

## PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA

Hilma Maria Loureiro e  
Maria de Lourdes Leandro de Almeida — UFPb/Campus II

### 1.0 JUSTIFICATIVA

Pelo fato de ter sido implantado o Projeto “Desenvolvimento de Estratégias de Leitura e Avaliação de Redações Escolares de 5ª e 6ª séries” na Escola Estadual de 1º grau Senador Argemiro de Figueiredo, no ano de 1986, com resultados satisfatórios, a equipe pedagógica e administrativa da referida escola sentiu a necessidade de ampliar esse tipo de trabalho para a 1ª fase do 1º grau, uma vez que se constatou a urgência de se proceder a um melhor diagnóstico dos problemas que envolvem o ensino de língua materna nessa fase da escolaridade.

O contato, então, estabelecido através da abertura proporcionada pelo projeto supracitado, atualmente modalidade II no POE/PG-87, apenas confirmou hipóteses já levantadas (em contato com outros estabelecimentos de ensino) sobre a prática pedagógica do ensino de língua materna na 1ª fase (3ª e 4ª séries), as quais fundamentam a proposta apresentada nesse projeto:

- a) o professorado não dispõe de uma formação adequada para a detecção e análise de grande parte dos problemas apresentados pelos alunos na aprendizagem da língua materna: concepção restrita de linguagem, considerando no mesmo nível de língua e gramática;
- b) o professorado, em sua grande maioria, restringe o ensino de língua ao ensino de regras gramaticais;
- c) o professorado tende a privilegiar o padrão culto como objeto de ensino em detrimento de outros registros da língua;

- d) o professorado não é estimulado à discussão e à troca de experiências dentro da escola: iniciativas individuais não apoiadas ou ignoradas e ausência de planejamento a médio e longo prazos;
- e) o aluno das séries terminais (3ª e 4ª) da 1ª fase apresenta lacunas de alfabetização.

## 2.0. OBJETIVOS

### GERAIS :

- a) Desenvolver uma dinâmica de trabalho conjunto, envolvendo professores regentes, acadêmicos e professores universitários na discussão do ensino de língua materna e metodologia na 1ª fase do 1º grau;
- b) estimular a integração das contribuições da pesquisa universitária à prática docente dos professores de 1ª fase do 1º grau e do ensino de graduação;
- c) integrar à formação dos acadêmicos de Pedagogia e de Letras as contribuições da prática docente dos professores da escola de 1º grau.

### ESPECÍFICOS :

- a) Fornecer subsídios para um diagnóstico mais objetivo do desempenho lingüístico (oral e escrito) do alunado de 3ª e 4ª séries;
- b) fornecer subsídios para um ensino de língua materna, no 1º grau, fundamentado numa noção mais abrangente de linguagem, bem como numa lingüística do texto e não numa gramática da frase;
- c) enfatizar, na prática pedagógica, toda forma de relação de conhecimento estabelecido pelo alunado com a linguagem;
- d) colocar, a nível da prática pedagógica, a importância do tratamento a ser dado à língua materna, a partir do uso lingüístico do aluno.

## 3.0. DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM MARÇO/ABRIL - 87

### UNIDADE I.

ASSUNTO: Linguagem: conceito, características

## I. OBJETIVOS :

1. Identificar as concepções de linguagem, relacionando-as com a concepção que orienta o ensino-aprendizagem da língua materna;
2. identificar as características da linguagem como sistema de signos;
3. estabelecer a diferença entre linguagem verbal e linguagem não-verbal;
4. refletir sobre a relação: tipos de linguagem não-verbal vivenciadas, estágios de evolução da escrita e as implicações no ensino da língua materna;
5. relacionar os sons vocálicos da fala e as letras, considerando as implicações destes no ensino da leitura.

## II. METODOLOGIA :

Através das atividades desenvolvidas, procurou-se sensibilizar professores e estagiários para, primeiramente, reconhecer e admitir a necessidade de se trabalhar na Escola todo tipo de linguagem não-verbal como forma de instrumentação para o entendimento da lógica da linguagem verbal. Como decorrência, tentou-se fazer os professores e estagiários reconhecerem e admitirem também a necessidade de se trabalhar na Escola, como objetivo primeiro do ensino aprendizagem da língua materna, a linguagem oral, vista como sistema de signos paralelo ao sistema de signos da linguagem escrita (semelhanças e diferenças).

Nessa perspectiva, foram desenvolvidas as seguintes atividades:

- representação de cenas, utilizando a linguagem gestual e da mímica;
- composição de músicas com a obrigação de criação de um código para notação da música;
- criação de códigos, usando a linguagem simbólica (visual) convencional;
- decifração de carta enigmática e utilização dos mesmos recursos para estabelecimento de contato com outrem;
- participação em jogos com a linguagem oral (expansão da sílaba posterior/anterior, expansão da palavra, expansão da frase, expansão do texto e apresentação de jogos

do folclore infantil: acalantos, parlendas, adivinhações e cantigas de roda).

Nessas atividades, observaram-se os seguintes aspectos:

- caracterização da linguagem utilizada: verbal/não-verbal;
- identificação dos recursos utilizados pelo grupo;
- identificação de problemas apresentados durante a atividade e resolvidos pela própria linguagem utilizada;
- análise de situações em que não se obedeceu à regra do jogo;
- análise da interferência das condições de produção para o desempenho da tarefa;
- relação entre a forma do código criado e os estágios de evolução da escrita;
- levantamento dos fonemas vocálicos da Língua Portuguesa com suas variantes;
- análise da relação: jogos infantis e a importância para o trabalho com a linguagem oral na Escola;
- análise da relação: atividades desenvolvidas e as implicações no ensino-aprendizagem da língua portuguesa (linguagem: concepções).

#### **ELEMENTOS PARA UMA AVALIAÇÃO :**

- Utilização de clichês tanto lingüísticos quanto ideológicos em algumas das atividades desenvolvidas e consciência do uso desse recurso como elemento que influencia a produção das atividades;
- desconhecimento do valor pedagógico de se trabalhar a linguagem não-verbal no espaço da sala de aula e reconhecimento da necessidade de se introduzir essa tipologia na Escola;
- desconhecimento das variadas concepções de linguagem bem como das características da linguagem e suas implicações no desempenho do professor quanto ao ensino da Língua Materna;
- desconhecimento dos estágios de evolução da escrita por que passa a criança e a repercussão desses estágios no processo de aprendizagem da escrita;

- desvalorização da linguagem oral como um sistema autônomo em relação à escrita e como objeto primeiro do ensino da Língua Materna;
- desconhecimento das variantes dos fonemas vocálicos, considerando as diferenças entre os sistemas fonêmico e ortográfico da Língua Portuguesa.



#### 4.0. BIBLIOGRAFIA

1. ABRAMOVICH, Fanny. *O Estranho Mundo que se Mostra às Crianças*. São Paulo, SUMMUS.
2. CAMACHO, Roberto C. "Variação Lingüística e Ensino da Língua Materna" in *Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 2º grau*. São Paulo, SEC-ENP — Vol. IV, 1978.
3. DACANAL, José Hildebrando. *Linguagem, Poder e Ensino da Língua*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1985.
4. DAVIS, Flora. *Comunicação Não-verbal*. São Paulo, Summus.
5. FRANCHI, Eglô. *E as crianças eram difíceis... A Redação na Escola*. São Paulo, Martins Fontes, 1985.
6. FREIRE, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo*. Paz e Terra.
7. GENOUVRIER, Emile e PEYTARD, Jean. *Lingüística e Ensino do Português*. Coimbra, Livraria Almedina, 1974.
8. GERALDI, João Wanderley (org.) *O texto na sala de aula. Leitura & Produção*. Cascavel Paraná, As oeste. Campinas, UNICAMP, 1984.
9. GODOY, Maria Cristina Ribeiro de (coord.) *Expressão e Comunicação, uma proposta para o professor*. Equipe RENOV. Petrópolis, Vozes, 1974.
10. GUTIÉRREZ Francisco. *Linguagem Total*. São Paulo, Summus, 1978.
11. HALLIDAY, M.A.K. "Estrutura e Função da Linguagem" in *Novos Horizontes em Lingüística*. John Lyons (org.) São Paulo, Cultrix. Un'v. de São Paulo, 1978.
12. INEP. *Anais do Seminário Aprendizagem da Língua Materna: Uma abordagem interdisciplinar*. Brasília - DF, 1984.
13. KATO, Mary A. *No mundo da escrita. Uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo, Ática, Série Fundamentos. 1986.
14. LEMLE, Miriam (UFRJ) "Unidade ou multiplicidade lingüística para o ensino da língua nacional" in *Revista bras. de Est. Pedagógicos*. Brasília. 64(147) 70-6. maio/agos. 1983.
15. MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo. Brasiliense. 2 ed. 1983.
16. NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. *As Belas Mentiras. A ideologia subjacente aos textos didáticos*. São Paulo, Moraes. 1981.
17. OSAKABE, Haquira. "Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita" in *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Regina Zilberman (org.) Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.
18. PECORA, Alcir. *Problemas de Redação*. São Paulo. Martins Fontes, 1983.
19. PEROTTI, Edmir. *O texto sedutor na literatura infantil*. Icone.

20. ROBINSON, W. P. *Linguagem e Comportamento Social*. São Paulo, Cultrix, 1977.
21. RODARI, Gianni. *Gramática da Fantasia*. São Paulo, Summus, 1982.
22. SOARES, Magda Becker. *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*. São Paulo, Ática, 1986.
23. — et. ali. *Ensinando Comunicação em Língua Portuguesa no 1º grau. Sugestões metodológicas, 5a. à 8a. séries*. Rio de Janeiro — DEF/FENAME/UFMG, 1979.
24. VANOYE, Francis. *Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita*. São Paulo, Martins Fontes, 1982.
25. ZILBERMAN, Regina (org.) *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1984.
26. SILVA, Myrian Barbosa da. *Leitura, Ortografia e Fonologia*. São Paulo. Ática, 1981 — (Ensaio 75).

## **ESTÁGIO DE DOIS ANOS INTEGRADO AO ENSINO DE 1º GRAU**

Angela Paiva Dionísio e Ana Cocli C. de F e Silva  
— Estagiárias de Letras — UFPb/Campus II

### **1. Histórico**

Através do “Programa Integração da Universidade com o ensino de 1º grau”, convênio UFPb/MEC/SESU/FNDE, o Grupo de Redação e Leitura da UFPb (GRL/UFPb) implantou, em 86, o projeto “Produção oral e escrita no 1º grau (POE/PG)” na Escola Estadual de 1º grau Senador Arge-miro de Figueiredo, em Campina Grande. Este projeto, composto de dois subprojetos intimamente relacionados, constitui um ciclo de formação e treinamento com duração prevista de dois anos, conforme descrito sumariamente no quadro abaixo:

Subprojetos	Objetivos gerais	Modalidades	Séries-alvos	Estagiários
Ano I  POE/PG I	Elaboração de um diagnóstico da produção oral e escrita no 1º grau.	I II III	3ª e 4ª 5ª e 6ª 7ª e 8ª	Pedagogia e Letras Letras Letras
Ano II  POE/PG II	Discussão de estratégias de ensino da produção oral e escrita no 1º grau.	I II III	3ª e 4ª 5ª e 6ª 7ª e 8ª	Pedagogia e Letras Letras Letras

Desse modo, numa etapa objetiva-se a atualização e a formação de professores, técnicos educacionais e acadêmicos e, numa segunda etapa, a adequação de estratégias de Planejamento didático-pedagógico e o treinamento desses mesmos professores, técnicos e acadêmicos.

Durante todo o trabalho na escola de 1º grau, os acadêmicos (de Letras e/ou Pedagogia) são distribuídos em grupos móveis de trabalho, compostos de no mínimo um professor regente e um acadêmico.

## 2. Atividades desenvolvidas em 86

Em 86, a primeira etapa do ciclo de formação e treinamento acima descrito foi desenvolvida em 72 horas de trabalho, junto a professores de 5ª e 6ª séries, técnicos educacionais de 1º grau e acadêmicos de Letras.

Os temas abordados nesta etapa foram os seguintes:

- a) Unidade I — Tipologia discursiva.
- b) Unidade II — Convenções do texto escrito: sinalização gráfica e formatação.
- c) Unidade III — Adequação do registro ao tipo de texto: seleção vocabular e sintática.
- d) Unidade IV — Macroestrutura textual: paragrafação e articulação entre parágrafos.
- e) Unidade V — Coesão textual.
- f) Unidade VI — Clichês lingüísticos e ideológicos.

Ao final desta etapa, pudemos levantar questões mais abrangentes com relação ao ensino da produção escrita no 1º grau. Entre essas questões, destacamos:

a) a existência, fora da escola, de uma multiplicidade de códigos interagindo com o código lingüístico. Esta realidade tende a ser ignorada ou pelo menos, posta entre parênteses na escola. No caso da escola de 1º grau, a falta de instrumentalização para o acesso a usos da linguagem não restritas ao da comunicação escrita, verifica-se a dois níveis: no das condições de funcionamento da escola e no de uma rotina didático-pedagógica anacrônica, alienante e mistifica-

hora, na medida em que exclui sistematicamente a reflexão sobre o que se ensina e o que se deixa de ensinar;

b) a existência de um conflito significativo entre a linguagem das várias camadas sócio-econômicas que constituem o alunado e a linguagem utilizada como referência padrão na escola. Esta exclusão da realidade lingüística do alunado, reflexo de um processo sócio-político bem mais amplo, é reforçada pela rotina didático-pedagógica assinalada em (a);

c) diante de uma complexidade cada vez maior do mundo em que se insere a escola, além da diversificação e fragmentação crescentes do conhecimento, o professor de 1º grau tem dificuldade em situar tanto o seu objeto de ensino — no caso a língua — quanto os objetivos atribuídos ao seu trabalho pela instituição e pela sociedade.

Quanto às hipóteses levantadas inicialmente e confirmadas no decorrer do trabalho, destacamos:

a) falta de formação adequada dos professores para a detecção e análise de grande parte dos problemas apresentados pelos textos produzidos pelos alunos: preocupação restrita aos aspectos puramente gramaticais a nível de frase, em detrimento do texto como mensagem em situação de comunicação;

b) não utilização da linguagem oral do aluno como objeto de análise e treinamento em sala de aula;

c) tendência da escola em privilegiar um número reduzido de modelos textuais no ensino da redação, contribuindo assim para a fixação de estereótipos e conseqüente inibição das possibilidades criativas de uso da linguagem;

d) falta de autonomia dos professores, acostumados a "seguir" os livros didáticos e não estimulados a qualquer tipo de iniciativa voltada para a solução de problemas concretos e a troca de experiências.

Em função dos resultados obtidos em 86, o subprojeto POE/PG I, relativo a essa primeira etapa do ciclo de formação e treinamento, foi estendido às modalidades I (3ª e 4ª séries) e III (7ª e 8ª séries), durante o ano letivo de 87.

### 3. Atividades desenvolvidas em 87

Dando continuidade ao trabalho iniciado em 86 com professores de 5ª e 6ª séries (modalidade II), foi implementado o subprojeto POE/PG II, relativo à segunda etapa do ciclo de formação e treinamento já citado.

Essa etapa, com carga horária prevista de 270 horas (130 horas no 1º semestre e 140 no 2º), compreende o trabalho conjunto de professores regentes, técnicos e estagiários, tanto a nível de planejamento e confecção de material instrucional, como a nível de trabalho em sala de aula.

Desse modo, iniciaram-se as atividades relativas ao 1º semestre com o estudo do diálogo, como uma etapa preparatória para o estudo da narrativa, a ser desenvolvido posteriormente.

Os objetivos propostos para essa primeira unidade de estudo, iniciada com a leitura de histórias em quadrinhos, (1) são os seguintes:

- a) observar as convenções da linguagem dos quadrinhos;
- b) desenvolver a prática de leitura do não verbal;
- c) desenvolver a prática de leitura e composição de textos dialogados;
- d) desenvolver a prática de relatos orais e escritos de histórias a partir de textos dialogados;
- e) desenvolver a prática da expressão não verbal a partir de dramatizações;
- f) observar a organização lógico-temporal na composição de histórias;
- g) adquirir noções de variação lingüística (fatores sócio-culturais e regionais);
- h) observar a adequação de uso de marcas lingüísticas indicadoras da situação de comunicação.

(1) Bibliografia específica da unidade:

- a) KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo, Ática, 1986.
- b) LUYTEN, S. (org.) *Histórias em quadrinhos: leitura crítica*. São Paulo, Paulinas, 1984.

Todas as atividades previstas foram concebidas em função de quatro habilidades inter-relacionadas: leitura, reprodução, composição e análise lingüística. Essas atividades foram distribuídas em três etapas, descritas abaixo.

### **3.1 — Primeira etapa**

Cada turma foi dividida em grupos de 3 alunos e cada grupo recebeu um envelope de cartolina contendo três HQ iguais.

Após a leitura em voz alta dos títulos e da identificação dos personagens, os alunos passaram à leitura silenciosa das várias histórias. A troca de envelopes entre os grupos permitiu a leitura de mais de **uma história**.

Em seguida, foi realizado um jogo de adivinhações de títulos das HQ lidas. A cada título descoberto seguia-se o relato oral da história, por um **voluntário**.

No final dessa etapa, cada turma escolheu, entre as histórias lidas, uma para ser dramatizada e cada aluno escolheu uma história para ser reproduzida por escrito. Esse texto, produzido em sala de aula, forneceu subsídios para a montagem de atividades referentes à análise lingüística.

### **3.2 — Segunda etapa**

Essa segunda etapa compreendeu seis momentos básicos:

#### **3.2.1 — Montagem e reprodução de HQ embaralhadas**

Dando continuidade ao trabalho desenvolvido em grupo, foram entregues a cada grupo algumas HQ, compostas de uma ou duas páginas, cujos quadrinhos haviam sido recortados e embaralhados. Ao montarem essas histórias, os alunos deviam observar a composição das imagens e a seqüência lógico-temporal das mesmas. Em seguida cada grupo fez o relato oral de uma das histórias montadas.

#### **3.2.2 — Leitura e reprodução de tiras**

Prosseguindo com sistema de grupos, passou-se à utilização de tiras extraídas de revistinhas e de jornais. Lidas

as tiras, foram feitos, por voluntários, relatos orais e dramatizações do que foi lido.

### **3.2.3 — Composição de textos para tiras**

A partir da leitura dos elementos não verbais de tiras de cujos balões havia sido retirado o conteúdo lingüístico, os alunos deviam criar, individualmente, um texto adequado à situação, à psicologia dos personagens e às formas dos balões a serem preenchidos.

Após a leitura e discussão de todas as propostas, algumas foram transcritas no quadro negro a fim de serem corrigidas (análise lingüística) pela turma, sob a orientação do professor.

### **3.2.4 — Passagem do registro informal para o semi-formal**

O diálogo apresentado numa tira de registro informal foi reproduzido pelos alunos num registro semi-formal, observadas as condições de produção dos dois casos.

### **3.2.5 — Análise lingüística de relatos escritos**

Entre os relatos escritos produzidos pelos alunos no início da unidade, foram escolhidos seis textos — três para cada série — para serem analisados do ponto de vista dos problemas de sinalização gráfica (uso de maiúsculas, acentuação gráfica e pontuação), formatação (titulação, margem, indicação de parágrafos e translineação) e adequação de registro. O critério de escolha desses textos foi sobretudo o da completude.

O primeiro texto analisado por cada série foi transcrito e mimeografado em duas versões: na 1.<sup>a</sup> foram corrigidos pelo professor os erros de ortografia, acentuação gráfica e concordância; e na 2.<sup>a</sup> versão, além dessas correções, foram eliminados os problemas de pontuação, utilização do travessão e do parágrafo, bem como as inadequações a nível de formatação.

A comparação dessas duas versões levou os alunos a observarem as vantagens da utilização das convenções do texto escrito para a legibilidade de um texto.

O segundo texto analisado por cada série foi transcrito e mimeografado numa só versão, em que foram eliminados os problemas de ortografia, acentuação gráfica e concordância, sem contudo ser alterada a formatação original. O exercício consistiu justamente em adequar essa formatação ao tipo de texto, a exemplo do que havia sido feito pelo professor no exercício precedente.

O terceiro texto analisado por cada série foi também transcrito e mimeografado numa só versão, em que foram corrigidos apenas os problemas de ortografia, acentuação gráfica e concordância. Aos alunos coube a identificação e a discussão dos problemas relativos ao uso de maiúsculas e de sinais gráficos de pontuação, à indicação de parágrafo e à adequação de registro. Essa discussão permitiu a reescritura individual do texto corrigido.

Um novo texto a ser escolhido entre as produções de cada turma deverá ser trabalhado da mesma forma para efeitos de avaliação.

### **3.2.6 — Criação de uma HQ**

Essa atividade, atualmente em andamento, consiste na criação, por parte dos alunos, de personagens (caracterização física e psicológica) e de uma história ou cena a ser produzida na linguagem dos quadrinhos.

Essa atividade deverá ser o segundo instrumento de avaliação da unidade.

### **3.3 — Terceira etapa**

A terceira etapa, a ser iniciada brevemente, consistirá na leitura e escritura de peças teatrais, como forma de transição entre o diálogo representado nas HQ (correlação direta entre fala e personagem) e o diálogo representado nas narrativas ilustradas (ausência de correlação entre fala e personagem).

## **4. Contribuições para a formação profissional dos acadêmicos de Letras**

Na qualidade de estagiárias do POE/PG e de alunas do Curso de Letras da UFPb — Campus II, pudemos constatar

alterações significativas no Curso de Letras, as quais implicam numa melhor preparação profissional dos acadêmicos. Estas modificações ocorreram com a implantação do referido projeto.

Dentre essas mudanças, destacamos:

a) O crescente interesse dos acadêmicos fez com que se estabelecessem novos critérios para a elaboração do horário do Curso de Letras, de maneira a favorecer a participação de maior número possível de interessados, a partir deste ano letivo.

b) A disciplina “Prática Docente de Língua Portuguesa” integrou o projeto às atividades previstas para o treinamento a nível de ensino de 1º grau, dispensando os alunos-estagiários da prática de 1º grau em turmas-piloto, como anteriormente ocorria.

c) A disciplina “Língua Portuguesa VII”, que consiste no ensino de metodologia de língua materna para o 1º e 2º graus, solicita dos alunos-estagiários a apresentação dos relatórios das atividades desenvolvidas no referido Projeto.

d) A disciplina “Redação Científica” passou a ocupar-se de problemas de ordem prática e diretamente ligados ao ensino de 1º grau, visto que o POE/PG fornece material para a elaboração e projetos de pesquisa, exigidos por esta disciplina. Neste semestre, temos como exemplos os seguintes trabalhos: “A coesão lexical em textos de 5ª.s séries” e “O discurso direto e indireto em narrativas de 6ª.s séries”.

Enfim, para nós, acadêmicos do Curso de Letras, é fundamental a oportunidade que este Projeto nos tem oferecido de atuarmos sob a orientação de professores da Graduação em Letras, no contexto escolar campinense, pois possibilita-nos a constatação da real situação de ensino-aprendizagem no 1º grau e do nível de preparação metodológica dos profissionais atuantes. Este estágio de dois anos nos permite um amadurecimento profissional, e maior segurança quando assumirmos as salas de aulas, após a conclusão do curso superior na condição de professores de língua portuguesa.



## ALFABETIZAÇÃO: PROBLEMAS E PERSPECTIVAS <sup>1</sup>

Yara Lúcia Espósito  
Fundação Carlos Chagas

O tema do trabalho que me foi solicitado não é original e isto, sem dúvida, é significativo. Temos assistido, nos últimos cinco anos, multiplicarem-se os encontros focalizando a problemática da alfabetização. Em praticamente todos eles encontramos trabalhos que inventariam e sintetizam os inúmeros problemas desta área.

A insistência com que se solicita a realização de avaliações críticas atesta com clareza dois fatos inequívocos: primeiro — o que é auspicioso — a alfabetização se tornou, sobretudo nos anos 80, um foco de preocupação nos meios acadêmicos; segundo — o que é preocupante — as análises reiteradamente apresentadas apenas reavivam, com novos matizes, os desafios de há muito apontados sempre que se focaliza, de forma abrangente, a problemática da alfabetização em nosso país.

Assim, o quadro de problemas que será apresentado busca simplesmente atualizar com dados mais recentes alguns indicadores de um panorama que é de todos conhecido.

### A. Revestindo de atualidade alguns indicadores

Os resultados dos últimos levantamentos realizados pelo IBGE mostram, de forma inequívoca, que tem havido uma queda nos índices de analfabetismo no Brasil. A taxa de analfabetos jovens e adultos que, de acordo com o Censo de 1980, beirava a casa dos 26% situa-se, em 1985, em torno de 21%.

---

(1) Trabalho apresentado no I Simpósio Nacional de Leitura e Produção de Texto. Maceió, maio de 1987.

## TABELA 1

No entanto, somos muito complacentes em considerar alfabetizada uma pessoa capaz de ler e escrever pelo menos um bilhete simples. Se adotássemos um parâmetro mais rigoroso, incluindo entre os alfabetizados apenas os indivíduos com quatro anos de ensino básico e, portanto, não sujeitos a regressões no processo de alfabetização, constataríamos que 45% da população de 10 anos ou mais de idade não atinge, em 1985, esse patamar.

Adicionalmente, esse índice de 45% (que corresponde a 44 milhões e 460 mil brasileiros com menos de quatro anos de estudo) esconde diferenças regionais gritantes. É só verificar que, enquanto nas zonas urbanas das regiões sudeste e sul encontramos porcentagens que oscilam entre 31% e 32%, na zona rural da região nordeste 85% da população não chega a completar as quatro primeiras séries do ensino de 1º grau.

Ora, os dois primeiros anos de estudo são insuficientes para o aprendizado da leitura e da escrita. Isso significa que o esforço de grande parte da população para educar seus filhos, acaba sendo de pequena valia. O analfabetismo por desuso se incumbe de fazer com que aqueles que não tiveram um aprendizado consolidado, nem oportunidade de usar o que aprenderam, esqueçam o que lhes foi ensinado no seu pouco tempo de escola.

Sabemos todos que a escola pública é o local privilegiado para a alfabetização das crianças provenientes das classes populares. É extremamente preocupante, portanto, constatar que 33%, ou seja, 1/3 das crianças de 7 a 14 anos estão fora da escola<sup>2</sup>. Isto significa que 19% da população urbana de 7 a 14 (2 milhões e 757 mil crianças) e 57% da população rural dessa faixa etária (4 milhões e 796 mil crianças) são candidatos potenciais a engrossar as estatísticas do analfabetismo. A sociedade brasileira não está sendo capaz de integrar o adulto analfabeto à cultura letrada nem de alfabetizar os membros de cada nova geração — o que tende a perpetuar o problema.

---

(2) Fonte IBGE, Censo Demográfico de 1980.

Um dos indicadores mais claros do desacerto de nossa política educacional, está no fato de que a falta de vagas na primeira série corresponde às reprovações nesta mesma série. Em 1980, 8 milhões de crianças de 1º grau apresentavam desvio de faixa etária — e as crianças de 7 a 14 fora da escola, eram em número de 7 milhões e 553 mil. Se as crianças matriculadas na escola aí permanecessem o número previsto de anos para completar o 1º grau, não existiria represamento na 1.ª série e as vagas seriam suficientes para toda a população entre 7 e 14 anos (Ferrari, 1985).

Quanto ao congestionamento da 1.ª série, é significativo destacar o seguinte conjunto de dados: em 1950, a população brasileira na faixa de 7 anos de idade era de 1 milhão e 400 mil crianças e as matrículas na 1.ª série do então curso primário alcançavam um total de 2 milhões e 400 mil crianças. Isto significa que, em 50, tínhamos 1 milhão de alunos a mais frequentando a 1.ª série. Passados 30 anos, chegamos a 1980 com uma matrícula inicial na 1.ª série do 1º grau da ordem de 7 milhões de alunos, quando o total dos que aí deviam estar era de 3 milhões de crianças. Havia, portanto, 2, 3 vezes mais matrículas do que a demanda potencial. Em conseqüência, parte do esforço para ampliar as oportunidades educacionais foi praticamente anulado pelas barreiras interpostas pelo próprio sistema à progressão escolar dos alunos.

Sabemos todos também que a situação calamitosa em que se encontra a Educação brasileira — que contradiz frontalmente as expressões de desejo e os programas de governo — não pode ser creditada unicamente à ineficiência quantitativa e qualitativas dos sistemas de ensino. Há que se considerar a dependência da educação em relação ao contexto sócio-econômico e político. Já faz muito tempo que se sabe que na base do analfabetismo “existem situações estruturais que se relacionam com o modo em que se produzem e distribuem os bens fundamentais da sociedade” (Naguel, 1985). E isto é especialmente válido para as zonas rurais onde subsistem condições ainda mais duras e deterioradas. Se 21% dos brasileiros estão hoje absolutamente marginalizados em relação às oportunidades educacionais poderíamos afirmar que essa porcentagem de analfabetos não é disfuncional em relação à atual organização política e econômica do país. Pelo contrário, ela corresponde de forma inequívoca ao modelo

de desenvolvimento adotado e ao nível de urbanização e industrialização que o país já conseguiu atingir.

Todavia, embora a eliminação do analfabetismo esteja em grande parte limitada pelos determinantes infra-estruturais, não é, em absoluto, um mero reflexo destes. Existe um certo grau de autonomia no processo educacional que longe está de ter sido esgotado. A decisão de eliminar o analfabetismo passa também pela extensão das oportunidades de acesso à escola e, igualmente, pela transformação qualitativa dos serviços educacionais que são oferecidos à população.

No que diz respeito à expansão das oportunidades educacionais é preciso reverter, no curto prazo, duas tendências acentuadas nas últimas três décadas: primeiro, a que indica que embora os índices de crescimento das quatro primeiras séries do ensino primário tenham se elevado (eles foram de 72% nos anos 50, 65% nos anos 60 e 31% nos anos 70) sua expansão foi pequena em relação às necessidades crescentes, especialmente diante da ampliação registrada nos outros graus do ensino. Segundo, os recursos reservados ao ensino elementar, que nunca foram suficientes, têm sido reduzidos e, por conseguinte, o crescimento da matrícula se fez (e se faz) à custa de improvisações que só acentuaram (e acentuam) a precária qualidade dos serviços educacionais oferecidos à população.

Ora, sabemos que não é possível modificar significativamente a quantidade sem modificações qualitativas. Como assinala Saviani (1983) a qualidade e a quantidade nada mais são do que pólos contraditórios e mutuamente inclusivos do processo educativo que deve ser revisto como um todo. No entanto, o aumento das matrículas nos cursos primários em nenhum momento se fez acompanhar por medidas que criassem condições mínimas necessárias ao seu funcionamento. Não é de estranhar, portanto, que há cerca de 40 anos não mais do que 50% das crianças brasileiras conseguem romper a barreira da 1.<sup>a</sup> série do 1.<sup>o</sup> grau, ou seja, conseguem aprender a ler e a escrever. Também não nos surpreende (infelizmente) que estudos realizados no início dos anos 60 já revelassem que porcentagem significativa de alunos permanecia na escola, em alguns casos, durante 7 anos, abandonando-a, depois de inúmeras reprovações, porém com escolaridade correspondente à primeira série. Essas crianças, pertencentes em sua maioria às classes menos favorecidas

economicamente representavam, no dizer de Maria José Webe, “os analfabetos que passaram pela escola” (1963).

Frente a um diagnóstico tão precário das condições de oferta da educação básica temos hoje um considerável número de estudos demonstrando que parcela significativa da responsabilidade pelo fracasso da alfabetização inicial cabe à instituição escolar. Em decorrência, as soluções apontadas enfatizam a necessidade de que as políticas governamentais agilizem ações voltadas para os pontos críticos do sistema regular de ensino, a saber: a expansão e recuperação da rede física; a normalização da trajetória escolar; o aperfeiçoamento do pessoal docente e a capacitação dos professores leigos, mas e sobretudo, a valorização do magistério do ensino básico, buscando uma estruturação da carreira compatível com sua função social.

Nessa perspectiva, — e conscientes de que a erradicação do analfabetismo se subordina ao problema da escolarização primária das crianças — inúmeros pesquisadores têm investido de forma muito crítica contra os aspectos pedagógicos do funcionamento da escola, tentando reverter as concepções sobre o processo de alfabetização presentes no contexto escolar. Buscando iluminar criticamente as práticas da alfabetização na ânsia e no desejo de transformá-las, existe hoje um considerável elenco de estudos a postular que o fracasso da alfabetização identifica-se com o fracasso escolar e se localiza na incapacidade da escola aferir e respeitar o que as crianças já sabem; no desconhecimento por parte dos educadores dos processos envolvidos numa tal aprendizagem, bem como na ausência de uma compreensão mais profunda da natureza desse objeto de conhecimento — a própria língua escrita.

Não é possível e nem haveria condições de sumarizar todas as contribuições que têm surgido nesta área, nos limites tão estreitos de um trabalho como este. Assim, as reflexões que se seguem buscam apenas destacar algumas das contribuições que vêm caracterizando a pesquisa na área da alfabetização, e sua seleção é feita em função das perspectivas de transformação que, a nosso ver, elas encerram.

## **B. Sinalizando algumas perspectivas**

O que os inventários históricos destacam com maior ênfase ao anunciar as transformações que vêm caracterizando,

nos últimos tempos, a pesquisa na área da alfabetização é a influência de "insights" trazidos por disciplinas até então afastadas do campo específico da aprendizagem da leitura e da escrita: a lingüística e a psicologia cognitiva.

Talvez as contribuições mais significativas surgidas a partir dos trabalhos desenvolvidos nas duas últimas décadas reflitam-se na possibilidade de dispormos de uma maior compreensão teórica a respeito da natureza complexa da leitura, da linguagem e das relações entre pensamento e linguagem postas em jogo no decurso dessa aprendizagem.

Tais possibilidades começaram a despontar a partir de uma redefinição das investigações postas em marcha que buscam não apenas uma maior compreensão da leitura em termos de seus processos psicológicos e lingüísticos básicos, mas sobretudo, tentam determinar que conceitos a respeito da língua escrita a criança traz consigo ao iniciar sua trajetória escolar.

Com relação a esta última tendência têm-se multiplicado os estudos, numa abordagem extremamente criativa, que vêm abalando convicções muito arraigadas uma vez que trazem evidências nítidas demonstrando que a aprendizagem da leitura, entendida como "o questionamento sobre a natureza, função e valor deste objeto conceitual começa muito antes do que a escola imagina" e que há uma série de passos ordenados, caracterizados por esquemas conceituais específicos, pelos quais a criança passa antes que possa compreender a natureza de um sistema alfabético (Ferreiro, 1979).

Dentre estes estudos, talvez os mais significativos, sejam os de Emília Ferreiro e colaboradores e, em nosso meio, os de Terezinha Carraher e Lúcia Rego.

Apoiada numa série de investigações longitudinais com crianças provenientes de diferentes estratos sociais, com idade variando entre 3 e 6 anos, Emília Ferreira demonstra que, do ponto de vista construtivo, as escritas infantis seguem uma surpreendente e regular linha de evolução da qual se destacam três grandes períodos, a saber:

- 1º) a criança distingue o modelo de representação icônico do não-icônico;
- 2º) busca diferenciar sua escrita controlando progressivamente tanto as variações quantitativas como qualitativas nos caracteres empregados;

3º) chega a compreender a fonetização da escrita passando por uma série de substágios da qual se destacam o período silábico, um período de transição silábico-alfabético até chegar ao período da hipótese alfabética (Ferreiro, 1985).

Uma tendência semelhante de desenvolvimento tem sido apontada por outros investigadores e os resultados parecem convergir para uma mesma conclusão: para chegar a usar um sistema de escrita alfabética o aprendiz precisa ser capaz de segmentar e analisar a linguagem oral ao nível fonêmico, o que se constitui numa tarefa extremamente complexa para a maioria dos pré-escolares uma vez que "a capacidade de segmentar as palavras não depende de uma habilidade específica, mas resulta de um processo ativo de reconstrução relacionado com o desenvolvimento cognitivo e com a capacidade de se distanciar da palavra tornando-a um objeto de reflexão" (Ferreiro, 1979). Embora algumas crianças cheguem a este "insight" básico antes de começar a alfabetização muitas só o desenvolvem após a exposição formal à instrução.

Neste ponto parece importante destacar, embora resumida e seletivamente, algumas das possíveis derivações dessas novas abordagens teóricas e experimentais para a prática pedagógica, analisando, em seguida, as relações que vêm sendo estabelecidas entre teoria e prática, uma vez que uma teoria que se constrói a partir da pesquisa e reflexão sobre a prática a esta deve voltar-se para tentar esclarecê-la e transformá-la.

Uma primeira implicação reiteradamente enfatizada é a que aponta para a necessidade de que os alfabetizadores compreendam os problemas que as crianças se colocam durante o processo de "apropriação da língua escrita" e que levem em consideração as soluções que as crianças consideram aceitáveis. Segundo Ferreiro (1985) esse conhecimento é essencial para que se possa imaginar um tipo de intervenção adequada à natureza do processo de aprendizagem.

Uma segunda implicação derivada dos estudos da linha cognitivista estabelece que no processo de alfabetização o professor deve preocupar-se, de início, muito mais com o desenvolvimento dos pré-requisitos cognitivos do que com a exercitação das funções perceptivas e motoras. Nesse sen-

tido alguns autores assinalam que um dos primeiros requisitos consiste em que a criança conheça o valor de comunicação da linguagem escrita, o que equivale a dizer que deve compreender, antes de mais nada, para que se lê e se escreve.

Uma terceira contribuição, talvez mais enfatizada pelos lingüistas, destaca a importância de que a criança compreenda que a linguagem escrita é diferente da linguagem falada (Lembe, 1984). Nesse sentido enfatiza-se que o trabalho do professor deve permitir que o aluno compreenda que a escrita não é o espelho da fala, mas um sistema de representação gráfica que permite a leitura. Postula-se então que a diferenciação entre a fala e a escrita facilitaria, entre outras, a superação de duas dificuldades presentes nas fases iniciais de aprendizagem: a tendência à fonetização (ou seja, a tentativa de aproximar a escrita de uma representação fonética da fala) e o fenômeno oposto, classificado como de hiper-correção (quando o aluno, por uma generalização excessiva, deixa de observar a correspondência grafema-fonema).

Uma quarta generalização é a que aponta para a necessidade dos educadores abandonarem práticas e idéias que pressupõem que o processo de alfabetização se resume a ensinar a criança a reconhecer o alfabeto e/ou as associações entre letra e som. Nesse sentido enfatizam a importância de que os professores aprendam a "simplificar as complexidades da leitura e da escrita sem descaracterizá-las". Postula-se, em decorrência, o emprego de abordagens "naturais" que tornem a alfabetização uma tarefa menos artificial, mais significativa e menos traumática.

Ora, é inegável que dessa nova aproximação teórica e dos resultados advindos das pesquisas que vêm sendo conduzidas, nos últimos anos, por profissionais de diferentes áreas de conhecimento surgem novas perspectivas para a experimentação e para a aplicação pedagógica.

No entanto, apesar dos consideráveis avanços nos conhecimentos relativos à aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita e, não obstante o fato de não termos ainda suficiente perspectiva histórica para avaliar o impacto dessas novas abordagens, assistimos, hoje, uma tendência preocupante: um acentuado descompasso entre teoria e prática. Não se trata evidentemente de responsabilizar os professores, nem de esperar que da pesquisa se possa derivar solu-

ções prontas e acabadas para os múltiplos problemas que na prática se deve enfrentar. Trata-se, no entanto, de indagar se para superar o “enfoque tradicional” da alfabetização que permitiu a difusão e propagação de passos metodológicos muito específicos não se está caminhando no sentido oposto, o de considerar que todos os problemas de ensino já estão resolvidos porque se dispõe agora de uma compreensão algo mais nítida das etapas ou processos envolvidos nessa aprendizagem.

Nesse sentido parece oportuno examinar, revertendo uma direção costumeira, até que ponto algumas postulações explicitamente formuladas ou implícitas nas críticas dirigidas aos alfabetizadores e suas práticas não revelam, na verdade, um total descompromisso com a transformação da prática pedagógica tão enfaticamente questionada.

Não são poucos os autores que mencionam como apoio a seus argumentos críticos o fato de que inúmeras crianças se alfabetizam sozinhas. Querem com isso demonstrar a força dos aspectos motivacionais ou o papel ativo desempenhado pelo sujeito nessa e em outras aprendizagens. Frequentemente, no entanto, o argumento é utilizado como um questionamento sutil às dificuldades que só os alfabetizadores “parecem experimentar”. Ora, os professores melhor do que ninguém sabem quem são as crianças que aprendem sozinhas, por isso disputam o privilégio de ter esses alunos em suas classes. Sabe-se também que essas crianças são a exceção, não a regra. A questão que se coloca então é a seguinte: quando se utiliza o argumento da alfabetização natural e espontânea visa-se criticar os alfabetizadores ou alimentar o mecanismo de culpabilizar as vítimas?

Uma outra forma de utilizar o argumento da alfabetização informal ou assistemática traz implícito um questionamento ao que é considerado uma preocupação excessiva com o planejamento das situações de ensino-aprendizagem. Sugere-se em decorrência que um ambiente estimulador que simule a riqueza de muitos contextos naturais (onde as crianças encontram e interagem com uma enorme variedade de elementos impressos: livros, cartazes, rótulos, etiquetas etc.) seja, por si só, mais útil e eficaz do que um programa formal de ensino. Pode-se contra-argumentar indagando, primeiro, quantas e quais escolas teriam condições de adotar semelhante proposta. Mais importante no entanto é destacar

a dualidade de critérios com que se costuma abordar o papel docente: de ator principal quando o fracasso se instala o professor passa a figurante quando a aprendizagem se realiza. Subjacente a esta dicotomia de abordagens há, parece-nos, um posicionamento pouco nítido sobre a relação entre aprendizado e desenvolvimento sobretudo no que se refere aos conteúdos escolares.

Uma outra forma de questionar as práticas de ensino, contrapondo-as aos processos de aprendizagem natural, expressa-se na crítica à necessidade de se adotar procedimentos metodológicos e recursos didáticos que visam facilitar o aprendizado da leitura e da escrita. Evidentemente não se trata de reeditar soluções pretensamente simplificadoras mas, de fato, marcadamente reducionistas. No entanto, tão importante quanto propiciar às crianças a oportunidade de vivenciar experiências realmente significativas de leitura e de escrita é buscar adequar essas experiências ao seu nível de desenvolvimento conceitual e lingüístico o que certamente implica em: planejar sistemática e cuidadosamente atividades que lhes permitam compreender, gradativamente, o que é a leitura e a escrita, utilizando materiais e recursos didáticos adequadamente formulados.

Isso nos remete à problemática da produção ou elaboração destes materiais.

Nos últimos cinco anos, graças sobretudo a uma série de incentivos governamentais, temos assistido a um aumento muito significativo das chamadas "cartilhas regionais". Ora, a decisão de financiar uma tal produção pode e tem sido analisada a partir de uma multiplicidade de enfoques que têm suscitado inúmeras questões. Não é objetivo deste artigo analisar tais produções. É necessário, no entanto, enfatizar que se trata de construções que se desenvolvem no âmbito de um projeto centralmente concebido e gerenciado pelo Ministério de Educação, com diretrizes amplas mas claramente canalizadas. Não se trata de investir recursos em programas de produção de materiais alternativos que se articulem com medidas complementares visando assegurar mudanças estruturais nas condições de ensino presentes nas escolas públicas, sejam elas das zonas urbanas ou rurais. Trata-se antes de improvisar soluções que se "adaptam" a uma parcela significativa de escolas que parecem congregar, a um só tempo e no mesmo espaço, todos os reflexos do descompromisso histórico para com a educação básica.

Assim sendo, e uma vez que as equipes encarregadas da produção das novas cartilhas desenvolvem esforços no sentido de minimizar (e não corrigir as distorções existentes o que seria uma expectativa irrealizável no curto prazo), poder-se-ia argumentar que as soluções encaminhadas se aproximam do objetivo proposto uma vez que todas buscaram captar e interagir com as condições de ensino de fato existentes na maioria das escolas públicas.

Enveredar por um tal caminho significa, parece-me contribuir para reforçar alguns equívocos que têm marcado as discussões que se travam em torno do papel e das características dos materiais didáticos, em especial daqueles voltados para as classes de alfabetização.

No tocante ao papel das cartilhas a polêmica instalada (seja entre os que advogam a sua produção regional, seja entre os que defendem que ela se faça em cada sala de aula) circula em torno de um mesmo eixo conceitual que reúne aspectos de apelo e de fragilidade.

Por eixo conceitual estou querendo expressar o fato de que se atribui genericamente às cartilhas tanto um potencial conservador e/ou negativo (na vertente conservadora ela seria responsável por uma aprendizagem "mecânica" da língua e no extremo negativo seria responsável pelo bloqueio ou fracasso das aprendizagens) quanto um potencial renovador (há um espaço para novas produções embora seu perfil nem sempre esteja muito nítido) capaz de superar pelo menos alguns entraves que eclodem no fenômeno do fracasso escolar.

Tais colocações que se fazem a partir de diferentes referenciais teóricos — freqüentemente assumidos como critérios únicos de análise — não chegam, na maioria dos casos, a considerar os limites e possibilidade contidos na produção de uma cartilha.

Como todo recurso didático o papel de uma cartilha é o de coadjuvar o trabalho do professor e, para tanto, busca-se concretizar, através deste recurso, um modelo norteador para a apresentação e desenvolvimento de um "conteúdo" a ser assimilado pelos alunos. E por que da necessidade de um modelo? Porque ele encerra hipóteses de trabalho que se embasam em construções — teóricas algumas ou fruto da experiência prática — sobre como facilitar a aprendiza-

gem de uma habilidade que se sabe complexa e vital para as demais aprendizagens escolares.

Talvez esse seja o principal apelo de uma cartilha e também um de seus aspectos mais frágeis. Apelo porque, enquanto modelo, encerra a possibilidade (ou esperança?) de ser um instrumento ágil voltado para o ensino de massa. Fragilidade, primeiro porque se trata de um mero recurso ao trabalho docente e, segundo, porque os modelos desenvolvidos até agora estão longe de dar conta dos múltiplos aspectos envolvidos na aquisição dessa habilidade.

Disso têm plena consciência os bons professores que raramente se prendem a um trabalho exclusivo com a cartilha, embora, muito poucos dispensem completamente sua utilização no contexto escolar.

Mas o incentivo à produção de cartilhas, que certamente interage com o fato delas serem amplamente utilizadas nas salas de aula advém de um outro fator que também encerra aspectos de apelo e de fragilidade.

Na primeira vertente, uma cartilha encerra a possibilidade de concentrar e congregar os rudimentos do código alfabético que, por ser um sistema gerativo, reúne um conjunto limitado de elementos passíveis de serem apresentados (dosados e seqüenciados) num elenco de palavras — as chamadas palavras-chave ou palavras geradoras<sup>3</sup>.

A utilização das palavras geradoras pressupõe, por sua vez, que o trabalho a ser desenvolvido com os alunos será fazê-los compreender que as palavras podem ser decompostas em sílabas e/ou letras (análise) e que com as letras e/ou sílabas é possível voltar às palavras de origem ou formar novas palavras (síntese)<sup>4</sup>. É certo que há inúmeras variações relativas: 1) à forma de apresentar as palavras, por exemplo, associando-as ou não a imagens ou ilustrações que também cumprem diferentes propósitos ou finalidades, desde o de dar contexto às palavras até o de funcionar apenas como um recurso mnemônico; 2) à sua seqüência: aproxi-

---

(3) Detenho-me aqui na metodologia global-analítica porque tem sido a proposta mais freqüentemente utilizada.

(4) Deixo de fazer referência a estratégias que se apóiam numa fundamentação originária predominantemente da lingüística por se constituírem quase em exceção.

mar/distanciar palavras que contenham letras que representam sons surdos ou sonoros; separar, no estágio inicial de apresentação, palavras com grafias semelhantes; desconsiderar qualquer desses critérios por sua pouca relevância; 3) ao encaminhamento a ser dado às atividades de montagem/desmontagem das palavras. Neste ponto as divergências, que não são menores, gravitam em torno do momento em que se deve iniciar a decomposição das palavras, até a definição de um “estágio-ótimo” onde a ênfase num processamento analítico deixa de ser necessária porque as estratégias de inferência e predição passam a ser dominantes.

Ora o aspecto de apelo presente no encaminhamento dessas múltiplas possibilidades que, ao se concretizarem nas cartilhas conferem a cada uma delas sua singularidade não se situa no que tem sido reiteradamente criticado na construção ou na utilização desse material — a preocupação de transformar a alfabetização na aprendizagem de um código, num simples ato de codificar/decodificar palavras. O aspecto de maior fragilidade, que não é exclusivo das cartilhas, pois inclui muitas das críticas que lhe são endereçadas, localiza-se no próprio sintoma que o fenômeno da multiplicidade mascara: a nossa incapacidade de articular o que teoricamente sabemos sobre o processo de alfabetização, não apenas porque esse é um processo multifacetado, mas porque aparentemente sabemos muito mais do que aquilo que efetivamente temos podido provar ou comprovar na prática.

O que parece certo, porém, é que as maiores lacunas no nosso conhecimento (ou na desarticulação desse conhecimento) localizam-se especificamente nas etapas de iniciação à leitura. Parece correto afirmar também que continuamos a desenvolver procedimentos, métodos e materiais pressupondo para todos os alunos aprendizagens que se dão antes e fora da escola. Para as crianças que iniciam sua trajetória escolar com uma bagagem de conhecimentos e de preparo a utilização de uma cartilha, ou do caminho de “iniciação” contido em sua proposta metodológica, provavelmente não constitui maior obstáculo. Os entraves se localizariam, quanto muito, nos parâmetros que a escola tem se utilizado para avaliar o nível de aprimoramento de uma habilidade já instalada. Ocorre, no entanto, que para a grande maioria de crianças muito pouco temos conseguido inovar em termos de facilitar essa aprendizagem. Faltam-nos nessa área resul-

tados de investigação básica com características de intervenção pedagógica voltada para o ensino de massa.

Nessa perspectiva, o incentivo à produção pouco criteriosa de inúmeras cartilhas, sejam elas regionais ou não, parece-me uma proposta no mínimo precipitada.

É correto afirmar que a alfabetização não é neutra; que seus conteúdos se prestam à preservação e difusão dos valores sócio-culturais de uma dada região; que a linguagem é a expressão das vivências de uma comunidade e que a ação alfabetizadora talvez não possa ser uniforme em todas as regiões do país uma vez que na prática educativa interferem inúmeras mediações entre as quais o contexto econômico, social e político.

No entanto, o que temos assistido é um apelo quase irracional à diversificação de produções não porque se tenha clareza do que modificar ou adaptar nos velhos materiais mas porque "chegou a hora de reverter a tradição de decisões centrais e homogêneas" que tem marcado a história mais recente deste país.

Ora, a necessária diversidade não se instala por decreto nem deve ater-se aos aspectos superficiais.

Se é imprescindível estabelecer uma política de aplicação de recursos que garanta a presença de materiais de apoio ao professor, visando a melhoria dos métodos e das técnicas de ensino, sobretudo nas séries iniciais, de modo a oferecer melhores condições de progressão escolar, contribuindo para reduzir a evasão e a repetência, caberia avaliar, antes de propor qualquer nova iniciativa, quais as dificuldades e entraves que estão existindo nos programas já instituídos com idêntica finalidade.

Se a idéia de aproximar equipes técnicas ligadas às Secretarias de Educação àquelas pertencentes às Universidades representa uma iniciativa altamente positiva e, se a produção de materiais didáticos possui características que transpõem decisões puramente comerciais de eventuais editoras, caberia indagar se não teria sido mais prudente (e certamente mais parcimonioso) encomendar às Universidades uma análise crítica dos materiais já existentes, ou incentivar o desenvolvimento de protótipos que pudessem ser testados antes de receber o aval de uma produção em larga escala.

A melhoria dos materiais didáticos, sobretudo dos destinados às classes de alfabetização depende de resultados de investigações básicas, conduzidas por equipes verdadeiramente multidisciplinares. Uma política globalmente orientada para essa área não pode ignorar esse fato.

No entanto, não dispomos de uma política de incentivos visando a dar suporte sistemático a grupos de pesquisa, ligados ou não às Universidades, para que se desenvolva um programa de trabalho nessa área. Em decorrência, quando se analisa criticamente a literatura na busca de orientações precisas que permitam o trabalho de construção de propostas alternativas, depara-se com uma injustificável lacuna que só faz por acentuar as interfaces de um ciclo vicioso. Falta-nos pesquisas básicas e reflexão teórica, concluem uns, em seus balanços críticos, e isso inviabiliza a possibilidade de ações efetivas a nível de salas de aula. Pesquisa-se mal e “na direção errada” apontam outros, o que só faz por acentuar o surgimento de ações ou “inovações” sem qualquer suporte de um embasamento científico. Esse parece-me é um dos entraves que os professores e/ou as equipes encarregadas da produção de materiais destinados às classes de alfabetização não estão tendo condições de superar.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FERRARI, A. R. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes - resultados preliminares. *Cadernos de Pesquisa*, (52) :35-50, fev., 1985.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. *Los sistemas de escritura in el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores, 1979.
- FERREIRO, E. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, (52) :7-18, fev., 1985.
- LEMLE, M. O que a lingüística tem a dizer ao alfabetizador. São Paulo, 1984. (Seminário Multidisciplinar de Alfabetização.)
- NAGUEL, J. A. Alfabetização camponesa. Problemas e sugestões. *Cadernos de Pesquisa*, (52) :51-60, fev., 1985.



TABELA 1

ANALFABETISMO NO BRASIL, POR DIFERENTES DEFINIÇÕES ETÁRIAS DA  
POPULAÇÃO, A PARTIR DE LEVANTAMENTOS RECENTES DO IBGE

	População Total	Pessoas Analfabetas	%
5 ANOS E MAIS			
Censo de 1980	102.579.006	32.732.347	31,9
PNAD 1982	105.872.173	31.701.182	29,9
PNAD 1985	114.617.627	30.474.936	26,6
10 ANOS E MAIS			
Censo de 1980	87.805.265	22.393.295	22,5
PNAD 1982	90.905.799	20.850.009	22,9
PNAD 1985	98.253.969	19.847.583	20,2
15 ANOS E MAIS			
Censo de 1980	73.541.943	18.716.847	25,5
PNAD 1982	76.534.782	17.685.985	23,1
PNAD 1985	83.541.724	17.284.056	20,7
20 ANOS E MAIS			
Censo de 1980	59.965.972	16.481.477	27,5
PNAD 1982	63.031.164	15.931.849	25,3
PNAD 1985	69.672.093	15.725.241	22,6

## O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Denilda Moura — UFAL

O Projeto “O processo de alfabetização”, implantado em 1986, é desenvolvido na Escola Teotônio Vilela, da Rede Estadual de Ensino.

Ele é financiado pela Secretaria de Ensino Superior do MEC, através do Programa Nova Universidade, para implementação do Programa de Integração da Universidade com o Ensino de 1º grau. Um Convênio firmado entre a UFAL e a Secretaria de Educação de Alagoas garante o apoio institucional imprescindível ao desenvolvimento do Projeto, que é executado por Professores da UFAL e do Ensino de 1º grau da Escola Teotônio Vilela.

Considerando que cabe à Escola ampliar o nível de compreensão da criança, a sua ação pedagógica deve se basear na realidade dessa criança. Isso significa dizer que não acreditamos no conhecimento pré-fixado ou predeterminado que normalmente é imposto à criança, e que a impede de desenvolver a sua criatividade e a sua forma natural de compreensão das coisas e do mundo.

Consideramos que o processo de alfabetização, em princípio tendo a duração de dois anos — as atuais 1.ª e 2.ª séries do 1º grau, deve ser tratado como um processo de conhecimento das coisas e do mundo, não esquecendo ainda, que, na escola pública, esse é o primeiro contato da criança com a escola. É o processo de construção desse conhecimento que deve nortear, a nosso ver, a ação pedagógica da Escola, utilizando para isso o uso e a compreensão da língua, tanto em sua modalidade oral, como escrita; a expressividade e a criatividade da criança; o jogo; a dramatização e outros tantos recursos que possibilitam o desenvolvimento das potencialidades da criança.

É vivenciando a construção do seu conhecimento, que a criança perceberá, refletirá e será capaz de formar um senso crítico para julgar as formas alternativas de convivência e mesmo de sobrevivência na sociedade.

Dessa forma, em se tratando de um processo de conhecimento, a sua construção se dá quer na construção de palavras, frases ou textos (pictóricos, com colagens, dramatizados ou escritos), quer no conhecimento das letras e das sílabas na construção de palavras, tendo-se como essencial a compreensão do significado do universo construído.

Consideramos, assim, a leitura e a escrita como essenciais na construção do conhecimento da criança, o que possibilita a ampliação da sua compreensão de mundo, devendo-se levar em consideração, também, o seu ritmo de aprendizagem.

Pelo exposto, podemos deduzir que o trabalho exige muito empenho e dedicação de todos, pois o livro didático, com o seu conteúdo pré-fixado ou predeterminado, foi excluído da experiência. O trabalho de construção ocorre, igualmente, para o desenvolvimento das atividades realizadas com as crianças, pelos Professores.

Para tanto, treinamentos têm sido realizados, sempre que se faz necessário, além da organização de grupos de estudo pelas próprias Professoras da Escola e a realização de reuniões semanais para discussão e acompanhamento das atividades realizadas ou a serem realizadas na Escola.

OBS.: A apresentação do vídeo "LEITURA SENSÍVEL", organizado pelo Prof. Celso Brandão, do Deptº de Comunicação Social da UFAL, possibilitou uma apreciação do trabalho desenvolvido na Escola e de suas perspectivas.



## LEITURA / ESCRITA SENSÍVEL

Vera Romariz — UFAL

A implantação da oficina de leitura no projeto Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa atendeu à necessidade de relacionar as crianças com o mundo da leitura e da escrita, através de mecanismos que construíssem a representação do sensível e a leitura/escritura do universo infantil.

Por universo infantil, entendíamos a realidade social das crianças pobres de uma escola pública, que, antes de pobres, eram crianças — repositório de um pensamento mágico-imaginativo, que não exclui noções concretas do ser e do mundo. Entendíamos que ser criança não é falar uma linguagem tatibitate, mas possuir uma natural representação do universo que é, sobretudo, multi-sensorial.

Partimos do pressuposto de que o ato de ler é coadjuvado por todos os órgãos dos sentidos e, por isso, construímos atividades plásticas, sonoras e corpóreas com as crianças. Sabemos que, antes de construir uma explicação racional do mundo que as rodeia, elas o percebem, e o gestualizam, atualizando-o na expressão e na fala. Em seu livro Fenomenologia da Percepção, Merleau-Ponty afirma

A operação de expressão, quando obtém êxito, faz existir a significação como uma coisa no coração mesmo do texto, ela a faz viver num organismo de palavras, ela a instala no escritor ou no leitor como um novo órgão dos sentidos, ela abre um novo campo ou uma nova dimensão à experiência.

A oficina seguiu alguns passos:

— leitura expressiva de textos infanto-juvenis, uma vez que eles atualizam a fala do universo mágico infantil, com valores que se identificam com as crianças.

— representação verbal, oral, e não-verbal, dos elementos narrativos básicos da estória, tais como ações, clímax e personagem; a representação verbal e não-verbal foi orientada no sentido de serem evitadas as paráfrases, ou cópias figurativas, enfatizando-se a noção estilizadora da representação.

— intervenção criativa nos elementos estruturais das estórias narradas, a partir da transformação e/ou questionamento dos caminhos ficcionais do autor.

— memória e registro das palavras vivenciadas em textos orais. Optou-se por um trabalho que não constitui mera transcrição da oralidade, obedecendo-se a uma convencionalidade mínima do código escrito.

Tais conteúdos e atividades são retomadas nas séries subsequentes (2.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup>), acrescentando-lhes, gradativamente, outros elementos, como:

— elaboração de frases e mini-textos escritos;

— construção de macro-textos, com especial atenção aos elementos coesivos;

— apresentação de propostas expressivas que enfatizam a prospecção imaginativa, o salto criativo no campo das possibilidades. Instigações do tipo: “Como será o meu bairro daqui a alguns anos?” exercitam o potencial criativo da criança, fazendo-a construir alternativas, o que a escola excessivamente lógico-racional lhe tem negado. Na revitalização do sonho, da fantasia e do desejo, acionam-se despositivos essenciais para a construção do processo criativo.

Freinet dizia que a escola deve proporcionar ao educando um espaço em que, liberado de algumas tensões do mundo, possa situar-se nos limites desse mesmo mundo. Por essa razão, construímos uma **sala de Leitura**, que constitui um espaço visual aconchegante, conscientes de que tal direito é negado à maioria dos educandos de escolas públicas, oriundos de lares em que a promiscuidade interfere negativamente no processo expressivo.

Os passos metodológicos apresentados foram propostos à comunidade da Escola Teotônio Vilela em um treinamento que se estende em sessões de consultoria. Temos consciên-

cia de que foram introduzidas modificações parciais nessa proposta, de acordo com as possibilidades e idiosincrasias de cada regente de turma. A aceitação de nosso trabalho, no entanto, pode garantir-nos que a visão de leitura, gradualmente, foi-se construindo no sentido de construir um aprendizado de prazer.



## **BIBLIOGRAFIA**

**MERLEAU-PONTY, Maurice, *Fenomenologia da Percepção*, Rio de Janeiro, Freitas Bastos (tradução: Reginaldo di Piero), 1971.**



## A PRÁTICA DE ENSINO DA LÍNGUA MATERNA NA ALFABETIZAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA MUNICIPAL

Artur Gomes de Moraes, Maria Eliana Matos de F. Lima e Noêmia de Carvalho Lima — Fundação Guararapes, Recife-Pe.

Contemplando contribuições de diversas fontes teóricas e experiências pedagógicas, o ensino e aprendizagem da língua materna no Ciclo de Alfabetização da Secretaria de Educação e Cultura/Fundação Guararapes da Prefeitura do Recife tem-se fundado em três eixos principais: a) a leitura de textos; b) a produção escrita e c) a aprendizagem das convenções som-grafia do português.

Desde o início da alfabetização, as práticas relativas a esses três eixos ocorrem simultânea e constantemente, através da leitura, discussão e/ou produção de diferentes materiais escritos (livros de histórias, cartazes, rótulos, revistas, jornais, bilhetes, cartas, textos de estudos sociais, ciências e matemática etc.). Tais práticas objetivam propiciar ao aluno de classe popular a descoberta e o emprego dos vários usos e finalidades comunicativas da leitura e escrita em nossa sociedade — e especificamente em sua classe social —, bem como a incorporação gradativa de conhecimentos sobre diferenças entre a língua oral e a língua escrita e sobre variedades de estilo desta última.

Nesta perspectiva, busca-se garantir que o aprendizado da modalidade escrita da língua funcione como a apropriação de um instrumento que as crianças das classes populares utilizem no exercício de sua cidadania, contribuindo para o desvelamento e problematização da realidade natural e social do meio em que vivem e para a expressão de seus interesses e necessidades de classe, com vistas a uma ação transformadora na sociedade.



## AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E RENDIMENTO ESCOLAR

Maria Elias Soares — UFCe

Os métodos e técnicas de alfabetização fundamentam-se na hipótese de que há um conteúdo lingüístico a ser dominado pela criança, num período de tempo pré-determinado, e que esse conteúdo deve ser dividido em “doses”, conforme o nível de dificuldade — do mais fácil para o mais difícil. A questão do que é mais fácil e mais difícil acaba sendo também determinada pelo método: a partir do fonema para a sílaba e daí para a palavra ou vice-versa. Nos níveis subseqüentes de ensino o procedimento continua o mesmo, a divisão do conteúdo em unidades a serem desenvolvidas numa semana, num mês, etc. Está aí implícito que a aprendizagem se desenvolve em fases, que essas fases são previsíveis e que há pré-condições cognitivas para seu amadurecimento. Do contrário, como basear todo um sistema nessa modalidade de ensino, que leva consigo a burocracia educacional à qual se submetem as decisões referentes à vida escolar de todos os indivíduos?.

Embora haja discordância quanto à distinção aquisição da linguagem/aprendizagem da língua escrita, existe o consenso de que as duas estão indissociavelmente relacionadas em vários aspectos. Este Consenso deve ser levado em conta numa análise da divisão do processo ensino-aprendizagem em etapas fixas, e da avaliação dos resultados desse processo, que serão usados para decidir o destino dos alunos. As explicações da aquisição da linguagem que trabalham com a hipótese da ordem natural talvez possam dar suporte à graduação implícita nos conteúdos mínimos fixados por Conselhos ou Secretarias de Educação, mas isso também não está claro, nem nos currículos nem nos planos, de aceitação tácita do estabelecido, pela tradição ou pela lei.

A área em que o fracasso escolar expõe-se mais evidentemente é a do ensino da língua, particularmente quando tem a finalidade alfabetização, na escola básica, e da produção escrita em qualquer nível. Já é bastante significativa a contribuição da pesquisa educacional, sociolinguística e psicolinguística sobre os fatores responsáveis pela ineficiência da escola, situando-os no contexto social e ideológico ou relativizando-os através da descrição dos processos internos de aquisição. Como, entretanto, os indicadores do fracasso escolar são fornecidos pelos resultados de testes e provas aplicados em data pré-determinada, parte das atenções voltam-se para a forma como esses resultados são conseguidos, ou seja, para os mecanismos do processo de avaliação, a objetividade dos critérios e a validade dos resultados assim obtidos.

Para realizar-se, o processo de avaliação pressupõe a existência de um plano de ensino, cujos objetivos, para serem avaliados, implicam na previsão de certos resultados num espaço de tempo delimitado. Haja ou não critérios objetivos e homogêneos para essa avaliação, permanece o fato de que se pretende conseguir um dado comportamento num tempo determinado, com o poder de, no final do ano separar o aluno que pode ou não ser promovido de uma série para outra, como conclui Brito (1982): "Os limites de tempo, seriação e proposição curricular que caracterizam a escola apenas permitem a avaliação que atualmente é feita, desvirtuada e, em certo sentido, danosa. Enquanto persistir a integração horizontal e vertical do currículo, a pré-determinação do tempo e a falta de vagas em todos os graus de ensino, a avaliação há de processar-se, inevitavelmente, dentro do modelo proposto pela Transmissão Cultural, (Locke, Pavlov, Eaton, Skinner), com o agravante de, na prática, ferir os seus supostos teóricos, perder totalmente as suas qualidades de avaliação de processo e fixar-se, apenas no seu papel seletivo, mesmo quando realizada de forma errônea e acientífica". (p. 25)

Mesmo se não considerarmos um desvirtuamento do modelo proposto, resta saber como é possível a predição de avanços na apropriação do sistema de leitura e escrita e de seus usos sociais na aquisição (na maioria das vezes) de uma nova variedade linguística (o registro culto) que implica no desenvolvimento de uma competência comunicativa si-

multaneamente nas duas variedades dialetais e, principalmente, como relacionar esses progressos linguísticos com os avanços escolares, que serão expressos em notas ou conceitos.

### **IMPORTÂNCIA DA ESCOLA NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA**

De modo geral, as quatro séries do 1º grau são encaradas como o período em que se dinamiza o processo de alfabetização, quando a criança aprende a ler, escrever e contar, ou seja, quando a criança se apropria do sistema e dos usos sociais da escrita. Conforme se constata em projetos, pesquisas patrocinados e/ou desenvolvidos por entidades educacionais, como também nos objetivos dos currículos para esse nível de ensino, a alfabetização é entendida em seu sentido mais amplo, centrada basicamente na linguagem. Para dar um exemplo, o Projeto de Melhoria do Processo de Alfabetização, da Secretaria de Educação do Ceará, conceitua alfabetização "como a capacidade de refletir, de expressar o pensamento, oral e graficamente, de utilizar a linguagem como instrumento de comunicação e de participar efetivamente da vida da escola e da comunidade". É uma definição elaborada, mas é a mesma que está no pensamento das pessoas, até as mais simples, que colocam na alfabetização seus anseios de melhoria de vida.

Essa unanimidade, entretanto, não parece permear os procedimentos e as decisões para alcançar o objetivo referido ou seja, o atingimento de um objetivo tão amplo quanto esse implica na consideração de um número grande de variáveis que se relacionam com igual ou maior número de pessoas e instituições. Do contrário, como explicar, dos alunos que ingressam na 1.ª série, apenas 29,4% atingem a 4.ª série três anos depois? (Cunha, 1981). Ou o fato de que na zona rural no Nordeste 70% dos alunos matriculados no 1º grau permanecem na 1.ª série? (PCPC/UFC, 1982).

Além da seletividade constatada no plano estatístico, outra questão que pode ser apontada é a da qualidade do ensino nas quatro séries do 1º grau. Fazendo um estudo do rendimento escolar na zona rural do Nordeste, Davis e Dietzsch (1983) elaboraram provas abrangendo conteúdos mínimos nas áreas de Português e Matemática, que já deveriam ter sido dominados por todos os alunos, ao final da 2.ª e da

4.<sup>a</sup> série. Os resultados, segundo as autoras, mostraram que o desempenho geral dos alunos ficou muito aquém do mínimo esperado tanto na 2.<sup>a</sup> como na 4.<sup>a</sup> série, nas duas disciplinas avaliadas. Concluem também que os alunos de 4.<sup>a</sup> série não completaram ainda o processo de alfabetização, encontrando grande dificuldade para interpretar textos e se comunicarem através da linguagem escrita, de uma forma que possa ser considerada eficiente.

As conclusões acima entram em sintonia com fatos relatados através de depoimentos informais de professores de escolas públicas. Tais relatos falam de alunos que vão sendo reprovados ou, ao contrário, promovidos de série a série sem dominarem as habilidades e conteúdos básicos da série concluída. Falam também de crianças que, ao mudarem de escola não conseguem matrícula na série para a qual foram promovidas porque não conseguem aprovação nos testes a que são submetidas antes de serem aceitas pela escola. Nas escolas públicas em geral não se faz esse tipo de teste, por isso muitos alunos vão-se arrastando ao longo do ano e acabam sendo reprovados por não acompanharem os demais.

Todas essas informações sugerem algumas perguntas: se o aluno foi promovido de uma série para outra, por que ele continua sem dominar os conteúdos básicos indispensáveis à sua promoção? Se o conceito de alfabetização é mais ou menos o mesmo em todas as cabeças, por que o julgamento que se faz do aluno varia de professor para professor ou de escola para escola? Problemas sociais e afetivos, e aqueles relacionados com a política educacional somam-se à fluidez dos critérios de avaliação, ponto que se destaca como o aspecto mais crítico da questão do rendimento escolar.

O processo de avaliação, no sistema de ensino vigente, está, na prática, contaminado pelo modelo de controle de comportamento, mas procura contrabalançar o mecanismo dessa proposta, surgindo, pelo menos no nível prescritivo das leis e pareceres, a prática da auto-avaliação do aluno. As duas práticas sugeridas nos documentos legais que dão suporte ao nosso sistema de ensino fundamentam-se em bases psicológicas e filosóficas completamente distintas. A auto-avaliação se insere num modelo de ensino centrado no aluno, inspirado em Rosseau e Carl Rogers, cuja orientação filosófica segue princípios existencialistas ou fenomenológi-

cos e acredita no relativismo individual dos valores, aliada às bases psicológicas da teoria maturacionista do desenvolvimento. Já a avaliação dos objetivos instrucionais baseia-se num modelo de ensino de inspiração skinneriana, centrado na sociedade, apoiado numa epistemologia empirista e no relativismo cultural dos valores. Nesse modelo, o processamento da informação e a produção padronizada de respostas são os fins úteis ao ensino, por atender às exigências de condições iguais para todos com economia e eficiência.

A associação desses dois modelos, até certo ponto antagônicos no mesmo sistema de ensino é muito curiosa, mas não nos interessa no momento. Cumpre destacar a relação entre sistemas de avaliação e teorias de aprendizagem e mais especificamente compreender como se dá a aprendizagem da língua através da escola, a importância da escolaridade no processo de aquisição e o peso dos processos de aquisição sobre os de aprendizagem, enfim, interessa saber como os processos de construção das estruturas lingüísticas e do uso que a criança faz da língua podem ser considerados na hora de determinar os avanços escolares.

Vem sendo promissor o interesse cada vez maior que os lingüísticos demonstram pela tarefa de explicar os problemas pertinentes à aquisição da linguagem e suas relações com a aquisição da leitura e da escrita. Há muito, estudiosos mais vinculados ao domínio da Pedagogia e da Psicologia apontam em suas pesquisas para fatos que, embora indissociavelmente ligados à problemática da lingüística, ainda não tinham merecido dessa ciência um tratamento adequado. Essas pesquisas analisam sobretudo o processo de alfabetização, sob perspectivas e teorias várias, e enriquecem principalmente as estatísticas que refletem a relação entre matrícula, assiduidade, rendimento escolar, bem como as diversas causas aí implicadas. Algumas colocações frequentemente presentes nesse tipo de trabalho clamam por um aprofundamento que terá relevância maior no âmbito da lingüística. São colocações ligadas, por exemplo, à relação entre estratégias cognitivas do aluno e abordagens psicolingüísticas para o domínio da leitura e da escrita, à relação entre correntes psicolingüísticas e métodos de alfabetização, à contribuição da experiência lingüística do aluno para o seu desenvolvimento cognitivo e sua aprendizagem formal e ainda questões do âmbito da sociolingüística vinculadas à problemáticas dos diferentes níveis e registros que permeiam

os usos sociais da língua, do tipo: a) como se posicionar e/ou chegar à aprendizagem da chamada língua padrão e, ainda, b) se a língua padrão deve substituir o dialeto regional ou coexiste com ele nas tarefas escolares.

Do ponto de vista da linguagem, a escola vai exigir que a criança aprenda a fazer uso da língua de uma forma completamente nova, a principal delas é o uso da linguagem fora de contexto. A criança não vai para a escola exatamente para aprender a língua, ela vai “aprender” outras habilidades através do instrumental lingüístico de que já dispõe. Ela então, aprende a falar sobre o que sabe, seja para demonstrar o conhecimento de certas habilidades transmitidas através da instrução verbal, seja para melhorar seu conhecimento e essas habilidades. Como diz Slobin (1980), o efeito da escolarização “não é tanto a instalação de novas capacidades cognitivas, mas uma certa flexibilidade — uma disposição para tentar aplicar as capacidades já existentes a problemas novos não tradicionais” (pg. 236). Essa perspectiva encontra respaldo nas idéias de Vygotsky para quem durante o processo escolar “a criança raciocina, seguindo as explicações recebidas, e então reproduz operações lógicas, novas para ela, de transição de uma generalização para outra generalização. Os conceitos iniciais que foram construídos na criança ao longo de sua vida no contexto de seu ambiente social são agora deslocados para um novo processo, para nova relação especialmente cognitiva com o mundo e assim nesse processo os conceitos da criança são transformados e sua estrutura muda” (p. 147).

As afirmações de Slobin e Vygotsky, expostas acima, encorajam tentativas de explicação do processo de aprendizagem da língua através da escola, não só em relação ao domínio das habilidades de leitura e escrita mas em etapas posteriores, em que a língua é usada menos como meio de comunicação e mais como metalinguagem, ou como uma forma de perceber e checar pensamentos. Uma empreitada dessa natureza não se concretizará, entretanto, apenas com um instrumental da lingüística mas da aliança entre os conhecimentos teóricos dessa ciência, sobretudo nas áreas da Psicolingüística e da Sociolingüística e das teorias de aprendizagem que inspiram ou devem inspirar as normas educacionais. Ao se falar de escola, tem-se presente todo um con-

senso de que a aprendizagem que aí acontece (ou não acontece) está relacionada com uma filosofia que orienta uma série de procedimentos e normas, implícita e explicitamente, partilhadas pelas crianças e suas famílias, de um lado, e os professores e sistema educacional, de outro.



## BIBLIOGRAFIA

- AZANHA, J. M. P. Situação atual do ensino de 1º grau pequeno exemplário de desacerto. *Cadernos de Pesquisa* (52) São Paulo, Fundação Carlos Chagas, fev. 1985.
- BRITO, M. S. T. Avaliação da Aprendizagem: a prática da avaliação decorrente dos principais modelos de ensino. *Educação e seleção* (9) São Paulo, Fundação Carlos Chagas.
- DAVIS, C. E M. J. M. DIETZSCH. Avaliação da Educação Básica. No Nordeste Brasileiro: estudo do rendimento escolar na zona rural. *Cadernos de Pesquisa* (46). São Paulo, Fundação Carlos Chagas, ag. 1983:5-15.
- DE LEMOS, C. Sobre a aquisição de Linguagem e seu dilema (pecado) original. *Boletim da ABRALIN*. 31 1982.
- DE LEMOS, C. Teorias da diferença e Teorias do deficit: reflexos sobre programas de intervenção na pré-escola e na alfabetização PUC/SP, 1983, Minas.
- FERREIRO, E. A. representação da linguagem e o processo de alfabetização. *Cadernos de Pesquisa* (52). São Paulo, Fundação Carlos Chagas, fev. 1985.
- FRANCINI, E. P. A. Pós-alfabetização e um pouco de compreensão dos "erros" das crianças. *Cadernos de Pesquisa* (52) São Paulo, Fundação Carlos Chagas, fev. 1985.
- KATO, M. A. Estratégias cognitivas e metas cognitivas na aquisição de leitura. 1984, mimeografado.
- KATO, M. A. Aquisição da escrita e "métodos" de alfabetização. 1984. Learning. Oxford, Perdamion Press, 1981.
- LEMLE, M. Heterogeneidade dialetal: um apelo à pesquisa. *Revista Tempo Brasileiro* (53/54), Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1983.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento y Lenguage*. Buenos Ayres. Ed. La Pléyade, 1973.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1984.