

ENSINAR A LER E A ESCREVER: RADIOGRAFIA DE UMA AULA

TEACHING HOW TO READ AND WRITE: X-RAY OF A LESSON

Stela Miller*

Resumo

Este trabalho tem por objetivo pôr em discussão alguns aspectos relacionados ao trabalho pedagógico que envolve o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. Apresenta dados coletados em pesquisa realizada em uma escola de ensino fundamental de uma cidade do interior do estado de São Paulo cujo foco é o ensino e a aprendizagem da língua materna. Os dados referem-se a uma aula de alfabetização ministrada para uma primeira série e foram coletados sob a forma de registro escrito. A análise é feita pelo referencial teórico histórico-cultural e direcionada a explicitar alguns pontos do trabalho pedagógico com a leitura e escrita que são fundamentais para que se possa repensar um caminho metodológico adequado ao enfrentamento do problema do fracasso escolar no campo da alfabetização de crianças das séries iniciais do ensino fundamental. A análise dos dados revela que, quando a escola ensina uma coisa — ler como decifração e escrever como codificação — e cobra outra do aluno — ler como compreensão e escrever como produção de sentido dentro de um gênero específico — estão dadas as condições para o fracasso escolar no que diz respeito à aprendizagem da língua materna, pois, por esse caminho, não se trabalha, verdadeiramente, com a linguagem escrita.

Palavras-chave: leitura, escrita, ensino fundamental, alfabetização.

Abstract

This paper aims to focus discussion on some aspects of the pedagogical work that involves teaching and learning how to read and write. It presents data collected in a research accomplished at an elementary school in a town in the state of São Paulo which focuses on teaching and learning the mother tongue. The data refer to a literacy class taught to a first series and they were collected in the form of a written record. The analysis is done by means of the historical-cultural theoretical approach and aimed to clarify some points of the pedagogical work with reading and writing that are essential to rethink a methodological approach suitable to deal with the problem of school failure in the field of literacy education for children of the first grades of elementary school. Data analysis shows that when the school teaches one thing — reading as decoding and writing as encoding — and asks for a different thing from the students — reading as comprehension and writing as a production of meaning within a specific genre — conditions are given for school failure with regard to learning the mother tongue, because, by means of that process, one is not really working with the written language.

Key words: reading, writing, fundamental school, literacy.

INTRODUÇÃO

Uma questão crucial ainda não resolvida no cenário educacional brasileiro refere-se ao baixo rendimento escolar de uma grande parcela dos alunos que frequentam o ensino básico, especialmente no que se refere aos conteúdos de língua materna e matemática. O problema, que se instala nas séries iniciais do ensino fundamental, permanece até o final do ensino médio (já com consequências para o ensino superior) e tem sido revelado pelos indicadores das provas oficiais como

o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) — anteriormente denominado Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) — e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O domínio da leitura e da escrita constitui um dos pontos avaliados por essas provas, e o fracasso de muitos alunos em atingi-lo se caracteriza como um problema complexo, relacionado a múltiplos fatores nem sempre considerados quando se trata de apontar as soluções.

* Doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP – *Campus* de Marília - Membro do Grupo de Pesquisa “Implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural”.

Historicamente, a busca por tais soluções têm sido tentadas no Brasil nas últimas décadas. Porém, não se encontrou ainda para o problema uma resposta plausível. Sinal disso são os polêmicos debates em torno da questão dos métodos de alfabetização que, de tempos em tempos, retornam e são destaques na mídia, como o denuncia a reportagem intitulada “método fônico avança na alfabetização” (SCHWARTSMAN, 2009) publicada pela Folha de S. Paulo (26 de outubro de 2009, Cotidiano, p. 4), em que fica exposta a contraposição, instalada no meio educacional brasileiro, entre os construtivistas e os defensores do método fônico. Citando semelhante polêmica acontecida anteriormente nos Estados Unidos, o articulista afirma:

De um lado, estavam os defensores dos métodos fônicos, que enfatizam a necessidade de ensinar a criança a associar grafemas (letras) a fonemas (sons). Do outro, perfilavam-se os construtivistas, para quem o aprendizado da leitura deve ser um ato tão ‘natural’ quanto possível, a ser exercido com textos originais e não com obras artificiais como cartilhas. (SCHWARTSMAN, 2009).

Em continuidade, o artigo explicita que, no Brasil (um tanto diferente do acontecido nos Estados Unidos, em que questões afetas a essa polêmica foram objeto de discussões nos tribunais) “a controvérsia agora caminha para decidir-se sem traumas maiores, com os métodos fônicos ganhando espaço pelas bordas do sistema”, já que iniciativas esparsas vêm sendo tomadas, com a utilização desse referencial, na tentativa de superação das graves deficiências que uma boa parte dos alunos tem demonstrado na aprendizagem da leitura e da escrita.

O que poderia parecer uma solução — a adoção de um método, como o fônico — pode, entretanto, constituir-se como um óbice ao desenvolvimento de uma abordagem no campo da alfabetização que possa resolver os problemas do baixo rendimento dos alunos nessa aprendizagem. O caminho a seguir, nesse campo, precisa necessariamente passar por um prévio questionamento de quais são os conhecimentos, as habilidades e aptidões que são requeridos dos alunos para que eles possam dar conta de ler estabelecendo uma compreensão do material objeto de sua leitura e de escrever produzindo algo que possa ser compreendido pelo outro, seu leitor.

Já na década de 1930, Vygotski (2000) denunciava: “[...] Até agora, o ensino da escrita é proposto em um sentido prático restrito. À criança se lhe ensina a traçar as letras e a formar com elas palavras, porém não se lhe ensina a linguagem escrita [...]” (p. 183, tradução nossa). E justificava:

[...] Aos escolares não se lhes ensina a linguagem escrita, senão a traçar as palavras e, por isso, sua aprendizagem não tem ultrapassado os limites da tradicional ortografia e caligrafia. Isto se explica, principalmente, por causas históricas, pelo fato de que, justamente, a pedagogia prática, apesar da existência de numerosos métodos de ensino de leitura e escrita, não tem elaborado, todavia, um sistema de ensino da linguagem escrita suficientemente racional, fundamentado científica e praticamente. Assim, a problemática deste ensino segue sem resolver-se até os dias de hoje. Diferentemente do ensino da linguagem oral, no qual se integra a criança por si só, o ensino da linguagem escrita baseia-se em uma aprendizagem artificial que exige enorme atenção e esforços por parte do professor e do aluno, devido a que se converte em algo independente, em algo que se basta a si mesmo; a linguagem escrita viva passa a um plano posterior. Nosso ensino da escrita não se baseia ainda no desenvolvimento natural das necessidades das crianças, nem em sua própria iniciativa: chega-lhe de fora, das mãos do professor e lembra a aprendizagem de um hábito técnico, como, por exemplo, tocar piano. Com semelhante abordagem, o aluno desenvolve a agilidade de seus dedos e aprende, lendo as notas, a tocar as teclas, porém não é introduzido na natureza da música. (VYGOTSKI, 2000, p. 183, tradução nossa).

Chama-nos a atenção, na citação acima, o fato de que, no início do século XX, já existia uma crítica ao trabalho de alfabetização que priorizava os aspectos técnicos no ensino da linguagem escrita, caracterizando uma “aprendizagem artificial”, sem vínculo com “a linguagem escrita viva”, e que se apresentava como algo imposto ao aluno, sem que suas necessidades de fazer uma leitura compreensiva de um texto ou de conseguir produzir

um texto compreensível a outrem fossem consideradas.

Com efeito, se pretendemos que os alunos saibam ler, entendendo o ato de leitura como o de produção de um significado para o lido, e escrever, entendendo como ato de escrita aquele que supõe a produção de um texto de um determinado gênero, feito com coesão e coerência, de modo a se constituir como um todo orgânico e com unidade de significação, aliás, exatamente como se pede nas avaliações institucionais, então não podemos deixar de focalizar “a linguagem escrita viva”, tal como se apresenta a nós nos processos interativos dos quais participamos como sujeitos inseridos em uma realidade social dada.

Em situação de interação, produzimos enunciados quando falamos e quando nos comunicamos com o outro por escrito. “Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas).” (BAKHTIN, 2003, p. 283). Além disso, produzimos, nesse processo interativo, uma grande diversidade de gêneros de enunciados que “é determinada pelo fato de que eles são diferentes em função da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação [...]”. (BAKHTIN, 2003, p. 283). Isto supõe que não basta dominarmos um repertório de palavras e de sabermos construir com elas orações e frases (formas da língua). É preciso constituir com elas os enunciados sob a forma de gêneros discursivos — “formas relativamente estáveis e normativas de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 286) — no processo de elaboração de nosso discurso. Em acréscimo, vale lembrar que tudo isso que dissemos a respeito da linguagem no plano oral aplica-se também ao plano da escrita.

A aprendizagem da linguagem escrita — leitura e produção — supõe, então, o conhecimento dos diversos gêneros textuais, em seus diferentes contextos de uso, suas formas de organização e os recursos linguísticos necessários a sua composição e adequação à situação de interação em que está sendo produzido. Um trabalho escolar que vise a essa aprendizagem vai muito além do envolvimento do aluno com o conhecimento do código de representação da língua.

Por essa razão, este trabalho objetiva pôr em discussão alguns aspectos relacionados ao trabalho pedagógico que envolve o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita.

Ele é resultado de pesquisa realizada em uma escola de ensino fundamental de uma cidade do interior do estado de São Paulo cujo foco é o ensino e a aprendizagem da língua materna. Os dados referem-se a uma aula de alfabetização ministrada para uma primeira série e foram coletados sob a forma de registro escrito. A análise é feita pelo referencial teórico histórico-cultural e direcionada a explicitar alguns pontos do trabalho pedagógico com a leitura e escrita que são fundamentais para que se possa repensar um caminho metodológico adequado ao enfrentamento do problema do fracasso escolar no campo da alfabetização de crianças das séries iniciais do ensino fundamental.

A PESQUISA

O contexto da pesquisa

A escola em que a pesquisa foi realizada atende a alunos do ensino fundamental e fica localizada em um bairro da periferia de uma cidade do interior do Estado de São Paulo.

A atuação pedagógica da maioria dos professores observados reflete uma orientação de trabalho voltado para a cópia de conteúdos registrados na lousa, controle disciplinar rígido para manter os alunos sentados, coibir agressões e preservar a atenção nas tarefas em execução.

Quanto ao processo inicial de alfabetização, o foco do trabalho é a inserção da criança na leitura decifratória em voz alta e cópia de textos selecionados especialmente para o trabalho escolar (textos “escolarizados”, ou seja, feitos especialmente para o ensino da língua) e em exercícios escritos cujas unidades são letras, sílabas ou palavras.

OS DADOS DA PESQUISA

Observações: faremos, a partir de agora, o relato de uma observação feita no início do ano (abril), em uma classe de primeira série da escola pesquisada. O relato refere-se a uma sequência inteira de um dia de aula (das 7h10 às 12h10) e foi dividido em cinco segmentos:

1º segmento: primeira parte da aula, compreendendo o período entre 7h10 e 9h30. Este segmento identifica os tipos de focalizações feitas quanto ao objeto de estudo das crianças: letras, palavras e textos.

(Cabeçalho a ser completado pelos alunos:)

Data:

Nome (do aluno):

Bom dia!

(Alfabeto minúsculo — de forma e manuscrito — a ser escrito pelos alunos:)

a

(O professor anota na lousa e os alunos completam por escrito:)

Exercício: Dê o par:

O gato e a

O pato e a

O papai e a

(O professor anota o texto na lousa e os alunos fazem cópia e leitura oralizada:)

O gato

O gato toma leite.

Seu corpo é peludo.

O gato mia para chamar sua namorada.

(Fim da primeira parte da aula – intervalo (das 9h30 às 9h50))

2º segmento: proposta de uma atividade lúdica com as crianças para a fixação de palavras aprendidas — uma cruzadinha. Este segmento explicita a forma como se deu o preenchimento das “palavras cruzadas”.

Às 10h, logo depois que as crianças se acomodaram nas carteiras, a professora distribuiu uma folha mimeografada contendo uma cruzadinha (cruzada direta) com seis nomes para serem preenchidos nos quadradinhos indicados por números que correspondiam aos seis desenhos elaborados na base da folha em duas fileiras com três desenhos cada uma, abaixo dos quais havia uma linha onde deveriam ser escritos os nomes correspondentes às figuras desenhadas. Os nomes eram: BALA, LATA, PATO, GATO, UVA, SAPO.

Antes de preencher a cruzadinha, a professora solicitou que os alunos escrevessem os nomes das figuras nas linhas colocadas abaixo dos desenhos, para que as escritas pudessem ser corrigidas antes de irem para os escaninhos da cruzadinha.

Uma aluna aproximou-se de mim perguntando como se escrevia a palavra “sapo”. Disse que escrevesse como sabia. Ela então escreveu: “SAO” (e já sabia escrever “pato”). Disse que estava bem, mas que, para colocar a palavra na cruzadinha ela precisaria de uma letra a mais. Ela disse não saber qual era (apesar de já conhecer a letra “p”). Informei, e ela completou a palavra, olhando meio

desconfiada para mim. Parecia não estar muito convencida da necessidade do “p”.

3º segmento: uma atividade não-autorizada.

Explicita o caso de um aluno que, alheio à atividade da sala, buscava sozinho um momento de leitura.

A professora solicitou que quem fosse terminando de escrever as palavras nas linhas abaixo dos desenhos poderia preencher as cruzadinhas. Enquanto isso a professora olhava tarefa de alguns alunos, e um aluno sentado na última carteira da fileira próxima às janelas folheava uma cartilha (era a página 76, quase o final do livro...), lia sussurrando (porque era uma atividade não autorizada para o momento), tentando resolver, a seu modo, alguns exercícios ali propostos para o leitor. Numa sequência de figuras com um quadradinho para ser preenchido com um X (Qual é o amigo da Lelé? — uma lula), ele registrava a primeira letra de cada palavra que acompanhava os desenhos: Jacu (um pássaro), Texugo (um animal mamífero), Cazusa (uma abelha) e Xaréu (um peixe). Estava feliz respondendo, a seu modo, os exercícios. Na sequência, começou a ler palavras que estavam em uma lista (sem acompanhamento de figuras): “bo-bo” (sempre silabando) e, virando-se para um colega do lado disse: “Tá vendo? Eu já estou aprendendo a ler”. Em um dado momento soletrou “ba-na-na”, lendo cada sílaba com a mesma produção de som para “a” (portanto, sem a nasalização). Achou estranho e me perguntou: “Bá-ná-ná? O que é isso?” Respondi: “Banana!”, e obtive a compreensão: “Ah! Banana!”. E continuou “lendo”.

4º segmento: interação em sala de aula. Explicita como foi feita a correção das cruzadinhas.

A aula estava em processo. Às 10h35, a professora passou o conteúdo da folha mimeografada na lousa (inclusive os desenhos das figuras cujos nomes entravam na cruzadinha). Às 10h45, começou a chamar alguns alunos para responderem na lousa; primeiro escrevendo os nomes abaixo das figuras e, depois, colocando-os dentro da cruzadinha.

Eis um trecho do diálogo com os alunos:

Aluno 1 (A1) é chamado para escrever “pato”; recusa-se dizendo que não sabe escrever.)

Professora (P): Vai que a classe te ajuda.

(A1 recusa-se novamente.)

P: Vai o A2. A2 é corajoso.

(A2 foi à lousa e escreveu “pato”. A3 foi chamado, mas não quis escrever “uva” na linha abaixo do desenho. A4, então, fez isso. Em seguida A3 copiou a palavra na cruzadinha.)

Terminada essa fase do trabalho, a professora passou pelas carteiras fazendo traços com uma régua sobre as folhas mimeografadas, para que os alunos a recortassem e a colassem no caderno.

Às 11h35, a professora colava as cruzadinhas nos cadernos de alguns alunos, uma aluna varria a sala e outras duas recolhiam os cadernos de classe para serem guardados no armário.

5º segmento: leitura de um bilhete e encerramento da aula.

Na sequência, a professora leu aos alunos um bilhete mimeografado que eles deveriam entregar aos pais, pedindo autorização para uma visita que eles fariam em breve ao bosque municipal. Explicou o conteúdo do bilhete e esclareceu como deveriam fazer para coletar a assinatura dos pais.

Às 11h55, entregou os bilhetes para os alunos. Desse momento até o final do período (12h10), as crianças arrumaram seus materiais e ficaram aguardando o sinal da saída.

ANÁLISE DOS SEGMENTOS

Compreender o que se passa no período inicial da alfabetização é fundamental para que possamos começar a explicitar os fatores que estão presentes no fracasso escolar de alunos na aprendizagem da leitura e da escrita. Focalizaremos, na sequência, alguns desses fatores.

O **primeiro segmento** — início da aula — explicita o enfoque dado à alfabetização: esta se reduz a um processo artificial, sem qualquer relação com a dinâmica própria dos textos reais, veiculados pela sociedade nos mais diferentes planos de estruturação e de funções linguísticas e sociais que cumprem. Há uma focalização nas letras (escrever o alfabeto minúsculo), depois um exercício de completar palavras e, finalmente, o “texto”, um texto feito especialmente para ensinar a criança a ler e a escrever. O texto é, na verdade, um conjunto de frases justapostas cujos elos são as retomadas do referente por meio de um adjetivo

possessivo (“seu corpo”) e do mesmo substantivo que expressa o referente (“o gato”). A leitura limita-se à oralização do texto, denunciando o objetivo do professor: controlar a capacidade de decodificação do aluno. A leitura como um processo de compreensão fica excluída dessa tarefa. Portanto, o foco do trabalho pedagógico com o aprendizado da língua é a decifração no momento da recepção e a codificação como base para a escrita.

Nesse contexto, a língua perde seu caráter de signo e fica reduzida à pura sinalidade (BAKHTIN, 1990), ou seja, a compreensão é substituída pelo reconhecimento, e a “língua viva”, tal como se apresenta aos seus usuários, desaparece.

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN, 1990, p. 95, grifos no original).

Um texto forjado para o ensino do código e a cópia e a oralização do texto como instrumentos para a aprendizagem da língua desconsideram que esse sistema de signos se presta à interação entre os sujeitos falantes/produtores de textos, constituindo-se como sujeitos históricos que têm algo a dizer como participantes de um grupo inserido em um determinado contexto social.

Na condição de sujeitos de um processo interativo, os alunos têm a expectativa de que a escola lhes dará a oportunidade de aprender a compreender textos escritos e a produzir textos compreensíveis para seus interlocutores, o que fica interdito quando o foco do ensino recai sobre o trabalho de decodificação/codificação do sistema de representação da língua. Esses interesses acabam por ser frustrados em muitos alunos que ao final do ensino fundamental ainda não conseguiram aprender a ler e a escrever.

O **segundo segmento** — proposta de uma atividade lúdica, a cruzadinha — remete-nos à questão da importância maior que se dá ao produto que ao processo; à língua em sua dimensão de

sistema que à língua em sua dimensão discursiva; ao dito e não ao dizer.

Estava em jogo escrever alfabética e ortograficamente as seis palavras correspondentes aos nomes das seis figuras (duas delas — gato e pato — já constavam do exercício de completar realizado na primeira parte da aula), muito embora nem todos tivessem dominado o sistema alfabético de representação escrita. O questionamento da garota ao observador — queria saber como escrever a palavra “sapo” e, instada a fazê-lo como sabia, representou “sao” — revela isso. A professora, com o auxílio dos que sabiam escrever alfabeticamente, procedeu ao preenchimento da cruzadinha e, desconsiderando o fato de alguns terem declarado que não sabiam escrever e se recusado a fazê-lo, deixou passar a oportunidade de fazer desse fato um momento de reflexão sobre o sistema de representação da língua. Um processo coletivo de discussão acerca de como se representa por escrito aquilo que se fala propiciaria aos alunos condições de se apropriarem desse conhecimento.

A formação das funções psíquicas superiores, como a linguagem escrita e a formação dos conceitos científicos, se dá pela atividade do sujeito em seu contexto sócio-histórico-cultural, em sua inserção nos processos interativos em que, pela mediação do outro, vai se apropriando dos conhecimentos, habilidades e aptidões próprias da atividade que realiza. Nesse sentido, a formação dessas funções superiores por meio da atividade escolar requer uma organização do ensino em que estejam presentes as possibilidades de discutir coletivamente o conteúdo dessa atividade, já que essas funções

aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (VYGOTSKY, 1988, p. 114).

Além disso, se a necessidade do aluno está em utilizar a linguagem escrita — leitura e produção — como um meio de interação com o outro, o foco na aprendizagem de palavras isoladas de um contexto torna-se estéril, uma vez que o processo interativo demanda a utilização, por parte de seus usuários, da língua em operação, em sua dimensão discursiva, e

não de parte de seu sistema de representação. As palavras isoladas, e também as orações isoladas não se prestam ao trabalho de comunicação com o outro. “A oração como unidade da língua, à semelhança da palavra, não tem autor. Ela é *de ninguém*, como a palavra, e só funcionando como um enunciado pleno ela se torna expressão da posição do falante individual em uma situação concreta de comunicação discursiva.” (BAKHTIN, 2003, p. 289, grifos no original).

Nesse caso, o processo de ensino — que se liga dialeticamente ao produto que aspira conseguir e se organiza em função disso — supõe ações conscientemente dirigidas ao objetivo de oportunizar ao aluno a aprendizagem da leitura como compreensão do escrito e do escrever como produção de um todo coeso e coerente conforme um gênero textual dado em uma determinada situação discursiva.

O terceiro segmento — uma atividade não-autorizada — aponta para a necessidade da inserção dos alunos em atividades que permitam a eles construir um sentido positivo, de sucesso nas ações que realizam. O que o aluno do caso abordado buscava, em sua atividade “clandestina” completamente apartada do restante da classe, era, ao que parece, saber como ele estava se relacionando com o escrito, ou seja, queria saber se ele conseguia ler ou não, e, pela sua expressão de alegria quando disse ao colega que já estava aprendendo a ler, esse era o sentido que buscava para si.

Tanto é assim que, mesmo só conseguindo silabar por meio da decodificação do escrito, sua intenção era buscar uma compreensão para as palavras ali impressas. O momento em que ele decifra a palavra “banana”, de forma silabada, é emblemático: a decifração não lhe garante a compreensão (“Bá-ná-ná? O que é isso?”); pelo contrário, ao centrar a atenção no código, sílaba a sílaba, fica suspensa a compreensão; a rigor, o aluno não lê. Assumimos que ler é compreender, mas “não pela identificação de elementos simples e fazendo deles uma soma que lhes revelaria o significado, mas sim sem dissociar os elementos do conjunto.” (FOUCAMBERT, 1997, p. 96). Ou seja, uma palavra só é identificável se o aluno sabe previamente qual o seu papel no contexto textual em que está escrita. Se o aluno do caso citado estivesse lendo um texto em que o tema fosse “frutas”, muito provavelmente a leitura da palavra “banana” teria sido feita de forma diferente. “Identificar não é identificar o significante [imagem

acústica da palavra], mas sim o significado, e este último não se encontra isolado do contexto em que aparece”. (FOUCAMBERT, 1997, p. 97).

Não há, portanto, grosso modo, uma coerência entre o que é oferecido pela escola e o que se exige da criança como resultado de sua aprendizagem: o descompasso entre a oferta de um ensino que conduz o aluno a imaginar que saber ler é saber decifrar conjuntos de letras e sílabas e que saber escrever é combinar esses elementos para produzir escritas que, quando justapostas resultam em palavras, frases e textos, cria uma falsa expectativa de êxito na criança (“Tá vendo? Eu já estou aprendendo a ler.”) e causa-lhe decepção quando se defronta com avaliações que são feitas periodicamente pelo sistema educacional, por não poder responder satisfatoriamente aos questionamentos aí inseridos e, como consequência, ser rotulado como incapaz para ler e escrever.

Além disso, este segmento focaliza um aspecto importante do trabalho pedagógico: o envolvimento dos alunos com as atividades de sala de aula. As relações entre ensino e aprendizagem são complexas; não há uma relação direta entre o processo de ensino, que objetiva proporcionar situações em que os alunos possam construir conceitos acerca dos conteúdos culturais que lhes são oferecidos em forma de atividades, e o processo de aprendizagem, que envolve cada uma das individualidades em sala de aula, cada qual com suas motivações, interesses, necessidades, problemas, dificuldades, enfim, com suas “interpretações subjetivas”, como diz Salvador (1994, p. 155), construídas pelos próprios alunos acerca dos conteúdos das atividades. Daí ser imperioso que o ensino propicie aos alunos a realização de atividades que provoquem neles a necessidade de lançar-se à tarefa de aprender.

Entretanto, quando o professor assume a posição de mediador entre o aluno e o objeto de conhecimento, as interações que se estabelecem em sala de aula a partir daí podem ser conduzidas de modo a que o primeiro conduza o segundo na direção da apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados, em situações que façam o aprendiz construir um sentido positivo para a atividade que realiza, que possibilite a construção dos conceitos inerentes a cada situação de ensino e de aprendizagem em sala de aula.

No episódio acima citado, essa concepção está ausente da sala de aula, como o comprovam as dificuldades dos alunos em escrever as palavras solicitadas e o não questionamento do professor

para que eles pudessem refletir sobre o assunto em questão e buscar uma resposta adequada à resolução dos problemas de escrita que alguns estavam enfrentando. Da mesma forma, se a mediação estivesse presente, o caso do aluno sentado na última carteira não teria lugar, pois também ele estaria engajado na atividade coletiva da sala e não buscando, por seus próprios meios, alheio ao que ocorria ao seu redor, algum conhecimento que pudesse atender a seus interesses e suprir suas necessidades de aprendizagem.

Como afirma Salvador (1994):

Certamente, o aluno é o responsável final da aprendizagem na medida em que constrói o seu conhecimento, atribuindo sentido e significado aos conteúdos do ensino, mas é o professor quem determina, com sua atuação, com o seu ensino, que as atividades nas quais o aluno participa possibilitem um maior ou menor grau de amplitude e profundidade dos significados construídos e, sobretudo, quem assume a responsabilidade de orientar esta construção numa determinada direção. (p.156).

O quarto segmento — interação em sala de aula — revela a forma pela qual a interação foi conduzida em sala de aula para a avaliação das escritas inseridas na cruzadinha. Dois pontos importantes podem ser destacados nesse segmento: a recusa de dois alunos em escrever as respostas na lousa e a forma pela qual o discurso do professor valoriza a atitude de um aluno em detrimento da atitude de outro, dois fatos aparentemente isolados, mas, na verdade, interligados, como parte de um complexo relacional que permeia a prática pedagógica e traz consequências para o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Diante de duas recusas seguidas de A1 em escrever a palavra a ele destinada, o professor diz: “Vai o A2. A2 é corajoso”. O texto não-dito, mas devidamente compreendido por A1 pode ser expresso como “A1 não é corajoso”, ou o seu correlato “A1 é medroso”.

O aspecto afetivo-relacional nem sempre é considerado como ponto estratégico em sala de aula e, entretanto, constitui-se em elemento importante da construção de uma prática pedagógica que possa envolver o aluno nas atividades essenciais ao desencadeamento de aprendizagens fundamentais ao seu desenvolvimento. Há que se considerar

um conjunto de fatores, que poderíamos qualificar como motivações, relacionais ou inclusive afetivas, que desempenham um papel de primeira grandeza na mobilização dos conhecimentos prévios do aluno e sem cuja consideração é impossível entender os significados que o aluno constrói a propósito dos conteúdos que lhe são ensinados na escola. (SALVADOR, 1994, p. 152-153).

Diante disso, pode-se dizer que o envolvimento psicológico do aluno com a tarefa escolar é um ponto a ser considerado no planejamento do ensino, pois ele é fator desencadeante de motivos que podem levar o aprendiz a querer realizá-la e a construir os conceitos incluídos na situação de aprendizagem em que está inserido. Ou, pelo contrário, podem levar o aluno a recusar-se a participar desse processo, pois “a experiência emocional (...) que emana de qualquer situação ou de qualquer aspecto de seu entorno determina qual classe de influência esta situação ou este entorno terá sobre a criança.” (VYGOTSKY, 1994, p. 339-340, tradução nossa).

O **quinto** e último **segmento** — leitura de um bilhete e encerramento da aula — aponta para uma possibilidade nem sempre levada em consideração no desenvolvimento da prática pedagógica que tem como objeto o estudo da língua: a função social da escrita. O contexto de leitura do bilhete a ser levado aos pais, pedindo autorização para uma visita que eles fariam em breve ao bosque municipal, favorecia a chamada “leitura em situação” (JOLIBERT, 1994). Esse tipo de leitura objetiva destinar o ato de ler para resolver algum problema posto para o coletivo da sala de aula, no caso, saber do que se tratava a autorização, para trazê-la assinada no dia seguinte. Entretanto, a professora leu aos alunos o bilhete mimeografado, sem oportunizar às crianças uma chance de, elas mesmas, com a sua mediação, chegarem à construção do sentido daquele texto.

Esse momento, bastante favorável a um processo de aprendizagem da leitura de um gênero textual específico, no caso o bilhete, poderia ter sido, intencionalmente, transformado em uma sessão de “questionamento” (JOLIBERT, 1994) com dupla tarefa: construir um sentido para aquele texto particular e desenvolver uma estratégia de abordagem a esse gênero de texto.

O questionamento supõe um tipo de leitura que “nada tem a ver com uma decifração linear e regular, que parte da primeira linha para chegar à última palavra da última linha”. (JOLIBERT, 1994, p. 15). Ele é uma atividade que se destina a ensinar a criança a ler os textos de diferentes gêneros, permitindo que a criança participe ativamente no levantamento das questões que podem ser feitas ao texto com o objetivo de construir para ele uma significação. Proporciona um momento de discussão coletiva e de reflexão sobre a situação de leitura, uma vez que “questionar um texto é fazer *hipóteses de sentido* a partir de *indícios* levantados (...) e *verificar* essas hipóteses.” (JOLIBERT, 1994, p. 15). Caracteriza-se, portanto, como um momento de aprendizagem da leitura.

Tomar um texto em situação de uso social e colocá-lo em uma sessão de questionamento caracteriza um ato de leitura bastante próximo daquele que ocorre na vida do leitor que, diante de um texto escrito, busca encontrar para ele uma significação. E isso a criança pode aprender a realizar na escola.

CONCLUSÕES

A imagem construída a respeito da aula de alfabetização, objeto deste estudo, por meio da descrição e análise dos dados observados, embora seja uma imagem particular, ainda representa parte de nossa realidade educacional que cuida especificamente de iniciar o processo de escolarização de crianças pequenas que vão à escola para aprender a ler e a escrever.

Tal como se apresenta, a imagem retratada revela uma situação de trabalho pedagógico desfavorável à consecução desse objetivo. Destacamos quatro pontos que nos levam a essa conclusão.

O primeiro deles diz respeito à abordagem metodológica adotada pela professora para conduzir o trabalho pedagógico que envolve o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita pelos seus alunos. Tal abordagem considera que aprender a língua é dominar o seu código de representação: sabe ler quem o decodifica e sabe escrever quem o registra alfabética e ortograficamente.

Entretanto, esse padrão não corresponde às próprias exigências feitas pelo sistema escolar quando realiza as avaliações institucionais para verificar como o trabalho pedagógico está sendo

desenvolvido nas escolas. As exigências recaem na capacidade de ler com compreensão, de modo a que o leitor, diante de um texto, consiga elaborar uma significação apropriada para ele, e na capacidade de produzir um texto de um determinado gênero, de maneira a ser capaz de, respeitando as características que modelam esse gênero, construir uma unidade de significação para seu provável leitor.

A organização do ensino que pretende atender a tais exigências, que não são apenas exigências do sistema de ensino, mas, fundamentalmente, necessidades de quem ingressa na escola para aprender a ler e a escrever, requer a escolha de meios — materiais e estratégicos — que envolvam os alunos na leitura de textos de veiculação social, apropriados às diferentes idades, que sejam tomados como objeto de discussão para sua compreensão e não como objeto de decifração e estudo do código de representação da língua, e que insiram os alunos em situação de escrita de textos em contextos significativos, de modo a que eles aprendam não só a construir textos de diferentes gêneros, mas também aprendam a adequação do uso de cada um deles em seus contextos de produção.

Sem deixar de considerar o papel que representa o conhecimento da língua em sua dimensão de sistema, o processo de ensino que pretenda atender a essas exigências centrará seu foco na língua em sua dimensão discursiva, considerando seus alunos como participantes de situações de interação com o outro, por meio de atos de leitura e de escrita de textos de diferentes gêneros em seus respectivos contextos de uso.

Isso nos remete ao segundo ponto de nossas conclusões: o trabalho de leitura e produção de textos em consonância com a função social da escrita. Pela especificidade do trabalho escolar, os atos de leitura e de escrita de textos não reproduzem, necessariamente, de modo fiel, aqueles que são realizados pelos usuários da língua em suas práticas costumeiras; o trabalho pedagógico que prepara os alunos para realizarem tais atos como parte de sua rotina de vida supõe a realização de ações voltadas à revisão, avaliação, correção, re-elaboração, reflexão, etc., práticas inerentes ao processo de ensino e de aprendizagem. Entretanto, a preparação dos alunos para a prática desses atos se faz de modo pertinente na escola quando o eixo articulador das atividades de ensino é o trabalho com a língua em sua dimensão discursiva, trabalho esse possibilitado pela utilização de textos de leitura que fazem parte do acervo da produção social

escrita e pela produção textual voltada para interlocutores reais.

Ressaltamos, com isso, que processo e produto dinamicamente se relacionam: se o resultado esperado é que o aluno saiba ler compreendendo o material lido e escrever produzindo um texto compreensível ao seu leitor, então o conteúdo adequado para o desenvolvimento das ações educativas para o ler e o escrever é o texto como produção humana sócio-histórico-cultural.

O terceiro ponto diz respeito ao sentido que o aluno pode construir acerca da atividade que ele realiza. E, segundo Leontiev (1978, p. 215), “(...) o sentido expressa a relação do motivo da atividade com a finalidade imediata da ação”. Então, se o professor, no encaminhamento do trabalho pedagógico em sala de aula, permitir que os alunos participem ativamente dele e estiver atento às suas manifestações, poderá perceber e tomar em conta aquilo que eles expressam em termos de suas necessidades e seus motivos ao realizarem as atividades, mesmo porque,

O desenvolvimento dos sentidos é um produto do desenvolvimento dos motivos da atividade; por sua vez, o desenvolvimento dos próprios motivos da atividade está determinado pelo desenvolvimento das relações reais que o homem tem com o mundo, que dependem das condições históricas objetivas de sua vida. (LEONTIEV, 1978, p. 217).

Decorre desse fato a necessidade de o trabalho pedagógico prover situações que demandem a realização de ações coletivas e individuais, no interior das tarefas escolares pensadas com a participação do aluno, envolvendo suas opiniões, suas escolhas, suas tomadas de decisões e responsabilidades assumidas na objetivação dessas tarefas. Assim pensado, o trabalho pedagógico tem mais chance de permitir ao aluno a elaboração de um sentido para aprendizagem da leitura e da escrita, que, de algum modo, esteja associado à importância que isso possa ter em sua vida, e, também, de conseguir, com maior probabilidade, a adesão do aluno às ações desenvolvidas em sala de aula.

Isso nos remete ao **quarto** e último ponto: a interação em sala de aula. Uma forma positiva de interação, tanto entre os alunos, como entre estes e o professor, pode favorecer um envolvimento mais efetivo dos estudantes nas atividades de sala de

aula. Em sentido oposto, quando a situação interativa é desfavorável, ela pode gerar neles experiências emocionais negativas e, como consequência, o aparecimento de comportamentos indesejáveis como o desinteresse, as desavenças, a recusa do aluno em participar das atividades, etc.

Uma vez que a experiência emocional representa uma unidade dinâmica entre todas as características pessoais e todas as características próprias do ambiente em que se dá um processo interativo ela é um fator essencial para explicar a influência do meio (ou entorno) sobre o desenvolvimento psicológico do ser humano e a formação de sua personalidade consciente. Então, qualquer que seja a situação interativa, a influência que tal situação pode exercer sobre o ser que aprende depende não só de sua natureza — triste, alegre, adequada, interessante, perigosa, etc. —, mas da medida em que ele a entende e percebe (VYGOTSKY, 1994).

É de todo desejável, então, que a sala de aula se torne um meio no qual o aluno possa opinar, fazer perguntas e obter respostas, pedir e dar ajuda ao outro, cooperar, realizar as atividades, enfim, relacionar-se com seus pares e com o professor de modo a ser valorizado como uma pessoa que ainda tem muito a aprender, mas que já tem muito a contribuir.

Para concluir, acrescentamos que os fatores que interferem no processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita não se restringem aos eventos que acontecem no interior da sala de aula. Múltiplos são os fatores que podem influenciar os resultados relativos ao desempenho escolar dos estudantes. Alguns deles, como a situação socioeconômica precária das famílias dos alunos, o seu consequente distanciamento dos bens culturais, a pouca convivência com escritos sociais — jornais, revistas, dicionários, enciclopédias, livros de

histórias, só para citar alguns —, podem interferir negativamente em toda a sua trajetória escolar, e, de modo especial, em seu desempenho linguístico.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 5.ed. São Paulo: Hucitec, 1990.
- _____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- FOUCAMBERT, Jean. **A criança, o professor e a leitura**. Tradução de Marleine Cohen e Carlos Mendes Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- JOLIBERT, Josette (Coord.). **Formando crianças leitoras**. Tradução de Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. V.1.
- LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias Del Hombre, 1978.
- SALVADOR, César Coll. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Tradução de Emília de Oliveira Dihel. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- SCHWARTSMAN, Hélio. Método fônico avança na alfabetização. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 26 out. 2009, Cotidiano, p. 4.
- VYGOTSKYI, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKYI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 4. Ed. São Paulo: Ícone, 1988, p.103-117.
- VYGOTSKI, Lev Semiónovich. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In: _____. **Obras escogidas**. 2.ed. Madrid: Visor, 2000. v.3, p. 183-206.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. The problem of the environment. In: VAN DER VEER, R. & VALSINER, J. (Org.). **The Vygotsky reader**. Oxford, UK: Basil Blackwell, 1994, p.338-354.

Recebido: 05/03/2009

Aceito: 01/07/2009

Endereço para correspondência: Stela Miller. Rua Capitão Adorcino de Oliveira Lyrio, 45, ap. 41, Bairro Salgado Filho, CEP 17502-210, Marília-SP. E-mail: stelamil@terra.com.br