



ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

www.ibedf.com.br

BEM-VINDO AO IBE!

Você terá à sua disposição, um bloco didático (MÓDULO + CADERNO DE AVALIAÇÃO) estruturado para a sua autoaprendizagem que contém a totalidade da matéria que incidirá sobre a Avaliação Final. O estudo inclui o Apoio Tutorial a distância e/ou presencial, sempre que necessário.

COMO ESTUDAR?

- É importante a leitura atenciosa dos conteúdos, a fim de observar o modo como cada unidade está construída, o objetivo do estudo, os títulos e subtítulos, para se obter uma visão de conjunto e revisar conhecimentos já adquiridos.
- Leitura compreensiva rápida - permitirá uma primeira abordagem;
- Leitura reflexiva – para identificar as ideias principais;
- Consolidação da aprendizagem - caracterizada pela revisão da matéria; fase da resolução das atividades para facilitar a compreensão dos conteúdos.
- **AVALIAÇÃO FINAL:**

Constituída por uma Prova escrita e individual, cujas respostas devem revelar compreensão e assimilação dos conteúdos. A Prova deve ser feita somente com caneta preta ou azul. E entregue ao IBEDF.

- **CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO:**

7,0 a 7,9 – BOM; 8,0 a 8,9 – MUITO BOM; 9,0 a 9,9 – ÓTIMO-
10 - EXCELENTE

Para melhor aproveitamento é necessário:

- Ser auto motivado;
- Ser capaz de organizar o seu tempo de estudo;
- Ser responsável por seu próprio aprendizado;
- Estar consciente da necessidade de aprendizagem continuada.



SUMÁRIO

UNIDADE I	6
ALFABETIZAÇÃO: ENTRE CONQUISTAS E DESAFIOS	6
ALFABETIZAÇÃO: QUESTÕES E PROVOCAÇÕES DA ATUALIDADE	9
INDICADOR NACIONAL DE ALFABETISMO FUNCIONAL: DUAS LEITURAS	10
ALFABETIZAÇÃO: O DUELO DOS MÉTODOS	12
ALFABETIZAÇÃO: A ESCOLA DE NOVE ANOS	14
ALFABETIZAÇÃO: A AFETIVIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	14
UNIDADE II	16
ALFABETISMO E EDUCAÇÃO ESCOLAR	16
EVOLUÇÃO DOS NÍVEIS DE ALFABETISMO - LEITURA E ESCRITA - 2001 A 2011	26
UNIDADE III:	33
A MATEMÁTICA NO ALFABETISMO FUNCIONAL	33
1. ANALFABETOS FUNCIONAIS EM MATEMÁTICA	33
ALFABETISMO EM MATEMÁTICA - NÍVEL 1	34
ALFABETISMO EM MATEMÁTICA - NÍVEL 2	36
UNIDADE IV:	38
ALFABETIZAÇÃO: O DUELO DOS MÉTODOS	38
UNIDADE V:	59
A ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA DE NOVE ANOS	59
A PRESENÇA DA CRIANÇA DE 6 ANOS NO CICLO INICIAL DO ENSINO FUNDAMENTAL: ALGUMAS REPERCUSSÕES NA ESTRUTURA	62



UMA NEGOCIAÇÃO ENTRE A CULTURA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A CULTURA DA ESCOLA FUNDAMENTAL	67
MÉTODOS NATURALÍSTICOS OU DE IMERSÃO OU MÉTODOS DIRETIVOS?	73
UNIDADE VI	81
UMA NOVA ESTRUTURAÇÃO DOS CONTEÚDOS E CAPACIDADES.....	81
UNIDADE VII	98
AFETIVIDADE E ENSINO	98
A AFETIVIDADE NAS RELAÇÕES PROFESSOR-ALUNO.....	103
A AFETIVIDADE NAS CONDIÇÕES DE ENSINO.....	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:	114



OBJETIVOS DO CURSO:

- Apresentar um panorama da alfabetização no Brasil, seus desafios e conquistas ao longo da história.
- Apresentar ao professor um conjunto de reflexões acerca do processo de alfabetização, voltadas para a compreensão da complexidade desse processo e para o enfrentamento das dificuldades encontradas.
- Construir propostas objetivas e consequentes que tornem a passagem da oralidade para a escrita de forma natural e significativa.
- Compreender que as relações professor-aluno devem ser sempre permeadas por sentimentos de acolhimento, aceitação e valorização do outro, favorecendo a autonomia e fortalecendo a confiança em suas capacidades e decisões.



UNIDADE I

ALFABETIZAÇÃO: ENTRE CONQUISTAS E DESAFIOS

Se olharmos para os últimos vinte anos, poderemos dizer, com certa tranquilidade, que em nosso país avançamos no estudo das questões que envolvem a alfabetização e a escola de um modo geral. E se quisermos voltar um pouco mais no tempo, poderemos dizer que os problemas e os desafios que hoje nos são colocados não são tão atuais e já foram bem piores.

Avançamos na discussão teórica. Alfabetização, hoje, é um tema que agrega em torno dele estudos e reflexões de vários campos de conhecimento, como: psicologia, sociologia, história da educação, linguística, psicolinguística, entre outros. Há uma produção acadêmica sobre o assunto, que é quantitativa e qualitativamente significativa, que aponta caminhos, debate equívocos teórico-metodológicos, levanta e coloca em discussão vários aspectos da questão.

Novos conhecimentos, especialmente da psicologia e dos estudos da linguagem (Vygotsky, 1984; Bakhtin, 1997; Ferreiro & Teberosky, 1986; Smolka, 1986, entre outros), orientam importante discussão sobre quem ensina e quem aprende; como se ensina e como se aprende; como os sujeitos interagem com a escrita em seus usos, valores e finalidades.

Avançamos no próprio conceito. Inventamos a palavra e o conceito de letramento, desinventamos a alfabetização, reinventamos a alfabetização (Soares, 2003).

A alfabetização entendida como decodificação e codificação de sons em letras já não é suficiente no mundo contemporâneo. A grande



divisa entre ser ou não alfabetizado é questionada. Modos de lidar com o conhecimento da cultura escrita, legitimados como únicos e com o poder de ignorar os diferentes, apresentam-se em configurações diversas, interpenetrados, embaralhados, tocando-se uns nos outros. O conceito de letramento imbrica-se no conceito de alfabetização e vice-versa, são processos com dimensões, facetas, naturezas diversas, mas também interdependentes, indissociáveis.

Avançamos na universalização da escola. E mesmo com as mudanças conceituais em relação à alfabetização, ampliamos os índices. A trajetória da taxa de analfabetismo, se extremamente elevada e estável em torno de 82,5% nos dois primeiros censos (1872, 1890), dispara uma queda, ainda que lenta, alcançando a partir dos anos de 1960 uma quantidade invertida em relação ao número de alfabetizados, 53,7% (Ferraro, 2002).

Avançamos na discussão da escola que queremos. De uma escola para poucos, bem-nascidos e principalmente do sexo masculino, para uma outra que se propõe para todos, de diferentes classes socioeconômicas, gêneros e etnias. De uma escola seriada para uma orientação (não-obrigatória) em ciclos, podendo adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino- aprendizagem.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, institui o ensino fundamental obrigatório com duração de nove anos, iniciando-se aos 6 anos de idade. Tais regulamentações adensam as reivindicações oriundas do mundo acadêmico e de setores ligados à educação na tentativa de redimir o fracasso e a evasão escolar e de acelerar a inclusão de participação na cultura escolar e no mundo da



escrita de outros grupos sociais. Um acerto um tanto tardio, se comparado com outros países da América Latina em que a educação obrigatória tem pelo menos dez anos, com início antes dos 7 anos de idade.

No entanto, apesar de tanto esforço e iniciativa, tanta conquista, ainda permanece uma espécie de gosto amargo na boca e a ideia de que o desafio continua a perder de vista. Ou o que é pior, complexifica-se.

Primeiramente porque a sociedade atual se revela cada vez mais como uma sociedade escriturística. A escrita imprime-se nas relações pessoais, sociais, profissionais a exigir uma aprendizagem que não é a mesma em toda e qualquer situação. Escancara-se em diferentes espaços, numa multiplicidade de materiais que dão suporte aos textos; com procedimentos e regras em inúmeras combinações e estratégias; em práticas e usos que produzem modos diferentes de organizar e de repartir o conhecimento letrado em nossa sociedade de hoje.

Complexifica-se também porque vivemos numa sociedade desigual. Acesso desigual dos indivíduos à cultura letrada, à variedade de seus objetos impressos (livros, revistas, jornais), a textos eletrônicos, à linguagem da música, do cinema, do teatro etc. Domínio e familiaridade, de forma também desigual, aos usos que se pode fazer diferentemente desses objetos, de acordo com suas finalidades, desejos, interesses; aos espaços em que circulam estes objetos: cinema, teatro, escola, bibliotecas, entre outros.

"Ser" ou "não ser alfabetizado" nesta sociedade exclui, estigmatiza, expõe. Ter ou não a noção de pertencimento a essa cultura letrada, de forma mais restrita ou generalizada, diferencia, classifica, diminui.



ALFABETIZAÇÃO: QUESTÕES E PROVOCAÇÕES DA ATUALIDADE

Para tratar desse assunto, realizou-se o evento "Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade.

O evento reuniu, por um dia, cerca de mil e duzentas pessoas no Centro de Convenções da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Por que de novo, ou ainda, a alfabetização? Porque, apesar de todas as conquistas mencionadas, nos últimos cinquenta anos, o Brasil não deixou de apresentar-se como um dos campeões mundiais do fracasso na alfabetização. Mas essa porcentagem pode ser muito maior.

Há ainda 13,9 milhões de brasileiros, com 15 anos ou mais, analfabetos, diz o Censo de 2010 divulgado pelo IBGE. É o equivalente a 9,63% da população nessa faixa etária - no Censo de 2000, esse percentual era de 13,64%.

Apesar de ser uma das áreas do país com maior crescimento econômico e aumento de mercado consumidor, o Nordeste continua sendo a região com maior número de analfabetos.

O Brasil, assim, não alcança a meta prevista pela UNESCO, de até 6,7% de analfabetos em 2015 - afirma Mozart Neves Ramos, do movimento Todos Pela Educação. - O problema está no Norte e no Nordeste, com população rural mais velha e analfabeta. A evasão na Educação de Jovens e Adultos é também, alta.

O programa de Alfabetização Solidária, criado pelo governo federal para tentar diminuir a exclusão pelo analfabetismo em áreas rurais e urbanas do país, existe, ainda hoje, em municípios do Norte e Nordeste exibindo índices que giram em torno de 60% de analfabetos.



Além disso, quando se considera a população que frequenta a escola, os índices de desempenho em leitura e escrita são no mínimo inquietantes. Todos nós sabemos o quão difícil está lidar com os resultados encontrados pelos diferentes medidores como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e similares, que oferecem dados já amplamente divulgados, conhecidos e discutidos.

A verdade é que a alfabetização no Brasil não sai de cena, a alfabetização faz-nos sair do "nosso lugar", mobiliza-nos, desinstala, pois toca fundo na formação e na prática pedagógica de quem trabalha na área.

Há, pois, uma complexidade na questão que faz com que persistam velhos problemas como os levantados; com que outros ressurgam, como o duelo entre os métodos que a mídia impressa vem insistentemente trazendo, com que novos desafios se apresentem, como a escola de nove anos, a escola de tempo integral, a formação do professor e tantos outros conhecidos por todos os educadores.

INDICADOR NACIONAL DE ALFABETISMO FUNCIONAL: DUAS LEITURAS

Como é sabido, a partir da década de 1990, emergem diversas iniciativas nacionais, regionais e internacionais de avaliação da educação, traduzidas na criação de avaliações do sistema escolar em vários níveis: como o Saeb; o Exame Nacional de Desempenho de Aluno (Enade), substituto do "Provão"; e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). O Pisa, iniciado em 2000, com proposta de avaliação a cada três anos, tem como objetivo avaliar, separadamente, a proficiência



em leitura, matemática e ciências, identificando níveis de letramento em cada área.

Na perspectiva de mudanças diante dos índices, na maioria alarmante e da necessidade de aprofundar o debate sobre a importância e definição da educação que queremos, a avaliação é considerada um indicador capaz de orientar políticas públicas na área, não só no Brasil como em outros países.

Na investigação e avaliação dos indicadores educacionais, uma iniciativa não-escolar, o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf) diferencia-se das demais porque se propõe a ultrapassar a concepção de alfabetização restrita à capacidade de ler e escrever um simples enunciado relacionado ao dia-a-dia ou ao desempenho do indivíduo em tarefas relativas à escola.

Distinto de outras avaliações, o INAF, desde 2001, ultrapassa o levantamento das habilidades e avalia quais são os contextos de uso da linguagem escrita na vida diária, bem como leva em conta o julgamento desses sujeitos sobre suas próprias capacidades.

As avaliações realizadas em 2001, 2003 e 2005 focaram as habilidades e a relação do sujeito com práticas cotidianas de leitura e escrita, enquanto as realizadas nos anos pares voltaram-se para as habilidades de matemática também em contextos de uso cotidiano.

Podemos citar duas leituras dos dados já coletados pelo Inaf, tais como:

A primeira leitura traz a discussão sobre os indicadores do Inaf em relação às práticas de leitura e de escrito professor Britto. Ele problematiza os resultados dessas pesquisas. Para ele, é preciso olhar o alfabetismo no Brasil pela afirmação "do positivo" em relação "ao



negativo" que a expressão analfabetismo carrega. Em sua fala, ele apura o discurso que propõe uma alfabetização para a construção de uma sociedade "mais" igualitária. Aponta para a expressão "mais", que marca a diferença, e para uma concepção de alfabetização coerente com um modelo de sociedade participativa, igualitária e voltada para a produção da vida e da felicidade, e não do capital.

A segunda leitura é de Dione Lucchesi de Carvalho. No trato dos índices e das informações obtidas nessas avaliações, ela aponta o desafio que a escola hoje enfrenta e os paradoxos e as contradições oriundas das pesquisas de cunho quantitativo e qualitativo.

ALFABETIZAÇÃO: O DUELO DOS MÉTODOS

Nos últimos cinco anos, um debate ganha força na mídia e acirra grupos que se posicionam diante de mudanças no campo das políticas públicas em educação, das orientações teórico-metodológicas, especialmente, das propostas para a alfabetização.

No ano de 2003, no 14º Congresso de Leitura do Brasil (Cole), Ziraldo Alves Pinto, escritor e ilustrador reconhecidamente premiado pelos seus livros de literatura infantil, em meio a uma multidão de professores e pesquisadores da Unicamp, faz uma crítica pública contra a alfabetização na perspectiva construtivista.

Também em 2003, a Comissão de Educação e Cultura, cria um grupo de estudos formado por pesquisadores nacionais e estrangeiros preocupados com os índices já tão propalados que apontam o fracasso da escola na erradicação do analfabetismo no nosso país.

Essa comissão tem o objetivo de elaborar um relatório, que após ser concluído revelará, segundo ela, um avanço no debate das políticas



públicas ligadas à alfabetização. Os pesquisadores que participam dessa comissão (brasileiros e de países ligados à língua inglesa) defendem a importância do conhecimento científico dos educadores, principalmente o oriundo do campo da ciência cognitiva, assinalando críticas explícitas às contribuições trazidas pelo construtivismo e pelo sociointeracionismo presentes e difundidos nos programas oficiais nos últimos vinte anos no Brasil, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1996).

Nos primeiros meses de 2006, o Ministério de Educação (MEC) propõe rever o processo de alfabetização para as primeiras séries do ensino fundamental e reaviva o debate em torno dos métodos de alfabetização.

A mídia impressa e eletrônica traz entrevistas, ensaios críticos com pesquisadores de perspectivas teórico-metodológicas distintas, acirrando o debate no país e limitando muitas vezes a discussão sobre as questões da alfabetização ao debate do método. Qual adotar? Substituir o mais velho pelo mais moderno? Emília Ferreiro ou método fônico? Qual é o mais eficiente para determinada classe social? Questões "novas" e de mais de cem anos no Brasil...

Luiz Carlos Cagliari, professor aposentado do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp apresenta, numa perspectiva histórica, a criação de métodos e materiais para alfabetizar. Segundo ele, a discussão sobre métodos intensifica-se nas tentativas históricas de dirimir a competência do professor. Para Cagliari, a escola necessita de professor com competência específica e, no caso da alfabetização, linguística para lidar com o seu objeto que é a linguagem oral e escrita.



ALFABETIZAÇÃO: A ESCOLA DE NOVE ANOS

Recentemente (março de 2006), a decisão de implementar, em estados e municípios, a escola de nove anos, que introduz no ensino fundamental a criança de 6 anos de idade, tem gerado enormes discussões e faz lembrar, de certo modo, uma antiga polêmica: alfabetiza ou não no pré?

O que significa essa entrada antecipada da criança no ensino fundamental? Modificam-se os métodos? As estatísticas? Quais as repercussões no cotidiano das escolas, dessa decisão? Em sua estrutura? Na cultura que é própria da escola? Nas práticas pedagógicas? Na formação dos professores? Afinal, como organizar o trabalho nesse novo tempo?

ALFABETIZAÇÃO: A AFETIVIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Uma das questões fundamentais que se colocam para pais e professores diz respeito à formação do gosto pela leitura. Como é que para alguns se estabelece ou se constrói essa relação de amor ao livro e à leitura enquanto para outros não? O que acontece na vida das pessoas para as quais a leitura se torna "oxigênio"? Em que é preciso investir quando o desafio é a criação do envolvimento com essa prática? Por que uns seguem amando e outros odiando a leitura, a escrita, o professor, a própria escola?

Para além das preocupações com a discussão do acesso aos livros, da distribuição de acervos, ou mesmo do estabelecimento de maior tempo curricular destinado a essa atividade, a perspectiva teórica que coloca as mediações no centro do processo do desenvolvimento humano



de modo geral e do processo de ensino em particular - a abordagem histórico-cultural - chama a atenção para a importância dos processos afetivos construídos nas mediações, para o conhecimento e a formação.

Queremos abordar as implicações dessa perspectiva para o planejamento e comportamento do professor, as relações com os objetos de conhecimento e as consequências para os alunos.

EXERCÍCIOS:

1. Compare o conceito de Alfabetização de hoje e de tempos passados e identifique as mudanças que o atual conceito sinaliza.
2. Por que o Brasil é um país que insistentemente discute alfabetização?
3. O que significa a entrada da criança de 06 anos no Ensino Fundamental?



UNIDADE II

ALFABETISMO E EDUCAÇÃO ESCOLAR

O tema em debate é o alfabetismo no Brasil, mais exatamente os resultados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf), buscando ver de que forma ele pode contribuir para o estabelecimento de políticas e práticas educacionais alfabetizadoras e democratizadoras.

Desde logo, é importante chamar a atenção para uma diferença de enfoque fundamental: não vamos tratar do analfabetismo, mas sim do alfabetismo. Essa pequena mudança terminológica não é um jogo retórico nem um subterfúgio discursivo.

Ao assumir a forma afirmativa, estamos reconhecendo a forte presença da escrita em todas as práticas sociais, bem como assumindo que o problema objetivo da realidade da cultura brasileira não é o de que determinada parcela da população não saiba ler e escrever e fazer cálculo, mas sim o de estabelecer o quanto as pessoas sabem e usam a escrita, a leitura e o cálculo para participar da sociedade em que vivem.

Além disso, devemos ter claro que o conceito de "alfabetizado" não se manteve o mesmo ao longo da história. Inicialmente, no século XIX, as enquetes sobre alfabetização consideravam alfabetizadas pessoas capazes de escrever o próprio nome; já em torno dos anos de 1940, passou-se a considerar alfabetizada quem se demonstrasse capaz de ler e escrever um bilhete simples. Claro que se trata de uma caracterização imprecisa, afinal o que é "um bilhete simples"?



De qualquer maneira, a definição supunha alguém que fazia alguma operação objetiva com a escrita, de modo que escrever e ler um bilhete simples pareceria uma espécie de "teste" - quem lê e escreve um bilhete simples deve saber ser capaz de fazer pequenas listas, copiar palavras, ler frases soltas. De toda maneira, esta definição já implicava que o mero conhecimento de letras, sem interpretação, não poderia ser demonstração de alfabetização.

Em 1958, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), de forma a estabelecer um padrão internacional para estatística em educação e políticas educacionais, em particular no que tange aos índices de alfabetismo ou de analfabetismo, propôs uma definição de pessoa alfabetizada e de pessoa analfabeta.

Segundo a UNESCO, alfabetizada seria a pessoa capaz de ler e escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre a sua vida cotidiana; analfabeta seria a pessoa que não consegue nem ler nem escrever uma frase simples e curta sobre a sua vida cotidiana.

A definição da UNESCO indica o que "bilhete simples" quer dizer e coloca a ideia da alfabetização no cotidiano, nas práticas sociais imediatas e no domínio mínimo de leitura e de escrita. Trata-se, portanto, de um corte pragmático, que indica um "mínimo"; neste sentido, se aproxima do conceito de analfabetismo funcional.

Atualmente, o censo populacional do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), para estabelecer o índice de analfabetismo, indaga aos entrevistados se existe em sua casa alguém que não saiba ler e escrever. Isto significa que é a própria população brasileira que, por sua autoanálise, determina quem é alfabetizado e quem é analfabeto.



Não se conclua que isso invalida o indicador: conforme mostram os resultados do Inaf, a percepção da capacidade de leitura e escrita que as pessoas têm de si coincide muito com os resultados do teste. É claro que há situações discrepantes - casos em que algumas pessoas vão dizer que sabem ler e escrever e não sabem, ou o contrário, mas a grande maioria dos analfabetos reconhece que não sabe ou que tem dificuldades para ler e escrever.

De todos os modos, cabe atentar para o fato de que, independentemente de discursos otimistas ou denunciastas e dos critérios de que se compreende por alfabetização, o alfabetismo tem se expandido nas sociedades modernas de forma constante, lenta e desigual.

No que concerne à realidade brasileira, Alceu Ferraro observa que "há um movimento de queda do analfabetismo absolutamente lento e gradual, o que sugere tratar-se de fenômeno que tem seu curso próprio, imune, no caso brasileiro, à interferência de determinações legais, de planos, de campanhas e principalmente de discursos contra o analfabetismo" (Ferraro, 2003).

Podemos identificar quatro fatores fundamentais determinantes na ampliação dos índices de alfabetismo, portanto da redução da taxa de analfabetismo.

O primeiro desses fatores é o desenvolvimento econômico, com a ampliação e a diversificação da ação do capital e, mais recentemente, com a reestruturação do modelo de produção, em que importam mais os processos e a informação que as ações mecânicas e repetitivas. O desenvolvimento econômico ampliou as necessidades de domínio do processo produtivo por parte do trabalhador, o que implica tomar



decisões e operar com protocolos que supõem a capacidade de leitura e de escrita. Mas atenção: com desenvolvimento econômico não quero dizer absolutamente justiça social, mas sim que aumentou a riqueza de alguns e não a riqueza de todos.

O segundo fator foi o intenso processo de urbanização por que passou o mundo todo, inclusive os países periféricos. Ávida urbana, em função das formas de produção, socialização, circulação e delimitação das ações em tempos e espaços precisos, assim como pela forma de funcionamento da cultura, tem a escrita em sua base, de modo que praticamente toda a vida comum, e também a vida privada, está relacionada a processos característicos da cultura escrita.

O terceiro fator foi o desenvolvimento da tecnologia, com a enorme ampliação dos meios de comunicação e de objetos e produtos incorporados tanto ao cotidiano como ao processo produtivo. Uma pessoa, para poder operar com essa tecnologia, precisa dispor de significativo domínio da leitura e da escrita. A tecnologia e as mudanças nos padrões de vida implicaram inclusive uma gigantesca ampliação da oferta de produtos de escrita, tais como panfletos e folhetos (divulgação, instrução, publicitários), revistas para os vários tipos e grupos de pessoas, livros, cadernos, catálogos etc.

Finalmente, o quarto fator, que resulta diretamente dos anteriores, é a escolarização universal. Mesmo que com pouca qualidade e com padrões diferenciados em função das disponibilidades econômicas e políticas das diversas classes sociais, a escola tornou-se uma instituição central na inserção dos sujeitos no sistema produtivo e na lógica de funcionamento da sociedade urbano-industrial, tanto que os



resultados do Inaf indicam que a escola regular é o principal fator de alfabetismo.

A expansão da escolaridade e do analfabetismo não implica, como se poderia pensar, democracia social ou redução das desigualdades. A demanda por educação resulta das necessidades do próprio modelo de sociedade.

Do ponto de vista do sistema, a escolarização é necessária para que o indivíduo seja mais produtivo, para que saiba seguir instruções e movimentar-se no espaço urbano-industrial, para que possa consumir produtos e respeitar ou assumir os valores hegemônicos. Por outro lado, do ponto de vista do trabalhador, enquanto indivíduo, a escolarização se impõe como condição de participação no mercado de trabalho. Se a escolarização não garante emprego de ninguém, nenhuma ou pouca escolarização é um fator de impedimento ao trabalho.

Vejamos o exemplo de uma empresa do ramo metalúrgico da região de Sorocaba (Sene, 2005). Em 1950, quando ela se instalou na região, para contratar um trabalhador bastava que fosse adulto, às vezes nem tanto. Na década de 1970, para ser admitido, o trabalhador tinha que estar alfabetizado e, ainda na década de 1970, passou a precisar da 4ª série. No começo dos anos de 1980, a empresa começou a contratar somente trabalhadores que tivessem ensino fundamental completo e, no final dos anos de 1980, determinou que só contrataria trabalhadores que tivessem o ensino médio.

Esta história se repete em todo o sistema industrial e de serviços e também, em certa medida, no setor público. A notícia transcrita a seguir, publicada na Folha de S.Paulo em 2 de maio de 1999, é exemplar:



Formação média dá vaga de porteiro Domingos Bernardo da Cruz Filho, 46, não conseguiu concluir o ensino médio: parou no meio do terceiro colegial. Atualmente só consegue trabalhos como vigia, porteiro ou motorista. Até maio de 1996, trabalhava como segurança e ganhava R\$ 350,00. Foi dispensado. Só conseguiu emprego novamente há três semanas. É porteiro e ganha R\$ 364,00. Quando estava desempregado, procurou emprego até mesmo de varredor. "Fazendo o colegial, imaginei que iria competir por trabalhos melhores. O desemprego muda os parâmetros", afirma.

Não se trata de um caso único. Uma breve consulta aos arquivos das agências de notícias eletrônicas permite encontrar vários exemplos semelhantes.

E é exatamente porque funciona eficientemente - inserindo os indivíduos nos processos sociais de forma desigual e seletiva, ampliando a socialização pragmática e garantindo as condições mínimas de funcionamento do sistema, inclusive minimizando a crise mundial da desigualdade — que a escolarização tem recebido tamanha atenção e investimentos dos Estados modernos e dos organismos internacionais.

A própria legislação brasileira, que obriga à aplicação de significativa porcentagem do orçamento público em educação, só se tornou possível à medida que encontrava respaldo na lógica de funcionamento do sistema.

O letramento, enquanto ação social, está amarrado a esta lógica: alfabetizam-se as pessoas para elas ficarem mais produtivas e conformes à ideologia dominante.

Neste sentido, o modelo de escolarização cumpre dois papéis complementares: ajusta o nível de formação e conhecimento do



trabalhador às necessidades do sistema e exerce a "função ideológica de difusão da crença de que as condições de vida da população estão melhorando".

Em outras palavras, no atual estágio de organização do capitalismo, "é necessário que essa grande parcela da população mundial saia do absoluto analfabetismo e torne-se capaz de assimilar informações imediatamente aplicáveis e necessárias sem a necessidade de grandes alterações no cotidiano dos indivíduos".

Do que acabamos de expor, pode-se concluir que alfabetizada, em princípio, seria a pessoa que aprendeu a operar com o sistema da escrita, isto é, a enunciar sequências escritas, mesmo que pequenas frases ou listas isoladas de palavras, e descrever, mesmo que desrespeitando muito o padrão ortográfico, palavras e frases, e a fazer cálculos.

A pessoa alfabetizada é capaz de reconhecer a relação entre símbolo escrito e as formas faladas; na acepção atual de alfabetismo, ser alfabetizado é, portanto, mais que simplesmente ser capaz de ler e escrever o próprio nome e de reconhecer símbolos isolados como se fossem desenhos.

Nesta perspectiva, o conceito atual de alfabetização, mesmo no sentido mais simples do termo, não corresponde simplesmente a saber escrever o próprio nome ou enunciar letras e realizar operações de soma ou subtração simples. Dadas as demandas por uso social da escrita, o que não implica, como vimos, democratização ou justiça social, a pessoa que se encontra na condição de quem simplesmente usa e reconhece minimamente a escrita e faz cálculos básicos de soma e subtração encontra-se bastante limitada em suas possibilidades de



participação, porque terá dificuldades de realizar muitas tarefas típicas da vida moderna, como compreender textos de ampla circulação pública relativos à vida cotidiana, administrar suas contas e cuidar de sua vida pública.

Mas, mais que estabelecer um recorte que apenas separe analfabetos de alfabetizados, qualquer que seja a definição de alfabetizado mostra-se insuficiente, dado que não é mais o caso de simplesmente dividir as pessoas em dois grupos, os que sabem ler e escrever e os que não sabem.

O quanto cada pessoa sabe e usa a escrita e o cálculo matemático é bastante variado. Pode-se postular um nível mínimo de conhecimentos e práticas desejados para que alguém possa ser considerado inserido na vida social, mas não há como fixar um padrão único, até porque, em função da complexidade das relações sociais e dos modos de vida contemporâneos, existem muitos tipos de participação e de utilização e conhecimento escrito.

Em outras palavras, interessa ao sistema identificar os conhecimentos e práticas das pessoas e dos grupos em que se inserem, imaginando uma escala de alfabetismo (ou de letramento), em função do que sabem fazer com a leitura e a escrita.

Foi com esta perspectiva que o Instituto Paulo Montenegro e a Ação Educativa passaram a realizar, desde 2001, uma pesquisa nacional sobre os níveis de alfabetismo em leitura e escrita e cálculo matemático - o INAF. Segundo seus organizadores, o objetivo é levantar informações sobre habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática da população brasileira entre 15 e 64 anos, de forma a fomentar o



debate e subsidiar a formulação de políticas públicas de educação e cultura.

Considerar todas as pessoas que não detêm o domínio pleno das habilidades supostas como ideais para a plena participação no mundo letrado como analfabetos funcionais equivaleria a considerar como tal, três quartos da população brasileira adulta. O INAF parte do pressuposto de que é mais interessante falar em níveis de alfabetismo, o primeiro dos quais seria o analfabeto e os demais níveis (níveis 1, 2, 3) conforme caracterizado a seguir:

Nível 1 – alfabetismo rudimentar: corresponde à capacidade de localizar informações explícitas em textos muito curtos, cuja configuração auxilia o reconhecimento do conteúdo solicitado. Por exemplo, identificar o título de uma revista ou, num anúncio, localizar a data em que se inicia uma campanha de vacinação ou a idade a partir da qual a vacina pode ser tomada;

Nível 2 – alfabetismo básico: corresponde à capacidade de localizar informações em textos curtos (por exemplo, numa carta reclamando de um defeito numa geladeira comprada, identificar o defeito apresentado; localizar informações em textos de extensão média);

Nível 3 – alfabetismo pleno: corresponde à capacidade de ler textos longos, orientando-se por subtítulos, localizando mais de uma informação, de acordo com condições estabelecidas, relacionando partes de um texto, comparando dois textos, realizando inferências e sínteses.

O INAF considera analfabeta a pessoa que, submetida a um teste de leitura com perguntas de diferentes graus de dificuldades, não



respondeu apropriadamente nenhum dos itens ou respondeu apenas alguns poucos, um ou dois.

Conforme aumenta o rendimento no teste, se inclui o examinado em um dos outros níveis de leitura. Assim, no nível de **alfabetismo rudimentar**, se incluem os informantes que responderam corretamente de 3 a 8 questões; no nível de **alfabetismo básico**, estão os que acertaram entre 9 e 14 e, no nível de **alfabetismo pleno**, aqueles que conseguiram resolver 15 ou mais questões.

É preciso ter em mente que estas categorias devem ser interpretadas como referências gerais, cuja finalidade é reconhecer e sistematizar capacidades de leitura de uma população. Dependendo da situação e do tipo de interlocução da pessoa, bem como do fato de ela realizar determinada tarefa de leitura (ou de escrita), sua capacidade pode ser maior que a considerada pelo parâmetro.

Não se deve desconsiderar também que, numa quantidade muito grande de situações, as pessoas agem em grupo, o que significa que uma população normalmente é mais capaz de fazer coisas com a escrita do que sugerem os levantamentos de alfabetismo na população brasileira.

O que interessa observar é que, neste sistema de aferição de conhecimento de leitura e escrita e cálculo, *a novidade não está na definição exata do que seja analfabeto ou alfabetizado, mas sim na forma de verificar essa condição por meio de um teste de performance*. Vejamos os resultados de leitura e escrita nas três rodadas até agora realizadas.

O que normalmente mais se destaca quando se analisam esses números é que apenas 26% dos brasileiros saberiam ler e escrever,



indicador que não mostrou nenhuma variação expressiva no período pesquisado.

EVOLUÇÃO DOS NÍVEIS DE ALFABETISMO - LEITURA E ESCRITA - 2001 A 2011

O percentual da população alfabetizada funcionalmente foi de 61% em 2001 para 73% em 2011, mas apenas um em cada 4 brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura, escrita e matemática.

O Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa, parceiros na criação e implementação do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), lançam mais uma edição da pesquisa que completa uma década. Os resultados mostram que durante os últimos 10 anos houve uma redução do analfabetismo absoluto e da alfabetização rudimentar e um incremento do nível básico de habilidades de leitura, escrita e matemática. No entanto, a proporção dos que atingem um nível pleno de habilidades manteve-se praticamente inalterada, em torno de 25%.

Tabela I							
Evolução do Indicador de Alfabetismo Funcional População de 15 a 64 anos (em %)							
	2001- 2002	2002- 2003	2003- 2004	2004- 2005	2007	2009	2011- 2012
Analfabeto	12	13	12	11	9	7	6
Rudimentar	27	26	26	26	25	21	21
Básico	34	36	37	38	38	47	47
Pleno	26	25	25	26	28	25	26



Analfabetos funcionais (Analfabeto e Rudimentar)	39	39	38	37	34	27	27
Alfabetizados funcionalmente (Básico e Pleno)	61	61	62	63	66	73	73
base	2002	2002	2002	2002	2002	2002	2002

Fonte: INAF BRASIL 2001 a 2011

Obs.: Os resultados até 2005 são apresentados por meio de médias móveis de dois em dois anos de modo a possibilitar a comparabilidade com as edições realizadas nos anos seguintes.

Esses resultados evidenciam que o Brasil já avançou, principalmente nos níveis iniciais do alfabetismo, mas não conseguiu progressos visíveis no alcance do pleno domínio de habilidades que são hoje condição imprescindível para a inserção plena na sociedade letrada.

Boa parte destes avanços é devida à universalização do acesso à escola e do aumento do número de anos de estudo. Com efeito, de acordo com dados censitários produzidos pelo IBGE o número de brasileiros com ensino médio ou superior cresceu em quase 30 milhões na década 2000-2010, como mostra a tabela abaixo.

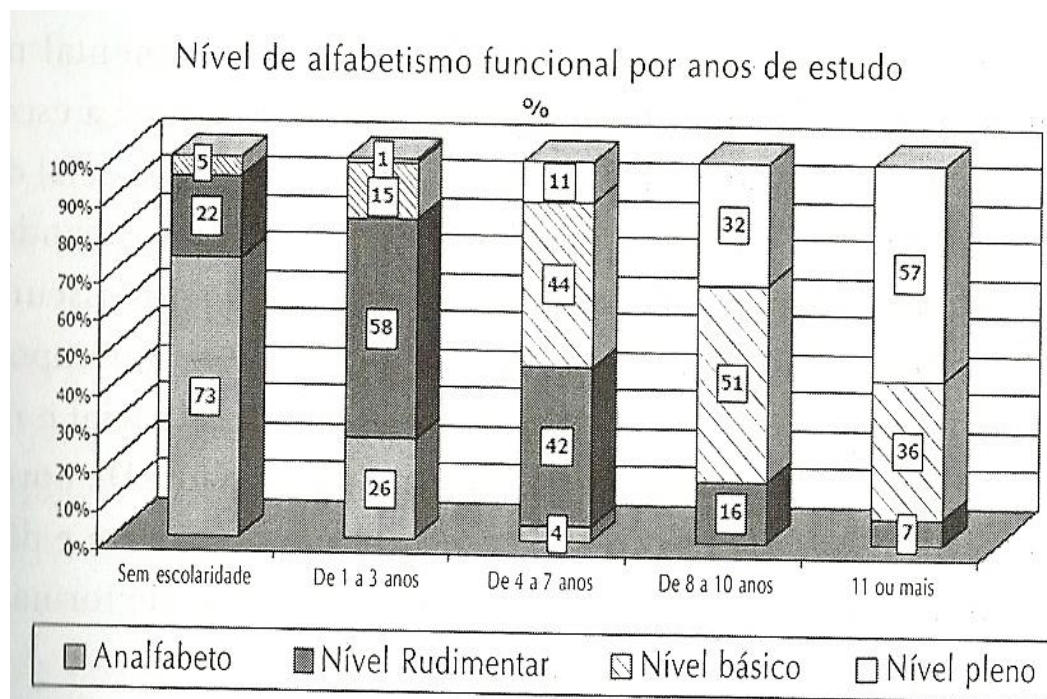


Tabela II
Escolaridade da população de 15 a 64 anos no Brasil / IBGE

Escolaridade	Censo	PNAD
Sem escolaridade	10% 10.866.552	9% 11.766.782
Ensino Fundamental I	30% 32.599.656	

O que é importante destacar é a dificuldade de escapar da lógica do sim e do não que subjaz ao modelo tradicional de pensar o alfabetismo. É certo que os resultados do INAF demonstram que, por um lado, a escrita se expande e seu conhecimento se tornou requisito básico para a vida no espaço urbano (por isso, é pequena a porcentagem atual de analfabetos); por outro lado, é expressiva a porcentagem da população que está impedida de usar a escrita como instrumento real de participação e inserção social, já que apenas 26% dos adultos estariam no nível suficiente para o amplo manuseio de discursos característicos da cultura escrita.





Outro dado importante que o INAF mostrou é que o alfabetismo está diretamente relacionado com a escolaridade, como se pode verificar pelo quadro, há uma estreita correlação direta entre grau de alfabetismo e nível de escolaridade.

Em outras palavras, pode-se dizer que o principal fator de alfabetismo, isto é, de aprender a ler e escrever e de usar a escrita nas muitas práticas sociais, é a educação escolar. E isto não ocorre somente com relação à alfabetização no sentido estrito, ocorre em todos os níveis de alfabetismo. Isso é tão forte que todos os demais critérios de análise utilizados no INAF são controlados por anos de escolaridade.

Por que é importante realçar este fato? Porque temos ouvido constantemente muitas críticas às escolas, das mais variadas. Essas críticas, realizadas de forma descontextualizadas, tendem a transformar a escola em uma espécie de instituição inútil, quando o que os resultados do INAF nos mostram é exatamente o contrário: se tem uma

instituição fundamental na organização social hoje e que está funcionando, especialmente pelo empenho dos professores dedicados, esta é a escola.

Sabemos todos os problemas da escola atual, em especial da escola disponível para a população pobre; sabemos do abandono em que vivem os educadores de vários estados brasileiros. Mas agora podemos discutir o problema com o seguinte princípio: a escola é muito importante e é absolutamente necessária na organização social e na possibilidade de as pessoas participarem da sociedade. De novo, muda-se o olhar para as coisas, observando o que existe e distinguindo o problema e como intervir na realidade de forma a transformá-la, ao invés de falar do dado ruim.

Vale insistir em uma coisa: em muitos estudos sobre alfabetismo e educação tem-se utilizado como corte de pessoa alfabetizada ou pessoa alfabetizada funcionalmente ou não o grau de escolaridade, por isso muitas vezes você ouve dizer que analfabeto funcional é aquele que não tem até a 4ª série.

De fato, o INAF mostra que tem correlação entre escolaridade e alfabetismo, mas utilizar isoladamente esse critério tem dois riscos: primeiro desconsidera que, em realidades sociais muito desiguais, como é o caso dos países da América Latina, dos países subdesenvolvidos, a disparidade entre grau de escolaridade e disponibilidade de cultura, é muito grande.

Portanto, ao considerar muitos itens diferentes, esse critério pode ser usado, mas precisa ser melhor contextualizado.

Tal perspectiva de pesquisa e coleta de dado não pode ser vista como uma simples questão metodológica, já que sua implicação



ideológica é muito evidente: trata-se de um aspecto fundamental do capitalismo contemporâneo, que é o do individualismo possessivo, da absoluta individuação da pessoa e a transformação dos indivíduos em unidade de consumo e produção.

A educação de competências põe a ação educativa, em especial a educação escolar, num padrão de ajustamento e adequação ao real imediato, como se o aprender que não dissesse respeito à apropriação do conhecimento e do fazer da vida, isto é, como se conhecer fosse um algoritmo abstrato natural.

As competências seriam, se pudessem existir descoladas do conhecimento real e histórico, capacidades gerais, relativas a um indivíduo flexível, moldável e acomodável às determinações e aos interesses da produção. Por isso se ajustam tão bem aos projetos de avaliação institucional, uma vez que, tomadas em sua singularidade abstrata, as competências não passam de referências quantificáveis e controláveis (trata-se, portanto, de mensurar performances individuais e produzir escalas para classificar sujeitos e estabelecer condutas e procedimentos "pedagógicos").

Enfim, o conceito de competência, mesmo que travestido de modernidade, de motivador da criatividade individual e da participação, é muito útil para uma educação que tenha como eixo a reprodução da desigualdade e da exploração.

Indicadores como o INAF são bastante reveladores e podem contribuir para a reflexão e as ações educativas. Seus limites também são evidentes. O que não se pode é supor que haja algum nível da realidade que seja suprapolítico, neutro, desinteressado. Toda a educação e tudo em educação é política. A questão, então, é saber de que lado se põe a



voz que enuncia este ou aquele fato: do lado de um modelo de educação para a adequação ou do lado de uma educação para a transformação.

EXERCÍCIOS:

1. Podemos identificar quatro fatores fundamentais determinantes na ampliação dos índices de alfabetismo no Brasil. Quais são esses fatores
2. O que significa dizer que uma pessoa está alfebetizada?
3. O INAF criou níveis de alfabetismo para determinar os estágios do processo de alfabetização que são: nível I, II e III. Fale sobre cada um desses níveis.



UNIDADE III:

A MATEMÁTICA NO ALFABETISMO FUNCIONAL

1. ANALFABETOS FUNCIONAIS EM MATEMÁTICA

2º INAF	4º INAF	Diferença
3%	2%	- 1 PP

Observando a tabela podemos perceber uma ligeira diminuição no percentual de pessoas que demonstraram no teste realizado, serem analfabetas funcionais. Essa diminuição, além de não ser estatisticamente importante, remete-nos à reflexão de todas as tarefas das quais essas pessoas não deram conta.

Poderíamos argumentar, entretanto, que os índices percentuais são pequenos, mas assim mesmo é muito, se pensarmos no número de brasileiros representados e que não eram pessoas com deficiências mentais.

Nível 1 de alfabetismo matemático

Sujeitos que obtiveram sucesso apenas em tarefas de leitura de números de uso frequente em contextos específicos, como preços, horários, números de telefone, instrumentos de medidas simples (relógio, fita métrica), encaixam-se nessa categoria. Ou seja, eles são capazes de anotar o número de telefone ditado pelo entrevistador, ver horas em relógio de ponteiros, medir um comprimento com fita métrica e verificar num calendário em que dia da semana cai certa data.



Sistematizando as tarefas:

- Ler preços em folhetos de propaganda de um supermercado imaginários e semelhantes aos da “Casas Bahia”;
- Anotar o número de telefone ditado por alguém;
- Ver horas em relógio de ponteiro;
- Medir um comprimento com fita métrica;
- Verificar num calendário em que dia da semana cai certa data.

ALFABETISMO EM MATEMÁTICA - NÍVEL 1

2º Inaf	4º Inaf	Diferença
32%	29%	-3 pp

No que se refere ao nível 1 de alfabetismo funcional a diferença entre o 2º e o 4º INAF foi de três pontos percentuais para menos; não é uma diferença significativa e podemos perceber que são tarefas bem simples. É possível argumentar que 29% ou 32% são percentuais bem altos, quase um terço das pessoas, mas refletindo melhor temos de considerar a simplicidade das tarefas e as tarefas dos níveis 2 e 3 que não foram resolvidas. Por exemplo, achamos que todo mundo sabe ler e comparar preços, mas 32% da população em 2011 e 29% em 2012 demonstrou não conseguir; o mesmo podemos dizer sobre contar dinheiro e fazer troco.

Nível 2 de alfabetismo matemático



Foram incluídos neste nível os sujeitos que demonstram dominar completamente a leitura de números naturais, independentemente da ordem de grandeza; são capazes de ler e comparar números decimais que se refiram a preços; contar dinheiro e fazer troco; resolver situações envolvendo operações usuais, de adição e subtração, com valores em dinheiro, e mesmo multiplicação desde que não conjugada com outras operações; identificar a existência da proporcionalidade direta entre preço e quantidade e de proporcionalidade inversa entre o número de prestações e o valor da prestação.

Sistematizando as tarefas:

- Ler números, independentemente da ordem de grandeza - por exemplo, ler números cuja ordem de grandeza não pode ser identificada pelo local onde estão escritos, como ocorre em tabelas estatísticas;
- Ler e comparar preços;
- Contar dinheiro e fazer troco;
- Resolver situações envolvendo operações usuais, de adição e subtração, com valores em dinheiro;
- Resolver situações envolvendo a multiplicação desde que não conjugada com outras operações - se já se demanda mais uma operação as pessoas não conseguem fazer;
- Identificar a existência da proporcionalidade direta entre preço e quantidade;
- Identificar a existência de proporcionalidade inversa entre o número de prestações e o valor da prestação - se eu pagar mais prestações terei prestações menores.



ALFABETISMO EM MATEMÁTICA - NÍVEL 2

2º INAF	4º INAF	Diferença
44%	46%	+2 pp

A maior parte da população está no nível 2. Temos 44% no INAF 2 e 46% no INAF 4, houve um aumento de dois pontos percentuais no nível 2 de alfabetismo em matemática. Mas, infelizmente, as variações não são estatisticamente significativas, nem as de diminuição nem as de aumento. Ainda não podemos nos animar com a situação.

Nível 3 de alfabetismo matemático

Foram incluídos neste nível os sujeitos que demonstram a capacidade de adotar e controlar uma estratégia na resolução de problemas que demandam a execução de uma série de operações, cálculo proporcional, familiaridade com algumas representações gráficas como mapas, tabelas, gráficos.

Sistematizando as tarefas:

- Resolver problemas que demandam a execução de uma série de operações sejam de que tipo for;
- Resolver problemas de cálculo proporcional - por exemplo, se o metro de fita custa R\$2,00, quanto vai custar 80m -, não era exigido que o entrevistado fizesse a conta, ele podia fazer como quisesse e usar a calculadora;



- Resolver situações que demandam familiaridade com alguma representação gráfica como mapas, tabelas e gráficos.

Só o estudo dessas tarefas daria um curso se pensarmos como a nossa formação é insuficiente para trabalhar com essas representações. Por exemplo, não é que não saibamos ver um mapa, mas o que está representando, qual é a proporcionalidade que está embutida ali?

ALFABETISMO EM MATEMÁTICA - NÍVEL 3

2º INAF	4º INAF	DIFERENÇA
21%	23%	+2 pp

Como no caso do nível 2, o percentual das pessoas que demonstraram ter nível 3 de alfabetismo em matemática teve um aumento de dois pontos do 2º para o 4º INAF. Apesar da regularidade com que o aumento dos percentuais foi aos níveis mais altos e a diminuição aos mais baixos, as diferenças não são estatisticamente significativas.

Somente com dois resultados ainda não podemos fazer inferências. E se observarmos como as tarefas são relacionadas ao cotidiano, temos 21% ou 23% da população brasileira o que é muito pouco. Realmente é muito pouco. São os professores que precisam e que podem "trazer" essas pessoas para o nível 3.

Os "desejos da população brasileira" mencionados são diferentes daqueles explicitados nas mídias, são na verdade, referentes ao acesso a uma escola que instigue o desenvolvimento de habilidades que



"coloque" todas as pessoas no nível 3 de alfabetismo funcional de matemática.

UNIDADE IV:

ALFABETIZAÇÃO: O DUELO DOS MÉTODOS

Sem dúvida, essa questão dos métodos é uma questão fundamental e uma questão que tem de ser discutida de um jeito ou de outro porque os métodos não são ingênuos. Os métodos não são uma coisa irrelevante na escola. Pelo contrário, na escola e na vida, os métodos são fundamentais porque eles conduzem a resultados esperados ou não. Eles trazem o sucesso ou trazem o fracasso. Porém, os métodos não são tudo no processo de ensino-aprendizagem.

O que entendemos sobre esse tema? Entendemos o grande problema de ensinar e de aprender. Essas duas coisas estão muito ligadas entre si no processo escolar. A palavra "duelo" aplica-se à discussão sobre metodologias desde as antigas "cartilhas" usadas para alfabetizar até os pacotes educacionais do século XX, produzidos pelos governos e, mais recentemente, também por assessorias educacionais.

Nos tempos antigos, quem inventou a escrita inventou como ler e escrever porque a escrita é uma questão social, não é uma questão escondida: é uma questão aberta na sociedade. A alfabetização começou no momento em que o sistema de escrita foi inventado. Por isso, todo sistema de escrita tem uma chave de decifração. Tem regras de decodificação. O segredo da alfabetização está aí: é saber como se lê e se escreve.



Ao inventar o sistema de escrita, o sábio inventou também como decifrar a escrita para a leitura. Depois de bem estabelecida na sociedade, o uso da escrita pelas pessoas não necessita de apelo a essas regras a todo o momento, assim como o falante não precisa pensar na gramática para falar. As regras de decifração estavam embutidas dentro do próprio sistema de escrita e precisaram ser explicitadas quando aprender a ler virou matéria de escola. Foi o mesmo que aconteceu com a linguagem oral e o estudo da gramática.

Historicamente, a palavra "cartilha" veio da palavra "carta". Cartilha era um diminutivo de "carta" porque antigamente se usava o método das cartas para alfabetizar. Essas "cartas" eram tabelas com diferentes padrões silábicos. O termo "cartilha" apareceu mais recentemente.

O objetivo da alfabetização pelas “cartinhas” era ajudar as crianças a conhecerem o catecismo. Até então, a alfabetização não era uma questão de escolaridade. Vamos encontrar essa situação a partir do século XVI (ou final do século XV).

Esse tipo de material didático apareceu primeiro em Portugal e era muito usado nas colônias da Ásia e da África. A cartilha de alfabetização é uma invenção da língua portuguesa. Outros países depois copiaram e adaptaram o modelo original.

Os portugueses, que inventaram as cartilhas, inventaram-na com o objetivo da catequese das crianças na metrópole e dos súditos nas colônias. A primeira "cartinha" mais famosa, que chegou até nós, é a Cartinha de João de Barros. O autor tinha muitas pretensões na vida, inclusive a de vir ao Brasil.



João de Barros foi uma pessoa que ganhou duas capitanias, uma onde hoje existe o Ceará e outra onde existe o Pará. A Cartinha de João de Barros aparece com a sua gramática em 1540, mas foi publicada pela primeira vez em 1539. Talvez ela seja ainda mais antiga.

Muito tempo depois, num determinado momento, no século XVI, essas regras começaram a ser explicitadas por meio de uma metodologia que foi aceita como fundamento para a existência das modernas cartilhas.

Os métodos antigos de alfabetização baseavam-se no conhecimento das letras. O começo de tudo era decorar o alfabeto. Depois, vinha o reconhecimento das letras (essa é a letra "a"; essa é a letra "b").

O primeiro problema apareceu com a categorização gráfica. Na época antiga, o material escrito era muito simples porque não havia essa infinidade de alfabetos que nós temos hoje quando reconhecer uma letra é um problema sério, às vezes.

Uma outra questão ligada a esses métodos antigos era a formação de unidades pequenas, que são as sílabas, tratadas como elementos privilegiados nas cartilhas.

A palavra vinha como decorrência do aprendizado das sílabas, um ponto de partida e de chegada, um elemento para fazer exercícios com as sílabas. A leitura unia sílabas para formar palavras e dava-se por satisfeita chegando até aí. Ninguém estava preocupado com o texto. Os textos das cartilhas antigas eram rezas e ensinamentos religiosos, como os mandamentos de Deus e da Igreja, textos que os alunos decoravam indo à igreja.



O texto não-religioso apareceu muito tempo depois, como preocupação típica da escola. É por isso que os textos das cartilhas passaram a ser do tipo: "O bebê bebe e baba", "Ivo viu a uva", "A pata nada" etc. Eram assim porque ninguém estava preocupado com o texto. O ensino das sílabas e das palavras completava os ensinamentos e, somente então, apareciam os verdadeiros textos, que eram levados para atividades que ocorriam depois do treinamento de decifração e de leitura de palavras isoladas.

Os textos das cartilhas eram apenas pretextos para controlar as dificuldades de leitura de palavras. Como tudo era artificial, não se usava a linguagem real da vida das pessoas; aquelas frases soltas davam a impressão de um texto, mas, de fato, não eram nem pretendiam ser isso.

Desde um gramático como João de Barros até uma educadora como Branca Alves de Lima, nenhum autor de cartilha achava que seus exercícios eram textos, achavam que eram pretextos para as atividades de seus métodos.

Um outro elemento importante na história da alfabetização é a cópia. Desde a Antiguidade até hoje, a cópia tem sido um elemento essencial na escola, mesmo porque é uma atividade importante na vida das pessoas. Quando as pessoas se alfabetizam, o que elas fazem com a escrita? Em grande parte, elas copiam!

Na vida, as pessoas comuns não produzem livros, não vivem fazendo pesquisa universitária. A cópia é uma atividade interessante, útil e necessária durante o processo de alfabetização. O ditado é a outra atividade tradicional da alfabetização e é feito de muitas maneiras. Se avalia ou não a produção dos alunos é uma discussão que se tem de



fazer também, mas em outra ocasião. O ditado sempre foi uma atividade programada pelo método das cartilhas.

Mais adiante, no século XVIII, a Revolução Francesa criou as escolas públicas para o povo. Então, o que se fazia individualmente e em pouco tempo tinha de ser feito em um prazo de um ano. Nesse contexto, as cartilhas tiveram de adaptar-se ao currículo escolar, cobrindo com atividades um período de um ano de escola. Não se podia alfabetizar antes porque senão o professor não sabia depois o que fazer na escola.

Até a Revolução Francesa, o processo de alfabetização tinha um caráter individual, as pessoas individualmente se interessavam em ser alfabetizadas e eventualmente se formavam pequenos grupos. Depois da Revolução Francesa, o processo de alfabetização passou a ser coletivo, na sala de aula, exigindo um programa oficial, um tempo exato.

A partir de então, o material didático definia o andamento do processo escolar. Também eram comuns, além das cartilhas, os painéis com desenhos motivadores de atividades. Os alunos não escreviam em cadernos, mas em pequenas lousas de pedra (ardósia verde). Para completar, as orações e os textos religiosos foram substituídos por textos morais, patrióticos ou de utilidade para a sociedade (veja, por exemplo, a obra de Antonio Feliciano de Castilho - O método português, 1908).

No século XX, começa a acontecer a alfabetização em larga escala. O mundo inteiro começa a preocupar-se com esse tipo de problema. Cada vez mais aparecem livros didáticos e programas específicos de alfabetização. Com isso, aparecem também os problemas de alfabetização, coisas que antes não eram muito evidentes. Problemas exigem soluções. Apareceram soluções internas e externas à escola.



Com relação às soluções internas, havia três pólos de atenção:

- 1) Método;
- 2) Professor;
- 3) Família.

Do método esperava-se poder produzir um resultado aceitável. O professor era visto como intermediador, o aplicador do método e o "resolvedor de problemas".

A família, eventualmente, colaborava ou não na medida das possibilidades. Alguns métodos ingleses, até hoje, incluem a família como agente de algumas atividades do método. No Brasil, isso seria inviável.

Com relação às soluções externas:

A principal vem do governo. A medida que o século XX avança, o governo começa a preocupar-se mais com a alfabetização e desenvolve uma série de ações. Em contrapartida, as universidades começam a fazer pesquisas sobre o assunto. Outros profissionais também entram nessa história, envolvendo-se com a questão dos métodos de alfabetização, do comportamento profissional dos professores, dizendo o que fazer, como fazer.

A partir do século XX, começaram também a aparecer problemas não previstos pelas antigas cartilhas. Acontece o problema do excesso de alunos para serem alfabetizados numa mesma sala de aula. Os governos encheram as escolas de alunos. Nessa nova situação, com um



excesso de alunos nas salas de aula, como o professor fazia para alfabetizar?

Historicamente, as classes ficaram com excesso de alunos porque faltavam professores. Essa situação foi sentida ainda no século XIX. D. Pedro II, por exemplo, em um determinado momento, propôs remunerar muito bem quem quisesse ser professor alfabetizador. Porém, os registros daquela época revelam que havia poucas pessoas capacitadas que quisessem ser professores alfabetizadores. Esse tipo de problema estendeu-se até hoje. Faltam escolas, há excesso de alunos em salas de aula e uma carência de professores. Isso está diretamente ligado ao aumento da população. Grande parte das nossas escolas são pobres, não têm recursos e sobram professores despreparados.

Mudanças políticas e econômicas no mundo também mudaram a visão acadêmica da alfabetização por uma visão social. A tarefa da escola passou a ser predominantemente uma questão de promoção social pelo saber, principalmente, do saber impresso em diplomas. A própria alfabetização passou a dar diplomas a seus alunos.

Hoje, se a pessoa quiser trabalhar, precisará de uma escolaridade mais adiantada e não apenas dos conhecimentos adquiridos na alfabetização. Os avanços das ciências, as guerras, tudo isso mudou o modo como as pessoas se relacionam com a leitura e com a escrita. Os governos também mudaram e a alfabetização passou a ser vista apenas como uma questão política de inserção das crianças nas escolas e de promoção social para justificar a ação governamental para com os pobres.

Após a Segunda Grande Guerra, o mundo começou a perceber que a alfabetização era um problema com uma dimensão mundial. As



pessoas perceberam que a solução para as grandes destruições causadas pelas guerras estava na educação e na cultura. Os países que apostaram nisso saíram ganhando e os países que não apostaram ficaram com o nome de países subdesenvolvidos. É um dos grandes problemas que sobrou nessa história da Segunda Grande Guerra.

O século XX foi a reação ao desespero, enfrentando todos os problemas que apareceram nesse momento da história. A alfabetização passou a ser vista como uma questão de sobrevivência em todos os níveis da sociedade. Entretanto, não só as condições materiais precisavam ser mais bem resolvidas, como também os métodos de alfabetização. A frustração e os resultados negativos ficaram destacados. Muita gente achava que as coisas não caminhavam como deviam e começaram a reagir em todos os níveis da sociedade.

A primeira reação foi o apelo a métodos mais rígidos, mais completos e detalhados. Esses métodos de alfabetização do século XX originaram-se de experiências pessoais que viraram livros didáticos. Experiências que foram bem-sucedidas com seus autores. A demanda por esse material era tal que as cartilhas chegavam a setecentas ou mais edições, com uma tiragem histórica de milhões de exemplares.

Na verdade, os livros didáticos trouxeram um grande problema para a educação porque eles passaram a substituir a ação personalizada dos professores. Os livros didáticos trouxeram caminhos predeterminados, trouxeram expectativas de resultados em função dos próprios métodos e as inevitáveis frustrações. Se as pessoas usavam uma cartilha, o método da cartilha deveria garantir o sucesso da alfabetização. Porém, o resultado nem sempre era o sucesso. Havia



muito fracasso e muita frustração. Nesse momento, a educação ficou meio sem rumo porque ficou fora do controle do professor.

Essa é a questão central desse "duelo dos métodos". Essa situação confusa e destrutiva começou quando tiraram a competência do professor. Apostaram tudo na eficácia dos livros didáticos e dos métodos. A educação passou a não dar certo mesmo. Daí para a frente, a educação foi de mal a pior porque o agente da educação na sala de aula, que é o professor, tornou-se uma figura posta de lado.

Em suma, o "duelo dos métodos" surgiu quando a ação de ensinar dos professores passou para os programas dos métodos. As cartilhas eram frutos de experiências individuais bem-sucedidas. Supunha-se que seu método, fruto daquelas experiências, servia para todo tipo de aluno, em todos os lugares e em todas as situações de ensino e de aprendizagem. Ainda hoje as cartilhas despertam um apelo muito forte.

A atração pelo método das cartilhas, como disse, começou no século XVI com a Cartinha de João de Barros. É provável que tenham existido outras obras contemporâneas ou mesmo anteriores pelos relatos existentes. Daquela época até hoje, muitas outras apareceram em Portugal e no Brasil, como cartilha de Antonio Feliciano de Castilho, denominada O método português, a Cartilha maternal de João de Deus e muitas outras.

A ação pedagógica de alguns educadores transformou-se em método, como aconteceu com Montessori, Paulo Freire, Emília Ferreiro e outros. Lourenço Filho fez a teoria e as cartilhas. Outras pessoas fizeram suas cartilhas a partir de suas experiências como educadores, como Branca Alves de Lima, que é a autora de Caminho Suave, e



muitos outros educadores. Esses sucessos educacionais e editoriais foram depois teorizados.

As pessoas começaram a fazer teorias sobre eles e começaram a rotular os métodos: método analítico, sintético, global, figurativo, lúdico, fônico, silábico, construtivista e assim por diante. Esses nomes, às vezes, nem foram dados pelos próprios alfabetizadores fundadores dessas abordagens teóricas em seus trabalhos.

A classificação de um trabalho nesses rótulos também não é uma tarefa fácil e de aceitação unânime. Por exemplo, Ana Teberosky tem certeza de que seu método de trabalho na prática de sala de aula é construtivista porque ela é ligada à universidade e desenvolve pesquisas nessa linha. Será que Paulo Freire achava que seu método era construtivista? Era fônico? Embora conhecesse todas essas coisas, o que ele queria mesmo era alfabetizar e não discutir a que teoria sua ação educativa estava filiada.

Vamos passar agora, mesmo que rapidamente, a ver alguns detalhes de alguns desses livros e métodos com o intuito de mostrar aspectos importantes de como eles eram usados para alfabetizar.

A cartilha mais antiga ou Cartinha (1539) já tinha todos os ingredientes das cartilhas que vieram depois até as modernas: em primeiro lugar, apresenta-se o alfabeto. Juntamente com o nome das letras, aparece uma lista de palavras com figuras e um nome, cuja primeira letra segue as letras do alfabeto na ordem tradicional. Com esse princípio acrofônico e ilustração, o aluno aprende o nome das letras e o som que as letras têm. O passo seguinte são as taboadas de sílabas, ou seja, sequências de sílabas que começam com uma letra invariável mais uma ou duas que variam de acordo com um paradigma.



É a famosa série do Ba Be Bi Bo Bu; Bra, Bre, Bri, Bro, Bru; Bla, Ble, Bli, Blo, Blu etc. Logo depois, aparecem listas de palavras para estudo: decifração e leitura.

Pequenas frases fáceis de serem lidas aparecem, dando lugar a pequenos textos que são memorizados e lidos com o aluno tendo a obrigação de seguir a leitura com os olhos e com o dedo. Finalmente, aparecem os textos, supondo-se que o aluno saiba decifrar e ler com certa fluência.

A leitura de um texto mais longo permite acertar o ritmo e a entoação, além da interpretação prosódica geral. Como não podia deixar de ser, a Cartinha traz um sucinto "manual do professor", no qual o autor dá conselhos para que seu método seja bem executado. Nesse "manual", João de Barros diz que as pessoas precisavam aprender o alfabeto, aprender a juntar as letras porque isso servia não somente para o português, mas para qualquer língua que os alunos quisessem ler.

Se aprenderem a ler em português, aprendem também a ler em latim, em alemão, em muitas línguas. Aquela era a justificativa de sua obra. O autor também gostava de dar regrinhas, como as seguintes: explicando que o C em início de palavras tinha o som de SS e não de Z; o R tinha o som de RR e não de R brando. Ele diz que a ortografia "é o princípio que serve sempre sua voz (cf. relação letra/som) porque todas as primeiras sílabas das dicções das primeiras letras C, R, esta (letra C ou R) será forte e não branda". Ele alfabetizava as pessoas com regrinhas desse tipo.

Um outro método famoso é o método português (1850) de Antonio Feliciano de Castilho. Esse método alfabetizava as crianças fazendo uma figura que projetava uma sombra e a sombra era a letra. Por



exemplo, uma figura projetava o R maiúsculo e a outra figura projetava o r minúsculo. A inovação com relação à Cartinha vem do fato de ela apenas ilustrar com uma figura a palavra-chave usada para exemplificar o princípio acrofônico.

No método português, em vez da palavra-chave o autor vai direto para as letras. O método português não usa as tabelas de sílabas, dando preferência para o estudo de palavras como ponto de partida e de chegada. O método é muito complexo e cheio de minuciosas explicações. A título de ilustração, segue a "advertência prévia à lição primeira":

“O objeto principal desta lição é animar os alunos para o estudo, com a certeza da facilidade e agrado que por todo eles hão de encontrar; metê-los, desde o primeiro passo, na decomposição das palavras em sílabas e em letras na leitura auricular, fazer-lhes conceber praticamente a diferença que há entre sons e articulações, isto é, entre vogais, e consoantes; dar-lhes a conhecer as vogais, isto é, os sinais com que se representam os sons, e fazer com que leiam desde logo algumas palavras. ”

No Brasil tivemos uma grande quantidade de cartilhas, seguindo as mais diversas tendências teóricas, desde a Cartilha analítica (método global) de Arnaldo Barreto do começo do século XX, a Cartilha do povo de Lourenço Filho, com os testes ABC de prontidão, a Cartilha Sodré, a Caminho suave com seu famoso "Manual do professor e período preparatório" até as cartilhas "construtivistas" e "fônicas" atuais.

Fora do estado de São Paulo foram produzidas inúmeras cartilhas em todos os demais estados do Brasil. Há diferenças significativas entre



essas obras, mas na sua essência podemos dizer que são obras que seguem o Ba Be Bi Bo Bu. O estudo das sílabas constitui o fundamento do método.

Recentemente, na discussão que apareceu na imprensa, vimos algumas referências ao modo como se alfabetiza nos Estados Unidos e na Europa com o objetivo de dizer que nesses lugares os professores usam o método fônico e, por isso, alfabetizam melhor e mais rapidamente. Essa comparação é usada para argumentar que os métodos brasileiros, baseados no construtivismo, são falhos e indesejáveis.

Como isso é uma onda que invade a educação, como os tsunamis dos pacotes educacionais cíclicos neste país, um leitor prudente logo desconfia de que se trata de uma nova moda com finalidades nem sempre edificantes. Em todo o caso, é preciso fazer algumas considerações de cunho estritamente acadêmico a respeito desses acontecimentos.

Após análise de obras destinadas à alfabetização da escócia e outros países do reino Unido, logo se percebe que, à semelhança das cartilhas, são livros extremamente simples. São livros que precisam da presença do professor para dizer o que fazer, como fazer, quando fazer. Não são obras exaustivas; precisam ser completadas com atividades não contempladas nos livros, mas previstas pelos programas oficiais.

Louis Fidge ensina como deve ser usado seu livro, cujas lições vêm divididas em quatro partes: 1) Título com o tópico; 2) Veja e aprenda; 3) Prática; 4) Desafio.

O desenvolvimento das atividades lembra muito de perto as cartilhas no que se refere à decifração. A ação do professor sai do



esquema das cartilhas no momento em que faz atividades de outra natureza, não contempladas pelas cartilhas.

Os livros de Derek Strange têm uma apresentação diferente, baseando-se mais num tipo de atividade com texto (em quadrinhos) com exercícios de vários tipos. Porém, esses são livros projetados especificamente para a atividade de leitura (Start Reading).

O processo de alfabetização conta com vários livros feitos com objetivos diferentes que se completam. Desse modo, o professor não tem uma cartilha, mas uma série de cartilhas, cada qual com objetivos específicos. Porém, em todos esses livros, fica claro que o comando do processo cabe ao professor. O livro é apenas um referencial, um apoio, um elemento (livro) com o qual a criança precisa familiarizar-se.

Nossos livros didáticos não diferem muito do modelo desses livros. A grande diferença que existe está no modo como o professor inglês conduz o processo de alfabetização, com sua formação e experiência, e o modo como nossos professores trabalham, escravos de livros didáticos, de pacotes educacionais, de teorias da moda.

Quando aparece uma dificuldade no processo, o professor inglês sabe identificá-lo, analisá-lo e propor soluções. Muitos de nossos professores, na mesma situação, simplesmente repetem a lição ou seguem em frente, deixando para trás aqueles que se perderam pelo caminho. Não é o método fônico nem a teoria construtivista que é a salvação para um bom trabalho de alfabetização, mas a competência técnico-linguística do professor e as condições materiais de realização de seu trabalho.

Todas as outras cartilhas não diferem muito com relação a esse esquema tradicional de tratar a questão da alfabetização. A apresentação



é um pouco diferente, pode ser mais moderna, ter isso ou aquilo. O que se vê em todos esses livros didáticos, no Brasil e fora do Brasil, é que existe uma ideia por trás que representa a maneira como o professor tem de abordar o conteúdo a ser ensinado e aprendido. Ele tem que trabalhar com letras, sons, números, sistemas de escrita, ortografia, sílabas, palavras, textos, norma culta e variação dialetal etc. Um procedimento típico do que chamamos de método global. Outro, parte do alfabeto e das sílabas e é chamado de método fônico.

Algumas abordagens lembram sugestões teóricas de diferentes vertentes: construtivistas, interacionistas, cognitivas ou de métodos pessoais, como o de Montessori, Paulo Freire e assim por diante. Certamente, ao incorporar tais procedimentos, a abordagem fica muito eclética. Mas por que a abordagem da alfabetização não pode ser eclética com relação a esses métodos? A verdade está um pouco em cada um deles, por isso mesmo as escolhas são muito perigosas.

Como dizia uma velha professora, bom método é aquele que dá bons resultados. Isso não quer dizer que os métodos são todos iguais, bons ou ruins.

Método é ferramenta e um bom artista com uma ferramenta inadequada não consegue obter os resultados desejados. Um bom resultado é sempre fruto de uma ação competente do professor. Para isso, o professor precisa de uma formação sólida, abrangente, atualizada e adequada à sua tarefa como professor e como educador.

As faculdades de educação, na prática, pensam sempre no educador e esquecem que ele será também um professor com tarefas técnicas específicas, com conteúdos científicos e artísticos que deverão ser usados em seu dia-a-dia profissional. Uma contribuição para o pro-



cesso de alfabetização deve ser canalizada para os aspectos técnico-linguísticos, sem os quais um professor encontrará muitas dificuldades para entender o que acontece na sala de aula com relação à linguagem oral e escrita.

Na Inglaterra, um tipo de suporte linguístico, muito mais sofisticado, oferecido aos professores alfabetizadores é o livro de Ian Eyres intitulado *Primary English*, da série *Developing Subject Knowledge*. Livros desse tipo ensinam a teoria; o método depende do professor. Quando tiraram da ação do professor a sua competência, apostaram tudo no método e isso fez com que a educação e a alfabetização, especialmente, não pudessem realizar-se adequadamente.

Em contrapartida, os governos, de um modo geral, acham que podem avaliar o desempenho das escolas, dos professores e dos métodos por meio de testes especialmente elaborados. Hoje, temos seis ou sete processos de avaliação desse tipo no Brasil, mas o que é que eles avaliam? É uma questão séria, não só por revelar o óbvio já bem conhecido, mas também pelo enorme volume de dinheiro que se investe nesse tipo de ação, dinheiro que teria melhor destino se fosse repassado como salário para os professores.

O que esses testes gostariam de saber é quais os problemas que a alfabetização encontra nas salas de aula. Ora, o problema encontrado nas salas de aula é o problema de quem não aprende, não se alfabetiza. Identificar tal situação é muito fácil para quem está acompanhando a vida escolar. A grande questão é achar a solução para tal dificuldade. Não basta detectar que os alunos não sabem isso ou aquilo. É preciso saber que ação tomar para resolver tal deficiência.



A solução desses problemas e impasses depende crucialmente dos conhecimentos técnicos e linguísticos que as pessoas precisam ter. Somente a prática do professor, levando para a sala de aula esses conhecimentos técnicos, tem condições de fazer uma revolução na situação tradicional de frustração de nossas escolas, de resolver como ensinar e de como aprender com conhecimento de causa e de modo seguro e útil para a vida na escola e na sociedade.

Ao tomar conhecimento sobre os dados estatísticos - sempre alarmantes - em torno dos alunos que não sabem ler e escrever, temos a impressão de que não avançamos nada em termos de pesquisas e de ações que possam contribuir para reverter este quadro. Isto é um engano. Avançamos sim e, continuamos a avançar; o que muda neste quadro é que nós estamos mais intolerantes frente a esta situação.

No centro dessa questão está o conhecimento científico da linguagem oral e da escrita em todos os seus aspectos, com destaque para alguns deles que são mais relevantes para as primeiras ações do professor alfabetizador. É aí que reside a competência do professor, (pois deverá ser a alma de qualquer método, de qualquer teoria da alfabetização).

Alfabetizar é saber ler. Ao aprender a ler, a pessoa adquire todos os conhecimentos relativos à linguagem oral e escrita. Ao usar essas habilidades, como falante nativo saberá ler e interpretar, como entende o que ouve diretamente das outras pessoas. Como conhecedor de como se lê, saberá transpor sua fala para um texto escrito. A partir daí outros conhecimentos serão acrescentados, como a escrita ortográfica e os usos diferentes que a sociedade espera da fala e da escrita das pessoas.



Muitas pessoas, como a Magda Soares, têm chamado a atenção para o fato de que a escola não pode apenas treinar os alunos a ler e a escrever, a decifrar e a produzir palavras, frases e texto escritos. Alfabetizar não é tudo na escola, é preciso habilitar os alunos a usarem esses conhecimentos de leitura e de escrita para coisas úteis para a vida, para serem competentes em todos os usos da linguagem oral e escrita na nossa sociedade atual, e até para servir de arma de defesa dos direitos humanos e da cidadania. A aquisição dessas habilidades foi dado o nome de letramento, como uma definição expandida do que vem a ser a alfabetização.

Essa visão importante da educação, em alguns casos, acabou gerando a ideia de que alfabetizar não é aprender a decifrar, mas entender textos. Por causa disso, surgiu uma nova abordagem de ensino e de aprendizagem, baseada tão somente em atividades de interpretação de textos. Tal atitude tem sido a mais catastrófica da história da alfabetização e, em parte, da escola atual, que substituiu o estudo da gramática pela lenga-lenga de um tipo de interpretação de texto, que se tornou moda entre nós, recentemente.

A escola tem muitas funções, mas alfabetização, no sentido técnico, ainda continua sendo a habilidade de saber ler, ou seja, de decifrar simbolicamente o que está escrito.

Uma outra questão que gostaria de abordar diz respeito ao "duelo" que apareceu na mídia, contrapondo o método construtivista ao método fônico. Há uma briga teórica por trás disso, uma briga entre o construtivismo psicogenético e o método fônico (das cartilhas) na sua versão atual.



Essas duas abordagens são dois grandes equívocos teóricos com sérias consequências pedagógicas.

O segredo do sucesso está em outro lugar. Não está nem no método construtivista psicogenético, nem no método fônico das cartilhas. Para entender um pouco essa briga, é preciso lembrar que os estudos sobre o processo de alfabetização no Brasil se têm baseado em trabalhos de psicólogos (desde Lourenço Filho), de pedagogos (desde João Kopke) e não de linguistas.

De um modo geral, a partir do século XX, a alfabetização tem-se baseado em trabalhos de psicólogos quando a questão é essencialmente linguística. As facilidades e dificuldades dos alunos estão no modo como lidam com a linguagem.

Os métodos baseados em ideias psicológicas, como o construtivismo psicogenético e o método fônico das cartilhas, desconhecem, em grande parte, como a linguagem é e como funciona.

Além dos equívocos apresentados, esses métodos deixam de lado um grande volume de conhecimentos que são fundamentais. Por essa razão, esses métodos não sabem o que fazer quando o professor ensina e o aluno não aprende.

Nesses casos, esses métodos apenas repetem a lição ou a atividade até que o aluno aprenda. E se não aprender? A solução para os alunos que não aprendem, apesar de tudo, está somente numa análise linguística das dificuldades desses alunos. Infelizmente, a formação linguística dos alfabetizadores é pobre, nula ou equivocada. Essa precariedade também é encontrada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), nos livros didáticos e nos movimentos antigos e



recentes que geram pacotes educacionais para o país. Eles não dão a competência para o professor, dão o método.

O país precisa mesmo é de alfabetizadores competentes, conhecedores dos problemas linguísticos relacionados com a própria atividade em sala de aula. O importante não é a questão da escolha de um método ou de outro, ou a atitude de quem acha que não precisa de nenhum dos métodos tradicionais ou oficiais. Na prática, nenhuma ação de ensinar e de aprender se realiza sem a presença concomitante de algum método. Existe sempre um modo de fazer as coisas.

No caso da alfabetização (ou em qualquer outra questão de ensino-aprendizagem escolar), qual é o melhor método, ou o menos ruim, se não houver um método ideal? A resposta a essa pergunta deve começar dizendo que o melhor método é aquele que produz bom resultado. E como é que se pode saber isso? Como diz a Bíblia, conhece-se a árvore pelos seus frutos. Vamos saber observando como o aprendiz progride em sua habilidade de ler e de escrever, no desenvolvimento de sua competência como leitor e como uma pessoa que sabe escrever.

A educação começou a ter problemas sérios quando tirou a competência do professor e começou a apostar nos métodos; quando o governo, em vez de cuidar da vida dos professores, começou a cuidar da vida das editoras, dos que produzem métodos ou teorias para vender material escolar, sobretudo para o governo.

Num caso particular, podemos dizer que teorias psicológicas são muito interessantes para aprender psicologia. Porém, para lidar com a linguagem, precisamos de teorias linguísticas. Precisamos saber como é que funciona a escrita, como é que funciona a linguagem oral.



É preciso ter em mente que o segredo da alfabetização é saber ler. Ler é uma habilidade muito importante e muito útil na vida das pessoas.

É preciso ter claro que os sistemas de escrita foram inventados para permitir a leitura. Não é a relação alfabética de letras e sons que é a chave da decifração do nosso sistema. A verdadeira chave da decifração do nosso sistema de escrita, a que permite entrar no segredo que a escrita guarda, é o fato de a escrita permitir a leitura.

Nesse sentido, nosso sistema é igual a todos os demais sistemas de escrita. Eu não leio Camões usando a pronúncia de Camões. Um brasileiro atual lê Os lusíadas de Camões (publicado em 1572) usando a pronúncia com que fala normalmente sua língua. Facilmente reconhecemos nas palavras de Camões aquilo que nós falamos; então, podemos ler como falamos. Isso muda um pouco a relação da escola com o alfabeto, com o sistema de escrita e leva o aluno a entender porque nós, às vezes, escrevemos de um jeito e lemos de outro, ou vice-versa. Essa visão da escrita coloca os métodos tradicionais em xeque e define novos rumos para o ensino e a aprendizagem.

Tudo na escola depende do professor, de sua habilidade profissional, de sua competência e das condições de trabalho. Se ele é mais construtivista ou menos construtivista, se é mais fônico ou menos fônico, mais behaviorista ou menos behaviorista, mais ou menos cognitivista é uma questão que, até certo ponto, depende da habilidade e da preferência do professor. Alguns funcionam melhor dentro de uma determinada abordagem, trabalhando especificamente com determinado método ou com outro. Mas somente a competência técnica linguística do professor pode ajudar o aluno que não aprende, apesar de tudo, a superar suas dificuldades.



UNIDADE V:

A ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA DE NOVE ANOS

Esta UNIDADE toma como ponto de reflexão algumas problemáticas atuais da alfabetização brasileira e os novos problemas e desafios envolvidos na implementação da política de nove anos do ensino fundamental.

Ele foi organizado para dar resposta a duas vertentes de questionamentos: uma retoma demandas em curso nas últimas décadas e outra concentra-se nos desafios e impactos da implementação da política de nove anos, considerando que a repercussão maior na questão da alfabetização é dada pela introdução da criança de 6 anos no ciclo inicial do ensino fundamental.

Nesse sentido, cabe perguntar: quais problemas se referem às discussões mais gerais da alfabetização brasileira e quais se referem aos desafios específicos de implementação de uma política estrutural que inclui a criança de 6 anos? De outra forma: que problemas da educação e alfabetização brasileira são enfrentados quando se adota uma ampliação do tempo na escolaridade obrigatória? Que novos problemas ou soluções a presença da criança de 6 anos traz nesse segmento da educação básica?

Em primeiro lugar, convém ressaltar que os problemas que temos enfrentado nos resultados da alfabetização brasileira são, em parte, na linguagem das desigualdades sociais, culturais e econômicas que nos levam a fazer de forma permanente a pergunta: como assegurar a todos



os brasileiros a igualdade de acesso a bens econômicos e culturais, envolvendo aí o direito a participar da cultura escrita?

Consultar as estatísticas escolares e os resultados a longo prazo possibilita-nos ver que avançamos nos níveis de alfabetização e invertemos, em um século, o índice percentual de analfabetismo: “éramos cerca de 18% de alfabetizados, quase no final do século XIX; no início do século XXI, somos quase 83%”. No entanto, isso não basta, pois, o índice de quase 13% verificado em meados da primeira década do século XXI é alto, considerando-se o desenvolvimento das necessidades de uso da escrita e da leitura na sociedade contemporânea.

Em contrapartida, analisando as mudanças de critérios de medição do letramento e o impacto do desenvolvimento de novas práticas de leitura e escrita, constatamos que o conceito de alfabetização/instrução, antes ligado ao ensino das primeiras letras, também tem sido alterado.

Sendo assim, não basta decifrar: é preciso, além dessa habilidade constitutiva dos saberes envolvidos no ler e escrever, também participar ativamente dos benefícios envolvidos na cultura escrita para construir atitudes, representações e disposições necessárias para essa participação.

A escola como agência de letramento e como uma das representantes dessa cultura escrita, mesmo com todas as críticas sobre os modos de letramento escolares, tem sido uma via de acesso muito importante.

Os resultados dos exames nacionais de avaliação (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB) trazem dados preocupantes: em qual frente atacar? Precisamos dar conta dos processos de decifração, do processo de compreensão, da fluência e do



desenvolvimento progressivo: competências necessárias para a ampliação das práticas de leitura e escrita em permanente modificação.

Além disso, mesmo comprovando alguns resultados negativos relacionados às desigualdades sociais, os dados da pesquisa Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) indicam que a variável tempo de escolarização tende a reduzir desigualdades de desempenho em leitura e escrita entre grupos sociais (Ribeiro, Vóvio & Moura, 2002).

Sendo assim, os efeitos positivos do tempo de escolarização estão estreitamente ligados às possíveis na o linguístico de uma política que amplia de oito para nove anos o período de permanência na escola fundamental.

Se temos um conjunto de pesquisas que se vão valer de categorias sociológicas e antropológicas para explicar a relação entre a baixa distribuição do bem simbólica leitura/escrita e os resultados da alfabetização brasileira, constatamos o peso dos eleitos do letramento escolar na mudança de algumas condições na .

Assim, precisamos discutir as formas que a escola encontra para lidar com os fatores externos e os modos que tem construído para transmitir e dar mais sentido à transmissão dos saberes da cultura escrita.

Os desafios da escola têm-se constituído na tentativa de ampliar as exigências da alfabetização e do letramento e pensar esses desafios para além das metodologias de ensino, ao mesmo tempo em que ela precisa voltar para si mesma e discutir os métodos específicos de ensino da cultura escrita e da tecnologia da escrita envolvida nesse campo de saber.



Tendo em vista a complexidade dos problemas que envolvem os fatores sociais e culturais que interferem na alfabetização, as novas necessidades de letramento, os fatores intrínsecos aos modos escolares de ensinar a cultura escrita e, dentro deles, os métodos específicos de alfabetização, que novas ou velhas questões na ganham visibilidade com a entrada da criança de 6 anos na educação fundamental e no ciclo de alfabetização inicial?

A PRESENÇA DA CRIANÇA DE 6 ANOS NO CICLO INICIAL DO ENSINO FUNDAMENTAL: ALGUMAS REPERCUSSÕES NA ESTRUTURA

Na implementação da política de nove anos, temos em primeiro lugar, uma questão de ordem estrutural que não pode sofrer efeitos de “resistência” velada. Diferentemente de documentos oficiais que apresentam concepções ou normatizam formas de fazer, que nem sempre são cumpridas ou operacionalizadas, a implementação dessa política implica a presença concreta da criança de 6 anos na escola. Nesse sentido, a educação brasileira padece de atrasos. Segundo Batista (2006)

A duração da escolarização obrigatória brasileira era uma das menores da América Latina [...] o Brasil era o único país da América Latina cuja educação obrigatória se iniciava aos sete anos. Na maioria dos países latino-americanos (assim como na América do Norte e Europa), ela começa aos seis anos, embora as crianças argentinas, colombianas e equatorianas ingressem aos cinco.



Recuperando os indicadores do INAF, que relacionam tempo de escolarização com redução de desigualdades no desempenho em leitura e escrita e com os novos critérios dos censos que tentam cruzar capacidades de alfabetização com tempo de escolarização, verificamos que, sem entrarmos no mérito do tipo de proposta pedagógica implementada nos sistemas de ensino, são inegáveis os benefícios para os alunos da entrada aos 6 anos, uma vez que na medição das habilidades e competências relacionadas à apropriação da escrita cada vez mais tem sido associado o critério de tempo de escolarização, demonstrando o efeito positivo da escolarização nos desempenhos desses alunos.

Segundo Batista (2006), pode-se levantar os seguintes benefícios: ...pesquisas vêm mostrando que uma entrada mais prezo não tem repercussões na continuidade da escolarização. A criança que entra mais cedo na escola – seja na educação infantil fundamental – tende a alcançar pelo menos dois anos a mais de escolaridade do que aquela que entra mais tarde.

[...] se as crianças são matriculadas mais cedo, a escola pode dispor de condições mais adequadas para alfabetizá-las, incluindo aquelas pertencentes a meios populares e pouco escolarizados: uma importante base da alfabetização consiste na familiarização com o mundo da escrita e com a cultura escolar; se as crianças dos meios favorecidos são, na escola, como “peixes na água” é porque se familiarizaram, em sua socialização primária, em ambientes fortemente influenciados pela cultura escolar e pelo mundo da escrita... Entrar mais cedo na escola significa experimentar de modo mais precoce a cultura da escola e da escrita.



Sobre os ganhos em torno da focalização na alfabetização, o mesmo autor constata outro benefício, uma vez que afirma que “não é bom, pedagogicamente, que os esforços pela alfabetização, que se acentuam a partir dos seis (às vezes cinco) anos de idade se dispersem entre a educação infantil e a fundamental”.

Além desses efeitos na continuidade da escolarização, na melhoria de condições de favorecimento do contato e uso da escrita pelas crianças e na focalização da política de alfabetização, ressalta-se que essa nova política traz impactos sérios na cultura dos docentes e dos gestores e na política educacional exatamente porque traz uma mudança estrutural.

Deveríamos indagar se haveria o mesmo impacto no sistema se tivessem sido discutidas, mais uma vez, mudanças de paradigmas sobre como se aprende ou como se alfabetiza ou sobre os efeitos do letramento.

Essa política de cunho estrutural repercute, de maneira no geral, nas questões de financiamento, na abertura de vagas, na construção de novas salas de aula, na compra de mobiliário, na demanda por material didático e numa mudança da cultura pedagógica e na estrutura curricular, desde que se crie uma zona de instabilidade produtiva para mudar as coisas de lugar. Explicando melhor: esse fato novo pode envolver uma expectativa positiva dos professores e gestores em relação a propostas de inovação e devemos aproveitar a riqueza desse processo de transição.

Sendo assim, cabe ainda perguntar o que significa esse direito de na o linguístico uma escola obrigatória a partir dos 6 anos: um



direito à escola ou também um direito à alfabetização? Nesse sentido, pude participar, do ponto de vista da discussão da política e da produção de documentos, de pelo menos dois momentos em que essas questões se apresentavam de uma maneira diversa e em contexto diferente: o da universalização da entrada da criança aos 6 anos no projeto Escola Plural do município Belo Horizonte em 1994, e o da implementação do ensino fundamental de nove anos na rede estadual de ensino de Minas Gerais em 2003.

Em 1994, no sistema municipal de ensino de Belo Horizonte e num contexto em que se colocava como primordial a inclusão de todos na escola e o desenvolvimento cultural pleno das crianças e adolescentes em seus ciclos de formação, a política significava muito mais um direito à educação do que um direito à alfabetização, uma vez que a radicalidade da reforma operava com certa desestabilização de um dos pilares da escola transmissiva: os conteúdos disciplinares e, dentro deles, a alfabetização.

No entanto, não podemos dizer que a oportunidade de entrada antecipada na escola não tenha causado impactos no tempo da alfabetização, mas não como política prioritária.

Em 2003, quando o governo de Minas Gerais resolve universalizar a política de nove anos no plano estadual, aparece outro tipo de demanda e outro tipo de discussão. O CEALE, órgão de pesquisa e de ação educacional da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE-UFMG) foi demandado a pensar uma política de alfabetização que desse suporte e identidade a essa política mais ampla de nove anos, e a primeira medida foi a de dar centralidade à alfabetização nos três primeiros anos do ensino fundamental.



Assim, o direito à educação direciona-se para a construção de uma política pública que visa contribuir para o diagnóstico e para a proposição de capacidades em torno do aprendizado/ensino da escrita e elege para essa discussão cinco eixos:

- Valorização da cultura escrita;
- Sistema de escrita;
- Leitura;
- Produção de texto;
- Oralidade.

Além disso, são construídos instrumentos para favorecer a organização e monitoramento dos resultados.

Entretanto, o direito à educação, com todas as perspectivas de inclusão que ele traz, deve ser uma das finalidades às quais a alfabetização deve submeter-se sob pena de perdermos os avanços na democratização ocorridos na década de 1990.

Nesse contexto, a alfabetização passa a ser vista como um processo de inclusão, como um direito que deve ser avaliado em relação às práticas escolares de retenção que continuam a ocorrer, mesmo que de forma camuflada. Além disso, esse processo de inclusão não se faz sem mudança nas práticas pedagógica que precisam considerar os patamares dos alunos, as progressões possíveis e as práticas adequadas, tendo em vista as metas a serem alcançadas.

Assim, na implementação dessas políticas, podemos dizer que uma das repercussões fundamentais é a da antecipação de um ano ao direito de ser introduzido em práticas escolares e em práticas escolares de alfabetização, uma vez que passa a ser garantido em lei o direito ao



ensino fundamental para todas as crianças brasileiras e, no Brasil, a educação infantil ainda não faz parte da escolaridade obrigatória. Mas isso não se faz sem algumas tensões e algumas delas serão tratadas nos tópicos seguintes.

UMA NEGOCIAÇÃO ENTRE A CULTURA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A CULTURA DA ESCOLA FUNDAMENTAL

Além das repercussões estruturais, políticas e sociais, será comentado neste tópico um possível efeito da desestabilização de determinados aspectos da cultura escolar, pois temos nesse momento uma negociação entre uma cultura da educação infantil e uma cultura da escola fundamental ou da antiga “escola primária”.

É necessário reconhecer que temos uma cultura arraigada nos sistemas de ensino que não traz uma negatividade em si, sendo produto da própria história da instituição e da “forma escolar” e que dá identidade à escola e seus “subsistemas”, mas que repercute na recepção da criança de 6 anos. O que é uma cultura da educação infantil para trabalhar com as crianças e o que é uma cultura da educação “primária”?

Do ponto de vista da cultura escrita, da construção de outras competências, da concepção de infância e de criança, a educação infantil tem cumprido papéis diversificados: o lugar do lazer e da socialização, o momento de construção do simbólico e do desenvolvimento da oralidade. Todavia, constata-se, observando a produção teórica e normativa de alguns países, que as discussões sobre alfabetização ocorrem desde o âmbito da educação de crianças bem novas, e nessas discussões têm sido abordadas condições bem concretas



em torno do ambiente alfabetizador, da intervenção do adulto como informante sobre o funcionamento da escrita e, por que não, da necessidade de certas sistematizações.

No entanto, no Brasil, ainda há professores que estabelecem uma polêmica entre a entrada na escrita e a “perda” do aspecto lúdico e o de socialização necessários à criança ou que afirmam: “é cedo para alfabetizar e não vamos formalizar antecipadamente conteúdos com crianças de 6 anos”. E como se a criança com essa idade chegasse à escola hoje com a mesma experiência dos usos sociais da escrita do início do século XX e não estivesse sofrendo os efeitos da disseminação da cultura escrita na publicidade, na burocracia, na circulação de bens de consumo, nas telas de televisão etc.

O mais preocupante é que, enquanto os sistemas públicos brasileiros se dão às voltas com essa discussão, as crianças que estudam em escolas do sistema privado são duplamente favorecidas: encontram no espaço doméstico e no espaço escolar um contexto propício para o desenvolvimento de experiências **letradas**.

No fundo, parece estar implícita nessas posturas a noção de que só há uma forma mecânica de ensinar a ler e escrever e a de que entre a criança de 6 anos que conhecemos hoje e a criança de 7 anos há uma diferença significativa.

A criança, com suas disposições, práticas e hábitos, é resultado de um processo sócio histórico de construção. Sendo assim, é mais sensato indagar permanentemente sobre quem são as crianças de cada época e que no plano linguístico os efeitos das mudanças culturais têm provocado nas suas competências de escrita, uma vez que a “maturidade” também é produto das condições oferecidas à criança.



Vários outros argumentos que os professores têm utilizado corroboram essa tensão: “o que fazer com crianças que ainda não conseguem pegar no lápis? ”, “este período inicial se refere a atividades preparatórias e à preparação da prontidão? ”, “as crianças de 6 anos estão na pré-escola dentro do ensino fundamental”, “como trabalhar uma cultura da educação fundamental com estas crianças? ”.

De qualquer forma, parece que a velha polêmica do final dos anos de 1980 ainda prevalece: qual a melhor idade para alfabetizar as crianças? Se formos considerar que a polêmica é essa é bom ressaltar que nós estamos esquecendo de que podemos trabalhar o mundo da escrita com as crianças desde que elas vejam sentido nas atividades que realizam e desde que a escola e a sociedade indiquem para elas os benefícios de usufruir do mundo da escrita.

No entanto, não podemos ouvir essas “demandas” dos professores como se elas se referissem apenas a uma preocupação de pré-requisito ou como uma “volta ao passado”.

Se temos tido ampla discussão desses equívocos com professores em formação inicial e continuada há mais de vinte anos, pode ser que a presença concreta dos alunos de 6 anos esteja levando os professores a questionar também o nível de aprofundamento ou sistematização em torno da escrita que pode ser feito nessa idade. Ou melhor, as questões indicadas por eles são relevantes do ponto de vista pedagógico.

Cabe citar, aqui, a observação de Emília Ferreiro, questionando o conceito de prontidão em seu livro “Com todas as letras” (1992). Ao exemplificar a relação das crianças com as novas tecnologias, ela comenta como os pais lidam com o acesso de crianças ao computador: ninguém pergunta se a criança está preparada.



Entretanto, acredito que qualquer pai se preocuparia se seu filho tivesse de submeter-se a um processo rígido e escolarizado de aprendizagem da tecnologia digital. No entanto, em casa, permite-se que a criança interaja com a tecnologia, sem uma preocupação com ausência ou presença de maturidade, conceito que pode ter um componente biológico, mas que também é fruto de aprendizagens e de intervenções.

Contudo, quando se trata de saberes escolarizados, como a alfabetização, o discurso sobre competências requeridas ganha a “forma escolar”. Como essa analogia com um conhecimento novo, no caso o letramento digital no espaço doméstico e social, pode nos ajudar a pensar as mudanças de perspectiva sobre a apropriação da escrita pela criança?

Mais uma vez percebemos que o sentido do aprendido é dado pelas oportunidades de contato e que nem sempre contato significa formalização. Além disso, a formalização não precisa ser protelada se temos sensibilidade para perceber em qual momento ela está sendo solicitada ou em qual contexto podemos antecipá-la.

Em contrapartida, temos a cultura da educação fundamental que corre o risco de abandonar a experimentação, que focaliza conhecimentos da escrita mais formais e abstratos e que tende a abandonar a escrita em suas funções de comunicação, interação e fruição estética, tendo em vista a busca de uma sistematização da reflexão sobre a língua.

Não se pode esquecer que a escola fundamental tem de buscar um crescente progressão e sistematização, mas que o trabalho com a cultura escrita, em suas dimensões mais amplas, não é “período preparatório”,



mas um aspecto constitutivo das práticas de uso da escrita, antes, durante e depois da alfabetização inicial.

É o contato com a cultura escrita desde a educação infantil que vai possibilitar um conjunto de representações mentais sobre a escrita e sobre o funcionamento da linguagem em geral; daí não se exclui a interação oral e as conversas compartilhadas em torno dos textos orais e escritos que vão ajudar na compreensão desse universo da linguagem, na melhoria do tratamento léxico e na melhoria da compreensão e fluência na leitura dos textos.

De outra maneira, podemos também ter um efeito que repercute antes e depois dos 6 anos, considerando os seguintes argumentos: “é tarde para as crianças de 7 anos se alfabetizarem”; “o que faremos agora com as crianças até 5 anos na educação infantil? Vamos antecipar a formalização da escrita”.

O primeiro desses argumentos indicia um novo padrão que pode levar à intolerância ou antecipação do fracasso de quem não consegue alfabetizar-se até os 7 anos. O segundo revela uma antecipação de trabalho de alfabetização com crianças ainda muito pequenas, com vistas a atingir o Norte antes alcançado com a “terminalidade” outrora dada aos 6 anos na educação infantil.

Ainda assim, não podemos duvidar que, ao provocar condições adequadas de contato com a cultura escrita e ao fornecer informações sobre o sistema de escrita já no ingresso de crianças de 6 anos no ensino fundamental, estaremos também ampliando as “expectativas” estabelecidas para desempenho de crianças nessa faixa etária. Assim, seu desempenho tende a equiparar-se ao que se esperava da criança de 7 anos com um ano de escolaridade.



A esse respeito, há dados relevantes vindos de uma avaliação de caráter quantitativo feita pelo CEALE sob encomenda da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) para verificar impactos de sua política de nove anos. Essa avaliação procurou conhecer o desempenho de 10.685 crianças de 6 e 7 anos que haviam na o lingüístico um ano de escola em diferentes regiões do estado de Minas Gerais, e os resultados das crianças de 6 anos tendem a equiparar-se ou serem relativamente melhores que os das crianças que entraram aos 7 anos (CEALE, 2006).

Outro desdobramento dado por essa “zona de instabilidade” provocada pela implementação de uma política, sem que se criem paralelamente outras políticas que lhe na suporte, é dado pela precariedade dos materiais didáticos destinados a esse novo segmento.

Não nos podemos esquecer de que, do ponto de vista estrutural e pedagógico, temos uma situação concreta: no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) implementado no país em 1996, que tem repercutido na destinação de recursos, na compra, avaliação e produção de livros didática, não há ainda previsão de material didático para alunos de 6 anos.

Se enfrentamos hoje problemas com os professores que nem sempre concordam com os novos modelos de livros de alfabetização que tentam equilibrar atividades com o sistema de escrita e com os usos, ou que priorizam um ou outro aspecto”, como lidar com esse problema com os recursos de que a escola dispõe hoje, ou seja, livros para crianças de 7 anos?

Em contrapartida, para uma produção futura, não se pode esperar que não sejam abordados aspectos semelhantes àqueles tratados nos



livros para criança de 7 anos para as de 6, sob pena de não acrescentarmos novas expectativas aos patamares de desempenho dadas por essa nova oportunidade de escolarização.

Além disso, haverá impactos dessa produção nos livros didáticos destinados à educação infantil, do ponto de vista da natureza e da qualidade dos livros.

Acrescenta-se a isso uma outra indagação que os professores e gestores têm feito: “como fazer com o mobiliário e com os objetos e outros materiais de escrita? ”. Se a pergunta pode parecer vinculada apenas a uma questão de material escolar, deslocada de uma concepção sobre o que uma criança de 6 anos deve ou não manusear ou como se deve comportar no gesto da escrita, veremos, mais adiante, como essa questão da validade da escrita se relaciona a capacidades em torno da cultura escrita que são evidenciadas no momento de transição e reorganização do tempo da escolaridade obrigatória.

MÉTODOS NATURALÍSTICOS OU DE IMERSÃO OU MÉTODOS DIRETIVOS?

Abordar e refletir sobre os desafios das metodologias utilizadas na alfabetização é importante uma vez que os métodos se referem aos modos de fazer que vão constituindo historicamente. No entanto, tomá-los como relevantes não implica prestar tributo a eles como salvadores da pedagogia da alfabetização.

Método é relevante, mas é um dos aspectos do ensino inicial da escrita. Nunca é demais reafirmar que, de forma geral, nossos problemas e sucessos na alfabetização também podem ser explicados por questões muito mais amplas que passam, antes de mais nada, pela



discussão de uma problemática social e de outras políticas relacionadas à educação e à cultura.

Da mesma forma, é preciso dizer que uma reflexão sobre metodologias de ensino hoje não teria a mesma complexidade se não fosse posterior às contribuições valiosas dos estudos na o linguísticos que priorizam os processos do aprendiz e nabém pelos estudos sobre o letramento, que nos têm ajudado a compreender fatores culturais, sociais e econômicos que perpassam o processo de aquisição da alfabetização em contexto escolar e não-escolar.

Os estudos sobre letramento também têm permitido compreender como as práticas sociais de leitura e escrita, fora da escola e dentro dela, determinam a criação de novas pedagogias e de novas metas para níveis de alfabetização da população brasileira.

Discutir métodos, portanto, supõe recolocá-los no seu devido lugar. Se antes esse termo designava o modo de ensinar alguns conteúdos específicos e próprios de uma fase inicial da aprendizagem, seja por um livro, por princípios ou por uma prática particular de um professor, hoje o termo é abarcado pelo que podemos chamar de uma didática da alfabetização, e a própria noção de metodologia ampliou-se.

Não se trata de o professor alfabetizador entender apenas dos métodos clássicos de alfabetização, mas de tomar decisões relativas a diversas ordens de fatores relacionados ao como fazer. Implica decisões relativas a métodos, à organização da sala de aula e de um ambiente de letramento, à pesquisa sobre práticas culturais de escrita na família e na comunidade, à definição de capacidades a serem atingidas, à escolha de materiais, de procedimentos de ensino, de formas de avaliar, sempre num contexto da política mais ampla de organização do ensino.



Em contrapartida, ao considerar a discussão de métodos de alfabetização como uma questão didática menor em relação às outras tomadas de posição sobre a organização do ensino, tendemos a associá-la a uma visão reducionista do problema.

Por parecer estar na contramão das problematizações atuais, esse tema sofre problemas de legitimidade na pesquisa e nos discursos normativos ou de divulgação de inovações. Além disso, podemos constatar que a própria pesquisa sobre métodos é um tema em desuso que cedeu lugar à pesquisa sobre a didática, conforme dados da Alfabetização no Brasil: estado do conhecimento (ABEC, 2003). Mas qual didática?

No atual contexto, as preocupações metodológicas parecem ter cedido lugar a uma espécie de pesquisa em que a didática parece ser sempre contextualizada e situada. É preciso que essa didática esteja adequada a um grupo específico de alunos, em situações de uso específico da escrita.

Temos então um fenômeno de uma “didática relativa” do ensino inicial da língua escrita, que ainda perde alguma especificidade diante do encontro da didática do ensino inicial da língua com a didática sobre o ensino da língua, haja visto os saberes selecionados como conteúdo nos currículos de formação de professores alfabetizadores que vão estudar teorias do discurso, teorias dos gêneros textuais, literatura, relações entre oralidade e escrita, sendo que é destinado pouco tempo para que sejam abordadas, no currículo, a especificidade do período de alfabetização e suas metodologias.

Além disso, essa especificidade fica ainda mais diluída no encontro com as didáticas progressistas para o ensino dos demais



conteúdos, tais como aqueles derivados das pedagogias ativas contemporâneas que priorizam o ensino por indagação, a aprendizagem por projetos, entre outras estratégias.

No entanto, analisando a história da alfabetização no Brasil, constatamos que a discussão dos métodos apresenta duas dimensões importantes. Em primeiro lugar, a sua centralidade nos discursos e sua concretização nos materiais didáticos para ensinar a ler e escrever, ao longo do tempo, revelam sua relevância.

Em segundo lugar, constatamos a pretensão de que cada inovação metodológica supere a anterior. A anterior é considerada “conservadora” e a última inova na ganha como característica a conotação de “moderno” e “moderníssimo” em alfabetização. É a velha oposição entre “tradicional” e “novo” que ocorreu tanto em relação aos métodos entre si quanto em relação à oposição entre métodos e uma desmetodização.

Sobre essa centralidade de métodos na discussão, recuperamos a noção de que há um conteúdo estável (o sistema de escrita) que precisa ser ensinado com o enfrentamento (ora simplificado, ora mais equilibrado) das questões do significante e do significado.

Sobre os movimentos e conflitos tiramos a lição de que não podemos construir o novo destruindo as lições que a história nos dá, sob pena de desconsiderar questões estruturantes na didática da alfabetização: como lidar com a análise fonográfica – considera-se qual unidade: letra, fonema, sílaba? Como lidar com o significante e com a compreensão? Acrescentamos a essa polêmica a preocupação com os usos sociais trazida pelos estudos de letramento, mas com essa última



inovação no campo de reflexão, não eliminamos a problemática anterior.

A recuperação da centralidade da alfabetização no período inicial da escolarização obrigatória vai repercutir na políticos de nove anos, uma vez que sabemos que crianças de 6 anos não estão em desenvolvimento da alfabetização, mas em um período inicial desse processo específico em que se faz necessário tornar observáveis as propriedades do sistema e sistematizar essas aprendizagens, ao mesmo tempo em que se trabalha o sentido, que é dado pelo uso efetivo da escrita na escola.

Além disso, a formalização desse aprendizado que ocorre no ensino fundamental traz junto a na o de uma maior diretividade ou concentração de esforços na alfabetização que revela tensões quando posta em confronto com concepções equivocadas de “preparação da prontidão” ou quando entra em conflito com a na o de que, com crianças de até 6 anos, deve-se preocupar com socialização, com a construção do simbólico e com os métodos mais lúdicos ou “naturais” típicos da cultura da educação infantil. Do ponto de vista metodológico, temos então certo conflito com as dimensões desses dois níveis de ensino.

Outra questão referente à cultura desses segmentos do ensino básico: o infantil e o fundamental trazem à tona o dilema entre as abordagens mais naturalísticas ou de imersão presentes na educação infantil ou abordagens mais diretivas e controladas já instaladas no ensino fundamental para o ensino da escrita. De fato, na educação infantil parece haver um espaço maior de experimentação em termos de metodologias ativas.



No entanto, há aspectos metodológicos referidos ao ensino da tecnologia da escrita que têm relação direta com o ciclo inicial do ensino fundamental, neste envolvidas as crianças de 6 anos. Ressaltando uma questão que nos inquieta hoje na alfabetização, temos vivido o dilema de lidar com o ensino da língua como objeto cultural e como objeto de reflexão.

Para o ensino do sistema, temos que nos valer da análise com as crianças das relações entre a pauta sonora da fala e a sua representação na escrita. Isso implica, mesmo quando partimos de palavras ou textos com significado, tomar unidades de significante como foco: seja letras, fonemas, sílabas ou pedaços de palavras. Esse sempre foi o ponto de partida ou a prioridade dos métodos de base sintética identificados com os métodos alfabético, fônico e silábico, embora se constate que essas análises têm sido propostas de forma mecanicista e controlada.

Historicamente, e com outros parâmetros, os métodos analíticos avançam mais na perspectiva do sentido/compreensão quando propõem tomar o texto, a frase ou a palavra como ponto de partida, seja essa perspectiva a do método da palavração, a da sentencição ou a do método global de contos ou historietas.

No entanto, os métodos ditos tradicionais, mesmo com pontos de partida diferenciados, objetivavam pela decodificação chegar à compreensão (os sintéticos) e pela compreensão chegar à decodificação (os analíticos).

Nas últimas décadas, para a discussão dos métodos que levam à decifração, temos investido menos esforços e deixado o campo aberto para retorno de posições conservadoras que adotam um único caminho metodológico como solução.



Uma questão nova hoje se refere à relação entre os usos e a compreensão do sentido dos textos e mesmo a fluência. Assim, para a compreensão do sentido de aprender a ler e escrever dos textos e de seus usos, podemos defender a perspectiva dos métodos de imersão. Todavia, é preciso reconhecer que para um trabalho com o ensino-aprendizado do sistema alfabético e ortográfico precisamos assumir, sem medo de incoerências, que há uma necessidade de distanciamento da língua para observação de algumas de suas propriedades.

Sendo assim, é um único método que trabalha as relações fonográficas que deve ser adotado, ou podemos utilizar-nos de vários métodos que tomam diferentes unidades de significantes? Até que ponto podemos retomar o controle e a sistematização dessa aprendizagem específica do sistema de escrita?

Como isso se relaciona com o significado da escrita e com o aprendizado da escrita no contexto de uso social e no contexto da escola fundamental?

Do ponto de vista teórico e prático, parece que tem sido buscado o caminho do equilíbrio e não podemos deixar, na educação fundamental, que a entrada da criança de 6 anos acirre mais ainda uma polarização em torno dessa polêmica. Pesquisadores têm uma posição lúcida sobre essa questão, como Ana Teberosky que discute a alfabetização desde a educação infantil, na Espanha, ao afirmar que:

[...] o enfoque construtivista compartilha com a linguagem integral o objetivo de fazer com que as crianças entrem no mundo do texto escrito e da cultura escrita. Ainda que suas propostas sejam diferentes, compartilha com o ensino direto a necessidade de compreender o funcionamento do sistema. Para o enfoque



construtivista, facilitar o processo de compreensão da natureza do sistema – e, portanto, a análise de palavras em fonemas – e facilitar a participação em atividades de escrita são objetivos complementares, não sucessivos, como sustenta o ensino direto, nem tampouco alternativos, como sustenta a linguagem integral, e ambos podem realizar-se conjuntamente na mesma aula [Teberosky & Colomer].

Exercícios

1. Quais são os desafios que ganham visibilidade com a entrada da criança de 06 anos no Ensino Fundamental?



UNIDADE VI

UMA NOVA ESTRUTURAÇÃO DOS CONTEÚDOS E CAPACIDADES

Do ponto de vista das reações dos professores e da cultura escolar, temos outros indícios interessantes dados pelas indagações que se referem à seguinte preocupação: com a entrada da criança de 6 anos, o que muda no conteúdo da alfabetização no ciclo inicial?

Outra questão importante que está no horizonte de preocupações é a de que nós já temos uma história de ciclos, mas em que termos a política de nove anos pode contribuir no repensar a sua estrutura e progressão? Se, em contrapartida, temos a questão das séries, que série e que conteúdo serão correspondentes aos três primeiros anos da alfabetização inicial? Seriam as classes de 6 anos uma pré-escola dentro do ensino fundamental? Como a estrutura de ciclos tem servido para o acompanhamento e a progressão efetiva de conhecimentos de período a período?

Quando não se discute, de maneira específica, a natureza dos conteúdos linguísticos fica a impressão de que é muito óbvio para o professor o conhecimento sobre os conteúdos que podem ser trabalhados na alfabetização: mas não é tão óbvio assim.

Da mesma forma que houve um processo crescente de "desmetodização" da alfabetização, com o destaque dado às formas de aprender do aluno e às pedagogias ativas, houve uma mistura entre os conteúdos referentes aos usos da escrita para leitura e produção de



textos válidos para qualquer nível de ensino e os conteúdos específicos da alfabetização relacionados ao ensino da tecnologia da escrita.

Em contrapartida, tivemos um grande desenvolvimento de teorias linguísticas, assim como teorias da interação e do letramento, que ajudam a repensar os conteúdos da alfabetização.

Assim, a elaboração de materiais para essas políticas tem sido um exercício constante para operacionalizar conceitos e estabelecer algumas diretrizes práticas.

Uma opção é a de estabelecer conhecimentos linguísticos em forma de capacidades observáveis para o professor que poderia caracterizar e identificar o ciclo inicial como o ciclo da alfabetização.

Um primeiro desdobramento foi o de discriminar que conhecimentos e habilidades deveriam ser tomados como metas e como objetivos - e não como parâmetros fechados - para organizar o trabalho do professor nas diferentes etapas do ciclo. A definição dessas capacidades pode constituir-se em parâmetros para compartilhar metas, analisar resultados por aluno, por turma e por escola e fazer diagnóstico.

Quando definimos "conteúdos" focalizamos a alfabetização inicial naquilo que ela acabou perdendo em definição, recuperando a ideia de que é essencial que o aluno se aproprie do sistema alfabético que é a tecnologia da escrita e das capacidades necessárias à leitura e produção de textos e à compreensão de textos orais em situações de uso público da língua. São estes os eixos tratados:

- a) compreensão e valorização da cultura escrita;
- b) apropriação do sistema de escrita;
- c) leitura;



- d) produção de textos escritos;
- e) desenvolvimento da oralidade.

A seguir são apresentados dois quadros, retirados das páginas 16, 36 e 37 do caderno "Capacidades da alfabetização" (Hatista), para exemplificar a estrutura que foi proposta.

Essas capacidades e progressões visam definir e sistematizar capacidades a serem atingidas pelas crianças e oferecer à reflexão e discussão do professor uma indicação daquilo de que cada criança é capaz de realizar progressivamente nos diferentes períodos desse ciclo.

QUADRO 1*

COMPREENSÃO E VALORIZAÇÃO DA CULTURA ESCRITA: CAPACIDADES, CONHECIMENTOS E ATITUDES.

Capacidades, conhecimentos e atitudes.	1º ano	2º ano	3º ano
Conhecer, utilizar e valorizar os modos de produção e de circulação da escrita na sociedade.	I/T/C	T/C	T/C
Conhecer usos e funções sociais da escrita	I/T/C	T/C	T/C
Conhecer usos da escrita na cultura escolar	I/T/C	T	R
Desenvolver capacidades necessárias para o uso da escrita no contexto escolar:	I/T/C	T	R
(i) Saber usar objetos de escrita presentes na cultura escolar	I/T/C	T	R
(ii) Desenvolver capacidades específicas para escrever	I/T/C	T	R



** As siglas utilizadas nas colunas da direita significam: I (introduzir), T (trabalhar sistematicamente), C (consolidar) e R (retomar).*

Assim, tentamos estabelecer um norte de capacidades ano a ano, com uma ideia de que elas não são lineares e de que um eixo de trabalho determina o outro.

Além disso, muitas das capacidades são construídas simultaneamente ou acabam impactando as outras, mesmo quando estabelecemos alguns parâmetros de progressão, ideia que tem sido pouco trabalhada, sobretudo por uma apropriação equivocada do "construtivismo" para o ensino.

Finalmente, essas capacidades não se podem constituir parâmetros fechados, pois têm de ser pensadas em relação ao patamar em que os alunos se encontram e às oportunidades que eles encontram na escola e na interação desses fatores com cada realidade escolar.

Uma das principais perspectivas relacionadas à focalização nas capacidades de alfabetização tem sido a de evidenciar parâmetros para um diagnóstico como uma forma de monitoramento dos resultados da alfabetização.

Não estamos trabalhando a ideia de diagnóstico como uma perspectiva de verificar "maturidade" ou "prontidão" que sabemos ser construída com as condições que a escola favorece aos alunos, mas como possibilidade de contribuir para que o conhecimento sobre o que o aluno sabe se torne mais qualificado, mais detalhado e se torne uma referência geral e coletiva compartilhada por professores e sistemas de ensino.



QUADRO 2**APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA:
CONHECIMENTOS E CAPACIDADES**

Capacidades	1º ano	2º ano	3º ano
Compreender diferenças entre a escrita alfabética e outras formas gráficas	I/T/C	R	R
Dominar convenções gráficas:	I/T/C	R	R
(i) Compreender a orientação e o alinhamento da escrita da língua portuguesa	I/T/C	R	R
(ii) Compreender a função de segmentação dos espaços em branco e da pontuação no final de frase	I	R	T/C
Reconhecer unidades fonológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras etc.	I/T/C	T	R
Conhecer o alfabeto:	I/T/	T/C	R
(i) Compreender a categorização gráfica e funcional das letras	I/T/	T/C	R
(ii) Conhecer e utilizar diferentes tipos de letra de forma cursiva	I/T/	T/C	R
Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita	I/T/	T/C	T/C
Dominar relações entre fonemas e grafemas:	I	T/C	T/C
(i) Dominar regularidades ortográficas	I	T/C	T/C
(ii) Dominar irregularidades ortográficas	I	T/C	T/C



Em que acreditamos? Que o desenvolvimento das capacidades linguísticas de ler e escrever, falar e ouvir com compreensão em situações diferentes das familiares não acontece espontaneamente, portanto, elas precisam ser ensinadas.

Afirmamos também que a escola tem uma função explícita de ensinar determinados conteúdos que ainda não são os conteúdos ensinados nas práticas que circulam fora dessa instituição.

Nesse sentido, são dados para as práticas escolares de escrita valores importantes que essa instituição foi perdendo. Há um tempo nos radicalizamos no sentido de afirmar que as práticas de escrita realizadas na escola eram fora da realidade, que o que se fazia na escola não era autêntico e que a prática de escrita real era aquela desenvolvida nas casas, nas igrejas, no bairro, nos ambientes de trabalho.

Hoje está recuperada a noção de que as práticas escolares de escrita são práticas de letramento tão importantes quanto as outras práticas sociais. Não se pode opor a escola às práticas sociais "lá de fora", pois essa instituição está inserida no conjunto de práticas dessa cultura escrita. E há conteúdos e capacidades que é só a escola mesmo que ensina.

No entanto, ao pensar nesses conteúdos, há parâmetros conceituais inovadores que ajudam a definir o que é válido ou o que não é válido. Além disso, como esses conteúdos devem ser relacionados ao processo desenvolvido pela criança, ao patamar em que ela se encontra e às possibilidades que o ambiente lhe proporciona?

Essas delimitações, com todos os riscos que um trabalho assim envolve, parecem estar contribuindo para dar maior visibilidade do que



é próprio da alfabetização inicial, e os professores do Brasil têm expressado sua satisfação com essa abordagem.

As capacidades apontadas não constituem etapas a serem observadas numa cadeia linear: elas são simultâneas e exercem influências umas sobre as outras.

Assim, mesmo quando focalizamos o trabalho com a tecnologia da escrita, acentuando que a compreensão do princípio alfabético é fundamental, apresentamos quadros de conteúdo que se referem a práticas de leitura, produção de textos, desenvolvimento da oralidade e cultura escrita.

Por isso, uma capacidade descrita não se constitui num parâmetro para que depois se aprenda outra. Ou seja, não se aprende primeiro o sistema alfabético para depois produzir ou ler textos.

Trabalhamos com a ideia de que há várias formas de aprender cultura escrita. Uma das situações é aquela em que se explora o trabalho de leitura em voz alta de bons textos escritos, com discussão e compartilhamento de significados.

Quando uma criança ouve uma história no modelo típico da linguagem escrita está aprendendo cultura escrita. Quando dita para o professor um bilhete está aprendendo cultura escrita. Ao aprender que determinada letra tem correspondência com tal palavra está aprendendo o princípio alfabético da escrita, que compõe uma dimensão relevante da cultura escrita; isso é simultâneo e não um processo que ocorre antes do outro.

Afirmamos, portanto, que o contexto de uso da escrita é fundamental em qualquer etapa de aprendizado da leitura e da escrita.



Ele antecede, ele é constitutivo do período em que se trabalha e se transforma em meta a ser sempre alcançada e aperfeiçoada.

Mas o fato de essas aprendizagens ocorrerem simultaneamente não anula a necessidade de explicitação e tomada de consciência pelo professor dos conteúdos envolvidos nesse aprendizado.

Além disso, determinadas capacidades exigem momentos de trabalho sistemáticos e escolha progressiva das habilidades. Por exemplo, uma criança que já consegue estabelecer a hipótese de que a escrita é uma forma de representação da fala e que já faz análise fonológica oral de semelhanças e diferenças entre palavras, precisa concentrar-se, numa sequência de trabalho, na forma como cada segmento é representado graficamente, identificando palavras que a ajudem a escrever e ler outras, identificando segmentos como sílabas, letras ou sufixos que se repetem nas palavras, comparando palavras, ordenando letras para formar palavras, aplicando princípios de análise fonêmica.

Na delimitação dessas capacidades foram criadas também algumas categorias que dão uma ideia de progressão ou de necessidade de familiarização ou sistematização. Assim, em algumas etapas, alguns conhecimentos são introduzidos, levando o aluno a familiarizar-se com aquele tema; em outras etapas, esses conhecimentos têm de ser trabalhados sistematicamente e outros têm de ser consolidados e sedimentados.

Uma das principais consequências decorrentes dessa tomada de posição ante os conteúdos tem sido recuperar a questão do diagnóstico como uma forma de monitoramento dos resultados da alfabetização.



Não estamos trabalhando a ideia de diagnóstico como uma perspectiva de verificar maturidade ou prontidão, que acreditamos ser construída mediante as condições que a escola favorece aos alunos, mas como uma tentativa de estabelecer parâmetros para um diagnóstico qualificado e comum, ou seja, como uma referência geral e coletiva.

Escolho comentar, aqui, dois eixos escolhidos entre os cinco, que considero interessantes por exemplificarem a questão da complementaridade e especificidade: o eixo "**compreensão e valorização da cultura escrita**" e o eixo "**sistema de escrita**".

Na parte do texto que apresenta as capacidades, começamos com um quadro e verbete relacionado ao eixo "compreensão e valorização da cultura escrita".

É muito interessante trabalhar com os professores a questão da compreensão do que significa uma cultura escrita. Cultura escrita é um conjunto de disposições, gestos, comportamentos e atitudes ante o mundo da escrita e repercute tanto nos alfabetizados como nos não-alfabetizados, tendo em vista a sua presença na sociedade. Mas a cultura escrita pode ser tomada como contexto e como objeto de ensino.

Assim, se vamos discuti-la com as crianças devemos começar pelos usos que a sociedade faz dos textos. Essa discussão é contínua e faz-se em todas as oportunidades de ensino: desde a educação infantil até a universidade.

Mas é preciso tornar observáveis outros aspectos e indagar: onde é que os livros e outros materiais que portam a escrita são armazenados? Quais são as formas de aquisição de um texto escrito? E por empréstimo? E por compra? E por troca? Como é que se organizam os espaços destinados à apresentação dessa cultura escrita? Livraria?



Biblioteca? O "cantinho de leitura" da sala de aula? Como os textos são apresentados e em quais suportes? Com que instrumentos nós escrevemos: lápis, giz, caneta, teclado de máquina de escrever, teclado de computador? Onde escrevemos: no quadro? No caderno? Como devemos manusear esses materiais?

Essas questões devem ser objeto de estudo do eixo cultura escrita necessário para a criança desde os 6 anos. Apesar de ser um contínuo, quando observamos que "conhecer, utilizar e valorizar os modos de produção e circulação da escrita na sociedade" e "conhecer os usos e as funções sociais da escrita" são conteúdos que têm de ser introduzidos, trabalhados e consolidados no primeiro ano da escola, devemos pensar o seguinte: que modos de circulação vamos contemplar? Que usos da escrita podemos consolidar com um ano de escola? E com dois anos? E com três?

Em contrapartida, essas perguntas ressoam em todos os níveis de ensino com exigências diferentes e têm de ser objetos de atenção dos professores.

Além disso, nós tentamos assegurar que a capacidade "conhecer os usos da escrita na cultura escolar" seja um conteúdo importante no primeiro ano, uma vez que é a grande preocupação dos professores, haja vista que aquela inquietação "como fazer com crianças que ainda não conseguem pegar no lápis?" Não pode ser desprezada como conhecimento de menor importância.

Ou seja, se a criança não sabe como fazer para participar da escrita no contexto escolar, é preciso que seja ensinada a fazê-lo. Então, reservamos parte do texto para tomar como foco alguns elementos que fazem parte do aprendizado dessa cultura escrita escolar: pegar no



caderno, manusear instrumentos para escrever, seguir margem, folhear, grafar letras.

Esses são processos que parecem periféricos, mas que são constitutivos dos saberes sobre o mundo da escrita e são objetos de preocupação dos professores.

A escrita, apesar de parecer ser um ato motor, é um ato controlado que precisa ser ensinado. Não vamos abandonar esses elementos da cultura escrita porque temos hoje um teclado, pensando que a escrita manuscrita não tem o seu valor de uso, estético, social e histórico.

Temos que cultivar e discutir essas práticas, sem confundi-las com a ideia de treino da psicomotricidade. O equívoco é pensar que esse ensino antecede a observação dos usos e a própria capacidade da criança em pensar aspectos conceituais da escrita, ou seja, o que ela representa?

Sendo assim, temos estabelecido uma delimitação mais clara para o professor no sentido de que devemos buscar atingir, no primeiro ano, a capacidade "saber usar os objetos da escrita presentes na cultura escolar".

Um outro eixo que será tomado rapidamente, tendo em vista destacar sua especificidade, é o da "**apropriação do sistema de escrita**". Não vou retomar o quadro já apresentado com detalhamento, mas esperamos que sejam observados pelo leitor os detalhamentos apresentados na coluna da esquerda e os princípios de progressão que estão apresentados nas outras colunas.

Sobre as capacidades relacionadas aos conteúdos do "sistema de escrita" pode-se dizer, por exemplo, que uma criança com um ano de escolarização já deveria ter oportunidades de "compreender diferenças entre a escrita alfabética e outras formas gráficas" e que isso precisa ser



retomado com algumas delas, pois não seria desejável que elas ainda confundissem letras, números e desenhos após um ano de contato com a escolarização.

É conveniente observar que a ideia de "retomar" demonstra que há uma meta, há progressões, mas que cada caso é um caso.

Para as capacidades **"dominar convenções gráficas"** e **"compreender a orientação e o alinhamento da escrita da língua portuguesa"**, ou seja, que a escrita portuguesa se faz da esquerda para a direita, de cima para baixo, com algumas exceções feitas em gêneros atuais que subvertem essa ordem, espera-se que sejam sistematizadas no primeiro ano da escolarização obrigatória.

Sobre esse aspecto e sobre a ideia de que as competências das crianças mudam historicamente, já podemos observar no contato com professores de várias regiões do Brasil que, se há um tempo havia crianças que chegavam à escola sem distinguir letra e número, hoje é mais raro encontrar esse tipo de problema.

O letramento está surtindo os seus efeitos, a sociedade da escrita está realmente penetrando e modificando habilidades de crianças que chegam à escola. Mas "compreender a orientação e o alinhamento da escrita" é um conteúdo a ser ensinado e não é descoberto facilmente por ser uma convenção.

Em contrapartida, para além dos aspectos do grafismo que também envolvem "conhecer o alfabeto", "compreender a caracterização gráfica das letras" e "conhecer e utilizar diferentes tipos de letras, de fôrma e cursiva" que não serão detalhados neste texto, entendemos que é preciso compreender os aspectos conceituais envolvidos na escrita, e um deles, por exemplo, começa quando as crianças já são capazes de



"reconhecer unidades fonológicas como sílabas, rimas, terminações e palavras".

Essa meta pode ser atingida sem problemas com as crianças, uma vez que pode envolver procedimentos lúdicos de observação da linguagem, não como aquilo que se usa, mas como fenômeno que tem sonoridade. Essa capacidade exige um deslocamento/distanciamento da criança, mas ela já faz isso com a "língua do p", faz isso distinguindo rimas e terminações dentro de uma palavra, sabe "escandir" e sabe brincar com isso.

Detemo-nos então no conteúdo que é um dos mais caros à alfabetização e para o qual temos de dirigir procedimentos sistemáticos: **"compreender a natureza alfabética do sistema de escrita e dominar as relações entre grafemas e fonemas"**.

Um aspecto que pode preparar essa aprendizagem é fazer análise fonológica da fala, sabendo, por exemplo, que pode haver semelhanças sonoras entre palavras que começam ou terminam da mesma forma.

Um outro problema é saber que essas diferenças sonoras são registradas com letras e descobrir princípios regulares que ajudem a grafar e ler palavras. Sobre essa especificidade convém perguntar: o que a história da alfabetização e dos métodos tem a nos ensinar?

A conquista dessa competência deveria estar resolvida, no máximo, até o segundo ano de escolaridade obrigatória. Se a escola não estiver garantindo esse princípio, está deixando de cumprir uma função primordial da alfabetização de crianças.

Para outros aspectos abrangendo a escrita ortográfica, ou seja, regularidades e irregularidades, vamos estabelecendo progressões a partir do segundo ano.



Além disso, as capacidades referentes à leitura e produção de textos guardam relações com os eixos mencionados, uma vez que retomam a questão da cultura escrita e certos aspectos "técnicos" que compreendem o ato de ler e escrever, como decifrar, reconhecer globalmente palavras ou escrever respeitando os princípios alfabéticos e ortográficos.

No entanto, há uma diferenciação quando são focalizadas ou acrescentadas as dimensões da fluência, da compreensão e do domínio de gêneros textuais e de dimensões discursivas da produção de textos.

Um desafio final tem sido implementar a formação calcada nesses conceitos e na discussão de capacidades, considerando as necessidades concretas dos professores, sistematizando metodologias, refletindo sobre modelos de atividades, retomando rotinas e agendas de trabalho. Não nos podemos esquecer de que o professor precisa operacionalizar os conceitos em planejamentos e atividades e essa é uma demanda legítima e necessária.

O que o detalhamento das capacidades permite ao professor? Quando há uma adequada explicitação, ele pode concentrar-se na meta, antes de pensar uma atividade em si. Quando nos processos de formação solicitamos: "faça uma atividade baseada nessa habilidade que você quer atingir", descobrimos o quanto o pensamento na atividade tem sido mais forte que o pensamento sobre a capacidade ou conteúdo que se quer atingir. Muitas vezes os professores selecionam uma atividade qualquer porque é lúdica, porque é contextualizada, entre outros critérios, mas não porque visa atingir determinados aspectos do conteúdo linguístico.



Quando os professores percebem que é o detalhamento das capacidades que permite planejar melhor, passam a fazer-se outras perguntas. Mas a formação não precisa seguir o mesmo caminho: do conhecimento teórico para a estratégia didática.

Numa experiência com professores do Vale do Jequitinhonha (MG) é seguido um caminho inverso: são propostas atividades, os professores trabalham com seus alunos e depois são discutidas as capacidades requeridas pela tarefa. Mas isso não se faz por uma lógica tão direta, uma vez que os professores procuram sempre fazer adaptações em relação ao contexto e ao tipo de alunos.

Eis um exemplo interessante: no conjunto de atividades a serem aplicadas no Vale, havia uma direcionada ao desenvolvimento da compreensão na leitura, uma vez que se tratava de preencher uma cruzada direta a partir de verbetes.

Em vez de ler os verbetes para os alunos que ainda não sabiam ler e explorar a palavra correspondente ao sentido, ela mesma escrevendo a palavra para que os alunos completassem em suas atividades, a professora resolveu fazer uma adaptação: colocou ao lado da cruzada os desenhos que foram consultados para o preenchimento do quadro.

Tendo feito essa alteração, ela fez um deslocamento da capacidade que deveria ser trabalhada: eliminou a leitura dos verbetes e acabou fazendo de uma atividade para desenvolvimento da compreensão uma atividade para trabalho com o sistema alfabético e ortográfico de escrita.

Ao indagar "o que você mudou quando fez isso" e revendo o acontecido com o grupo de formação, vários deles passaram a expressar o seguinte: "se mudo o rumo da atividade eu altero a capacidade



trabalhada" ou "é preciso saber ou focalizar qual a capacidade que eu quero atingir porque senão eu vou ficar repetindo as atividades sem saber o porquê".

Esse episódio revela a importância de propor essas situações-problema para que os professores façam reflexões sobre o que fazem. Mas sem o apoio no detalhamento das capacidades eles não conseguirão atingir suas reflexões com a mesma qualidade.

Assim, outra estratégia de formação tem sido refletir sobre a capacidade e pensar na produção de atividades. Pensar nas alterações possíveis numa mesma atividade para que sejam atingidas outras perspectivas é um outro exercício de explicitação que tem dado resultados.

Dessa forma, a sistematização dessas atividades, a compreensão da relação entre elas e as capacidades e habilidades e a criação de agendas e rotinas de trabalho têm sido o nosso desafio.

Sobre as rotinas, temos buscado no próprio processo de formação estabelecer agendas e rotinas, avaliando o que atingimos, o que cumprimos e como administramos o tempo.

Pretende-se que esse "exercício" seja vivenciado com reflexão para que seja novamente "exercitado" nas salas de aula com as crianças, uma vez que, além da clareza de propósitos sobre o que ensinar e como ensinar, o processo de alfabetização organiza-se dentro do espaço e do tempo escolar e é preciso fazer distinções sobre quais momentos são destinados à leitura, quais são mais focalizados na escrita de palavras, entre outras habilidades.



Assim, o professor precisa ter uma visão sobre a frequência com que faz determinadas atividades, sobre o modo como as realiza e para que as escolheu, para que possa avaliar seus resultados. Não basta fazer "porque achou lúdico, contextualizado ou interessante" sem ter o adequado domínio da situação.

Finalmente, há outros desafios que precisamos enfrentar como verificar se algumas capacidades são possíveis de ser alcançadas com as crianças brasileiras do primeiro ciclo de alfabetização, em qual período desse ciclo, em quais condições e com quais metodologias.

Nossas metas sobre a alfabetização no ensino fundamental precisam ser repensadas, sobretudo a partir da luta por uma universalização da educação infantil que, quando tornada obrigatória, certamente trará novos rumos para a reflexão sobre o tema no nosso país.



UNIDADE VII

AFETIVIDADE E ENSINO

A relação dos sujeitos (alunos) com a escrita, pela leitura, ocorre desde o ambiente familiar por meio de mediadores (pai, mãe, avós, tios, professores etc.) que já tinham uma presença marcadamente afetiva em suas vidas. Ou seja, os dados sugerem claramente que a história da relação dos sujeitos com a leitura deu-se num ambiente marcado por mediações essencialmente afetivas, além, obviamente, das dimensões cognitivas presentes no processo.

É possível entender por uma análise histórica os motivos pelos quais a dimensão afetiva não tem sido considerada central nos processos de constituição humana, embora nunca tenha sido negada. Somos frutos de uma concepção secular segundo a qual o homem é um ser cindido entre razão e emoção – a chamada concepção dualista do ser humano, cujas raízes estão na tradicional separação cartesiana entre corpo e alma.

Mas, no caso presente, além do dualismo razão / emoção, durante séculos o pensamento dominante sempre caracterizou a razão como a dimensão mais importante, sendo a emoção, em vários momentos históricos, considerada o lado negativo do ser humano, responsável pelas reações animalescas, aquilo que o homem teria de pior.

É possível reconhecer que até o século XX predominou a interpretação de que a razão deve dominar e controlar a emoção, o que seria possível pelo processo de desenvolvimento no qual os mecanismos e instituições educacionais, destacando a família e a escola, teriam um papel fundamental.

Dessa maneira, é possível entender que essas representações tiveram um papel crucial nas instituições escolares, especialmente nos currículos e



programas educacionais, contribuindo para considerar apenas as dimensões racionais-cognitivas no trabalho pedagógico. Como exemplo, podemos citar os objetivos de ensino das disciplinas curriculares de nossas escolas: no caso da alfabetização, o grande desafio tem sido ensinar as habilidades de leitura e escrita, sendo raro o direcionamento do ensino visando possibilitar ao aluno gostar de ler e envolver-se com as práticas sociais de leitura e escrita, o que implicaria o trabalho pedagógico, considerando as dimensões afetivas do processo.

O domínio histórico da razão sempre foi objetivo de contestações esporádicas, mas, com o surgimento de novas concepções teóricas centradas nos determinantes culturais, históricos e sociais da condição humana, especialmente durante o século XX, criaram-se as condições para uma nova compreensão sobre o papel das dimensões afetivas no desenvolvimento humano, bem como sobre as relações entre razão e emoção, em direção a uma concepção monista do processo de constituição do ser humano, em que afetividade e cognição passam a ser interpretadas como dimensões indissociáveis do mesmo processo, não sendo mais possível analisá-las isoladamente.

Aliás, é possível identificar, atualmente, alguns autores, como Damásio que situam a emoção como base do processo de desenvolvimento humano: a máxima cartesiana “penso, logo existo” é revista pelo autor, que propõe o “existo e sinto, logo penso”, numa clara inversão do domínio secular da razão sobre a emoção.

Podemos, assim, dizer que discutir a questão das dimensões afetivas na constituição humana significa discutir a questão da relação sujeito-objeto. Tal relação é central no processo de produção de conhecimento e da própria



constituição do indivíduo, sendo sempre mediada por algum agente cultural (família, escola, amigos etc.).

No entanto, a natureza desse processo de mediação não é somente cognitivo-intelectual, mas profundamente marcada pela afetividade.

Wallon (1968,1971, 1978) e Vygotsky (1993, 1998) são dois autores que desenvolveram teorias de desenvolvimento que têm sido muito importantes para reconceituar o papel da afetividade no processo do desenvolvimento humano e, por consequência, no processo educacional.

Wallon apresenta uma teoria psicológica sobre o desenvolvimento humano centrado na ideia da existência de quatro grandes núcleos funcionais determinantes desse processo:

- A afetividade,
- O conhecimento,
- O ato motor
- A pessoa

Sendo todo o desenvolvimento analisado e explicado pela contínua interação dessas dimensões. Para o autor, a emoção é o primeiro e mais forte vínculo que se estabelece entre o bebê e as pessoas do ambiente, constituindo as primeiras manifestações de estados subjetivos com componentes orgânicos.

A afetividade é situada como um conceito mais amplo, envolvendo vivências e formas de expressão humanas mais complexas, desenvolvendo-se com a apropriação dos sistemas simbólicos culturais pelo indivíduo, que vão possibilitar sua representação, mas tendo sempre como origem as emoções.

Vygotsky, por sua vez, assume uma posição teórica segundo a qual o indivíduo nasce como ser biológico, com uma história filo e



ontogeneticamente determinada, mas que pela inserção na cultura se constituirá como um ser sócio histórico.

Cabe à teoria psicológica descobrir e explicar os meios e os mecanismos pelos quais os processos e as funções elementares e naturais do “homem biológico” mesclam-se com os processos culturais para produzir o que o autor chama de funções psicológicas superiores.

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

Diante do que foi exposto, podemos pressupor que as interações que ocorrem no contexto escolar também são marcadas pela afetividade em todos os seus aspectos.

Da mesma forma, podemos dizer que a afetividade se constitui como um fator de grande importância na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre os sujeitos (alunos) e os demais objetos de conhecimento (áreas e conteúdos escolares), bem como na disposição dos alunos diante das atividades propostas e desenvolvidas. É possível, assim, afirmar que a afetividade está presente em todos os momentos ou etapas do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, e não apenas nas suas relações face a face com o aluno.

Temos defendido a ideia de que todas as decisões pedagógicas que o professor assume no planejamento e desenvolvimento do seu trabalho têm repercussões diretas no aluno, tanto no nível cognitivo quanto no afetivo. Essas decisões são inúmeras, sendo parte delas planejadas e parte fruto das situações imprevistas que ocorrem no cotidiano da sala de aula.



Podemos sintetizar essa discussão apontando que todas as decisões que facilitam o processo de aprendizagem pelo aluno, certamente, aumentam as possibilidades de que as relações que se estão constituindo entre ele e os referidos objetos de conhecimento sejam efetivamente positivas.

Mas o inverso também é considerado: decisões de ensino inadequadas dificultam o processo de aprendizagem e as implicações envolvem também as dimensões afetivas, podendo, no outro extremo, os referidos conteúdos tornarem-se aversivos para a vida futura do aluno.

Tudo indica que o sucesso e o fracasso da aprendizagem têm claras implicações na autoestima do aluno, entendida aqui como os sentimentos derivados da avaliação que o indivíduo faz sobre si mesmo. Na escola, tais sentimentos, em última instância, dependem das condições, facilitadoras ou não, que o aluno enfrenta no seu processo de aprendizagem relembrando que o planejamento de tais condições é de responsabilidade do professor.

As repercussões afetivas das práticas pedagógicas nos alunos se relacionam com o fato de eles vivenciarem experiências de sucesso de aprendizagem, as quais, por sua vez, são determinadas em grande parte pela qualidade das próprias práticas de sala de aula – em outras palavras, pela qualidade do processo de mediação pedagógica, planejado e desenvolvido pelo professor.

Portanto, vivenciar práticas pedagógicas que produzem sucesso (aprendizagem do aluno) repercute afetivamente de forma positiva na subjetividade do aluno, favorecendo a qualidade da relação que se estabelece entre o aluno e o objeto de conhecimento em questão.

Pode-se assumir que o inverso também é verdade: mediações aversivas produzem relações afetivamente negativas entre sujeito e objeto, além de repercutirem desastrosamente na sua auto-estima.



Analisar a questão da afetividade em sala de aula, seja pela interação professor-aluno e/ ou das dimensões de ensino, significa analisar as condições oferecidas para que se estabeleçam os vínculos entre sujeito (aluno) e objeto (conteúdos escolares) ; ou seja quando se discute esse tema, discute-se, efetivamente, a própria relação sujeito-objeto em um dos seus aspectos essenciais: a repercussão afetiva das experiências vivenciadas pelo aluno, em sala de aula, na relação com os diversos objetos do conhecimento.

Nesse sentido, assumimos que a qualidade da experiência afetiva (prazerosa ou aversiva nos seus extremos) depende da qualidade da mediação vivenciada pelo sujeito na relação com o objeto.

Na situação de sala de aula tal relação refere-se às condições concretas de mediação, planejadas e desenvolvidas, principalmente, pelo professor.

Entendemos que a aprendizagem é um processo dinâmico, que ocorre a partir de uma ação do sujeito sobre o objeto, porém, sempre mediada por elementos culturais, no caso, escolares; ou seja, a mediação pedagógica é condição fundamental para o processo de construção do conhecimento pelo aluno. Reafirmamos, no entanto que a qualidade dessa mediação determina, em grande parte, a qualidade da relação sujeito-objeto;

As condições de mediação também são de natureza essencialmente afetiva; entende-se o homem como um ser único, numa concepção monista, em que cognição e afetividade se entrelaçam e se fundem em uma unidade, como os dois lados de uma mesma moeda. Em síntese, entendemos que o ser humano pensa e sente simultaneamente e isso tem inúmeras implicações nas práticas educacionais;

No mesmo sentido, entendemos que nesse processo de ensino e aprendizagem o sujeito (aluno) tem um papel psicológico marcadamente ativo, ou seja, à medida que vivencia experiências pedagógicas, elabora e vivencia ideias,



hipóteses e sentimentos, podendo até desenvolver habilidade de análise dessas próprias repercussões subjetivas; em outras palavras, não se admite o sujeito como um ser passivo, a mercê apenas das condições externas ambientais; Uma das principais implicações desses pressupostos relaciona-se com o planejamento educacional: as condições de ensino, incluindo a relação professor-aluno, devem ser pensadas e desenvolvidas levando-se em conta a diversidade dos aspectos envolvidos no processo, ou seja, não podemos mais restringir a questão do processo de ensino-aprendizagem apenas à dimensão cognitiva, dado que a afetividade também é parte integrante do processo.

A AFETIVIDADE NAS RELAÇÕES PROFESSOR-ALUNO

Diante do que foi exposto, evidencia-se a presença contínua da afetividade nas interações sociais, além da sua influência, também contínua, nos processos de desenvolvimento cognitivo.

Nesse sentido podemos pressupor que as interações que ocorrem no contexto escolar também são marcadas pela afetividade em todos os seus aspectos.

Podemos supor, também, que a afetividade se constitui como um fator de grande importância na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre sujeitos (aluno) e os diversos objetos de conhecimento (áreas e conteúdos escolares), bem como na disposição dos alunos diante das atividades propostas e desenvolvidas.

Pesquisas recentes têm buscado delimitar, com mais precisão, o possível papel de afetividade no processo de mediação do professor. Tais pesquisas direcionam o olhar para as relações professor-aluno que se desenvolvem em sala de aula.



As interações em sala de aula são constituídas por um conjunto complexo de variadas formas de atuação que se estabelecem entre as partes envolvidas professores e alunos. Uma maneira de agir está intimamente relacionada a atuação anterior e determina, sobremaneira, o comportamento seguinte.

Na verdade, é pela somatória das diversas formas de atuação durante as atividades pedagógicas que a professora vai qualificando a relação que se estabelece entre o aluno e os diversos e objetos de conhecimento.

O que se diz, como se diz, em que momento e por quê - da mesma forma o que se faz, como se faz, em que momento e por quê – afetam profundamente as relações professor-aluno e, conseqüentemente, influenciam diretamente o processo de ensino aprendizagem, ou seja, as próprias relações entre sujeito e objeto.

Nesse processo de inter-relação, o comportamento do professor em sala de aula, refletindo suas intenções, crenças, valores, sentimentos, desejos, as verbalizações, tudo isto afeta cada aluno individualmente. Identificar as dimensões afetivas presentes na relação professor-aluno e suas influências numa sala de aula, é o primeiro passo para trabalhar as relações afetivas.

Embora a escola seja um local onde o compromisso maior que se estabelece é com o processo de transmissão / produção de conhecimento, pode-se afirmar que “as relações afetivas se evidenciam, pois, a transmissão do conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre pessoas. Portanto, na relação professor-aluno, uma relação de pessoas para pessoa, o afeto está sempre presente.

É importante reafirmar a posição de Wallon quanto ao desenvolvimento da afetividade. Segundo o autor ela manifesta-se primitivamente nos gestos



expressivos da criança. “Enquanto não aparece a palavra, é o movimento que traduz a vida psíquica, garantindo a relação da criança com o meio”.

Pelas interações sociais, as manifestações posturais vão ganhando significados e, com a aquisição da linguagem, a afetividade adquire novas formas de manifestação, além de ocorrer também uma transformação nos próprios níveis de exigência afetiva.

As formas de expressão que utilizavam exclusivamente o corpo, como o toque, os olhares e as modulações da voz, ganham maior complexidade. “Com o advento da função simbólica que garante formas de preservação dos objetos ausentes, a afetividade se enriquece com novos canais de expressão.

Não mais restritas às trocas dos corpos, ela agora pode ser nutrida através de todas as possibilidades de expressão que servem também à atividade cognitiva”. Nesse sentido, é possível concluir que a afetividade não se limita apenas às manifestações de carinho físico, que muitas vezes são acompanhadas de elogios superficiais, enaltecendo qualidades ínfimas (por exemplo: “você é bonzinho, bonitinho, uma gracinha”), que, usando no diminutivo, só vêm reforçar o caráter efêmero da relação.

É importante destacar que a afetividade não se restringe apenas ao contato físico. Conforme a criança vai desenvolvendo-se, as trocas afetivas vão ganhando complexidade. Adequar a tarefa às possibilidades do aluno, fornecer meios para que realize a atividade confiando em sua capacidade, demonstrar atenção às suas dificuldades e problemas são maneiras bastante refinadas de comunicação afetiva. Essas formas de interação são vistas como “cognitização” da afetividade.

É o vínculo afetivo estabelecido entre o adulto e a criança que sustenta a etapa inicial do processo de aprendizagem. Seu status é fundamental nos primeiros meses de vida, determinando a sobrevivência. Da mesma forma, é a



partir da relação com o outro, pelo vínculo afetivo, que nos anos iniciais a criança vai tendo acesso ao mundo simbólico e, assim, conquistando avanços significativos no âmbito cognitivo.

Nesse sentido, para a criança, torna-se importante e fundamental o papel do vínculo afetivo, que se vai ampliando, sendo que a figura do professor surge com grande importância na relação de ensino e aprendizagem na época escolar.

No entanto, a questão da afetividade em sala de aula não se restringe apenas às relações face a face entre professor e aluno. Entendemos que as decisões sobre as condições de ensino, assumidas pelo professor, apresentam inúmeras situações com implicações afetivas para o aluno. É o que discutiremos a seguir:

A AFETIVIDADE NAS CONDIÇÕES DE ENSINO

É possível afirmar que a afetividade está presente em todos os momentos ou etapas do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, o que extrapola a sua relação face a face com o aluno.

Na sequência, pretendemos discutir a questão das condições de ensino, planejadas e desenvolvidas pelo professor, procurando, porém, identificar as possíveis implicações afetivas no comportamento do aluno a partir das condições por ele assumidas.

Como ilustração, podemos citar a questão do ensino tradicional da matemática, assumido como um grande problema pelos professores e, principalmente, pelos alunos. Não há dúvidas de que o tema envolve questões relacionadas com o pensamento lógico-matemático, objeto de estudo das várias teorias psicológicas.



Porém, pensar no ensino da matemática apenas como uma questão de desenvolvimento do pensamento lógico significa reduzir sobremaneira as dimensões do objeto em questão, desconsiderando um aspecto essencial, no caso, as implicações afetivas para o aluno, a partir da qualidade das mediações desenvolvidas.

Assim, o desafio que se coloca aos professores e educadores na escola não se restringe ao “ensinar matemática”, mas envolve também pensar nas condições que possibilitem ao aluno “aprender a gostar de matemática”.

Nesse sentido, é possível, para efeito de análise, direcionar o olhar às chamadas condições de ensino, visando identificar os aspectos que, potencialmente, podem apresentar implicações afetivas na relação sujeito-objeto.

Pensando em um professor que vai desenvolver um determinado curso, seja no ensino fundamental, médio ou superior, podemos identificar pelo menos cinco diferentes decisões por ele assumidas no planejamento e desenvolvimento do curso, as quais certamente terão repercussões marcadamente afetivas, interferindo profundamente na futura relação que se estabelecerá entre o aluno e o objeto de conhecimento em questão. Segue-se uma síntese de cada uma dessas cinco decisões, lembrando que elas não esgotam todas as dimensões da mediação pedagógica.

1) Para onde ir – a escolha dos objetivos de ensino

A escolha dos objetivos de ensino nunca foi uma questão técnica; ao contrário, é uma decisão que sempre reflete valores, crenças e determinadas concepções de quem decide, seja um professor ou uma equipe de trabalho. Por exemplo: a decisão sobre os objetivos da alfabetização escolar reflete inúmeras concepções do corpo docente, tais como concepção de escrita,



concepção sobre o papel da escrita no desenvolvimento da cidadania, concepção de leitura, concepção sobre o papel do aluno etc.

Uma das implicações marcadamente afetivas relacionada à questão refere-se à escolha de objetivos não relevantes para uma determinada população, principalmente nos casos em que o aluno é obrigado a envolver-se com temas que, aparentemente, não têm relação alguma com a sua vida ou com as práticas sociais do ambiente em que vive.

Grande parte do ensino tradicional é marcada por objetivos irrelevantes, do ponto de vista do aluno, o que colaborou com a construção de uma escola divorciada da realidade, principalmente no ensino público, caracterizada pelo fracasso em possibilitar a criação de vínculos entre os alunos e os diversos conteúdos desenvolvidos. Uma escola voltada para a vida implica objetivos e conteúdos funcionais e relevantes tomando-se como referência o exercício da cidadania, o que aumenta a chance de estabelecerem-se vínculos afetivos entre o sujeito e os objetos.

2) De onde partir – o aluno como referência

Ausubel (1968) apresenta a questão da decisão sobre o ponto de partida do ensino de forma muito clara. “Se eu tivesse que reduzir toda a Psicologia da Educação a um único princípio, eu formularia este: de todos os fatores que influenciam a aprendizagem, o mais importante consiste no que o aluno já sabe. Investigue-se isso e ensine-se ao aluno de uma forma consequente”.

Juntamente com esse princípio, o autor propôs o conceito de aprendizagem significativa, que implica o relacionamento entre o conteúdo a ser aprendido e aquilo que o aluno já sabe, “especificamente com algum aspecto essencial de sua estrutura cognitiva, como, por exemplo, uma imagem,



um conceito, uma proposição”. Isso significa que planejar o ensino a partir do que o aluno já sabe sobre o objeto em questão aumenta as possibilidades de desenvolver uma aprendizagem significativa, marcada pelo sucesso do aluno em apropriar-se daquele conhecimento.

Tal sucesso tem inegáveis implicações afetivas. Porém, os casos de fracasso são mais conhecidos em nossa realidade escolar: iniciar o ensino desvinculado de qualquer aspecto de conhecimento do aluno aumenta as chances do insucesso ocorrer logo no início do processo, deteriorando prematuramente as possibilidades de estabelecer uma relação afetivamente saudável entre o sujeito e o objeto do conhecimento.

As implicações pedagógicas desse princípio parecem claras: a decisão sobre o início do ensino só deve ser assumida após o professor realizar uma avaliação diagnóstica sobre o que os alunos já sabem sobre o tema, e não a partir de decisões burocráticas ou de pressupostos irreais.

3) Como caminhar – a organização dos conteúdos

Quando os conteúdos de um curso são organizados de forma aleatória, não se respeitando a lógica da organização do conhecimento na área, dificulta-se sobremaneira o processo de apropriação do referido conhecimento por parte do aluno.

Em algumas situações, a falta de uma organização lógica pode aumentar as possibilidades de fracasso por parte do aluno, tendo como consequência a já citada deterioração afetiva das relações entre o aluno e o referido objeto em questão.

4) Como ensinar – a escolha dos procedimentos e atividades de ensino



A escolha das atividades de ensino é um aspecto bastante discutido, pois envolve a relação professor-aluno naquilo que ela tem de mais visível. São relações observáveis, geralmente com efeitos prontamente identificados na própria situação.

Nessa dimensão, são indiscutíveis os aspectos afetivos envolvidos, o que talvez explique a preferência das recentes pesquisas que têm estudado a afetividade em sala de aula pela relação professor-aluno.

No entanto, a questão da escolha dos procedimentos apresenta uma outra dimensão com implicações afetivas nem sempre prontamente identificáveis: trata-se da questão da adequação / inadequação da atividade escolhida em função do objetivo que se tem. É até possível identificar situações de ensino que apresentam objetivos relevantes, porém, com atividades inadequadas ou “desmotivadoras” para os alunos. Como exemplo, cita-se o caso do professor tradicional de língua portuguesa que propõe a leitura de um bom livro, mas impõe a execução das fichas de leitura, aversivas para muitos alunos, que acabam com toda a motivação inicial dos alunos pelo trabalho.

Pode-se referir também à atividade de ensino que não possibilita um bom desempenho do aluno por algum problema no seu planejamento e execução: pode ocorrer a falta de instruções claras, ausências de intervenções adequadas do professor, falta de feedback por parte do professor etc. tais problemas, quando ocorrem com alta frequência, podem transformar a atividade escolar em um verdadeiro sofrimento para o aluno, produzindo frequentemente efeitos indesejáveis como a tentativa de esquivar-se ou fugir da situação, enganar o professor etc.

Obviamente, nessas condições, a natureza da relação que se estabelece entre o aluno e o objeto pode apresentar um tal nível de aversividade que, no



final do processo, leva o aluno a expressar a intenção de nunca mais se relacionar com aquele objeto.

5) Como avaliar – uma decisão contra ou a favor do aluno?

Sem dúvida, a questão da avaliação escolar tem sido apontada como um dos grandes problemas do ensino, ou seja, como um dos principais fatores responsáveis pelo fracasso escolar de grande parcela da população, especialmente das crianças pobres.

A avaliação torna-se profundamente aversiva quando o aluno discrimina que as consequências do processo podem ser direcionadas contra ele próprio.

Geralmente, essa é a lógica do modelo tradicional de avaliação: o professor ensina e avalia; se o aluno for bem, é interpretado como sinal que o professor ensinou de forma adequada; se o aluno for mal, este é o único responsabilizado, podendo ser reprovado ou excluído.

Nessa perspectiva, ensino e aprendizagem são entendidos como processos independentes e desvinculados: o ensino é tarefa do professor; a aprendizagem é obrigação do aluno.

São notáveis os efeitos aversivos da avaliação tradicional, dificultando sobremaneira o processo de vinculação entre o sujeito e os objetos de conhecimento.

A alternativa que se coloca implica profundas mudanças nas concepções de ensino e aprendizagem. Luckesi propõe que se resgate a função diagnóstica da avaliação, ou seja, reconhece que a avaliação só tem sentido numa sociedade democrática se os seus resultados forem utilizados sempre a favor do aluno, ou seja, se os seus resultados forem sempre utilizados no sentido de rever e alterar as condições de ensino, visando ao aprimoramento do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno.



Somente assim o professor poderá desenvolver as atividades de mediação de forma adequada, no sentido de possibilitar um crescente envolvimento afetivo do sujeito com o objetivo em questão. Assim, a avaliação deve ser planejada e desenvolvida como um instrumento sempre a favor do aluno e do processo de apropriação do conhecimento.

Em síntese, percebemos que a afetividade está presente em todas as principais decisões de ensino assumidas pelo professor, constituindo-se como um dos fatores fundantes das relações que se estabelecem entre os alunos e os conteúdos escolares.

Podemos afirmar, sem exageros, que a qualidade da mediação, em muitos casos, determina toda a história futura da relação entre o aluno e um determinado conteúdo ou prática desenvolvida na escola. Tal história, em muitos casos, é essencialmente afetiva.

Nas histórias de vida dos sujeitos, identificam-se figuras familiares e de professores que, de forma afetiva, possibilitaram uma cuidadosa aproximação entre eles, a literatura e as práticas de leitura. Tal mediação marcou o futuro desses indivíduos e teve papel decisivo nos seus respectivos processos de constituição enquanto sujeitos leitores.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- FERRARO, A. R. (2002). "Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos?". Educação & Sociedade, Campinas, vol. 23, n 81, dez.
- GRUPO DE DE TRABALHO ALFABETIZAÇÃO INFANTIL: os novos caminhos (2003). Relatório final. Brasília, Comissão de Educação e Cultura/Câmara dos Deputados, set.
- SMOLKA, A. L. (1986). A criança na fase inicial da escrita: alfabetização. São Paulo, Ática.
- SOARES, M. (1989). Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento. Brasília, Inep/MEC.
- RIBEIRO, V. M. (org.) (2003). Letramento no Brasil. São Paulo, Global.
- CHARLOT, B. (2005). Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje. Trad. de Sandra Loguercio. Porto Alegre, Artmed.
- Inaf (2011). 2º Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional: um diagnóstico para a inclusão social (Avaliação de Matemática). São Paulo, Instituto Paulo Montenegro/Ação Educativa. Disponível em:
- Inaf (2011). 4º Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional: um diagnóstico para a inclusão social pela educação (Avaliação de



Habilidades Matemáticas). São Paulo, Instituto Paulo Montenegro/Ação Educativa. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/inaf04.pdf>>. Acesso em: 7 abr. 2006.

- CAGLIARI, L. C. (1998). Alfabetizando sem o Ba Be Bi Bo Bu. São Paulo, Scipione.
- _____.(2004). "Algumas questões de linguística na alfabetização". Caderno do Professor, Belo Horizonte, SEE/MG Centro de Referência do Professor, n. 12, pp. 12-20.
- Construtivismo x Método Fônico. Programa busca gerar leitores competentes. Modelo é eficaz para fortalecer o raciocínio" (2009). Folha de S.Paulo, São Paulo. A12, 6 mar.
- "Método de ensino não determina sucesso" (2006). Folha de S.Paulo, São Paulo. C3, 3 mar.
- BATISTA, A. A. G. (2011). "Ensino fundamental de nove anos: um importante passo à frente". Boletim Universidade Federal de Minas Gerais, ano 32, n. 1.522, 16 mar.
- BATISTA, A. A. G.; Bregunci, M. das G. de C.; Castanheira, M. L. et al. r(2003). Orientações para a organização do ciclo inicial de alfabetização. Belo Horizonte, Ceale/SEE/MG (todos os cadernos).
- BATISTA, A. A. G. & Val, M. da G. C. (orgs.) (2005). Capacidades da alfabetização. Belo Horizonte, CEALE/FaE/UFMG (coleção Instrumentos de Alfabetização).
- CEALE - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (2006). Programa I/de avaliação da fase introdutória de alfabetização



2005. Relatório Resumido. Belo Horizonte, Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. 20p.

- FRADE, I. C. A. da S. (2003). "Alfabetização hoje: onde estão os métodos?" - Presença Pedagógica, vol. 9, n. 50, mar./abr.
- _____. (2004). "Escolha de livros de alfabetização e perspectivas pedagógicas do ensino da leitura e demais trabalhos". In: Batista, A. A. G. & Costa Val, M. da G. Livros de alfabetização e de português: professores e suas escolhas. Belo Horizonte, Ceale/Autêntica.
- ALMEIDA, A. R. S. (1999). A emoção na sala de aula. Campinas, Papirus.
- DANTAS, H. (1993). "Emoção e ação pedagógica na infância: contribuição de Wallon". Temas em Psicologia, Sociedade Brasileira de Psicologia, São Paulo, n. 3, pp. 73-76.
- LUCKESI, C. C. (1984). "Avaliação Educacional Escolar: para além do autoritarismo". Tecnologia Educacional, n. 61, pp. 6-15, nov./dez.
- OLIVEIRA, M. K. (1992). "O problema da afetividade em Vygotsky". In: La Taille, Y.; Dantas, H. & Oliveira, M. K. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo, Summus.
- TASSONI, E. C. M. (2000). Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.



- VYGOTSKY, L. S. (1998). O desenvolvimento psicológico na infância. São Paulo, Martins Fontes.

