

Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro

CESAR EPITÁCIO MAIA

Secretaria Municipal de Educação

SONIA MARIA CORRÊA MOGRABI

Subsecretaria

ROJANE CALIFE JUBRAM DIB

Chefia de Gabinete

MARIZA LOMBA PINGUELLI ROSA

Assessoria Especial

SYLVIA REGINA DE MORAES ROSOLEM

Assessoria de Comunicação Social

LÉA MARIA AARÃO REIS

Assessoria Técnica de Planejamento

LUIZA DANTAS VAZ

Assessoria Técnica de Integração Educacional

PAULO CESAR DE OLIVEIRA REZENDE

Departamento Geral de Educação

LENY CORRÊA DATRINO

Departamento Geral de Administração

LUCIA MARIA CARVALHO DE SÁ

Departamento Geral de Recursos Humanos

MARIA DE LOURDES ALBUQUERQUE TAVARES

Departamento Geral de Infra-Estrutura

JOSÉ MAURO DA SILVA

Redação Final

IZA LOCATELLI

Agradecimentos

ÀS ESCOLAS MUNICIPAIS PELA CESSÃO DAS IMAGENS.

Créditos Técnicos

Coordenação Técnico-Pedagógica

LENY CORRÊA DATRINO

MARILA BRANDÃO WERNECK

NUVIMAR PALMIERI M. DA SILVA

ANTONIO AUGUSTO ALVES MATEUS FILHO

MARIA ALICE OLIVEIRA DA SILVA

CARLA FARIA PEREIRA

Equipe de Apoio

MARILENE MARTINS DE C. BARBOSA

SANDRA CONTI PADÃO

LAILA DE PAIVA PEREIRA

Criação de Capa e Projeto Gráfico

TELMA LÚCIA VIEIRA DÁQUER

DALVA MARIA MOREIRA PINTO

Fotografia

ARQUIVO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Editoração Eletrônica

PADOX COMUNICAÇÃO - 2ª EDIÇÃO

Supervisão e Produção Gráfica

GRÁFICA POSIGRAF - 2ª EDIÇÃO

Impressão

GRÁFICA POSIGRAF - 2ª EDIÇÃO

RIODEJANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Multieducação: Leitura e Escrita**. 2.ed. Rio de Janeiro, 2007. (Série Temas em Debate)

Aos professores da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro

Em 1996, o Núcleo Curricular Básico MULTIEDUCAÇÃO foi encaminhado a toda Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, tendo como pressuposto “lidar com os múltiplos universos que se encontram na escola” (NCBM, p. 108), buscando a unidade na diversidade.

Na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, procuramos desenvolver um trabalho de qualidade, promovendo a aprendizagem e privilegiando uma proposta que traz para dentro da escola a vida, o dia-a-dia, o mundo. Esse mundo passa por constantes transformações e a escola precisa acompanhar essas mudanças. Por isso, a necessidade de atualização do Núcleo Curricular Multieducação, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais em seus Princípios Éticos, Estéticos e Políticos.

Fazemos parte da história da educação da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. História de uma rede coordenada por uma Secretaria Municipal de Educação, formada por 10 Coordenadorias Regionais de Educação, abrangendo 1055 Unidades Escolares, 241 Creches, 20 Pólos de Educação pelo Trabalho, 9 Núcleos de Artes, 12 Clubes Escolares, 1 Centro de Referência em Educação Pública, 1 Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos e o Instituto Helena Antipoff – Referência em Educação Especial, compreendendo funcionários, professores e alunos.

É uma história marcada por lutas, sonhos, projetos e que vem objetivando a garantia do acesso, permanência e êxito escolar de todas as crianças que, como alunos desta rede, têm o direito à livre expressão, à interação com os seus pares, ao diálogo com os professores, direção e outros profissionais, exercitando, assim, a sua cidadania.

Acreditando na democracia é que optamos pela valorização da representatividade como um dos eixos desta gestão, identificada na

formação de diversos grupos: Conselho de Dirigentes, Conselho de Diretores, Conselho de Professores, Conselho de Alunos, Conselho de Funcionários, Conselho de Responsáveis, Conselho Escola-Comunidade, Grêmios, Comissão de Professores e Representantes dos Coordenadores Pedagógicos. Desta forma, estabelecemos com a comunidade escolar um processo dialógico, desde 2001. Foram ouvidas múltiplas vozes: da comunidade escolar e das Coordenadorias Regionais de Educação. Expectativas, conceitos, críticas e sugestões foram apresentadas. Foi nosso objetivo instaurar um tempo de gestão participativa, valorizando as muitas experiências que emergem do campo e as histórias do cotidiano dos diversos atores envolvidos no cenário educacional da cidade do Rio de Janeiro.

A partir dos encontros com esses diferentes segmentos, várias sugestões de temas para a atualização da Multieducação foram encaminhadas. Elencamos os temas prioritários, a partir das proposições feitas, sendo aceitos e incorporados às duas séries publicadas: “Temas em Debate” e “A Multieducação na Sala de Aula”.

Dentre as diversas ações da Secretaria Municipal de Educação na produção dos fascículos, destacamos o trabalho dos professores na elaboração dos textos. Sendo assim, houve fóruns de professores da Educação Infantil, Grupos de Estudos dos professores regentes de Sala de Leitura, Grupo de Representantes de professores das diversas áreas do conhecimento e de professores da Educação de Jovens e Adultos.

Esperamos que a discussão do material produzido continue em todos os espaços das Unidades Escolares, das Coordenadorias Regionais de Educação e nos diversos Departamentos do Órgão Central, permitindo reflexões e conclusões.


Sonia Maria Corrêa Mograbi
Secretária Municipal de Educação

A MULTIEDUCAÇÃO E OS DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA

A função primordial da escola, na área da linguagem, é introduzir as crianças no mundo da leitura e escrita, tornando-as capazes de atender às demandas da sociedade, habilitando-as a lidar com esses instrumentos da comunicação. No mundo contemporâneo, a comunicação se efetiva de várias formas, porém, o domínio da leitura e da escrita é fundamental para o exercício pleno da cidadania e para o crescimento cognitivo de cada pessoa.

Sendo tão importante na vida das pessoas, é preciso que se tenha bastante clareza dos fatores que fazem parte desse tipo de aprendizagem, para que, conhecendo-os, cada professor possa elaborar seu plano de ação de forma a conseguir o sucesso de seus alunos. Importa, portanto, conhecer como a criança concebe o objeto da aprendizagem, isto é, que concepções as crianças têm sobre o processo de leitura e escrita, que caminhos são percorridos até a plena apreensão deste processo, porque encontramos alunos com tantas dificuldades para aprender a ler e escrever. Será interessante também, discutir a tão falada e pouco compreendida relação leitura do mundo e leitura da palavra, a necessária desmistificação de alguns mitos criados sobre a alfabetização e, ainda, analisar as competências necessárias ao professor para ensinar no mundo contemporâneo.

A escrita como objeto da aprendizagem

A criação das representações escritas ocorreu de forma extra-escolar. Diferentes grupos sociais sentiram necessidade de registrar, por escrito,

aspectos importantes de sua vida social, cultural, comercial. No decorrer dos séculos, a instituição escola transformou a escrita de objeto social em objeto escolar, mas é importante frisar que a “escrita é importante na escola porque é importante fora da escola e não o inverso”¹. Dentro da escola, o que se vê como introdução ao mundo da leitura e da escrita nem sempre está relacionado à leitura viva que impera nos diferentes espaços sociais. A mecanização dos atos de ler e escrever tem dificultado a formação de leitores e escritores.

Se nos detivermos em alguns trechos da proposta Multieducação, veremos que nesta, não apenas se diz que a criança constrói conhecimentos de forma ativa, como também de forma interativa. Deve-se levar em conta que é na troca com outros sujeitos e consigo própria que cada criança, com sua experiência de vida, que é sempre singular, constrói conhecimentos. Isto muda o foco da questão. Se há interatividade, o papel do “outro” é fundamental. Isto significa que a mediação de um adulto, o professor, no caso específico da escola, joga um papel importante na construção do processo de leitura e escrita pelas crianças. É por meio dele e de colegas mais experientes que as crianças terão possibilidade de desenvolver novos conhecimentos. O professor deve não apenas organizar propostas de aprendizagem, para que os alunos avancem e construam hipóteses cada vez mais elaboradas, mas atuar firmemente intervindo para que a aprendizagem se efetue, considerando-se “que a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento”². No entanto, em relação à leitura e escrita, nem sempre a intervenção do professor é facilitadora já que há uma tendência a que se estipulem determinados passos metodológicos predeterminados como a seqüência de letras, palavras e orações a serem aprendidas.

Quando as crianças aprendem a falar, o fazem sem que os adultos tenham a preocupação de lhes apresentar inicialmente certos fonemas da língua, porque são mais fáceis. Em contraposição ao ensino da linguagem escrita, os adultos simplesmente falam com as crianças em contextos funcionais, o que permite que elas construam significados. Na realidade, as crianças começam por aprender a falar palavras que tenham sentido para elas, em geral, carregadas de conotações afetivas. Com a mediação

¹ FERREIRO, E. **Com todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1993.

² VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

dos adultos que repetem corretamente suas falas, sem penalizá-las pelos “erros”, as crianças vão aumentando seu vocabulário, organizando as palavras em orações e simplesmente vão falando e falando cada vez com maior fluência. O que ocorre com a aprendizagem da linguagem oral é que as crianças são inseridas no mundo dos textos do cotidiano. Quanto à linguagem escrita, em geral, as crianças antes mesmo que descubram para que serve a escrita são inseridas num mundo de textos fabricados para se ensinar a ler e a escrever.

A comparação entre a aquisição dos dois processos, o da fala e o da leitura e escrita, não significa que aprender a ler e a escrever seja algo espontâneo e natural e que o professor deva esperar que a criança construa suas hipóteses e vá descobrindo todos os meandros da linguagem escrita sozinha, desde que esteja em contato com material gráfico. A intervenção organizada e planejada do professor é fundamental, assim como a mediação do grupo familiar e social em que a criança vive é crucial para a aquisição da linguagem oral. A criança fala porque falam com ela, isto é, ela tem contato desde cedo com a linguagem falada, ouvindo, repetindo.... Incidentalmente, a partir de experiências práticas, a fala se desenvolve. O primeiro passo, portanto, para aprender a falar é o contato com a linguagem oral. O mesmo ocorre com a linguagem escrita.

Segundo Emilia Ferreiro (1993), a construção do processo de leitura e escrita se dá a partir de diferentes hipóteses que vão sendo elaboradas pelas crianças à medida que vão tendo contato com material impresso, cabendo ao professor organizar as condições desta construção. Ferreiro evita o termo aprendizagem da leitura e da escrita por este termo ter, sob sua ótica, adquirido uma conotação empirista. Em momento algum, no entanto, ela nega a existência de um processo de aprendizagem. Aprende-se, portanto, a ler e a escrever e alguém coordena essa aprendizagem. É importante que se frise tal aspecto, porque sob a égide do Construtivismo, muitas vezes, os professores não interferem no processo de construção do conhecimento das crianças, acreditando que esta construção ocorrerá desde o momento em que a criança se defrontar com o objeto de conhecimento. Lamentavelmente depois de um ano na escola, muitos alunos apenas fazem garatujas, bolinhas, pauzinhos e são classificados construtivamente em alunos em fase pré-silábica.

A construção ou aprendizagem da leitura e escrita, segundo a mesma autora, ocorre em diferentes etapas³:

⌘ num primeiro momento as crianças conceituam a escrita como um conjunto de formas arbitrárias que dão nome aos desenhos;

⌘ a seguir começam a elaborar condições de interpretabilidade, tais como as hipóteses da quantidade e da qualidade de letras, isto é, há um mínimo de letras que servem para escrever algo, assim como as palavras se diferenciam pela posição e forma das letras;

⌘ mais tarde há uma fonetização da escrita, quando a criança procura buscar uma relação entre o que se escreve e os aspectos sonoros da fala, subdividindo-se esta fonetização em três períodos (silábico, silábico-alfabético e alfabético);

⌘ na fase alfabética, as crianças não dominam inicialmente a ortografia correta, embora seja lícito afirmar que saibam ler e escrever;

⌘ deve-se atentar para o último ponto abordado, já que as crianças ao atingirem esse nível efetivamente sabem ler e escrever, devendo apenas ser orientadas quanto às diferenças e semelhanças sonoras e gráficas entre as palavras, tarefa que não se esgota durante o processo de alfabetização propriamente dito.

O mais importante aqui não é discutir quantas são as etapas nem como etiquetá-las e sim entender que o ato de ler e escrever envolve um processo que pode e deve ser acompanhado pelo professor, que deverá prover situações para que o processo como um todo seja concluído de modo satisfatório.

Identificar e rotular as crianças como pré-silábicas, silábicas ou qualquer outra denominação não significa “ser construtivista”. Esta dificuldade de colocar em prática o que Emilia Ferreiro pesquisou terminou, por no Brasil, criar uma febre construtivista, sem que mudanças efetivas ocorressem nas salas de aula. Na realidade, é tão perversa a classificação pura e simples de alunos em fases, aceitando-se como natural que permaneçam um, dois, três, quatro anos na mesma fase, quanto no passado foi a classificação dos alunos em carentes sociais e culturais. Durante a vigência das idéias compensatórias, não se questionava o trabalho da

³ FERREIRO, E. *Com todas as Letras*. São Paulo: Cortez, 1993.

escola, porque se naturalizavam as pseudo-carências dos alunos. Hoje, com base numa teoria que se alastrou fortemente entre os professores, de forma equivocada, também se acha natural a permanência indefinida dos alunos em determinado nível de construção do conhecimento. Esta aceitação, tendo como suporte bases científicas, termina por paralisar iniciativas e idéias que sempre surgiram espontaneamente nas salas de aula. A não-alfabetização de contingentes imensos de alunos justifica-se, assim, teoricamente. A má interpretação de uma teoria tem tido resultados danosos na educação brasileira, como se pode constatar em recente avaliação do Sistema Nacional da Educação Básica (SAEB). Nesta pesquisa, os dados informam que cerca de 30% dos alunos, ao final da 4ª série do Ensino Fundamental, não sabem ler.

Importante, também, é compreender que Ferreiro investigou o processo individual das noções infantis sobre a escrita, independentemente das relações sociais e das situações de ensino. Entretanto, o modo como as crianças concebem a escrita precisa ser conhecido, mas deve-se levar em conta que aspectos cognitivos não podem ser isolados de aspectos sociais, culturais, afetivos, enfim, da teia de relações em que a criança vive.

Outros teóricos, também citados na proposta Multieducação, como Vygotsky (1987), discutem a questão da aprendizagem da leitura e escrita. Segundo este autor, a aprendizagem de qualquer criança se dá muito antes de sua entrada na escola, porém a aprendizagem escolar produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança, já que é através de experiências de aprendizagens compartilhadas que se atua sobre a zona de desenvolvimento proximal, o que significa que o que o aluno realiza hoje com a ajuda do professor ou de um colega mais experiente, realizará amanhã, sozinho. O autor defende, ainda, a tese de que a mediação sujeito e objeto do conhecimento não se reduz apenas a uma questão de estruturas cognitivas, de processos de assimilação e acomodação, mas também envolve a questão das interações, afetos, desejos, rejeições, relações sociais e situações de ensino. Como Ferreiro, Vygotsky entende que a linguagem escrita primeiramente constitui-se em um simbolismo de segunda ordem, relacionada diretamente aos sons da fala, para se transformar pouco a pouco em um simbolismo de primeira ordem, em que a fala desaparece como elo intermediário.

Segundo Vygotsky (1987), o gesto é o signo visual que contém a futura escrita da criança. Desde muito pequenas, ao realizarem rabiscos,

as crianças demonstram por gestos o que desejariam colocar em seus desenhos. Sendo assim, o desenho inicial da criança pode ser considerado mais como um gesto do que como um desenho. À medida que aprende a falar, a criança fala e desenha aquilo que fala. Em experimentos em conjunto com Luria, Vygotsky observou que crianças que não sabiam ler ou escrever, falavam e, enquanto falavam, “escreviam”, rabiscando traços e figuras, e “liam” aquilo que tinham “escrito”. Nesse caso, os símbolos criados pelas crianças nada mais eram do que símbolos de segunda ordem, criados para representar os símbolos falados das palavras. Seria então o caso de a criança entender que se pode desenhar a fala, devendo a escola providenciar para que ocorresse a transição entre desenhar coisas e desenhar a fala, sendo o segredo da linguagem escrita preparar tal transição.

Os dois autores citados, cada um sob determinada ótica, procuraram entender a história da construção da escrita pelas crianças. Se para Ferreiro existe um sujeito que interage com o objeto de conhecimento – no caso, a escrita – para apreendê-lo, para Vygotsky as crianças interagem com outros sujeitos – seus professores, seus colegas e com todos os afetos, sentimentos e rejeições que se estabelecem nas relações interpessoais.

A introdução da escrita em sala de aula

Assim como o contato com a linguagem oral possibilita o desenvolvimento da fala, o primeiro passo para o domínio da linguagem escrita é o contato com materiais para ler (livros, revistas, jornais, embalagens, folhetos, rótulos, quadrinhos, cartazes...) e não apenas para aprender a ler. Iniciar a alfabetização a partir de um único tipo de material, uma cartilha, por exemplo, não é recomendável, já que estas lidam apenas com a mecânica do decifrado. Um bom livro de alfabetização, com textos e ilustrações interessantes, pode ser um dos materiais usados pelo professor, mas não deve ser o único, nem deve ser seguido numa seqüência linear.

Muitos professores dirão que usam cartilhas há anos e alfabetizam seus alunos com sucesso. Certamente alfabetizam aqueles que aprenderiam a

ler com ou sem cartilhas, porque já haviam sido inseridos num processo de alfabetização informal por suas famílias, antes de ingressar na escola. Outros, sentem-se inseguros sem um material de alfabetização e usam as cartilhas como material de apoio, mas lidam com outras estratégias que permitem que as crianças construam significados sobre o ato de ler. De qualquer forma, o fracasso da alfabetização não pode ser relacionado linearmente ao uso de cartilhas, podendo-se citar, entre outros fatores, o pouco uso de materiais de leitura diferenciados, a falta de crença no sucesso dos alunos, a pouca ou nenhuma familiaridade de grande parte dos professores que regem turmas de alfabetização com os diferentes aspectos que envolvem esse processo, o desconhecimento de outras estratégias de leitura (textuais e extratextuais) que ultrapassem o mero decifrado.



E.M. Estados Unidos - E/1ª CRE

Para que o sucesso em alfabetização venha a ocorrer, é importante, além de possibilitar o acesso à produção textual variada, ler junto com os alunos e para eles. Abordar diferentes tipos de textos, comentar, apontar ilustrações, levar os alunos a selecionar e classificar tipos de textos diferentes: rótulos, quadrinhos, textos de histórias infantis, propagandas. Deixar que leiam, dramatizem, desenhem, pintem, criem mosaicos, organizem construções

com blocos de madeira ou objetos com massinha, sem dividir a aula em atividades isoladas de coordenação motora, auditiva, visual que “preparam para a alfabetização”, é um bom caminho para que os alunos se sintam interessados em descobrir o que a escrita representa e como representa.

Por outro lado, deve-se levar em conta que a leitura é um objeto de aprendizagem diferente da escrita, tanto que há alunos que escrevem e não lêem ou vice-versa. Para escrever, juntam-se letras, formam-se frases e parágrafos num processo que vai da parte para o todo. Já na leitura, do “todo” texto, faz-se o inverso. A leitura envolve outras estratégias cognitivas: pode-se ler um “todo” depreendendo o vocabulário do contexto sem ler palavra por palavra. Ouvimos e lemos buscando o significado geral, porém falamos e escrevemos buscando construir o significado parte por parte. A leitura, portanto, pode e deve ser orientada para a busca de pistas extratextuais que ajudem a prever o sentido do que está escrito. Ocorre, porém, que não se lê apenas pelo reconhecimento de palavras-chave e/ou usando pistas contextuais. Há necessidade do decifrado. Ferreiro afirma que “a leitura proficiente ocorre quando decifrado e busca de um significado convergem para um trabalho único.”⁴

Entra-se, portanto, no cerne da questão. Para que os alunos aprendam a ler é necessário lidar com dois eixos interdependentes. Em primeiro lugar, os textos apresentados devem ter significado, para que os alunos possam se apoiar em indicadores extratextuais (seu conhecimento de mundo) e em indicadores textuais (portador de texto, formato, organização, tipo de ilustração, pontuação, título). Em segundo lugar, os alunos precisam conhecer as relações fonema e grafema, logo, também será necessário o domínio do decifrado.

A escola, em geral, tem se apoiado apenas no segundo eixo. Com uma cartilha presente ou internalizada pelo professor, trabalha-se a leitura mecanicamente, utilizando-se apenas uma das estratégias (o decifrado). Ocorre que o mero decifrado não é leitura, é apenas a estratégia mais elementar de leitura. Não há nada contra o decifrado já que sempre será necessário trabalhar com a habilidade de discriminar e relacionar fonemas e grafemas, porém, quando esta é a estratégia dominante, os alunos se chegarem a ler, sem se desinteressarem antes, o farão tropeçando nas palavras, sem organizá-las num todo coerente. Ora, ler é buscar blocos de sentido, e isto só se consegue utilizando-se as outras estratégias citadas.

⁴ FERREIRO, E.; TEBEROSK, A. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

O grande problema das cartilhas não é o fato de que todas, qualquer que seja a metodologia utilizada, tendam a organizar as relações entre fonemas e grafemas. O problema é a forma como o fazem, a partir de sistematizações de fonemas, que terminam por criar textos absolutamente artificiais, que impossibilitam o uso das verdadeiras estratégias de leitura, como uma das mais utilizadas pelos bons leitores: a antecipação.

Por que tem sido tão difícil para as crianças aprender a ler e a escrever?

Paulo Freire, em um de seus livros, ao se referir ao seu próprio processo de alfabetização diz: “Eu aprendi a ler no quintal da minha casa. O chão de terra foi o meu quadro, os gravetos, o meu giz” . Sobre o mesmo tema, outros autores se manifestam: “Eu aprendi a ler nas placas de lata das ruas da minha cidade” (Mayakovsky). “Fui educado pelos olhos da imaginação. Viajei pelas mãos dela sempre” (Fernando Pessoa). “Sempre se lê e vê com os olhos da imaginação” (Italo Calvino).

A aprendizagem da leitura e da escrita, pelas falas desses autores, parece ter sido um processo agradável, que fluiu naturalmente e que permitiu que os olhos da imaginação se abrissem e vissem um mundo novo de idéias.

Nem sempre dentro da escola a imaginação pode se soltar e caminhar paralelamente à educação. Há excesso de rigidez nos procedimentos escolares. Sobra pouco espaço para a brincadeira, para a liberação da imaginação. A leitura não é tão-somente um processo de junção de letras que formam palavras e frases. Textos e imagens precisam ser lidos com os olhos da imaginação. Despertar este olhar da imaginação por meio de livros, quadros, imagens, da observação do espaço em que se vive, da audição de músicas, da troca de experiências, é fundamental.

Por outro lado, diferentes fatores interligados precisam ser melhor conhecidos para que se possa lidar com uma abordagem voltada para o sucesso em alfabetização. Dentre eles, pode-se citar a questão que

envolve os antecedentes sociais e dialetais. As crianças chegam à escola com uma história de vida singular, cada aluno em cada sala de aula é diferente do seu colega, logo, as tentativas de homogeneização e de aulas iguais para todos não funcionam. Especialmente nos anos iniciais da vida escolar, têm mais sucesso os professores que trabalham com pequenos grupos em momentos alternados da aula. A atenção à diversidade é fundamental, respeitando-se desvios dialetais, tanto na fala, quanto na escrita. “Quando se rejeita o dialeto materno de uma criança, rejeita-se a mesma por inteiro, a ela com toda a sua família, com seu grupo social de pertinência.”⁵

A ênfase deve ser inicialmente dada à fluência e não à precisão gramatical, ortográfica e à pronúncia da criança. Outro fator importante é que a maioria das crianças, na fase de iniciação escolar, possui como experiência oral-prévia apenas a participação em conversação diária e espontânea, principalmente com a família. Na escola, os livros de alfabetização e mesmo a prática pedagógica de grande parte dos professores dificilmente reproduzem os textos e situações do cotidiano, por estarem presos a uma ordem prévia de fonemas e grafemas. Libertar-se desta ordem e pensar que a linguagem escrita guarda relações de semelhança com a fala é fundamental.

Liberto da ordem dos fonemas (/ v /, / d /, / l /, / m /...) e das frases com enunciados desconexos, utilizando a experiência prévia da linguagem oral de seus alunos, lidando com diferentes gêneros textuais (histórias em quadrinho, lendas, fábulas, textos produzidos oralmente pelos alunos e escritos pelo professor, histórias infantis, pequenos textos científicos, poesias,...) e planejando onde querem chegar, os professores e seus alunos irão vencendo as várias etapas da alfabetização.

Mas... dirão os professores “Como trabalhar com textos se os alunos não sabem ler?” Trabalhando com textos, aprenderão a ler, desde que haja um planejamento organizado em torno desse objetivo. De um texto, por exemplo, podem ser destacadas palavras, e muitos jogos de rimas e alterações podem ser realizados com as crianças, de tal forma que, brincando, elas percebam que cada vez que se mudam, se acrescentam ou se retiram letras, as palavras mudam de significado (bola/cola/mola/sola/rola – sapato/pato – garoto/gato – escola/cola).

⁵ FERREIRO, E; TEBEROWSKY, A. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas,

Organizar a aula ludicamente, a partir de jogos e brincadeiras, é a chave para a alfabetização. Segundo Vygotsky, a aprendizagem da leitura e da escrita deveria ser organizada como um prolongamento das brincadeiras infantis, sendo que “o melhor método será aquele em que as crianças não aprendam a ler e a escrever, mas descubram estas habilidades durante as situações de brinquedo.”⁶

Nas diferentes situações organizadas, claro que o professor poderá e deverá falar o nome das letras: o de bola, o <c> de cola. Conhecer o alfabeto e saber que relações as letras têm umas com as outras não é proibido, pelo contrário, esta é uma informação a ser adquirida na escola, só que dentro de um contexto de leitura real e não de um trabalho de decifração isolado. Melhor ainda é possuir um quadro de pregas e letras móveis para fazer as alterações. Não há cobranças de memorização de fonemas, não se trata de ensinar que o com <a> faz <ba>, trata-se simplesmente de proporcionar oportunidades para que as crianças descubram como se organiza o código escrito. Muitos professores, que trabalham ou desejam trabalhar de modo construtivista, esquecem-se de informar tais coisas aos alunos e esperam que eles formulem hipóteses até chegarem à fase alfabética, sem que alguém lhes forneça algumas informações. Não há como desconsiderar que o decifrado é, também, um dos eixos do processo de alfabetização.

Introduzir a linguagem escrita no universo dos alunos, significa permitir que todos tenham acesso e possam explorar materiais de leitura distintos, antes, durante e depois de terem aprendido a ler. Significa, também, que todos tenham acesso à leitura feita pelo professor desses diferentes tipos de material e que possam manuseá-los, experimentando ler e escrever. Mais ainda, que sejam encorajados a escrever sem copiar, tentando aproximar-se da palavra escrita, num primeiro momento, sem que suas escritas sejam comparadas e corrigidas. Não apenas isto, mas também que leiam (sem saber ler formalmente) usando dados extratextuais e, na medida do possível, os dados textuais que aos poucos irão dominando. E, finalmente, que conheçam as relações entre fonemas e grafemas. Uma metodologia que se valha dessas estratégias avança em direção à construção da linguagem escrita e não apenas é pensada como mera transcrição do código alfabético. Conhecimentos são construídos

⁶ VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

em condições que favorecem sua apropriação. A aquisição da escrita, nunca é demais repetir, inclui a apropriação do código, mas não se reduz a ele.

A leitura do mundo e a leitura da palavra

Em síntese, se entendermos o modo de ler de forma ampla, veremos que este comporta dois níveis: a leitura do mundo e a leitura da palavra, como diz Paulo Freire: a palavramundo. A leitura de mundo é uma produção de sentidos ligada ao momento e à situação vivida, centrada num tempo e num espaço, sempre relacionada a outros textos inscritos pela vida, no leitor. A leitura de mundo se processa o tempo todo, antes, durante e depois do processo de construção da leitura da palavra. Cada aluno levará para a sala de aula seus significados com todas as diferenças sociais, culturais, étnicas, de gênero... Estas diferenças propiciarão diferentes leituras de mundo. A dimensão de mundo de uma criança, o modo como ela vê a realidade refletida, organiza-se, em grande parte, em função das condições sociais e culturais em que ela vive e reorganiza-se em função das condições de interação a que vier a ser exposta. A leitura da palavra não pode e não deve estar dissociada da leitura de mundo. Não há um mundo próprio e específico para introdução da leitura da palavra, um mundo artificial, onde é impossível a construção da palavramundo.

O mundo dos textos “para ensinar a ler”, em geral, está longe do mundo real. É impossível produzir sentidos lendo que “O rato rói a roupa do rei” (nas casas de muitos de nossos alunos, os ratos não roem a roupa do rei mas causam tantos outros problemas). Pior ainda, é que primeiro se aprende o <r> de rato para depois se entender (!) que “A barata come abóbora” ou que “O carro derrapa e bate na carroça” e que “A porta da casa de Marcelo e Marta é verde”, numa ordem preestabelecida, em torno das hipotéticas dificuldades do <r> inicial <r> no meio da palavra, <rr> e <r> no final da palavra.

Quando se une a leitura de mundo à leitura da palavra, não há “baratas comendo abóboras”. São produzidos, lidos e comparados textos que fazem parte da vida dos alunos. Descobre-se, assim, consultando, por exemplo, a

lista de nomes de alunos, que a letra <r> de Mariana é a mesma de Renato, só que em posição diferente. A linguagem viva, cheia de sentidos, impregnada de histórias de mundo não se deixa aprisionar pela ordem artificial dos fonemas.

A linguagem sob qualquer de suas formas exerce um poder de mediação entre o homem e o mundo, sendo não apenas um instrumento de comunicação, mas de produção de significados. Professores que alfabetizam, a partir de situações em que há espaço para a pluralidade de significados, normalmente conseguem criar o clima propício para o desvelamento do código escrito.

Desmistificando alguns mitos

O primeiro mito a ser desmistificado é o de que no passado a escola pública era ótima e hoje...

A antiga escola pública era seletiva e elitista. A ela não tinha acesso a totalidade da clientela em idade escolar. O número de analfabetos adultos remanescentes dessa escola pública ótima é um exemplo. Os avós de grande parte de nossos alunos e parte enorme de seus pais não freqüentaram a escola porque a democratização do ensino público é recente. Para se ter uma idéia, só na década de 90 é que o Brasil conseguiu matricular cerca de 97% dos alunos de 7 a 14 anos na escola. A escola pública ótima era freqüentada pela parcela da classe média (em seus diferentes estratos), que tinha acesso à função social da escrita e provinha de famílias escolarizadas.

O segundo mito é o de que a escola particular é melhor do que a escola pública. Esquecem-se os adeptos desta tese que o nível de escolaridade dos pais e a condição sócio-econômica dos alunos faz diferença. Todas as pesquisas nacionais e internacionais sobre avaliação do desempenho dos alunos mostram que esses são fatores que aproximam os alunos que os possuem daquilo que a escola tem como objetivo: a transmissão de conhecimentos relevantes para a vida e para a sociedade. No entanto, não se pode aceitar esse fato como um determinismo imobilizador, já que outras

tantas pesquisas também apontam para a existência de escolas eficazes, que conseguem ensinar a todos, independentemente de sua origem social e cultural.



Projeto de Rádio – E.M. Manuel de Abreu – E/6º CRE

A escola eficaz, dentre outras ações, durante o processo de ensino e aprendizagem aproxima o mundo escolar do mundo dos alunos sem desqualificar a história de vida e a cultura deles, sem querer compensar deficiências, mas atenta para os diferentes conhecimentos que cada aluno traz para a sala de aula, explorando o que sabem fazer, para que ultrapassem o patamar em que estão e ascendam a outros patamares.

Há mitos metodológicos, também. Defensores dos métodos analíticos não concebem que os alunos lidem com a fonetização. Já, para os defensores dos métodos sintéticos, primeiro os sons, depois as sílabas, depois as palavras e por fim o texto. Alfabetização não é uma questão de método. O aprender a ler e a escrever é um processo levado a efeito pelo aprendiz, com a mediação do professor que saberá dosar, em situações de classe, as estratégias necessárias para que seus alunos produzam e leiam textos e descubram as relações entre os fonemas e grafemas que constituem as palavras.

Tantos mitos se criaram em sala de aula... Copiar é proibido. Como se escrever algo de interesse para a criança, ainda que sob a forma de um pequeno texto para ilustrar algo, fosse prejudicial. Não se trata de copiar listas de palavras sem sentido, mas da cópia com significado. Copiar o texto que se produziu, assinalar palavras, procurar palavras que tenham semelhanças, diferenças, enfim, há momentos para a produção livre e há momentos em que um pequeno trecho copiado tem seu valor.

Ler em voz alta não é o desejável. O importante é a leitura silenciosa. E como saberemos como esta leitura ocorre se não a ouvirmos, se não houver trocas entre os alunos? Como ler bem, com a entonação correta, a pontuação devida, se não lermos para sermos ouvidos? Aqui não se trata de leitura punitiva (o célebre “continue de onde seu colega parou”), mas da leitura prazerosa. Esta é a leitura que os atores fazem, quando lêem textos teatrais. Eles lêem procurando a melhor forma de pronunciar as palavras e de lhes dar a entonação dramática ou cômica que o texto exige. Na realidade os textos estão à espera de um leitor que lhes dê vida e que abra inúmeras possibilidades de leitura. Em suma, a leitura silenciosa tem seu espaço, mas não deve ocupar todos os espaços, especialmente no início da alfabetização.

Há muitos outros mitos. Cada professor, durante sua formação prévia ou sua formação em serviço já ouviu que não se deve fazer muitas coisas, que isto ou aquilo impedem a construção de conhecimentos pelos alunos. Muitos escutam, mas não ouvem, e, baseados em seu bom senso e em sua história profissional, usam estratégias diversas (proibidas ou não) e realizam um bom trabalho. Outros, por insegurança, aferram-se a um só modelo em geral, o das cartilhas. Muitos outros querem ser construtivistas e seguir o “método de Emilia Ferreiro”, mas a autora não criou nenhum método. Como pesquisadora deu importantes informações para aqueles que queiram levar seus alunos com sucesso ao mundo da leitura e escrita, deixando o caminho aberto para que os pedagogos, a partir das reflexões feitas, criassem os seus próprios caminhos, que são muitos e diversos como muitos e diversos são os alunos em cada sala de aula.

Conhecer o trabalho dos autores construtivistas e dos que defendem a teoria histórico-cultural, como Vygotsky, e conhecer, também, teorias da lingüística, da sócio-lingüística e da psico-línguística é de grande valia, mas conhecer aspectos teóricos apenas não é o bastante. É preciso transformar a teoria em prática pedagógica e isto é feito dentro das salas de aula por professores e alunos. Além disto é preciso conhecer os alunos e o contexto em que se situa a escola, considerando-se que no processo de aprendizagem não estão envolvidos apenas aspectos cognitivos, sociais e culturais, mas que cada aluno é um sujeito no mundo, com sua história de vida que se cruza e se afasta da dos demais.

Para vencer os mitos, portanto, cada professor deve se confrontar com eles, desmistificando-os, o que será mais fácil, à medida que o professor construir competências no campo da alfabetização.

Desenvolvendo competências e habilidades para ensinar

Um sujeito competente no domínio da linguagem é capaz de produzir textos orais e escritos adequados às situações de comunicação em que se encontra, de posicionar-se criticamente diante do que lê e ouve, de ler e escrever produzindo sentido, de formular perguntas e articular respostas significativas em situações variadas. Mais ainda, um sujeito competente no uso da linguagem é capaz de perceber que um texto oral ou escrito é um ato de linguagem com finalidades e intenções, contendo o que é dito e os não-ditos. Ao mesmo tempo esse sujeito sabe, por meio do texto, manifestar seus próprios desejos e convicções e, também, informar, persuadir, criticar, divertir, emocionar, argumentar, posicionar-se, criticar.

O termo competência, por dar margem a significados diversos, é aqui utilizado como a possibilidade de utilização de determinadas operações

da inteligência, que permitem aos alunos (sujeitos da aprendizagem), com a mediação do professor e de outros colegas, realizar classificações, inclusões de classes, estabelecer relações unívocas e biunívocas, organizar sequências, estabelecer correspondências, fazer inferências, sínteses, etc. Todas estas competências estão implícitas nos atos de falar, ouvir, ler e escrever.

Segundo Perrenoud⁷, as competências mobilizam diversos recursos cognitivos para enfrentar uma ação, sendo que esta mobilização só é pertinente em ação, isto é, competências são mobilizadas em função de situações específicas.

Dentro da escola o que se deseja é que o aluno interaja com o objeto de conhecimento (a linguagem escrita e também a falada) com a finalidade de modificar, reorganizar e reconstruir os conhecimentos que trouxe de fora da escola, ampliando sua competência no uso da linguagem. Essa ampliação de competências não ocorre de modo linear, supostamente do “mais fácil” para o “mais difícil”. O processo de construção é não-linear, complexo e até certo ponto imprevisível, logo não há um modelo a ser aplicado a todos.

Para que o aluno desenvolva suas competências é preciso que o professor também construa novas competências para o ato de ensinar. Perrenoud define algumas competências a serem desenvolvidas pelos professores, como veremos a seguir.

ORGANIZAR E DIRIGIR SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

Para isto é necessário conhecer os conteúdos a serem ensinados e sua transposição em objetivos de aprendizagem, adotar a concepção de situações-problema ajustadas ao nível dos alunos, o que envolve trabalhar a partir das representações destes, utilizando seus próprios erros como ponto de partida, conceber e planejar sequências didáticas (não deixar

⁷ PERRENOUD, P. *Novas competências para ensinar*. São Paulo: Artes Médicas, 1999.

tudo por conta do espontaneísmo) e envolver os alunos na aprendizagem, criando estratégias que os motivem (evitar aulas monótonas, com rotinas repetitivas).

ADMINISTRAR A PROGRESSÃO DAS APRENDIZAGENS

É importante que o professor tenha uma visão longitudinal dos objetivos do ensino. Se isto ocorresse, professores de 2^{a.}, 3^{a.} e 4^{a.} séries não reclamariam tanto que seus alunos mal sabem ler e escrever, mas procurariam saber em que ponto da construção do processo de leitura e escrita cada um está, para aprofundá-lo. Não haveria, também, tanta ansiedade por parte dos alfabetizadores que terminam por tentar acelerar tanto o processo de aprendizagem de alguns alunos, que o inviabilizam. Todos os professores, especialmente os do 1^{o.} segmento do Ensino Fundamental, discutiriam e se envolveriam no ensino da leitura e da escrita.

É importante, ainda, o conhecimento de teorias da aprendizagem, a observação e a avaliação formativa dos alunos e o balanço periódico do que se conseguiu para tomada de novas decisões.

CONCEBER E FAZER EVOLUIR OS DISPOSITIVOS DE DIFERENCIAÇÃO

Um profissional competente sabe administrar a heterogeneidade de sua turma e não a compara nem com a dos colegas nem com aquela sua turma maravilhosa do ano passado. Cada grupo de alunos é um grupo que tem sua própria história, não podendo ser comparado a nenhum outro. A competência se expressa, também, na forma de integrar os alunos às atividades, criando grupos de apoio mútuo, realizando trabalhos cooperativos, o que lhe dará tempo para lidar em pequenos grupos ou individualmente com alunos que apresentem maiores dificuldades.

ENVOLVER OS ALUNOS EM SUA APRENDIZAGEM

Suscitar, a partir de situações lúdicas e de interesse para os alunos, o desejo de aprender, de descobrir, de construir, desenvolvendo a capacidade de auto-avaliação, o funcionamento da avaliação entre os alunos (uma

espécie de conselho de sala de aula), negociar regras, oferecer atividades opcionais para aqueles com dificuldade em determinadas atividades ou para aqueles que as vencem com rapidez (organizar diferentes cantinhos de trabalho com material de fácil manuseio).

TRABALHAR EM EQUIPE

Tomar a iniciativa de realizar reuniões pedagógicas, procurar que se elaborem projetos de equipe, enfrentando e administrando conflitos, buscando apoios na direção, em outros colegas, na ação de supervisores e coordenadores regionais.

PARTICIPAR DA ADMINISTRAÇÃO DA ESCOLA

A escola não é dirigida apenas por seu diretor, mas pelo corpo de professores, alunos, pais e membros da comunidade. Participação se constrói, não é dada por delegação. Escolas competentes têm direção compartilhada e não centralizadora e autoritária. Escolas omissas queixam-se da direção, mas não ajudam, se as críticas não são seguidas por propostas de mudança.

INFORMAR E ENVOLVER OS PAIS

Dentro do possível, os pais devem participar das atividades da escola e não serem chamados apenas para receber o boletim, para participar de festas e mutirões ou para receberem notícias sobre o comportamento de seus filhos. Conhecer os pais, entrevistá-los, saber como poderiam participar da ação educativa, realizar reuniões com informações e debates faz parte do trabalho de uma escola eficaz.

UTILIZAR NOVAS TECNOLOGIAS

Se a escola possui vídeo, televisão, computadores, deve-se utilizar estes equipamentos para construir novos saberes, para o lazer, para a

busca de informações. É inacreditável que aulas de Ciências, Geografia, História, Literatura, Artes, Língua Estrangeira sejam dadas só com o uso do quadro negro e do giz, quando há inúmeros recursos para discutir vários assuntos, só esperando ser acessados.

ENFRENTAR OS DEVERES E DILEMAS ÉTICOS DA PROFISSÃO

Dentro da sala de aula é necessário lutar contra qualquer tipo de preconceito: étnico, social, cultural. É necessário discutir também a questão da violência dentro e fora da escola, se possível com o apoio da comunidade escolar. A escola é, ainda, um local em que diferentes temas podem ser abordados: a questão das drogas e de suas conseqüências no plano pessoal e social é uma delas. Fechar os olhos, por medo, não é a solução. Negociar, discutir, argumentar, mostrar exemplos, levar os alunos a buscar informações e a traçar regras de convivência e solidariedade são pontos a serem observados, lembrando-nos sempre que não há resultados a curto prazo e que uma escola “ não pode tudo” , mas uma boa escola faz diferença.

ADMINISTRAR SUA PRÓPRIA FORMAÇÃO CONTÍNUA

Analisar suas práticas e modificá-las quando necessário: o que deu certo com um grupo, num determinado momento, pode não ser o ideal para outro grupo, em momento diferente. O tempo, o espaço e a identidade dos alunos e dos professores estão em constante transformação. A formação contínua é uma exigência do ofício do professor. Não só cada um deve procurar oportunidades como exige-las de seus dirigentes.

Considerações finais

Muito já se falou e escreveu sobre a construção do processo de leitura e escrita. Cursos foram realizados, livros foram produzidos, mas no cerne de cada escola ainda temos muitos alfabetizadores e muitos alunos que não conseguem vencer juntos esse processo. Será tão difícil ensinar uma criança a ler e a escrever? Certamente não é. De tudo que foi dito acima, algumas sínteses podem ser feitas:

⌘ O professor deve organizar as situações de aprendizagem da leitura e da escrita de forma que elas continuem a manter relação com as situações do cotidiano, isto é, não se deve fazer com que a escrita seja algo escolar; ela não é, a escrita faz parte da vida;

⌘ O professor deve se preparar para ser um alfabetizador; esta tarefa requer competências específicas, além de exigir um compromisso com os resultados;

⌘ A escola precisa proporcionar um ambiente alfabetizador; cada sala de aula deve dispor de recursos de leitura, tais como jogos, murais, cartazes, cantinho de leitura e tudo o mais que a criatividade do professor conseguir imaginar;

⌘ Os pais, o diretor e os demais professores precisam estar envolvidos no trabalho dos alfabetizadores; a tarefa destes deve ser compartilhada pelos demais; não é uma ação isolada;

⌘ A leitura da palavra deve buscar inicialmente encontrar-se com a leitura de mundo dos alunos;

⌘ Há inúmeros mitos que precisam ser desconstruídos sobre alfabetização;

⌘ Não basta dominar todas as teorias; é preciso criar estratégias para colocá-las em prática;

⌘ O ato de ler deve ser um prolongamento do ato de brincar; deve haver prazer na construção desse processo;

⌘ Cada aluno tem seu modo próprio de construir conhecimentos; receitas e modelos não surtem o mesmo efeito para todos.

Não há novidades no que está dito. Em muitos momentos, inúmeros professores já ouviram e leram esse discurso. Resta praticá-lo, acreditando que é possível ensinar a ler e a escrever à maioria dos alunos que estão em nossas salas de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALVINO, I . **As cidades invisíveis**. Cia. Das Letras, 1990.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Psicogênese da Língua Escrita**. São Paulo: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, E; TEBEROWSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Editora Cortez , 1991.

MAYAKOWSKY, V. **Vida e Obra**: Paz e Terra, 1985.

PERRENOUD, P. **Novas Competências para Ensinar**. São Paulo: Artes Médicas, 1999.

PESSOA, F. **Poemas**. São Paulo: Global, 1985.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Multieducação: Núcleo Curricular Básico**. Rio de Janeiro, 1996.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Impressão e Acabamento

Gráfica Posigraf

Fone: 41 - 3212-5400

email: posigraf@posigraf.com.br

Curitiba - PR - Brasil