

SIMPÓSIO 15

ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Telma Weisz

Ana Teberosky

José Rivero

Alfabetização no contexto das políticas públicas

Telma Weisz

PROFA/MEC

No Brasil, recém se descobriu que a repetência reiterada gera um fantástico desperdício de dinheiro público. No entanto, desde que dispomos de estatísticas¹ temos a seguinte situação:

Taxa de reprovação ao final da 1ª série do Ensino Fundamental²

1956	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996
56,6%	51%	52%	49%	48%	48%	48%	49%	46%	46%	41%

Fonte: IBGE – Inep

Esses dados estão e sempre estiveram disponíveis. No entanto, só muito recentemente começou-se a considerá-los, a reconhecer o absurdo neles expresso e a pensar concretamente em buscar caminhos para mudar essa situação.

Considerando que nenhum país do mundo, mesmo aqueles mais pobres que o Brasil, tem índices de fracasso escolar no 1º ano de escolaridade como os nossos, as questões que se colocam são:

1. Como foi possível aceitar esses índices passivamente por quase cinquenta anos?
2. Que explicações se construíram para o fenômeno?
3. O que se fez – do ponto de vista das políticas públicas – para mudar essa situação?

Vamos tentar responder a uma questão de cada vez, se é que isso é possível.

Para refletir sobre a primeira: “Como foi possível aceitar esses índices passivamente por quase cinquenta anos?”, torna-se necessário pensar o funcionamento do sistema escolar brasileiro anterior à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional atual.

A LDB anterior, de 1971, quando eliminou a separação entre primário e ginásio, acabando com o exame de admissão e tornando obrigatório o ensino até a 8ª série, produziu uma política de garantia de acesso – o que foi essencial – mas não de sucesso. Ela garantiu a todas as crianças a entrada na escola, mas não a progressão. Não garantiu que elas chegassem ao fim da escolaridade obrigatória de oito anos nem que aprenderiam o que precisavam aprender na escola.

O mecanismo pelo qual era possível dar acesso sem garantir o sucesso era a crença na reprovação como único dispositivo capaz de garantir a qualidade da educação. A idéia, muito popular ainda hoje, como se pode notar quando se lêem os jornais dirigidos à classe média, é que a ameaça da reprovação é a única forma de obrigar os alunos a estudar. Que sem ela ninguém vai aprender nada e a qualidade da educação vai ficar péssima. Aliás, da mesma forma que em 1971, com a LDB anterior, dizia-se que, sem o exame de admissão, deixando qualquer um entrar em massa no ginásio, ia cair a qualidade.

Vemos hoje muita gente, inclusive jornalistas que prestam serviços educacionais à classe média, a discorrer com saudade sobre a maravilhosa escola pública dos tempos de antanho, esquecidos do fato de que para entrar em um ginásio público de boa qualidade como, por exemplo, aquele no qual eu estudei, era neces-

¹ As estatísticas do IBGE são anteriores a 1956, mas os dados parecem mais seguros a partir desse ano.

² Não temos estudos que permitam afirmar com segurança, mas o ganho de 11 pontos percentuais que aparece entre 1988 e 1996 poderia ser atribuído à introdução dos ciclos em vários estados. Por exemplo, no estado de São Paulo, a simples introdução do Ciclo Básico, em 1984, diminuiu em 10% a retenção, que passou a acontecer apenas ao fim de dois anos.

sário concorrer, como eu concorri, com 3.500 candidatos por uma das 120 vagas disponíveis. Da mesma forma que as outras 119 meninas que, como eu, foram premiadas com uma vaga, precisei fazer curso de admissão, isto é, um curso preparatório para o exame, onde se estudava durante um ano. Um curso vestibular particular, inacessível aos alunos da escola pública. Os maravilhosos ginásios públicos de antigamente, pagos com os impostos de todos, eram freqüentados principalmente pelos alunos de maior poder aquisitivo, como eu, que vinham das escolas privadas. Exatamente como acontece hoje com as universidades públicas.

Ainda tentando responder à nossa primeira questão: “Como foi possível aceitar esses índices passivamente por quase cinqüenta anos?”, torna-se necessário considerar que os formadores de opinião, que lêem jornais e têm poder de influir nas políticas governamentais, sempre tiveram uma visão elitista da educação. Uma visão excludente, fantasiada de meritocrática. Pois via-se como “natural” um ginásio (5ª a 8ª séries) de alto padrão de excelência para os poucos, pouquíssimos, capazes de competir por ele e nenhum ginásio para os outros todos, a absoluta maioria.

É apenas dentro dessa falsa meritocracia que se pode entender o massacre intelectual de metade dos alunos no fim do primeiro ano da escolaridade obrigatória. A escola era obrigatória mas isso não significava que era para todos: apenas para os mais capazes. Que por acaso são os mais ricos. Ou melhor, os menos pobres.

Agora vamos tentar responder à segunda questão: “Que explicações se construíram para o fenômeno?” Sem querer esgotar a questão, podemos classificar essas explicações em dois grupos: as científicas e as do senso comum.

O fracasso escolar é fonte de preocupação em muitos e diferentes países. Em especial nos EUA, onde a questão da igualdade de oportunidades costuma ser levada a sério. Nos anos 1960 essa preocupação se acentuou e muito dinheiro foi investido em pesquisa para tentar compreender o que havia de errado com as crianças que não aprendiam. Buscava-se no aluno a razão de seu fracasso. Desse período são as teorias que hoje chamamos “teorias do déficit”. Supunha-se que

a aprendizagem dependeria de pré-requisitos (cognitivos, psicológicos, perceptivo-motores, lingüísticos...) e que as crianças que fracassavam o faziam por não dispor dessas habilidades prévias. O fato de o déficit se concentrar nas crianças das famílias mais pobres era explicado por uma incapacidade das próprias famílias para estimular suas crianças, tanto cognitiva quanto lingüisticamente. Baterias de exercícios de estimulação foram criados como remédio para curar o fracasso, como se ele fosse uma doença. Esta abordagem, que já se anunciava no teste ABC de Lourenço Filho, teve muita penetração no Brasil onde, nos anos 1970, foi largamente difundida a idéia de que todas as crianças deveriam passar, no início da escolaridade, por esses exercícios aqui conhecidos como “prontidão (do inglês *readiness*) para a alfabetização”. Uma espécie de vacinação em massa. Mas a vacina, infelizmente, era inócua.

Uma outra explicação, esta especificamente brasileira, relacionava o fracasso à pobreza: era a explicação nutricional. Segundo essa explicação, as crianças não aprendiam porque tinham fome. Portanto era preciso alimentá-las. No entanto, quando se perguntava diretamente às professoras por que seus alunos eram reprovados em massa, a explicação campeã é a que fala em problemas afetivos e familiares e na falta de interesse da família pela vida escolar dos filhos, que se expressaria nas faltas freqüentes e no fato de as famílias não ajudarem nas lições. Famílias com baixíssima ou nenhuma escolaridade eram responsabilizadas por não ensinar os conteúdos escolares aos filhos.

Em resumo: a culpa seria da família que não estimula, não alimenta e não cuida adequadamente dos filhos, nunca da escola. É interessante observar que no Brasil, em São Paulo pelo menos, as chamadas famílias desestruturadas (pais separados, famílias chefiadas pelas mães) são igualmente freqüentes nas classes altas e baixas. Quando se conversa com orientadores educacionais das escolas da elite, o que se ouve é uma enxurrada de queixas com relação às famílias e aos problemas emocionais dos alunos. No entanto, os números do fracasso se concentram nas classes baixas.

Vamos cuidar agora da nossa terceira questão: “O que se fez – do ponto de vista das políti-

cas públicas – para mudar essa situação?”.

A crença de que o fracasso escolar era fruto da fome, que incapacitava os alunos para a aprendizagem, levou os sucessivos governos a expandir continuamente o Programa da Merenda Escolar. Travestido de programa educacional, tornou-se um dos maiores programas sociais do país: é a maior cadeia de restaurantes do mundo. Como os pesquisadores da área médica cansaram de avisar, não fez nenhuma diferença nos números do fracasso escolar. Nada contra alimentar as crianças brasileiras, mas o fato é que a fome não era responsável pelas dificuldades de aprendizagem, nome que se dava então ao problema.

Políticas públicas voltadas para o fracasso escolar e mais especificamente para o fracasso de 50% dos alunos na alfabetização inicial estão agora dando os primeiros passos. Um dos fatores que contribuiu para isso foi a mudança no olhar da sociedade brasileira para a questão da educação. Finalmente se começa a compreender o papel econômico da educação no desenvolvimento do país e, com isso, ela começou a ser levada mais a sério. Também a crescente preocupação com as questões da cidadania, da participação social e a compreensão, pela elite, de que a exclusão de grandes contingentes da população volta-se contra essas próprias elites de duas formas: em primeiro lugar, porque só um grande mercado consumidor permite a economia de escala sem a qual as empresas não são competitivas e, em segundo lugar, o medo. Por isso a Bolsa-Escola, uma política pública de assistência social com foco na permanência das crianças na escola.

Essas preocupações permitiram que se rompesse o imobilismo e se conseguisse, finalmente, aprovar no Congresso uma nova Lei de Diretrizes e Bases. Nesta nova LDB, buscou-se garantir não só o acesso universal

à escola mas também favorecer a progressão dentro dela. O esforço de desmontar a armadilha excludente da repetência aparece na LDB como possibilidade. É a progressão continuada dentro de ciclos. É interessante notar que foram os estados mais desenvolvidos que optaram pela organização da escola em ciclos.

E com ela recomeça a gritaria sobre a perda da qualidade da escola pública. Revistas e jornais têm andado cheios de matérias sobre alunos analfabetos na 6ª e na 7ª séries. Como é possível que alguém passe cinco ou seis anos na escola e não aprenda nem a ler?

Em recente experiência acompanhando projeto de formação em serviço em um município nordestino³ foi possível analisar um fenômeno de que tínhamos notícia, mas que nunca havia sido empiricamente verificado e, principalmente, nunca tinha sido quantificado: os professores têm dificuldade para reconhecer o quanto seus alunos aprenderam e se estão ou não em condições de serem aprovados para a série seguinte.

O que vemos no quadro abaixo é o resultado de uma ação cujo objetivo era ao mesmo tempo de avaliação e de formação. A intenção primeira era informar o olhar dos educadores em formação, utilizando um instrumento que permitisse analisar as idéias dos alunos sobre o sistema de escrita – e, portanto, avaliar com razoável precisão se todas as crianças do município que estavam na escola estariam ou não alfabetizadas.

	Alunos com escritas anteriores à fonetização	Alunos com escritas silábicas	Alunos com escritas silábico-alfabéticas	Alunos com escritas alfabéticas	% de alunos
1ª série	586 (45%)	276 (22%)	189 (15%)	225 (18%)	1.276 (49%)
2ª série	30 (4%)	21 (3%)	103 (14%)	578 (79%)	732 (28%)
3ª série	—	—	—	452 (100%)	452 (17%)
4ª série	—	—	—	162 (100%)	162 (6%)
Total					2.622 (100%)

³ Projeto desenvolvido no município de Batalha, Alagoas. Alguma informação sobre esse projeto pode ser encontrada no número 129 (mar./abr. 2000) da revista *Nova Escola*, Editora Abril.

O que encontramos aponta para a enorme dificuldade que têm os professores de verificar o que os alunos já sabem e o que eles não sabem. Se considerarmos os alunos que produzem escritas silábico-alfabéticas e alfabéticas na 1ª série, no início do ano – 414 alunos, 33% dos alunos da 1ª série – e que poderiam perfeitamente acompanhar uma 2ª série pois podem ler e escrever, ainda que com precariedade, verificamos que esses alunos foram retidos porque os professores não tiveram condições de avaliar adequadamente e acabaram utilizando indicadores como “letra bonita” ou “caderno bem feito” para decidir o destino escolar de seus alunos. Quando o professor trabalha com este tipo de indicador, até avanços na aprendizagem acabam prejudicando o aluno. Por exemplo, quando o aluno aprende a ler, é comum que ele comece a “errar” na cópia. Isto é, deixa de copiar letra por letra e começa a ler e a escrever grandes blocos de palavras, em geral unidades de sentido, o que faz com que cometa erros de ortografia ou escreva palavras grudadas. Isto, que é na verdade indicador de progresso, acaba sendo interpretado como regressão, pois o professor não tem clara a diferença entre copiar e escrever. Constatação reforçada por outro dado interessante: a presença de 51 alunos não-leitores (7%) na 2ª série. Estes alunos foram promovidos porque eram bons copistas e isso parece ter impedido o professor de perceber que não sabiam ler e escrever.

Os números da última coluna da tabela acima, que não são tão diferentes do que acontece no resto do país, mostram o impacto da cultura da repetência: 49% dos alunos estão na 1ª série, 28% estão na 2ª série, 17% na 3ª série e apenas 6% conseguiram chegar à 4ª série.

É de situações como essa que estamos partindo ao buscar saídas para a cultura da repetência, com a ambição de criar uma educação menos exclusiva. E nossa falta de clareza sobre a questão vem, também, de longa data. Darcy Ribeiro costumava dizer que atribuir nossos extraordinários índices de fracasso escolar a uma hipotética incompetência da escola era uma rematada tolice. Que a nossa escola era não só competente como eficiente pois preparava 50% da população para aceitar a exclusão social e atribuí-la à sua própria incapacidade.

Na mesma época em que os dados acima foram colhidos, começou a ser desenvolvido um programa do MEC chamado PCN em Ação, que tinha dois objetivos:

1. Oferecer – principalmente às Secretarias Municipais de Educação – uma referência metodológica para a formação de professores em serviço.
2. Ajudar a compreender os marcos teóricos dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

À medida que o Programa era desenvolvido em dois mil municípios, foi ficando clara – principalmente para os próprios professores – a dificuldade que eles tinham com a alfabetização. Começou-se então a produzir um programa específico de formação de professores alfabetizadores, com duração de um ano, que ficou conhecido como PROFA. Espera-se que este Programa – que está, neste momento, sendo desenvolvido em 1.188 municípios de 22 estados, atingindo 75.436 professores – ajude a desmontar a armadilha que tem tornado a escola pública brasileira uma fábrica de analfabetos. Um instrumento poderoso na perpetuação da miséria.

A alfabetização e a formação de professores nas diferentes etapas educacionais

Ana Teberosky

Universidade de Barcelona/Espanha

As últimas reformas educacionais propuseram objetivos como o de lograr melhores resultados escolares, acomodar as respostas instrucionais à diversidade dos estudantes e fazer com que os alunos aprendam criativa, produtiva e reflexivamente. Esses objetivos educacionais implicam enormes pressões e exigências tanto para os alunos como para os professores. Exigem professores muito bem formados, com muitas capacidades e habilidades, professores que entendam tanto de aprendizagem como de ensino, que estejam familiarizados com perspectivas interdisciplinares e possam criar pontes entre as experiências dos alunos e os objetivos curriculares (Darling-Hammond, 1994: 5). A área de ensino da linguagem oral e escrita apresenta, além das exigências anteriores, algumas particularidades. É uma área na qual ocorreram, nos últimos anos, profundas mudanças em decorrência dos novos conceitos e resultados de pesquisas sobre aprendizagem e também da reflexão sobre a importância do papel que ela desempenha na cultura e na educação. Essas mudanças suscitam uma série de necessidades no terreno da formação dos professores: a necessidade de um conhecimento mais formal e teórico para que os professores se atualizem e adquiram mais conhecimentos diversificados; e a necessidade de desenvolver esse conhecimento no contexto menos formal da prática na sala de aula.

A formação do professor implica um aspecto teórico e formal e outro prático e contextual. Embora freqüentemente influenciemos o primeiro tipo de conhecimento (o teórico), o conhecimento que se desenvolve com a prática geralmente não é assistido. Nesse contexto, o professor continua isolado e sozinho com um conhecimento prático não contrastado ou debatido publicamente e que muitas vezes é im-

plícito. Contudo, as maiores exigências profissionais impostas aos docentes dizem respeito a este segundo tipo de conhecimento: o conhecimento prático e a habilidade necessária para desenvolver aprendizagens nos alunos, fazer uma avaliação razoável dessas aprendizagens e ser flexível para adaptar-se ao desenvolvimento de novas tecnologias da informação e da comunicação, entre outros aspectos. Na oportunidade deste seminário, pretendo abordar algumas questões relacionadas ao ensino da linguagem, levando em consideração esses dois aspectos da formação. Essas questões se referem:

- às adaptações necessárias dos conhecimentos teóricos para adequar a formação dos professores ao estado atual da questão; e
- a algumas experiências de intervenção que exemplificam adaptações introduzidas no nível da prática na sala de aula.

Adaptações de conhecimentos teóricos na formação dos professores

Entre as adaptações dos conhecimentos necessários para adequar a formação dos professores à situação atual, vamos abordar o que os professores precisam saber sobre a linguagem e o que precisam saber sobre os processos dos alunos na aprendizagem e sobre seus próprios processos psicológicos.

O que os professores precisam saber sobre a linguagem para ensiná-la

Todos os locutores, como falantes de uma língua, possuem um conhecimento intuitivo ou espontâneo da linguagem, que é diferente do

conhecimento abstrato, reflexivo e formal do especialista (Reichler-Béguelin, 1993). Um tipo de conhecimento é implícito, o outro, explícito. Entre um e outro não existe uma dicotomia total, e sim um contínuo, uma gradação de situações que tomam a linguagem como objeto sem chegar a uma representação reflexiva totalmente analítica. No meio desse contínuo podemos situar a linguagem escrita, a linguagem poética e determinadas criações que subvertem o uso cotidiano (como a ironia, as piadas).

Onde situamos a aprendizagem do aluno nessa gradação? As discussões sobre a aprendizagem, por exemplo, da leitura ou do vocabulário dividem os autores entre os que defendem uma aprendizagem intencional e reflexiva e os que defendem uma aprendizagem incidental e implícita. Os primeiros defenderiam o ensino fônico na leitura inicial e os segundos defenderiam a linguagem integral. No entanto, muitos estudos demonstraram que pouco se aprende como resultado de uma instrução direta.

Onde podemos situar as exigências impostas ao professor nessa gradação? É suficiente que o professor seja um locutor intuitivo, com percepções intuitivas ou ele deve ser um locutor reflexivo, analítico e consciente de sua língua? Durante muito tempo, acreditou-se que o conhecimento intuitivo seria suficiente e que a utilização de um método introspectivo de consulta proporcionaria um acesso objetivo a esse saber subjetivo. Essa consulta permitia ao professor diferenciar o correto do incorreto, o gramatical do não-gramatical. No entanto, muitos autores atuais questionam essa idéia: além de não ser suficiente, a intuição do adulto frequentemente interfere. Interfere na compreensão do processo de aprendizagem dos alunos. Pesquisas sociolinguísticas, por sua vez, evidenciaram que nem todas as pessoas têm a mesma intuição sobre a língua, por tratar-se de um conhecimento que não está homogeneamente distribuído entre a população: ele varia de acordo com diversos fatores contextuais, como a idade, a classe social, o nível educacional, o gênero, a profissão, o lugar e a situação (Duranti, 2000).

O que provoca essa interferência? Quando se faz uma consulta ao saber intuitivo para se decidir se algo é correto, gramatical, adequado etc.,

já ocorre um mínimo de reflexão. No entanto, a que podemos atribuir a heterogeneidade na reflexão sobre a linguagem, na representação sobre as unidades da língua? Existe alguma relação entre a capacidade de reflexão e as práticas letradas? Esse problema é diferente em grupos humanos nos quais a escrita está reservada a uma pequena parcela da sociedade? Ele é diferente em países que apresentam um baixo nível de alfabetização? (Blanche-Benveniste, 1998).

Entre o conhecimento intuitivo e o reflexivo, entre o conhecimento do aluno e o conhecimento do professor e entre os conhecimentos dos mesmos professores, considerados em suas diferenças individuais e sociais, está a escrita (Halliday, 1993; Blanche-Benveniste, 1998). A aprendizagem e o uso da escrita marcam diferenças claras entre os locutores; por exemplo, não se pode estudar (refletir, analisar, ensinar) a linguagem sem a ajuda da escrita. Não se pode fazer uma análise das palavras, dos componentes de uma palavra ou de diferentes formas de consciência lingüística sem a ajuda de algum tipo de representação escrita.

O reconhecimento do papel fundamental desempenhado pela escrita na reflexão e análise da língua provoca uma segunda tensão no ensino da linguagem: o que os professores estão ensinando em suas aulas de linguagem? Durante muito tempo, essa tensão foi deixada de lado pela orientação prescritiva do ensino: ensinava-se o que a norma convencional estabelecia. No entanto, muitos autores atualmente acreditam que a representação normativa escrita da língua também interfere no seu ensino. Novamente, esses autores evidenciaram, por exemplo, que a representação normativa escrita impede que o professor “ouça” o verdadeiro discurso oral do aluno e afeta sua capacidade de “ler” os textos escritos dos iniciantes ou de “permitir” erros como construções provisórias e o espontâneo como expressão do nível real de produção etc. Essa representação normativa escrita interfere porque exige que o professor assumira uma atitude de correção das produções dos alunos, e não de interpretação num contexto de aprendizagem.

As pesquisas educacionais e sociolinguísticas mostraram que a norma lingüística não é neutra do ponto de vista social e cultural: alguns gru-

pos estão mais próximos que outros da norma escolar porque receberam instrução de acordo com essas convenções.

Portanto, hoje sabemos que o conhecimento necessário da linguagem para o ensino não pode consistir na intuição do professor e tampouco num saber inconsciente da diferença entre norma e dados lingüísticos. No entanto, intuição, reflexão e norma intervêm no ensino como conhecimentos necessários, ainda que distribuídos de outra maneira. Dissemos acima que as necessidades de formação dos professores consistiam num conhecimento formal e teórico e num conhecimento prático e contextual. No ato de ensinar, esses conhecimentos não são simples. Na verdade, são bem complexos. O conhecimento teórico implica um saber sobre um saber: um saber sobre o saber intuitivo e implícito do aluno como *sujeito* que aprende no processo de apresentarmos a ele o saber da língua, como *objeto* de ensino. No entanto, em seu desenvolvimento contextual e prático, não é um simples processo de transmissão direta, e sim um complexo processo de participação ativa tanto do professor como do aluno, no qual o professor desempenha um papel de modelo e uma função de modelação. Na função de modelação, o professor participa como sujeito, como ouvinte/falante e leitor/escritor da língua. Por isso, todo ato de ensino e aprendizagem é intersubjetivo, numa intersubjetividade desigual no que diz respeito ao conhecimento e diferente no que diz respeito às funções.

Portanto, os professores precisam ter um conhecimento psicológico e um conhecimento do conteúdo (a linguagem oral e escrita) que lhes permitam fundamentar suas decisões curriculares e sua função pedagógica. Alguns desses conhecimentos que o professor deve possuir e funções que ele deve desempenhar para satisfazer as necessidades atuais do ensino e da aprendizagem da língua são os que seguem (Fillmore e Snow, 2000).

Conhecimento lingüístico e função comunicativa

A mudança nas perspectivas de ensino da língua pode ser descrita como da normativa ao intercâmbio comunicativo e deste à linguagem for-

mal. De fato, já se reconhece, há muito tempo, que o conhecimento lingüístico do professor não reside somente na gramática ou na ortografia normativa, mas também em suas habilidades pragmáticas de intercâmbio comunicativo, relacionadas a sua função de promover a maior participação possível dos estudantes em situações de produção e intercâmbio de linguagem. Para alcançar esse objetivo, segundo Fillmore e Snow (2000), o professor precisa estruturar sua própria linguagem com clareza e, ao mesmo tempo, entender o que os alunos dizem.

No entanto, sabemos atualmente que esse princípio de intercâmbio comunicativo entre professor e aluno não é suficiente para se alcançarem os objetivos de ensinar a linguagem. Os requisitos acadêmicos exigem que se vá além da situação comunicativa, porque nem todo registro de linguagem serve para a aprendizagem acadêmica. Somente o discurso formal e os textos escritos oferecem o vocabulário, as estruturas gramaticais, a fraseologia e a retórica que se associam ao registro acadêmico (Fillmore e Snow, 2000), ou seja, os contextos acadêmicos exigem uma linguagem oral formal e uma linguagem escrita que são diferentes da linguagem cotidiana.

Conhecimento pedagógico e função avaliadora

Uma das maiores responsabilidades dos professores está relacionada à função de avaliação: um juízo do professor pode ter enormes conseqüências para a vida das crianças, afirmam acertadamente Fillmore e Snow (2000). Por exemplo, a afirmação de um professor de que um aluno é disléxico, imaturo ou lento pode ter grandes repercussões em seu destino educacional. As decisões pedagógicas relacionadas à avaliação, como a promoção ou a repetição, a classificação para a inserção de um aluno num grupo ou outro etc. também têm grandes conseqüências para ele.

O conhecimento pedagógico que intervém no processo de avaliação não reside somente na prontidão para detectar erros e corrigi-los; reside na capacidade de distinguir diferentes tipos de erros, de diferenciar erros e desvios, de separar o conhecimento insuficiente do obstáculo cognitivo.

Conhecimento letrado e função de socialização

O objetivo do professor é a aprendizagem do aluno. Poucas dessas aprendizagens podem ser adquiridas por meio de uma instrução direta; a grande maioria ocorre em consequência de processos de reorganização de conhecimentos anteriores. Esses processos são individuais, mas também sociais.

Por exemplo, a aprendizagem inicial da leitura e da escrita pode ser vista como uma iniciação num código por instrução direta ou pode ser orientada como a aprendizagem de comportamentos letrados, na qual não existe uma delimitação clara entre pré-leitor e leitor, entre pré-escritor e escritor, e na qual também não há um início, um ponto zero. A separação em dois momentos só é aceitável para os que têm uma postura normativa e esperam que todas as aprendizagens sejam convencionais. É por isso que o professor deve desempenhar uma função de socialização, para dar lugar à elaboração de conhecimentos a partir de práticas letradas: uma função de interação com leitores, com material escrito e com os conhecimentos socialmente transmitidos pelos adultos. Esses conhecimentos parecem estar influenciados pelas condições do ambiente: desenvolvem-se melhor quando o ambiente alfabetizador é rico em materiais escritos e em interações e práticas letradas.

O conhecimento psicológico necessário no ato pedagógico

A intersubjetividade do ensino que mencionamos anteriormente implica uma capacidade própria dos seres humanos: a capacidade de atenção conjunta que lhes permite entrar numa tríade de interação com outro ser humano, a partir de um objeto. Davidson (1985, apud Olson e Kamawar, 1999: 160) chama essa capacidade de “metáfora da triangulação”. Trata-se de uma capacidade que exige duas perspectivas e um objeto, ou seja, duas criaturas que criam um conhecimento comum sobre uma realidade objetiva compartilhada. Diferentemente de qualquer ação casual, uma ação com fins pedagógicos entre duas pessoas, com duas pers-

pectivas e um conteúdo, implica intenção.

A intenção nas relações triangulares pode ter diversas formas de expressão. Por exemplo, ela pode expressar-se por ações ou por ações e palavras. Essas formas de expressão têm significados (Feldman, 1999). Ao ter significados, exigem uma interpretação, porque, para compreender a intenção, é preciso que se tenha uma interpretação de seus significados. Isso se aplica tanto à intenção simples de uma ação individual como a um complexo conjunto de intenções sociais.

A intencionalidade não pode estar desvinculada da interpretação (Feldman, 1999: 312), mas a aprendizagem da interpretação é um exercício psicológico complexo, que implica a capacidade de entender a vida interna de outra pessoa, a partir da expressão verbal ou da ação. Interpretar é um exercício complexo, mas ele ajuda o intérprete a considerar as ações ou os enunciados dos outros antes ou depois de sua ocorrência.

Qual seria, então, a relação entre a linguagem e a intenção? A linguagem depende da intenção, porque falar é expressar idéias, crenças, pensamentos e interpretar é atribuir idéias, crenças etc. Inversamente, a intenção não depende da linguagem, ou seja, pode haver intenção sem linguagem, como vemos, por exemplo, ocorrer entre primatas, que são capazes de entender e de expressar intenções (Tomasello, 1998).

Na relação educacional entre um adulto e uma criança, a interpretação da intenção apresenta algumas particularidades. Podemos atribuir à criança conhecimentos (crenças, sentimentos e intenções) que ela não pode atribuir a si própria; inversamente, ela pode atribuir-se conhecimentos quando lhe atribuímos erro ou ignorância. Olson e Kamawar (1999: 157) analisam essas assimetrias: no primeiro caso, a criança está numa posição intencional diferente da do adulto, mas o adulto decide atuar como se estivessem na mesma posição, como se ela tivesse conhecimentos, sentimentos e intenções. Por exemplo, a mãe que fala com seu bebê como se ele pudesse entender tudo que ela diz. No segundo caso, a criança já desenvolveu a capacidade de se atribuir intenções, embora possa equivocar-se no conteúdo. Quando percebe o erro, ela pode sofrer uma

decepção ou reconhecer seu erro; em ambos os casos, ela é capaz de saber que sabe, ou seja, ela é capaz de uma metarrepresentação ou de uma representação sobre a representação (um conhecimento sobre o conhecimento). Por exemplo, quando as crianças dizem “achei que se escrevia com ‘s’, mas depois vi que era com ‘c’”. É o “dar-se conta” de sua própria crença. O adulto aproveita essa capacidade para influenciar as crenças, sentimentos e conhecimentos das crianças. Portanto, o ato de ensinar é um ato psicológico.

A distinção entre o conhecimento intuitivo do usuário da linguagem, a intervenção do professor para ampliar os contextos de uso no sentido de que inclua não só a linguagem cotidiana, mas também a linguagem oral formal e a linguagem escrita, e a atuação sobre o “dar-se conta” ou a metarrepresentação corresponde à distinção feita por M. Halliday (1982) entre três fases do desenvolvimento da linguagem e dos propósitos educacionais relacionados: *aprender a linguagem* (conhecimento intuitivo), *aprender por meio da linguagem* (linguagem oral formal e escrita) e *aprender sobre a linguagem* (metarrepresentação).

Experiências de intervenção que exemplificam adaptações de diferentes etapas educacionais na prática

As pesquisas atuais sobre propostas de intervenção educacionais fazem dos processos psicológicos de aprendizagem dos alunos o centro e foco do currículo escolar. Hiebert e Taylor (2000; Hiebert, 2000) chamam de “intervenção” os projetos que consistem: a) na análise desses processos de aprendizagem dos alunos; e b) na análise das tarefas escolares para adaptá-las a esses processos de aprendizagem. Seu objetivo é programar a instrução com base no conhecimento dos processos psicológicos, e não tanto no estudo de uma técnica ou método específicos.

Atualmente, dispomos de modelos de aprendizagem da linguagem, da leitura e da escrita, bem como de experiências de ensino nos

contextos escolares. Apoiados em ambos, os programas de intervenção com adaptação de objetivos e atividades aos diferentes níveis evolutivos começaram a oferecer respostas e resultados alentadores (Snow, 1998). Mais que dar suporte exclusivo a um processo singular, esses programas pretendem considerar o conjunto dos processos de aprendizagem simultaneamente. Nesse sentido, as propostas de intervenção (que procuram integrar diferentes aspectos) constituem um bom ponto de partida em relação às propostas instrucionais do passado, que enfatizavam exclusivamente um componente, como, por exemplo, o ensino da decodificação de forma explícita e exclusiva. Esses projetos geralmente são experimentais e implicam a formação de professores(as) e a assistência de pesquisadores.

Para exemplificar essa consideração simultânea de todos os componentes, podemos pensar nas competências dos alunos e dos professores como usuários da linguagem: sua capacidade de ouvir, falar, ler e escrever e os conteúdos sobre o que se ouve, fala, lê ou escreve. Uma das funções do professor é criar contextos nos quais essas competências se relacionem e se desenvolvam. Uma segunda responsabilidade reside na intervenção para oferecer modelos que direcionem esses desenvolvimentos, como vimos no parágrafo anterior. E, finalmente, uma terceira função consiste em escolher conteúdos apropriados e de interesse para os alunos (Richmond, 1990).

Experiências que exemplificam adaptações do ponto de vista da relação entre componentes

Uma consideração simultânea dos componentes do ponto de vista dos contextos deve apresentá-los de maneira estreitamente relacionada, como proposto na figura à direita (adaptada de Richmond, 1990).

Vejam alguns exemplos dessa abordagem da consideração simultânea.

Na pré-escola

Embora na pré-escola os programas de intervenção sejam díspares, muitos deles promo-

vem essa abordagem integral com atividades como: a) leituras em voz alta de narrativas e comentários orais sobre essas leituras; b) escrita de palavras de um vocabulário estabelecido como vocabulário-chave extraído dessas leituras; c) identificação dessas palavras e comentários sobre a relação letra/som em algumas palavras aprendidas. Alguns estudos incluem também: d) atividades de consciência metalingüística de forma indireta, com tarefas como a recitação oral de poemas, rimas e aliteração e atividades diretas como o “canti-nho da escrita”; e e) reescrita das narrações lidas. Outros estudos enfatizam aspectos sociais, como, por exemplo, as relações com a família e o empréstimo de livros nos fins de semana, bem como a releitura desses livros na escola e em casa.

Entre os objetivos dessas intervenções, Hiebert e Taylor (2000) e Teberosky (2001) mencionam o desenvolvimento de conceitos sobre a palavra impressa, experiência com a linguagem escrita, experiências com livros e sua manipulação, aprendizagem dos nomes das letras, desenvolvimento da consciência fonológica, reconhecimento e escrita de palavras.



As atividades mais freqüentes são:

- leitura de livros, incluindo períodos de conversação e comentários sobre o que foi

lido, juntamente com leituras e releituras repetidas de forma independente por parte da criança;

- escrita de palavras, pequenos enunciados e textos, após a leitura;
- reconhecimento de palavras;
- jogos de palavras e reconhecimento de relações entre letras e sons.

No primeiro grau

Seguindo a linha da pré-escola, as propostas para o primeiro grau incluem leituras de livros familiares e não-familiares, escrita de palavras e textos, instrução sobre a relação letra/som e reconhecimento de palavras. A seleção de livros e a utilização de diversos textos, e não de um único texto, são muito enfatizadas. Os programas caracterizam-se por tentar integrar os diferentes aspectos da alfabetização: leitura e escrita, linguagem oral, metacognição e automatismos, consciência fonológica e escrita etc.

Os objetivos consistem em garantir os padrões da relação entre letras e sons, a denominação das letras, o desenvolvimento de estratégias adequadas ao sistema de escrita, o reconhecimento de palavras e o desenvolvimento de estratégias de compreensão.

No segundo grau

Nesse período, enfatiza-se, principalmente, o desenvolvimento de automatismos de reconhecimento de palavras, mas não no sentido estreito da ênfase fonológica, com exclusão do significado, e sim num sentido amplo, sem prejudicar a leitura e a compreensão de textos.

Os objetivos dessa etapa concentram-se em promover o reconhecimento de palavras, a fluidez e a automatização, e também a compreensão dos textos.

Nos graus médios

Uma consideração simultânea dos componentes do ponto de vista dos conteúdos deve apresentá-los no contexto de sua relação com outras áreas do currículo escolar.

Nas últimas décadas, o enfoque do ensino da linguagem mudou no sentido de enfatizar

mais a diversidade de tipos de textos e gêneros, em oposição à pedagogia do texto único; e de estabelecer uma maior relação entre alfabetização, literatura e outras áreas do currículo, em oposição à pedagogia baseada no ensino direto de habilidades específicas. A inclusão de textos literários nos currículos de leitura e escrita foi favorecida pela disponibilidade de literatura infantil de qualidade, pela difusão de movimentos pedagógicos do tipo “linguagem integral” e pela importância da resposta do leitor, proposta pela teoria da leitura participativa (Morrow e Gambrell, 2000). Esse movimento aponta para resultados promissores, como observado em diferentes pesquisas. Esses resultados indicam que o interesse das crianças aumentou, que suas atitudes mudaram e que elas apresentaram desenvolvimentos importantes em relação a aspectos lingüísticos (vocabulário, sintaxe) e cognitivos (conhecimento conceitual).

Essa mudança exige uma melhor formação dos(as) professores(as) em relação à literatura infantil, à sua capacidade de selecionar livros adequados (diferentemente do texto único previamente selecionado pelo Ministério da Educação e pelas editoras), ao tipo de materiais, ao ambiente na sala de aula e às relações sociais com as crianças e suas famílias.

Propostas para a relação entre alfabetização e ciência

Vamos descrever mais detalhadamente a relação entre a alfabetização e a Ciência. Além da literatura, o ensino da linguagem pode também estar relacionado à Ciência. A Ciência e a linguagem oral e escrita não são domínios fechados e separados no contexto da atividade cognitiva da criança; pelo contrário, o interesse pelos objetos do mundo é um bom aliado da leitura e da escrita. A leitura e a escrita são instrumentos básicos para a aprendizagem, a reflexão e a comunicação do conhecimento científico.

Atualmente, fala-se em “alfabetização científica” (por exemplo, o *Project 2061*) como um meio de se alcançarem objetivos letrados na área da Ciência. Para lograr uma “alfabetiza-

ção científica”, um aspecto importante é a capacidade de compreender e representar problemas científicos em termos lingüísticos e de recursos gráficos escritos na forma de textos, tabelas ou diagramas.

Como podemos alcançar esses objetivos da “alfabetização científica”? Para alcançá-los, os(as) professores(as) precisam estar bem informados sobre o desenvolvimento dos conhecimentos científicos da criança e sobre sua relação com a linguagem e a escrita.

Precisam saber, por exemplo, que entre os cinco e seis anos de idade os meninos e as meninas estão em pleno processo de descobrimento e exploração do mundo. Os objetos e os espaços, o mundo dos seres vivos, os fenômenos da natureza e os outros seres humanos atraem sua atenção e interesse. Do ponto de vista do conhecimento, cada tipo de objeto do mundo tem suas particularidades. O menino ou a menina percebe, por exemplo, que os seres vivos se diferenciam dos objetos inertes por sua capacidade de (auto) movimento, que as plantas têm capacidade de crescimento e que os seres humanos se diferenciam dos objetos inertes e das plantas pelas intenções que colocam em seus movimentos e ações (Wellman e Gelman, 1998). As crianças desenvolvem *conceitos* ao perceberem os distintos conteúdos do mundo, constroem esses conceitos sobre *explicações causais* (por exemplo, um ser vivo é caracterizado como tal “porque se move”) e aprendem que os conteúdos do mundo têm *nomes* diferentes. Ou seja, para entender o mundo, as crianças desenvolvem conceitualizações que relacionam conceitos, causas e nomes.

A linguagem intervém nessas conceitualizações do mundo num conhecimento que chamamos de declarativo, para diferenciá-lo do conhecimento procedimental e do conhecimento estratégico. Por exemplo, numa situação de interação entre crianças, Josep, de cinco anos, aponta para um letreiro e diz a um amiguinho: “Ali diz ‘elefante’. É seu nome”. Esse tipo de intercâmbio pode ser categorizado como conhecimento declarativo, porque indica que Josep “sabe” o que o letreiro contém e sua função.

Em suas atividades, as crianças também demonstram conhecimento sobre como fazer alguma coisa ao desenvolverem uma série de ações relacionadas. Por exemplo, o mesmo menino Josep abre um livro, gira-o de modo a colocá-lo na posição correta para a leitura, começa a lê-lo pela página da esquerda e depois passa para a página da direita; em ambos os casos, orienta seu olhar de cima para baixo e da esquerda para a direita. Essa série de ações indica que o menino tem um conhecimento procedimental, que ele “sabe como” se deve ler um livro, que tem informação sobre a rotina da leitura de livros.

Além disso, Josep tem objetivos comunicativos com seu colega. Por exemplo, ele o corrige quando está escrevendo um texto: “Não é assim que se escreve B. Olha como se faz (pega o lápis e escreve B)”. Apresenta, também, comportamentos de controle sobre seu próprio processo de aprendizagem quando afirma: “Droga! Errei. Queria colocar ‘elefante’ e coloquei... Não sei, errei”. Comentários desse tipo indicam conhecimento estratégico, indicam *saber sobre como algo deve ser* ou sobre como se deve fazer algo para se chegar a um fim. Como vimos anteriormente, trata-se de um tipo de conhecimento intencional, que revela consciência de objetivos e compreensão do que se deve fazer para alcançá-los. O controle da própria conduta, a ajuda, a autocorreção, a correção de coisas que outros estão fazendo, são expressões desse tipo de conhecimento estratégico.

A aprendizagem da linguagem, da leitura e da escrita, bem como a aprendizagem da Ciência, implicam esses três tipos de conhecimento.

A alfabetização científica

A resposta mais clássica do ensino da Ciência consistia em encará-la como conteúdo: um conjunto de fatos, princípios e leis que descrevem o mundo. Essa perspectiva dificultava a alfabetização científica dos mais pequenos, pois eles não têm a capacidade de entender e aprender esse conteúdo em textos escritos. Como reação a essa postura

enciclopedista, uma segunda resposta consistiu em recomendar aos professores que encarassem a Ciência como ela é vista no contexto do próprio método científico. A recomendação é que eles deveriam “fazer ciência” imitando o método científico, mais que ensinar ou aprender fatos, princípios ou leis. Nessa segunda perspectiva, enfatizavam-se os aspectos mais ativos da aprendizagem, mas ainda assim a alfabetização científica era difícil. Um exemplo consistia em encarar o contato com a Ciência como um processo prático que oferecia ao menino e à menina oportunidades para observar, experimentar e manipular as coisas do mundo, começando pelo ambiente mais próximo, sem afastar-se demasiadamente do saber intuitivo e usando “as próprias palavras” dos alunos (Halliday e Martin, 1993). Uma das conseqüências dessa segunda perspectiva foi uma aprendizagem totalmente prática e oral, que adiava qualquer contato com textos científicos para um momento posterior do processo de escolarização.

Essas duas perspectivas passaram ao largo do que hoje é conhecido como “alfabetização científica”, que faz referência ao fato de que a Ciência é texto científico também. A representação que se tinha da Ciência estava associada ao laboratório, ao uso de aparelhos, à observação e à experimentação. Muito raramente ela era associada à linguagem ou à escrita. No entanto, os instrumentos dos cientistas não se resumem a aparelhos: as palavras e os textos são instrumentos técnicos também, particularmente os termos técnicos e os textos explicativos. Para explicar e comunicar resultados científicos, são necessários textos e diagramas, tabelas etc., que normalmente os acompanham. Para aprender Ciência são necessários textos pelos quais resultados, processos e fatos são difundidos. Atualmente, a perspectiva é mais equilibrada e se enfatiza igualmente tanto a aprendizagem oriunda da experimentação como aquela oriunda do conteúdo e dos textos científicos.

A alfabetização científica exige um tipo de escrita diferente da escrita de outras discipli-

nas do currículo. Ela exige um gênero próprio, o expositivo, com termos técnicos e um tipo especial de gramática. Por exemplo, para compreender termos técnicos, precisamos introduzir sua *definição*.

As definições implicam enunciados relacionais que geralmente condensam muitas informações. A função das definições é trasladar o conhecimento de sentido comum ao conhecimento científico por meio dessa condensação. Por exemplo, em vez de explicarmos que “a fêmea do canguru não tem placenta e sim uma bolsa externa no ventre onde ocorre o desenvolvimento embrionário de suas crias”; essa explicação é compactada na expressão “o canguru é um mamífero marsupial”. A aprendizagem do vocabulário e das definições é ampla e complexa: usa-se um termo técnico para definir outro termo técnico. Assim, para sabermos o que um “canguru” é, precisamos saber o significado das palavras “mamífero” e “marsupial”.

Além de definições, os textos científicos utilizam *diagramas*, que servem para tornar uma classificação visível, como os diagramas da taxonomia dos seres vivos, que indicam relações entre classes e subclasses, ou as tabelas de duas colunas, que tornam visível uma correspondência entre termos não-relacionados. Usam, também, desenhos para mostrar relações entre partes e o todo. Esses diagramas, tabelas ou desenhos são acompanhados por textos explicativos. Ser capaz de ir do diagrama ao texto e do texto ao diagrama é um aspecto fundamental da alfabetização científica.

Os textos que apresentam conhecimentos científicos também têm suas particularidades. De acordo com os diferentes aspectos científicos que abordam, suas características são diferenciadas. Ser capaz de ler e escrever diferentes tipos de textos relacionados aos diferentes campos científicos é um aspecto fundamental da alfabetização científica. Existem relatórios de pesquisas, artigos científicos, relatos de experimentos, cada um dos quais com suas particularidades “gramaticais”. De todos os tipos de textos usados no campo da Ciência, o relato de experimentos é o mais adequado para se trabalhar com crianças em idade escolar.

Vejam o seguinte relato de experimento: “A haste do ramo foi cortada e colocada em água e depois inserida num tubo de cristal fechado numa de suas extremidades. A outra extremidade foi conectada a um outro tubo de borracha flexível onde se colocou água”.

A característica mais importante do relato de um experimento consiste no uso de verbos na voz passiva, em vez do modo imperativo próprio da linguagem que acompanha ou organiza a ação. Ao passar a ser um texto escrito, a atividade desenvolvida na realização do experimento, que exigia imperativos (cortar, colocar, inserir, fechar, conectar, colocar), passou a ser um relato do que se fez. Trata-se, assim, de uma modificação que dá lugar a um texto instrutivo expositivo.

Os alunos mais novos entram em contato com domínios pouco familiares quando começam a estudar a partir de textos. Inicialmente, possuem pouco conhecimento sobre o tema ou sobre o domínio apresentado no texto; além disso, esse pouco conhecimento é fragmentado e superficial. Em grande parte, seu esforço é canalizado no sentido de construir uma base de conhecimento conceitual em relação ao vocabulário. Conseqüentemente, eles têm dificuldade para distinguir uma informação relevante de uma informação irrelevante, ou o grau de importância de diferentes conceitos. O pouco conhecimento que têm costuma também gerar pouco interesse pelo que lêem. Um terceiro fator reside na falta de conhecimento estratégico para procurar e localizar informações importantes no livro e no texto, a partir de indicadores estruturais (lingüísticos) e/ou gráficos.

Os livros têm uma ordem racional (têm divisões) e sua apresentação varia de acordo com seu tipo (ou gênero) para cada campo de conhecimento. Além disso, têm outros elementos, como notas de rodapé, referências e citações, que indicam registros textuais visivelmente distintos. A função desses elementos gráficos é validar as informações que apresentam, citando fontes e referências.

O problema dos leitores mais novos é que eles têm pouco conhecimento do conteúdo e

desconhecem a função das divisões, dos gêneros e das referências; por essa razão, precisam de uma assistência maior (do professor e do texto) para poderem construir uma representação das informações que leram.

Conclusão

Os requisitos culturais, educacionais e sociais impostos à escola são cada vez maiores, a população escolar apresenta uma diversidade crescente e as autoridades educacionais continuamente sugerem reformas que pressionam os professores no sentido de dar uma instrução adequada aos alunos. Para que possam oferecer essa instrução adequada, os professores precisam ter uma formação sempre atualizada e constante. Nesta apresentação, defendemos a noção de que a preparação deve ser tanto teórica como prática, tanto de informação sobre o conteúdo quanto da formação psicológica necessária para fundamentar decisões pedagógicas.

Bibliografia

- DARLING-HAMMOND, L. Developing professional development schools: early lessons, challenge, and promise. In: DARLING-HAMMOND, L. (Ed.). *Professional development schools. Schools for developing a profession*. New York: Teachers College Press, 1994.
- DURANTI, A. *Antropología lingüística*. Madrid: Cambridge University Press, 2000 [Versão original em inglês, 1997].
- FELDMAN, C. F. Intentionality and interpretation. In: ZELAZO, P.; ASTINGTON, J.; OLSON, D. (Ed.). *Developing theories of intention*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum, 1999. p. 317-28.
- FERREIRO, E.; PONTECORVO, C.; RIBEIRO MOREIRA, N.; GARCÍA HIDALGO, I. *Caperucita Roja aprende a escribir*. Barcelona: Gedisa, 1996.
- FILLMORE, L. W.; SNOW, C. What teachers need to know about language. In: <www.cal.org/ericcll/teachers.pdf>.
- HIEBERT, E. The national literacy strategy from an international perspective". *Journal of Research in Reading*, n. 23, p. 308-13, 2000.
- HIEBERT, E.; TAYLOR, B. Beginning reading instruction: research on early interventions. In: KAMIL, M.; MOSENTAHL, P.; PEARSON, P.; BARR, R. *Handbook of reading research*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, 2000. v. 3.
- HALLIDAY, M. A. K. La lengua y el orden natural. In: CULLER, J.; DERRIDA, J.; FISCH, S.; JAMESON, F. (VVAA). *A lingüística da escrita*. Madrid: Visor, 1989. p. 145-64. [Versão original em inglês, 1987].
- HALLIDAY, M. A. K.; MARTIN, J. R. *Writings science. Literacy and discursive power*. Pittsburg: Pittsburg University Press, 1993.
- KAMAWAR, D.; OLSON, D. R. Children's representational theory of language: the problem of opaque contexts. *Cognitive Development*, n. 14, p. 531-48, 1999.
- MORRISON, K. Fixação do texto: a institucionalização do conhecimento em formas históricas e filosóficas da argumentação. In: BOTTÉRO, J. et al. (Comp.). *Cultura, pensamento, escrita*. Barcelona: Gedisa, 1995.
- REICHLER-BÉGUELIN, M.-J. Conscience du locuteur et savoir du linguiste. In: RICARDA LIVER, H. von; WERLEN, I.; WUNDERLI, P. (Eds.). *Sprachtheorie und Theorie der Sprachwissenschaft*. Tübingen: Guner Narr Verlag, 1993.
- RICHMOND, J. What do we mean by knowledge about language? In: CARTER, R. (Ed.). *Knowledge about language and the curriculum*. London: Hodder & Stoughton, 1990.
- TEBEROSKY, A. Proposta constructivista per aprendre a llegir i a escriure. Barcelona: Vicens Vives, 2001.
- WELLMAN, H.; GELMAN, S. A. Knowledge acquisition in foundational domains. In: DAMON, W. (Ed. in Chief); KUHN, D.; SIEGLER, R. S. (Volume Eds.). *Child Psychology: cognition, perception and language*. New York: John Willey & Sons, 1998. p. 523-73.

As diferentes faces do analfabetismo

José Rivero*

Unesco/Peru

O analfabetismo é a expressão máxima da vulnerabilidade educacional. O problema do analfabetismo reside na desigualdade. A desigualdade no acesso ao conhecimento está vinculada à desigualdade no acesso ao bem-estar. Observa-se, nos mapas, uma estreita coincidência entre a localização das populações mais pobres e a das populações analfabetas e sem instrução suficiente.

A origem do analfabetismo está associada à realidade socioeconômica e ao grau de desenvolvimento das diferentes regiões de um país, às diferenças entre os processos de urbanização e o atraso rural, às desigualdades educacionais e aos problemas étnico-culturais não resolvidos.

A concepção tradicional que definia as populações analfabetas em função da ausência da escrita contrapõe-se à vigência e influência das práticas orais na região. Essa oralidade, além de ser um patrimônio de culturas indígenas ágrafas – com seus modos concretos de criar, organizar, transmitir e conservar conhecimentos –, também está presente em pessoas de comunidades rurais e urbanas que permaneceram vários anos no sistema educacional e apresentam sérias dificuldades para utilizar códigos escritos.

No entanto, o analfabetismo também está associado à ausência de oportunidades de acesso à escola e sua problemática tem vinculação com a baixa qualidade do ensino escolar e com os fenômenos da repetência e da

evasão. As concepções tradicionais e a aplicação insuficiente de diversos métodos utilizados na didática da leitura-escrita não possibilitaram a muitos estudantes o desenvolvimento de leitura e escrita adequadas.

O fenômeno do analfabetismo “funcional” é um dos principais resultados dessa situação acumulada. É produto tanto de insuficiências no ensino da leitura e da escrita a crianças como de processos deficientes de alfabetização para adultos que, ao não contemplarem ações sustentadas de reforço e acompanhamento, geram consideráveis contingentes de analfabetos “regressivos”, ou seja, de pessoas que em algum momento aprenderam a ler, mas, por falta de reforço e uso prático da leitura, perderam a leitura e a escrita como armas fundamentais para transformar suas condições de existência.¹

O alfabetismo tem sido, por sua vez, frequentemente qualificado como “direito humano fundamental”, por constituir um bem inestimável para o indivíduo e para a sociedade como um todo. Um melhor nível de alfabetização representa um dos principais indicadores do estado de desenvolvimento humano de um país. No entanto, para influir na melhora dos distintos níveis da vida humana, a alfabetização precisa caminhar lado a lado com os demais fatores sociais.

Valorizando-se cada vez mais as expressões culturais orais e admitindo-se a existência de novos códigos de comunicação que podem ser

* José Rivero é educador peruano e consultor internacional na área de educação.

¹ Luis Oscar Londoño (1990) apresenta uma concepção atualizada do analfabetismo funcional: “O analfabetismo funcional deve ser entendido a partir de duas perspectivas. Em primeiro lugar, a partir da modernização e ‘tecnologização’ da sociedade, que exigem o domínio mais completo possível das habilidades, das atitudes, do gosto pela leitura, pela escrita e pela Matemática e, acima de tudo, o desenvolvimento de processos de pensamento associados à sua aprendizagem: a lógica, a gramática, a argumentação, o diálogo, a crítica, o método. Em segundo lugar, dado o caráter excludente e de discriminação do modelo vigente em quase todos os países da América Latina, precisamos entender o analfabetismo funcional a partir de uma perspectiva de transformação, de busca de modelos alternativos de economia, de cultura, de educação e de sociedade”.

mais amplamente usados por pessoas que não possuem códigos escritos, os conceitos de “alfabetização”, “alfabetismo” e “analfabetismo” começam a ser relativizados. É mais adequado falar em “alfabetismos” e “analfabetismos” para expressar as diferentes formas de expressão e os distintos níveis que exigem, bem como a multiplicidade de sentidos que podem adquirir em diferentes culturas. Seguindo essa linha de raciocínio, todos somos, de alguma maneira, “analfabetos” em relação a alguns tipos de informação e de conhecimento. O desenvolvimento tecnológico e a expansão ilimitada da informação disponível ou o uso generalizado de meios eletrônicos, como computadores, acrescentam novas matizes à idéia do alfabetismo.

O analfabetismo em números

Dados da Unesco para 1995 indicam que nossa região tem 43 milhões de pessoas em condição de analfabetismo absoluto – nenhum acesso ou domínio de códigos de leitura e escrita – e que a idade média das pessoas analfabetas aumentou de 43 anos em 1980 para 45 anos em 1995. A América Latina é a única região do hemisfério sul que registra uma queda no número total de analfabetos nos últimos quinze anos; em 1980, esse número era de 44 milhões de pessoas analfabetas (Unesco, 1995).

O caso mais dramático em matéria de analfabetismo é o do Haiti, que apresenta taxa de alfabetização inferior a 50%. A Guatemala e a Nicarágua ainda não chegam a ter uma taxa de 70% de alfabetização. O Brasil, embora apresente taxas de alfabetização entre 70 e 90%, ainda tem 20 milhões de analfabetos absolutos, situados, principalmente, em áreas carentes da Região Nordeste. Áreas indígenas de países como Bolívia, Equador, Peru, México e Guatemala continuam apresentando consideráveis percentuais de analfabetismo feminino.

De acordo com projeções da mesma fonte, os seguintes países entrarão no século 21 com taxas superiores a 10% de analfabetismo: Jamaica (13,6%), Brasil (14,6%), Bolívia (14,4%), República Dominicana (16%), Honduras (24,4%), El Salvador (25,9%), Nicarágua (32,8%), Guatemala (42,1%) e Haiti (50,6%).

Duas situações merecem uma análise mais detalhada:

- Esses dados foram extraídos de censos nacionais de países nos quais basta que uma pessoa responda que sabe ler e escrever para ser registrada como alfabetizada. Além disso, não se sabe que qualidade de alfabetização ou que nível da capacidade de ler e escrever é registrado. Por isso, os níveis de analfabetismo podem ser mais significativos e preocupantes que os indicados nos dados estatísticos oficiais.
- O problema do analfabetismo caracterizado como “funcional” não é registrado apenas em países com taxas mais altas de analfabetismo absoluto, mas também nos que registram taxas elevadas de escolarização (na Argentina, no Chile, na Costa Rica e no Uruguai, a proporção de adultos com escolaridade básica incompleta situa-se na faixa de 40%).

A necessidade de promover políticas públicas e de superar preconceitos institucionais e ideológicos

Em que pese os avanços registrados no reconhecimento e na análise desses fatores, são esporádicas as iniciativas empreendidas para enfrentar o analfabetismo como um problema que envolve múltiplos atores e soluções, que não está centrado exclusivamente nas pessoas adultas e exige políticas públicas concretas.

Há muitos obstáculos a serem superados, um dos quais merece particular atenção. Refiro-me à clara tendência, observada em núcleos tecnocráticos influentes em administrações centrais do setor público educacional e em organismos internacionais de financiamento, de minimizar e até ignorar o problema do analfabetismo em suas prioridades para ação. Essa atitude pode ser observada, inclusive, em países com importantes bolsões de analfabetismo absoluto.

As razões apresentadas para sustentar essas decisões são a considerável ampliação da cobertura escolar, o fato de que uma propor-

ção considerável do volume total de analfabetos absolutos corresponde a uma população em faixa etária acima dos 35 anos, com idades que dificultam processos de aprendizagem, e o argumento de que o desenvolvimento dos países deve estar assentado nos setores mais modernos da sociedade. Sem declarar explicitamente, estão aplicando a teoria do “custo-benefício” exigida pelo mercado e sugerindo que esse problema pode ser resolvido pela simples ampliação da matrícula escolar.

Os que assumem essa postura esquecem-se de vários elementos importantes.

Em primeiro lugar, esquecem-se de que o problema do analfabetismo tem raízes estruturais e históricas e envolve relações complexas – como as relações étnico-culturais, que exigem tratamento cuidadoso e necessário. A vigência e a gravidade do problema expressam-se no fato de que, apesar dos avanços registrados na ampliação educacional, o volume total de analfabetos se manteve, nos últimos 20 anos, no patamar de cerca de 43 milhões de pessoas e de que – como efeito da crescente pobreza e miséria na região – essa cifra tende a manter-se nos mesmos níveis e até a crescer na ausência de uma ação decidida e integral que abranja também a alfabetização das crianças.

Outro elemento-chave a ser considerado é que o analfabetismo de adultos repercute diretamente na baixa escolaridade, num menor rendimento e no analfabetismo de crianças. As crianças em situação de pobreza exigem espaços e climas familiares nos quais seus próprios pais sejam seu principal estímulo para freqüentar a escola. Não é por acaso que a maior persistência de mães de família em programas de alfabetização se deve ao fato de que um bom número delas deseja alfabetizar-se e educar-se para poder ajudar seus filhos em suas tarefas escolares.

Um terceiro contra-argumento está relacionado à necessidade de visualizarmos a alfabetização e educação básica de jovens e adultos como um extraordinário investimento econômico e cívico, e não como um problema de escassez de recursos, pois, em que pese a modernização registrada nas sociedades latino-americanas ou em grande parte delas, o domínio da leitura e da escrita continua sendo um fator in-

dispensável para a sobrevivência e a competência social e cidadã. O jovem e o adulto bem alfabetizados terão, como indicado acima, maior possibilidade de optar por um posto de trabalho, de melhorar sua qualificação como produtores, de participar ativamente na solução de problemas sociais e de exercer seu direito à participação política.

Por último, uma importante razão colocada por Jacques Hallak: os especialistas e planejadores freqüentemente ignoram que quanto maior a proporção de adultos alfabetizados, mais fácil será ampliar a educação primária, e vice-versa. “Em termos puramente econômicos, é provavelmente menos dispendioso, em termos de tempo e recursos, compartilhar as prioridades entre programas de educação primária e de adultos, desde que atendam às mesmas famílias da população” (Hallak, 1991).

Não se pode, portanto, reduzir o problema do analfabetismo a índices, variáveis e projeções estatísticas ou abordá-lo com base em critérios estritamente econômicos ou “de eficácia”. Precisamos reconhecer que ele constitui uma parte importante da dívida social interna que nossas sociedades têm obrigação de considerar e assumir.

No entanto, como veremos, será necessário, também, definir claramente as idéias vigentes sobre o analfabetismo e a alfabetização e, fundamentalmente, evitar os sucessivos erros de estratégia que têm caracterizado a abordagem do problema na região.

O alfabetismo funcional: resultados de uma pesquisa regional

A preocupação com o analfabetismo funcional tornou-se patente na América Latina nos últimos anos. Várias recomendações de reuniões ministeriais mencionam o problema. Na Declaração Presidencial da Reunião de Cúpula das Américas II, o problema do analfabetismo foi reduzido ao nível funcional. No entanto, além da plena vigência, assinalada na declaração, do analfabetismo absoluto, que

contradiz o otimismo dos mandatários, a ausência de estudos sobre as características do chamado analfabetismo “funcional” dificulta sua abordagem.

A Unesco desenvolveu uma primeira pesquisa regional sobre alfabetismo funcional em sete países da região.² O objetivo da pesquisa foi dimensionar e analisar esse fenômeno por meio de abordagens quantitativas e qualitativas, estabelecendo, em bases empíricas, um perfil da população quanto a suas habilidades de leitura e relacionando essas habilidades com determinadas competências sociais e profissionais supostamente exigidas nos centros urbanos onde foi desenvolvida. O estudo aplicou instrumentos que envolveram os campos da economia, da produção e da vida cotidiana e se propôs a indicar níveis de escolaridade necessários para se alcançarem os domínios que possibilitem uma alfabetização efetiva.

Com os instrumentos de leitura/escrita e Matemática, a pesquisa procurou, fundamentalmente, avaliar níveis de desempenho nas habilidades relacionadas a diferentes domínios.³

Os resultados preliminares indicam que, embora os itens do teste preliminar fossem considerados relativamente “fáceis”, apenas um percentual flutuante de 39% (no caso do México) a 72,3% (no caso da Argentina)⁴ da população pesquisada conseguiu apresentar respostas corretas para os itens necessários.⁵

Nesses resultados, as variáveis mais asso-

ciadas aos níveis de alfabetismo foram a escolaridade e o posicionamento no trabalho.

A escolaridade determina fortemente os níveis e afeta significativamente os resultados em todos os domínios. Nos sete países, os que tinham seis ou sete anos de escolaridade ainda se situam, numa proporção de 50% ou mais, no primeiro e no segundo níveis.

Isso significa que, para uma pessoa se situar no terceiro nível – com algum domínio do alfabetismo –, ela deveria ter cerca de oito anos de escolarização e mais anos ainda em alguns países da amostra. Quanto ao quarto nível de competência em todos os domínios, que corresponde a uma inserção alta no trabalho, verificou-se que, na maioria dos países, as pessoas precisavam ter onze, doze ou mais anos de escolaridade.

Um dos resultados mais importantes da pesquisa foi a constatação efetiva de que podemos distinguir, na população adulta dos países envolvidos, níveis estatisticamente diferentes de habilidades nos domínios da prosa, dos documentos e da Matemática. Isso é projetado para toda a população adulta. Por essa razão, a clássica diferenciação estatística entre pessoas alfabetizadas e analfabetas não é suficiente. De acordo com a pesquisa, todos nós temos algum grau de alfabetismo, segundo nosso grau de escolaridade, a qualidade de nossas aprendizagens e o uso que fazemos de nossas habilidades, principalmente no trabalho.

² A pesquisa foi coordenada pela pesquisadora Isabel Infante e abrangeu os seguintes sete países: Argentina, Brasil (Estado de São Paulo), Colômbia, Chile, México, Paraguai e Venezuela. As amostras selecionadas, em número não inferior a mil pessoas, foram representativas da população adulta de zonas urbanas na faixa etária de 15 a 54 anos (no Paraguai, a pesquisa limitou-se à faixa etária dos 15 aos 34 anos).

³ O instrumento de leitura/escrita procurou medir algumas das habilidades que as pessoas adultas devem ter para lidar com textos escritos em diferentes formatos, com diferente organização e diferentes graus de complexidade lingüística. Eles consistiram em textos curtos sobre sinais de um ataque de coração, notícias de jornais sobre indígenas e o meio ambiente e anúncios em jornais para diferentes empregos em restaurantes. Na área da Matemática, a pesquisa incluiu operações de numeração, adição, subtração, multiplicação, proporções, adição e divisão seqüenciada (cálculo de médias), quadro de distâncias aproximadas em quilômetros, leitura de textos esquemáticos, como tabelas gráficas e níveis de habilidades na compreensão de textos com informações numéricas (depósitos bancários, ingredientes para receitas culinárias).

⁴ No Brasil, 67% da amostra conseguiram apresentar respostas corretas para os itens exigidos. No Chile, 70%; na Colômbia, 55%; na Venezuela, 43%; e no Paraguai, 49,7%.

⁵ Em seu relatório preliminar sobre a pesquisa, Isabel Infante assinala as seguintes possíveis explicações para esses fracos resultados:

- os que responderam não tinham familiaridade com provas escritas ou fazia muito tempo que não se submetiam a uma prova;
- as pessoas deviam seguir instruções, e essa “talvez seja a primeira das habilidades exigidas”;
- para muitos, os formatos podem ter sido novos;
- possivelmente, medo de provas dessa natureza.

Em direção a políticas públicas que incluam estratégias integrais de alfabetização

A alfabetização dos mais pobres continuará sendo uma tarefa prioritária. O analfabetismo não constitui apenas expressão da pobreza, mas também impedimento para a sua superação e para o acompanhamento e estímulo da própria educação dos filhos. Além disso, apesar da alentadora queda nos índices de analfabetismo absoluto, os efeitos da crescente pobreza na região serão decisivos para o aumento desses índices em determinadas áreas das populações nacionais.

Ainda prevalece alguma imprecisão em torno da noção de analfabetos e de pessoas alfabetizadas. A noção de analfabeto está exclusivamente associada à falta de escolaridade. Limita-se à aprendizagem formal de um alfabeto que possibilite a leitura e a escrita. Precisamos insistir no sentido de que a alfabetização seja vista como um processo mais longo e complexo, que envolve a aprendizagem de diferentes níveis de domínio da linguagem escrita e de outros códigos, e que se perceba que as noções de “alfabetismo” e “alfabetização” não têm idade. Por isso, quando se fala de analfabetos, não devemos pensar apenas em alguém sem competências básicas de leitura, mas em alguém que não possui as competências e destrezas básicas para sua inserção social e no mercado de trabalho e para assumir tarefas significativas, capazes de melhorar sua qualidade de vida.

A alfabetização teve que enfrentar, como primeiro obstáculo, o fato de ter sido assumida como problema que podia ser abordado por meio de campanhas nacionais, que foram se esgotando por si próprias. O caráter estrutural do analfabetismo coincidente com a pobreza e a miséria dos analfabetos e a necessidade de associar a alfabetização a conquistas econômicas e político-sociais só foram regionalmente

reconhecidas na década de 1970. A bem-sucedida campanha nacional cubana mobilizou outros intentos nacionais e não levou em consideração a impossibilidade de “modelos” replicáveis sem contextos originários semelhantes. Vários esforços de alfabetização conseguiram mobilizar vontades e criar condições para maior conscientização das desigualdades nacionais e a necessidade de maior integração nacional. A prioridade de alfabetização na região está orientada para a necessidade de ações localizadas no Nordeste do Brasil, em países como Haiti, Honduras, Guatemala, Nicarágua, República Dominicana e El Salvador e também nas populações indígenas femininas da Bolívia, do Equador, do Peru e do México.

A necessidade de uma melhor compreensão da alfabetização

Nas sociedades onde coexistem a oralidade que perdura como experiência cultural inicial e uma “oralidade secundária” alentada pelo rádio, pelo cinema, pela televisão, pelo vídeo e pelo computador, não se pode limitar a alfabetização à escrita alfabética. No entanto, essa cultura alfabética continua sendo insubstituível para que se tenha acesso aos códigos da modernidade, incluindo a comunicação eletrônica.

A compreensão do significado da alfabetização progrediu consideravelmente com as idéias propostas por Paulo Freire desde as décadas de 1960 e 1970, que a associavam a um processo pelo qual os analfabetos tomam consciência de sua situação pessoal e aprendem a criar ou a utilizar meios para melhorá-la. Para Freire, a aprendizagem da leitura, das contas e da escrita está associada a etapas que dão acesso a direitos políticos, econômicos e culturais, afetando ou modificando a forma pela qual o poder é compartilhado na sociedade. A influência de Freire ultrapassou muito as fronteiras latino-americanas.⁶

⁶ A figura e a obra de Freire receberam homenagem póstuma mundial em ato especial realizado na Confitea V, na presença de representantes de todos os continentes, que reconheceram o valor de suas ações e as repercussões de sua obra em seus países.

Emilia Ferreiro contribuiu, com suas pesquisas e estudos sobre alfabetização inicial de crianças, com a mais importante solução para o problema da alfabetização paliativa de adolescentes e adultos. Ela nos indica elementos substantivos sobre a natureza do objeto de conhecimento envolvido na aprendizagem alfabetizadora. A distinção que faz entre sistema de codificação e sistema de representação pressupõe conseqüências na concepção e na ação alfabetizadora. Quando a escrita é concebida como simples transcrição do sonoro para um código visual, a linguagem é reduzida a uma série de sons e os programas de preparação para a leitura e a escrita ficam centrados na discriminação das formas audiovisuais e auditivas “sem jamais questionar sua natureza”.

O sentido da alfabetização será outro se concebermos a aprendizagem da língua escrita como a compreensão da construção de um sistema de representação. “Em última análise, a conseqüência dessa dicotomia se expressa em termos ainda mais dramáticos: se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica; se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se transforma na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, numa aprendizagem conceitual” (Ferreiro, 1989).

Na Conferência Regional de Brasília, preparatória para a Confitea V, a alfabetização foi vinculada “ao acesso aos códigos da modernidade”. A conferência propôs, também, que se deveria “revisar o conceito de ‘alfabetização’ como ação descontínua e limitada no tempo, bem como seu conteúdo, no sentido de se promover uma concepção mais ampla de ações inseridas nos processos de educação básica contínua durante toda a vida”.

A declaração de Hamburgo assinala que “a alfabetização, concebida em termos gerais como os conhecimentos e as capacidades básicos que todas as pessoas que vivem num mundo em rápida evolução precisam ter [...] e como fundamento dos demais conhecimentos exigidos pela vida diária [...] é, além disso, um catalisador da participação em atividades sociais, culturais, políticas e econômicas”.

Na estratégia regional de acompanhamento dos acordos de Hamburgo, uma das sete áreas definidas como prioritárias na estratégia regional acordada para a América Latina é a da “Alfabetização: acesso à cultura escrita, à educação e à informação”. Judith Kalman, como especialista encarregada da coordenação técnica dessa área, assinala que a recente discussão em torno da alfabetização indica que devemos abandonar a visão mecanicista da aprendizagem da leitura e da escrita, que presumia unicamente – num processo linear – a apropriação do código, o traçado das letras e sua correspondência sonora e posteriormente, por meio da apropriação de orações controladas, o uso da língua escrita.

A postura atual, sem negar as letras ou os sons, aborda o problema da alfabetização como um processo sociocultural mais complexo, que assume uma multiplicidade de formas, usos e significados e se insere ou é aplicado em diferentes contextos sociais. Esse processo considera a diversificação de usos e formas e de entendimentos em relação às raízes da vida comunicativa das pessoas. A aprendizagem da leitura e da escrita é vinculada à vida cotidiana e seu uso constitui uma forma de participação no mundo.

Ser um leitor e escritor competente implica a possibilidade de participação em situações sociais nas quais a utilização da língua escrita tem um peso fundamental; significa ler e escrever para relacionar-se com outros, para aprender, para conhecer e para expressar-se. Por isso, já não se pode falar da alfabetização e da pós-alfabetização como um processo linear, pelo qual primeiro se aprendem as letras e, depois, como usá-las. Atualmente, sabemos que a língua escrita é um conjunto de práticas contextualizadas que variam de forma, significado, uso e propósito de acordo com situações específicas. O desafio que enfrentamos atualmente é de propor políticas públicas e levar a cabo as ações necessárias para promover uma melhor distribuição da língua escrita, da educação e da informação no sentido de garantir o direito à educação mediante a criação de oportunidades educacionais viáveis para as pessoas jovens e adultas no contexto de suas vidas. (Kallman, 1998)

A necessidade de respostas integrais

Um problema de longa data é a crença de que a alfabetização deve ser coordenada e assumida exclusivamente por unidades administrativas responsáveis pela educação de adultos, sem recursos suficientes. Hoje em dia, o analfabetismo não é exclusivamente associado ao mundo adulto e sua necessária vinculação com os baixos resultados dos sistemas educacionais é reconhecida.

Os elementos mencionados anteriormente exigem uma estratégia qualitativamente distinta e de caráter prospectivo, baseada no reconhecimento de que não podemos resolver o problema do analfabetismo presente e futuro – que tem suas raízes numa educação básica deficiente – unicamente pela via da educação de adultos e de que é necessário que a alfabetização inicial das crianças em centros escolares e as diversas expressões do problema do analfabetismo sejam abordadas no contexto de uma estratégia integral ou global que considere os fundamentos indicados anteriormente.

Trata-se de promover, nos países, a formulação e execução de uma estratégia nacional integral de alfabetização, envolvendo ação interinstitucional representativa de setores públicos e de organismos da sociedade civil, empresariais e universitários, associações de professores e igrejas.

Essa estratégia teria que ser convocada e liderada pelos Estados, por meio de seus ministérios ou secretarias de Educação, que deveriam assumir o problema como uma política pública que preveria níveis e modalidades de ações complementares entre setores educacionais, sociais e produtivos, linhas convergentes de ação entre diferentes níveis e modalidades educacionais e convênios com entidades de caráter técnico, investigativo ou promocional e com associações de professores para o desenvolvimento das diferentes atividades contempladas.

Os diferentes elementos dessa estratégia integral estariam vinculados aos seguintes âmbitos:

1. Esforços para promover melhor rendimento

na alfabetização escolar de crianças pobres nos primeiros graus de instrução:

- Centralizando a ação da mudança educacional nos três primeiros graus da educação primária e básica, no bom ensino e na aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo básico.
 - Fazendo com que a leitura não fique associada apenas às atividades escolares e estimulando o prazer de ler e a seleção de leituras pelas próprias crianças.
 - Qualificando os docentes, em sua formação inicial, em metodologias e práticas pedagógicas que garantam bons resultados na primeira alfabetização e trabalhando com grupos heterogêneos, com crianças de idade mais avançada e sem estímulos pedagógicos em suas famílias.
 - Distribuindo materiais de leitura que estimulem a imaginação infantil e o gosto pela leitura e montando bibliotecas nas salas de aula.
 - Oferecendo atenção especial a crianças com dificuldades de aprendizagem.
 - Motivando os pais a desenvolver sua própria alfabetização e exercício da leitura.
2. Ações estratégicas de alfabetização em núcleos populacionais sem escolaridade, atendendo, preferencialmente, à população adolescente e juvenil – de núcleos urbanos marginais, rurais e indígenas – em situação de analfabetismo absoluto:
- Redefinindo o que se entende por alfabetização e o que se propõe fazer para alcançá-la.
 - Enfocando a ação de alfabetização em áreas geográficas e faixas etárias definidas.
 - Organizando, com vista à coordenação e execução de ações de alfabetização, mapas de instituições estatais, organizações não-governamentais e associações que desenvolvam ou tenham a possibilidade de executar diversas tarefas para combater o analfabetismo.
 - Desenvolvendo convênios entre ministérios ou secretarias de Educação e organizações não-governamentais de fomento,

universidades e outros centros de educação superior e associações de professores, visando organizar estratégias e a própria execução da alfabetização para chegar a acordos sobre os propósitos, os procedimentos e os métodos a serem adotados para a certificação.

- Criando mecanismos que possibilitem a participação dos educandos jovens e adultos em decisões que afetem tanto os programas como os processos educacionais.
 - Organizando registro de materiais utilizados e sistematizando experiências e intercâmbios desses materiais.
 - Priorizando programas especiais para a alfabetização feminina em populações indígenas e rurais.
3. Conhecimento do problema dos níveis de alfabetismo funcional e estratégias para enfrentar os baixos resultados escolares:
- Desenvolvendo diagnósticos e pesquisas para caracterizar as distintas expressões e diferentes níveis de alfabetismo alcançados, no sentido de visualizar a gravidade do problema do analfabetismo funcional.
 - Formulando uma estratégia nacional com elementos locais e municipais para fazer frente aos efeitos de má educação básica em populações em situação de pobreza.
 - Optando por dar atenção preferencial a jovens com baixa escolaridade.
 - Promovendo modalidades semipresenciais de educação básica e média para jovens e adultos em situação de marginalidade.
 - Promovendo, nos últimos graus da educação primária e secundária, mais estímulos para a leitura de romances, contos e lendas, superando a leitura exclusiva e obrigatória de textos escolares.
 - Desenvolvendo estratégias para programas educacionais de aprendizagem ace-

lerada para quem apresente, reconhecidamente, uma aprendizagem por experiência de vida.

- Desenvolvendo acordos com estações privadas de televisão para desenvolver programas educacionais contra o analfabetismo funcional caracterizado em cada país.
 - Gerando ambientes favoráveis à leitura e à educação básica com o apoio dos meios de comunicação e de bibliotecas populares.
4. Assumir as demandas de alfabetização associadas ao conhecimento e acesso à informática e aos meios de comunicação nos setores populares:
- Promovendo ações educacionais com setores populares tendentes à alfabetização científico-tecnológica, ao domínio computacional, à “audiovisão” crítica dos meios de comunicação, particularmente a televisão, ao conhecimento de deveres e direitos da cidadania e do que fazer para proteger o meio ambiente.
 - Transformando a escola pública no principal mecanismo institucional para que as novas gerações de crianças e jovens em situação de pobreza tenham acesso à informática e ao uso dos meios eletrônicos.

Bibliografia

- FERREIRO, Emília. *Los hijos del analfabetismo: propuestas para la alfabetización escolar en America Latina*. México: Siglo XXI, 1989.
- HALLAK, Jacques. *Investir en el futuro. Definir las prioridades educacionales en el mundo en desenvolvimento*. Pnud/IIEP. Madrid: Tecnos/Unesco, 1991.
- KALMAN, Judith. Alfabetização: acesso à cultura escrita, à educação e à informação (Área Temática 1.). In: *Guías de discusión para las reuniones nacionales e subregionales. Estrategia regional de seguimiento a Confitea V*. Santiago de Chile: Unesco/Ceaaal/Crefal/Inea, 1998.
- UNESCO. *Compendium of statistics on illiteracy*. Paris, 1995.

SIMPÓSIO 16

PROJETO PEDAGÓGICO: POR QUÊ, QUANDO E COMO

Márcia Cristina da Silva

Como um programa de formação pode auxiliar na reflexão sobre o projeto pedagógico da escola

Márcia Cristina da Silva

PEQV/Fundação Vale do Rio Doce/Cedac

Resumo

O Programa de Formação do Programa Escola que Vale (PEQV) – parceria entre a Fundação Vale do Rio Doce e o Centro de Educação e Documentação para a Ação Comunitária (Cedac), organização não-governamental ligada à educação – iniciou seu trabalho em junho de 1999, em seis cidades brasileiras, com professores de escolas municipais de 1ª a 4ª séries. Inicialmente privilegiou o trabalho de formação de professores e teve como eixo a realização de projetos didáticos em sala de aula, centrados na área de Língua Portuguesa.

Essa escolha deve-se ao fato de acreditarmos que tal modalidade organizativa garante o sentido das aprendizagens dos alunos e, ao mesmo tempo, resgata o sentido do ensino por parte dos professores.

Colocar em prática os projetos em sala de aula fez com que o paradigma vigente nas escolas envolvidas fosse, pouco a pouco, sendo revisto. Esse processo de revisão de algumas práticas já institucionalizadas partiu da análise e reflexão de ações implementadas pelo PEQV: a necessidade de esco-

las e profissionais se encontrarem semanalmente para planejar suas ações, a inserção da comunidade nas diferentes etapas dos projetos, a utilização de alguns recursos tecnológicos como ferramentas para a aprendizagem, o desenvolvimento de projetos ligados à gestão escolar por parte dos diretores, a formação de supervisores, a necessidade de estabelecer parceria entre os diferentes interlocutores participantes (técnicos da Secretaria de Educação, diretores, supervisores, professores, outros funcionários da escola, alunos, pais e comunidade escolar em geral). A implantação paulatina dessas ações fez com que muitas questões gerenciais, de concepção, de atitudes fossem revistas para que os projetos pudessem ser desenvolvidos.

Esta palestra tem como objetivo central a apresentação desse histórico do PEQV sob a ótica da mudança de paradigma vigente e da formação de equipes reflexivas que se comprometam e se responsabilizem por essas transformações, necessárias para reinventar o papel do professor e da escola.

Introdução

A apresentação estará centrada na tentativa de fazer uma reflexão sobre como um projeto de formação de educadores pode contribuir com algumas transformações do projeto pedagógico da escola. A partir dessa reflexão, tentarei contextualizar o Projeto Escola que Vale.

Contextualização do PEQV: o que é, diretrizes e funcionamento

O Programa de Formação de Educadores (professores, supervisores e diretores) foi elaborado pela equipe do Cedac e financiado pela

Fundação Vale do Rio Doce. Atualmente esse programa desenvolve-se em 8 municípios brasileiros e atende a 33 escolas, 300 professores, 8.500 alunos, 114 diretores e 116 supervisores.

O projeto deve ser desenvolvido em dois anos de trabalhos intensos em cada município, contando com mais meio ano de manutenção. O PEQV tem uma intencionalidade clara no sentido de promover a autonomia dos profissionais envolvidos, uma vez que uma intervenção externa ao sistema escolar costuma ser provisória e ter um tempo de duração definido. Por essa razão, há uma preocupação explícita em criar mecanismos para que as aprendizagens se institucionalizem de fato.

Contexto de formação: trabalho com projetos didáticos de leitura e escrita

O contexto da formação de professores criado pelo programa consiste no trabalho com projetos didáticos de leitura e escrita e na supervisão permanente do desenvolvimento desses projetos pelos professores.

Projetos de leitura e escrita. Ao iniciar o trabalho, os professores recebem um “cardápio” com diversos projetos didáticos de leitura e escrita e escolhem um deles para ser desenvolvido em classe. Todos obedecem a uma estrutura básica, com sugestões didáticas que devem ser detalhadas e transformadas em seqüências de atividades específicas junto com cada grupo de professores. O que garante a transformação do “cardápio” inicial no que acontece em aula é o planejamento semanal realizado pelos professores e supervisores. Nesse percurso, os professores aprofundam diversos conteúdos de leitura e escrita com seus alunos. Os alunos aprendem de forma contextualizada, sabendo o que, para que e para quem estão escrevendo. Os professores aprofundam conhecimentos, já que, para a realização do projeto, é preciso planejar, prever, dividir responsabilidades, adquirir conhecimentos específicos relativos ao tema em questão, desenvolver capacidades e procedimentos determinados, usar recursos tecnológicos, aprender a trabalhar em grupo, de acordo com as normas, os valores e as atitudes esperados, organizar o tempo, dividir e redimensionar as tarefas e avaliar os resultados em função do plano inicial. Tudo isso favorece ao sujeito que se comprometa com sua própria aprendizagem, pois essa é muito mais produtiva quando o grupo que realiza tal projeto conta com a participação de cada um para alcançar a meta comum.

Para que o projeto pedagógico da escola e por que o projeto pedagógico na escola

O projeto pedagógico de uma escola torna-se visível no próprio acontecer cotidiano da escola. Ao entrarmos em uma escola, já é possível antecipar qual o seu projeto pedagógico.

Basta observar as aulas dadas ou olhar o que está exposto nas paredes, por exemplo, pois tudo isso revela o que as professoras ensinam e o que as crianças aprendem e, portanto, qual a concepção de criança e o que esta escola pensa e faz a respeito da aprendizagem delas, ou seja, qual o seu projeto pedagógico.

Sabemos que até há pouco tempo, poucos profissionais de educação sabiam qual o projeto pedagógico da sua instituição que, quando o tinha, desempenhava função puramente burocrática. O que víamos, então, era os profissionais trabalharem, sem saber explicar o que faziam, por que optaram por trabalhar daquela maneira e não de outra, e a única explicação possível para sustentar sua prática estaria pautada na tradição: “Faço assim porque sempre fizemos desta forma”.

Quando a política nacional de educação passou a exigir que as escolas apresentassem seus projetos pedagógicos registrados, as instituições entraram em desespero, porque não sabiam nem como nem para que fazer tal tarefa. Muitas escreveram o projeto, mas sem atribuir sentido ao documento e sem fazer uso dele para a reflexão contínua. O projeto pedagógico, então, passou a ser mais uma tarefa burocratizada e realizada pelo diretor da escola, mas não se transformou em referencial a ser consultado cotidianamente pelos membros da equipe, seja para recuperar seus princípios ou para reformulá-los de acordo com as reflexões realizadas a partir das práticas e estudos realizados pelos funcionários da escola.

Atualmente, diversas frentes de formação têm contribuído para que a instituição escolar pare, pense e reflita sobre seu projeto pedagógico: PCN em Ação, PROFA e programas diversos contratados pelas prefeituras locais.

Sabemos que a formação é importante, porque auxilia os profissionais a tomarem consciência do conhecimento didático e faz com que as ações relacionadas ao ensino e à aprendizagem ganhem sentido. Por meio da formação, é possível que os profissionais parem para pensar no porquê, no para que e no como fazer. Ao discutir as práticas realizadas na escola, é possível avaliar qual a concepção de ensino, de aprendizagem e de criança que a escola assume; confrontar essa realidade com as intenções da esco-

la será um fértil caminho para que ela reflita sobre o seu próprio projeto pedagógico.

O PEQV faz um recorte na formação: trabalha somente com os conteúdos de Língua Portuguesa. Essa opção está relacionada à importância social e política dessa área. Um outro ponto é que sabemos que, para trabalhar com uma área de conhecimento com um grau relativo de aprofundamento, é necessário tempo.

Ao optarmos em trabalhar com projetos didáticos de língua, é inevitável o confronto entre diferentes concepções, assim como o questionamento da gestão de sala de aula, da rotina da escola, da relação entre família e escola, comunidade e escola, além da concepção de criança. As transformações ocorridas até o momento ainda são pequenas e podem ser efetivas dentro das escolas, mas para isso é preciso que estas saibam como manter o grau de reflexão e discussão que já vem sendo conseguido pelos seus profissionais. A questão fundamental é como institucionalizar essa reflexão dentro da escola, porque só assim os profissionais terão como preocupação cotidiana o que querem para seus alunos. Tudo isso passa pela reinvenção do papel do professor, do supervisor, do diretor, da relação que a escola estabelece com os pais e com a comunidade. Sabemos hoje que a reflexão permanente é fonte de conhecimento importante para o professor e isso não está necessariamente nas mãos de especialistas, mas, sim, na formação contínua desse profissional, que faz parte de uma escola com identidade e tem, como um dos princípios de seu projeto pedagógico, a formação de uma equipe reflexiva e autora de suas práticas.

O projeto pedagógico e o papel do professor, do supervisor e do diretor

O programa de formação trabalha com esses três profissionais. Vou especificar o trabalho com cada um deles, mas não descreverei o processo de trabalho, e, sim, as principais questões desencadeadas pelo programa de formação – no sentido da reflexão da prática educativa que tenha relação com o projeto educativo da escola.

Reflexão sobre o trabalho com professores

O trabalho com projetos. O que é projeto? A primeira questão apontada pelos professores dizia respeito ao próprio trabalho com projetos, pois, afinal, até então desenvolviam projetos predeterminados pela supervisão, direção ou secretaria e eram realizados em prazo curto de tempo, sem produto final, com etapas fixas, sem a possibilidade de reavaliar o planejamento e também sem pensar na tomada de decisões por parte dos alunos. Assim, o primeiro choque referia-se a essa maneira diferente de trabalhar com a Língua Portuguesa, onde há uma seqüência lógica que privilegia as situações de aprendizagem com um sentido social. Essa prática confrontou-se com a proposta vigente na qual o trabalho com temas geradores aspirava a uma falsa interdisciplinaridade e apresentava uma lista de conteúdos sem fim, além da proposta de trabalhar, a cada dia, com um conteúdo, sem importar o sentido de por que fazer aquilo e para que fazer daquela forma, tanto para os alunos quanto para os professores.

A realização de projetos sugere problemas concretos e o formador atua em função das questões que emergem desse processo de implementação. O importante para os professores é compreender o que eles têm de ensinar e por que ensinar. Se é isso que faz sentido para os professores, torna-se necessário, então, conciliar duas classes de propósitos: a dos que ensinam e a dos que aprendem.

Para que planejar? Um outro ponto que avaliamos nestes quatro semestres de trabalho com os professores refere-se à necessidade do planejamento. Inicialmente, alguns grupos de profissionais pouco planejavam: ou porque não tinham prática de planejamento e/ou porque pouco se encontravam para discutir sobre o próprio trabalho e/ou o próprio espaço físico da escola não favorecia esses encontros. Outros grupos conseguiam produzir e compartilhar mais as idéias entre os participantes. Iniciamos trabalhando com grupos da própria escola e pouquíssimas experiências agrupavam duas escolas numa mesma reunião. Percebemos rapidamente que propiciar maior interação entre escolas seria o melhor, por-

que poderia haver troca de experiências, além da observação de como se posicionavam, como organizavam o material. Tudo isso fez com que todos no grupo tentassem imitar uns aos outros, trocassem materiais, endereços; enfim, começaram a ver que havia outras formas de se relacionar com o saber e a organização. Ou seja, o fato de verem outros colegas de outras escolas explicitava que cada instituição poderia ter a sua própria forma de organização e construção de saberes, que muitas vezes é necessário sair do próprio universo para ampliar experiências e referenciais para, posteriormente, poder voltar para a sua própria instituição e refletir sobre seus pressupostos.

Formação de uma equipe colaborativa. De forma geral, os professores tinham pouca ou nenhuma prática de trabalho reflexivo feito coletivamente, sofriam muito no planejamento individual a ser compartilhado posteriormente. Mudamos o pedido e autorizamos que planejassem em duplas e, depois, as duplas compartilhavam com o grupo todo para chegar a um planejamento comum. As discussões sobre a elaboração desses planejamentos procuravam antecipar quais dificuldades/desafios os alunos enfrentariam em determinadas situações, assim como quais intervenções os professores poderiam fazer para atingir as aprendizagens dos alunos. Essas discussões eram coletivas e baseadas na prática já vivenciada.

Neste semestre, a estratégia de colocar juntos os diferentes grupos de escolas e exigir de maneira mais enfática a realização de planejamentos por parte dos professores fez com que, inicialmente, houvesse muitas resistências, porque até então estavam habituados ao planejamento realizado pelo supervisor ou ditado pelo livro didático. Colocar-se como autor de sua prática foi uma grande novidade para todos e avaliar que suas decisões, no momento do planejamento, poderiam ou não favorecer a aprendizagem dos alunos foi um grande marco no percurso de formação desses professores.

O que se aprende quando se escolhe. A partir do 2º semestre, os projetos escolhidos foram restritos a um por série. Para isso se efetivar, os professores das quatro escolas se juntaram e

tiveram de discutir e decidir entre 13 propostas por apenas um projeto por série. Essa reunião foi bastante difícil, porque os professores não estavam acostumados a negociar entre si e nem a argumentar sobre suas escolhas. Ficou evidente que não sabiam como exercer essas ações. Esta foi, então, a primeira questão do semestre: o professor é o responsável também pelo que desenvolve em sala de aula e tem de ter poder de voz e decisão, pois estará à frente das crianças cotidianamente. Tudo isso pode parecer óbvio, mas, dependendo do projeto pedagógico da escola, o poder de decisão nunca passa pelo educador.

Tematização da prática. A análise de vídeo de sala de aula foi uma das estratégias utilizadas na formação. Pudemos observar que os professores já conseguem ver a si mesmos nos encaminhamentos que deram certo, como também entender os equívocos e falar sobre isso. O grande avanço aqui é o fato de poderem se expor, conseguirem ouvir uns aos outros e saberem que isso não é pura gentileza, mas, sim, a própria construção de conhecimento do grupo sobre pedagogia.

A questão da discussão sobre o confronto entre o que se planeja e o que se realiza em sala de aula também desestabilizou não só os professores, como também os supervisores, já que, até então, as observações de sala de aula e a análise das produções das crianças não eram vistas como ferramentas importantíssimas para refletir sobre como se faz e por que se faz. Um outro mito que veio abaixo é que não basta um planejamento burocrático, mas, sim, que este precisa estar vinculado a avaliações periódicas de como cada criança aprende. Ou seja, uma escola que tem como projeto pedagógico a concepção de que a avaliação está centrada no percurso, e não apenas no resultado final, está preocupada não só com o planejamento, mas também como esse planejamento ganha sentido no cotidiano da sala de aula.

Um outro ponto importante foi a utilização da análise de produção das crianças como instrumento de investigação sobre como as crianças aprendem e pensam.

Essa supervisão constitui um dos grandes diferenciais que o PEQV oferece para que os problemas advindos da prática em sala de aula sejam nomeados, interpretados e transforma-

dos. Nessa interlocução, o professor é ajudado tanto do ponto de vista da implementação da prática, quanto da compreensão da teoria que a sustenta. A configuração de um espaço de troca e de aprendizagem dessa natureza é muito comum em diversas profissões e em muitas escolas que oferecem ensino de qualidade. Para quase todos os profissionais, o seu desenvolvimento conta com a possibilidade de diálogo entre pares, pois isso estimula a troca de saberes. O fato de configurar uma arquitetura de funcionamento do programa apoiada na idéia de que a possibilidade de troca, a reflexão compartilhada e o acesso à informação devam ser pilares do processo tem feito com que as respostas e o nível de compreensão dos professores envolvidos nessa experiência sejam surpreendentemente rápidos.

Construção de autonomia. Todo programa de formação precisa refletir sobre o encerramento de suas atividades no município e também sobre como poderá multiplicar pela rede as suas ações. Para conseguir atingir esses pontos, é importante que a clientela formada conquiste sua autonomia em relação aos formadores e passe a criar a própria rede de comunicação e formação na cidade.

No caso do PEQV, pudemos perceber que, nos municípios em que houve maior integração entre Secretaria e PEQV, essa passagem se efetivará com maior consistência, porque inevitavelmente refletirá na mudança de algumas práticas vigentes dentro das secretarias: definir de quadros fixos para supervisores, garantir hora-atividade, saber priorizar o que se quer com relação ao ensino e à aprendizagem, saber priorizar onde investir recursos próprios, saber que uma política municipal não é equivalente a querer homogeneizar todas as escolas – afinal todos nós queremos o fortalecimento da escola como “uma organização-aprendiz que tem que ser alvo de uma formação adaptada para ela e suas características próprias e do conjunto de seus professores”.

Reflexão sobre o trabalho desenvolvido com supervisores

Redefinição de função e tempo para o trabalho. Em relação aos supervisores, até então a maioria das escolas ignorava a necessidade da prática de planejamento e de re-

flexão coletiva, ou seja, eram escolas que não valorizavam a formação. Isso se refletia na representação que o supervisor tinha de seu papel: aquele que deve fornecer o trabalho pronto para os professores, se possível até com as matrizes de atividades já prontas; aquele que entende como observação de sala aquela passada rápida para verificar a lista de presença, se o professor está sentado ou em pé, se o professor está dando a aula correspondente à lista de conteúdos elaborados pelo supervisor, que simplesmente copiou o que a Secretaria indicou como um possível currículo.

Atualmente, alguns supervisores ainda oscilam entre esse paradigma de escola e outro, em construção, que é aquele em que a escola tem tempo para planejar e refletir sobre a coerência do trabalho pedagógico e que, por conta disso, cria um contexto de formação e desenvolvimento profissional. Os supervisores estão em plena reinvenção do seu papel e atuação dentro das escolas, estão sendo cobrados sistematicamente pelos professores assim como pelos diretores. Alguns já conseguiram montar uma rotina mais próxima da necessidade real de formação de seus profissionais. Estão iniciando filmagens em salas de aula, transferindo para outras áreas alguns procedimentos vistos no desenvolvimento do trabalho com o projeto em língua; outros estão fazendo registros e colocando questões para além das descrições e percebendo que algumas questões, antes vistas como problema de um determinado professor, são, na realidade, de mais professores e que, portanto, a melhor estratégia é promover uma reunião geral com os professores e com uma pauta de reunião em que se discuta o assunto a partir das observações em sala de aula. Alguns supervisores estão encontrando dificuldades em desenvolver o trabalho nestes moldes, porque os diretores estão se sentindo ameaçados e exigindo que os supervisores saiam do PEQV, uma vez que este implica mudanças que inicialmente desestabilizam e fazem com que todos precisem rever suas propostas, assim como a própria escola.

Um exemplo de atuação de supervisores e professores de uma escola que está em fase de transição e não aceita mais alguns padrões

externos de forma impositiva é a resolução de eles não fazerem remanejamento de alunos de 1º ciclo durante o ano (ainda há escolas que transferem alunos até quatro vezes ao ano). Esses profissionais apresentaram suas justificativas por meio da produção dos alunos e do quanto a heterogeneidade é uma condição importante para o processo de alfabetização. O diretor dessa escola concordou com os profissionais e argumentou com o técnico da Secretaria sobre a não-participação da escola nessa tarefa. Nessa situação, podemos ver uma escola utilizando-se de experiências práticas dos professores e supervisores, assim como dos conteúdos de formação já incorporados e transferíveis para outras situações. Por meio dessa atitude, a escola deixa de ser anônima e passa a construir sua identidade, diferenciada de tantas outras da cidade – e essa ação passa a fazer parte do projeto pedagógico da escola.

Trabalho com diretores

O trabalho com projetos e a eleição de prioridades. A partir de algumas avaliações, o PEQV elaborou também um cardápio de projetos para diretores: Comunidade leitora, Relação família e escola, Lazer e convívio e Comunicação no espaço da escola. Os diretores de toda a rede foram convidados a participar e a desenvolver o projeto que mais se aproximava de suas realidades. O desenvolvimento dos projetos colocou, logo de início, diversos problemas para os diretores:

- até então, os diretores só desenvolviam projetos pontuais – desfile, festa para pais, festa para alunos;
- esses projetos pontuais geralmente eram determinados e já planejados pelas Secretarias de Educação;
- escolher o projeto e executá-lo demandaria participar de reuniões sistemáticas e fazer registros das ações desencadeadas na escola.

O próprio fato de o diretor ter de escolher um projeto já demanda uma série de decisões que o coloca em outro lugar, até então não vivenciado por muitos profissionais: eleger uma prioridade e persegui-la por um tempo mais longo (alguns diretores desistiram de continuar no PEQV, porque

não conseguiram sustentar o projeto como prioridade, e continuaram atuando nas emergências do cotidiano), saber escolher um projeto que tenha relação com a necessidade real da escola e fazê-lo por meio da discussão com a equipe escolar. Deve fazer parte de qualquer projeto pedagógico de uma escola saber olhar a realidade para definir em quais prioridades investir, seja no campo do ensino-aprendizagem seja em questões operacionais e administrativas.

O papel do diretor

Formação de uma equipe colaborativa. O projeto de diretores proposto pelo PEQV como estratégia frequentemente utilizada tem de ser o tempo todo compartilhado com os profissionais da escola, e as ações futuras têm de ser fruto das reflexões do grupo. Essa estratégia utilizada (que é favorecida por meio do trabalho com projetos) fez com que os diretores enfrentassem dificuldades até então não vivenciadas por eles: a impossibilidade de ter um horário para encontro com o grupo da escola ou, então, a descoberta de que os resultados alcançados não foram os esperados, porque as decisões tomadas foram unilaterais. Essa questão de formação de equipe colaborativa é um dos pressupostos não só do projeto de diretores, mas de todos os outros segmentos do PEQV. Nesse caso, porém, alguns estereótipos surgiram e até impediram o andamento do projeto com maior eficiência. Por exemplo, uma escola que não valoriza, no seu projeto pedagógico, a formação de uma equipe reflexiva e colaborativa acaba criando dentro de si nichos que não interagem, a não ser quando obrigados pela Secretaria; ou seja, houve escolas em que os supervisores ou professores não participaram das ações e diziam: “Aquele é o projeto de diretores e, portanto, é ele que tem que fazer e não eu, como professora!”.

Um outro ponto importante desencadeado pela própria prática do projeto foi quanto à representação que os diretores tinham sobre a comunidade escolar. Para eles, essa comunidade era composta pelos diretores, supervisores, professores, pais e alunos, excluindo os profissionais de limpeza, cozinha, portaria e outras pessoas da comuni-

dade. Contudo, algumas etapas, para serem desenvolvidas, necessitavam dos saberes, da contribuição e da reflexão destes importantes profissionais, que também compõem a comunidade escolar, como ocorreu nos casos do projeto Família e escola e do empreendimento do Self-Service. Atualmente, alguns diretores estão fazendo roda de histórias com os setores operacionais.

Essa questão da formação de equipe, que surgiu na própria ação do projeto e evidenciou-se na reflexão, fez com que algumas escolas, que estavam funcionando sob o paradigma que privilegia ações compartimentalizadas e isoladas, passassem a refletir e a tentar elaborar estratégias em que o trabalho colaborativo em equipe fosse fundamental para o desenvolvimento das ações, como, por exemplo, o trabalho de recreio monitorado.

Saber avaliar o processo. Alguns diretores não realizaram registros e sempre justificavam o não-fazer ou os fracassos, assumindo uma postura de alunos que deixaram de fazer a lição de casa, enquanto outros diretores passaram a querer observar o insucesso, o fracasso de outra forma. Uma escola, por exemplo, dentro do projeto Comunidade de leitores, planejou como uma etapa as leituras, nas segundas séries, de obras de Monteiro Lobato para, no final do projeto, fazer uma exposição do autor, de reescritas, ilustrações e recontos, mas, durante o desenvolvimento do trabalho, as professoras disseram, em uma das reuniões de equipe, que os alunos estavam detestando o autor e a realização do projeto Comunidade de leitores estava ficando inviável. A partir dessa informação dos professores, a diretora e a vice resolveram observar os momentos de leitura e descobriram que os professores não preparavam a leitura previamente, escolhiam livros inadequados para a faixa etária, não sabiam ler em voz alta, ou seja, as duas precisariam refazer o planejamento inicial, incluindo nele um trabalho sistemático de leitura com os professores. Aqui a aprendizagem foi bastante grande, porque a escola saiu do lamento, procurou avaliar o próprio trabalho e, a partir disso, buscar novos encaminhamentos.

O papel dos diretores e a identidade das escolas. Alguns problemas iniciais enfrentados pela formação estavam relacionados à concepção que se tem do papel de diretor dentro de uma escola: é aquele profissional responsável pelos eventos, que executa as normas da Secretaria, que está ligado a questões burocráticas, como matrículas e transferências, mas não registra nenhuma ação da escola; também está ligado ao bom andamento da escola (entendendo por isso a presença de todos os profissionais da escola no horário de trabalho, o fornecimento da merenda, etc.).

Com o andamento do projeto de formação, o papel do diretor passou a ser reformulado na própria ação, já que, pela primeira vez, os diretores passaram a elaborar um projeto a longo prazo, registrando suas ações, refletindo sobre a prática realizada, elaborando ações diferenciadas em relação às que até então vinham sendo feitas. Isso fez com que esse grupo de profissionais passasse a olhar para suas escolas de outra forma. O desafio, neste momento, do programa é fazer com que os diretores passem a refletir sobre quais estratégias devem utilizar para garantir a manutenção de algumas ações já conquistadas, assim como também discutir e refletir sobre o fato de que alcançar um resultado positivo inicial não significa que o projeto está concluído. Ou seja, dentro de uma escola tudo precisa ser revisto o tempo todo, porque novas idéias e concepções surgem e é preciso estar em consonância com as reflexões externas para utilizá-las e até mesmo refutá-las, de acordo com os pressupostos do projeto pedagógico adotado pela escola.

Conclusão

Estamos finalizando o projeto-piloto do PEQV e podemos avaliar que, com todos os acertos e equívocos nos encaminhamentos da formação, sabemos, hoje, que, se um programa de formação pretende criar uma metodologia de trabalho que discuta a formação de uma maneira mais profunda, é necessário que inclua, em suas estratégias, ações que auxiliem a escola no aprimoramento sistemático de seu projeto pedagógico real e que essas escolas passem a valorizar a reflexão contínua como parte de sua ação pedagógica.

SIMPÓSIO 17

LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO

Isabel Cristina Alves da Silva Frade

Priscila Monteiro

Leitura na alfabetização – velhos e novos problemas

Isabel Cristina Alves da Silva Frade*

Ceale/UFMG

Resumo

Mediante análise de alguns movimentos de pesquisa e de inovações pedagógicas dos últimos anos e sua materialização na sala de aula, pretende-se analisar o que se lê na alfabetização do ponto de vista de gêneros, que materiais são lidos, do ponto de vista dos suportes, onde são lidos, quais são as modalidades de leitura e quais são os leitores. Num contexto teórico em que se discutem o letramento e novos letramentos e numa conjuntura de implantação de ciclos, pretende-se solucionar alguns problemas que permanecem no ensino da leitura e outros que surgem pela introdução de novas práticas culturais de leitura e que constituem desafios a serem enfrentados pelos professores alfabetizadores.

Problematizando o tema “leitura na alfabetização” para comunicação neste simpósio, ocorre perguntar: o que há de novo sobre o tema “leitura na alfabetização”, nestes últimos anos, que já não tenha sido explorado ou debatido? Na tentativa de encontrar alguns pontos de reflexão – talvez de inquietações –, optei por fazer uma breve análise de como os movimentos de inovação pedagógica na alfabetização têm tratado a leitura, uma vez que participo de movimentos de alfabetização e também tenho feito pesquisas sobre inovações. Além disso, os trabalhos de extensão possibilitam tomar conhecimento de dilemas dos professores em torno dos problemas de ensino e aprendizagem da leitura. Como as escolas lidam com problemas de ensino da leitura? Como as práticas sociais de leitura vêm alterando as práticas escolares? Como as práticas escolares de leitura reordenam os modos de

ler? Quais são os velhos/novos problemas que surgem no contexto atual?

Assim, mediante análise de alguns movimentos de pesquisa e de inovações pedagógicas dos últimos anos e sua materialização na sala de aula, pretende-se aqui analisar o que se lê na alfabetização, do ponto de vista de gêneros, que materiais são lidos, do ponto de vista dos suportes, onde são lidos, quais são as modalidades de leitura e quais são os leitores. Num contexto teórico, em que se discutem o letramento e novos letramentos, numa conjuntura de implantação de políticas, como a de ciclos, pretende-se solucionar alguns problemas que permanecem no ensino da leitura e outros que surgem pela introdução de novas práticas culturais de leitura, constituindo desafios a serem enfrentados pelos professores alfabetizadores.

O que se lê na alfabetização?

Partindo do ponto de vista de que a escrita e a leitura são práticas sociais, das quais fazem parte as práticas escolares, constata-se que se ampliou, sobremaneira, a entrada de textos na escola. Nos últimos anos, pode-se afirmar que a abertura para os textos que circulam na sociedade está presente, seja porque se pergunta aos alunos sobre os textos que circulam em seu ambiente e solicita-se que sejam trazidos alguns para a sala de aula, seja porque os professores levam esses textos para a sala de aula, fazendo uso pedagógico deles. Assim, pode-se dizer que circulam na escola panfletos, folhetos publicitários, cartazes, *folders* de divulgação, revistas, jornais, livros de literatura, buclas, entre outros.

* Doutora em Educação, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e pesquisadora do Ceale/FAE/UFMG.

Como consequência, percebe-se uma ampliação dos tipos de suporte, como jornal, livro, cartaz, folheto, revista, embalagens, e dos gêneros que são lidos: textos narrativos jornalísticos e literários, publicitários, epistolares, informativos, instrucionais, entre vários outros. Nesse conjunto de novos suportes, permanece o livro didático, hoje estrategicamente denominado “livro de alfabetização”, em contraponto a uma idéia de cartilha, que se pretende combater simbolicamente, já que o problema não é o nome, mas o conteúdo existente no suporte “livro didático” ou mesmo o uso que se faz dele.

Onde e como se lê e quem lê?

Uma observação sobre os espaços de leitura revela sua concretização em espaços variados, mediante esforço dos professores para criar um “ambiente lingüístico/alfabetizador”. Esse ambiente comporta sala de aula, corredores, pátios escolares, bibliotecas, escritos do bairro e da cidade, ou seja: onde quer que os textos existam, também existem espaços de leitura. Parece óbvio dizer que os espaços de leitura acompanham a presença dos escritos na sociedade. Entretanto, não basta que existam materiais escritos em diversos lugares, se esses materiais não se tornam observáveis como objeto de interesse e façam sentido para os alunos.

Nesse caso, faz diferença o trabalho do professor: como esse profissional trabalha com a tarefa de criar um motivo para que os aprendizes olhem com outros olhos coisas (suportes/textos) aparentemente “naturais”, que fazem parte do cotidiano da escola e da sociedade, da zona urbana e mesmo da zona rural? O relato de uma professora sobre o desconhecimento do suporte “embalagem” por crianças de uma favela do interior de Minas é elucidativo dessa tarefa: as crianças não tinham acesso a embalagens porque seu contexto era “pobre” em estímulos ou porque nunca tinham parado para observá-las? Uma pesquisa nos locais de moradia evidenciou que essas embalagens chegavam às casas dos alunos, mas não eram evidenciadas nas práticas cul-

turais vividas no bairro ou no espaço doméstico. Essa constatação levou a professora a criar um projeto de estudo, envolvendo outros alunos de outra escola, que passaram a enviar embalagens para troca.

Em um curso de formação de professores, listamos alguns tipos de textos existentes na zona rural e conseguimos encontrar muito mais textos do que se imaginava circular naquele ambiente: a *Bíblia*, folhetos religiosos utilizados nas missas ou em outras celebrações, calendários da *Folhinha Mariana*, instruções sobre uso de produtos agrícolas, embalagens de alimentos e de produtos usados naquele contexto, contas de água e luz, informativos dos movimentos rurais e de sindicatos, cartas, entre outros. Também nesse caso, cresce a responsabilidade dos professores em fazer dessa circulação um objeto de curiosidade e investigação.

Nas regiões urbanas, vem se diversificando o trabalho com leitura mediante a visita a livrarias, bancas e a eventos como feiras de livros, demonstrando que, para a compreensão de determinados aspectos da leitura, também contribui o conhecimento sobre as instituições envolvidas na fabricação, distribuição e divulgação dos impressos e sobre determinadas sociabilidades criadas em torno dos livros, como a de falar sobre eles e a de saber que existem autores e ilustradores, entre outros. Essa perspectiva é reforçada por Chartier (1996), quando apresenta uma série de atividades de discussão sobre o funcionamento do mundo da escrita no espaço urbano, doméstico e escolar. Uma parte das propostas de intervenção envolve a descoberta e a identificação de suportes, a convivência com eles e a compreensão do modo como os textos circulam, como são armazenados e classificados, atividades que podem ser desenvolvidas paralelamente ao trabalho de construção do sentido dos textos e da decodificação. Essas são práticas que trabalham não só a leitura em si, mas também o que a antecede e o que pode prolongá-la.

Houve e há também uma crescente ampliação das situações pelas quais a leitura ganha significado na própria escola. Josette Jolibert, autora que enfrenta a dimensão didática do

trabalho com leitura e escrita de forma mais explícita e é, por isso, muito utilizada por professores, apresenta, em seu livro *Formando crianças leitoras* (1994: 31), um tipo de classificação para esses usos escolares, tais como os de ler:

- para responder à necessidade de viver com os outros na sala de aula e na escola;
- para se comunicar com o exterior;
- para descobrir informações das quais necessita;
- para fazer (brincar, construir, levar a termo um projeto ou empreendimento);
- para alimentar e estimular o imaginário;
- para documentar-se no quadro de uma pesquisa em andamento.

A introdução de novos usos escolares da leitura também é decorrente de outros tipos de preocupação, que extrapolam seus aspectos específicos. Os professores têm se preocupado em introduzir materiais que respondam a alguns desafios inerentes às inovações pedagógicas, com foco na interdisciplinaridade, em novas metodologias – como a de trabalho com projetos –, em conteúdos próprios da contemporaneidade, respondendo a uma necessidade de contextualização das aprendizagens. Com essas inovações, os materiais de leitura são reordenados no âmbito das necessidades pedagógicas gerais. Algumas dessas necessidades também vão interferir nas práticas culturais de leitura na escola. Essas preocupações têm se baseado nos seguintes focos:

Funcionalidade: materiais de leitura que apresentam valor funcional, com ênfase nos aspectos práticos e em necessidades pedagógicas e de leituras mais emergentes, a partir da utilização de manuais de jogos e de instruções para trabalhos, de listas, receitas, cartazes, obras de referência etc.

Atualidade: materiais de leitura, como jornais e revistas, que focalizem aspectos da ordem do dia e que possam, ao mesmo tempo, informar e manter a escola e os alunos em ligações mais estreitas com determinados acontecimentos sociais.

Foco na ficção, no humor e no imaginário: material de leitura que possibilita a saída do real e do emergente, com foco no

ficcional, no imaginário, no *nonsense*, no humor. São os livros de literatura, os quadrinhos, que têm o potencial de trabalhar com representações, com sentimentos e com a dimensão estética.

Aspecto interdisciplinar: material que possibilita o trabalho com diversos aspectos da formação e não apenas com a leitura.

Produção coletiva: materiais produzidos por professores, por alunos e por turmas, que passam a ser lidos, socializados e consultados por outras turmas.

Por motivos pedagógicos, mais do que lingüísticos ou de alfabetização, verifica-se, nos últimos anos, uma certa tendência de utilização de materiais de leitura de uso mais prático e/ou informativo, na sala de aula. Isso pode contribuir para uma ampliação dos usos, mas pode também fazer com que certos textos, antes mais presentes e valorizados na escola (como as poesias, as narrativas), percam espaço. O fato de serem também utilizados materiais produzidos no interior da escola coloca em dúvida se têm sido bem considerados determinados aspectos editoriais que se configuram nos impressos e constituem elementos importantes para os sentidos e para sua apreciação estética.

Por outro ângulo, quando se consideram as práticas de leitura realizadas a partir de diferentes suportes e gêneros, cabe perguntar: as leituras são as mesmas para todos? Com que concepção de leitura se trabalha? Nesse aspecto, constata-se que a produção de sentidos na leitura extrapola o próprio texto, uma vez que não é necessário lê-los para ter acesso a determinadas camadas de sentido. Quando os professores alfabetizadores introduzem diferentes suportes nem sempre o foco a ser privilegiado é o conteúdo textual. Muitas vezes, o uso pedagógico é o de classificar materiais de leitura, identificando sua materialidade, como objetos, seus usos sociais, suas semelhanças e diferenças talvez para antecipar, assim, o seu conteúdo. Essa pode ser considerada uma nova forma de leitura, introduzida em sala de aula de alfabetização.

E a leitura dos textos, propriamente dita, como vem se dando? Uma primeira mudança

nesse aspecto é a de que não se espera que as crianças saibam ler para que tenham acesso aos conteúdos dos textos. Os professores assumem, eles mesmos, o papel de leitores, mediando o aspecto da decodificação para que os alunos tenham acesso aos diferentes aspectos da significação. Os textos também são lidos por alunos que “já sabem ler” (da mesma turma ou de outras turmas, ou ciclos e séries), alterando papéis e posições de quem pode ler para o outro.

Verifica-se grande crescimento no uso da modalidade oral e coletiva da leitura, em contrapartida a uma prática de leitura silenciosa e individual, priorizada em outras situações e momentos da história da escola, porque não se faz mais leitura oral para verificação de competências, ou seja, para avaliar leitura, mas como uma prática que visa a favorecer e democratizar o acesso a conteúdos e gêneros, logo nas primeiras oportunidades, sem que se estabeleça a velha lógica dos pré-requisitos – no caso, a decodificação. Essa lógica de pré-requisitos excluiu, por muito tempo, os alunos do acesso a textos plenos de sentidos e a usos mais elaborados da leitura. Isso não quer dizer que a ênfase nas modalidades individual e silenciosa deixe de ser buscada e de ser um dos principais objetivos da leitura.

O que falta pesquisar e tratar

Nos últimos anos, vêm-se alterando as práticas culturais de leitura e modos de ler, sinalizando para novos desafios de letramento, pouco enfrentados nas práticas de alfabetização. Magda Soares (1998: 47) considera letramento “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Se as ações de cultivar e exercer práticas sociais de leitura são também vinculadas ao movimento de transformação dos textos e das formas de ler, novos desafios se colocam. Ler em telas de computadores ou de televisão, por exemplo, envolve outros movimentos de leitura. A leitura de legendas de filmes, de *games* e de videoquê exige, entre outras habilidades, ra-

pidez e coordenação entre a recepção do texto (às vezes fixo, às vezes em movimento) e da imagem em movimento.

Apesar da ampliação de usos e de suportes, novas linguagens devem suscitar, em professores e alunos, intervenções pedagógicas específicas. É crescente, nos textos oferecidos à leitura, a introdução de apelos gráficos e visuais que alteram os movimentos dos olhos e os sentidos do texto, assim como a presença de uma certa esquematização na apresentação das informações. De forma especial, destaca-se um outro desafio que precisa tornar-se objeto de reflexões: a iconização e/ou a introdução de imagens. Não se pode dizer, a partir dessa constatação, que a aprendizagem de outros códigos não altere as formas de recepção. A imagem não possibilita apenas a entrada plástica nos livros de leitura, sobretudo como um substitutivo para quem “ainda não sabe ler”, mas constitui, junto com o texto, significados especiais para qualquer leitor.

As necessidades de decodificação e da sistematização: o ler para aprender a ler

Verifica-se, então, que se ampliam os espaços de leitura, os tipos de suportes, os usos sociais dos textos, assim como são ressignificadas as modalidades coletiva/individual, oral e silenciosa de leitura na escola, entre outros aspectos ainda não explorados.

No discurso teórico, é comum a idéia de que se aprende a ler lendo e se aprende a escrever escrevendo. Entretanto, a afirmação de que devemos ler “para valer” na escola e o reforço da perspectiva de que os textos para ser lidos estão por todo lado, desde que saibamos procurá-los, resolvem os problemas do “ler para aprender a ler”. Estaríamos falando das mesmas coisas? Qual o sentido que os professores e as pesquisas vêm dando às necessidades pedagógicas de ensinar a decodificação e às necessidades de o leitor aceder a ela para se tornar cada vez mais autônomo em relação à leitura de outrem?

Alguns aspectos metodológicos e técnicos envolvidos no ato de ler têm ficado esquecidos, em função do trabalho com determinados aspectos da compreensão e do letramento. Assim, precisamos fazer diversas perguntas: Qual o significado da decodificação após certas apropriações construtivistas que se negaram a enfrentar aspectos metodológicos desse aprendizado? Por que a necessidade de decodificação e de abordagem didática dessa faceta do ato de ler não tem sido claramente tratada nas discussões teóricas e em pesquisas acadêmicas, no momento atual? Talvez, se estivéssemos enfrentando esse tipo de demanda do processo de alfabetização e, conseqüentemente, dos professores, não estaríamos negando uma necessidade legítima e constitutiva do ato de ensinar e aprender a ler: a decodificação. Deveríamos, no momento atual, acrescentar mais polêmicas às discussões entre métodos analíticos e sintéticos presentes, no Brasil, desde o final do século 19, e não negar a relevância desses processos de ensino para a construção de uma história da alfabetização e das práticas pedagógicas.

Deveríamos perguntar hoje: como garantir o trabalho com a decodificação e com o sentido, sem cair na ausência de sentido do trabalho escolar, respeitando os resultados de novas pesquisas sobre o aprendizado da leitura? Ao analisar as práticas de muitos professores, mesmo daqueles bem informados sobre novas descobertas em alfabetização, encontramos necessidades mais perenes, que não podem ser compreendidas como contra-sensos, mas como forma de conhecimento pedagógico que pode nos auxiliar na compreensão dos processos de ensino. Em recente pesquisa sobre escolha de livros de alfabetização, em duas escolas públicas, apareceram dados que demonstram alguns desses “paradoxos” de leitura na alfabetização.

Uma escola de periferia de uma capital não tinha recebido livros de alfabetização para todas as turmas, em 2001. Constatou-se, então, que nem mesmo o objeto livro didático fazia parte do processo de alfabetização para determinados alunos. O interessante é que a professora sentia-se indignada, porque sua turma

não havia recebido os livros. Para ela, o livro didático teria sido um dos primeiros livros aos quais os alunos teriam acesso e de que teriam posse, sendo fundamental a oportunidade de recebê-lo.

No entanto, ao avaliar o livro a que sua turma não tivera acesso, apareceram outros questionamentos. Para essa professora de 1ª série, o livro didático utilizado pela outra professora – que “foi mais rápida e pegou os livros” – é melhor que o do ano anterior porque é integrado e interdisciplinar, mas não atende à clientela, pois se destina a crianças que já sabem ler textos longos. É bom, mas não dá para segui-lo. É usado para tirar algumas atividades e mais para consulta. Segundo seu depoimento, “o livro didático não atende às necessidades dos alunos, apesar de ser bom. Para os alunos daqui trabalharem nele, tem que ser para as séries subseqüentes”. Ela se utiliza de parlendas e de músicas para alfabetizar, porque avalia que o livro didático que sua escola recebeu não traz essa abordagem relativa a músicas. Complementa suas aulas com atividades xerocopiadas de outros livros, literatura, jornal, revista, letras de macarrão, jogos, enfim, segundo ela, “todas as bugigangas que um professor tem que produzir”. Além disso, essa professora baseia suas atividades numa apostila elaborada de acordo com um método musical para alfabetização, por uma professora de Belo Horizonte, há mais de vinte anos.

É interessante observar pelo menos duas questões a respeito desse episódio. A primeira é o reconhecimento, pela professora, de algumas qualidades do livro que viera para a outra turma. Essa professora é uma profissional que sabe avaliar a qualidade de um livro de leitura (ou de alfabetização?). No entanto, quando se trata de ensinar a ler/decodificar, precisa valer-se de determinada metodologia e de avaliar “negativamente” livros que vêm com textos longos para crianças que ainda não dominaram a decodificação. Triste também é constatar que, apesar de uma séria política de livro didático no Brasil, ainda existem alunos sem livro.

Essa escola não adota postura muito alternativa para a alfabetização e algumas profes-

soras chegaram a entender, mediante a análise de alguns livros enviados por editoras, que não havia mais cartilhas no PNLD, desmobilizando-se para a escolha, que ficou a cargo de alguém que, na falta de “cartilha”, escolheu um livro de alfabetização para 2001. Antes algum livro do que nenhum.

Seriam essas professoras conservadoras? O que procuram num livro de alfabetização para seus alunos?

Uma segunda escola pesquisada, que já havia vivenciado significativas inovações nos anos 1980, optando naquela época por banir a cartilha em favor de textos de uso social, encontra-se, em 2001, em outro processo. Apareceu, no discurso das professoras, o mesmo argumento da necessidade de textos de leitura mais curtos. Explicitando melhor os sentidos de tais comentários, algumas professoras alegaram que, se é para o professor ler para os alunos, é melhor que peguem bons livros de literatura ou que os textos venham como anexos no livro, para que os alunos não tenham que enfrentá-los sozinhos, no começo. Uma delas mencionou que alguns de seus alunos lhe disseram: “Adoro quando você lê, porque assim eu entendo” (referindo-se às dificuldades de enfrentamento de um texto longo, que faz os alunos perderem o sentido devido à dificuldade de decodificar).

Destaco, a seguir, alguns argumentos em torno do tamanho dos textos: “Os textos têm que ser pequenos senão os alunos se cansam, vão apenas até a metade”; “Os textos menores funcionam melhor, todos lêem e dão conta”; “Textos menores, porque textos grandes aborrecem e queremos que os alunos iniciem lendo, porque é preciso que criem coragem de ler, para que mantenham a disponibilidade de ler”.

Foram destacados também os gêneros de um texto e evidenciou-se que alguns gêneros facilitam a leitura, como pequenas trovas, parlendas e poesias, que agradam pelo ritmo, entonação e musicalidade. “Os alunos gostam e favorece a pontuação, que ajuda na compreensão. No texto maior, o aluno, em período inicial, passa de uma frase para outra, sem perceber o significado.”

Nota-se, nessa segunda escola, um proces-

so diferenciado. Até 1987, já havia experimentado diferentes formas de ensinar a leitura, com diversos processos, entre eles o global, o musical, o silábico e os ecléticos. Passou também por um processo de inovação com um rompimento da idéia de métodos rígidos para ensinar a leitura. As professoras mantêm determinadas posições, quando destacam a importância de respeitar o processo de construção do aluno e a necessidade de que as tarefas escolares tenham significado. Não dizem que seus alunos têm problemas de compreensão dos textos, quando as professoras são as leitoras. Em contrapartida, deparam-se com a necessidade de ensinar a decodificação para muitos alunos, o que significa questionar a idéia de que “se aprende a ler lendo”. Argumentam justamente sobre a necessidade de que os alunos criem coragem de ler, tenham disponibilidade para ler e não se cansem com o esforço.

As alfabetizadoras precisam negociar pontos de convergência entre o sentido e a decodificação. Poderíamos dizer, então, que se aprende a ler lendo, mas isso não é válido igualmente para todos?

Anne-Marie Chartier et al. (1996) dedicam, em seu livro, uma parte para atividades mais amplas com os textos, incluindo-se aí as sociabilidades inerentes ao mundo da leitura. Apresentam também formas de leitura que buscam destacar mais o sentido que a decodificação. No entanto, não negam as dificuldades que os aprendizes possam apresentar no esforço de juntar decodificação e compreensão. Exemplificam os problemas de compreensão, destacando que, enquanto os aprendizes concentram-se na decodificação, podem perder o sentido do conteúdo do texto ou mesmo esquecer o que leram antes. Leitura com compreensão envolve memorização, e facilita-se a compreensão se a leitura é feita com maior rapidez e quando se podem antecipar conhecimentos em relação ao conteúdo e ao gênero textual.

A partir dessa breve argumentação teórica, poderíamos entender a preocupação das professoras das duas escolas como legítima? Ou continuaríamos a enquadrar suas necessi-

dades pedagógicas e funcionais como conservadorismo no ensino da leitura para principiantes?

Os professores estariam indo na contramão das discussões teóricas, quando fazem esse tipo de demanda ou consideração, ou estariam demonstrando um conhecimento pedagógico que precisa ser mais bem compreendido por nós, formadores e pesquisadores?

Cabe ainda perguntar: o que fizemos nestes últimos vinte anos para dialogar com as necessidades metodológicas dos professores alfabetizadores, em relação ao ensino da leitura? Ao tentar garantir o trabalho com sentido e funcionalidade, jogamos fora o bebê e a água do banho?

Algumas políticas de organização da escola e a leitura: novos problemas ou velhos dilemas?

Na década de 1980, tivemos o embrião de uma nova forma de organizar a alfabetização, com a introdução dos ciclos básicos em vários estados, como Rio Grande do Sul (especialmente no município de Porto Alegre), Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais. Essa demanda vinha de professores inovadores, com seus questionamentos sobre os tempos de aprendizagem e a rigidez do sistema de ensino. Quando reduzidos a meros discursos, os ciclos não foram implantados, de fato, em muitas escolas. Quando levados a termo, com uma política de formação consistente, o saldo de possibilidades dos ciclos para o ensino da leitura foi grande. Não basta criar estratégias particulares para resolução do problema de inclusão dos ciclos em cada classe ou estabelecimento, se também não se quebra a ossatura da escola no período da alfabetização inicial.

Anos depois, precisamente em meados da década de 1990, a implantação de ciclos contínuos fez deslocar o problema da alfabetização para a questão do direito à permanência na escola. Assim, ampliaram-se as discussões pedagógicas para outras esferas, sendo uma das mais importantes a da formação humana.

Trata-se não apenas de ensinar determinados conteúdos, mas de fazer da escola um espaço de sentido, onde se estuda para conhecer e não para “passar de ano”, em que a convivência com grupos da mesma idade é um critério tão importante como o da aquisição de determinadas habilidades.

Recentemente as escolas vêm buscando inovações em suas metodologias, num sentido mais amplo. Se era para romper com a lógica transmissiva e de pré-requisitos, os alunos agora iriam para a frente e aprenderiam o que fosse possível, em todos os sentidos. Assim, alguns problemas de aprendizagem, entre eles o da leitura, que antes ficavam represados no universo de alguns professores – sobretudo daqueles que sempre enfrentaram diretamente o processo de aquisição inicial, passaram a ser de todos. Alunos com problemas de aquisição do código estão em todos os ciclos e a aposta de que “se aprende a ler lendo” provou não funcionar para muitos deles. O depoimento de uma coordenadora de escola pública evidencia claramente essa constatação: “Só agora é que a escola vem tomando conhecimento de que a alfabetização dos alunos de outros ciclos não acontecerá naturalmente e que vai ser necessário priorizar a alfabetização nessas salas”.

Em recente curso de formação, uma professora relatou-me que, trabalhando com o ciclo intermediário e enfrentando problemas de alfabetização de vários alunos de mais de 11 anos de idade, teve uma idéia: usar com aquele grupo um pré-livro antigo, com pequenas historietas em seqüência narrativa. Destacava, em seu trabalho, a decoração e o reconhecimento do texto, assim como a garantia de suspense para o “conto” a seguir. No momento do relato, apareciam resultados inesperados, com uma metodologia e conteúdos tão “antigos”: muitos alunos passaram a reconhecer e a ler palavras e a se sentir incluídos, de fato. Outra professora relatou-me como vinha dando certo a abordagem com um método silábico, em situação individual, para alunos com dificuldade de aprendizagem. Não se trata de desenterrar “fantasmas” ou de ressuscitar uma discussão restrita quanto aos métodos de en-

sino da leitura, mas de começar a enfrentar discussões negadas ou não priorizadas, nos últimos tempos. É preciso reconhecer que determinados aspectos técnicos do trabalho com a aquisição do código podem ser reapropriados no contexto de novos suportes, de novos conteúdos, temas e gêneros, enfim, num contexto de novos modos de ler.

Reflexões finais

Alguns resultados de hoje nos obrigam a uma reflexão. Os alunos de muitas escolas inovadoras presenciam atos de leitura, têm acesso a vários gêneros, com níveis de complexidade compatíveis com seus interesses e processos cognitivos, mas falta ainda para muitos a autonomia de leitura. Os resultados para a auto-estima não são os esperados. Os alunos sabem que não sabem ler, apesar de toda a valorização em outros aspectos. Também os professores que trabalham em ciclos posteriores sabem que não sabem alfabetizar. Ou seja, há também um conhecimento metodológico sobre o ensino da leitura, entre eles o da decodificação, que precisa ser enfrentado com e por quem entende de alfabetização. Os materiais e conteúdos temáticos podem ser apropriados a diversas idades de formação, mas algumas condutas metodológicas de sistematização precisam ser recuperadas, sem radicalismos.

A história da utilização dos métodos de alfabetização no Brasil, desde o final do século 19, demonstra-nos que a pretensão do novo/moderno contra o tradicional marca diferenças nos campos teórico e prático e intenta eliminar, a cada disputa, um tipo de conhecimento pedagógico anterior, muitas vezes pertinente para determinadas situações. No entanto, percebe-se até hoje, no plano prático, a busca pela conservação de saberes que funcionam pedagogicamente.

Contudo, com o advento de tantas pesquisas sobre os processos de construção do sentido na leitura, não é mais possível empregar apenas as estratégias de antes. Se alguns professores se reapropriam de estratégias ditas tradicionais de forma menos sistemática e espontânea, mesmo negando-as, e obtêm sucesso no ensino da leitura, é preciso que outros as tomem sistematicamente, abordando questões do sistema sem se sentirem intimidados e entendendo a especificidade de um conhecimento pedagógico para ensinar leitura para “iniciantes”, seja com crianças, com adolescentes ou com adultos.

Pode-se interpretar, mediante texto de Magda Soares (1990), que as propostas socio-interacionistas não são incompatíveis com condutas metodológicas específicas para alfabetizar. Afinal, o conceito de letramento comporta o conceito de alfabetização, também definido pela mesma autora (1998: 47) como “ação de ensinar/aprender a ler e a escrever”.

Bibliografia

- CHARTIER, Anne-Marie et al. *Ler e escrever: entrando no mundo da escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros. Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. *Mudança e resistência à mudança na escola pública: análise de uma experiência de alfabetização “construtivista”*. 1993. Tese (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- JOLIBERT, Josette et al. *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização (São Paulo, 1876/1994)*. São Paulo: Unesp/Comped, 2000.
- SOARES, Magda. Alfabetização: em busca de um método? *Educação em Revista*, n. 12, p. 44-50, dez. 1990.
- _____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

Leitura na alfabetização

Priscila Monteiro

Programa Crer para Ver/Fundação Abrinq/São Paulo

Resumo

Não podemos falar de leitura na alfabetização sem nos remetermos à importância da leitura de mundo que cada um de nós tem, que se encontra encharcada do nosso contexto sociocultural, marcando nosso corpo e revelando, assim, a forma como aprendemos e apreendemos o mundo.

É na relação dialética entre a leitura de mundo e a leitura da palavra que construo e reconstruo significados. É na gostosura das brincadeiras e dos encontros marcados entre esses dois tipos de “leituras” que me “experieço” no aprendizado de ler a palavra escrita.

Isso porque: o que é ler, senão construir significados?

Se acreditamos que leitura é construção de significados, o desafio que temos, então, em sala de aula, é o de ensinar a ler sem realizar a dicotomia

entre a leitura do mundo e a leitura da palavra. É possibilitar que uma seja a continuidade da outra, permitindo, assim, que a leitura da palavra seja a leitura da “palavramundo”.

Outro aspecto importante da leitura é o aprendizado daquele que se exercita como leitor, a dialogar com o texto. É por meio do exercício desse diálogo que se descobre a inter-relação existente entre texto e contexto. Relação essa que, quando negada, leva-nos a uma leitura não-crítica. Porém, quando reconhecida, possibilita o aprendizado de tecer perguntas sobre o que se lê. É muito mais interessante aprender a fazer perguntas sobre o texto lido do que responder às perguntas do professor. Não é a habilitação à leitura que torna o aluno um leitor crítico; é necessário o intercâmbio de idéias e de significados.

O que é o Crer para Ver

O Programa Crer para Ver é uma iniciativa da Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança e da Natura Cosméticos. Essa parceria foi criada em 1995, com a missão de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino público no Brasil, por meio da participação da sociedade civil e do diálogo com o poder público.

Os recursos arrecadados voluntariamente pelas consultoras Natura são destinados ao apoio financeiro e pedagógico de projetos que, vindos da comunidade, contribuam para a melhoria da escola pública brasileira e possam ser referência para a elaboração de políticas públicas em educação.

O acompanhamento pedagógico se dá por meio da leitura de relatórios, troca de *e-mails* ou telefonemas, visitas aos projetos, reuniões

regionais e encontros nacionais.

Anualmente o Programa Crer para Ver realiza um seminário de divulgação das experiências apoiadas e de prestação de contas à sociedade e elabora publicações impressas e audiovisuais como forma de sistematização dos projetos e estímulo da comunicação entre eles.

Números.¹ Desde 1995, são 142 os projetos apoiados, beneficiando 770 mil crianças, 3.500 escolas em 21 estados (não temos projeto em Sergipe, Maranhão, Roraima, Piauí, Distrito Federal e Rio Grande do Norte).

O protagonismo da comunidade escolar

O Programa Crer para Ver acredita que a solução para os problemas de cada escola vem da própria comunidade escolar. A comunidade es-

¹ Números referentes a 18 de outubro de 2001, quando foi ministrada a palestra.

colar precisa se organizar para pensar nas suas necessidades e possíveis soluções para elas.

Por isso, os projetos apoiados pelo Crer para Ver, espalhados por todo o Brasil, dão um panorama da escola pública brasileira.

De acordo com essa característica, o Programa Crer para Ver tem como objetivos: oferecer à sociedade oportunidades concretas de participação em ações que levem à sua própria transformação, contribuindo para uma escola de qualidade; apoiar a iniciativa e a criatividade da comunidade escolar, assim como sua capacidade de diagnosticar os próprios problemas e apontar, ela mesma, as soluções; financiar e apoiar tecnicamente projetos que contribuam para melhorar as relações de aprendizagem na Educação Infantil e no Ensino Fundamental das escolas da rede pública, que sejam referências positivas para a criação de políticas educacionais de boa qualidade; sistematizar, avaliar e divulgar experiências educacionais bem-sucedidas.

É importante ressaltar que a metodologia de cada projeto não é imposta pelo Programa Crer para Ver, mas discutida com cada proponente.

A leitura nos projetos apoiados pelo Crer para Ver

A escola tem a responsabilidade social de ensinar significativamente os objetos de conhecimento. É sua responsabilidade ensinar a ler e a escrever, assegurando uma ampla gama de textos e de situações permanentes de leitura para que as crianças tenham a oportunidade de se transformar em leitores críticos de nossa cultura.

Um dos grandes problemas de nosso país é garantir o letramento para todos os cidadãos. Muitas crianças saem da escola alfabetizadas de forma precária ou não-alfabetizadas. A impossibilidade de ler ou ler precariamente aprisiona e confina. Nega-se a essas crianças a ampliação dos limites, a possibilidade de conhecerem novas realidades, do intercâmbio de idéias e de significados, de estabelecerem novos sentidos para a vida.

Ler não é decifrar. Ler é construir significados. Não é a habilitação à leitura que transforma uma pessoa num leitor crítico. É necessário o intercâmbio de idéias e de significados.

A leitura supõe um processo ativo de construção de significados, um processo complexo de coordenação de informações de distintas naturezas, de reorganizações e ressignificações de saberes em jogo, em que o texto, o leitor e o contexto contribuem para a compreensão.

É por meio desse diálogo que se descobre a inter-relação existente entre texto e contexto. Relação esta, que, negada, nos leva a uma leitura não-crítica. Porém, quando reconhecida, possibilita o aprendizado de tecer perguntas sobre o que se lê. É muito mais interessante aprender a fazer perguntas sobre o texto lido do que responder às perguntas do professor. Fazer perguntas quer dizer significar o que se lê – no que este texto me toca, por que eu gosto ou não gosto dele, ao que ele me remete, por que eu quero compartilhá-lo com os outros –, pois a mágica da leitura não está no livro nem no leitor. Está justamente na significação, no diálogo único que cada um estabelece com o livro.

No momento em que um leitor pega um livro, traz vida a ele pois estabelece seus próprios sentidos.

A autonomia para escolher o que se quer ler, a possibilidade de identificação com o que se lê, passa, necessariamente, pela diversidade e riqueza de um acervo de livros.

Mas ler o quê? A maioria de nossas escolas só tem acesso a livros didáticos. O livro didático pede respostas fechadas, exclui a interpretação e, nesse sentido, exila o leitor.

Porém tampouco basta prover as escolas de acervos de livros; é necessário que os professores saibam trabalhar com eles.

A identificação com a leitura passa pela sensibilidade de cada um; portanto, para trabalhar com leitura na escola, sem impor, mas propondo, é necessário que o professor também se identifique com a leitura. Por ser um processo de identificação pessoal, não se ensina a gostar de ler.

Projetos apoiados²

Selecionamos alguns projetos apoiados pelo Programa Crer para Ver para exemplificar o tema em questão:

- Lazer e Recreação Infantil: Círculo de Pais e Mestres da Escola Estadual de 1º e 2º Graus Modelo, Ijuí/RS. A introdução na oficina de leitura e a recuperação da pracinha infantil da escola estimulam a descoberta e a aprendizagem infantil.
- Capacitação dos Professores Leigos para Alfabetização do Projeto Seringueiro: Centro dos Trabalhadores da Amazônia, Rio Branco/AC. Na Amazônia, as lendas, casos e histórias dos seringais viram livros a partir dos relatos de professores.
- Aprender a Ler Lendo: Associação de Pais e Mestres da Escola Municipal “Bairro Planalto”, Pato Branco/PR. Biblioteca circulante leva livros às escolas, introduzindo crianças no mundo mágico da leitura.
- Oficinas de Leitura: Aprendendo a Gostar de Ler: Centro de Cultura Luiz Freire, Olinda/PE. A partir da literatura infanto-juvenil, professores e alunos estão debatendo temas sociais e pedagógicos em Pernambuco.

Compartilhando significados

Por fim, gostaria de compartilhar com vocês uma história do professor Norberto Sales Tene Kaxinawa (projeto Uma Experiência de Autoria dos Índios do Acre – Comissão Pró-Índio do Acre):

História do mundo

Vou escrever sobre a história do mundo no meu pensamento quando eu era menino.

O mundo que eu pensava era que nem tocaia. A Terra remendava com o céu.

O Sol, eu pensava que eram muitos, passando dias e dias. A noite, eu pensava que era que nem fumaça, porque quando o Sol ia embora a noite vinha cobrir o mundo. O céu eu pensava que era que nem ferro. Que nunca acaba.

A chuva eu pensava que era alguma pessoa que mora no céu e derramava água.

A água eu pensava que era alguns bichos mijando, em cima do rio. Bichos: queixada, veado, anta.

O trovão eu pensava que era alguns bichos grandes estourando em cima do céu.

O homem, eu pensava que só nós mesmos vivíamos, só nós o povo Kaxinawa.

A língua eu pensava que todo mundo só falava a língua kaxinawa.

Um dia eu vi um branco chegando na nossa casa falando diferente, mas pensei que eu chegasse na casa dele ele ia falar kaxinawa.

Um dia fui viajar com meu pai para ver onde estava a terra remendendo com o céu. Fomos viajando e, no segundo dia de viagem, perguntei para meu pai onde a Terra remendava com o céu. Meu pai disse que não está remendendo, não. Que o mundo é muito grande e não tem fim. Hoje em dia eu entendo isso mais ou menos. É estudando Geografia que entendemos sobre a Terra, sobre seu movimento

Norberto Sales Tene Kaxinawa

²Para saber mais sobre os projetos apoiados, consulte o site do Programa – <www.fundabrinq.org.br/crerparaver>

SIMPÓSIO 18

LETRAMENTO

Vera Masagão Ribeiro

Rosaura Soligo

O conceito de letramento e suas implicações pedagógicas

Vera Masagão Ribeiro

Ação Educativa/São Paulo

Resumo

A exposição tem como objetivo geral discutir o conceito de letramento e suas implicações pedagógicas. Para isso, discute-se, em primeiro lugar, o surgimento do conceito de letramento, evidenciando a natureza interdisciplinar do campo teórico em que é desenvolvido. Nesse campo, o letramento se configura como um fenômeno cultural complexo, com diversas implicações psicológicas e sociais. Em segundo lugar, defende-se que a apropriação desse conceito pelo campo pedagógico encerra grandes potencialidades, à medida que favorece o cotejo entre práticas escolares e práticas socioculturais, provocando o desenvolvimento curricular no sentido de conferir maior relevância às aprendizagens escolares. Defende-se, por último, a posição de que o conceito de letramento pode ser o eixo condutor do desenvolvimento curricular de toda a Educação Básica e que, portanto, as problemáticas nele envolvidas não dizem respeito apenas a alfabetizadores e professores de Português.

O conceito de letramento foi desenvolvido num campo teórico para o qual contribuíram diversas disciplinas das ciências humanas: a Sociologia, a História, a Antropologia, a Psicologia, a Linguística e os Estudos Literários. Mais recentemente, no Brasil, vem sendo também apropriado pelo campo pedagógico, no qual ganha novas conotações, passando a ser referência principalmente para a reflexão sobre práticas de alfabetização e de ensino de língua.

A tese central que animou esse campo teórico na década de 1960 foi a de que a disseminação da linguagem escrita na sociedade e sua aquisição por parte dos indivíduos tinham um impacto crucial no desenvolvimento social e psicológico. Uma posição clássica nessa linha

é a de Jack Goody, antropólogo americano, que elaborou uma teoria segundo a qual a escrita seria um elemento-chave para diferenciar as sociedades ditas primitivas ou tradicionais das sociedades modernas ou históricas (Goody e Watt, 1968). Argumentava esse autor que o registro do legado cultural por meio da escrita permitiu que as sociedades desenvolvessem sua consciência histórica, a autoconsciência, o pensamento crítico e científico, além da autonomização das instituições.

Um autor mais conhecido entre nós, brasileiros, que também assumiu essa perspectiva no âmbito da Psicologia, foi Vygotsky. Com base em estudos realizados por Luria com camponeses analfabetos, esse autor postulou que a aquisição da escrita promovia o desenvolvimento psicológico dos indivíduos, especialmente no que se refere ao raciocínio lógico-científico (Vygotsky e Luria, 1993). Influenciados pelo materialismo dialético, tanto Vygotsky quanto Luria reconheciam também a coletivização do trabalho, no contexto da revolução soviética, como fator de desenvolvimento cognitivo. Mesmo assim, não deixaram de conferir um papel crucial à escolarização e à aquisição da escrita, o que se coaduna com sua teoria sobre o papel dos instrumentos simbólicos no desenvolvimento da psique humana. No âmbito dos estudos da linguagem, não faltaram também estudos que trataram de definir as características da linguagem escrita em contraposição à linguagem oral, agregando argumentos para os que postulavam o poder do registro escrito de moldar o pensamento e a comunicação (Ong, 1993).

Esse tipo de otimismo em relação ao valor da escrita impulsionou diversas campanhas de alfabetização de adultos em todo o mundo e

sempre esteve presente nos discursos em prol da universalização da educação elementar. Entretanto, não tardaram a surgir questionamentos a essa posição, baseados em estudos históricos, antropológicos, psicológicos e lingüísticos mais rigorosos. Demonstrou-se, por exemplo, com base em análises históricas de dados estatísticos, que as relações entre níveis de alfabetização e desenvolvimento econômico ou decréscimo de taxas de natalidade ou criminalidade, para citar alguns exemplos de indicadores sociais, não eram nada lineares e dependiam sempre de outros fatores sociais (Graff, 1994). No campo da Psicologia, Scribner e Cole (1981) demonstraram que o tipo de habilidade cognitiva que até então se atribuía ao aprendizado da escrita era, de fato, resultado da escolarização de tipo ocidental. O inglês Brian Street (1993) elaborou uma das mais contundentes críticas a essa visão de letramento, segundo a qual a escrita encerraria em si o poder de transformar as pessoas e as sociedades. Ele denominou essa perspectiva sobre o letramento de modelo autônomo e, em contraposição, propôs o modelo ideológico, que compreende o letramento como fenômeno cultural complexo, cujos efeitos estão relacionados aos contextos sociais em que se realiza.

Desse modelo emerge o interesse pela diversidade das práticas culturais relacionadas à escrita: passa-se então a falar em “letramentos”. Além de Scribner, Cole e de Street, que estudaram o letramento em sociedades tradicionais, Shirley Heath (1996) realizou pesquisas interessantes em segmentos da sociedade americana, demonstrando que, ao lado das práticas escolares – normalmente tomadas como padrão único para a análise do fenômeno do letramento –, existiam outras modalidades de uso social da escrita, às quais estavam associadas outras habilidades cognitivas, outros modos de relação entre os participantes da interlocução e desses com o texto, outras representações e atitudes por parte dos leitores e escritores.

Outro resultado das críticas ao modelo autônomo de compreensão do letramento foi a relativização da dicotomia rígida entre

oralidade e escrita e um crescente interesse pelo tema dos gêneros textuais. O conceito de gênero aparece como mais apropriado para a análise das diferentes práticas sociais nas quais a linguagem escrita participa, implicando modos específicos de se posicionar na situação discursiva. Evidencia-se, por exemplo, que certos gêneros orais, tais como essa exposição que faço agora, têm muitos elementos em comum com o gênero ensaístico escrito, enquanto uma carta pessoal guarda muitas das características de uma conversa entre amigos.

David Olson (1997) sintetiza bastante bem essa mudança de perspectiva verificada nos estudos sobre o letramento, expressando a posição de que não importa tanto o que a escrita faz com as pessoas, mas, sim, o que as pessoas fazem com a escrita.

Mas que implicações esse desenvolvimento teórico em torno do conceito de letramento pode ter para as práticas pedagógicas? Antes de tentar responder diretamente a essa pergunta, vale a pena fazer uma retomada sintética das múltiplas dimensões que o conceito abarca. Para isso, é útil adotarmos a análise proposta por Magda Soares (1998), que distingue basicamente duas dimensões do letramento: a individual e a social. A dimensão individual diz respeito à posse individual de capacidades relacionadas à leitura e à escrita, que incluem não só a habilidade de decodificação de palavras, mas um amplo conjunto de habilidades de compreensão e interpretação, como, por exemplo, estabelecer relações entre idéias, fazer inferências, reconhecer linguagem figurada, combinar informação textual com informação extratextual etc. Tais habilidades podem ainda ser aplicadas a uma ampla gama de textos. A dimensão social do letramento diz respeito às práticas sociais que envolvem a escrita e a leitura em contextos determinados. O que está em jogo, nesse âmbito, são os objetivos práticos de quem utiliza a leitura e a escrita, as interações que se estabelecem entre os participantes da situação discursiva, as demandas que os contextos sociais colocam, as representações e os valores associados à leitura e a escrita que um determinado grupo cultural assume e dissemina.

As pesquisas na área vêm enfocando uma ou outra dessas dimensões e ainda, dentro de uma delas, uma infinidade de aspectos específicos. Quando se trata de estabelecer parâmetros para a prática alfabetizadora, entretanto, é fundamental buscar as conexões entre essas duas dimensões, pois o fazer pedagógico consiste exatamente na orientação sistemática do desenvolvimento de indivíduos no sentido de sua inserção num contexto sociocultural específico. No caso da educação escolar própria das sociedades letradas, esse projeto consiste prioritariamente na capacitação dos indivíduos para transitar, com algum nível de autonomia, nesse contexto caracterizado pelo uso intenso e diversificado da linguagem escrita.

Este é, sem dúvida, o aspecto crucial das implicações pedagógicas do conceito de letramento: ele nos convida a refletir sobre o grau de autonomia que as práticas escolares têm podido promover por meio da alfabetização inicial e, posteriormente, por meio do ensino das disciplinas curriculares. Tradicionalmente, a educação escolar concentrou-se no desenvolvimento de um conjunto delimitado de habilidades de leitura e escrita: na alfabetização inicial, o foco eram os mecanismos de codificação e decodificação de letras, sílabas e palavras. O professor de Português seguia com o treino da ortografia, fluência da leitura em voz alta e, finalmente, compreensão e interpretação de textos principalmente narrativos e literários. Os professores das demais disciplinas, por sua vez, apesar de fazerem uso intenso de textos didáticos para ensinar e avaliar os conteúdos, não focalizavam os processos de leitura propriamente ditos.

Esse tipo de prática escolar não produziu os resultados esperados em um grande número de alunos: eles não adquiriam o hábito da leitura, não se tornavam leitores e escritores autônomos, não conseguiam utilizar, com eficiência, a leitura como meio de aprender os demais conteúdos escolares nem a escrita para demonstrar as aprendizagens realizadas. Essa crise do ensino da leitura ficou mais patente à medida que chegavam à escola alunos oriundos de famílias com baixo grau de

letramento, que não podiam contar com o ambiente familiar para sua socialização na cultura da escrita.

Ao evidenciarem que não é a aprendizagem da linguagem escrita em si que transforma as pessoas, mas, sim, os usos que elas fazem desse instrumento, os estudos sobre o letramento abrem novas perspectivas para a reflexão crítica sobre o papel da escola e também para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que respondam com mais eficiência às demandas sociais relativas ao letramento. Esses estudos convidam a escola a refletir sobre os gêneros textuais que circulam no meio social, sobre os diversos usos sociais da leitura e da escrita e também sobre as habilidades cognitivas, atitudes e valores neles implicados. Convidam, ainda, a uma análise das inter-relações entre oralidade e escrita e entre o letramento e outras esferas da cultura.

A preocupação de que a escola trabalhe com maior diversidade de gêneros textuais já aparece plasmada nas orientações curriculares e nos critérios de avaliação dos livros didáticos que se implantaram recentemente em nosso país (MEC, 1997). Essa orientação é especialmente valiosa para alunos oriundos de ambientes familiares pouco letrados, que podem encontrar na escola oportunidade única de se familiarizarem com suportes de escrita, tais como, por exemplo, revistas, jornais, *sites* de internet, livros outros além dos didáticos, com toda a diversidade de gêneros que neles figuram.

Com relação à diversidade de usos sociais da escrita, às habilidades cognitivas e aos conteúdos culturais a eles associados, há ainda um campo enorme de pesquisa e experimentação a ser explorado pelos educadores. Em estudo sobre o letramento realizado com a população paulistana, identificamos quatro domínios atitudinais relacionados ao uso da leitura e da escrita no cotidiano de pessoas jovens e adultas: a expressão da subjetividade, o planejamento e controle, a busca de informação e a aprendizagem. O domínio da subjetividade diz respeito à leitura e escrita de cartas, diários, livros religiosos ou de auto-ajuda, atividades nas quais o que está em jogo é expressar a própria experiência e evocar sentimentos ou fé.

Trata-se de usos que mesmo pessoas com baixo grau de escolarização realizam em alguma medida em seu cotidiano. Já a utilização da linguagem escrita para planejar e controlar procedimentos é a dominante no universo do trabalho e das organizações sociais. Podem ser tomados como exemplos desse domínio desde o ato de fazer uma lista de compras até estratégias mais complexas de controle de processos coletivos, tais como a contabilidade de uma empresa, o plano de um curso etc.

Esses são usos da escrita que muitas pessoas fazem, lidando com textos de complexidade variável, dependendo do grau de exigência das atividades, da maior ou menor necessidade de planejamento e possibilidade de controle das atividades pelo próprio indivíduo. Finalmente, a utilização da linguagem escrita para se informar, tanto para orientar a ação imediata como para atualizar-se e formar opinião sobre assuntos públicos, é prática restrita a pessoas com níveis mais altos de escolarização, assim como o ler para aprender, para adquirir novos corpos de conhecimento. Podemos observar que esses usos da linguagem escrita exigem atitude específica do leitor diante do texto: postura analítica, disponibilidade para examiná-lo e retomá-lo na busca de informações e relações específicas, interesse pelo cotejo objetivo entre as idéias expressas no texto e os conhecimentos prévios do leitor.

Essa tipologia parece útil para analisarmos até que ponto a escola oferece as oportunidades para as pessoas se desenvolverem em cada um desses domínios. Quais são as oportunidades de expressão de subjetividade e, principalmente, quais são as oportunidades dadas aos estudantes de planejar e controlar algo nos espaços escolares? Certamente, serão muito limitadas se a aprendizagem dos conteúdos é praticada, predominantemente, como uma atividade repetitiva, controlada pelo livro didático ou pelo professor. Mesmo a leitura realizada para aprender ou informar não é suficientemente tratada do ponto de vista pedagógico, embora sejam essas duas funções da leitura as dominantes no contexto escolar. Professores das diversas disciplinas quase sempre partem do princípio de que, tendo aprendido a decodificar as palavras

e oralizar o texto com certa fluência, o aluno está pronto para utilizar esse instrumento para aprender os conteúdos das ciências e encontrar informações em quaisquer tipos de texto. Ora, o estudo mencionado acima e outros que focalizam a temática (Kleiman, 1989) mostram quantas habilidades cognitivas específicas e disposições detêm aqueles que normalmente se servem da escrita para aprender ou informar-se, conservando o interesse por aprender e se informar após o período da escolarização. É preciso que todos os professores estejam conscientes de que a capacidade de ler para buscar informação e aprender com autonomia é normalmente resultado de um investimento educativo alongado, que pode durar toda a Educação Básica ou ainda a educação superior, quando se requer um maior grau de aprofundamento e especialização.

Uma proposta pedagógica que certamente abre um amplo leque de possibilidades de aproximar as práticas escolares dos usos da escrita mais relevantes socialmente é a metodologia dos projetos. Envolvidos numa proposta dessa natureza, alunos e professores são incitados a estabelecer um projeto de construção de conhecimento ou intervenção, definir produtos esperados e um plano para chegar a eles. O livro *Leitura e interdisciplinaridade*, de Angela Kleiman e Silvia Morais (1999), ilustra o potencial dessa metodologia, focalizando especialmente a leitura de textos jornalísticos como base de exploração das relações entre as disciplinas, entre diferentes textos escolares e não-escolares que devem compor o universo de um leitor autônomo e criativo, com maiores possibilidades de utilizar suas aprendizagens para além dos muros da escola. As autoras destacam a presença, nas revistas e jornais, de diversos recursos comunicativos e fontes de informação, que ampliam o universo de relações possíveis e dão lugar a experiências com muitos modos de ler e escrever.

Um último aspecto que os estudos sobre o letramento destacam e que as práticas pedagógicas podem tratar de modo mais produtivo é o da relação entre a oralidade e a escrita. Muitos alunos jovens e adultos, ao

reavaliarem a sua passagem pelo Ensino Fundamental, destacam ganhos relativos à capacidade de comunicação oral entre os principais benefícios que a escola lhes trouxe, porque, mesmo sem intervenção mais sistemática sobre o desenvolvimento da oralidade, a escola promove ocasiões de fala em contextos públicos ou de trabalho coletivo, quase sempre permeados por referências a textos escritos, que certamente ampliam os recursos expressivos dos alunos. Esse desenvolvimento da oralidade, por sua vez, apóia o aprendizado da leitura e da escrita, possibilitando a partilha do trabalho de compreensão e interpretação da palavra escrita, principalmente por meio do comentário oral.

Não circunscrito aos problemas da alfabetização ou do ensino de línguas, portanto, o processo de letramento, ou seja, de apropriação da linguagem escrita como ferramenta de pensamento e comunicação, pode ser tomado como o vetor principal do currículo de toda a Educação Básica. A leitura direcionada para a exploração das relações intertextuais presta-se como base comum para o tratamento interdisciplinar dos temas, para o desenvolvimento de projetos de ensino e aprendizagem que favoreçam a formação dos alunos não só como leitores e escritores autônomos, mas também como sujeitos criativos e aptos a formularem e realizarem seus projetos de vida.

Bibliografia

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF, 1997. 10 v.
- GOODY, Jack; WATT, Ian. The consequences of literacy. In: GOODY, Jack (Org). *Literacy in traditional societies*. Cambridge: Cambridge University, 1968.
- GRAFF, Harvey. *Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização*. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- HEATH, Shirley. *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University, 1996.
- KLEIMAN, Ângela. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989.
- KLEIMAN, Ângela; MORAES, Sílvia. *Leitura e interdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- LURIA, A. *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. São Paulo: Ícone, 1990.
- OLSON, David. *O mundo no papel*. São Paulo: Ática, 1997.
- ONG, W. *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- RIBEIRO, Vera. *Alfabetismo e atitudes*. São Paulo/Campinas: Ação Educativa/Papirus, 1999.
- SCRIBNER, Sílvia; COLE, Michael. *The psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University Press, 1981.
- SOARES, Magda. Letramento: como definir, como avaliar, como medir. In: SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- STREET, Brian V. Alfabetización y cultura. *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, n. 32, p. 39-46, 1993.
- VYGOTSKY, L.; LURIA, A. *Studies on the history of behavior: ape, primitive and child*. Hillsdale, Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1993.

O direito de se alfabetizar na escola*

Rosaura Soligo

PROFA/MEC

Um pouco de história

O modelo escolar de alfabetização¹ nasceu há pouco mais de dois séculos, precisamente em 1789, na França, após a Revolução Francesa. A partir de então,

[...] crianças são transformadas em alunos, aprender a escrever se sobrepõe a aprender a ler, ler agora se aprende escrevendo – até esse período, ler era uma aprendizagem distinta e anterior a escrever, compreendendo alguns anos de instrução através do ensino individualizado. É, então, no jogo estabelecido pela Revolução entre a continuidade e a descontinuidade do tempo, onde a ruptura vai sendo atropelada pela tradição, que a alfabetização se torna o fundamento da escola básica e a leitura/escrita, aprendizagem escolar. (Barbosa, s. d.)²

Analisando a evolução da investigação e do debate em relação à alfabetização escolar no século XX, é possível definir, em linhas gerais, três períodos.

O primeiro período corresponde, aproximadamente, à primeira metade do século, quando a discussão dava-se estritamente no terreno do ensino. Buscava-se o melhor “método” para ensinar a ler, com base na suposição de que a ocorrência de fracasso se relacionava com o uso de métodos inadequados. A discussão mais candente travou-se entre os defensores do método global e os do método fonético.³ No Brasil, essa discussão caiu em

desuso a partir da difusão do método que, na época, foi identificado como “misto” – nada mais que nossa conhecida cartilha, baseada em análise e síntese e estruturada a partir de um silabário.

O segundo momento, cujo pico foi nos anos 1960, teve por centro geográfico os Estados Unidos. A discussão das idéias sobre alfabetização foi levada para dentro de um debate mais amplo, em torno da questão do fracasso escolar. A luta contra a segregação dos negros, com a conseqüente batalha por sua integração nas escolas americanas, contribuiu para que se tornassem mais explícitas as dificuldades escolares dessas minorias. Muito dinheiro foi investido em pesquisas para tentar compreender o que havia de errado com as crianças que não aprendiam. Buscava-se no aluno a razão de seu próprio fracasso.

São desse período as teorias que hoje chamamos “teorias do déficit”. Supunha-se que a aprendizagem dependeria de pré-requisitos (cognitivos, psicológicos, perceptivo-motores, lingüísticos...) e que certas crianças fracassavam por não disporem dessas habilidades prévias. O fato de o fracasso concentrar-se nas crianças das famílias mais pobres era explicado por uma suposta incapacidade de as próprias famílias proporcionarem estímulos adequados.

Baterias de exercícios de estimulação foram criadas como “remédio” para o fracasso, como se ele fosse uma doença. Essa aborda-

* Este texto é um fragmento do documento Apresentação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, desenvolvido, em todo o país, pelo Ministério da Educação, em parceria com Secretarias de Educação e Universidades, a partir de 2001.

¹ Embora o termo “alfabetização” tenha diferentes sentidos, neste documento ele está usado com o significado de “processo de ensino e aprendizagem do sistema alfabético de escrita”, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem inicial de leitura e escrita.

² A referência é apenas ao Ocidente: Europa e Américas do Norte e do Sul.

³ O método global ou analítico defendia que o melhor era oferecer ao aluno a totalidade, ou seja, palavras, frases ou pequenos textos, para que ele fizesse uma análise e chegasse às partes, que são as sílabas e letras. O método fonético ou sintético, ao contrário, propunha que o aluno aprendesse primeiro as letras ou sílabas e o som delas para depois chegar à palavra ou frase.

gem, que já se anunciava no teste ABC, de Lourenço Filho – um conjunto de atividades para verificar e, principalmente, medir a “maturidade” que a ciência de então supunha necessária à alfabetização bem sucedida –, teve muita influência no Brasil. Nos anos 1970, foi largamente difundida a idéia de que, no início da escolaridade, toda criança deveria passar pelos exercícios conhecidos como “prontidão” (do inglês, *readiness*) para a alfabetização. Seria uma espécie de vacinação em massa. Mas a vacina, infelizmente, era inócua.

O terceiro período começa em meados dos anos 1970, sendo marcado por uma mudança de paradigma. O desenvolvimento da investigação nessa área mudou radicalmente seu enfoque, suas perguntas. Em lugar de procurar correlações que explicassem o déficit dos que não conseguiam aprender, começou-se a tentar compreender como aprendem os que conseguem aprender a ler e a escrever sem dificuldade e, principalmente, o que pensam a respeito da escrita os que ainda não se alfabetizaram.

Um trabalho de investigação que desencadeou intensas mudanças na maneira de os educadores brasileiros compreenderem a alfabetização foi o coordenado por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985). A partir dessa investigação, foi necessário rever as concepções nas quais se apóia a alfabetização. Isso tem demandado uma transformação radical nas práticas de ensino da leitura e da escrita no início da escolarização, ou seja, na didática da alfabetização. Já não é mais possível conceber a escrita exclusivamente como um código de transcrição gráfica de sons, já não é mais possível desconsiderar os saberes que as crianças constroem antes de aprender formalmente a ler, já não é mais possível fechar os olhos para as conseqüências provocadas pela diferença de oportunidades que marca as crianças de

diferentes classes sociais. Portanto, já não se pode mais ensinar como antes.

[...] as mudanças necessárias para enfrentar sobre bases novas a alfabetização inicial não se resolvem com um novo método de ensino, nem com novos testes de prontidão, nem com novos materiais didáticos. É preciso mudar os pontos por onde nós fazemos passar o eixo central das nossas discussões. Temos uma imagem empobrecida da língua escrita: é preciso reintroduzir, quando consideramos a alfabetização, a escrita como sistema de representação da linguagem. Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu. (Ferreiro e Teberosky, 1985)

A alfabetização e o fracasso escolar

Infelizmente, não é injusto afirmar que, ao longo da história, a escola brasileira tem fracassado em sua tarefa de garantir o direito de todos os alunos à alfabetização. Em um primeiro momento, porque o acesso à escola não estava assegurado a todos; depois, porque, mesmo com a democratização do acesso, a escola não conseguiu – e ainda não consegue – ensinar efetivamente todos os alunos a ler e escrever, especialmente quando provêm de grupos sociais não letrados.

Desde a época em que as estatísticas estão disponíveis, é possível constatar que aproximadamente metade das crianças que entra na 1ª série do Ensino Fundamental é reprovada no final do ano, como indica a tabela abaixo.

Taxa de aprovação ao final da 1ª série do Ensino Fundamental

1956	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997*	1998*
41,8%	47%	46%	49%	51%	51%	51%	50%	53%	53%	58%	65%	68,7%

Fonte: IBGE – Inep. * Nos anos de 1997 e 1998 algumas secretarias de Educação passaram a adotar o sistema de ciclos, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

O fato é que, há muito tempo, os índices de fracasso escolar na alfabetização são inaceitáveis e as medidas tomadas no âmbito dos sistemas públicos não têm contribuído para transformar esse quadro de forma significativa. A tabela anterior parece indicar que é completamente falsa a crença de que “antigamente todos aprendiam na escola”. Desde 1956, com estatísticas mais precisas a respeito dos índices de promoção e retenção na escola pública brasileira, constata-se que os alunos reprovados (ou “retidos”, como se preferiu chamar anos depois) já representavam mais da metade do total – e isso sem contar o grande número de crianças brasileiras que nem freqüentava a escola.

A falta de explicações para as causas do fracasso da escola em alfabetizar **todos** os alunos fez com que essa responsabilidade, direta ou indiretamente, fosse a eles atribuída (à sua suposta incapacidade de aprender e e/ou às suas perversas condições de vida). Apesar de todas as razões sociais e políticas para não se depositar a responsabilidade pelo fracasso apenas no aluno, as teorias do déficit cognitivo e/ou da “carência cultural” acabaram por consolidar a crença de que a possibilidade de os indivíduos aprenderem teria direta relação com a sua condição econômica, social e cultural.

Em oposição a uma concepção de escola “conteudista”, ou seja, preocupada, acima de tudo, com a transmissão de conteúdos escolares, foi se configurando uma concepção – e várias experiências – de uma escola transformadora, progressista. Mas, infelizmente, nem assim se conseguiu garantir a todos os alunos o direito de desenvolver diferentes capacidades na escola, o que, evidentemente, pressupõe aprender a ler e a escrever.

Com isso, consolidou-se progressivamente uma cultura escolar da repetência, da reprovação, que acabou por ser aceita como um fenômeno natural. O país foi se acostumando com o fato de cerca de metade de suas crianças não se alfabetizar ao término do primeiro ano de escolaridade no Ensino Fundamental.

Essa cultura teve uma enorme influência no universo de representações que os educadores foram construindo sobre o fracasso escolar e

sobre os alunos que fracassam, bem como na sua relação com eles: freqüentemente, essas representações expressam-se em falta de confiança nas reais potencialidades que eles têm para as aprendizagens de um modo geral. Se é verdade que esses alunos chegam à escola sem muita intimidade com os usos sociais da escrita e com os textos escritos, também é verdade que eles trazem um repertório de saberes que as crianças e jovens de classe média e alta não possuem, saberes que não são valorizados e nem validados do ponto de vista pedagógico. Todo aluno tem direito a uma educação escolar que, pautada no princípio da equidade, garanta o conhecimento necessário para que desenvolva suas diferentes capacidades – uma educação que não acentue as diferenças provocadas pela desigualdade de oportunidades sociais e culturais, que não as tome, sob nenhum pretexto, como diferenças relacionadas às suas possibilidades de aprendizagem. Não se pode esperar que os alunos iniciem a escolaridade sabendo coisas que nunca tiveram a chance de aprender: quando eles não sabem o que se espera, é preciso ensiná-los.

Por que é tão difícil alfabetizar todos os alunos?

A análise de quem são os alunos que a escola não tem conseguido alfabetizar ao longo dos anos (em geral, 50%) indica que não se trata de uma metade qualquer, aritmeticamente neutra: essa metade é formada, majoritariamente, pelos mais pobres. E por que seria mais difícil alfabetizar esses alunos?

Como se sabe, até vinte anos atrás, professores, especialistas e pesquisadores se empenhavam em tentar compreender o que havia de errado com esses alunos, em descobrir por que eles não aprendiam. A compreensão dos processos pelos quais se aprende a ler e a escrever, possível somente a partir das últimas duas décadas, foi fundamental para que se deixasse de olhar para as crianças das classes populares como se não pertencessem à raça humana. Sim, porque até então um dos raros consensos entre os estudiosos brasileiros acerca dessa questão era: o que servia para ensinar as crianças de

classe média e alta não servia para as crianças pobres. Acreditava-se que os processos de aprendizagem das diferentes classes sociais seriam decididamente diferentes, e isso explicaria desempenhos tão díspares.

No entanto, a descrição psicogenética do processo de alfabetização mostrou que o processo pelo qual se aprende a ler e escrever é o mesmo, em linhas gerais, para indivíduos de diferentes classes sociais – inclusive, tanto para crianças como para adultos. A aparente diferença é consequência da diferença no repertório de conhecimentos prévios, que faz que os alunos pobres cheguem à escola geralmente em fase menos avançada do processo, o que lhes dificulta a assimilação de certas informações.

Se antes se acreditava que o fundamental para alfabetizar os alunos era o treino de determinadas habilidades – memória, coordenação motora, discriminação visual e auditiva, noção de lateralidade –, a recente pesquisa sobre a aprendizagem da leitura e da escrita mostrou que a alfabetização (como tantas outras aprendizagens) é fruto de um processo de construção de hipóteses; que esse não é um conteúdo simples – ao contrário, é extremamente complexo – e demanda procedimentos de análise também complexos por parte de quem aprende; que, por trás da mão que escreve e do olho que vê, existe um ser humano que pensa e, por isso, se alfabetiza.

Hoje sabemos que, no processo de alfabetização, as crianças e adultos – independentemente da classe social a que pertencem e da proposta de ensino do professor – formulam hipóteses muito curiosas, mas também muito lógicas. Progridem de idéias bastante primitivas pautadas no desconhecimento da relação entre fala e escrita para idéias surpreendentes sobre como seria essa relação: alguns preocupados com a quantidade de letras, outros com a qualidade das letras, outros em conflito com a coordenação entre quantas e quais letras se usam para escrever.⁴

Depois de uma longa trajetória de reflexão a respeito dessas questões, finalmente é possível compreender a natureza da relação entre fala e escrita, desvendando o mistério que o funcionamento da escrita representa para todos os analfabetos, quando se alfabetizam, no sentido estrito da palavra.

E por que, então, os alunos pobres costumam mais a conquistar a condição de alfabetizados, se nada deixam a desejar do ponto de vista da capacidade intelectual? O que têm a menos que os demais? Em geral, esses alunos começam tardiamente a pensar sobre a escrita e desenvolvem procedimentos de análise desse objeto de conhecimento muito depois das crianças de classe média e alta.

São as situações de uso da leitura e da escrita e o valor que se dá a essas práticas sociais que configuram um ambiente alfabetizador, um contexto de letramento e um espaço de reflexão sobre como funcionam as coisas no mundo da escrita: os materiais em que se lê, as situações em que se escreve e se lê, a forma como os adultos lêem e escrevem, a direção da escrita e da leitura em nossa língua (da esquerda para a direita), como se escrevem os nomes das pessoas queridas, quantas e quais letras se colocam para escrever, por que há mais letras do que parece necessário nos textos escritos, o que está escrito aqui e ali, que letra é essa, como se lê essa escrita, e assim por diante.

Enquanto as crianças de classe média e alta passam a primeira infância aprendendo coisas desse tipo, em suas casas, com seus pais, tios e avós, as crianças pobres estão aprendendo o que seria impensável a uma criança pequena de classe média e alta: cozinhar para os irmãos menores, dar banho sem derrubá-los, acordar de madrugada para ir trabalhar na roça ou na rua, vender objetos nos semáforos. As primeiras ocupam seu tempo desenvolvendo procedimentos que as farão se alfabetizar muito cedo; as últimas, por sua vez, estão desenvolvendo procedimentos que permitem sua sobrevivên-

⁴ Quando ainda não tinha sido possível conhecer as razões de os alunos terem essas idéias e escritas estranhas, dizia-se que eles eram portadores de “dificuldade de aprendizagem”. Os índices desses “distúrbios” chegavam a 30%, segundo os especialistas. Depois que se pôde compreender o que acontecia com os alunos ainda não alfabetizados e que revelavam as suas hipóteses, esses percentuais caíram muitíssimo, oscilando de 1% a 3%, segundo os mesmos especialistas (Cadernos *Idéias*, n. 2 e 19, FDE-SEE/SP, 1989 e 1993, respectivamente).

cia como crianças pobres que são. O repertório de saberes é outro, é outra a bagagem de vida, como se dizia há algum tempo.

Em outras palavras, as crianças pobres não aprendem a ler e a escrever aos seis ou sete anos pela mesma razão que as outras não aprendem a cozinhar, lavar, passar, cuidar da casa, carpir o roçado, desviar-se dos carros na rua, porque a vida exige delas coisas muito diferentes e lhes oferece oportunidades de aprendizagem muito diferentes.

Quando a escola não valoriza os saberes que os alunos pobres trazem, fruto de sua experiência anterior, faz que eles se sintam entrando em novo mundo, estranho e hostil. Por não poderem corresponder ao que os professores esperam deles e percebendo que frustram as expectativas da escola, é de se esperar que acabem se sentindo incapazes. Respeitar e, de fato, considerar as diferenças, valorizar os saberes que os alunos possuem e criar um contexto escolar favorável à aprendizagem não são apenas valores de natureza ética: são a base de um trabalho pedagógico comprometido com o sucesso das aprendizagens de todos.

Uma cultura escolar centrada no direito de aprender

Nas duas últimas décadas, a pesquisa a respeito dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita vem comprovando que a estratégia necessária para um indivíduo se alfabetizar não é a memorização, mas a reflexão sobre a escrita. Essa constatação pôs em xeque uma antiga crença, na qual a escola apoiava suas práticas de ensino, e desencadeou uma revolução conceitual, uma mudança de paradigma. Estamos agora passando por esse momento, com as vantagens e os prejuízos que caracterizam um período de transição, de transformação de idéias e de práticas cristalizadas ao longo de muitos anos.

Mas, se não é por um processo de memorização, como funciona o aprendizado da leitura e da escrita?

Em primeiro lugar, é preciso considerar que alguns conteúdos escolares são, de fato, aprendidos por memorização. Tudo o que não requer

construção conceitual, por ser de simples assimilação, depende da memorização de informações: nomes em geral (das letras, por exemplo), informações e instruções simples (como, “em português, escrevemos da esquerda para a direita”), respostas a adivinhações, números de telefone, endereços.

O grande equívoco, no qual a concepção tradicional de ensino e aprendizagem se apoiou nas últimas décadas, consiste em acreditar que os conteúdos escolares de modo geral são aprendidos por memorização. Não são, hoje sabemos.

Para aprender a ser solidário, a trabalhar em grupo, a respeitar o outro, a preservar o meio ambiente, a gostar de ler e escrever é preciso vivenciar situações em que essas ações representam valores. Não adianta memorizar informações, como a de que é preciso ser solidário, respeitar os outros, dar importância à leitura e à escrita. Isso pouco representa, pois a consciência de quais atitudes são necessárias e adequadas não garante que elas existam.

Para aprender a interpretar textos, redigir textos e refletir sobre eles e sobre a escrita convencional, não basta memorizar definições e seqüências de passos a serem desenvolvidos. É preciso exercitar essas atividades com frequência para chegar a realizá-las com habilidade e desenvoltura. Procedimentos – quaisquer procedimentos – são aprendidos com o uso.

Para aprender conceitos e princípios complexos – como é o caso do sistema alfabético de escrita –, ou seja, para se alfabetizar, não basta memorizar infinitas famílias silábicas. Propor que se aprenda a ler e escrever dessa forma significa tratar um conteúdo de alto nível de complexidade como se fosse uma informação simples, que supostamente poderia ser assimilada com facilidade apenas pela memorização.

A compreensão das regras de geração do sistema de escrita em português depende de um processo sistemático de reflexão a respeito de suas características e de seu funcionamento. Quer dizer: para se alfabetizar, o indivíduo precisa aprender a refletir sobre a escrita (um procedimento complexo, que requer exercício), além de compreender o funcionamento do sistema alfabético da escrita (um conteúdo tam-

bém complexo, cujo aprendizado requer a construção de interpretações sucessivas, que se superam umas às outras).

Portanto, a afirmação de que se aprende a ler e escrever lendo e escrevendo textos não quer dizer que se trata de um processo simples, como o enunciado pode enganosamente sugerir. Aprender a ler e escrever lendo e escrevendo requer um conjunto de procedimentos de análise e de reflexão sobre a escrita – um objeto de conhecimento que, por suas características e seu funcionamento, exige alto nível de elaboração intelectual por parte do aprendiz, seja ele criança ou adulto.

Para poder ler textos quando ainda não se sabe ler convencionalmente, é preciso utilizar o conhecimento de que se dispõe sobre o valor sonoro convencional das letras e ter informações parciais acerca do conteúdo do texto, podendo assim fazer suposições a respeito do que pode estar escrito. Em outras palavras, é preciso utilizar simultaneamente estratégias de leitura que implicam decodificação, seleção, antecipação, inferência e verificação e, em alguns casos, ajustar o conteúdo que se sabe de cor ao que está escrito.

Para poder escrever textos, quando ainda não se sabe escrever, é preciso escolher quantas e quais letras utilizar e, se a proposta for escrever junto com um colega que faz outras opções de uso das letras, refletir a respeito de escolhas diferentes para as mesmas necessidades.

Para poder interpretar a própria escrita (ler o que escreveu), quando ainda não se sabe ler e escrever, é preciso justificar as escolhas feitas, para si mesmo e para os outros, com todas as explicações que isso demanda: por que sobram letras, por que elas parecem estar fora de ordem, por que parece estar escrito errado conforme seu próprio critério etc.

Como se pode ver, nada há de fácil ao se alfabetizar lendo e escrevendo textos, como também nada há de fácil (aliás, é seguramente muito mais difícil) ao se alfabetizar memorizando sílabas: em ambos os casos, trata-se de uma aprendizagem complexa.

O desafio consiste em organizar as propostas didáticas de alfabetização a partir do que hoje se sabe sobre as formas de aprender a lín-

gua. Não basta ensinar aos alunos as características e o funcionamento da escrita, pois, embora fundamental, esse tipo de conhecimento, por si só, não os habilita para o uso da linguagem em diferentes situações comunicativas. E não basta colocá-los na condição de protagonistas das mais variadas situações de uso da linguagem, pois o conhecimento sobre as características e o funcionamento da escrita não decorre naturalmente desse processo. Em outras palavras, isso significa dizer que é preciso planejar o trabalho pedagógico de alfabetização, articulando as atividades de uso significativo da linguagem com as atividades de reflexão sobre a escrita. Isso significa dizer que a alfabetização – tomada como aprendizagem inicial da leitura e escrita – deve ocorrer em contextos de letramento que potencializem o domínio da linguagem.

É a resposta ao desafio de promover, ao mesmo tempo, um processo de alfabetização e de letramento que pode conferir eficácia ao ensino nas séries iniciais, instaurando uma cultura escolar centrada no direito à aprendizagem.

Para assegurar aos alunos seu direito de aprender a ler e escrever, é indispensável que os professores tenham assegurado seu direito de aprender a ensiná-los. Cabe às instituições formadoras a responsabilidade de preparar todo professor que alfabetiza crianças, jovens e adultos para:

- encarar os alunos como pessoas que precisam ter sucesso em suas aprendizagens para se desenvolverem pessoalmente e para terem uma imagem positiva de si mesmos, orientando-se por esse pressuposto;
- desenvolver um trabalho de alfabetização adequado às necessidades de aprendizagem dos alunos, acreditando que todos são capazes de aprender;
- reconhecer-se como modelo de referência para os alunos: como leitor, como usuário da escrita e como parceiro durante as atividades;
- utilizar o conhecimento disponível sobre os processos de aprendizagem dos quais depende a alfabetização, para planejar as atividades de leitura e escrita;

- observar o desempenho dos alunos durante as atividades, bem como as suas interações nas situações de parceria, para fazer intervenções pedagógicas adequadas;
- planejar atividades de alfabetização desafiadoras, considerando o nível de conhecimento real dos alunos;
- formar agrupamentos produtivos de alunos, considerando seus conhecimentos e suas características pessoais;
- selecionar diferentes tipos de texto, que sejam apropriados para o trabalho;
- utilizar instrumentos funcionais de registro do desempenho e da evolução dos alunos, de planejamento e de documentação do trabalho pedagógico;
- responsabilizar-se pelos resultados obtidos em relação às aprendizagens dos alunos.

O desenvolvimento dessas competências profissionais é condição para que os professores alfabetizadores ensinem todos os seus alunos a ler e a escrever. Não é possível ensinar a todos quando se sabe ensinar apenas àqueles que iriam aprender de qualquer forma, por viverem em um contexto que provê condições e favorece suas aprendizagens.

A importância e a insuficiência da formação de professores

É certo que a qualidade da formação dos educadores não garante, por si só, a qualidade da educação escolar, mas é condição indispensável a ela. As outras condições são: valorização profissional, adequadas condições de trabalho, contexto institucional favorável ao espírito de equipe, ao trabalho em colaboração, à construção coletiva e ao exercício responsável da autonomia. As transformações que a realidade hoje exige só poderão ser conquistadas com investimentos simultâneos em todos esses aspectos – já, há alguns anos, a prática vem comprovando que são bem poucos os efeitos da priorização de um determinado aspecto em detrimento dos demais.

Isso significa que as políticas públicas para a educação só terão eficácia real se tiverem como meta melhorias relacionadas, ao mesmo tempo:

- ao desenvolvimento profissional e às condições institucionais necessárias para um trabalho educativo sério: consolidação de projetos educativos nas escolas, formas ágeis e flexíveis de organização e funcionamento da rede, quadro estável de pessoal e formação adequada dos professores e técnicos;
- à infra-estrutura material: adequação do espaço físico e das instalações, qualidade dos recursos didáticos disponíveis, existência de biblioteca e de acervo de materiais diversificados de leitura e pesquisa, tempo adequado de permanência dos alunos na escola e proporção apropriada na relação alunos–professor;
- à carreira: valorização profissional real, salário justo e tempo previsto na jornada de trabalho para o desenvolvimento profissional permanente, o planejamento, o estudo e a produção coletiva.

Sempre que se põe em foco a formação dos educadores, é fundamental contextualizá-la, considerando o conjunto de variáveis que interferem na qualidade das aprendizagens dos alunos. Do contrário, corre-se o risco de responsabilizar unicamente os educadores por resultados que, apenas em parte, lhes dizem respeito.

Evidentemente, os educadores são, sim, responsáveis pelo fracasso escolar, mas não pessoalmente responsáveis. A grande pergunta a ser respondida é: por que os cursos de formação inicial não habilitam adequadamente os profissionais da educação para o exercício do magistério? É essa distorção (cursos de habilitação que, de fato, não habilitam) que provoca, em nosso país, uma outra distorção, com a qual temos nos debatido há vários anos: o papel compensatório da formação em serviço.

Em geral, os jovens professores – que são maioria em várias regiões do país – já foram alunos de uma escola pública que não lhes garantiu os conteúdos básicos a que todo cidadão brasileiro tem direito (conforme revelam os indicadores de desempenho escolar das últimas décadas); passaram por um curso de Magistério que, além de não habilitá-los adequadamente para o exercício profissional, roubou-lhes o direito à formação de nível médio (ao ocupar o espaço do Ensino Médio com as disciplinas di-

tas profissionalizantes); e não contam com um processo assistido de inserção na carreira, como professores iniciantes. Não é raro que essa inserção ocorra por “tratamento de choque”: nas escolas mais distantes, nas classes mais difíceis, sem apoio para o trabalho pedagógico.

Nessas condições, manter-se professor é um ato de valentia. Não seria justo que os sistemas de ensino e seus gestores assumissem uma posição de responsabilizar pessoalmente os educadores pelo fracasso do ensino. Se a sociedade demanda profissionais bem formados para

prestarem serviço de qualidade à população, é preciso que as instituições formadoras cumpram a tarefa de habilitá-los adequadamente para o exercício da profissão.

Bibliografia

- BARBOSA, José Juvêncio. A herança de um saber: a alfabetização. In: *Alfabetização – Catálogo de base de dados*. São Paulo: FDE, s. d. v. 1.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1985.

SIMPÓSIO 19

ESCOLHA E USO DO LIVRO DIDÁTICO – IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Lucília Helena do Carmo Garcéz

Marildes Marinho

Lívia Suassuna

O livro didático e a construção social da autoria na produção de textos

Lucília Helena do Carmo Garcéz

Universidade de Brasília/DF

Em uma terceira série do Ensino Fundamental de uma pequena escola pública da periferia, próxima a um hospital, uma jovem professora aplica um exercício de redação do seu livro didático: redigir um texto a respeito de projetos pessoais para o futuro a partir do poema “Verbo ser”, de Carlos Drummond de Andrade, que começa assim: “Que vai ser quando crescer? vivem perguntando em redor”. Antônio, de 11 anos, entrega seu texto em poucos minutos. Nele estava escrito um único período: “Eu queria ser doutor, mas sei que não dá”.

Estaria nossa professora preparada para lidar com essa situação?

A formação do professor, no que se refere ao trabalho com a língua portuguesa, com a expressão, com a autoria, exige uma sólida base de conhecimentos lingüísticos em todos os seus aspectos: especialmente os discursivos. Além disso, é essencial uma fundamentação pedagógica que lhe permita, com tranquilidade e segurança, tomar decisões adequadas, originais, flexíveis e eficientes nas diversas situações. Mais que isso, exige profissionalismo e compromisso com os objetivos educacionais transformadores.

Na educação comprometida com a construção da cidadania, o professor favorece as condições para que o aluno possa desenvolver e ampliar continuamente seu universo existencial, cognitivo e de ação interindividual. É o professor que catalisa o processo pelo qual os indivíduos se constituem como sujeitos, com capacidade de pensar sobre as questões do mundo e, conseqüentemente, com capacidade de agir sobre o mundo e no mundo, condição imprescindível para o exercício pleno da

cidadania. Sob esse ponto de vista, o papel do educador é o de interlocutor privilegiado, capaz de diagnosticar as necessidades dos alunos, de orientá-los interativamente, reorientando também suas próprias diretrizes pedagógicas para criar situações favoráveis ao crescimento e à reflexão sobre a linguagem, o conhecimento e o mundo social.

Todo o percurso de aquisição, desenvolvimento e construção do conhecimento inicia-se na interação social para então realizar-se, consolidar-se no interior do indivíduo, ou seja, internalizar-se, não como cópia, mas como reelaboração. É assim, nesse movimento do social para o individual, pela mediação do outro, que se constroem o pensamento abstrato, a memorização, a atenção voluntária, o comportamento intencional, as ações conscientemente controladas, a generalização, as associações, o planejamento, as comparações, ou seja, as funções superiores da mente, as que nos fazem humanos, como afirma Vygotsky.

O trabalho pedagógico atual têm procurado, cada vez mais, privilegiar o desenvolvimento do raciocínio, em detrimento da memorização e da automatização pura e simples de conteúdos isolados e descontextualizados, incentivando a construção de competências e

habilidades. Em decorrência dessa postura, são favorecidas as atividades interativas e interdisciplinares.

Esses procedimentos situam a aprendizagem significativa como aquela em que conceitos mais inclusivos, ou seja, com maior poder de generalização e aplicação, funcionam como base prévia à qual vêm se articular e agregar os conceitos novos, a partir de intensas operações cognitivas do próprio aprendiz mediadas pelo outro. Nesse processo há uma profunda interação entre os conhecimentos novos e os prévios, por meio de uma adesão total do sujeito à atividade de incorporação desses novos conceitos, e é essa participação individual que torna a aprendizagem realmente significativa. Para que seja assim, o processo exige um envolvimento real do educador no empreendimento pedagógico, pois é nessa interação humana, nessa mediação qualificada e solidária, que os limites dos conhecimentos prévios reais são revelados e pode ser determinado o horizonte em que o desenvolvimento é possível com maior apoio e participação do professor, ou seja, o que Vygotsky (1930) chama de zona proximal de desenvolvimento.

Essa nova atitude pedagógica está em franca oposição aos procedimentos tradicionais, behavioristas, que privilegiam a memorização de itens isolados, arbitrários, pouco inclusivos, com menor poder de generalização e baixa possibilidade de articulação com conhecimentos anteriores. Tais práticas, que a reflexão atual procura afastar de forma definitiva do cotidiano escolar, enfatizam o adestramento, a automatização e exigem do professor uma atitude de treinador, caçador de erros, cobrador, repressor, vigia, punidor, e não propriamente de educador. Nesse universo, a interação ficaria excluída em nome da hierarquia e da assimetria entre professor e aluno. Compreende-se hoje que tal método não assegura a durabilidade, a solidez e a utilidade dos conhecimentos, de forma que esses se tornam voláteis e desaparecem logo depois da “prova”, pois não têm raízes nem aplicabilidade ou significação real no repertório cognitivo do estudante.

Em contraposição, a aprendizagem significativa acontece com a combinação dos no-

vos conteúdos com conceitos, idéias e conhecimentos que o aluno já adquiriu em experiências anteriores. Leva o aluno a reformular idéias anteriores, substituindo-as por uma visão nova e diferente, e assim a adquirir as habilidades necessárias à constituição das competências básicas, que serão gradativamente consolidadas de acordo com o grau de maturidade e que são essenciais para uma educação integral de qualidade.

Tendo como horizonte essa concepção de educação e de aprendizagem, para que o professor escolha com segurança o livro didático, que poderá ser um auxiliar efetivo do seu trabalho, o ideal seria que ele desenvolvesse uma ampla reflexão sobre o próprio objeto de análise, em consonância com suas concepções de língua e de aprendizagem. Inúmeras são as questões que podem orientar essa reflexão, no que se refere, por exemplo, ao livro de Língua Portuguesa.

Uma ordem preliminar de indagações daria respeito à própria validade do instrumento: O livro didático (LD) é necessário? Poderia ser dispensado? Por que, quando, em que circunstâncias? Por que não poderia ser dispensado? Como o LD tem sido escolhido na prática? Como o LD é usado na prática? Qual a sua relação com os programas de ensino? Ele funciona como “o” programa de ensino propriamente? Qual a relação entre LD, em geral, e projeto pedagógico do professor e da escola?

Tais reflexões, evidentemente, exigem do professor desnaturalização da rotina e ampla visão de suas próprias potencialidades e competências, bem como das condições de trabalho em que atua.

Quanto ao conhecimento da proposta pedagógica do LD, seria importante analisar: O LD apresenta um projeto pedagógico claro, explicitado, organizado? Quais são as informações de apoio ao professor? Elas contribuem para o processo educacional? Há sugestão de estratégias de trabalho por aula, por semana, por unidade ou por mês e semestre? São exequíveis? Quais os fundamentos psicopedagógicos e lingüísticos implícitos no LD? Qual a visão da escola refletida no LD? A proposta pedagógica é crítica e flexível ou acrítica

e imobilizante?

No que diz respeito à área de conhecimento específica – Língua Portuguesa –, há aspectos extremamente relevantes que devem ser observados no LD: Quais as concepções de língua, de linguagem, de aprendizagem implícitas no LD? O LD contempla as diversas vertentes da língua: expressão oral, leitura informativa, literária e história literária; a produção escrita em todas as suas habilidades; a sistematização gramatical?

Expressão oral: Estão previstas atividades de expressão oral? O LD considera as diferenças entre modalidade oral e escrita da língua? As atividades estabelecidas prevêm o desenvolvimento do discurso oral de forma plena ou apenas da leitura em voz alta e da declamação?

Leitura: Quais as concepções de leitura subjacentes à proposta do LD? Qual o tipo de leitura privilegiado? Qual a variedade e a quantidade de textos *versus* gênero *versus* temas *versus* autores? Os textos são integrais? Qual é a qualidade dos textos? São adequados às habilidades de leitura dos alunos e ao interesse? Há valorização da literatura brasileira? Quais são os temas enfatizados? Eles configuram uma ideologia predominante? Qual? A proposta de interpretação de textos é coerente? Há coerência nos princípios teóricos focalizados? Há variedade ou conduzem à rotina e à reprodução mecânica? Há oportunidade de reflexão e interpretação ou a ênfase está na decodificação? Os exercícios auxiliam o desenvolvimento cognitivo e afetivo? Há estímulo à leitura de outros textos?

Produção de textos: A produção de textos é vista como um processo? As várias etapas da produção são contempladas: enriquecimento de informações, motivação, planejamento, organização das idéias, idealização do interlocutor, estabelecimento de objetivos, elaboração, análise, revisão, reescritura? Há critérios de avaliação? Há variedade de propostas e de objetivos?

Reflexão sobre a língua: Qual a relação da gramática com o texto? Qual a concepção de língua e de aprendizagem subjacente aos exercícios? Quais os conceitos enfatizados? A variação linguística é considerada? Há coerência

teórica? Há variedade de exercícios? Como é a seleção e ordenação dos assuntos? Quais são as capacidades cognitivas enfatizadas? Qual a relevância dos tópicos em relação às dificuldades reais dos alunos? Como se dá a contextualização quanto à função estilística dos elementos enfocados? Há progressão e articulação entre os exercícios e as explicações? Há relação com a escrita real do aluno? O livro propõe atividades complementares de enriquecimento? Há coerência entre os objetivos estabelecidos na proposta do autor e as atividades realmente apresentadas no livro?

O professor deve levar em conta também a qualidade material do LD: A durabilidade de material do LD é satisfatória? A programação visual é interessante, atraente e adequada aos objetivos? O tipo de letra está de acordo com o nível de leitura do aluno? A ilustração tem qualidade estética? É apropriada? Relaciona-se de forma ideal com os textos? Pode ser utilizada como uma introdução à linguagem visual? O livro é consumível ou não-consumível?

Essa listagem preliminar de questões demonstra como a análise do LD depende de conhecimentos, valores, representações, conceitos e atitudes do professor diante do seu objeto de ensino, diante do ato de ensinar e do que entende por aprender. Ou seja, depende de sua formação como profissional, de sua clareza em relação aos objetivos que estabelece para a sua prática em sala de aula e da amplitude de sua reflexão a respeito dos diversos aspectos de sua própria ação como professor.

Vamos focalizar mais detidamente a questão do desenvolvimento da produção de textos. Durante muito tempo, a escola enfatizou, no ensino da escrita, o produto, a redação, a primeira versão do texto. As práticas didáticas tradicionais ignoravam a natureza recursiva essencial da escrita (cheia de idas e vindas) e consideravam a redação do aluno o momento em que ele demonstrava seus conhecimentos de língua e de organização de texto internalizados nas aulas e nas tarefas voltadas para a leitura e para as noções gramaticais. A partir de um tema, geralmente escolhido pelo professor, o aluno deveria demonstrar sua competência na produção de textos corretos,

sem que, para o desenvolvimento dessa habilidade, tivesse compartilhado uma reflexão direcionada para os aspectos discursivos ou recebido orientações mais específicas sobre o ato de escrever. Esse texto, em sua primeira ou, no máximo, segunda versão, serviria naturalmente para o processo de avaliação.

O livro didático de Língua Portuguesa cristalizou essa tradição, localizando a produção de textos como simples adendo, exercício final, encerramento da unidade de ensino. Caso o professor acompanhasse rigorosamente as propostas do LD, todo o processo de desenvolvimento da escrita ficaria reduzido ao mínimo, e muitas das habilidades necessárias para a constituição da competência na produção de textos seriam ignoradas.

O resultado disso foi que a pesquisa de desempenho na escrita, nas décadas de 1970 e 1980, explorou as possibilidades de constituir um inventário de problemas a partir da análise de textos produzidos em situação de exame, teste, concurso. Compreendeu-se, com o avanço dos estudos dos resultados dos candidatos aos exames vestibulares, que aquela prática tradicional de ensino de redação estava sendo insuficiente e que a escrita exigia novas perspectivas de trabalho.

Hoje, a questão que se coloca retrocede às origens da construção da autoria no percurso escolar do aprendiz. As novas investigações procuram compreender como e por que ele chega a produzir um texto empírico com determinadas características insatisfatórias e como seria possível transformar práticas estereis em um trabalho interativo e produtivo. Nesse sentido, compreender a natureza da escrita foi o passo inicial.

Uma primeira aproximação revela que o aprendiz apresenta uma dificuldade básica de adaptação do gênero/modelo à situação de ação (Bronckart, 1999), em vista de o “texto escolar” ter sido assimilado como um formulário a ser preenchido, o que impedia o exercício da autoria. O texto somente se constrói e tem sentido inscrito em uma prática social, em que o envolvimento do redator se realiza em vários níveis, pois lida com a capacidade simbólica e com a habilidade de interação media-

da pela palavra, mas também com a experiência de vida do indivíduo.

Escrever é um processo complexo inserido em práticas sociais que elegeram, no decorrer da história coletiva, formas relativamente estáveis de ação pela linguagem, a que chamamos gêneros. Por meio dos gêneros disponíveis na sociedade, o redator pode agir: expressar, imaginar, informar, expor, relatar, narrar, persuadir, descrever, dialogar, dissertar, argumentar, contratar, atestar, declarar, convidar, solicitar, registrar etc.

Empreender uma ação de escrita envolve: motivação, interesse e necessidade; a configuração do destinatário e o estabelecimento dos objetivos do texto; o uso intenso da memória; múltiplas e infinitas escolhas e decisões baseadas no conhecimento acerca do tema, da língua e das estruturas textuais e discursivas possíveis; diversas releituras avaliativas para reformulação e reescrita, até que o produtor do texto se sinta satisfeito na comparação entre seus objetivos iniciais e o resultado obtido.

O redator estabelece inicialmente um base de orientação: Qual é o assunto em linhas gerais? Qual o gênero mais adequado aos objetivos? Quem provavelmente vai ler? Que nível de linguagem deve ser utilizado? Que grau de subjetividade ou de impessoalidade deve ser atingido? Quais as condições práticas de produção: tempo, apresentação, formato?

Cada redator desenvolve, na sua história pessoal de consolidação da habilidade de escrever, determinado percurso de trabalho, que é diferente de pessoa para pessoa. Não há um único caminho a ser percorrido e é necessário conhecer seus próprios procedimentos: fazer anotações soltas, independentes; fazer uma lista de palavras-chaves; anotar tudo o que vem à mente, desordenadamente, para depois cortar e ordenar; elaborar um resumo das idéias para depois acrescentar detalhes, exemplos, idéias secundárias; construir um primeiro parágrafo para desbloquear e depois ir desenvolvendo as idéias ali expostas; escrever a idéia principal e as secundárias em frases isoladas para depois interligá-las; elaborar inicialmente uma espécie de sumário ou esquema geral do texto; organizar mentalmente os grandes

blocos do texto, escrevê-lo e reestruturá-lo várias vezes.

Qualquer que seja o procedimento utilizado, ou o conjunto de procedimentos conjugados entre si, para que o autor fique satisfeito com o seu próprio texto, o trabalho de ajuste é imprescindível. Nesse momento, que é o mais produtivo em termos de aprendizagem do funcionamento do texto, a colaboração de um leitor próximo com o qual seja possível trocar idéias é fundamental (Garcez, 1998). As transformações percebidas como necessárias pelo autor ou sugeridas pelo leitor/colaborador podem levar a: enfatizar as idéias principais; reordenar as informações; substituir idéias inadequadas; eliminar idéias desnecessárias; alcançar maior exatidão para as idéias; acrescentar exemplos, conceitos, citações, argumentos; eliminar incoerências; estabelecer hierarquia entre as idéias; criar vínculos entre uma idéia e outra.

Para efetivar esses aperfeiçoamentos, geralmente é preciso: acrescentar palavras ou frases; eliminar palavras ou frases; substituir palavras ou frases; transformar períodos, unindo-os por meio de conectivos ou separando-os por meio de pontuação; acrescentar transições entre os parágrafos; mudar elementos de lugar, reagrupando-os de forma diferente; corrigir problemas gramaticais, entre outras transformações.

Nessa etapa do processo de escrita, há uma adesão total do sujeito à atividade, uma intensa participação do autor. Essa atitude permite a interação entre situações novas de interlocução e os conhecimentos prévios em relação à língua, ao tema, ao gênero e à prática social e torna a aprendizagem realmente significativa. É o momento também de um envolvimento real do educador no empreendimento pedagógico, já que é a interação humana, a mediação qualificada e solidária, que cria a oportunidade para que os limites dos conhecimentos prévios reais sejam revelados e se possa determinar o horizonte em que o desenvolvimento é possível com maior participação do professor. Uma leitura compartilhada (Garcez, 2001) com o professor levará o aprendiz a analisar as decisões tomadas e o nível de

sucesso da realização dessas decisões no texto quanto:

ao leitor: Inserir-lo no texto ou tratá-lo de forma neutra e distanciada. A opção escolhida foi mantida durante todo o texto? O leitor que se tem em mente é atendido durante todo o texto?

ao gênero de texto: Que plano de escrita utilizar para a situação. O formato é adequado à situação? As exigências referentes ao gênero foram respeitadas ou há ambigüidades e inconsistências?

às informações: O que informar e o que considerar pressuposto. As informações fornecidas são suficientes ou o texto ficou muito denso, exigindo muito do leitor? A introdução de informações novas é bem realizada? Há informações irrelevantes que podem ser dispensadas? Há excesso de informação? Há informações incompletas ou confusas? As informações factuais estão corretas?

à linguagem: Formal ou informal. A linguagem está adequada à situação? A opção escolhida tornou o texto harmonioso ou há oscilações súbitas e inadequadas? Os efeitos de sentido construídos são satisfatórios?

à impessoalidade ou subjetividade: O posicionamento adotado como predominante mantém-se ou essa opção não ficou consistente no texto?

ao vocabulário: As escolhas estão adequadas ou há repetições enfadonhas e pobreza vocabular? Algum termo pode ser substituído por expressão mais exata? Há clichês, frases-feitas, excesso de adjetivos, expressões coloquiais inadequadas, jargão profissional?

às estruturas sintáticas e gramaticais: O texto está correto quanto às exigências da língua padrão? As transições entre as idéias estão corretas e claras? Os conectivos são adequados às relações entre as idéias? A divisão de parágrafos corresponde às unidades de idéias?

ao objetivo e à situação: Está de acordo com o objetivo estabelecido inicialmente? As idéias principais estão evidentes?

Como é evidente, produzir um texto envol-

ve diversas etapas, não necessariamente seqüenciais, e múltiplos aspectos discursivos que precisariam ser considerados no processo pedagógico e na formação inicial e continuada do professor (Nóvoa, 1999). Para que o redator aprendiz vivencie a constituição da autoria pelas decisões e escolhas pessoais, é imprescindível a participação colaborativa do professor e é essencial que esse professor também tenha tido oportunidade de constituição de sua própria autoria.

Tanto na formação inicial, como nas situações de qualificação contínua em serviço, quando o professor vivencia a escrita de diversos gêneros, com diversos objetivos, aprofundando sua própria experiência de produtor de texto, compreende melhor o objeto com o qual trabalha com o aluno e amplia suas condições de colaboração efetiva no crescimento do outro.

Nesse sentido, tanto a escolha como o uso do livro didático serão enriquecidos a partir de uma formação que considere o professor não só como mediador da produção do aluno, mas como efetivo autor.

Bibliografia

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: Educ, 1999.
- CALKINS, L. M. *A arte de ensinar a escrever*. Porto Alegre: Artmed, 1989.
- FRANCHI, Eglê. *E as crianças eram difíceis... A redação na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- GARCEZ, Lucília H. C. *A escrita e o outro*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.
- _____. *Técnica de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. *Aprender e ensinar com textos dos alunos*. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. *Linguagem e ensino - exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1996.
- GENERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- GÓES, M. C. R. de. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: SMOLKA, A. L. B. et al. (Orgs.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papyrus, 1993. p. 101-20.
- ILARI, R. Uma nota sobre redação escolar. In: ILARI, R. *A Linguística e o ensino da Língua Portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1985. p. 51-66.
- KATO, M. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- _____. *No mundo da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- _____. *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes, 1992.
- LEMOES, C. T. G. Coerção e criatividade na produção do discurso escrito em contexto escolar, algumas reflexões. In: SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. *Subsídios à proposta curricular*, São Paulo: CENP, 1978.
- NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1999.
- OSAKABE, Hakira. Redações no vestibular: provas de argumentação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 23, São Paulo, 1977.
- PÉCORRA, Alcir. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- ROCCO, M. T. F. *Crise na linguagem: a redação no vestibular*. São Paulo: Mestre Jou, 1981.
- SCHNEUWLY, B. Genres et types de discours, considerations psychologiques et ontogénétiques. In: REUTER, Yves. *Les interactions lecture-écriture*. Berne: Peter Lang, 1994. p. 155-73.
- SMOLKA, A. L. B. A dinâmica discursiva do ato de escrever: relação oralidade escrita. In: SMOLKA, A. L. B. et al. (Orgs.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papyrus, 1993.
- VAL, Maria da Graça da Costa. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1978.
- _____. *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Antídoto, 1979.

Livro didático: uma possibilidade de formação do professor?

Marildes Marinho

Universidade Federal de Minas Gerais/MG

A temática desta mesa nos sugere abordar as implicações decorrentes da escolha e do uso do livro didático na formação do professor. Ao final do percurso que tracei para a reflexão sobre esse tema, percebi que ele foi de muitas perguntas e de poucas respostas; talvez uma resposta apenas, se é que podemos considerá-la assim. O próprio título já é uma interrogação: Livro didático: uma possibilidade de formação do professor?

O lugar do livro didático no cenário da cultura brasileira

Um novo momento para a história do livro didático no Brasil parece ter começado. Basta observar o quanto ele tem se tornado alvo das atenções em conferências, seminários, pesquisas, políticas governamentais, ações do mercado editorial, da mídia etc. Este seminário é um exemplo. Mas essa atenção não parece capaz de atribuir ao livro didático os mesmos significados e valores que são atribuídos a outros livros e aos sujeitos que deles se ocupam. Ou seja, o livro didático não goza de prestígio nem no âmbito das práticas de leitura a que se destina, nem no âmbito da pesquisa. Batista (2000: 529-30) define com perspicácia esse desprestígio:

Não são poucos, portanto, os indicadores do *desprestígio* social dos livros didáticos. Livro “menor” dentre os “maiores”, de “autores” e não de “escritores”, objeto de interesse de “coleccionadores” mas não de “bibliófilos”, manipulado por “usuários” mas não por “leitores”, o pressuposto parece ser o de que seu desprestígio, por contaminação, desprestigia também aqueles que dele se ocupam, os pesquisadores neles incluídos.

Diante desse interesse, seria razoável supor que os tempos mudaram, mas isso não é bem verdade, quando se observa que esse interesse tem endereço bastante conhecido e forma bem direcionada, as políticas de melhoria das condições de existência (seu conteúdo e seu uso “eficaz” na escola), de renovação de determinado olhar sobre o livro didático: “como deve ser”, o que fazer para aperfeiçoar um manual escolar específico, que seleciona e organiza, de maneira progressiva, os conteúdos e as atividades que os alunos realizam no dia-a-dia da sala de aula; de um manual que, normalmente, se divide em dois, o do aluno e o do professor.

Ao observar essa tendência histórica com que se olha para o livro didático, no Brasil, Magda Soares (1996) chama a atenção para a ausência de um olhar distanciado da pesquisa sobre o livro didático, um olhar que reflita sobre as suas condições sócio-históricas, saindo do “dever ser” para “o que tem sido” esse livro na história da educação e da cultura brasileiras. Uma pesquisa dessa natureza poderia, quem sabe, aprofundar a desconfiança de que o livro didático teria um prestígio compatível ao prestígio atribuído à escola, às funções, aos papéis e às representações a ela atribuídos no campo do letramento. Nesse sentido, a escola desprestigiaria os próprios objetos e práticas que produz, como ocorre com a escolarização da literatura, da “ciência” etc.

Provavelmente, em função desse interesse visivelmente pragmático do foco com que se toma o livro didático, nesse momento pode-se observar uma tendência a não problematizar a sua forma de existência, a sua concepção; ao contrário, busca-se solução para os problemas da “vida cotidiana” desse objeto, como se ela fosse naturalmente dada e necessária. Que razões políticas, ideológicas e pedagógicas esta-

riam por detrás desse movimento histórico em que – diferentemente de um outro anterior – bastante se escreve e se fala, com convicção, da necessidade do livro didático, ou seja, de um livro didático com características bem específicas?

Quem não se lembra da “ousadia” daqueles que imaginavam uma escola sem livro didático, com um professor mais autônomo nas suas ações pedagógicas? Mesmo nesse momento, parece que pouco se escreveu a favor do livro didático e, provavelmente, nada se escreveu contra ele. Encontram-se, sim, análises sobre a ideologia e o preconceito do livro didático ou sobre os conteúdos específicos a cada área de ensino (Faria, 1991; Molina, 1987; Nosella, 1988). No entanto, foram significativas as experiências que ensaiaram essa “liberdade” e “autonomia”. Que fim e que sentidos teriam tido essas experiências? Teríamos mesmo superado essa polêmica ou existiriam razões ainda pouco compreendidas para o seu esfriamento ou até mesmo “esquecimento”? Teria o professor superado essa polêmica (para ele, dificuldade) ou ele estaria lançando mão de novas estratégias de relação com esse objeto, deixando cada vez mais de utilizá-lo, a exemplo do que aqui relatou o pesquisador Jean Hébrard sobre o livro didático na França? O que sabemos sobre os usos do livro didático na sala de aula é muito pouco.

Enfim, a pergunta maior entre todas que aqui vêm se apresentando poderia ser assim resumida: como transformar o livro didático em objeto de estudo para melhor compreensão da história das práticas escolares, compreensão esta que possa se reverter em ações para a reinvenção do aprendizado da leitura e da escrita por meio de um novo livro didático?

Para compreender as condições de existência desse objeto escolar, seria importante: a) conhecer as características desse livro e como ele se insere no conjunto dos objetos pedagógicos e das práticas escolares de ensino-aprendizagem; b) conhecer a história de construção do modo de ser desse livro, particularmente no que diz respeito aos sujeitos a quem se destina (professor e aluno). Essas e outras pesquisas poderiam, certamente, sustentar discussões e

ações transformadoras do livro didático e da sua inserção na história das disciplinas escolares e das políticas educacionais. Enquanto elas não existem, continuamos ousando algumas posturas e perspectivas, a exemplo das posições contra ou a favor do uso do livro didático.

Contra ou a favor do livro didático. Por quê?

Posicionar-se contra o uso de um manual didático na escola foi e será por algum tempo uma ousadia. Uma das explicações – como já dito antes – para essa ousadia é o investimento ainda tímido das pesquisas das universidades com o livro didático, a não ser para destinar a ele críticas severas. Se a pesquisa ainda é pouco significativa, o que falar da própria produção de livros ou textos didáticos para o professor e para o aluno? A escrita acadêmica legítima, que rende tributos para o acadêmico, é a da pesquisa, aquela que ele produz para os seus pares, principalmente se for publicada no mercado editorial estrangeiro (Soares, 2000).

Assim, temos que nos reportar a um antigo (e ainda muito importante) refrão para justificar por que é ousadia ser contra o livro didático. Do ponto de vista do professor, as suas condições de exercício da profissão: para sobreviver, ele se ocupa quase que estritamente da tarefa de ministrar aulas, ou seja, não pode planejar as suas aulas, escolher e produzir o seu material. As escolas não disponibilizam, adequadamente, materiais didáticos de que o professor possa lançar mão, de forma ágil, dentro de uma condição de trabalho “sem planejamento prévio”, “improvisado”. Não há livros, jornais, revistas, internet, vídeos, etc. e, quando há, eles não se encontram organizados de forma a permitir o seu uso no cotidiano da sala de aula. O livro didático torna-se, então, o material mais visível e garantido, porque ou está na mochila do aluno, ou no armário/estante da sala de aula. Dessa forma, a ausência de planejamento, a “improvisação” não seria também o resultado dessas condições precárias de organização e disponibilização dos espaços e dos materiais indispensáveis para o trabalho na “sala de aula”?

Do ponto de vista do aluno, como ousar di-

zer “não” ao livro didático, quando se reconhece, por explicações sociológicas, políticas, antropológicas, o significado da posse de livros, ainda que de um livro desprestigiado e doado? (Ou também desprestigiado porque é doado?) A grande maioria de alunos só conta com esse livro didático como material de leitura. Esse livro, por sua vez, extrapola o seu espaço escolar e ganha função específica nas práticas de leitura fora da escola, na família.

A questão do valor do livro didático em escolas e em grupos sociais distintos – tanto para o professor quanto para o aluno – é muito importante para se pensar a política do livro didático no Brasil. Que efeitos tem uma política governamental de doação de livros, e de quais livros? Que relações os estudantes, as famílias dos estudantes e os professores mantêm com os livros distribuídos gratuitamente pelo governo? Seriam diferentes, se comprassem os livros? Se os retirassem emprestados na biblioteca pública, na biblioteca da escola? Como se comportam as famílias e os estudantes que compram os seus livros? Por que se atribui – se é que se atribui – tanto valor à posse de livros? Seria resultado das políticas precárias de socialização do livro por meio das bibliotecas, dos empréstimos? O que significaria para os grupos desfavorecidos socioeconomicamente, ou seja, pais e filhos desses grupos, entrarem em uma livraria para comprar o seu material escolar, os seus livros, assim como o fazem os outros grupos? Ou também o contrário: seria possível recriar formas mais coletivas de uso de livros, de leitura, também nesses grupos de elite econômica e intelectual que fazem do livro um objeto de posse, um fetiche? Em pesquisa sobre os usos da escrita no cotidiano de camadas populares, pude observar famílias queimando livros escolares ou porque, segundo elas, não tinham espaços para guardá-los, ou porque não tinham tido e não teriam mais utilidade, diante do “fracasso” escolar dos filhos.

Em síntese, as políticas públicas de distribuição do livro didático têm um efeito simbólico e precisam ser mais bem analisadas, se quisermos desfazer alguns nós historicamente atados em torno das práticas sociais de leitura e escrita em nosso país. Que efeitos teriam essas

políticas de compra e distribuição de livros – didáticos ou não – sobre o processo de leitura, sobre os usos que se fazem deles?

Ainda assim, neste momento, acredito que as dificuldades de relação com o livro no Brasil – particularmente quando se trata do poder aquisitivo da grande maioria de professores e alunos – não permitem ousar romper com uma lógica das políticas de leitura e de acesso ao livro, neste caso, de acesso a um livro didático. Paradoxalmente, um livro que teria uma função específica de organizar e sistematizar determinados conteúdos de uma disciplina escolar pode se transformar em símbolo e instrumento de outras práticas de leitura fora da escola.

Contudo, mesmo se essas apropriações ou reinvenções dos modos de ler livro didático suspendem, de certa forma, nossas descrenças em relação a efeitos positivos, é necessário reconhecer que os problemas que a sua história nos tem apresentado são graves. O professor Levinson, ontem, apresentou-nos alguns deles. O mais evidente desses problemas se fez visível no mercado editorial, que, apoiado pelas políticas de produção e distribuição do livro didático, pelas precárias condições de formação do professor e do exercício da profissão docente, tornou-se o responsável mais visível pelo perfil desqualificado do livro escolar.

Nesse sentido, a avaliação do livro didático, conforme o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), tem um papel fundamental ao atuar diretamente na modificação do perfil desses manuais. Penso que, neste momento, as consequências dessa avaliação recaem preferencialmente sobre os editores, que tentam adequar os seus livros às orientações teórico-metodológicas indicadas por instituições de ensino e pesquisa. No entanto, a influência dessas avaliações na escola, no processo de seleção dos livros, ainda vai levar algum tempo, por questões de implementação de todo o processo de avaliação e de escolha. Já sabemos de algumas dificuldades de finalização do processo de avaliação, na distribuição do manual de resenhas, na distribuição dos livros, na organização do trabalho de seleção nas escolas etc.

Imaginando, então, um momento em que o processo de avaliação (do ponto de vista das

ações das equipes avaliadoras: MEC e universidades) esteja consolidado, o foco de atenção passa a ser o professor e a escola onde se dá a escolha. O professor estaria preparado para avaliar um manual didático? É importante lembrar que os critérios e as estratégias de escolha dos professores estarão marcados pela sua formação inicial e capacitação em serviço. Já existem dados disponíveis de pesquisas sobre escolha e uso do livro didático que apontam a dificuldade de professores em adotar livros que exigem um conhecimento de que eles não dispõem.¹

Disso se pode concluir que o conhecimento sobre livro didático, a sua história, as suas condições de produção, os seus conteúdos deveriam fazer parte da formação desse professor. No entanto, sabemos (embora não tenha feito uma pesquisa e nem tenha levantado pesquisas existentes sobre o assunto) que, mesmo nos cursos de Pedagogia, esses manuais têm presença tímida. Nos cursos de licenciatura, a ausência do livro didático é conseqüência da própria concepção de que a licenciatura é uma complementação dos bacharelados.

Assim, deixam-se para o final do curso os conteúdos de natureza pedagógica, que têm relação com a escola, com o ensino-aprendizagem. Assim também, mesmo que se queira abordar a questão do livro didático, ela só pode se apresentar no interior de um conjunto de todos esses conteúdos. O mais provável é que o livro didático ganhe existência, de fato, no momento em que o aluno for para o estágio e esbarrar inevitavelmente com esse objeto. Por isso, além dos processos de avaliação e mudanças do livro, é importante o processo de avaliação e de mudanças nos cursos de licenciatura e nos processos de capacitação em serviço dos professores.

É nesse espaço que se poderia pensar também em reconfiguração do conceito ou da concepção do livro didático. Ao livro didático ainda se atribui uma função centralizadora, monopolizadora do trabalho em sala de aula, o que exige cobrar dele conteúdos, procedimentos e materiais que a sua própria natureza não permite assumir. Exemplos:

1. Um livro didático tende a selecionar uma perspectiva teórico-metodológica, enquanto que a prática de sala de aula permite (ou até mesmo exige) a diversidade; a prática de ensino na sala de aula envolve uma história (sujeitos e ações, num determinado momento, com determinadas expectativas, objetivos e conhecimentos), enquanto o livro é um material previamente definido, endereçado a um perfil projetado de aluno e de professor. Portanto, não pode ser o único material a ser “seguido”.
2. O livro didático não é o material e nem o conteúdo de ensino-aprendizagem, nem os representa na sua amplitude: os livros, os jornais, as revistas, os filmes, os cd-roms que os alunos devem e podem ler, ver, ouvir não podem estar dentro dos livros didáticos, assim como não estão as bibliotecas, as livrarias, as ruas, as editoras etc. Os livros didáticos podem representar apenas parte do conteúdo e dos procedimentos que envolvem o ensino-aprendizagem de uma disciplina.
3. Mesmo no espaço em que um livro didático pode operar, ainda existem restrições significativas, pela própria diversidade de concepções que o objeto de ensino em uma disciplina pode apresentar, além dos problemas já cristalizados na história do livro didático, o maior deles relacionado às orientações dadas pelos próprios editores e à competência ou ao perfil de autores que escrevem livros didáticos no Brasil.

Magda Soares (1996: 63) destaca o processo de “desprestígio do lugar da autoria de livros didáticos” no Brasil, em função da democratização do ensino que amplia “enormemente o mercado para o livro didático”:

Como conseqüência dessa ampliação, altera-se o valor social e cultural atribuído aos livros didáticos, afastando-se por isso da autoria deles os intelectuais de alta qualificação científica e educacional, principalmente responsáveis por sua produção na primeira metade do século. Cresce, entretanto, o número de autores didáti-

¹ O MEC/Ceale está finalizando uma pesquisa sobre o processo de escolha do livro didático em escolas brasileiras.

cos, quase sempre professores dos níveis em que ensinam.

Além das questões que envolvem a produção do livro didático, outros fatores comprometedores da sua qualidade e do seu uso na escola geram dúvidas, sim, sobre a sua utilidade pedagógica e cultural. Um desses fatores são as condições de formação do professor e de exercício da sua profissão. Ou seja, muitas vezes, vemos um professor com uma competência maior do que a do próprio livro submetendo seus alunos ao livro didático, porque é o recurso mais rápido e eficiente que ele tem para que a sua aula aconteça. Ele só toma conhecimento do conteúdo e da atividade que propôs ao aluno no momento de “corrigir” os exercícios.

O livro didático é também uma possibilidade para a formação do professor

Concluindo, no seu sentido mais amplo (o que se produz para a escola), o livro didático também tem, historicamente, se constituído em instrumento para a formação do professor. Esses impressos têm papel significativo nessa formação, se considerarmos que é principalmente por meio deles que o professor exerce e, muitas vezes, aprende a sua profissão. Contudo, nem sempre se pode garantir a qualidade dessa formação.

Nesse sentido, mais do que os seus conteúdos, é importante pensar como esses materiais a que podemos chamar manuais didáticos estão organizados e são utilizados na prática de sala de aula. Atualmente, as demandas e propostas políticas têm se pautado preferencialmente pelos guias curriculares e pelo livro didático, ou seja, por uma definição mais clara dos conteúdos e procedimentos didáticos que devem reger a prática de ensino na sala de aula. São importantes, sim, essas ações, mas elas podem perder o seu alcance, quando tendem a ser vistas como redutoras de todo o conjunto das questões que cercam o universo pedagógico.

Nesse sentido, o problema do conteúdo do livro didático não se encontra apenas no mercado editorial, nos seus autores, mas também nas condições históricas do seu leitor. O professor, como leitor e usuário do livro didático, define, de certa forma, os conteúdos e as estratégias editoriais de produção desse livro. É principalmente por ele e para ele que os editores/ autores formulam uma imagem de leitor, compatível com seus conhecimentos, expectativas e condições de exercício da profissão.

O que adiantariam, então, propostas inovadoras, materiais sofisticados nos livros didáticos, se o professor (ou a escola) não apresentar as disposições esperadas – entendendo-se disposições como o conhecimento desejável para a disciplina em que atua e as condições de exercício da sua profissão (carga horária, número de alunos, salário, infra-estrutura, materiais etc.) – para utilizá-lo?

Dessa forma, somente uma mudança nas condições de formação e de exercício da profissão docente pode propiciar uma melhoria na concepção e no conteúdo do livro didático, já que esses livros, a produção editorial, os processos de escolha e seus usos refletem com bastante evidência o estado da educação e da profissão docente no Brasil.

Bibliografia

- BATISTA. Um objeto variável e inevitável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- BONAZZI, M.; ECO, U. *Mentiras que parecem verdades*. São Paulo: Summus, 1980.
- FARIA, A. L. de. *Ideologia no livro didático*. São Paulo: Cortez, 1991.
- MOLINA, Olga. *Quem engana quem: professor x livro didático*. Campinas: Papyrus, 1987.
- NOSELLA, Maria de Lourdes. *As mais belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. São Paulo: Moraes, s. d.
- SOARES, Magda. Trabalho apresentado na XXIII Reunião da Anped. Caxambu/MG, set./2000.
- _____. Um olhar sobre o livro didático. *Presença Pedagógica*, n. 12, p. 53-63, Belo Horizonte, nov./dez. 1996.

Escolha e uso do livro didático: implicações para a formação do professor

Lívia Suassuna

Universidade Federal de Pernambuco/PE

293

Resumo

Neste trabalho, pretendemos discutir o tema do livro didático de Português – e, eventualmente, de qualquer outra disciplina escolar, – a partir de pressupostos teóricos da análise do discurso. Em virtude das muitas correntes de pensamento que se estruturaram em torno do rótulo “análise do discurso”, esclarecemos que será adotada aqui a linha francesa de estudo, caracterizada, *grosso modo*, pela articulação do discurso com a história e a ideologia.

Inicialmente, faremos um rápido levantamento de alguns estudos sobre livro didático para salientar que, seja qual for a especificidade de seus subtemas – produção, circulação, avaliação, escolha, uso –, em grande parte deles é apontada ou persiste a polêmica questão sobre se é válido ou não adotar o livro didático nas aulas de Língua Portuguesa.

Em seguida, exporemos alguns conceitos básicos da análise do discurso, a partir dos quais é possível pensar o livro didático e sua inserção na escola

brasileira, dando especial ênfase ao conceito de autoria. Nessa segunda parte, nosso objetivo é, de um lado, ampliar o campo de análise do livro didático para além de sua dimensão propriamente didático-pedagógica e, de outro, relacionar alguns pressupostos da análise do discurso com a prática pedagógica e o papel do professor como elaborador de aulas e, supostamente, responsável pela escolha e uso do livro didático (daí a ênfase no conceito de autoria).

Nas conclusões, tal como sugerido no título do trabalho, indicaremos algumas implicações do debate para a formação do professor. Nosso foco recairá sobre questões do tipo: o que significa, em termos discursivos, adotar um livro didático? Como os sentidos se constroem e circulam no livro didático e por meio dele? O que há de singular na prática pedagógica/discursiva de cada professor, ainda que ele adote um livro didático? Há lugar para a autoria no livro didático?

Alguns estudos sobre o livro didático e uma persistente questão

Historicamente, o livro didático (LD) tem sido objeto de inúmeros estudos e pesquisas, realizados sob os mais diferentes enfoques teóricos e metodológicos. Para além da paixão que o tema desperta, os autores desses estudos parecem ter em conta, freqüentemente, que o LD constitui, de fato, material instrucional imprescindível ao professor do Ensino Fundamental e Médio, chegando mesmo a orientar a prática pedagógica nesses níveis de instrução.

Dado que, como parte integrante de uma

mesa-redonda, este trabalho não pode ser muito extenso, citaremos aqui alguns desses estudos sobre LD, que consideramos relevantes e exemplares da multiplicidade de perspectivas em que as discussões se embasaram.

Um primeiro texto, datado de 1987, é, na verdade, uma entrevista que João Wanderley Geraldi deu a Ezequiel Theodoro da Silva, publicada no periódico *Leitura – teoria e prática*. Nessa entrevista, Geraldi expôs algumas posições que marcaram fortemente o debate em torno do LD. Entre elas, figuram as seguintes:

- a. “[...] a adoção de um LD [...] significa, na teoria e na prática, a alienação, por parte do professor, de seu direito de elaborar suas aulas” (p. 4);

- b. “[...] uma vez adotado, o LD passa a conduzir o processo de ensino: de adotado passa a adotar o professor e os alunos” (idem);
- c. “O LD se organiza em função dos conteúdos a serem ensinados, não em função do movimento do processo de ensino-aprendizagem.” (p. 5);
- d. “[...] o LD é adotado [...] porque dá as aulas prontas, dispensando de criá-las segundo as necessidades concretas do movimento do ensino-aprendizagem.” (idem);
- e. “[...] os professores de Língua Portuguesa e os professores de Linguagem das séries iniciais do 1º grau deveriam, a meu ver, trocar o LD pelo livro (sem adjetivos)” (p. 7).

Outro trabalho importante é o de Britto (1997). Depois de fazer uma retrospectiva do debate nacional em torno do LD, o autor salienta que alterações mais recentes na produção de materiais didáticos (tais como a incorporação de novas linguagens e o tratamento politicamente correto de temas sociais) não evidenciam a existência de mudanças substanciais nos livros, nos manuais e nas cartilhas. Para Britto, a questão central repousa na relação que se estabeleceu entre o LD e a prática pedagógica, e essa relação interfere no estabelecimento de conteúdos e programas, nas práticas de ensino e na própria dinâmica do cotidiano escolar.

O vínculo entre o LD e a prática escolar se explica por três razões principais: 1) a estruturação do sistema escolar na sociedade industrial de massa (que obriga a uma produção em série e faz o LD se impor como necessidade pragmática para as políticas de educação e os agentes pedagógicos); 2) o papel ideal e ideologicamente atribuído à escola (que faz o LD tomar para si a tarefa de estabelecer uma ponte entre as instâncias produtoras do conhecimento e o processo pedagógico e funcionar como formulador do currículo); 3) a visão do aluno como ser em formação (que dá origem a um processo de simplificação e padronização da exposição do conteúdo, na forma de um “didatismo reducionista”, segundo o autor).

O que também vale destacar do estudo de Britto é a riqueza de seus exemplos, que extrapolam os manuais didáticos tradicionais e se estendem aos livros paradidáticos, incluindo

análises de produções, traduções e adaptações para o público infanto-juvenil.

Dentro da linha de pesquisa sobre o conteúdo ideológico do LD, citamos os trabalhos de Bonazzi e Eco (1980), Nosella (1981) e Faria (1986). Ressalvadas certas peculiaridades de cada estudo, os três apontam para a mistificação da realidade presente no LD, que funcionaria como veículo de transmissão da ideologia dominante e, por extensão, da reprodução das relações de produção da sociedade capitalista.

O estudo de Perez (1991) tem como objetivo identificar e compreender o projeto de ensino de Língua Portuguesa e de Literatura Brasileira subjacente a alguns manuais, pela análise de suas fontes teóricas e das relações dessa produção com o contexto social, em geral, e com a indústria cultural em particular. Segundo o autor, a pretensão era captar o diálogo entre o “antigo” e o “novo” saber, isto é, verificar como os discursos contemporâneos sobre língua e literatura foram incorporados ao LD, ou, como disse Joaquim Fontes, no prefácio da obra, como esses discursos foram deslocados das universidades e centros de pesquisa para o livro escolar.

Perez concluiu, em sua análise, que esses saberes constituem, na verdade, uma série de fragmentos sobre língua e literatura, agrupados em dois blocos estanques. Considerando o LD um fetiche cultural, ele afirma que mudar o LD implica uma nova concepção de cultura e a transformação desse material em instrumento que propicie o enriquecimento cultural, a reflexão sobre a sociedade e o acesso a formas efetivas de participação no capital cultural.

O livro de Freitag, Costa e Motta (1997) constitui um marco dos estudos acerca do LD. As autoras realizaram um “estado da arte” do LD no Brasil, tomando para análise manuais e pesquisas produzidos nos últimos quinze a vinte anos. Nessa obra, defende-se que o estudo do LD não faz sentido se isolado dos demais componentes do sistema educacional e que, por isso, a exposição se organiza em torno dos seguintes eixos: histórico do LD, política do LD, economia do LD, conteúdo do LD, uso do LD pelo professor e pelo aluno, o LD em seu contexto.

Em cada um dos eixos, as autoras procuraram indicar os trabalhos de maior projeção, as

lacunas de cada um e as críticas que merecem, à luz do debate internacional, do funcionamento do sistema educacional brasileiro e do LD no contexto da alfabetização e da leitura em geral.

Por fim, as autoras apresentam as conclusões, salientando que a pesquisa sobre LD no Brasil tem longa tradição e veio apresentar maior importância nos últimos cinco a dez anos. Elas ainda ressaltam, ao lado da quantidade, a qualidade, a profundidade e a heterogeneidade dos trabalhos empreendidos, dos quais tentaram fazer uma síntese, agrupando conhecimentos dispersos e buscando “inserir cada peça dessa produção no imenso painel que representa a questão do LD no Brasil, com vista à elaboração de um quadro básico para a formação e informação do leitor”.

Mais recentemente, o LD passou a ser estudado na perspectiva teórica da análise do discurso. Na coletânea *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*, busca-se compreender o LD e seus usos como parte e momento do discurso escolar.

Destacamos, na obra, o trabalho de Coracini (1999a), que considera o LD um lugar de estabilização de sentidos – na medida em que ele mascara a constitutividade heterogênea e polifônica do sujeito do discurso – e de homogeneização do discurso – na medida em que veicula verdades tidas como absolutas e inquestionáveis, respaldadas que são pela Ciência.

Outra autora que se refere, nesses termos, ao LD é Souza (1999), para quem esse tipo de material constitui elo importante na corrente do discurso da competência, pois funciona como espaço de um saber definido, pronto, acabado, correto e, por isso, fonte última e, às vezes, única de referência.

Citamos, ainda, dessa mesma coletânea, o artigo de Carmagnani (1999), que tematiza as concepções de professor e aluno no LD e o ensino de redação em língua materna e língua estrangeira. Diz Carmagnani que o professor e o aluno não são vistos como sujeitos situados política e ideologicamente, como ocupantes de lu-

gares específicos numa dada sociedade; ao contrário, ambos são encarados como “executores de tarefas” preconcebidas e padronizadas.¹

Para concluir esta parte, reafirmamos que são múltiplos os enfoques a partir dos quais se vem estudando e pesquisando o LD. Mas, a despeito dessa diversidade, de um modo ou de outro, os autores sempre colocam, para si e para seus leitores, questões relativas à adoção ou não do LD e ao que se poderia fazer diante de suas limitações e problemas (Mudar ou melhorar o LD? Aboli-lo? Preparar melhor o professor? Dar-lhe outras condições de vida e trabalho?).

No caso deste ensaio, por já termos feito um outro estudo em que discutimos a adoção ou não do LD e possíveis critérios de análise, avaliação e escolha (Suassuna, 1994), vamos propor um deslocamento no eixo do debate e nos interrogar sobre outros aspectos pertinentes ao tema.

Análise do discurso e livro didático: autoria e subjetividade

Pensamos que, embora já existam estudos sobre o LD embasados em conceitos e pressupostos teóricos da análise do discurso (AD), como já mostramos no item 1, não seria demais propor mais este. A AD tem-se mostrado um campo de conhecimento bastante produtivo no que diz respeito à investigação sobre o ensino-aprendizagem de línguas.

Em termos muito gerais, pode-se dizer que a AD tem como objeto de estudo específico o discurso como efeito de sentidos entre locutores. A língua seria, na verdade, o lugar material em que se realizam esses efeitos de sentido (Gregolin, 1995). Assim, diante do texto, tomado como formulação do discurso, o analista deve-se perguntar não apenas o que texto diz e como diz, mas também por que o texto diz o que diz (idem, ibidem). É ainda em Gregolin (1995: 20) que podemos ler o que significa empreender AD: “[significa] tentar entender e explicar como se constrói o sentido de

¹ Silva e outros (1997) compartilham da mesma opinião e se referem à monofonização do discurso do aparelho escolar, cujo tom único é dado pelo material didático.

um texto e como esse texto se articula com a história e a sociedade que o produziu”.

A AD coloca-se diferentemente em relação à Lingüística tradicional não apenas por articular os campos da língua e da ideologia, mas também porque parte de uma outra concepção de sujeito (Possenti, 1995): não se trata mais do sujeito idealizado, consciente, fonte dos sentidos, mas de um sujeito dividido, heterogêneo, constituído pelo outro (e aqui se vê claramente a influência da psicanálise na AD).

A questão que nos interessa de perto neste artigo é exatamente a do sujeito (da autoria, mais precisamente), no seguinte sentido: considerando que o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa é um discurso, que lugar (posição discursiva) cabe ao professor que escolhe/adota/usa o LD na aula? Seria o professor um autor (sujeito do discurso)?²

Para empreender a discussão, vamos tomar como referência um trabalho ainda inédito em que Possenti (2000) coloca questão parecida ao tratar de textos de vestibulandos.

O autor inicia seu artigo afirmando que escrever (bem) é mais uma questão de *como* do que uma questão de *o quê*. Segundo ele, houve um tempo em que a escola valorizava mais o conteúdo das redações, seja pela necessidade de tornar o aluno sujeito de um discurso crítico, seja porque, a partir de um pressuposto básico da Teoria da Informação, sem mensagem não haveria texto. O autor defende, todavia, que, do mesmo modo como ler não é exatamente captar o conteúdo de um texto e, sim, desmontá-lo para ver como ele se constrói, para verificar a relação entre seu modo de ser construído e os efeitos de sentido que ele produz, escrever seria, mais do que expor uma mensagem, articular informações, idéias, discursos; trabalhar sobre e a partir de outros textos ou de textos de um outro.

A autoria residiria exatamente nessa operação de construção do dizer a partir de outros di-

zeros. Há, portanto, uma relação intrínseca entre autoria e locutor (como falante responsável pelo que diz) e a singularidade (forma peculiar pela qual o autor se faz presente no texto).

Possenti indaga em seu trabalho: Como colocar a questão da autoria nas redações de vestibular?³ Se antes se considerava bom um texto gramaticalmente correto, pois as categorias de julgamento eram claramente estabelecidas nas gramáticas normativas, agora se trata de ir adiante: um texto só pode ser avaliado em termos discursivos, mais exatamente, “[...] a questão da qualidade do texto passa necessariamente pela questão da subjetividade e de sua inserção num quadro histórico – ou seja, num discurso – que lhe dê sentido” (Possenti, 2000: 3).

Trata-se, pois, para Possenti, de singularidade e de tomada de posição do sujeito. Isso porque o sujeito sempre enuncia a partir de posições historicamente dadas, num aparelho discursivo institucionalizado e prévio. Assim, assumindo uma posição histórico-ideológica, o sujeito, embora heterogêneo, cindido, pode ser ele mesmo, ou seja, diferente de outro que esteja numa mesma posição discursiva. O que vai distingui-los, conforme Possenti, é exatamente o *como*.

Prosseguindo em sua argumentação, o autor tenta mostrar como seria possível identificar a presença do autor num texto, ou mesmo distinguir textos com e sem autoria. Para tanto, ele faz algumas afirmações:

1. Não basta que o texto satisfaça exigências de ordem gramatical.
2. Não basta que o texto satisfaça exigências de ordem textual.
3. As verdadeiras marcas de autoria são da ordem do discurso, e não do texto ou da gramática.

Isso posto, Possenti estrutura sua tese: pode-se dizer que alguém se torna autor quando assume, fundamentalmente, duas atitudes:

- a) dá voz a outros enunciadores, incorpora ao seu texto discursos correntes;

² Souza (1999) também aborda essas questões, mas de um ângulo diferente. Ela mostra que a autoria do LD está associada, predominantemente, ao sujeito escritor, considerado autor desde que sua autoridade seja legitimada pela editora que o valida. Souza ainda situa o autor como um “intérprete de conteúdos complexos”, responsável pela configuração do conhecimento a partir da seleção do conteúdo a ser veiculado na escola.

³ Pensamos que a indagação é cabível também na discussão sobre os textos escolares em geral.

b) mantém distância em relação ao próprio texto.

Em termos da primeira atitude, o discurso do autor, na verdade, não lhe pertence; pertence a toda uma comunidade cultural; seu discurso é atravessado pelo do outro. No entanto, nesse gesto de dar voz a outros enunciadores, há algo do autor: o jeito, o *como*. Quanto a manter distância, o locutor/enunciador constitui-se como tal por marcar sua posição em relação ao que diz e também ao seu interlocutor. Essa marcação de posição é uma exigência do próprio discurso, decorrente do fato de que a língua não é um código transparente e sua relação com a posição/ideologia não é direta.

Assim, o discurso e a intervenção no discurso se estruturam:

- a) no sentido histórico, pois não se trata de invenção individual (há um já-dito posto na sociedade);
- b) no sentido da singularidade, pois não se trata de intervenção idêntica à de um outro sujeito que esteja na mesma posição.

Uma questão importante, então, passa a ser: como dar voz ao(s) outro(s)? Para Possenti, é o caso de fazer isso de modo variado, tomando posições ou fazendo sentido de outras formas. O sujeito adequaria as suas escolhas ao contexto, conferindo densidade ao seu discurso e relacionando-o com outros discursos e com a memória social em que ele está inscrito.

Para finalizar, o autor afirma que há indícios de autoria quando os diversos recursos da língua são agenciados de modo mais ou menos pessoal. Simultaneamente, o apelo a tais recursos só produz efeitos de autoria quando eles são agenciados em contextos históricos definidos, pois só assim é que fazem sentido.

Conclusão

Nosso intuito, já anunciado, foi discutir o LD com base em conceitos e fundamentos da análise do discurso. Especificamente, nossa questão dizia respeito à autoria e a questão teórica que nos preocupava era: o professor de Português, ao usar o LD, é um autor?

A resposta, conforme nosso ponto de vista e o diálogo com o texto de Possenti (2000), é *não*.

Retomemos o pressuposto de que o processo de ensino de Português é um discurso. Acrescentemos que a aula seria um espaço de construção da autoria do professor. Argumentemos agora em defesa desse *não*.

O professor não é autor da aula, primeiramente porque o *como* não cabe a ele e, sim, ao autor do LD, ou seja, este é quem articula discursos e os entrega ao professor, mero repassador do já-dito e já-articulado.

Em segundo lugar, pensando o professor como um leitor e tomando a concepção de leitura de Possenti (2000), verifica-se que o professor não é o sujeito que desmonta os textos para ver como eles são construídos, verificando a relação entre a sua construção e os efeitos de sentido que produzem. Estão fora do controle do professor a escolha e a desmontagem dos textos, tendo em vista que suas aulas são como momentos de um projeto pedagógico. Os textos do LD, previamente escolhidos por um outro leitor, devem fazer sentido em qualquer aula pensada em abstrato.

Outro aspecto a ser pensado é o da relação autoria–locutor–singularidade. O professor não é o responsável pelo dizer do LD e, de modo correlato, não se faz presente no fluxo do discurso escolar de modo peculiar, não havendo aí marcas (indícios) de subjetividade.

Em quarto lugar, podemos fazer um paralelo com o que Possenti diz sobre a qualidade de um texto. Esta passaria, necessariamente, pela questão da subjetividade e de sua inserção num quadro histórico que lhe dê sentido. Se, de um lado, como já visto, não há subjetividade, por outro lado é difícil acreditar que o professor (re)assumiria a autoria da aula – esta, um quadro histórico – ao reproduzir e repassar as escolhas de um outro sujeito, o autor do LD.

Mais um ponto a debater: “As verdadeiras marcas de autoria são da ordem do discurso, e não do texto ou da gramática”. Transpondo a tese para a sala de aula, vemos que o LD, por mais bem fundamentado e elaborado que possa ser, por mais que tenha coerência interna, está fora da ordem do discurso instituída na aula e por ela. Sua adoção é incompatível com a idéia do processo educativo e da linguagem como eventos discursivos.

Quanto às duas atitudes que fazem de alguém um autor – dar voz a outros enunciadores e man-

ter distância em relação ao próprio texto –, não é do professor a “operação de caça” aos dizeres dos outros;⁴ eles já estão ali, no LD, escolhidos, recortados, configurados; e, como a articulação desses dizeres já está dada, não se pode dizer que o professor mantenha distância em relação ao seu próprio texto, já que este não existe como produto da reflexão e do trabalho docente (como manter distância em relação ao meu dizer se eu não digo?).

Por último, e sem a pretensão de esgotar o debate, retomemos a idéia de Possenti, de que ser autor é agenciar os recursos da língua de modo mais ou menos pessoal e de que esse agenciamento só produz efeitos de autoria quando se dá num contexto histórico definido. Há aqui uma questão bastante interessante: quais recursos (textos, informações, conceitos científicos, crenças, ideologias, conteúdos, dados culturais etc.) o professor agencia de modo mais ou menos pessoal em contextos históricos definidos (suas aulas)? Seria isso possível quando a ele cabe, quando muito, escolher um LD a partir de catálogos pouco informativos? Seria isso possível com o salário que ele ganha e com as condições em que vive e trabalha? Seria isso possível numa escola sem biblioteca (o que significa dizer livros, revistas, jornais, mapas e também aconchego, curiosidade, alegria de aprender)?⁵

Fica assumido aqui, portanto, que um impeditivo da formação inicial e continuada do professor é que ele seja um articulador de dizeres e um crítico de seu próprio dizer. Isso só é exequível se houver livros (sem adjetivo, como diria Geraldi), idéias a mancheias e um clima de vivência democrática em que a crítica seja uma constante. Como sugere Coracini (1999b), trata-se de abrir espaço para a alteridade, para o estranhamento do outro; de promover a disseminação dos sentidos. Assim talvez nos desobrigássemos da repetição de uma velha frase que sempre nos soou incômoda: “O livro didático é um mal necessário”.

Bibliografia

- BONAZZI, M.; ECO, U. *Mentiras que parecem verdades*. São Paulo: Summus, 1980.
- BRITTO, L. P. L. A concepção de língua e gramática nas produções didáticas. *Leitura – teoria e prática*, n. 29, p. 3-15, ano 16, jun. 1997.
- CARMAGNANI, A. M. G. A concepção de professor e de aluno no livro didático e o ensino de redação em língua materna e língua estrangeira. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1999. p. 127-33.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. v. 1: Artes de Fazer.
- CORACINI, M. J. Apresentação. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1999a. p. 11-14.
- _____. A produção textual em sala de aula e a identidade do autor. In: _____. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1999b. p. 167-75.
- FARIA, A. L. G. *Ideologia no livro didático*. 4. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.
- FREITAG, B. et al. *O livro didático em questão*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- GERALDI, J. W. Livro didático de Língua Portuguesa: a favor ou contra? Entrevista a Ezequiel Theodoro da Silva. *Leitura – teoria e prática*, n. 9, p. 4-7, ano 6, jun. 1987.
- GREGOLIN, M. R. V. A análise do discurso: conceitos e aplicações. *Alfa*, n. 39, p. 13-21, 1995.
- NOSELLA, M. L. C. D. *As belas mentiras*: a ideologia subjacente aos textos didáticos. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1981.
- PEREZ, J. R. R. *Lição de Português*: tradição e modernidade no livro escolar. São Paulo/Campinas: Cortez/Editora da Unicamp, 1991.
- POSSENTI, S. Índícios de autoria (a propósito de textos de vestibulandos). Campinas: Unicamp, 2000 (mimeo.).
- _____. O “eu” no discurso do “outro” ou a subjetividade mostrada. *Alfa*, n. 39, p. 45-55, 1995.
- SILVA, A. C. et al. A leitura do texto didático e didatizado. In: CHIAPPINI, L. (Coord.). *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 31-93. v. 2: *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*.
- SOUZA, D. M. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1999. p. 27-31.
- SUASSUNA, L. Contribuições ao debate sobre o material didático de Língua Portuguesa. *Leitura – teoria e prática*, n. 24, p. 83-90, ano 13, dez. 1994.

⁴ A expressão “operação de caça” é de Michel de Certeau (1994), que a empregou para descrever o processo de leitura.

⁵ Cf. também Silva et al. (1997: 81): “Tal independência [a do professor em relação ao LD] só será conquistada pelo professor se este desenvolver suas próprias habilidades de leitura. É preciso gostar de ler – seja pelo prazer pessoal ou pelo comprometimento com a sua opção de trabalho – e criar um repertório significativo, que dê respaldo à necessidade prática do cotidiano escolar, incluindo obras literárias, os chamados paradidáticos, ensaios críticos e outros subsídios que o façam refletir sobre o exercício de sua atividade”.