



Alfabetização e Letramento na infância

BOLETIM 09

JUNHO 2005



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

BRASIL
UM PAÍS DE TODOS
GOVERNO FEDERAL

SUMÁRIO

PROPOSTA PEDAGÓGICA

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA INFÂNCIA (A CRIANÇA DE SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL) 03

Ceris Ribas da Silva

PGM 1

OS FUNDAMENTOS DA PRÁTICA DE ENSINO DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO PARA AS CRIANÇAS DE SEIS ANOS 07

A política de inclusão de crianças de seis anos na escola e sua repercussão no ensino da leitura e da escrita

Ceris Ribas da Silva

PGM 2

CONHECIMENTOS E CAPACIDADES ENVOLVIDOS NOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS DE SEIS ANOS 13

Crianças de seis anos no Ensino Fundamental: o que ensinar sobre a leitura e a escrita

Delaine Cafeiro

PGM 3

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICO E PLANEJAMENTO 20

A função da avaliação diagnóstica no planejamento das práticas de alfabetização e letramento

Ceris Ribas da Silva
Maria Lucia Castanheira

PGM 4

FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO 28

Isabel Cristina Alves da Silva Frade

PGM 5

ALFABETIZAÇÃO E LEITURA LITERÁRIA 42

A leitura literária no processo de alfabetização: a mediação do professor

Aparecida Paiva



Alfabetização e Letramento na infância (a criança de seis anos no Ensino Fundamental)

Ceris Ribas da Silva 1

No ano de 2004, foi instituído o Ensino Fundamental de nove anos, determinando o atendimento da criança de seis anos nas séries iniciais dessa etapa da escolaridade básica em diversos estados do país. Este atendimento foi adotado como meta educacional nas políticas públicas.

A antecipação da entrada das crianças na escola pública exige a revisão do projeto pedagógico para o ensino nas séries iniciais, o que impõe desafios aos profissionais da educação que atuam nas escolas, particularmente no que diz respeito aos processos de alfabetização e letramento.

No contexto dessas mudanças, muitos professores, especialistas e gestores de escolas devem estar se perguntando: Que implicações a entrada de crianças de seis anos na escola fundamental traz para a organização dos processos de ensino da leitura e da escrita em sala de aula? Que capacidades devem ser desenvolvidas nesse primeiro ano da escolaridade? Deve-se ou não alfabetizar as crianças de seis anos? Em caso positivo, como organizar propostas de ensino que contribuam efetivamente para o desenvolvimento das capacidades lingüísticas envolvidas no processo de aquisição da linguagem escrita?

Diante dessas interrogações, uma primeira reflexão que precisa ser feita pelos profissionais das escolas é a de que, com o ingresso de crianças de seis anos, o projeto pedagógico das escolas precisa ser re-elaborado, elegendo o problema da alfabetização inicial como um dos eixos centrais dessa proposta. Isso significa que as redes de ensino e as escolas precisam definir quais são as capacidades mínimas a serem atingidas em diferentes momentos das séries iniciais, tendo como ponto de partida desse trabalho as classes de alunos de seis anos. Para tratar dessas temáticas, os textos de SILVA e CAFIEIRO procuram abordar as questões que envolvem o projeto pedagógico das escolas e a organização curricular das práticas de ensino. O texto de SILVA analisa como a entrada de crianças de seis anos na escola precisa ser interpretada, pelas políticas educacionais dos sistemas de ensino, como uma oportunidade para oferecer mais tempo e condições para que os alunos possam vencer as etapas necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita. Isso significa, objetivamente, repensar o projeto pedagógico das escolas, a estrutura do currículo, a organização

dos tempos e espaços de aprendizagens. Procurando definir, no campo do ensino, essas questões, o texto de CAFIEIRO “Crianças de seis anos no Ensino Fundamental: o que ensinar sobre a leitura e a escrita?” apresenta os eixos considerados fundamentais para a organização das práticas de alfabetização e letramento (compreensão e valorização da cultura escrita; apropriação do sistema de escrita; leitura; produção de textos; desenvolvimento da oralidade), oferecendo ao professor alfabetizador pontos para refletir sobre sua prática pedagógica, em função de metas e de atividades bem delimitadas.

Outro aspecto importante na re-elaboração dos projetos pedagógicos das escolas é a definição de instrumentos compartilhados para diagnosticar e avaliar os alunos e o trabalho que é realizado. O texto de SILVA e CASTANHEIRA faz uma reflexão de como é importante a escola definir quais são os patamares mínimos de aprendizagem numa série ou ciclo, bem como a necessidade de se estabelecerem formas de diagnóstico dos conhecimentos adquiridos pelas crianças, para que o professor possa orientar a definição desses patamares, além de desenvolver processos de intervenção que assegurem o avanço das aprendizagens dos alunos.

Finalmente, há que se pensar em metodologias de ensino que articulem a alfabetização e o letramento dos alunos. Isso porque os procedimentos metodológicos precisam assegurar resultados positivos para a aprendizagem das crianças, sempre considerando as especificidades do desenvolvimento infantil nessa faixa etária. Nessa perspectiva, a questão metodológica passa a ter um peso importante nas práticas de alfabetização, no sentido de se buscar um equilíbrio entre as diferentes perspectivas teórico-metodológicas que informam o processo de aquisição da leitura e da escrita, articuladas aos conhecimentos e capacidades que se pretende ensinar. Essas questões são abordadas nos textos de FRADE e PAIVA. A primeira autora procura apresentar alguns indicadores para a organização do trabalho de alfabetização e letramento com crianças de seis anos. O texto aponta para a necessidade de se criar contextos significativos, trabalhando com temas de interesse e com o amplo mundo da escrita, que desafia as crianças a lidar com a diversidade de textos que elas já conhecem e outros que precisam conhecer, sem perder de vista os conteúdos propostos. O texto de PAIVA também aborda a questão metodológica do letramento, problematizando a escolarização da literatura e as relações possíveis entre a literatura e o leitor criança ou o leitor em formação. A autora irá defender que é possível, desde o início da formação escolar, fazer um trabalho que respeite a relação artística que o texto literário pede ao leitor.

É com o objetivo de refletir sobre essas questões que foi organizada esta série de cinco programas para o programa Salto para o Futuro/TV Escola.

Temas que serão debatidos na série Alfabetização e letramento na infância, que será apresentada no programa Salto para o Futuro/TV Escola, de 6 a 10 de junho de 2005:

PGM 1 - Os fundamentos da prática de ensino da alfabetização e do letramento para as crianças de seis anos

As políticas de inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental. As relações entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Os conceitos de alfabetização e letramento. A alfabetização na Educação Infantil e no Ensino Fundamental que inclui a criança de seis anos: deve-se alfabetizar as crianças nessa idade? Quais são as implicações metodológicas das políticas de ampliação do Ensino Fundamental? Esses temas vão estar em discussão no primeiro programa desta série.

PGM 2 - Conhecimentos e capacidades envolvidos nos processos de alfabetização e letramento de crianças de seis anos

No segundo programa da série, pretende-se abordar as capacidades lingüísticas que devem ser ensinadas aos alunos em processo inicial de aprendizagem da leitura e da escrita: a compreensão e a valorização da cultura escrita, a apropriação do sistema de escrita, a leitura, a produção de textos e o desenvolvimento da oralidade. As capacidades lingüísticas e a educação integral da criança.

PGM 3 - Instrumentos de avaliação diagnóstica e planejamento

O planejamento do processo de alfabetização e letramento, a partir da elaboração e da realização de uma avaliação diagnóstica dos conhecimentos lingüísticos já adquiridos pelos alunos de seis anos. Como articular a alfabetização, o letramento e a educação integral da criança? Essas questões nortearão os debates no terceiro programa da série.

PGM 4 – Formas de organização do trabalho de alfabetização e letramento

O quarto programa visa debater a organização de atividades de alfabetização e letramento, considerando o contexto de significação e temas de interesses dos alunos: jogos e desafios, unidades com temáticas do universo infantil, rotinas no cotidiano, espaços de leitura e de escrita e uso do livro didático.

PGM 5 – Alfabetização e leitura literária

Os usos e apropriações do texto literário para crianças em processo de alfabetização: as dimensões formativas da leitura literária e as contribuições ao processo de letramento. Estes são os temas em discussão no quinto e último programa.

Referências bibliográficas

CEALE – SEE-MG. Orientações para a organização do Ciclo Inicial de Alfabetização. Caderno 2. Belo Horizonte, 2004.

CEALE – SEE-MG. Orientações para a organização do Ciclo Inicial de Alfabetização. Caderno 3. Belo Horizonte, 2004.

CEALE – SEE-MG. A avaliação diagnóstica na Alfabetização. Caderno 5. Belo Horizonte, 2005.

SILVA, Ceris S. R. & Monteiro, Sara M. Aspectos metodológicos: procedimentos de ensino. In: Coleção Veredas, módulo 5, v. 2, SEE-MG, Belo Horizonte, 2004.

Nota

1 Professora da Faculdade de Educação da UFMG; Pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – Ceale/UFMG. Consultora dessa série.

OS FUNDAMENTOS DA PRÁTICA DE ENSINO DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO PARA AS CRIANÇAS DE SEIS ANOS

A política de inclusão de crianças de seis anos na escola e sua repercussão no ensino da leitura e da escrita

Ceris Ribas da Silva 1

Este texto pretende refletir sobre a política de ampliação para nove anos do Ensino Fundamental, elegendo, sobretudo, as questões que envolvem o ensino da leitura e da escrita, para os alunos que passam a ingressar mais cedo nas escolas públicas do país.

As políticas de inclusão das crianças de seis anos

Com a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB n. 9.394/96) e a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), algumas redes públicas de ensino do país iniciaram a ampliação para nove anos do Ensino Fundamental. Os estados de Minas Gerais, Rio Grande do Norte, Goiás e Amazonas foram os primeiros a adotar essas mudanças. Ao mesmo tempo em que a ampliação dos anos de escolaridade das crianças é reconhecida como uma ação política importante para a democratização do acesso à educação no país, ela levanta discussões sobre os seus impactos na organização do trabalho das escolas e dos professores, principalmente no que se refere ao processo de alfabetização das crianças.

Uma das questões apontadas sobre os impactos da ampliação do Ensino Fundamental é o fato de que as escolas passarão a receber crianças com idades a partir dos seis anos. Sabemos que, com a entrada de crianças nessa faixa etária, será preciso estar atento para as especificidades de aprendizagem dessa idade, principalmente porque esse é um momento da aquisição inicial da escrita e da leitura. Nesse sentido, o ingresso na escola, aos seis anos, precisa ser interpretado pelas políticas educacionais dos sistemas de ensino como uma oportunidade para dar mais tempo e chance aos alunos para vencerem as etapas necessárias para aprenderem a ler e escrever. Se isso não acontecer, a ampliação do tempo de escolaridade pode se tornar uma ação política ineficiente para a redução das nossas tristes taxas de fracasso escolar.

Outra questão importante sobre os impactos da ampliação do Ensino Fundamental na organização

do trabalho nas escolas diz respeito ao fato de que, uma vez implementada essa política, teremos que considerar não oito, mas nove anos na elaboração da proposta de ensino e aprendizagem com as crianças. Isso significa, objetivamente, repensar o projeto pedagógico das escolas, a estrutura do currículo, a organização dos tempos e espaços de aprendizagens. Ou seja, a mudança exige a redefinição dos conhecimentos e capacidades² a serem ensinados em cada etapa da escolaridade e, ainda, uma nova perspectiva de ensino voltada para a progressão da aprendizagem dos alunos.

No que se refere, particularmente, à organização do tempo de aprendizagem dos alunos, devemos considerar que o sistema de seriação precisa ser repensado, pois historicamente se revelou uma forma de organização fragmentada e hierarquizada das etapas da escolarização que se impõem sobre os alunos e sobre os profissionais da educação. Por isso, em caso de sua permanência, as séries deverão ser mais bem articuladas e será preciso introduzir estratégias que garantam a continuidade e não a repetição das aprendizagens dos alunos.

Caso os sistemas de ensino decidam substituir o sistema de seriação por uma organização das escolas através de ciclos, a discussão deverá girar em torno de uma nova forma de organização da proposta pedagógica, na qual o tempo escolar precisará ser organizado em fluxos mais longos e mais atentos ao avanço das aprendizagens dos alunos. Logo, será necessário redefinir o que se deseja ensinar em cada ciclo, tendo em vista quais serão os conhecimentos, as capacidades e as habilidades referentes à alfabetização e ao letramento de cada etapa.

A questão que precisa ser considerada é a de que a organização dos tempos de aprendizagens da escola, no sistema de seriação ou ciclos, deverá ter como objetivo evitar a ruptura do processo de aprendizagem da leitura e da escrita e possibilitar às crianças um tempo mais amplo e flexível para o desenvolvimento das capacidades que elas precisarão adquirir. Portanto, a inclusão, na escola, das crianças de seis anos significa a ampliação do direito dessa criança a uma escolarização mais extensa e a uma alfabetização ressignificada.

Precisamos, agora, discutir: o que significa introduzir uma prática de alfabetização ressignificada?

A ampliação do conceito de alfabetização e letramento

Com a implementação dos “ciclos básicos de alfabetização”, a partir da regulamentação da LDB, de

1996, os sistemas de ensino e as escolas passaram a reconhecer a insuficiência da concepção de alfabetização, entendida apenas como a aprendizagem mecânica de ler e escrever, e que se pretendia realizar em apenas um ano de escolaridade, nas chamadas classes de alfabetização. Além de aprender a ler e escrever, a criança deve aprender a dominar as práticas sociais de leitura e de escrita.

Essa ampliação do conceito de alfabetização decorre do fato de que as sociedades do mundo inteiro estão cada vez mais centradas na escrita. Conseqüentemente, ser alfabetizado – isto é, saber ler e escrever – tem se revelado condição insuficiente para responder adequadamente às demandas contemporâneas. É preciso ir além da simples aquisição do código escrito, é preciso fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano, apropriar-se da função social dessas duas práticas: é preciso letrar-se.

Além disso, a cada momento, multiplicam-se as demandas por práticas de leitura e de escrita, não só na chamada cultura do papel, mas também na nova cultura da tela, como pode ser chamado o conhecimento mobilizado pelos meios eletrônicos. Por isso, se uma criança sabe ler, mas não é capaz de ler um livro, um jornal, ou se sabe escrever palavras e frases, mas não é capaz de escrever uma carta, ela é alfabetizada, mas não letrada. Em sociedades grafocêntricas como a nossa, as crianças de diferentes classes sociais convivem com a escrita e com práticas de leitura e escrita cotidianamente, o que significa que vivem em ambientes de letramento. As crianças começam, portanto, a “letrar-se” a partir do momento em que nascem em uma sociedade letrada. Rodeadas de material escrito e de pessoas que usam a leitura e a escrita, nossas crianças, desde cedo, vão conhecendo e reconhecendo as práticas de leitura e de escrita.

O problema é que as crianças das camadas desfavorecidas têm um convívio menos freqüente e menos intenso com textos impressos do que as crianças das classes sociais mais favorecidas. Por isso, a entrada das crianças aos seis anos de idade na escola pública pode significar uma oportunidade para essas crianças terem acesso e contato com materiais escritos e com práticas de leitura e de escrita mais cedo, ampliando, assim, seu tempo de aprendizagem desses conhecimentos.

Para que isso ocorra, é importante que a escola proporcione aos alunos o contato com diferentes gêneros e suportes de textos escritos, através, por exemplo, da vivência e do conhecimento dos espaços de circulação dos textos, das formas de aquisição e acesso aos textos e dos diversos

suportes da escrita.

Contudo, mesmo com o alargamento do conceito de alfabetização, a questão da aprendizagem da língua escrita pela criança de seis anos ainda levanta uma outra questão: será que essa idade é apropriada para a aprendizagem da leitura e da escrita?

A alfabetização na Educação Infantil e no Ensino Fundamental que inclui crianças de seis anos

Historicamente, a idade de entrada da criança no Ensino Fundamental esteve fixada em torno dos sete anos, e a entrada com idade inferior, no antigo pré-escolar, tinha sua prática de ensino regulada pela concepção de prontidão para a aprendizagem da leitura e da escrita, geralmente avaliada por testes classificatórios.

Contrapondo a essa concepção, vimos anteriormente que as atuais exigências de democratização do acesso à escola pública de qualidade levantam demandas mais complexas para o ensino da leitura e da escrita: a permanência das crianças de camadas populares na escola e a ampliação de suas oportunidades de acesso à cultura escrita, pois tais oportunidades já são precocemente vivenciadas por camadas sociais mais favorecidas. Isso implica o direito daquelas crianças à alfabetização e ao letramento, em processos de aprendizagem que assegurem progressivas capacidades e habilidades.

Por isso, o importante nas propostas de ensino é não se submeter a aprendizagem das crianças dessa faixa etária exclusivamente ao estágio de maturação ou desenvolvimento, previamente determinado por testes. Acredita-se que o processo de aprendizagem a ser vivenciado por essas crianças é capaz de produzir novas possibilidades de desenvolvimento de suas capacidades.

Além disso, sabemos que essa perspectiva teórica está ultrapassada, sobretudo depois dos estudos da psicogênese da escrita, introduzidos por Emília Ferreiro e Anna Teberosky. De acordo com esses novos estudos, o aprendizado do sistema de escrita não se reduziria ao domínio de correspondências grafo-fonêmicas (a decodificação e a codificação), mas se caracterizaria como um processo ativo por meio do qual a criança, desde seus primeiros contatos com a escrita, construiria e reconstruiria hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita como um sistema de representação. Ou seja, ela começa a aprender coisas sobre o que é a escrita, para que serve e como se organiza

muito antes de seu ingresso na escola.

Por tudo isso, elaborar uma proposta de alfabetização para as crianças que ingressam na escola pública desde os seis anos de idade significa, também, desconstruir certos mitos sobre a aprendizagem da escrita nessa faixa etária. Por isso, tornou-se necessário definir, objetivamente, o que deverá ser ensinado sobre a leitura e a escrita e de que forma organizar esse ensino em cada ano do Ciclo de Alfabetização. Isso significa que é necessário rever práticas ainda contraditórias no campo da alfabetização e tentar superar a permanente nostalgia em relação a práticas do passado. É necessário, portanto, alargar as concepções.

Nesse sentido, é importante que as redes de ensino definam quais são as capacidades mínimas a serem atingidas pelos alunos em diferentes momentos das etapas de escolarização. Para isso, é fundamental que as escolas possuam instrumentos compartilhados para diagnosticar e avaliar³ os alunos e o trabalho que realizam. Além disso, também é importante que, coletivamente, as escolas desenvolvam mecanismos para reagrupar, mesmo que, provisoriamente, os alunos que não alcançaram os conhecimentos e habilidades em cada etapa do processo, utilizando novos procedimentos metodológicos e diferentes materiais didáticos. Isso quer dizer que não há um método único que contemple todas as necessidades de aprendizagem do aluno. Por isso, é importante conhecer as facetas lingüísticas, psicológicas, sociolingüísticas, entre outras, do processo de alfabetização, debatendo-as e transformando-as em prática.

Finalmente, precisamos acabar com a ruptura que existe entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, que se expressa, muitas vezes, pelo abandono das atividades lúdicas para que os alunos trabalhem individualmente em carteiras enfileiradas. A ludicidade, sem dúvida, contribui para melhor promover o desenvolvimento das capacidades cognitivas, procedimentais e atitudinais que se deseja verem construídas pelas crianças nessa faixa etária. O que se deve propor é um trabalho pedagógico estruturado para crianças que antes estariam apenas brincando. Para isso, é preciso articular os momentos de brincadeiras, de histórias e de trabalho com outras linguagens, juntamente com a aprendizagem da leitura e da escrita.

Dessa forma, a organização do trabalho de leitura e escrita em classes de seis anos deve estar em sintonia com o que é próprio dessa faixa etária⁴, considerando a experiência prévia das crianças com o mundo da escrita, em seus espaços familiares, sociais e escolares, e as particularidades do

seu desenvolvimento. Nesse sentido, a elaboração pelo professor de uma proposta de alfabetização precisa privilegiar a criação de contextos significativos de ensino e aprendizagem que são decorrentes, por exemplo, do trabalho com temas de interesse do universo infantil e com modelos de atividades que privilegiam a ludicidade e que desafiam as crianças a lidar com diversidade de textos que elas conhecem e de outros⁵ que precisam conhecer, como, por exemplo, os textos literários, sem que se perca de vista os conteúdos que se pretende atingir.

Todos esses aspectos da organização do trabalho escolar mostram que as redes de ensino e as escolas têm papel decisivo na forma de implementação do Ensino Fundamental programado em nove anos.

Em síntese, podemos concluir que a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos traz uma nova realidade para as práticas de ensino nas séries iniciais. Contudo, essas mudanças só ocorrerão de fato se os professores alfabetizadores se conscientizarem de que as crianças das escolas públicas, em sua maior parte expostas a processos de exclusão social, são capazes de aprender, não possuem deficiências cognitivas, não possuem deficiências linguísticas, culturais e comportamentais. Portanto, é nossa responsabilidade, como educadores, assegurar a essas crianças que chegam à escola mais cedo oportunidades de acesso e domínio da leitura e da escrita.

Referência bibliográfica

CEALE – SEE-MG. Orientações para a organização do Ciclo Inicial de Alfabetização. Caderno 3. Belo Horizonte, 2004.

Notas

1 – Professora da Faculdade de Educação da UFMG. Pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita-Ceale. Consultora da série.

2 – Ver texto de Castanheira e Silva, “A função da avaliação diagnóstica no planejamento das práticas de alfabetização e letramento”, para o PGM 3 dessa série.

3 – Ver texto de Isabel Cristina Alves S. Frade, “Formas de organização do trabalho de alfabetização e letramento”, para o PGM 4 dessa série.

4 – Ver texto de Aparecida Paiva, “A leitura literária no processo de alfabetização: a mediação do professor”, para o PGM 5 dessa série.

CONHECIMENTOS E CAPACIDADES ENVOLVIDOS NOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS DE SEIS ANOS

Crianças de seis anos no Ensino Fundamental: o que ensinar sobre a leitura e a escrita

Delaine Cafeiro (1)

A ampliação do tempo de escolaridade no Ensino Fundamental de oito para nove anos em algumas redes de ensino impôs alguns questionamentos importantes para que seja repensada a prática de alfabetização. Suscitam-se perguntas como: o que ensinar às crianças de seis anos? Que conhecimentos essas crianças precisam construir? Que capacidades precisam desenvolver? Que atividades realizar na escola para que as crianças alcancem as capacidades desejadas?

Este texto busca responder a essas questões² a partir de cinco eixos fundamentais a serem considerados: 1) compreensão e valorização da cultura escrita; 2) apropriação do sistema de escrita; 3) leitura; 4) produção de textos; 5) desenvolvimento da oralidade. Espera-se, com essa série de programas, oferecer ao professor alfabetizador pontos para refletir sobre sua prática pedagógica em função de metas e objetivos bem delimitados.

Deve ser feita uma consideração inicial em torno da concepção de língua e de seu ensino, que fundamente o desenvolvimento de uma proposta pedagógica calcada nesses cinco eixos. A língua, neste caso, é percebida como um sistema discursivo, que tem origem na interlocução e que se organiza para a interlocução. Isso significa dizer que a língua não é um sistema fixo que funciona sempre do mesmo modo em qualquer situação de comunicação. Portanto, ensinar língua não é ensinar uma série de listas ou de tarefas de repetição que exigem que o aprendiz apenas siga um modelo para memorizar regras.

Considera-se que a língua é um objeto histórico, construído, manejado e constantemente modificado pelos sujeitos que a utilizam em suas interações sociais para realizarem ações sobre o outro, isto é, para informar e se informar, convencer, pedir, fazer rir, emocionar, entre outras. Com essa concepção, ensinar língua materna significa ensinar aos sujeitos a utilizar a língua para que possam interagir adequadamente nas diferentes situações sociais de que tomam parte. A língua não é usada

sempre do mesmo jeito. Há modos diferentes de falar e de escrever para atingir objetivos, que vão variar na comunicação. Assim, o ensino muda de uma perspectiva, normalmente, transmissiva, centrada em automatismos e reproduções mecânicas, para a perspectiva do uso e da reflexão. O aluno torna-se sujeito de sua aprendizagem: usa a língua em diversas situações sociais de comunicação, reflete sobre os usos e amplia suas possibilidades de uso em outras situações.

Usar a língua pressupõe saber lidar com os diferentes textos que circulam socialmente, tanto em situações orais quanto escritas. É por isso que as atividades de ensino podem ser mais eficientes se buscarem desenvolver as capacidades necessárias às práticas da fala e da escuta e também às práticas da leitura e da escrita de textos. Os alunos (não só os de seis anos, mas os de qualquer nível de escolaridade), em sala de aula, precisam ouvir e falar, ler e escrever muitos e variados textos. O trabalho, organizado em torno do uso lingüístico e da reflexão, deve visar não só o processo de alfabetização³ em si mesmo, mas também a possibilidade de inserção e participação ativa dos alunos na cultura escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, na produção e compreensão de diferentes gêneros textuais. Isto é, visa a ampliar o grau de letramento dos alunos. Alfabetização e letramento, então, são processos considerados diferentes, porque cada um possui suas especificidades, mas são, também, processos inseparáveis, complementares. Ambos são indispensáveis. O desafio que se coloca para a escola é o de alfabetizar letrando. Isto é, fazer com que a criança se aproprie do sistema alfabético e ortográfico da língua garantindo-lhe, ao mesmo tempo, plenas condições de usar essa língua nas práticas sociais de leitura e de escrita.

A proposta que se segue está centrada nos eixos mais relevantes que devem ser considerados na fase inicial de alfabetização. As capacidades associadas a cada um deles não são previstas numa cadeia linear em que o desenvolvimento de uma pressupõe o desenvolvimento de outra imediatamente anterior. Essas capacidades são simultâneas e exercem influência umas sobre as outras.

Compreensão e valorização da cultura escrita

As crianças chegam à escola oriundas de diferentes espaços sociais. Cada uma traz uma bagagem muito individual e desenvolveu comportamentos, atitudes e saberes específicos proporcionados por sua cultura, pelo grupo em que convive. As atividades a serem desenvolvidas para ampliar as capacidades previstas nesse eixo serão construídas a partir da consideração da história de cada criança. Trata-se de permitir que ela amplie seu grau de letramento, levando-a a: conhecer, utilizar e

valorizar os modos de manifestação e circulação da escrita na sociedade; conhecer os usos e funções da escrita; desenvolver as capacidades necessárias para o uso da escrita e saber usar os objetos de escrita presentes na cultura escolar, bem como desenvolver capacidades específicas para escrever.

Para desenvolver essas capacidades, algumas atividades interessantes podem ser propostas: visitas a diferentes espaços de circulação do texto escrito, como bancas de jornal, bibliotecas, livrarias; audição de textos de gêneros variados como histórias, notícias, cartas, propagandas em diferentes suportes, como livros revistas, jornais, papel de carta; entrevistas com jornalheiros, bibliotecários, escritores; atividades de manuseio e exploração de suportes e materiais de escrita que possibilitem à criança aprender a lidar com o livro didático, com o livro de histórias, com as revistas, com jornais e suplementos infantis; aprender a usar o caderno, o lápis, a borracha, a régua, o computador.

Apropriação do sistema de escrita

Neste eixo, organizam-se as capacidades que dizem respeito à apropriação, pela criança, do sistema da língua. Isto é, trata-se da aquisição das regras que orientam a leitura e a escrita no sistema alfabético, bem como do domínio da ortografia da Língua Portuguesa. É necessário que o alfabetizando compreenda as diferenças entre a escrita alfabética e outras formas gráficas; domine convenções gráficas, compreendendo, por exemplo, que a escrita se organiza da esquerda para a direita e a função dos espaços em branco e dos sinais de pontuação; reconheça unidades fonológicas como rimas, sílabas, terminações de palavras; identifique as letras do alfabeto, compreenda sua categorização gráfica e funcional e utilize diferentes tipos de letras tanto na leitura quanto na escrita; compreenda a natureza alfabética do sistema de escrita; domine as relações fonema/grafema (regularidades e irregularidades ortográficas). A apropriação do sistema da escrita é um processo gradual e cada criança terá seu próprio ritmo. Muitas capacidades deste eixo podem não estar consolidadas logo no primeiro ano de escolaridade e vão demandar mais tempo.

Algumas atividades pedagógicas podem contribuir para o desenvolvimento dessas capacidades pelas crianças: exploração de sílabas, rimas, terminações semelhantes de palavras em jogos, desafios e parlendas; exercícios que explorem as diferenças entre a escrita alfabética e outras formas gráficas, como, por exemplo, comparação entre desenhos, números, sinais matemáticos; atividades que levem o aluno a perceber que, em Língua Portuguesa, se escreve da esquerda para a direita;

atividades de exploração da segmentação dos espaços em branco e da pontuação de final de frases; exercícios de identificação de letras e de reconhecimento da ordem alfabética como bingo, forca, jogos no computador, consulta à lista telefônica e ao dicionário.

Exercícios de identificação de diferentes tipos de letras podem ser iniciados no primeiro ano de escolaridade, mas o uso da letra cursiva na escrita não será exigido de crianças que ainda não sabem ler. À medida que se alfabetizam, elas mesmas passam a demandar o uso da cursiva e terão mais facilidade para se apropriarem dela. A apreensão das relações entre fonemas e grafemas, com vistas ao domínio das regularidades e irregularidades ortográficas, vai demandar um conjunto de atividades sistemáticas que levem o aluno a perceber as regras subjacentes (quando for o caso) ou memorizar grafias. Algumas atividades como observação, discussão de regras, jogos ortográficos, palavras cruzadas, charadas, caça-palavras, correção orientada de textos, jogos no computador podem contribuir para que o aluno se aproprie do sistema de escrita. Porém, muito provavelmente, essa capacidade não será consolidada logo no primeiro ano de alfabetização.

Leitura

A leitura é considerada uma atividade ao mesmo tempo individual e social. Individual porque depende do processamento que cada sujeito realiza para compreender, isto é, depende da realização de operações mentais como percepção, análise, síntese, generalizações, inferências, entre outras. Social porque, quando alguém lê, o faz em contextos específicos de interação e isso envolve diferentes comportamentos, atitudes e objetivos na situação comunicativa. A leitura envolve tanto a decifração do código ou decodificação propriamente dita quanto a construção de sentidos (ou construção de coerência).

Algumas atividades devem ser previstas para desenvolver atitudes e valores nos alunos em relação à leitura, como gostar de ler livros diversificados, freqüentar bibliotecas, valorizar a leitura como fonte de entretenimento, cuidar dos livros e demais materiais escritos, procurar informações em jornais e revistas.

Para aprenderem a ler com fluência e compreensão, os alunos de seis anos necessitam vivenciar atividades que os levem a levantar hipóteses sobre o conteúdo dos textos observando, por exemplo, imagens e outras pistas gráficas; a confirmar suas hipóteses no texto; a recontar textos; a observar a

finalidade dos textos, a partir da análise do suporte em que foram veiculados, do gênero e da sua autoria.

Produção de textos

A atividade de produzir um texto também é concebida como uma atividade social. Isso significa que o como e o que escrever estão intimamente relacionados com o para que e o por que escrever. A escrita, como prática social, relaciona-se a objetivos específicos e a leitores determinados.

Ao entrar na escola, a criança aprende não só a escrever, mas, também, a compreender e a valorizar o uso da escrita para diferentes funções. Quando, por exemplo, o professor lê para ela histórias, notícias, propaganda, avisos, cartas, bilhetes, quando explora diferentes materiais de leitura como revistas, jornais, livros e cartazes, está ensinando que os textos não têm sempre o mesmo funcionamento, que são escritos com finalidades distintas.

Com essa concepção do que seja produzir texto, é possível afirmar que mesmo a criança que chega à escola pela primeira vez pode produzir textos escritos desde os primeiros dias de aula. Depende do tipo de atividade que for proposta e de os exercícios de escrita estarem vinculados a situações de uso em que façam sentido, isto é, tenham um para que e um por que escrever.

No início do processo, as crianças podem participar da produção coletiva de textos, em que o professor faz o papel de escriba e registra o texto que elas vão produzindo. À medida que o processo avance, elas vão ganhando autonomia e aprendendo a escrever sozinhas. Nesse sentido, é importante que, desde o início, o professor oriente o planejamento do texto em função de sua temática, de seu interlocutor, do suporte onde vai circular (escrever, por exemplo, um bilhete para os pais pedindo materiais para fazer uma receita de bolo na sala). Assim, as crianças devem aprender a selecionar o vocabulário, as estruturas sintáticas em função da situação de comunicação (escrever bilhete para os pais pressupõe uma seleção diferente do que escrever um bilhete para os colegas); e devem aprender, também, a revisar e reelaborar seus textos para atenderem aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação previstos.

Desenvolvimento da oralidade

Só muito recentemente a linguagem oral passou a ser considerada como objeto de atenção do ensino. Quando a criança entra na escola, ela já sabe fazer uso de uma fala cotidiana, utilizando a linguagem oral em suas interações para afirmar suas vontades, expressar seus sentimentos, manifestar suas preferências entre outras coisas. À escola cabe o papel de aproximar essa criança dos usos da linguagem que são socialmente privilegiados, das práticas de linguagem que são valorizadas, da variante lingüística considerada padrão. Mas, ao mesmo tempo em que faz isso, a escola irá mostrar à criança que seu modo de falar, o que aprendeu com sua família, na sua comunidade, é também legítimo e que não se deve discriminar as pessoas pelo seu modo de falar.

Ao participar das interações propostas em sala de aula, as crianças vão aprendendo a ouvir e a falar em situações diferenciadas. Aprendendo, por exemplo, a ouvir o professor e a compreender o que ele fala, a ouvir os colegas e esperar sua vez de falar, a ter atenção enquanto o outro fala, a respeitar a diversidade nos modos de falar. Simultaneamente, vão aprendendo também a dar recados, a contar casos sem perder o fio da meada, a expor oralmente idéias.

Considerações finais

Ao receber as crianças de seis anos nas salas de aula do Ensino Fundamental, a escola precisa considerar que essa criança já é um falante da língua e que, por isso, já está inserida numa comunidade que faz determinados usos dessa língua. Partindo daquilo que ela já sabe, dos conhecimentos que já construiu, das capacidades que já desenvolveu, a escola vai planejar os modos de contribuir com seu processo de aprendizagem. Uma informação importante a ser considerada é que não se trata de exigir da criança de seis anos que ela se comporte como as de sete ou de oito. A idéia é de processo. É como o desenho de uma espiral: a cada nova experiência com os textos em situações de escuta, fala, leitura e escrita, as capacidades lingüísticas vão sendo ampliadas gradativamente.

Referência bibliográfica

CEALE – SEE-MG. Orientações para a organização do Ciclo Inicial de Alfabetização. Caderno 2, Belo Horizonte, 2004.

Notas

1 – Professora da Faculdade de Letras da UFMG e pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita –Ceale/UFMG.

2 – Tomando como base as Orientações para organização do Ciclo Inicial de Alfabetização – Alfabetizando Caderno 2 – elaborado pelo Ceale/UFMG para o Estado de Minas Gerais.

3 – Alfabetização entendida como processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, de conquista dos princípios alfabético e ortográfico, o que possibilita ao aluno ler e escrever com autonomia.

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICO E PLANEJAMENTO

A função da avaliação diagnóstica no planejamento das práticas de alfabetização e letramento

*Ceris Ribas da Silva(1)**Maria Lucia Castanheira(2)*

Sabemos que a criança, por viver numa sociedade letrada, tem diferentes tipos de contatos com a escrita. Em seu cotidiano, faz perguntas sobre a escrita e dá respostas a essas perguntas por meio de hipóteses baseadas na análise da língua escrita, na experimentação de modos de ler e escrever, no contato ou na intervenção direta dos adultos. A criança, portanto, muito antes de ingressar na escola, começa a aprender o que é a escrita, para que serve e como ela funciona. Por isso, a avaliação diagnóstica dos conhecimentos lingüísticos sobre a escrita adquiridos pelas crianças de seis anos é um procedimento de ensino importante, para o planejamento da prática de alfabetização. É fundamental fazer um levantamento dos conhecimentos prévios da criança sobre a escrita, para o professor poder definir as metas de sua prática pedagógica e, a partir delas, planejar de forma a garantir a expansão e consolidação do aprendizado por parte dos alunos.

Nesse sentido, a realização da avaliação diagnóstica durante as primeiras semanas do ano letivo é extremamente importante para o professor alfabetizador. Através dela, ele poderá conhecer os seus alunos e, a partir desse conhecimento, definir a organização de seu trabalho, considerando quais são as capacidades³ que devem ser introduzidas e trabalhadas de forma sistemática, para que, ao final de um ano letivo, estejam todas consolidadas. Na realização dessa tarefa, o professor precisa reunir informações sobre como e quando a criança interage com a escrita, fora da escola, de que práticas culturais envolvendo a escrita seus alunos participam e quais os conhecimentos e capacidades que as crianças já dominam sobre esse objeto de estudo. Enfim, esse é o momento em que os profissionais da escola precisam buscar elementos para responderem às seguintes questões: o que os meus alunos já sabem sobre a escrita? O que ainda não sabem? O que devo ensinar? De que ponto meu trabalho deve partir? Que metas de ensino e aprendizagem devo almejar?

Para investigar as aquisições dos alunos em relação à escrita, o professor poderá desenvolver atividades diversificadas, tais como: observar como seus alunos desenvolvem as atividades em sala

de aula; analisar suas produções escritas; observar como lêem palavras, frases ou textos curtos em diferentes situações; entrevistar ou conversar informalmente com os alunos; propor testes em atividades específicas.

Todas essas atividades poderão ser utilizadas, de forma mais organizada e articulada, quando o professor elabora previamente uma “matriz de referência”, ou seja, quando ele discrimina os conhecimentos e as capacidades que pretende investigar. A finalidade da elaboração de uma matriz é a de orientar os professores na definição das questões de avaliação mais adequadas para identificar os conhecimentos adquiridos, ou não, pelos alunos. Desse modo, o trabalho de elaboração de uma questão possibilita saber, de maneira controlada e sistemática, quais capacidades serão avaliadas, bem como os objetivos de determinada questão.

Para a elaboração de uma matriz de referência da avaliação, o professor deve se guiar, primeiramente, pela definição das capacidades referentes ao processo de alfabetização e letramento que serão desenvolvidas ao longo de um ano letivo. No caso da alfabetização, deve definir as capacidades referentes à apropriação do sistema da escrita alfabético-ortográfico, bem como o desenvolvimento de capacidades motoras pertinentes a esse processo, como, por exemplo, se a criança compreende as diferenças entre a escrita alfabética e outras formas gráficas, se conhece as letras do alfabeto, se reconhece algumas sílabas, etc. O foco do letramento, como dimensão complementar e indissociável da alfabetização, deve privilegiar aspectos relativos à inserção e à participação dos alunos na cultura escrita, abrangendo capacidades de uso do sistema de escrita e de seus equipamentos e instrumentos na compreensão e na produção de textos, em diversas situações ou práticas sociais. Investigar os usos que a criança faz da escrita na sua vida cotidiana, ou se ela valoriza os modos de produção e circulação da escrita na sociedade, é um meio de identificar exemplos de suas capacidades.

Para articular, na matriz de referência, a alfabetização e o letramento, deve ser enfatizado o domínio, pela criança, das capacidades referentes à aquisição do sistema da escrita, da leitura e da produção textual e, ao mesmo tempo, elaborar alternativas de atividades para operacionalizar sua avaliação.

Vejamos três exemplos, apresentados nos quadros a seguir, para se ter uma idéia melhor de como o professor, ao relacionar as capacidades que serão avaliadas, poderá definir as atividades avaliativas

mais adequadas.

Capacidades referentes ao domínio do sistema da escrita

CAPACIDADE AVALIADA

O QUE SE QUER SABER

ATIVIDADE

- A criança compreende as diferenças existentes entre os sinais do sistema de escrita alfabético-ortográfico e outras formas gráficas

Verificar se a criança faz distinções entre: **letras e números** - sinais do sistema de escrita alfabético-ortográfico ou sinais gráficos (como acentos, sinais de pontuação) que circulam em diversos suportes e contextos (doméstico, escolar, urbano, público).

Esse tipo de conhecimento pode ser avaliado em atividades do tipo:

- solicitar que as crianças identifiquem, em livros, revistas e outros impressos, as diferenças gráficas entre o texto escrito e o desenho, que apontem onde identificam números, etc.
- A criança conhece o alfabeto e os diferentes tipos de letras.

Verificar se a criança identifica as letras do alfabeto e se faz distinção entre letras de imprensa maiúscula e minúscula, a cursiva maiúscula e minúscula.

- Solicitar que o aluno risque as letras do seu nome

CAPACIDADE AVALIADA

O QUE SE QUER SABER

ATIVIDADES



- A criança domina convenções gráficas:
- orientação da escrita
- alinhamento da escrita
- segmentação dos espaços em branco e pontuação

Verificar se a criança reconhece:

- a direção correta da escrita (esquerda/direita, de cima/para baixo) e utiliza corretamente a folha (pautada ou não, de acordo com o planejamento do professor)
- as formas gráficas destinadas a marcar a segmentação na escrita (espaçamento entre palavras e pontuação)
- Entregar à criança uma folha ofício sem pauta e pedir que escreva seu nome (apenas o prenome) nos quatro cantos da página.
- Pedir que leia a quadrinha abaixo, com a ajuda da professora:

MEIO DIA

MACACA SOFIA

PANELA NO FOGO

BARRIGA VAZIA

Circule cada palavra da quadrinha.

A avaliação diagnóstica também pode ser realizada através de uma atividade coletiva como, por exemplo, o trabalho de reconstituição de como os alunos observam e analisam os escritos presentes em sua vida cotidiana. Uma atividade interessante que pode ser realizada com esse objetivo é a



exploração, pelo professor, de como os alunos reconhecem as mensagens escritas nos lugares mais frequentados no seu bairro: os cartazes, as placas, os letreiros, as embalagens presentes em casa. Estes textos podem ser identificados facilmente em um passeio com a classe pelo bairro, ou através da solicitação para que os alunos tragam os escritos presentes em sua casa. Um aspecto interessante da exploração desses textos é o de que, além de serem presentes na vida cotidiana, são curtos e suas funções – designação, injunção e informação – são fáceis de explicitar e de serem discutidas com os alunos, além de possibilitar a realização de atividades em que os alunos sejam produtores desse tipo de texto.

Num primeiro momento, tomando os textos acima como referência, o professor deve solicitar que os alunos copiem, em uma folha de papel, tudo que acham que é um escrito. As palavras copiadas com mais frequência devem ser analisadas posteriormente, considerando os seguintes aspectos:

- observações dos alunos sobre a forma: se a palavra é grande ou pequena (quantas letras possui); variedade de letras; se mistura letras convencionais, números, etc;
- observações quanto ao significado: o que os escritos querem dizer;
- observações quanto ao uso: onde o escrito é encontrado; para que serve, etc;
- observações quanto ao valor sonoro da palavra e à sua representação escrita;
- se o aluno realiza decomposição silábica, procurando decodificar alguma letra, sílabas ou palavra; que letras e fonemas ele reconhece;
- se utiliza somente as letras do seu nome, etc.

É interessante que o professor procure agrupar o material escrito selecionado para análise em grupos distintos: materiais apenas simbólicos (em placas, por exemplo); materiais que misturam símbolo e escrita (placa de velocidade); e materiais que utilizam exclusivamente a escrita. Essa forma de categorização possibilita que os alunos comparem diferentes sistemas de significação e procurem diferenciá-los.

Em contextos de avaliação mais formal, aspectos relativos à alfabetização são mais facilmente observados. Por isso, a necessária perspectiva do letramento precisa ser explorada e avaliada na interação do professor com as crianças, para examinar, de forma mais natural, a relação dos alunos com diversos gêneros e suportes textuais (por exemplo, os escritos presentes nas ruas, revistas em quadrinhos, livros, bilhetes, jornais), como vimos no primeiro exemplo de situações coletivas de avaliação dos alunos. Assim, situações efetivas de uso da escrita e da leitura devem ser criadas em sala de aula para saber como a criança se relaciona com a escrita no seu dia-a-dia e para que se possa avaliar o que a criança conhece em relação à escrita.

De uma maneira geral, podemos concluir que todas as atividades de avaliação diagnóstica das aprendizagens, processadas no período em que se inicia um trabalho de alfabetização, devem ser problematizadas a partir de algumas questões:

- até que ponto as experiências extra-escolares dos alunos com a escrita podem servir de apoio para o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula?
- até que ponto os alunos desenvolveram ou consolidaram determinadas capacidades em um certo nível de aprendizagem e ensino?
- até que ponto as capacidades desenvolvidas ou aprendidas permitirão aos alunos acompanhar, com proveito, o nível ou patamar seguinte?

Respondendo a essas questões, os professores e especialistas da escola reunirão subsídios importantes para a elaboração do planejamento dos processos de ensino para classes de alfabetização, estabelecendo os objetivos a serem alcançados, bem como os principais meios para alcançar esses objetivos. Finalmente, sugerimos que a escola e os professores planejem suas atividades tendo em vista a natureza de cada uma: se se trata de uma atividade de introdução de conteúdos ou capacidades, de trabalho sistemático com esses conteúdos e habilidades, ou de garantia ou sedimentação do aprendido.

Elaborado o planejamento pedagógico para o trabalho de alfabetização, o professor deverá estar atento às situações novas, que surgem em sala de aula, como, por exemplo, quando verifica que alguns alunos não estão conseguindo corresponder às expectativas de aprendizagem previstas. Ou

seja, quando o professor alfabetizador detecta, por exemplo, aquelas situações particulares em que os alunos manifestam problemas de compreensão dos conceitos e definições abordados, ou então quando cometem, de forma recorrente, alguns tipos de erros na escrita e na leitura, ou, ainda, quando não conseguem avançar em sua aprendizagem como era esperado, o professor precisa considerar que alguma coisa não vai bem no planejamento que está desenvolvendo. Esses podem ser alguns indicadores de que é preciso aprimorar e rever o planejamento original.

Os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos e seus diferentes níveis de aquisição do sistema de escrita, avaliados ao longo do processo de ensino, também podem se tornar uma fonte de informações para as decisões relativas a reagrupamentos e à avaliação do trabalho do próprio professor. A consideração das capacidades desenvolvidas pelos alunos, registradas em relatórios ou fichas, indica que o professor deverá se orientar pelas necessidades de aprendizagem evidenciadas em sua turma, à luz do trabalho didático desenvolvido. Algumas questões podem guiar esta reflexão do professor:

Quais foram as lacunas do planejamento pedagógico desenvolvido em classe? (Por exemplo: foram explorados conteúdos e atividades correspondentes às capacidades demandadas aos alunos, tais como diferenças entre a linguagem oral e a escrita, dificuldades ortográficas específicas ou características dos diversos tipos e gêneros de textos?)

No planejamento, foi prevista uma variedade de recursos, de procedimentos e de alternativas metodológicas para atender aos diversos níveis de aprendizagem e de dificuldades dentro da turma?

Estas questões ajudarão o professor a descentrar o foco das dificuldades exclusivamente dos alunos, incluindo em sua visão a avaliação das dificuldades e lacunas também inerentes ao seu planejamento. Com base nessa avaliação reflexiva, uma decisão a ser tomada pode ser a de realizar novos reagrupamentos dos alunos em sala de aula. Nesse sentido, os reagrupamentos poderão adquirir uma configuração mais dinâmica e os projetos de apoio ou avanço – sejam eles paralelos ou extracurricular – poderão assumir uma formulação mais consistente, contemplando atenção diferenciada a grupos reduzidos e rotativos de alunos, organizados por nível de dificuldade e com garantia de sua reinserção nas atividades coletivas e cotidianas da classe, para que nenhum grupo fique rotulado, indefinidamente, como grupo especial, difícil ou problemático.

Referências bibliográficas

CEALE – SEE-MG. A avaliação diagnóstica na Alfabetização. Caderno 5. Belo Horizonte, 2005.

CEALE – SEE-MG. Orientações para a organização do Ciclo Inicial de Alfabetização. Caderno 3. Belo Horizonte, 2004.

SILVA, Ceris S. R. & Monteiro, Sara M. Aspectos metodológicos: procedimentos de ensino. In: Coleção Veredas, módulo 5, v. 2, SEE-MG, Belo Horizonte, 2004.

Notas

1 – Professora da Faculdade de Educação da UFMG e pesquisadora do CEALE. Consultora dessa série.

2 – Professora da Faculdade de Educação da UFMG e pesquisadora do CEALE.

3 – Consideram-se capacidades todos os níveis de progressão dos alunos quando estão aprendendo a ler e a escrever. Essa progressão vem desde os primeiros atos motores indispensáveis à aquisição da escrita, como, por exemplo, saber usar o lápis e o caderno, até as elaborações conceituais, que representam progressos de abstração dos alunos, tais como ler com compreensão e produzir textos.

FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

*Isabel Cristina Alves da Silva Frade(1)***Introdução**

Como realizar um planejamento de trabalho de alfabetização e letramento com crianças de seis anos, respeitando seus processos de construção do conhecimento, os conteúdos e os interesses de cada turma? Sabemos que há uma grande crítica a um trabalho rígido de alfabetização em que se define, de antemão, quais letras devem aparecer primeiro e em qual seqüência, ou em que se inventam textos para fixar sílabas. Mas não é desta organização que estamos falando. Acreditamos que não é possível trabalhar explorando apenas o que surge no contexto da sala de aula, sem pensar numa organização sistemática do trabalho. Hoje o que se critica é um planejamento rígido, que funcione independente dos alunos, de sua cultura, de suas preocupações, de seus conhecimentos prévios e de suas conceituações sobre os conteúdos que aprendem.

A organização do trabalho de leitura e escrita em classes de crianças de seis anos precisa estar em sintonia com o que é próprio da idade, considerando a experiência prévia das crianças com o mundo da escrita em seus espaços familiares, sociais e escolares e, também, o tempo anterior de frequência à escola. Assim, é preciso criar contextos significativos, trabalhando com temas de interesse e com o amplo mundo da escrita, que desafia as crianças a lidar com a diversidade de textos que elas conhecem e de outros que precisam conhecer, sem perder de vista os conteúdos que se pretende atingir. O professor deverá lidar com dois desafios: aproveitar a experiência que as crianças já têm com a cultura escrita, as necessidades de ler e escrever de cada turma e, também, saber que pode se organizar como professor, estabelecendo um conjunto de procedimentos que podem ser adaptados a cada contexto. Afinal, existem formas de organização do trabalho de alfabetização que não são incompatíveis com a postura de que, primeiro, se deve observar as crianças e pesquisar o desenvolvimento de seu grupo. Assim, ele deve ter sensibilidade e competência para eleger aquelas mais adequadas à sua realidade. Em um plano geral, o trabalho de alfabetização e letramento das crianças pode ser organizado em eixos e atividades mais amplos. A seguir, serão discutidos alguns deles.

1. Preocupações e eixos gerais que auxiliam na organização

a) Criação de contextos significativos

Uma preocupação fundamental dos professores é criar situações que sejam significativas para os alunos. Uma postura que ajuda a fazer uma leitura dos seus interesses, dos seus conhecimentos prévios e de suas necessidades é ouvir o que os alunos têm a dizer e observar em que situações eles se mobilizam para realizar com entusiasmo as atividades. Além disso, podem ser criadas estratégias específicas como assembléias de turma, em momentos de conversa espontânea como, por exemplo, roda de casos ou de tomada de decisões coletivas sobre a organização do trabalho. Uma outra estratégia é a discussão sobre programas vistos na TV, livros lidos, brincadeiras, viagens, cultura e hábitos das famílias, acontecimentos que mobilizam a cidade, o país e o mundo.

b) Favorecer o contato com textos, com seu uso efetivo e com a análise de seus aspectos formais

O contato produtivo com a leitura e a escrita de textos é possível quando a escola constrói situações e relações, em que a escrita e a leitura se fazem presentes de maneira significativa para os alunos. Assim, é fundamental aproveitar todos os momentos possíveis para que as crianças tenham contato com textos e os utilizem. Situações, em geral não exploradas, como as correspondências com os familiares, os avisos para alunos, a comunicação entre turmas, os murais, as pesquisas e seus registros, os cartazes relacionados à vida escolar – como os de eventos ou campanhas – são ricas em potencial educativo.

Com a escrita presente fora da escola, também é necessário fazer um trabalho sistemático. Chartier et al. (1996) apresentam várias propostas de tratamento do mundo da escrita pela escola. Neste livro, os autores tomam espaços, pessoas, locais e formas materiais de veiculação dos textos (outdoors, revistas, jornais, livros, folhetos, etc.), como objeto de reflexão pelos alunos. Assim, apresentam diversas formas de trabalho, a partir da Educação Infantil, com os escritos do espaço urbano (a escrita nas ruas do bairro), com os escritos do espaço doméstico (identificação de embalagens, caixas de remédios, etc.), propõem pesquisas em revistas de TV e apresentam situações em que são exploradas a troca de livros e revistas infantis, a prática dos vendedores de jornais, os espaços como livrarias e bibliotecas do bairro, etc. Outros autores, como Teberosky e Colomer (2003), também apresentam situações de organização dos escritos na escola.

2. Alguns modos de organização das atividades

Algumas estratégias e unidades mais amplas de trabalho são capazes de mobilizar e envolver os alunos e de dar ao professor uma idéia geral de como pode planejar o seu trabalho. A seguir, trataremos de alguns tipos de organização:

a) Atividades específicas que podem ser desenvolvidas durante todo o período

As atividades sugeridas neste item referem-se a um leque amplo do qual o professor poderá lançar mão, podendo acrescentar novos problemas e ampliar as atividades, a partir de sua experiência e do diagnóstico de cada grupo de alunos. Em determinado período, algumas atividades poderão ter mais destaque; para alguns alunos, é importante fixar um programa de trabalho específico, mas é importante que essas atividades constem como oportunidades amplas de trabalho durante todo o ano, para todos.

Curto et al. (2000, vol. 1) apresentam algumas sugestões gerais de organização por atividades, que o professor pode ter como parâmetros durante a alfabetização, reproduzidas a seguir.

Atividades sobre as relações entre a língua oral e a língua escrita

- . explicação de textos

- . leitura de textos pelo professor

- . reconstrução oral de contos e narrativas

- . ditado para o professor

- . memorização de textos (canções, poemas, refrões)

- . declamação e dramatização

- . exposições orais
- . tomar notas (para alunos que já dominam o sistema alfabético)
- . preparar debates

Atividades para o aprendizado do sistema alfabético

- . diferenciação entre letras, desenhos e números
- . escrita e reconhecimento do nome próprio
- . escrita coletiva de palavras e textos
- . completar palavras escritas
- . confeccionar palavras com letras móveis, máquinas de escrever, computadores
- . interpretação da própria escrita
- . interpretação de textos com imagens
- . leitura de textos memorizados
- . interpretação de textos a partir de: localizar, completar, escolher...

Atividades de produção de textos

- . cópia de textos
- . ditados – o aluno dita ao professor, um aluno dita a outro(s), o professor dita aos alunos
- . escrita de textos memorizados
- . reescrita de textos conhecidos (repetir, fazer alterações, escrever diferentes versões do texto)
- . completar textos incompletos, com lacunas, etc.

- . escrever textos originais
- . atividades de edição, reprografia e impressão

Atividades de interpretação e compreensão de textos

- . leitura por parte do professor
- . leitura em voz alta ou silenciosa
- . leitura de textos com lacunas, incompletos...
- . reconstrução de textos fragmentados e desordenados
- . relacionar e classificar textos distintos
- . resumo e identificação da idéia principal
- . atividades de biblioteca e de gosto pela leitura
- . atividades de arquivo e classificação de textos

b) Jogos e desafios

Estas atividades devem ser planejadas e desenvolvidas com organização conjunta de professor e alunos, especificando: dias, horários, ambientes para jogar, material utilizado (por exemplo, saber se o jogo será trazido pela professora ou se usarão os jogos que estão guardados na escola), formas de identificar os jogos (por desenhos, por legendas escritas, etc.), a organização do grupo de trabalho (se haverá grupos fixos e/ou grupos que a professora vai determinar, bem como as tarefas de cada um), etc. Os jogos possibilitam que determinadas abordagens do sistema, como as relações entre sons e letras, o reconhecimento do alfabeto ou mesmo de palavras, sejam trabalhadas em situações desafiadoras e lúdicas, sem recorrer a exercícios repetitivos de memorização e análise.

Tomemos, por exemplo, um jogo de Bingo, em que a professora dita letras do alfabeto e quem completar primeiro a cartela ganha o jogo. Um jogo aparentemente simples contém diversos aspectos organizadores e se presta a uma infinidade de conteúdos de alfabetização e de capacidades exigidas.

Vejamos as possíveis situações:

- Os alunos recebem apenas a cartela sem as letras e consultam o alfabeto da sala de aula para escolher quais letras colocar, preenchendo a cartela à sua escolha. À medida que a professora sorteia, os alunos vão marcando (isso exige conhecimento do alfabeto, habilidade de grafar as letras e reconhecimento da letra ditada).
- A professora fornece a cartela preenchida com palavras conhecidas e dita as palavras que serão marcadas na cartela (isso exige identificação e reconhecimento global de palavras ditadas). Se a professora apresenta a palavra ao ditar, exige-se a habilidade de comparação; se não apresenta a palavra, exige-se a memorização. Se a professora apenas mostra a palavra sorteada, os alunos exercitam a leitura quando têm que descobrir qual é a palavra.
- A professora preenche a cartela com letras e sorteia palavras para os alunos identificarem a letra inicial. Nesse caso, se a professora dita e mostra a palavra, os alunos vão identificar a letra, mas se a professora não mostra a palavra, os alunos têm que selecionar, na cadeia sonora, o primeiro fonema e descobrir a letra correta que lhe corresponde na cartela.

Pelos poucos exemplos propostos para um “mesmo jogo”, percebe-se que são inúmeras as possibilidades e que é preciso que o professor saiba qual conteúdo e quais capacidades são exigidas em cada modalidade que escolha.

c) Trabalho com temas

Nesta forma de organização, um tema é eleito ou proposto, como Brincadeiras, Cinema ou Esportes, por exemplo, estimulando-se a leitura e o registro de textos relacionados ao tema escolhido. Cabe ressaltar que, nesse caso, é preciso não perder de vista que o tópico de estudo é o tema, mas que as atividades de leitura e de escrita em torno dele é que contribuem para o processo da alfabetização.

Se, por exemplo, o grupo estiver estudando o tema Brincadeiras de nosso tempo e de nossos avós, vai precisar registrar, por escrito, listas de nomes de brincadeiras, fazer esquemas comparativos das brincadeiras de outros tempos que ainda permanecem e aquelas mais desconhecidas, vai poder produzir convites para avós, criar legendas para exposição de brinquedos, entre várias outras coisas. Todas estas atividades vão exigir que o professor apresente exemplos de tipos de texto, e que solicite às crianças que tentem escrever, com sua ajuda, uma carta convite ou um cartaz. Exigem, também, que ele proponha jogos e desafios para a escrita, ou para o reconhecimento de nomes de brincadeiras, que indague dos alunos e também informe sobre o alfabeto, sobre os sons iniciais e finais de palavras que eles já conhecem, sobre pedaços de palavras que ajudam a escrever outras, sempre coordenando as necessidades do estudo de um tema com as necessidades de ensinar a ler e a escrever. Em todas estas situações, é necessário rever o planejamento geral do tema, para pensar especificamente as necessidades de escrita e leitura que o trabalho com o tema exige.

d) Trabalho a partir da necessidade de ler ou escrever determinado tipo de texto

Para este trabalho, escolhe-se um texto que pode ser aquele planejado com antecedência ou o que aparece espontaneamente na ordem do dia (por exemplo, em torno de um conto, de um aviso ou de uma receita, podendo-se organizar uma unidade diária, semanal ou quinzenal de trabalho). Apresentamos a seguir uma ficha que organiza o trabalho com um tipo de texto, apresentada por Curto et al. (2000, p. 41, vol. 2).

Elaboração de um cartaz anunciando uma atividade de aula

Nível recomendado

Quatro, cinco e seis anos

Funcionalidade

O cartaz servirá para anunciar a outros alunos da escola, ou inclusive de fora da escola, uma atividade que será realizada

Desenvolvimento da atividade

- análise das características da situação que dá a oportunidade de elaborar o cartaz: o espetáculo que se anunciará
- análise da função do cartaz; da necessidade de que seja compreendido pelos destinatários e de suas características; informação que deve conter mecanismos que estimulem o público para a atividade, etc.
- lembrança das características dos cartazes
- elaboração coletiva do pré-texto
- elaboração do esboço do cartaz

escrita do rascunho, correção e edição

Conteúdos específicos

- Características dos cartazes

- procedimentos e escrita dos cartazes
- correção completa
- articulação de mensagens verbais com imagens, recursos plásticos e tipográficos, etc.
- edição com materiais adequados.
- reprodução, se for o caso

Material

- Papel de tamanho A3
- rotuladores, pinturas, carimbos, etc.

Orientações didáticas

- A tarefa pode ser feita em duplas ou grupos muito reduzidos. Conforme a intenção de difusão do cartaz, podem ser feitos vários exemplares na aula, ou então, é possível que o grupo opte por um cartaz vencedor que deverá ser reproduzido posteriormente. A atividade requer que se tenha visto, previamente, vários modelos de cartazes.

Ainda no mesmo texto referido (p. 43), há a proposta de uma seqüência de planejamento para a leitura de um cartaz. Isto demonstra que as atividades de leitura e escrita, embora ligadas, exigem estratégias diferenciadas.

e) Organização dos espaços de leitura e escrita na sala de aula e na escola

Estas atividades referem-se ao uso da biblioteca de classe e da escola, dos murais, jornais e outros espaços em que a escrita circula para a comunicação com outras turmas e com a comunidade, entre outros. A organização e o uso destes espaços podem se constituir em projetos específicos que geram

várias unidades de estudo sobre a cultura escrita e sobre o sistema de escrita, porque sua utilização autônoma exige a aprendizagem da leitura e da escrita.

Ressaltamos que o espaço de circulação e armazenamento dos textos é um eixo organizador do trabalho com crianças, porque permite construir sociabilidades importantes em torno da leitura e da escrita. Para usufruir a cultura escrita, é preciso saber onde são guardados os textos e saber como funcionam os espaços de circulação da escrita. Acreditamos que os espaços e modos de escrita escolares não são “de mentira”: são autênticos e podem ser ainda mais valorizados quando percebemos claramente as suas funções. Assim, a biblioteca de classe, a biblioteca escolar, os murais da sala e dos corredores e pátios são muito importantes para dar sentido à comunicação escrita na escola. Biblioteca é um local de socialização que introduz os alunos num ambiente institucionalizado de armazenamento, circulação e acesso aos textos e deve ser usada para os fins adequados, seja de forma autônoma e mais livre ou em atividades programadas coletivamente. A biblioteca de classe também é um ótimo espaço para se ter materiais, os mais diversos, ao alcance dos alunos, para atividades livres ou dirigidas, e sua organização (inventário de materiais, fichas de empréstimo, etc.) dá excelente oportunidade para se aprender sobre o sistema alfabético e ortográfico e sobre as formas de organização da cultura escrita. Murais devem ser um incentivo para a produção autêntica dos textos e da leitura dos alunos e terão tanto mais sentido quanto mais cumprirem a função de informar, de expressar idéias, de se comunicar com outros grupos.

f) Organização em torno do cotidiano da sala de aula e da escola

O cotidiano da escola é rico em situações em que a escrita e a leitura são necessárias e fazem sentido. Apresentamos, a seguir, várias delas e ressaltamos que, durante a leitura e a escrita, o professor deverá fazer, sempre que possível, a abordagem dos aspectos formais do sistema, fornecendo informações necessárias para que se realize a leitura ou o registro para o grupo e para cada solicitação individual dos alunos:

- chamada;
- organização da agenda do dia e da semana (hora de trabalho com o alfabeto, com jogos, com cópia de textos e de palavras, com assembléia de turma, momentos de contar e de ler histórias, etc.);

- utilização do calendário, com datas, dias da semana e horários para marcar tempo entre uma atividade e outra;
- agenda dos alunos, com pequenos lembretes sobre tarefas e materiais a serem utilizados, assim como correspondência com as famílias;
- listas de materiais a serem trazidos, de livros lidos, de personagens de histórias com suas características;
- registro, em caderno, de palavras aprendidas;
- horários e dias de organização e de frequência a bibliotecas ou de atividades extraclasse;
- pequenos relatórios de atividades realizadas.

Nas situações cotidianas, é importante reconhecer rapidamente palavras para saber o que fazer ao se ler “Hora do recreio” ou “Atividade de biblioteca”, ou reconhecer o nome próprio numa pasta de materiais. As habilidades envolvidas podem ser de dois tipos: a) aquelas em que os alunos reconhecem e memorizam as palavras por sua configuração gráfica ou pela silhueta; b) aquelas em que eles precisam escrever ou ler sabendo reconhecer letras e sílabas, com consciência das relações fonema/grafema, como seria a situação de um aluno consultar o calendário (sozinho ou com ajuda da professora) para escrever a palavra nova sapato, ou analisando as palavras segunda, sexta e sábado, presentes no calendário.

Quando o professor domina estas estratégias e sabe explorá-las, as situações do cotidiano são muito bem aproveitadas.

g) Organização por Projetos de trabalho

Trata-se da proposição de projetos específicos relacionados ao estudo de um assunto, às formas de organização da turma no cotidiano, à produção de um evento e de um material como um brinquedo, um mural, um jornal falado, um livro ou feiras de cultura e peças de teatro. Estas situações podem

gerar uma grande unidade de trabalho que, para ser planejada e executada em conjunto com os alunos, necessitará de várias situações de leitura e registros escritos, através dos quais o professor deverá explorar, intencional e sistematicamente, aspectos da cultura escrita, do sistema propriamente dito, da leitura e da produção de textos.

Isso é necessário porque a turma poderá aprender muito bem como montar uma feira de cultura, ou alcançar um ótimo resultado de ampliação de conhecimentos num projeto de estudos sobre animais marinhos sem, contudo, aprofundar seus conhecimentos sobre os textos utilizados no projeto e sobre as formas de escrita de palavras e de textos referentes ao tema estudado. Para alcançar o objetivo de também ensinar a ler e a escrever, o professor pode utilizar as mesmas estratégias descritas no trabalho organizado por temas.

Conclusão

Existem múltiplas formas ou estratégias de organização que podem ser escolhidas pelo professor e é bem produtivo que o professor varie suas formas de contextualização e organização, porque algumas delas podem cansar pela repetição, e determinada estratégia, sozinha, pode não ser a melhor para abordar com maior sistematicidade as questões e conteúdos da alfabetização, como é o caso do trabalho com projetos, por exemplo. Para se sentir mais seguro, o professor poderá escolher uma forma híbrida de organização para o trabalho durante o ano, acrescentando e avaliando sempre o alcance de cada uma delas. Em todas as estratégias vale ressaltar o papel fundamental do professor no direcionamento das atividades de planejamento e sistematização e a observância do que se quer alcançar como resultado específico da alfabetização.

Referências bibliográficas

CARDOSO, Beatriz e EDNIR, Madza. Ler e escrever, muito prazer. São Paulo: Ática, 1998.

CHARTIER, Anne Marie et al. Ler e escrever: entrando no mundo da escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CURTO, Luis Maruny et al. Escrever e ler; como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e ler. Porto Alegre: Artmed, 2000. Volumes I e II.

JOLIBERT, Josette. Formando crianças leitoras de textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JOLIBERT, Josette. Formando crianças produtoras de textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

NEMIROVSKY, Myriam. O ensino da linguagem escrita. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TEBEROSKY, Ana. Aprendendo a escrever; perspectivas psicológicas e implicações educacionais. São Paulo: Ática, 1992.

TEBEROSKY, Ana e COLOMER, Teresa. Aprender a ler e a escrever; uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Nota

1 – Professora da Faculdade de Educação da UFMG e pesquisadora do Ceale.

ALFABETIZAÇÃO E LEITURA LITERÁRIA

A leitura literária no processo de alfabetização: a mediação do professor

Aparecida Paiva(1)

Tal como procurei deixar claro já no subtítulo, a leitura literária será discutida, aqui, a partir da perspectiva da mediação do professor. Trata-se, portanto, da relação entre leitura, literatura e o trabalho do professor no processo de alfabetização de crianças, sob um ponto de vista com o qual trabalhamos, há alguns anos: o do letramento e, mais recentemente, o do letramento literário.

Por isso mesmo devo esclarecer que, como pesquisadora, no que diz respeito à literatura, enfrento um dilema, assumido por todos nós estudiosos da área, quando aceitamos, não sem questionamentos, a denominação literatura infantil. Por outro lado, como educadora comprometida com um Centro² de formação de professores, na área de Alfabetização e Linguagem, preciso dizer que vejo, no trabalho com a literatura, mais especificamente, com a literatura infantil, possibilidades interessantes de efetivo envolvimento da criança com o universo da escrita e, portanto, com a literatura.

Assim, apesar de assumir como inevitável a denominação literatura infantil, pretendo argumentar, sempre que possível e, especialmente no diálogo com o professor como mediador de leitura de seus alunos, com questões mais gerais, ou seja: de que forma combinar experiência estética com o ambiente escolar? Em outras palavras, de que forma superar o limite de uma escolarização da arte, neste caso, a literária, e realizar o ideal de uma sociedade igualmente leitora no sentido mais amplo que esta palavra comporta e com o qual estamos todos comprometidos? O conflito que travamos quotidianamente no interior do sistema educacional brasileiro tem sua dimensão metodológica concreta dentro de nossas salas de aula, seja de que grau for e, principalmente, em nossas investigações enquanto pesquisadores. Distinções entre perspectivas de leitura estabelecem para nós uma arena onde se digladiam valores relacionados a mundos que, muitas vezes, nos parecem inconciliáveis. A vantagem de uma postura que incorpore as dimensões em disputa é, de um lado, reconhecer matizes no movimento dos estudos sobre a leitura e, de outro, montar um quadro de referência teórica capaz de informar decisões coletivas.

Estes desafios me levam a desejar compartilhar, inicialmente, uma questão e uma proposição. A questão diz respeito ao diálogo possível entre a concepção de leitor construída por nós, em seus dois pólos privilegiados, quando está em jogo a instituição escolar: o leitor-professor e o leitor-aluno. Este me parece o contraponto mais explícito da tensão entre leitura literária e escola. A proposição, de natureza metodológica, consiste em problematizar o que estamos chamando de produção cultural para criança, escolarização da literatura e as relações possíveis entre a literatura e o leitor criança ou o leitor em formação.

A produção cultural para a criança

A análise de linguagens artísticas, incluída aí a literatura infantil, impõe algumas particularidades relativas a “juízos de valor” e a diferentes “sensibilidades”, que colocam em questão uma noção ortodoxa de “ciência” e de seus tradicionais instrumentos de análise. Este fato destaca a importância de uma fundamentação teórica abrangente e de uma abordagem flexibilizada, que não se anuncie como a “verdade” sobre o fenômeno analisado, mas sim como uma interpretação, que parte de um determinado ponto de vista. Como acontece com as várias manifestações culturais, a literatura infantil também tem uma trajetória histórica diretamente ligada às suas características específicas. Portanto, ao analisarmos os fatores que contribuíram para o seu surgimento e as diferentes formas em que ela se apresentou, na Europa e no Brasil, é imprescindível considerarmos a sua linguagem.

Aplicado às artes em geral, o termo linguagem pode ser definido como o conjunto de recursos técnicos e expressivos à disposição de um artista e por ele aperfeiçoados; um repertório sempre renovável de signos e componentes sensoriais, empregado na realização de registros intencionais que, não obstante, trazem elementos aleatórios à intencionalidade daquele que utiliza a linguagem para transmitir idéias e sensações. A utilização de qualquer linguagem artística tem como resultado a realização de manifestações materiais (quadros, apresentações sinfônicas, espetáculos de dança, filmes, desenhos, textos, etc.), pois nenhuma forma artística existe fora do mundo material. Daí a dialética fundamental que origina o que se costuma chamar de arte: materialidade que se projeta para algo além, a partir de sua própria existência e sem abandoná-la; existência que se realiza como transcendência.

Não conhecemos arte fora do mundo material, porém, sem dúvida, existe materialidade estranha à arte, mesmo em se tratando de objetos ou ações realizados através de linguagens artísticas. Afinal,

nem toda pintura é arte, como nem toda música tem qualidade artística e boa parte das histórias denominadas literatura infantil são meros produtos voltados para o consumo imediato, especialmente, o consumo escolar.

Há muito, todos nós temos conhecimento de que a literatura infantil não existiu desde sempre e que só se tornou possível a partir do nascimento da infância como instituição, no início da Idade Moderna e ainda que, como construção histórica, implica perceber que cada época encara a criança sob uma ótica distinta. É sabido, também, que surgiu na Europa, com a transformação dos contos populares para uma visão educativa burguesa. Sendo assim, do acervo da tradição oral, que inicialmente nem se dirigia às crianças, foram aproveitados os contos de fadas que passaram a veicular modelos de comportamento desejados pela classe burguesa, que tomava da nobreza o poder. Nos limites deste texto, aligeirando, portanto, este momento, podemos dizer que código e mensagem se vinculam para uma determinada formação.

A escolarização da literatura

Assumindo com Soares (1997) a posição de que não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes e, mais, que o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de “saberes escolares”, é fundamental que nós, professores, desde o início da escolarização, incorporem, em nossa prática de formação de leitores, duas perspectivas de análise quando abordamos as relações entre o processo de escolarização e a literatura infantil.

Numa primeira perspectiva, podemos interpretar as relações entre escolarização, de um lado, e literatura infantil, de outro, como sendo a apropriação, pela escola, da literatura infantil: neste caso, faz-se uma análise do processo pelo qual a escola toma para si a literatura infantil, e escolariza, didatiza e pedagogiza os livros de literatura para crianças, para atender a seus próprios fins, ou seja, “faz dela uma literatura escolarizada”.

Uma segunda perspectiva sob a qual podem ser consideradas as relações entre escolarização, de um lado, e literatura infantil, de outro, é interpretar essas relações a partir do ponto de vista de que existe a produção, para a escola, de uma literatura destinada a crianças: aqui, analisa-se o processo pelo qual uma literatura é produzida para a escola, para os objetivos da escola, para ser consumida na escola, pela clientela escolar, busca-se literatizar a escolarização infantil.

Estas duas perspectivas reforçam a questão polêmica (e não resolvida) em torno do conceito de literatura infantil, anunciada na primeira parte deste texto. Por outro lado, e mais importante que isto, nos obriga a refletir sobre a seguinte questão: quer se pense em uma literatura infantil escolarizada, quer se pense em uma literatização da escolarização infantil, ou seja, quer se considere a literatura infantil como produzida independentemente da escola, que dela se apropria, quer se considere a literatura infantil como literatura produzida para a escola, as escolhas que fizermos dos livros ditos de literatura infantil a serem apresentados às nossas crianças é que vão determinar a contribuição deste tipo de texto para o processo de alfabetização e iniciação de um processo de leitura literária, com chances de durar para além do processo de escolarização.

Caberia, em função deste primeiro questionamento, nos perguntarmos: se a literatura infantil se apresenta polêmica e se o processo de leitura deste tipo de texto requer especificidades, por que é necessário trabalhar com a leitura literária nas séries iniciais? Uma resposta possível é a de que, desde o início da escolarização, a criança tem contato com o texto literário por meio, especialmente, de materiais didáticos, e nem sempre esse contato ocorre através de uma adequada mediação. Um dos principais motivos é que as atividades propostas não possibilitam uma aproximação literária dos alunos com os textos. Outro motivo é a fragmentação dos textos literários, que são apresentados aos alunos como pseudotextos, às vezes começando pela metade, outras vezes com seu final alterado ou ignorado, ainda outras vezes com recortes feitos no corpo do texto apenas para adequá-lo ao espaço do livro didático, aproximando o começo do fim. Além disso, muitas vezes, quando é transferido para o livro didático, o texto literário acaba se desconfigurando, pois perde a programação visual e as ilustrações do livro originalmente concebido e publicado.

Daí a importância de buscarmos, desde as séries iniciais, uma relação literária com os textos, que transcenda suas limitações e inadequadas escolarizações. Ler literariamente esses textos, desde o início do processo de escolarização. Lê-los literariamente significa recuperar aquela configuração que foi perdida na didatização da literatura, recuperando propostas adequadas de textos produzidos para o público infantil que não se limitem à condição de mais um apêndice para a aquisição da leitura e da escrita.

A Literatura e o leitor-criança: algumas possibilidades

Situadas, ainda que panoramicamente, a produção cultural para criança, em especial, e a produção

literária para o público infantil e a sua conseqüente escolarização, fica evidente a necessidade da presença do professor-leitor enquanto mediador do processo de iniciação do leitor-criança. Quanto mais evidente ficar para ele a importância da leitura literária como poderosa fonte de formação de sensibilidades e de ampliação de nossa visão de mundo, que tem nesta linguagem artística um componente essencial de formação, culturalmente valorizado (embora pouco demandada e pouco ofertada socialmente), mais significativas se tornarão as práticas de letramento literário propostas. Isto tudo se, primeiro, o professor se conhecer enquanto sujeito leitor e souber dimensionar suas práticas de leitura, especialmente a literária. Sendo assim, o seu repertório de leituras, sua capacidade de análise crítica dos textos e suas escolhas adequadas à idade e aos interesses de seus alunos já representarão um sólido e definitivo ponto de partida.

Repertórios de leituras

Não se pode trabalhar com leituras que não foram previamente feitas. E, também, não se pode cobrar prazer, envolvimento, com leituras que não nos provocaram e com as quais não estabelecemos nenhuma relação significativa. Se isto é verdade para nós, leitores-adultos, o que dirá para o leitor-criança, pois é na fase inicial do processo de alfabetização, é através dos sentidos, das sensações apreendidas, que a criança compreenderá o mundo ao seu redor, e os livros de literatura, em especial de imagens, vão possibilitar-lhe recontar histórias e reinventá-las. A criança, frente ao objeto livro, se de boa qualidade, é estimulada a criar roteiros, cenários, personagens, cenas e espaços e prepara-se, como numa brincadeira, para a construção de significados e para a compreensão do real.

As histórias infantis podem desempenhar uma primeira forma de comunicação sistemática das relações da realidade, que se apresentam à criança numa objetividade corrente. Ou por outra: as histórias infantis são uma espécie de teoria especulativa além da atividade imediata social e individual da criança (Zilberman, 1984).

A linguagem que constrói a literatura infantil apresenta-se como mediadora entre a criança e o mundo, propiciando um alargamento no seu domínio lingüístico e preenchendo o espaço do fictício, da fantasia, da aquisição do saber. Vista assim, a produção literária para criança – o livro de imagens inclusive – não tem fronteiras. Ela desvela o maravilhoso, o ilimitado, o maleável, o criativo universo infantil, explora a poesia, suscita o imaginário.

Por estas razões, em seu repertório de leituras, que será compartilhado com seus alunos, o professor precisa romper fronteiras. Precisa, por exemplo, ampliar seu conceito de poesia, abarcando a diversidade dos gêneros poéticos, não se limitando apenas às configurações tradicionais. O trabalho com letras de música e com os gêneros poéticos da tradição oral (adivinhas, parlendas, quadrinhas, trava-línguas, etc.) abre caminho para outras produções culturais que também têm sido abordadas no processo de escolarização. Isto não quer dizer que vamos excluir a poesia considerada erudita ou a de autores canonizados, pois, na verdade, há uma circulação entre diferentes esferas da cultura.

Vejamos a seguinte situação: se o professor, em sala de aula, no início do processo de alfabetização, promove a leitura de um poema em voz alta, a oralização do poema precisa ser feita por ele mesmo, caso contrário, os alunos, com as dificuldades inerentes ao início da aquisição da leitura farão uma atividade infrutífera, esbarrando em dificuldades lingüísticas que comprometerão a noção de unidade do poema, seja rítmica, seja de ordem estrutural e, sobretudo, de sentido. Assim, a atividade se esgota nela mesma, e as características artístico-literárias do enunciado poético são banalizadas ou totalmente ignoradas.

Portanto, nesta fase, independente do tipo de texto, a voz do professor é fundamental. Dessa forma, propor um tratamento didático do texto literário, que possa surtir melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem, abarcando sua tamanha diversidade, constitui, a nosso ver, um grande desafio. E este desafio só pode ser enfrentado se o professor estiver, constantemente, ampliando seu repertório de leituras e, ao mesmo tempo, refletindo sobre as práticas culturais de leitura e de escrita do texto literário.

Capacidade de análise crítica

Promover o encontro das crianças com o texto literário, desde o início do processo de alfabetização, constitui, como já foi dito antes, um desafio; tanto para quem propõe como para quem se dispõe. O professor é, sem dúvida, um sofrido protagonista neste processo. Que ferramentas utilizar para aproximar as crianças da leitura literária sem tornar a literatura intangível, ou sacralizada, em suma, sem tornar inexecutável a tarefa didática?

Muitos esforços estão sendo feitos no sentido de promover uma adequada escolarização da literatura infantil em nossas escolas. As políticas públicas de distribuição de livros, tanto para

escolas (PNBE – Plano Nacional de Biblioteca Escolar) quanto para os alunos (“Literatura em minha casa”) têm submetido a produção para crianças à rigorosa avaliação, no intuito de selecionar os melhores textos do imenso universo da produção para a criança, que tem demonstrado muito mais quantidade do que qualidade. Por outro lado, estão sendo produzidos estudos, elaboradas resenhas críticas e implementados diferentes programas de incentivo à leitura cujo destinatário é o professor e o seu fazer em sala de aula. Embora a produção crítica ainda seja pequena, já é possível que o professor tenha acesso a orientações e discussões sobre a qualidade da literatura infantil produzida no Brasil e, mais importante, à indicação por instituições como a FNLIJ – Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, por exemplo, de textos altamente recomendados, seja por gêneros, seja por segmento de público.

Tornar o hábito da leitura uma prática prazerosa no dia-a-dia da criança é uma tarefa que desafia o educador. Para superá-la, sua capacidade de analisar criticamente os textos disponíveis no início do processo de escolarização tem de possibilitar uma leitura que favoreça uma construção de sentidos abrangendo diversas linguagens – a corporal, a plástica, a imagética, a musical. Todos nós sabemos que, no início, a criança constrói com o objeto livro uma relação semelhante à que tem com o brinquedo e nossa sensibilidade crítica precisa preservar esta relação lúdica.

Escolhas

Na verdade, nosso repertório de leituras e nossa capacidade de análise crítica, aliados ao conhecimento que temos de nossos alunos e de suas preferências, de seus interesses, de seus gostos, embasarão nossas escolhas de leituras literárias a serem trabalhadas em sala de aula. E estas escolhas, compartilhadas entre leitor-professor e leitor-criança, determinarão, e muito, nossas práticas de letramento literário. Se formos bem sucedidos, no início do processo de escolarização, se levarmos em conta que nossas crianças encontram-se mergulhadas no mundo da escrita muito para além dos muros da escola, estas práticas transcenderão a dimensão escolar e didatizante que, na maioria das vezes, emprestamos a elas e se enraizarão no universo infantil. Pois, como afirma Soares, “letramento é também um contínuo, mas um contínuo não linear, multidimensional, ilimitado, englobando múltiplas práticas com múltiplas funções, com múltiplos objetivos, condicionadas por e dependentes de múltiplas situações e múltiplos contextos, em que, conseqüentemente, são múltiplas e muito variadas as habilidades, conhecimentos, atitudes de leitura e de escrita demandadas, não havendo gradação nem progressão que permita fixar um critério

objetivo para que se determine que ponto, no contínuo, separa letrados de iletrados” (Soares, 2003 p. 95).

Para começar a conversa...

Certamente o que mais nos angustia no trabalho com a literatura, independente do nível de escolarização dos nossos alunos, é o fato de vivermos um paradoxo: por um lado, precisamos dar acesso, escolarizar o texto literário, democratizá-lo no espaço escolar, às vezes único possível na vida de muitas de nossas crianças e, por outro, precisamos preservar suas especificidades de linguagem artística. Daí a dificuldade que temos em transferir experiências sem correr o risco de apresentar receitas e eleger apenas textos “canônicos”. Ainda assim, acreditamos que é possível, desde o início da formação escolar, fazer um trabalho que respeite a relação artística que o texto literário pede ao leitor. Nunca houve sociedade sem literatura. E também nunca houve sociedade sem experiência artística. O texto literário é uma produção de arte e, por isso, sua leitura vai tornar o leitor também um criador. A própria democratização da leitura tem de ser vista enquanto possibilidade de acesso a uma linguagem artística que é a literária. Criar, quando se lê literariamente um texto, significa se apropriar de uma linguagem artística em sua riqueza, em sua beleza, em suas possibilidades de ampliação de horizontes e de percepções diferenciadas de mundo.

Referências bibliográficas

PAIVA, Aparecida Paiva, Aracy Martins, Graça Paulino, Zélia Versiani (orgs.). *Literatura e Letramento: espaços, suportes, interfaces*. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2003.

SOARES, Magda. *Letramento e Escolarização*. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo, Global Editora, 2003.

ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo, Ática, 1984.

Notas

1 – Professora da Faculdade de Educação da UFMG e pesquisadora do CEALE.

2 – CEALE. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da UFMG