

**A ALFABETIZAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DA PREVENÇÃO DO
FRACASSO ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS DE LINGUAGEM ORAL
E DE LEITURA COMO INSTRUMENTOS PARA O PROCESSO**

**LITERACY UNDER THE PREVENTION OF THE SCHOOL FAILURE
PERSPECTIVE: REFLECTIONS ON ORAL LANGUAGE AND READING
PRACTICES AS TOOLS FOR THE PROCESS**

Ana Paula Batista de Jesus¹
Ângela Helena Bona Josefi²
Silvone Aparecida Hortmann³

RESUM O: Este trabalho decorre de um estudo que teve por objetivo refletir sobre possibilidades de prevenção do fracasso dos alunos na alfabetização. Enfatiza a importância de se partir da capacidade de análise da linguagem oral que as crianças já trazem quando chegam à escola, para ensiná-las a escrever, evitando-se, assim, o surgimento de muitas das dificuldades na aprendizagem. A pesquisa, de abordagem qualitativo-interpretativa, foi desenvolvida no contexto de sala de aula em três escolas municipais e uma escola particular do Município de Guarapuava-PR, através de questionários e entrevistas com os professores, além de observações em sala de aula. Os resultados mostraram que, em muitos casos, o fracasso na aprendizagem desencadeia-se no próprio processo de alfabetização que, não raro, é organizado e conduzido para um padrão de aluno idealizado e nem sempre real, já que o modelo de aprendizagem de cada aluno muitas vezes não se conecta com o modelo de ensino presente na sala de aula.

PALAVRAS CHAVE: Alfabetização, leitura, ensino da escrita, fracasso escolar

ABSTRACT: This work comes from a study that had as a goal to wonder about possibilities of preventing students' fails on literacy. It emphasizes the matter of coming from the analytical capacity of oral language that children already have when they first arrive at school, teaching them writing, avoiding this way the emergence of many difficulties on learning

¹ Graduanda do curso de Pedagogia da UNICENTRO-PR.

² Mestre em Linguística Aplicada, Professora Assistente C do Departamento de Pedagogia da UNICENTRO-PR. E-mail: angelahbj@hotmail.com

³ Graduanda do curso de Pedagogia da UNICENTRO-PR. E-mail: silvonehortmann@yahoo.com.br

process. The research, a qualitative-interpretative approach, was built in a classroom context in three public schools and one private school in Guarapuava-PR, through questionnaires and interviews with the teachers, in addition to comments in the classroom. The results showed that, in many situations, failing on learning is based on the literacy process itself that, not uncommon, is organized and directed to a pattern of a fictional student, since the learning type of each student, many times does not connect with the teaching model presented in the classroom.

KEYWORDS: Literacy, reading, teaching writing, scholar fail.

Introdução

A alfabetização, que compreende um processo de construção do conhecimento da língua escrita e que se inicia antes mesmo da entrada na escola, devendo ser ampliado gradativamente pelo aluno, mediante ensino sistematizado que lhe possibilite rever o mundo e compreendê-lo, para atuar nele como sujeito de transformação da própria realidade, torna-se, para alguns, quase um pesadelo na escola. Isto porque ensinar a ler e a produzir textos de forma a levar o aprendiz à reflexão, à construção e à reconstrução de novos significados é, na realidade, um grande desafio que se apresenta aos professores, em particular àqueles responsáveis pelo processo de alfabetização, cuja preocupação é de que, apesar dos esforços e da dedicação na ação pedagógica, muitos alunos não conseguem aprender ou enfrentam sérias dificuldades.

Por essa razão pretendemos, com o estudo que deu origem a este trabalho, compreender melhor o processo de alfabetização e contribuir com reflexões que levem à superação do fracasso na aprendizagem da escrita. Para isto, buscamos entender quais os fatores que geram dificuldades ou que facilitam a aprendizagem no processo de alfabetização como letramento⁴. Nesse sentido, procuramos observar as práticas alfabetizadoras na escola e perceber em que sentido as metodologias utilizadas pelos professores interferem positivamente no processo de alfabetização.

⁴ Para Soares (2008), alfabetização como letramento significa levar o aluno não apenas ao conhecimento e domínio do sistema ortográfico da língua escrita, mas também ao conhecimento e uso da língua escrita como discurso, isto é, como atividade real de interação, concretizada no texto.

A pesquisa, de abordagem qualitativo interpretativa⁵, foi desenvolvida em três escolas municipais e uma escola particular do Município de Guarapuava (região centro-sul do Paraná), e utilizou-se de instrumentos como questionários e entrevistas com professores, além de observações em sala de aula.

O presente texto aborda, inicialmente, a questão da expressão oral, considerando que o aluno, ao chegar à escola, já possui subsídios para expressar-se oralmente e até mesmo domina as regras de uso dessa modalidade de linguagem. Assim, busca refletir sobre a apropriação da escrita e o seu desenvolvimento no processo de alfabetização, a partir das habilidades de comunicação oral que a criança já tem. Na sequência, apresenta breves considerações a respeito da leitura como prática social que extrapola a simples decodificação da escrita e que também se configura como forte subsídio para a aprendizagem desta. A questão do fracasso escolar é abordada na perspectiva da prevenção, discutindo-se sobre as possíveis causas do mesmo, focando-se o processo de ensino/aprendizagem em sala de aula.

Acredita-se que a alfabetização é um dos processos, da educação formal, mais importantes na vida do ser humano, já que ele, desde que nasce, insere-se numa sociedade letrada e interage com a linguagem escrita, lendo e buscando compreender o mundo à sua volta. Segundo Cagliari (1998 p.104), “alfabetizar é ensinar a ler e a escrever. [...] O segredo da alfabetização é a leitura”. Ele enfatiza que no processo de alfabetização é primordial ensinar o aluno a decifrar a escrita e, em seguida a aplicar esse conhecimento para a sua produção escrita.

O processo de apropriação e desenvolvimento da linguagem oral e escrita

Considera-se que as reflexões acerca das práticas cotidianas de fala, como experiências significativas para a sistematização da aprendizagem escolar, são de elevada importância nos processos de discussão sobre a alfabetização, já que muito se ouve dizer que há um empobrecimento do uso desses elementos no trabalho com a linguagem, em sala de aula.

Colello (2004, p. 88) afirma que “ensinar a linguagem escrita significa compreender esse sistema de representação nos seus usos, nas suas modalidades e necessidades [...]”. A autora considera que “as atuais

⁵ Segundo Minayo (1996), a pesquisa qualitativa não se preocupa em quantificar, mas em compreender a dinâmica das relações sociais, trabalhando com a vivência, a experiência e o resultado da ação humana.

práticas de alfabetização centradas na técnica e na correção da escrita parecem distantes do ideal de promover a compreensão a respeito de tal modalidade da linguagem” (p. 89). Ressalte-se que isto foi dito há pelo menos uma década, entretanto, ainda se encontra esse tipo de prática em muitas escolas e percebe-se certo descaso com a questão da oralidade na alfabetização onde professores trabalham com métodos repetitivos e mecânicos, impossibilitando que a criança contribua com suas experiências, tornando-a incapaz de interagir na escola e, depois, conseqüentemente, com o mundo ao seu redor, pela leitura e pela escrita.

Segundo Cagliari (1992, p.08), “ler e escrever são atos lingüísticos e, portanto, a compreensão da natureza da escrita, de suas funções e usos é indispensável a esse processo”. A criança, desde muito cedo, já tem conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem oral e isto pode se constituir como base para a futura compreensão do funcionamento do texto escrito.

Para Vygotsky (1991, P.125), “a linguagem se constitui primeiramente no plano do funcionamento comunicativo, envolvendo regulamentações recíprocas entre crianças e outros elementos desse processo: da interação emissor-receptor, que caracteriza a função comunicativa, nasce uma relação do sujeito com sua própria escrita”. Ao referir-se à questão da aquisição da linguagem, o autor enfatiza que o segredo do ensino da linguagem escrita é preparar e organizar adequadamente a expressão oral e que, a partir disso, a criança passa a dominar o princípio da linguagem escrita. Ele afirma, em outro momento, que “a compreensão da linguagem escrita é efetuada, primeiramente, através da linguagem falada [...]”, até chegar a uma situação em que “a linguagem falada desaparece como elo intermediário” (VYGOTSKY, 1988, p. 131).

Segundo Benveniste (1982), pela linguagem ocorre a ação de um indivíduo sobre o outro, o que promove a interação. Daí a importância da fala nesse processo.

Sobre o processo de apropriação da oralidade e da escrita, Cagliari (1992, p.81) afirma que há problemas de aprendizagem que surgem em decorrência da falta de clareza sobre como trabalhar com a relação entre essas duas modalidades de linguagem, no que se refere aos elementos que estão ligados diretamente com o fenômeno da variação lingüística. Ele complementa que “os modos diferentes de falar acontecem

porque as línguas se transformam ao longo do tempo, assumindo características de grupos sociais diferentes e os indivíduos aprendem a língua ou dialeto da comunidade em que vivem”.

Nesse sentido, mais adiante o autor aborda que a escola, “incorporando comportamentos preconceituosos da sociedade em geral, também rotula seus alunos pelos modos diferentes de falar.” (p. 82). Argumenta, ainda, na página anterior, que dentro de um dialeto não existe o certo e o errado linguisticamente, porque a construção da estrutura em um dialeto segue as mesmas regras gramaticais usadas em outro. Então, por exemplo, o dialeto caipira não é uma fala errada, apenas diferente. Mas o modo de falar de cada um é uma das coisas que revela o *status* social do indivíduo e dos grupos sociais, definindo-se assim o lugar de cada um na sociedade. Daí a importância de, a partir do saber falar do aluno, ensinar-lhe a norma padrão da língua, para que ele tenha acesso aos bens culturais por ela veiculados.

Sabe-se que as crianças que entram na escola falando a norma culta possuem uma grande vantagem sobre aquelas que são falantes de outros dialetos. Nesse sentido, Franchi (1991, p. 258) enfatiza:

Proporcionar um ambiente agradável desde o início da escolaridade, [...] é a melhor maneira de favorecer a desinibição do aluno e possibilitar-lhe o exercício de uma fluência verbal espontânea que faz eclodir o repertório individual a ser trabalhado na alfabetização. Como as classes são compostas de alunos de diferentes origens sociais, de diferentes hábitos lingüísticos, de diferentes valores e comportamentos individuais, o tratamento natural da maneira de exprimir-se das crianças é o modo de desfazer a desigualdade [...].

Cabe lembrar que não se trata de tão somente reforçar o jeito de falar de cada um, mas de, a partir do aparente caos presente na sala de aula em razão dos diferentes hábitos de uso da linguagem oral, sistematizar formas de aprendizagem da norma padrão da língua através de atividades que permitam uma rica interação verbal sem discriminações.

Nessa perspectiva, Cagliari (1998, p.85) enfatiza que “aprender o dialeto padrão é indispensável, não para justificar os acontecimentos associados a ele, mas como forma de garantir uma vida melhor aos que

estudam”. Ele esclarece que a fala e a escrita representam realidades diferentes da língua que, em sua essência, estão intimamente ligadas, embora tenham uma realização própria e independente em seus usos. Na fala, as palavras nem sempre são pronunciadas na forma como são escritas.

“É importante que a atitude do professor diante do aluno que fala diferente da variedade padrão [...] seja a de quem entende o valor cultural e histórico das variedades lingüísticas dos falantes. Partindo daí, esse professor deve conduzir o aluno a uma reflexão que lhe possibilite dominar também a variedade padrão para usá-la quando necessário” (JOSEFI, 2005, p. 24).

Vygotsky (1991) lembra que nenhuma criança, quando estava aprendendo a falar, precisou que a fala fosse estruturada em ordem de dificuldades crescentes, com exercícios repetitivos para que ela aprendesse. Ela simplesmente encontrava-se no meio dos falantes e, interagindo com eles, aprendeu a falar. Assim, para aprender a ler e escrever, é preciso que ela tenha oportunidade de interagir com situações de leitura e escrita, em contextos significativos de uso das mesmas.

Quando a ação pedagógica propõe atividades desvinculadas de sentido e muito distantes das experiências das crianças, existe um sério risco de que se desencadeie um processo de fracasso na escola.

A leitura como prática social

Desde cedo, a criança interage com as pessoas que estão à sua volta, atribuindo significados aos seres, objetos e situações cotidianas. Antes mesmo de entrar na escola, ela pode ser capaz de ler a marca dos produtos, as placas, o seu próprio nome e as palavras que lhe são significativas. Além disso, tem acesso a textos que circulam no ambiente familiar/social, como letreiros de lojas, receitas de bolo, título de livros infantis ou gibis, jornais, listas telefônicas, dentre outros.

Para Cagliari (1992, p. 169), a leitura é um processo interativo, onde interagem diversos níveis de conhecimento, é uma fonte de prazer, satisfação pessoal, de realização, que serve de grande estímulo e motivação para a criança tanto na escola quanto no ambiente familiar.

Aprender a ler não se reduz a aprender o valor sonoro das letras, a juntar as sílabas, as palavras. É preciso proporcionar à criança o contato e a interação com o escrito, de maneira que ela possa aproveitar a função significativa da escrita, ou seja, ler por algum motivo ou para aprender alguma coisa. A prática de ler ou mesmo de ouvir histórias ajuda a criança a se conscientizar sobre a importância da leitura, percebendo a riqueza e a função social dos textos. A finalidade da leitura no processo de alfabetização, é tornar o aluno leitor e produtor de textos significativos, priorizando situações de interação e de interlocução.

Nesse sentido Cagliari (1998, p. 104) afirma que “alfabetizar é ensinar a ler e a escrever [...]”. O segredo da alfabetização é a leitura, portanto, é primordial ensinar o aluno a decifrar o código escrito para depois aplicar esse conhecimento na produção escrita. O mesmo autor afirma que “em primeiro lugar, é preciso entender que o segredo da alfabetização está na aprendizagem da leitura. Aprender a ler, aqui, significa aprender a decifrar a escrita. Para saber decifrar a escrita é preciso saber como os sistemas de escrita funcionam e quais os seus usos” (p. 99).

Não se aprende a decodificar a escrita para dizer apenas que se sabe ler, mas para atender a um interesse imediato, para conviver na sociedade, relacionar-se com os familiares, descobrir informações, interpretar a realidade etc. Assim sendo, aprender a lidar com o código é imprescindível, mas não basta por si só, já que “a leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra, não se responde a pergunta de verificação de entendimentos preenchendo fichas cansativas [...]” (PCN, 2001, p. 57).

Devido à necessidade de se comunicar, o indivíduo vai adquirindo habilidades para analisar, refletir, interpretar as relações e os sentidos dos textos, das palavras, dos diálogos, ou seja, descobre, para além da magia, do lazer, a utilidade prática da leitura.

A leitura é, sem dúvidas, o elemento básico de suma importância para o processo de alfabetização. Para Cagliari (1992, p. 148), ela “é a extensão da escola na vida das pessoas, é uma herança maior do que qualquer diploma”. É indispensável que se leia todos os dias para os alunos em processo de alfabetização inicial e que os textos lidos sejam interessantes para eles. Interessantes, não apenas no sentido da magia e da fantasia próprias da sua faixa etária, mas também, no que se refere a

informações úteis e a conhecimentos necessários. Entram aqui os mais diversos tipos de textos com seus diferentes veículos.

Além disso, os leitores principiantes precisam poder experimentar leituras individuais silenciosas, pois ao ler em voz alta, eles se preocupam com a pronúncia, dificultando assim o ato de interpretar o texto lido. Sobre isso, Cagliari, (*op. cit.*, p. 162) enfatiza que se no decorrer do processo de alfabetização não se praticar a leitura silenciosa, o aluno acabará de ler o texto e não saberá dizer o que leu, ocorrendo uma falta de controle sobre o pensamento ao longo da leitura. Depois disso, o indivíduo pode, eventualmente, fazer uma leitura em voz alta, que também é indispensável para o seu crescimento como leitor e relevante para a compreensão do texto. É exatamente por isso que os olhos, na leitura em voz alta, estão sempre mais à frente em relação à voz do leitor.

Para haver compreensão em atividade de efetiva leitura, é necessário que se tenha um conhecimento prévio sobre o assunto a ser lido, que pode ser adquirido através de experiências e convívios no ambiente familiar e social e através de diálogo sobre o assunto a ser lido, exercício este que deve acontecer em sala de aula, nas atividades de leitura, resultando numa leitura produtiva e coerente com os objetivos de aprendizagem. Desse modo, o ato de ler deixa de ser somente uma recepção passiva e transforma-se em uma atividade de interação leitor/texto para o alcance de determinados objetivos, levando-se em conta o conhecimento já adquirido.

Dessa forma, a prática de leitura configura-se como importante aliada para a prevenção das dificuldades no processo de alfabetização.

O papel do professor alfabetizador e a prevenção do fracasso escolar

Atualmente, a sociedade espera dos profissionais da área da educação o comprometimento com a formação de um ser humano crítico, reflexivo, transformador e criador, capaz de atuar e ajudar a transformar a sociedade da qual faz parte, assumindo-se como um ser social.

Antes de tudo, para que isso se concretize é necessário que, na escola, o professor converse com seus alunos e conheça a realidade de cada um, percebendo suas expectativas e suas necessidades em relação ao processo de alfabetização. Segundo Cagliari (1998, p. 106), o professor deve explicar aos educandos o que significa aprender a ler e a escrever e

incentivá-los a querer aprender motivando-os com previsões de uso desse conhecimento para o resto das suas vidas. O autor comenta sobre o tempo necessário para o aluno se alfabetizar (*op. cit.*, p. 109) e defende que se a escola eliminar o “entulho” dos exercícios preparatórios e priorizar a decifração da escrita, “dedicando uma hora por dia com atividades específicas, todos os alunos apreenderão a ler em dois ou três meses de trabalho”. Mas na realidade, na visão de muitos, isso não acontece devido ao excesso de alunos em sala de aula, às condições precárias e inadequadas dos materiais, aos pequenos espaços destinados às salas de aula etc. Isto certamente interfere, entretanto, segundo o autor, se o professor tiver clareza de como fazer com que os alunos aprendam a decifrar a escrita, o processo de compreensão e uso da mesma em situações significativas torna-se possível e muito mais tranquilo, apesar do número excessivo de alunos ou das condições precárias da escola.

A partir do que vimos até aqui, podemos dizer que as dificuldades no processo de alfabetização, ocorrem, muitas vezes, por falta de compreensão dos alunos quanto ao conteúdo e objetivo da escrita, quase sempre em razão do tipo de trabalho desenvolvido pelo professor. Então, mesmo possuindo capacidades para aprender, a criança não reage, porque os estímulos propostos pelo professor, em sala de aula, ocasionam uma passividade, uma atitude de espera por algo estranho, fora do contexto daquilo que ela já traz como conhecimento de mundo. Pode-se dizer que isto se configura como falha no processo de alfabetização.

Para superar as dificuldades nesse processo, acreditamos que é de fundamental importância que o professor parta da realidade do aluno para alfabetizá-lo, levando em conta o seu conhecimento adquirido no ambiente familiar e social, mesmo considerando que essa criança possa não ter tido contato com qualquer tipo de material pedagógico. É preciso levar em conta que ela traz consigo conhecimentos e habilidades que podem auxiliar na construção de novos conhecimentos.

É nessa perspectiva que, como já dissemos anteriormente, o professor deve respeitar a linguagem popular, ou seja, o dialeto usado pelo aluno – que não é errado, quando não coincide com a norma padrão da língua, mas simplesmente diferente – e considerá-lo como ponto de partida para ensinar o uso da língua padrão. Encontramos em Franchi (1991) discussões e orientações importantes a esse respeito. Vejamos o que ela diz sobre um dos aspectos que considera relevantes nesse processo:

A alfabetização deve ancorar-se na linguagem que as crianças dominam, e nascer com fortes marcas da oralidade. [...] Parece-me que o modo mais natural de ligar os primeiros 'escritos' e a linguagem, é o de integrá-los à conversa espontânea dos alunos. É nesse espaço da oralidade que esses 'escritos' se tornam significativos, como parte de processos expressivos mais amplos e criativos. A chave metodológica não está, pois, na hipótese de uma correlação estreita entre a escrita e a oralidade, uma como representação da outra. Trata-se de considerar a prática oral das crianças como o contexto em que as primeiras palavras e as primeiras frases escritas ganham 'naturalidade' (p. 144).

A autora complementa dizendo que se as primeiras escritas das crianças estiverem integradas a uma atividade oral intensa, elas podem melhor atribuir intenções significativas a seus escritos e, a partir disso, melhor compreender a função comunicativa desse novo conhecimento. Certamente, essa é uma das formas de fazer com que os alunos entendam o significado de aprender a ler e escrever e sintam-se motivados a isto.

Colello (2004, p. 25) faz uma crítica à ausência desse tipo de prática, como sendo um dos fatores que contribuem para o fracasso:

O que se vê, na maior parte das escolas é a negação (ou desprezo) pelo dialeto, a cultura e o saber popular, que definitivamente parecem não encontrar espaço nas tarefas em sala de aula. A criança que ingressa na escola traz o domínio da linguagem oral popular e coloquial. A escola direciona todas suas atividades objetivando a linguagem escrita *culta* e formal, sem perceber que o aporte verbal do aluno é a via mais segura para tal conquista (e para muitas outras). Em outras palavras, o professor *cobra* do aluno exatamente aquilo que ele não tem para dar.

Diante disso, a criança acaba abandonando a escola, ou quando ali permanece, coloca-se à margem do processo de aprendizagem, pela dificuldade que tem de *aceitar* a norma padrão, que, nesse caso, aparece como um conhecimento fragmentado, difícil de aprender. Na mesma obra, mais adiante, Colello (2004) afirma:

É necessário reforçar a educação formal como meio de ampliar a compreensão e a organização do mundo, e não apenas transmitir conhecimentos específicos. Este ponto parece-nos fundamental para o entendimento do fracasso escolar no Brasil onde muitos dos que freqüentam a escola, não têm a garantia de fazer uso desse conhecimento de modo abstrato (p. 62).

Sabe-se que a alfabetização é um processo muito complexo e depende da participação de todos os envolvidos: alunos, professores, pais etc. Muitos professores questionam sobre a falta de participação dos pais na alfabetização de seus filhos, pais que não comparecem na escola quando chamados, não ajudam a fazer a tarefa de casa, mas ficam ansiosos para verem seus filhos alfabetizados. Estes, por sua vez, também não se dão conta de que a alfabetização é um processo lento, onde não se pode *queimar* as etapas de desenvolvimento da criança, e atribuem somente aos professores a culpa pelas dificuldades dos seus filhos.

Cagliari (1992, p. 09) afirma que “se por um lado os problemas da alfabetização estão apoiados na maneira imprópria como a escola trata as questões de fala, escrita e leitura, por outro, tem-se atribuído o fracasso escolar ora ao aluno, visto como um ser incapaz, carente cheio de deficiências, ora ao professor”, mas não se tem, encontrado formas eficazes de superação.

A intenção deste trabalho não é encontrar os culpados, mas sim entender melhor o processo, e de que forma é possível prevenir o surgimento de dificuldades, a fim de evitar o fracasso dos alunos. De qualquer forma, deve-se considerar que são vários os fatores envolvidos quando as crianças não progridem, mas tem-se convicção de que se a escola conseguir cumprir efetivamente a sua função precípua que é ensinar e fizer isto de forma contextualizada e significativa, levando em conta os saberes e práticas dos sujeitos da comunidade em que ela se insere, certamente estará atuando numa perspectiva preventiva e muitas das dificuldades deixarão de aparecer.

Analisando as práticas escolares

Pretende-se, agora, analisar alguns pontos observados na investigação realizada durante a pesquisa, destacando o que se considera mais relevante para o estudo aqui proposto. Foram distribuídos

questionários a professores da Rede Pública e Particular de Ensino, com perguntas como as seguintes: Quais as práticas mais importantes para ensinar no processo de alfabetização? Quais as dificuldades encontradas pelos alunos nesse processo? Que motivos você atribui a essas dificuldades? Relate uma experiência significativa vivenciada profissionalmente.

Dos professores que responderam o questionário, 70% afirmaram considerar de extrema importância as seguintes práticas para ensinar ler e escrever: uso de palavras chaves para identificação e treino das famílias silábicas, exercícios para treinar a coordenação motora, exercícios de caligrafia. Tais práticas, pautadas nos princípios de concepção tradicional e estruturalista de ensino, desvinculam as unidades da escrita do seu contexto significativo e resultam em condicionamento, pela via da pura memorização. Percebe-se nas respostas dadas, uma contradição, pois esses professores consideraram, também, o texto como a unidade mais importante para ensinar a ler e escrever.

Apenas 20% consideram importante ensinar a ler e escrever através de produção e reestruturação de textos, práticas de oralidade, leitura e escrita e, de forma coerente, priorizam o texto como atividade significativa e eficaz para ensinar, aliada ao trabalho significativo com as unidades mínimas da escrita, percebidas e compreendidas no seu contexto de funcionamento.

Em relação à correção dos erros na alfabetização, 40% dos professores acreditam que os mesmos não devem ser corrigidos, por entenderem que a criança vai descobrindo naturalmente as formas corretas da escrita à medida que vai tendo contato com ela. Isto se constitui como equívoco pedagógico, porque, se somente há aprendizagem quando há ensino, pode-se concluir que se deve corrigir, sim, os erros. Entretanto, isto deve ser feito de forma interativa e significativa, levando em conta a hipótese que está por trás do erro.

No que diz respeito às causas das dificuldades no processo de alfabetização, 70% dos professores consideram que elas ocorrem pela falta de participação dos pais na escola, falta de interesse dos alunos e questões relacionadas à área emocional e cognitiva da criança. A impressão que se tem é que não se considera, no contexto das explicações que a escola dá aos problemas de aprendizagem, possíveis causas relacionadas ao contexto escolar mais amplo, que envolve outras questões, inclusive

as ligadas ao processo de ensino como um todo. Segundo Moll (1996, p. 37),

Na perspectiva, da abordagem psicologicista a explicação para o fracasso escolar está vinculada às diferenças individuais na *capacidade de aprender*. As crianças que não aprendem na escola são consideradas portadoras de déficits mentais, sensoriais ou neurológicos, com problemas de ordem perceptual, motora, lingüística, afetiva ou intelectual. *Não aprender* relaciona-se a problemas eminentemente pessoais e, assim sendo, o aluno em última instância é o responsável pelo fracasso escolar.

Numa perspectiva próxima, 30% dos professores acreditam que seja pela falta de leitura, decorrente da impossibilidade de acesso a livros, revistas e outros materiais. Certamente, isto coloca alguns alunos em situação de desvantagem em relação a outros que chegam à escola com mais conhecimentos, em razão das experiências que já possuem. Contudo, considerando que a função primordial da escola é ensinar, não se pode esquecer que cabe a ela oportunizar esse acesso, dentro do ambiente escolar, proporcionando oportunidades para exercício da leitura com as crianças, de forma a preencher possíveis lacunas decorrentes de situações ligadas à condição social dos alunos. Nessa perspectiva a mesma autora (1996, p. 43) condena a culpabilização do aluno e seu meio pela dificuldade na escola:

A cristalização dos pressupostos da análise da carência cultural legitima a vitória de uma classe social – com sua visão de mundo, linguagem, costumes, *modus vivendi* – sobre outras. Em outras palavras, a *cultura* das classes privilegiadas economicamente é tomada como universal e considerada normal, correta e superior, a ser *copiada* e imitada pelas outras classes sociais.

Dos professores que foram entrevistados, 70% dizem encontrar dificuldades para alfabetizar, e, ao apontarem as possíveis causas, fazem-nas recair novamente sobre a falta de apoio dos pais e questões relacionadas à área emocional da criança. Complementam, ainda, que os motivos atribuídos a essas dificuldades são a imaturidade das crianças que ingressam no 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos⁶, a falta de

⁶ Com a reformulação da Educação Básica, o primeiro segmento do Ensino Fundamental, passou a ser de 5 anos e não mais de 4, antecipando em um ano a entrada das crianças nesse nível de ensino.

estímulo e a carência dos pais. Parecem esquecer que a antecipação do ingresso nesse nível de ensino é justamente para que se tenha mais tempo para a alfabetização inicial.

Quando questionados sobre as formas de trabalho que os professores utilizam para ensinar, 80% destes disseram que utilizam diversos gêneros textuais, que propiciam a interação com diversos ambientes letrados e que se valem de recursos como música, alfabeto móvel, jogos etc. Por outro lado, afirmaram também que procuram trabalhar com textos a partir dos quais destacam, uma palavra-chave e trabalham com exercícios de repetição da família silábica. Percebe-se, aqui, certa incoerência entre as atividades desenvolvidas e a postura pedagógica que os professores pretendem ter. Isto porque a prática alfabetizadora, cujo *método* consiste em desmontar palavras em sílabas e sílabas em letras para depois montar outras palavras, a partir dos *pedaços* de uma palavra-chave, na visão de Cagliari (1998) e de diversos outros autores, configura-se como uma forma de *adestramento* para a simples codificação e decodificação da escrita. “Não podemos esquecer que na aprendizagem da escrita, a criança precisa poder analisar as unidades mínimas da língua sem desligá-las do contexto onde ocorrem funcionalmente. Tais unidades podem ser estudadas, sem que se desvinculem da palavra a que pertencem” (JOSEFI, 2003, p. 77).

Dos professores entrevistados, 80% acreditam que a leitura é uma atividade fundamental no processo de alfabetização. Como vimos anteriormente, segundo Cagliari (1998, 9. 312), “o segredo da alfabetização é a leitura. Alfabetizar é, na sua essência, ensinar alguém a ler, ou seja, decifrar a escrita”. Essa crença dos professores é um fator positivo que pode ser explorado em processos de discussão de ordem pedagógica, de forma a ajudá-los a tornar a ação pedagógica escolar mais coerente com os seus anseios e objetivos.

Sobre o ensino da linguagem oral e escrita, 90% dos professores acreditam que se deve ensinar a norma padrão da língua no processo de alfabetização, para que o aluno vá se familiarizando com a mesma e entendendo que a escrita não admite variações semelhantes às que podem ocorrer na fala, em diferentes dialetos, e para que ele aprenda, desde cedo, a expressar-se adequadamente nos diferentes contextos de comunicação. De forma geral, há certo consenso entre os professores entrevistados quanto à necessidade de trabalhar com a linguagem oral para ensinar a norma padrão da língua. Resta saber se todos compreendem

o que significa valorizar o dialeto do aluno para contextualizar práticas significativas em relação a isso.

Ao observarmos as práticas desenvolvidas, em sala de aula, em uma escola municipal, percebemos que as atividades desenvolvidas pela professora, durante cinco dias de observações, eram as seguintes: cópia de textos, seguida de perguntas cujas respostas apresentavam-se como repetição de trechos desses textos. Não havia uma conversa com os alunos sobre as impressões deles, sobre o que tinham a dizer do que leram. Esse tipo de atividade não contempla as práticas de oralidade, leitura e escrita, defendidas nas entrevistas. Percebemos também que não houve uma relação entre uma atividade e outra. Por exemplo: iniciou-se uma atividade onde cada criança deveria plantar uma hortaliça em uma garrafa descartável e, em seguida, a professora *passou* um texto para os alunos copiarem, sobre o tema *respeito*, que tratava, essencialmente, de normas disciplinares para a convivência na escola. Não aconteceu uma conversa sobre a planta, a não ser algumas explicações quanto aos procedimentos para plantá-la no recipiente, assim como não ocorreu um diálogo construtivo em relação ao segundo assunto. Fragmentava-se, desse modo, o conhecimento das crianças, tanto no que se refere à primeira atividade quanto à segunda, resultando-se em atividades sem nenhum significado para os alunos.

Nesses cinco dias de observações, constatamos que os conteúdos são tratados todos da mesma forma, de maneira que se tornam insignificantes para as crianças, por serem voltados a ações do tipo *cópia* e *cola*. Sabe-se que a cópia por si só não leva à aprendizagem. Não se observou práticas de oralidade, leitura e escrita de forma interativa, já que não havia intervenções que levassem em conta o universo linguístico e a experiência dos alunos em relação ao que deveriam aprender. A impressão que se teve é de que nessa sala de aula não havia ensino, nem tampouco interação, já que a professora não procurava saber o que os alunos já sabiam, muito menos explorar os conhecimentos possíveis nos textos que fazia com que eles copiassem. Cópia não é leitura, muito menos produção de texto.

Se compararmos essas atividades com o seu depoimento em relação à entrevista e ao questionário, nos deparamos com um equívoco que gera a contradição, pois, na entrevista, a professora declarou priorizar a construção do conhecimento significativo partindo da realidade dos alunos e enfatizou o texto significativo como atividade de extrema

importância para ensinar. Já nas observações, constatamos que há um trabalho pouco interativo e desprovido de práticas significativas.

Assim, percebemos que uma das causas possíveis para o surgimento de dificuldades para aprender e para o consequente fracasso escolar é a falta de significado às atividades que o aluno tem que desenvolver que, muitas vezes, não passam de pura cópia ou repetição mecânica. Cabe ressaltar que isto não permite generalizar afirmações quanto às causas da não aprendizagem, já que a pesquisa desenvolveu-se em um espaço restrito do universo que envolve a alfabetização escolar, mas permite fazer aproximações que chamem a atenção para reflexões acerca do assunto.

A alfabetização possível: superando o fracasso

Sem a pretensão de resolver o problema do fracasso escolar, nem mesmo de esgotar o assunto, mesmo porque esta é uma questão que está longe de ser equacionada – apesar de há muito ser objeto de estudos e discussões – pensamos ser importante apontar para algumas reflexões que, embora já postas por muitos educadores, podem nos lembrar de pistas condutoras para uma alfabetização que se contextualize nas práticas sociais de uso da linguagem e se desenvolva na perspectiva da prevenção/superação do fracasso escolar.

Soares (2008, p.14) nos lembra de que

Muito se tem escrito e pesquisado a respeito do problema. Entretanto uma análise desses estudos e pesquisas revelará uma já vasta, mas incoerente, massa de dados não integrados e não conclusivos. Em primeiro lugar, são dados que resultam de diferentes perspectivas do processo de alfabetização, a partir de diferentes áreas de conhecimento (Psicologia, Lingüística, Pedagogia), cada uma tratando a questão independentemente, e ignorando as demais; em segundo lugar são dados que, excludentemente, buscam a explicação do problema ora no aluno (questões de saúde, ou psicológicas, ou de linguagem), ora no contexto cultural do aluno (ambiente familiar e vivências socioculturais), ora no método (eficiência/ineficiência deste ou daquele método), ora no material didático (inadequação às experiências e interesses das crianças, sobretudo das crianças das camadas populares), ora, finalmente, no

próprio meio, o código escrito (a questão das relações entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico da língua portuguesa).

A autora diz que o professor deve instituir, em sala de aula, uma interação capaz de mediar dificuldades e construir novos contextos de inserção social, possibilitando enfrentar a realidade na qual a criança está inserida. Entretanto, o professor não é o único responsável por equacionar o problema do fracasso escolar. É através de discussões, reflexões e transformações de práticas conjuntas e articuladas em todas as esferas de atuação da comunidade escolar e de atuação de profissionais ligados à Educação, que se podem encontrar caminhos para a busca da superação. Isto por que:

A multiplicidade de perspectivas e essa pluralidade de enfoques não trarão colaboração realmente efetiva enquanto não se articularem em uma teoria coerente da alfabetização que concilie resultados apenas aparentemente incompatíveis, que articule análises provenientes de diferentes áreas de conhecimento, que integre estruturadamente estudos sobre cada um dos componentes do processo (Soares, op. cit. p. 14).

De qualquer modo, pode-se dizer que ficou evidente que diversas situações relacionadas à prática pedagógica, como as relatadas aqui, podem dificultar o processo de aprendizagem do aluno e que a prevenção do fracasso escolar, já no processo de alfabetização, é de fundamental importância como forma de desencadear efeitos de superação. Isto é possível, desde que não só o professor comprometa-se a atingir os objetivos propostos de forma interativa e coerente com a efetiva valorização do aluno como sujeito, através de práticas significativas de oralidade, leitura e escrita, sem perder de vista o funcionamento da escrita nos contextos sociais, mas também os demais sujeitos ligados à ação educacional, que não se restringem à comunidade escolar. Estamos falando, também, de profissionais de outras áreas que, de alguma forma, possam articular esforços que envolvem desde a formação inicial e continuada de professores, passando pelo atendimento de necessidades individuais dos alunos, até a implementação de políticas públicas de educação consistentes e voltadas para as reais necessidades da população.

Aproveitamo-nos de Ferreiro (2001) para dizer que o professor pode querer mudar de atitude e de forma de ensinar, pode estar

convencido e entusiasmado sobre isso, mas eventualmente, pode haver um supervisor que o impede ou um currículo organizado de forma fragmentada, uma turma superlotada com mais de 40 alunos, entre outras coisas que dificultam o processo de mudança. Entretanto, isto não deve ter força de paralisação desse processo, “porque se trata de uma profunda mudança de convicções, juntamente com um compromisso com a aprendizagem de todos os seus alunos” (p. 143). A autora diz, em outro apontamento, que

Um componente que parece importante é a convicção de que a aprendizagem do professor não termina com a obtenção do diploma. É indispensável que continue tendo vontade de aprender e curiosidade por saber de que maneira as coisas acontecem em sala de aula, que se anime a experimentar coisas sem ter estereótipos como referência. Se o professor se atreve e tem argumentos para decidir por que é interessante propor uma atividade, se pode fundamentá-la minimamente em termos de sua prática e da aprendizagem que quer conduzir, se ocorre isso, começam a acontecer coisas, isso é o interessante (FERREIRO, *op. cit.*, p. 123).

Assim, fica evidente que o professor é, sem dúvida, o agente principal do processo de transformação necessário para que se evitem situações que levem o aluno ao fracasso e que além dele, há uma série de contingências que precisam ser consideradas. No universo dos vários contextos de discussões sobre o assunto, portanto, é preciso levar em conta que, em muitos casos, o processo de alfabetização é organizado e conduzido para um padrão de aluno idealizado e nem sempre real, já que o modelo de aprendizagem de cada um, muitas vezes, não se conecta com o modelo de ensino presente nas escolas.

O principal objetivo da alfabetização, então, é que o alfabetizando faça uso dos conhecimentos adquiridos em situações reais e que os mesmos tenham aplicabilidade em seu cotidiano. A preocupação, portanto, é com a sociedade na qual o aluno está inserido e é preciso conhecer melhor sua realidade para melhor relacioná-la com os conhecimentos que deverão ser ensinados na escola. É necessário também que o indivíduo construa sua consciência crítica, que reflita sobre sua realidade e atue nela, tornando-se sujeito de sua própria história de vida.

Dentro dessa perspectiva, Kramer (1995, p.23) escreve:

[...] a prioridade do trabalho pedagógico deve estar colocada nos usos da língua escrita e nas interações que a criança faz com os escritos no seu cotidiano. Na medida que a linguagem escrita não é vista como um código a ser decifrado, mas muito mais do que isso, como um conhecimento a ser construído, na prática escolar são enfatizadas as atividades que favorecem o convívio da criança com o escrito, e são valorizadas tanto as suas produções quanto as hipóteses explicativas que vai desenvolvendo sobre a escrita.

O ensino baseado na leitura e escrita entendidas como prática social possibilitará ao indivíduo uma ligação real com o conhecimento. O professor, atuando como mediador proporcionará situações que contribuirão para melhor integrar os alunos à sociedade, tornando-os capazes de exercer plenamente a própria cidadania. Nessa postura, o professor torna-se também o sujeito da sua prática, agindo e sofrendo a ação de ensinar e aprender.

Nesse sentido, a aprendizagem acontece pelo domínio das habilidades de uso da linguagem em situações significativas que levem ao entendimento e à produção de enunciados, sendo que o ensino centra-se no uso real da língua, por meio de práticas de fala, leitura e escrita que permitam refletir sobre a mesma. O papel do professor é, então, o de propiciar situações de contato com diferentes visões do real, através do texto significativo e da intervenção adequada, para que o aluno vá se apropriando cada vez mais dos processos interacionais no uso das diferentes modalidades de linguagem, no caso em discussão, a linguagem falada e a escrita.

Referências

- BENVENISTE, Émile. A natureza dos pronomes. *In*: DASCAL, M. *Fundamentos metodológicos da linguística*. Pragmática. Campinas: Editora do Autor, 1982.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasileira; MEC/SEF, 2001.
- CAGLIARI, LC. *Alfabetização & lingüística*. São Paulo: scipione, 1992.
- _____. *Alfabetização sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1998.

- COLELLO, S.M.G. *Alfabetização em questão*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- FERREIRO, E. *Cultura escrita e educação*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- FRANCHI, E.P. *Pedagogia da alfabetização: da oralidade a escrita*. São Paulo: Cortez, 1999.
- JOSEFI, A. H. B. Aquisição da escrita: um processo de construção? *Revista Teoria e Prática da Educação*, v.8, n.1, p. 19-30, jan/abr. 2005.
- _____. *Alfabetização: uma abordagem para a prevenção das dificuldades de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado. Maringá: UEM, 2003.
- KLEIMAN, Angela B.(org) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- MOLL, J. *Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender*. Porto Alegre: medição, 1996.
- SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2008.
- VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Recebido em: 28/02/2011

Aprovado em: 22/06/2011