

ALFABETIZAÇÃO: DILEMAS DA PRÁTICA¹

Sonia Kramer

Professora do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Publicado originalmente em: KRAMER, Sonia (org). *Alfabetização: dilemas da prática*. Rio de Janeiro, Dois Pontos Ed., 1986.

Apresentação

O propósito deste texto é encaminhar e favorecer a discussão de temáticas que têm estado presentes, ultimamente, entre aqueles que lidam com a alfabetização. Não pretendo dar conta de todos os problemas referentes ao ensino da leitura/escrita com que se defrontam professores e educadores no seu cotidiano, nem sequer esgotar todas as nuances ou vertentes de análise dos “dilemas” aqui apresentados. A intenção é provocar o debate de determinadas questões que, no nosso entender, são não só freqüentes quando se faz, observa, estuda ou pesquisa a alfabetização na prática, mas também as de solução mais instigante ou desafiadora.

Tomo, inicialmente, para análise, no decorrer do texto, os seguintes “dilemas”:

1 - se o que caracteriza a alfabetização é a mecanização ou a construção (e, portanto, se a ênfase deve estar nos conteúdos ou no processo de aprendizagem);

2 - se o método mais adequado é tradicional ou novo (este “dilema” como decorrência imediata do primeiro);

3 - quais os fatores que se deve privilegiar no ensino da leitura/escrita – psicológicos, psicolinguísticos – e de que maneira os fatores pedagógicos se relacionam a eles.

Procurou mostrar que essas três questões vêm sendo tratadas como dilemas ou dicotomias por pesquisadores e estudiosos da educação, planejadores e administradores que trabalham com alfabetização. Destaco de que maneira, a nível do discurso, aparecem as polarizações produto X processo, conteúdos X métodos etc., pois, na prática da alfabetização (como na prática pedagógica em geral) há que se dar conta, sempre, de ambos os aspectos, dado que a prática

¹ Texto apresentado no Seminário da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional/ABT, realizado no Rio de Janeiro em outubro de 1985.

pedagógica é prática social e, como tal, dinâmica e dialética. Nessa linha de abordagem tomo em seguida, a questão do papel do professor enquanto um dos determinantes fundamentais da alfabetização.

Apresento, ao final, alguns dilemas que são absolutamente recorrentes e comuns na prática escolar e têm sua origem mais específica e direta no próprio ensino da leitura e da escrita. Pertencem a esse segundo grupo: a seleção e dosagem dos conteúdos; a escolha e utilização de cartilhas e materiais pedagógicos; a avaliação de desempenho e os critérios de promoção; os confrontos entre professores e especialista.

O objetivo aqui é, justamente, o de enfatizar como, para solucionar os problemas concretos, é preciso superar os dualismos.

Esses são, de fato, os “dilemas” cruciais? São estes os verdadeiros pontos de estrangulamento responsáveis pelo fracasso na alfabetização das classes populares? A resolução desses dilemas será capaz de reduzir o índice de repetência da 1ª à 2ª série do 1º grau², aumentar o aproveitamento escolar e a permanência das crianças na escola? De que maneira a clareza sobre estas questões amplia nossa compreensão a respeito dos determinantes da alfabetização? Estão os questionamentos bem formulados? São esses os problemas fundamentais? Acredito que tais indagações devam acompanhar a análise dos itens seguintes, principalmente a fim de que outros problemas possam ser detectados e perseguidas as estratégias para solucioná-los.

Evito, propositalmente, tecer considerações genéricas sobre as funções da escola na sociedade capitalista ou sobre as relações entre ideologia e ensino da língua, mas penso ser necessário apontar alguns aspectos essenciais da análise sobre as funções da escola e da própria alfabetização. Dentre esses aspectos, cabe enfatizar, em primeiro lugar, a importância de que se reveste a escola pública de qualidade como espaço capaz de assegurar a socialização dos conhecimentos para todos, aliada ao reconhecimento de que a escola hoje existente não tem ainda desempenhado esse papel. Em segundo lugar, vale destacar a própria importância do ensino da língua e da aquisição do código escrito enquanto instrumentalização necessária fundamentalmente às classes populares, cuja viabilidade concreta de adquirir esse conhecimento fora da escola é quase nula. E, em terceiro lugar, apesar de correr o risco de um reducionismo apressado, cabe identificar o fracasso escolar como sendo originalmente o fracasso na alfabetização.

Esses três aspectos nos dão a exata medida de como – mais do que continuarmos a estudar, pesquisar, e supostamente aprimorar aquilo que sabemos sobre o processo vivido no ensino da língua – é preciso centrar forças em traduzir esse saber em soluções para os problemas e dificuldades cotidianas

2 Correspondentes, em 2019, ao primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental [Nota da Autora].

encontrados nesse ensino, por professores e “especialistas” e, também, buscar nesses problemas os aspectos mais relevantes para nossa investigação. Nesse sentido, é preciso, sobretudo, conhecer as propostas concretas que estão sendo formuladas por educadores e técnicos em educação que nesse momento participam de projetos políticos diversos, como aqueles que vêm sendo desenvolvidos por determinadas Secretarias de Educação, órgãos vinculados ao Ministério da Educação e mesmo à iniciativa privada.

É disso que trata, pois, esse trabalho: dos dilemas existentes nas práticas de alfabetização; das alternativas propostas mais recentemente para enfrentá-los e das minhas próprias indagações sobre ambos.

OS DILEMAS

Dilema 1 – O que caracteriza a alfabetização? A mecanização ou a construção?³

Magda Becker Soares (1985), em um dos textos, mais relevantes e abrangentes sobre o tema – e que foi preparado para o Seminário da ABT de 1984 –, defende a necessidade de uma teoria coerente da alfabetização, capaz de conciliar estudos sobre as diferentes facetas envolvidas na questão. Tais facetas são organizadas pela autora em três categorias: os estudos sobre o conceito de alfabetização, os trabalhos relativos à natureza do processo de alfabetização e as análises dos seus condicionantes.

Talvez a tentativa de construção de uma teoria geral da alfabetização traga o risco de que imaginemos ser possível abstrair a alfabetização das diferentes práticas sociais em que ela se realiza e das condições concretas que a viabilizam. Pelo menos, isso foi o que ocorreu a partir das tentativas de elaboração de uma “teoria geral do currículo” nas décadas de 1950 e 1960 nos Estados Unidos e que acarretam modelos curriculares generalistas e a-históricos.

Contrariamente, porém, o esforço de construção dessa teoria ao provocar o confronto ou a convergência de tantos e tão diversos trabalhos sobre o tema, sem dúvida nos trará uma contribuição importante e fará avançar o conhecimento disponível, na medida em que conflitos podem ser explicitados e posições errôneas criticadas e superadas. Então, mesmo que esse debate não nos conduza para um marco teórico único e coerente, engrossá-lo pode favorecer o encontro de saídas para os impasses atuais.

O objetivo da alfabetização é o de favorecer o desenvolvimento da comunicação e expressão com ênfase no processo de produção e utilização de textos,

3 Parte do conteúdo desse “dilema” foi apresentado em “Os diferentes significados da alfabetização” durante o Seminário da Associação Mineira de Associação Educacional, em julho de 1985.

ou é o de garantir a aquisição dos mecanismos básicos da leitura e da escrita? Este é o primeiro dilema.

Temos assistido a uma certa polarização em torno do conceito de alfabetização: há desde aqueles que entendem a alfabetização como o domínio da mecânica da leitura e da escrita, até os que a concebem como um processo de compreensão e expressão de significados. Meus próprios trabalhos têm sido identificados com essa segunda posição, e considero importante esclarecer que, para mim, a insistência nessa polaridade – mecanização *versus* compreensão/expressão – nos afasta ao invés de nos aproximar de um conceito abrangente de alfabetização. Além de tudo, a discussão é, de certa forma, estranha, pois supõe que seria possível a criança compreender a linguagem escrita sem que tenha internalizado seus mecanismos básicos e, por outra, sugere que os professores que pretendem transmitir esses mecanismos não se preocupam com o fato de que a utilização reverta na compreensão dos significados veiculados.

Tendo a concordar com Soares (1985), quando esta autora destaca a necessidade de uma teoria que apresente um conceito de alfabetização “suficientemente amplo para incluir a abordagem mecânica do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita” (Soares, 1985, p.21). Didaticamente, abordo aqui apenas a polêmica mecânica/compreensão, e deixo a questão dos determinantes sociais para mencionar na discussão sobre o papel do professor.

Examinando, no entanto, as mais recentes publicações em educação⁴, podemos verificar que as divergências estão presentes, principalmente nos trabalhos relativos à alfabetização: de um lado, valoriza-se o produto final, a partir de uma compreensão de alfabetização enquanto aquisição de mecanismos; de outro lado, enfatiza-se a construção, a partir de uma compreensão da alfabetização enquanto processo de produção da leitura e escrita.

Diferentes são as práticas baseadas na primeira concepção. De modo geral, podem ser caracterizadas por uma ênfase na formação de habilidades (coordenação motora, discriminação auditiva, etc) e tendem a insistir, inicialmente na aquisição dos automatismos da linguagem escrita para, num segundo momento, trabalhar a compreensão ou interpretação. Entendendo a aprendizagem da leitura escrita como decifração de um código, insistem na realização de exercícios repetitivos que visam, fundamentalmente, a memorização de letras ou sílabas e a assimilação por parte das crianças de uma suposta correspondência entre a escrita e a fala. Essas práticas são as mais utilizadas nas

4 *Revista Educação e Sociedade*, especialmente a de nº 20; *Cadernos Cedes* nº 14, *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, especificamente a de nº 52; *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, nº 151 são algumas publicações onde a diversidade pode ser nitidamente constatada.

escolas, e vem sendo questionadas pelos defensores da segunda concepção de alfabetização, que percebem-na basicamente como construção de significado.

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

Subjacente às práticas do primeiro tipo, está a idéia de que a linguagem escrita representa a fala; no segundo caso percebe-se que a linguagem escrita veicula significados, e evoca o objeto, sendo este o aspecto mais importante a ser compreendido pela criança no processo de alfabetização. A aquisição dos mecanismos se dá, pois, em função e por causa da necessidade de apreender e/ou atribuir significados.

O dilema está, então, claramente colocado: é preciso garantir a aquisição de mecanismos básicos para depois concentrar no significado, propõe a primeira corrente; só a partir da realização de atividades significativas é que se devem fixar as convenções e mecanizá-las, adverte a segunda.

A tentativa atual de entender essas diferentes concepções dirige-se à seguinte preocupação central: como diminuir a defasagem entre aquilo que sabemos sobre a alfabetização e como fazemos essa alfabetização na sala de aula? Aparentemente opostas, essas concepções não serão caminhos/estratégias diversos para se alcançar o mesmo ponto (uma escola *de fato* a serviço das camadas populares)?

Minha posição quanto ao significado que atribuo à alfabetização (como processos dinâmicos que convergem para a construção de um objeto de conhecimento, concretizando-se em um produto cultural - a leitura e a escrita) é, de certa forma, uma busca de *superar* o antagonismo que corremos o risco de cristalizar se continuarmos a insistir nessa dicotomia: ou se ensina passiva e mecanicamente as crianças a ler e escrever ou se possibilita seu contato e convívio com produções favorecendo sua construção ativa e dinâmica da linguagem escrita. E isto porque, para o domínio efetivo da leitura e da escrita, é preciso existir a compreensão de que a linguagem escrita tem um aspecto simbólico (as palavras representam, significam, querem dizer coisas, sentimentos, idéias), mas é preciso haver também aquisição dos mecanismos básicos desse código, do contrário não se lê e não se escreve. Assim, o problema não é tanto se se devem fazer “exercícios” na aprendizagem da leitura e da escrita: é preciso que eles estejam vinculados a um contexto, que sejam uma estratégia usada dentre as demais, evitando-se que as crianças apenas

repetam exercícios indefinidamente sem compreender para onde estão indo, qual é o significado do que fazem, o que é ler e escrever, qual é a função da escrita. E essa compreensão do significado não só pode como também deve ser trabalhada na produção e utilização de materiais e textos escritos (jornais, livros, cartas, bilhetes, álbuns, cartazes, diários, agendas, convites).

Ora, enquanto educadores comprometidos com as camadas populares e seus reais interesses, parece-nos que temos concordado com o fato de que a escola não é apenas um canal de reprodução social, como também não é dela tão-somente que depende a mudança da sociedade. Esse posicionamento político tem nos unido na luta por uma rede pública que garanta a todas as crianças o acesso a uma vaga na escola e a sua permanência, graças a um trabalho de qualidade e de efetiva socialização dos conhecimentos acumulados e sistematizados. Devolver a todas as classes o que por todos foi produzido aparece como um dos objetivos que têm orientado nossas discussões e buscas de saída. A questão da alfabetização está incrustada no bojo de tal discussão: o direito à alfabetização é defendido por todos os educadores, desde aqueles que a compreendem como necessária mecanização até os que a percebem como construção ativa.

Assim, concorda-se no ponto de chegada, mas adotam-se caminhos diferentes. A divergência é epistemológica e, como consequência, metodológica, na medida em que os enfoques dados ao processo de construção do conhecimento são diversos. Não pretendo analisar aqui tal divergência. O que interessa enfatizar é que a riqueza do embate acadêmico está freqüentemente ausente das escolas de 1º grau. Nestas, o que podemos perceber são fragmentos dos discursos teóricos que acabam por confundir as professoras, ao invés de ajudá-las a resolver problemas do tipo: “Como devo ensinar a ler e escrever?”; “Por onde devo começar?” “O que é mais importante fazer?” “Em que proveito mais o tempo de aula?”, entre outros. Na realidade, tais problemas se referem à questão do conceito, ao “o que é alfabetização”.

De maneira a que possamos dar contribuições efetivas à prática do ensino da língua e da alfabetização, é preciso aprofundar e ampliar nosso conhecimento sobre os determinantes pedagógicos da alfabetização. Isto significa considerar elementos, relações e processos de cunho pedagógico que viabilizam a alfabetização de forma a que seja possível superar o aparente impasse da abordagem filosófico-histórica *versus* a abordagem linguístico-psicolinguístico-sociolinguística da alfabetização. Parece-me que da discussão decorrente destas abordagens tem estado ausente uma perspectiva pedagógica da alfabetização, de que trato mais adiante. É preciso, sobretudo, divulgar entre os professores nosso conhecimento atual de que no processo de leitura/escrita ocorre fundamentalmente a construção/atribuição de significados, e é a serviço dessa construção que se coloca a aquisição dos mecanismos, das convenções ortográficas.

Nesse momento, vale lembrar que a discussão sobre o conceito de alfabetização está relacionada diretamente, e está mesmo subjacente, à escolha do método adotado. Mas a polêmica sobre os métodos tem estado tão acirrada, ultimamente, que vai merecer aqui o tratamento de segundo “dilema”, embora eu tenha absoluta clareza da sua vinculação estreita com o primeiro.

Dilema 2 – Método “tradicional” x métodos “novos”? (Fadas ou bruxas?)

Se da discussão sobre o conceito derivam as prioridades da prática pedagógica (aonde pretende chegar e o que deva privilegiar), o método diz respeito ao percurso, ao caminho percorrido nesse processo⁵.

A partir da I Conferência Brasileira de Educação, quando Saviani (1980) enunciou as três teses com base na teoria da curvatura da vara, tem sido enfatizada a idéia de como a Escola Nova, ao privilegiar os métodos pedagógicos, contribuiu para o rebaixamento da qualidade do ensino na escola pública, principalmente no que se refere à transmissão de conteúdos.

Desde então temos presenciado uma contínua retomada dessas idéias e, em alguns momentos, uma ampliação das categorias, como faz, por exemplo, Libâneo (1982). Não temos dúvida de que naquele momento essa analogia foi importante na medida em que fez avançar nossa compreensão sobre o fracasso da escola brasileira e a necessidade de resgataremos seu objetivo e papel fundamental, a fim de garantir às classes populares o acesso aos conhecimentos sistematizados, produzidos por todos, mas não reapropriados por todos (CURY, 1982).

Progressivamente, porém, e a despeito de Saviani (1982) ter abordado o assunto dialeticamente, temos assistido a uma crescente dicotomização: por um lado, há a defesa do *processo*, influência da Escola Nova e de seus pressupostos teóricos e metodológicos. Por outro lado, há a defesa do *produto*, ênfase da escola tradicional onde é seguida a lógica da produção do conhecimento e sua estrutura básica, em oposição à ênfase Escola Nova que propõe como orientador o processo de construção individual do conhecimento nas suas várias etapas. Parece que temos solidificado a dicotomia.

Tenho sentido grande receio de penetrar nessa discussão, mas, ao mesmo tempo, grande interesse no que se refere mais especificamente à questão da alfabetização, que é onde a polaridade se torna mais aguda. Por que o receio? Porque a discussão tem sido travada não só por aqueles que têm toda uma sólida fundamentação filosófica e histórica em educação e seus processos,

5 É preciso explicitar que o significado do termo “método” aqui empregado não corresponde a “método de alfabetização” (palavração, silabação, fonético, de contos, etc.), mas à metodologia, ao conjunto de atitudes e procedimentos gerais que orientam e dão corpo ao trabalho realizado na sala de aula.

como também por aqueles que dispõem de um profundo conhecimento da psicologia, da lingüística e das metodologias específicas, e que têm buscado tornar a prática educativa mais dinâmica e criativa.

Posso explicitar o receio falando de uma indagação: nem filósofa, nem lingüista, nem psicóloga, o que teria uma pedagoga a dizer sobre a questão? Evidentemente que o receio é sentido quanto ao risco que se corre ao abrir a discussão simultaneamente com as duas correntes.

Mas, por que o interesse e a necessidade de penetrar no debate? Em primeiro lugar, porque, como estudante, tivemos por formação acadêmica o que tem sido rotulado como tradicional. Estudante de primário, ginásio e científico⁶ de escolas que davam uma “base sólida”, recebi, no entanto, uma formação em pedagogia no momento em que nos cursos a constante era de trabalhos em grupo, leituras de textos nunca concluídas, discussões nunca sintetizadas, trabalhos sem perspectiva de análise crítica, críticas que veiculavam *slogans* e palavras-chavões sem consistência ou substância de conteúdo.

A uma formação básica em escolas “tradicionais”, somada a um curso de graduação que se autodenominava moderno, se sucedeu ainda um longo período de prática nas chamadas escolas experimentais. Assim, de estudante que passara praticamente quinze anos na escola “tradicional” eu me tornara professora, durante cerca de dez anos de escolas com projetos de cunho escolanovista ou “moderno”, “experimental”, “dinâmico”, “cooperativo”. Pude assistir, então, às críticas que eram feitas à pedagogia tradicional, e que eu mesma fizera enquanto adepta de projetos “novos”. Percebo agora que se fazia (e se faz) uma crítica a uma escola tradicional estereotipada como tal, enquadrada de forma maniqueísta. Ao reingressar ao meio acadêmico 1979 tempo depois para fazer o Mestrado, passava a ouvir críticas à Escola Nova como se ela fosse outro personagem de um conto infantil. De boa fada a escola se tornara bruxa malvada.

Comecei a perceber um certo irrealismo tanto em uma como em outra crítica, pois cada qual se direciona a uma escola que não é concreta: a um estereótipo do que se supõe ter sido o professor “tradicional” se contrapõe o estereótipo do que se gostaria que tivesse sido o professor “novo”. E, por isso, o interesse em penetrar no debate desse dilema, entendendo a necessidade de ultrapassá-lo, foi-se tornando maior do que o receio.

Não pretendo negar que em nome do escolanovismo se menosprezou a garantia da aquisição dos conhecimentos. Ainda hoje identificamos em muitos educadores a defesa da “socialização” (entendida apenas como interação entre grupos e nos grupos) e do “desenvolvimento global” da criança como sendo mais importante do que a transmissão dos conteúdos, como se esta não fizesse

6 “Primário” e “Ginásio” correspondem, em 2019, ao primeiro e segundo segmento do Ensino Fundamental e “Científico” ao Ensino Médio. [Nota da Autora]

parte do processo socializador, ou ainda, como se o desenvolvimento fosse um processo vazio, uma forma sem conteúdo.

O discurso modernizador em defesa do não-modelo para substituir o modelo tradicional que se supunha autoritário de fato contribuiu para o aligeiramento da qualidade do ensino na escola pública. Mas a maior contribuição dessa denúncia está no (re) direcionamento político a que ela nos conduz no sentido de buscarmos a melhoria da qualidade da escola e efetivarmos a aquisição dos conhecimentos. Ela não pode nos afastar, entretanto, da busca de novas alternativas concretas de desenvolver o trabalho pedagógico – no nosso caso para a alfabetização –, o que passa, necessariamente, por uma (re) visão e (re) avaliação das propostas veiculadas pelos métodos novos.

Deixar de lado a dicotomia tradicional *versus* novo; relativizar as divergências que vêm sendo cristalizadas; centrar mais nossa atuação na construção de uma síntese capaz de orientar uma prática pedagógica dinâmica e criativa no seu processo e que, simultaneamente derive na assimilação dos conteúdos são parte da estratégia que necessitamos imprimir ao nosso trabalho a fim de verdadeiramente caminharmos “para além dos métodos tradicionais e novos” (Saviani, 1982), na tentativa de implementar uma proposta educativa que tenha “um novo método e um novo conteúdo” (Rodrigues, 1985). É crucial aqui reconhecer que, no ato pedagógico, forma e conteúdo são indissociáveis.

Um dos aspectos que, por exemplo, precisa ser reavaliado e revisto para que se torne possível essa ultrapassagem é o próprio fato de se classificar sob a mesma denominação propostas tão diversas quanto o método montessoriano e a pedagogia Freinet... Aliás, alguns pontos essenciais de nossas discussões recentes já estavam presentes na Pedagogia Freinet, tais como a análise do processo de produção aliada à valorização dos conteúdos, a concepção de educação enquanto prática social e a preocupação com uma educação popular na escola pública.

As críticas de Freinet à escola tradicional e mesmo, as técnicas pedagógicas que propõe, podem aparentemente justificar o fato de ser ele considerado como um dos representantes da Escola Nova. É preciso questionar, porém, se é adequado considerá-lo um escolanovista pois o próprio Freinet já criticara a Escola Nova tanto pelo seu desenraizamento do social, quanto pelo foco lúdico das atividades desenvolvidas. A proposta de educação pelo jogo se contrapunha à idéia de trabalho, que é, segundo Freinet, o eixo básico da relação dos homens com o mundo e no mundo, e que deveria ser também, para ele, o eixo da ação escolar.

Ainda com referência à pedagogia Freinet, muitos dos procedimentos do “método natural de leitura” seriam valiosos na linha da ultrapassagem aqui proposta, pois voltam-se à produção dos textos, ao dizer cada qual a sua palavra e, simultaneamente, à assimilação das regras gramaticais e à caligrafia

para que cada criança possa se expressar de forma a que todas as outras a compreendam. Apenas o exemplo da cópia já seria suficiente para visualizarmos a superação da dicotomia tradicional *versus* novo: a cópia é essencial, diz Freinet, mas a cópia da palavra com significado, dita pela criança, sua conhecida ou que a criança irá conhecer naquele momento, e não a cópia de uma palavra qualquer e sem sentido.

Outro aspecto que necessita ser revisto é a diretriz prática “tomar a realidade como ponto de partida; garantir o acesso a novos conhecimentos” (KRAMER, 1982), no sentido de entendê-la não como estratégia metodológica, mas como a priori da prática pedagógica. No momento em que essa diretriz foi enunciada, sua intenção maior era a de destacar a importância de entender a criança como ser social que ela é, pertencente a uma classe social determinada, com uma existência concreta, e não apenas comparável a padrões preestabelecidos de uma criança universalmente concebida. Precisamos ter, no entanto, uma posição crítica frente à idéia de que em todo e qualquer ato pedagógico cada novo conhecimento deva necessariamente partir da experiência infantil numa espécie de empiricismo grosseiro em defesa de que “nada há no intelecto que não tenha antes passado pelos sentidos”.

No desenvolvimento de alguns estudos feitos na escola pública⁷ constata-se como muitas professoras conjugam sua afetividade com a disciplina estabelecida na turma (entendida esta disciplina não só como manutenção da ordem, mas também como organização para o trabalho) e conjugam-na, ainda, com a ênfase que dão aos conteúdos).

Essa combinação é correspondida, por sua vez, por um entusiasmo manifesto pelas crianças por aprender, por adquirir os conteúdos. A realidade das crianças é ponto de partida, aí, na medida em que as professoras observadas têm um profundo conhecimento sobre as experiências das crianças no seu cotidiano familiar, e esse conhecimento é necessário para que estabeleçam um aponte com seus alunos, está presente também o sentimento tanto de valorização dessa realidade e das aprendizagens, estas viabilizadas graças à atuação sistemática e intencional das professoras na sala de aula. E a própria atuação se beneficia e enriquece pelo conhecimento do universo cultural dos alunos.

A ultrapassagem da dicotomia se faz possível à medida que, de um lado, se reconhece a valoriza o conhecimento já disponível pelos alunos e, de outro, se busca a transmissão do conhecimento escolar superando o senso comum, reelaborando-o, enfim. O “tomar a realidade...” se refere, então, à relação estabelecida na prática pedagógica, e não apenas a uma etapa que inicia o processo. Em certas circunstâncias, o próprio ensino é favorecido se, além da relação, o trabalho for começado pelo conhecido (no caso da alfabetização, por

7 Tal como está relatado em André, M. e Kramer, S. – Alfabetização: um estudo sobre professores das camadas populares in *RBEP*, n° 151, 1985.

exemplo, o uso de palavras significativas e contextualizadas no início auxilia o processo), mas isso não deve ser visto como uma camisa-de-força da atividade, e sim, quando possível de ser usado, um facilitador. Haverá momentos em que, pelas próprias características do conhecimento a ser transmitido, o polo orientador será apenas a estrutura desse conhecimento e, nesse caso, o “tomar a realidade...” precisa ficar garantido na relação com os alunos. De uma ou de outra maneira, porém, é fundamental compreender que o diálogo do aluno é com o conhecimento e o professor, mediador desse processo, deve encontrar as mais eficientes alternativas para ajudá-lo a travar esse diálogo.

No caso da alfabetização, porém, não basta dominar o conteúdo (saber ler e escrever) e ter uma razoável noção de princípios metodológicos gerais que se precisa considerar no ensino da leitura/escrita. É preciso levar em conta, ainda, aspectos bastante específicos que dizem respeito à natureza do processo de alfabetização, aspectos que têm sido também polemizados e dos quais trato, sob a forma de terceiro dilema, a seguir.

Dilema 3 – Que fatores considerar e privilegiar na prática pedagógica durante o processo de alfabetização? (psicológicos? psicolinguísticos? lingüísticos? sociolinguísticos?) Como?

O processo de alfabetização, complexo e múltiplo, tem sido estudado por profissionais oriundos de áreas de conhecimento diversas, que privilegiam aspectos diversos nas suas análises. Desenvolvendo interpretações conflitantes ou divergentes, acabam por configurar um quadro de estratificação e falta de coesão no conhecimento disponível sobre o tema e acabam por dificultar, ao invés de facilitar, o trabalho dos professores que, muitas vezes, convivem simultaneamente com vários discursos sem conseguir se posicionar ou “escolher” o mais adequado.

Soares (1985) procura sistematizar esses estudos, a partir de seus enfoques. Assim, temos, segundo a autora: (1) *a perspectiva psicológica* que se volta para “os processos psicológicos por meio dos quais o indivíduo aprende a ler e escrever”; (2) *a perspectiva psicolinguística*, muito próxima à abordagem psicológica de cunho cognitivo, preocupa-se com a “maturidade lingüística da criança para a aprendizagem da leitura e da escrita”, as relações entre linguagem e memória, informações visual e não-visual etc; (3) *a perspectiva sociolinguística* que concebe a alfabetização como um “processo estreitamente relacionado com os usos sociais da língua”, interessando-se por problemas como os das diferenças dialetais, as funções e objetivos atribuídos à leitura e à escrita pelas diferentes classes sociais, ou seja, pelos aspectos referentes às relações entre linguagem e contexto sociocultural; (4) *a perspectiva lingüís-*

tica que, partindo do fato de não haver correspondência direta entre sistema fonológico e sistema ortográfico na língua portuguesa, entende o processo de alfabetização como um “progressivo domínio de regularidades e irregularidades” (SOARES, 1985, p.21-22).

Ao pensar em formas de articulação entre estudos de natureza tão diversas, me deparo com a necessidade de mais uma perspectiva de análise da alfabetização – a perspectiva pedagógica. Mas de que forma uma perspectiva sobre os mecanismos escolares e a ação pedagógica pode ajudar a encontrar uma maior compreensão sobre a alfabetização? Trazendo pontos de interseção e confluência para as abordagens que vêm se desenvolvendo, uma perspectiva pedagógica da alfabetização deve dar conta de sistematizar e explicitar os mecanismos presentes na relação pedagógica que se desenvolve entre professores (aqueles que pretendem ensinar) e alunos (os que pretendem aprender)⁸. Como?

Explicitando relações de poder e autoridade, disciplina e afetividade, papéis assumidos (e atribuídos) por professor, alunos, equipes da escola e famílias, ênfases dadas na prática à assimilação dos conteúdos, ao espírito crítico e à socialização. Extrapolando estereótipos de “professor tradicional” e “professor novo”, ampliando nossa compreensão sobre as formas de ensinar para além das metodologias, dos métodos de alfabetização e das cartilhas. Possibilitando, enfim, que sejam encontradas respostas substantivas para, entre outras, as seguintes questões: “como a professora trabalha cotidianamente a significação ou a importância que tem a leitura para as crianças?”; “em que medida a função social atribuída pela professora à leitura-escrita influencia no processo de alfabetização?”; “o que faz a professora a despeito do método de alfabetização empregado (nas suas entrelinhas) e que favorece a aprendizagem da leitura e da escrita por parte das crianças?”⁹

A revelação da dinâmica e das relações existentes na sala de aula seria útil para nos explicar os fatores que fazem com que, frente a duas turmas diferentes, o professor passe a ter atuação diversa; porque um método produz resultados diversos quando aplicado por vários professores; como decidir, escolher entre estratégias distintas. Sabemos que há muitos trabalhos sobre a relação professor-aluno, as etapas da alfabetização, a interferência da expectativa do professor no desempenho do aluno... No entanto, os estudos tomam cada um dos aspectos e os submetem a uma análise parcial, seja de cunho lingüístico, psicológico, psico ou sócio lingüístico. Ou, por outra, tratam dos fatores externos ao contexto escolar, procedendo a análises de cunho sociopolítico e econômico. Interessa, aqui, compreender os mecanismos e processos que se

8 É claro que na relação pedagógica o professor também aprende e os alunos também ensinam. Refiro-me aqui aos conhecimentos escolares sistematizados de que dispõe o professor no início do processo, e que Saviani (1980) denominou de síntese precária.

9 A relevância dessas e outras questões, de forma inicial ainda, está descrita em André, M. e Kramer, S. – já citado.

desenvolvem no contexto da sala de aula, captando e descrevendo o “clima” existente, os procedimentos adotados e suas conseqüências, entendendo a prática pedagógica enquanto prática social que tem sua especificidade e que terá relacionada ao contexto social mais amplo.

Coloca-se, pois, com grande relevância a necessidade de desvelar as práticas pedagógicas das alfabetizações que existem por detrás de estereótipos, modelos, esquemas simplificados. O que é feito no dia-a-dia e como, no sentido de determinar uma alfabetização rica, dinâmica, com compreensão e, simultaneamente, com interiorização dos mecanismos básicos?

Uma perspectiva pedagógica da alfabetização pode ser valiosa no que se refere à construção de uma teoria geral da alfabetização, por dois processos. Em primeiro lugar, uma perspectiva pedagógica pode desempenhar o papel de figura de interseção entre estudos que se voltam para facetas diversas da alfabetização. Simultaneamente, tenderá a aproximar nossas descobertas, pesquisas e estudos sobre a educação das classes populares do cotidiano da escola pública e, conseqüentemente, tenderá a reduzir a enorme distância hoje existente entre o aprimoramento daquilo que sabemos sobre o ensino da leitura e da escrita, e os problemas e dificuldades concretas encontrados nesse ensino por professores, crianças e especialistas.

Sabemos que o termo “pedagógico” é muito comprometido e muitas vezes entendido como um processo de condução normativo. Mas é preciso (re) comprometer o termo, dando-lhe um caráter cognitivo, sócio-cultural (estético) e ético.

Espero ter deixado claro que não estou propondo mais uma forma de estudar a alfabetização. Ao contrário, defendo a idéia de que é preciso aprofundar os conhecimentos já existentes e que são de várias origens, mas é preciso, além disso, submetê-los a um referencial pedagógico de maneira a que seja possível aos professores usufruir desses conhecimentos no seu trabalho de alfabetização. A perspectiva pedagógica funcionaria, assim, como ponto de partida e chegada para os estudos desenvolvidos, organizando-os e sistematizando-os. Proposta utilitária, pragmática? Talvez. Mas, a meu ver, uma estratégia necessária para que os estudos e as pesquisas realizadas se traduzam em benefícios reais para o ensino da leitura e da escrita.

A construção de uma perspectiva pedagógica da alfabetização deve envolver, então, de um lado, o esforço dos professores no sentido de falarem sobre suas dificuldades e, de outro lado, o compromisso dos pesquisadores de direcionarem seus estudos para os mais agudos problemas da prática escolar.

Pois os professores – nos cursos normais, faculdades de educação, em eventos de várias associações, em reciclagens e treinamentos promovidos pelas Universidades, Secretarias de Educação ou pelas próprias escolas a que pertencem – vivem constantemente submetidos a propostas e projetos, teorias ou soluções alternativas que se fundamentam em uma ou outra perspecti-

va, que têm como pressuposto um ou outro conceito de alfabetização. Como optar? Que critérios adotar para escolher o melhor caminho? Essa escolha fica muitas vezes na dependência da maior ou menor influência do expositor, do prestígio dos teóricos em que os projetos se baseiam, do nível hierárquico dos que fazem a proposta. E o quadro se agrava, à medida que os professores precisarão adaptar sua opção às condições concretas disponíveis na realidade da sala de aula. Não é possível relegar aos alfabetizadores essa tarefa.

Assim, discutir os fatores que se deve privilegiar no ensino da leitura e da escrita significa colocar em pauta os fatores determinantes da alfabetização, e a necessária averiguação sobre sua extensão e seus limites. Um desses fatores merece, ainda, atenção especial: trata-se do papel desempenhado por professores e professoras nesse processo.

Dos determinantes da alfabetização: o papel dos professor¹⁰

Numerosos estudos desenvolvidos sobre a escola e a alfabetização de crianças das camadas populares, até muito recentemente – como mostram Brandão e outro (1983) –, tendiam a reduzir as explicações sobre o fracasso escolar ora a nível individual ora social. No primeiro caso, as próprias crianças eram consideradas culpadas pelo seu fracasso, na medida em que apresentariam problemas de ordem nutricional, cognitiva ou lingüística que inviabilizaram seu bom desempenho na escola. No segundo caso, a produção do fracasso gerador da repetência e, a médio prazo, da evasão, era encarada como resultantes da ação reprodutora da escola na sociedade capitalista. Essa produção do fracasso e reprodução da desigualdade teriam na figura do professor o seu principal agente, porta-voz da ideologia dominante. A polarização que se estabelecia centrava, então, a responsabilidade pelo desempenho fraco ora no aluno, considerado pelo professor como “carente”, “imaturo”, “defasado”, ora no professor, com sua baixa expectativa e com suas atitudes consideradas discriminatórias, marginalizadoras e preconceituosas em relação às crianças de classes populares.

A essas abordagens acrescentavam-se, ainda, aqueles estudos que, embora reconhecendo que a escola é influenciada pela estrutura da sociedade de classes em que ela se insere e que estabelece seus objetivos e modos de atuação, percebem, também, que a escola tem uma autonomia relativa, não sendo determinada mecânica e linearmente apenas por essa estrutura. O enfoque dado aqui ao papel do professor inscreve-se exatamente nesta terceira abordagem.

A culpabilização de alunos ou professores se deve, de certa forma, à maneira

10 Mantive aqui a forma “do professor” usada na versão original do texto. Nos últimos anos, tenho me referido a professoras/as.

dicotômica com que o ato pedagógico é frequentemente encarado e ao fato de se privilegiar um fator (cognitivo, linguístico, etc) isoladamente. A superação dessa dicotomia se faz possível à medida que o processo de alfabetização deixa de ser visto apenas como transmissão DE (professores) PARA (alunos) e passa a ser percebido como relação, como prática social em que professores e alunos interatuam, assumindo cada qual seu papel. A atuação do professor é determinante já que é ele quem vai estabelecer as regras iniciais daquela prática desenvolvida naquela sala de aula específica.

Mas dizer que a prática pedagógica é vivida como prática social significa dizer também que o objetivo concreto do trabalho realizado (no caso, a alfabetização) é o eixo em torno do qual giram cotidianamente as aulas, atividades, exercícios, lições. E, ainda, que esse eixo é tanto mais firme e nítido quanto mais sólida e clara for para o professor a função social que tem a leitura/escrita naquela sociedade, para aqueles alunos, a função social que desempenha a escola e ele próprio – como professor – nesse contexto. A clareza sobre essa função social e sua forma de exercê-la não está condicionada, no entanto, à formulação de um discurso vanguardista com nítida e delineada feição política “X” nem à opção por determinado tipo de técnicas pedagógicas “libertadoras” ou “revolucionárias”.

Superando estereótipos e formas de ação pedagógica preconcebidas academicamente, podemos entender que na prática escolar concreta o papel do professor pode ser exercido no sentido de beneficiar as classes populares, sem que certos chavões apareçam necessariamente no seu discurso, e sem que certas maneiras de agir tidas como críticas estejam presentes.

O compromisso profissional do professor costura os seus procedimentos em sala de aula, dá o tom do cotidiano sem precisar proclamá-lo a cada momento. Esse compromisso manifesta-se junto com seu trabalho diário, imbrica-se à sua competência técnica. É preciso esclarecer, então, que não se trata aqui apenas de discursos, de declarações feitas a *priori* pelo professor sobre a importância por ele atribuída à alfabetização. Trata-se, ao contrário, da explicitação dessa importância no acontecer diário da sala de aula, traduzida de expectativa em ação concreta, de uma forte relação afetiva com os alunos na ênfase sobre os conteúdos e no entusiasmo com que se abordam os conhecimentos. Trata-se, sobretudo, do professor exercer na prática o seu papel profissional, e o seu papel de cidadão.

Menos para exemplificar e mais para deixar transparente um das diversas formas em que o papel profissional do professor pode se expressar, transcrevemos, a seguir, alguns trechos de um longo depoimento feito por uma professora de escola municipal do Rio de Janeiro¹¹:

11 O depoimento foi colhido durante a pesquisa “Um estudo de caso sobre a alfabetização de crianças das camadas populares”. PUC/CNPq, 1985. Relatório Parcial (mimeo.). (Grifos nossos).

“Tem três coisas que as crianças precisam aprender, antes mesmo de aprender a ler e escrever – *direitos, deveres, limites*. Elas têm o direito de aprender a ler e escrever, que eu tenho o dever de ensinar. Mas elas têm o dever de estudar, todo dia, sempre. O que eu acho importante mesmo é dizer pras crianças que elas precisam saber ler e escrever, e que pra isso precisam estudar. Eu me esforço, preparo a aula. O meu esforço é vir, ensinar o máximo; o delas é estudar.”

“*Eu queria saber em que pontos eu pego que elas aprendem*. Têm dificuldades? Eu sei que podem superar. Todas, todas. Se têm alimentação ruim, problemas em casa, pobreza de todo jeito, eu sei que podem superar.”

“Não sei se consigo, mas tento sempre deixar claro para as crianças que eu tenho certeza de que elas vão último dia de aula eu chego na escola achando que tem criança que ainda pode aprender. Dou sempre esta esperança para elas”.

“Se eu fosse arquiteta, eu não podia descuidar do desenho da planta ou do trabalho da obra. Mas eu não sou arquiteta. Sou professora. *E professora é profissional do ensinar a ler e escrever*. Então, não posso descuidar dessa tarefa. Esse é o meu papel.

É para isso que estou na escola, e é para isso que eu devo fazer, e fazer bem”.

(Ana Lúcia, professora de escola pública; Rio de Janeiro; 1985).

O relato mostra, de um lado, o caráter profissional com que a professora encara o seu papel na escola e, sobretudo, como este papel está relacionado – ainda do seu ponto de vista – ao papel desempenhado pelas próprias crianças. Ver a criança enquanto ser social (enquanto cidadão de pouca idade que tem, como a professora, direitos, deveres e limites) e perceber que, na sua prática, o professor atua como mediador entre a criança e o conhecimento são, a nosso ver, aspectos centrais. Essa visão de criança auxilia, ainda, o trabalho cotidiano, à medida que o professor levar em consideração qual é o conceito de alfabetização e o valor atribuído à aquisição da linguagem escrita pelo grupo social a que pertence a criança, e considerar também qual é o grau de familiaridade da criança em relação a livros, jornais, revistas. De outro lado, a indagação “queria saber em que pontos eu pego que eles aprendem” indica a necessidade, por várias vezes já apontadas nesse texto, de uma investigação sistemática no sentido de explicitar os fatores e mecanismos pedagógicos que favorecem e determinam a alfabetização.

Há muitas e diversas formas do papel do professor (competente e consciente) se manifestar na escola, e elas não são passíveis de rótulos ou categorizações enganosas. É preciso, porém, identificar que formas são essas, expandi-las e fornecer as respostas às indagações (“em que pontos eu pego?”) para o conjunto dos professores que no seu dia-a-dia lutam por ensinar as crianças a ler, escrever e contar.

Finalmente, cabe enfatizar que o exercício desse papel profissional é, por sua vez, determinado por uma série de fatores que passam pela formação escolar anterior desse professor, pelas suas condições objetivas de trabalho (inclusive as salariais e trabalhistas) e pelas formas com que a escola concreta em que atua assume, junto com ele, a tarefa de alfabetizar, fornecendo-lhe o apoio administrativo e pedagógico necessário. Quanto a este último aspecto, é de fundamental importância a formação em serviço, como procuro demonstrar ao final do texto.

DILEMAS? DICOTOMIAS? OU ASPECTOS INDISSOCIÁVEIS DO ATO PEDAGÓGICO?

Procurei, até aqui, tratar de algumas questões polêmicas que têm estado presentes em muitos debates, pesquisas e análises sobre a prática pedagógica, especialmente a da alfabetização. Foram apresentadas sob a forma de dilemas, porque têm sido, em geral, compreendidas de maneira dicotomizada – em que pese a intenção explícita de diversos autores (Saviani, Libaneo, Rodrigues) – de abordá-las e explicitá-las dialeticamente. A tentativa empreendida no decorrer deste trabalho foi o de relativizar as “dicotomias”, e o fiz motivada principalmente pelo fato de que só é possível, no discurso acadêmico, opor conteúdo/forma, resultado/processo, fatores psicológicos/lingüísticos, papel do professor/papel do aluno no discurso acadêmico e teoricista que supõe uma prática, mas não a vive.

Na prática realizada na escola e na sala de aula, a professora-alfabetizadora se defronta, sim, com dilemas, mas a dificuldade não está na escolha de um entre diferentes pólos de uma dicotomia. A dificuldade se coloca justamente porque é preciso dar conta de ambos (conteúdo e método, produto e processo, fatores de várias naturezas) pois eles se constituem em aspectos intrinsecamente relacionados do ato pedagógico.

No entanto, há situações concretas na escola em que os problemas aparecem como dilemas e os professores/educadores tentam inutilmente dirimi-los como se fossem oposições, ou seja, optam por um pólo em detrimento do outro como se fossem contrários. No sentido de tornar mais claro esse ponto, apresento a seguir alguns exemplos referentes: à seleção e dosagem dos conteúdos; à avaliação de desempenho; à escolha e utilização de cartilhas; à relação entre professores e especialistas no interior da escola.

Seleção e dosagem dos conteúdos

Durante o processo de planejamento e, mesmo, no decorrer das aulas, professores e demais componentes da escola divergem, se questionam e criticam uns aos outros pelos conteúdos escolhidos e sua dosagem. Assim, é comum

observarem-se verdadeiros duelos sobre a quantidade de fonemas que deve ser ensinada a cada bimestre ou o tipo e número de situações-problema que devem ser oferecidas às crianças. Nesses “duelos”, freqüentemente os professores são indagados, por diferentes profissionais da escola, se preferem que os alunos se desenvolvam ou (!) adquiram noções. E, em geral, cada profissional passa a fazer a defesa daquele aspecto que privilegia, confundindo os professores. Na realidade, sabemos que o desenvolvimento não se dá no vazio ou, por outra, que “não há transmissão de conhecimento que não seja também reconstrução do conhecimento” (Brandão, 1985).

Crítérios de avaliação e promoção

A mesma falsa dicotomia se apresenta na decisão sobre os critérios de avaliação e promoção: os professores frequentemente manifestam dúvidas sobre se devem avaliar os alunos “pela turma” (isto é, por tudo o que cada um progrediu a partir das atividades e conhecimentos trabalhados naquela turma) ou “pela série” (isto é, por tudo o que cada um deveria ter aprendido por estar na 1ª série). Enquanto o primeiro critério se refere à evolução e à aprendizagem da criança em relação a si própria, o segundo diz respeito ao programa e aos conteúdos estabelecidos para aquela etapa e série. Orientadores e supervisores constantemente divergem sobre a prioridade, e, fica a solução por conta dos professores que, em geral, decidem com base em valores individualmente estabelecidos, como bem aponta Azanha (1985). Além disso, os professores expressam uma certa insatisfação ao optarem por uma das alternativas, à medida que deixam de considerar ora o que cada criança avançou no seu processo, ora o conjunto de conteúdos que adquiriu. O resultado é uma avaliação enganosa, pois em grande parte dos casos o peso maior é dado ao aspecto quantitativo, relegando-se à repetência grande número de alunos que aprenderam muito e até iniciaram sua alfabetização no decorrer daquele ano letivo, sem terem, no entanto, alcançado os mínimos estabelecidos como padrão.

Este fato sugere, como também concluíram Ribeiro e outros (1985), a necessidade de se explicar o que se entende por “ser alfabetizado”, de se definir um conceito de alfabetização capaz de englobar tanto o processo de construção envolvido, quanto os conteúdos adquiridos por cada aluno como, ainda, o valor social dado à alfabetização pelo grupo a que ela pertence.

Não é possível resolver os problemas da avaliação sem rever o projeto pedagógico da escola como um todo. Aliás, os problemas aparecem ao nível da avaliação como sintomas mas, na realidade, derivam de um projeto pedagógico inconsistente ou mesmo inexistente naquela escola. No entanto, embora a causa não esteja na avaliação, talvez valha a pena partir dela e das angústias e frustrações que suscita por parte dos professores para desenvolver uma

séria reflexão crítica sobre o projeto pedagógico que se tem para a escola e, mais especialmente, para a alfabetização. Enfim, com base nessa discussão, é possível que se chegue a compreender que a avaliação deve acontecer ao longo de todo o processo, e não apenas no momento final; que se deve avaliar todos os elementos envolvidos na aprendizagem da leitura/escrita, e não, apenas e simplesmente, os alunos; e que nesse processo concorrem, simultaneamente, os conteúdos assimilados e os processos desenvolvidos.

E as cartilhas? ¹²

Outro tema que suscita intensos debates é o das cartilhas, e aqui encontramos, também, uma gama muito variada de polêmicas em jogo; (i) uns indagam se é apropriado fazer uso de cartilhas ou se o melhor não seria a produção direta dos textos pelas crianças. (ii) outros divergem sobre a cartilha que seria mais adequada: aquela concebida para ser utilizada nacionalmente, com palavras e conteúdos que dessem conta do caráter universal da língua, ou aquela concebida a partir dos conteúdos culturais adstritos a uma região? (iii) aqueles que produzem cartilhas têm outra ordem de dificuldades: como escolher os fonemas e estabelecer a ordenação e a seqüência? Como decidir sobre que palavras utilizar, seja de acordo com sua abrangência, seja segundo sua significação? Que método adotar (analítico, sintético, analítico-sintético)? Que tipo de instrução será dada aos professores? (IV) já aqueles que alfabetizam crianças (ou adultos) perguntam-se sobre os critérios que devem empregar na escolha e utilização dos livros didáticos.

A análise de tais questões escapa aos limites deste texto. Cabe, no entanto, fazer alguns comentários sobre certos aspectos pedagógicos envolvidos.

A questão (i) – utilização de cartilhas pré-confeccionadas *versus* textos produzidos na sala de aula – está discutida implicitamente no primeiro “dilema” apresentado neste trabalho, à medida que se refere à pretensa dicotomia produto/processo. Ora, por que negar às crianças (de qualquer classe social...) o acesso a livros didáticos (cartilhas, no caso) de boa qualidade e que tragam o conhecimento da área organizado e estruturado adequadamente? Por outro lado, por que negar às crianças o direito de produzir seus próprios textos com base em suas experiências concretas, sistematizando seu cotidiano e refletindo sobre ele? A opção por uma das posições de forma rígida traz riscos, bastante sérios: o risco da cartilha-

¹² Ver, entre outro, Oliveira, J.B.O. – Cartilhas de alfabetização e a regionalização do livro didático – e Silva, T.R.N. – O livro didático; reflexão sobre critérios de seleção e utilização – ambos em *Cadernos de Pesquisa*, SP., nº 144, fev., 1983., p. 95-101. O texto de Silva, em especial, levanta questões de extrema relevância.

-camisa-de-força, ponto-de-partida-e-ponto-de-chegada do trabalho escolar; o risco da cartilha-senso-comum que não sistematiza, não faz avançar o conhecimento nem favorece o progressivo domínio das especificidades da língua.

A questão (ii) – cartilhas nacionais ou regionais – é bem mais complexa. Deixo de lado as dificuldades enfrentadas por aqueles que defendem e produzem cartilhas de um ou outro tipo¹³ para me concentrar nos usuários. Na prática, os professores se defrontam, entre outros, com os seguintes problemas concretos: como aproveitar os acontecimentos, produções, artefatos e significados do mundo dos alunos, ligando-os ao mundo do livro (dito de outra forma, como contextualizar a alfabetização na realidade cultural e vivencial imediata) se é usada uma cartilha nacional ou “genérica”? Ou, inversamente, como ensinar coisas e palavras novas para as crianças (diga-se, como generalizar e ultrapassar o domínio do já conhecido) se é usada uma cartilha regional ou local? Em ambos os casos, está em jogo a mediação, a articulação entre o saber assistemático que o aluno já possui e o saber sistematizado que se lhe pretende garantir.

Mas nenhuma cartilha é capaz de fazer essa articulação, porque, sendo recurso, a cartilha tem ação limitada e depende do próprio uso que dela faz o professor. E há de se supor que professor e alunos, por pertencerem a um dado contexto sócio-econômico-cultural, necessitam de um instrumento que eficientemente sistematize aquela área de conhecimento no que ela tem de mais geral e universal, ou seja, necessitam de um livro didático de qualidade.

Então, apenas optar por nenhuma ou por alguma cartilha que supostamente seria a melhor circunscreve a discussão ao nível acadêmico mas não resolve o problema. Na prática pedagógica é necessário ensinar aos professores como trabalhar na produção direta de textos e, simultaneamente, como utilizar uma cartilha que é recurso, meio, e não fim último do trabalho. E há que se trabalhar cotidianamente com a literatura literária.

Se lembrarmos que grande parte dos professores usa a cartilha que tem à mão ou que é distribuída sem ônus para as famílias, poderemos compreender por que, à pergunta “qual?” cartilha precisa ser acrescida a indagação “como?” Livros didáticos não são bons ou maus por si mesmos; sozinhos nada fazem. São fundamentais as estratégias utilizadas na formação (pré- via e em serviço) e supervisão de professores, de modo a qualificá-los para escolher e utilizar cartilhas de qualidade e que estejam adequadas ao nível de desenvolvimento dos alunos (cognitivo, perceptivo e lingüístico) e às possibilidades concretas dos professores.

13 Na maioria das vezes, os limitados recursos técnicos e financeiros existentes tornam muito difícil a produção local de cartilhas. Mesmo que essa fosse a melhor e exclusiva opção (e procuro mostrar que não é), as condições concretas disponíveis, de certa forma, condicionam sua baixa qualidade.

Professores versus “especialistas?” (estratégias da qualificação e supervisão)

A fragmentação do trabalho é um dos crônicos problemas enfrentados na escola por professores e especialistas, com consequências graves para o desempenho dos alunos. Mecanismo que reflete a própria divisão social do trabalho na sociedade capitalista e também a burocratização e a racionalidade administrativa dos sistemas de ensino, tal fragmentação extrapola a alfabetização e se refere a todos os aspectos do cotidiano escolar. No entanto, como são os primeiros anos da escolaridade básica os mais difíceis para o professor, e como neles é que se ensina as crianças a ler e escrever (ou, pelo menos, é o que se procura fazer), no período de alfabetização se agudizam os confrontos de e entre professores e “especialistas” na escola.

Mas os confrontos são de natureza e graus diversificados. O mais imediato e recorrente é o da culpabilização recíproca, presente não só entre professores e “especialistas”, mas também dentre estes últimos, ocasionada pela própria estratificação do trabalho escolar: orientadores e psicólogos cuidariam mais dos aspectos gerais do comportamento infantil enquanto aos supervisores caberia o aprendizado dos conteúdos, por exemplo. E os profissionais da educação que dessem conta da totalidade do ato pedagógico parecem estar ausentes da escola...

Tais problemas frequência se relacionam à atuação da direção e, principalmente, à falta de um projeto pedagógico para a escola. Sem uma proposta que oriente a direção a prática de professores e profissionais em geral, sem um fio condutor em torno do qual as diferentes ações dos diferentes profissionais se organizem e desenvolvam, o que resulta são iniciativas isoladas, pulverizadas, assistemáticas, improvisadas. Professores que não pedem maior apoio pedagógico e nem conhecem o tipo de apoio que os profissionais deveriam lhes fornecer convivem, assim, com profissionais que não assumem enquanto sua a tarefa da alfabetização, muitas vezes porque não sabem também como fazê-lo. A transformação desse quadro exige decisão política. A fim de revertê-lo, a prioridade deve ser a qualificação dos professores e, para tanto, a própria qualificação dos profissionais da educação (“especialistas”).

Em geral, ao se falar em qualificação pensa-se logo em formação prévia, a nível de 2º grau¹⁴. Em que pese a relevância desta formação, ela extrapola os limites deste texto. Vou me referir aqui apenas às estratégias necessárias para formar professores em serviço, ou seja, aqueles que já estão na prática escolar. Que linha precisa ser dada a este tipo de formação? Alguns educadores têm defendido que se dê ênfase aos conteúdos básicos da língua portuguesa,

14 Como era chamado o Ensino Médio.

matemática, história, geografia, das ciências, às respectivas metodologias de ensino e às disciplinas pedagógicas fundamentais. Outros optam por uma direção diversa: no lugar de treinamentos ou cursos, organizam encontros onde são realizadas vivências, proporcionado aos professores a oportunidade de experimentar e participar de atividades para depois reproduzi-las com as crianças.

Subjacente a essas duas alternativas estão as “dicotomias” que analisamos ao tratar dos dilemas 1 e 2 (centra-se no conteúdo ou no processo?; adota-se como método o tradicional ou o novo?) Superar os dualismos significa, como vimos, ultrapassar os “ous”. No trabalho cotidiano da escola, é preciso que a supervisão (enquanto processo contínuo de formação em serviço) seja desenvolvida de forma a permitir e incentivar os professores a falarem de sua prática concreta e dos problemas reais que enfrentam. A partir dos relatos e em função das dificuldades existentes é que se pode detectar se as necessidades se referem mais ao saber (isto é, dos conteúdos das áreas pedagógicas), ao saber fazer (isto é, da tradução dos discursos em prática), ou a ambos. A transmissão, então, desses conhecimentos, feita enquanto instrumentalização dos professores, poderá, dessa forma, contribuir de fato para o desempenho eficiente no ensino da leitura/escrita.

Enfim...

Minha intenção neste texto foi relativizar dualismos que têm sido muito freqüentes nas discussões teóricas desenvolvidas sobre a alfabetização. A partir daí, procurei levantar certos aspectos referentes à atuação dos professores e aos problemas concretos por eles enfrentados na prática de sala de aula. Tentei mostrar, também, de que maneira alguns destes problemas da prática da alfabetização estão implicitamente relacionados com as querelas teóricas.

A estratégia adotada foi a de organizar as várias temáticas em “dilemas”, de um lado porque elas têm sido muito polarizadas na discussão acadêmica e, de outro lado, a fim de provocar o debate e (quem, sabe?) fazer avançar nosso conhecimento e nossa prática.

Referências

- AZANHA, J.M.P. Situação atual do ensino de 1º grau: um pequeno exemplário de desacertos. *Cadernos de Pesquisa*, 52, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, fev. 1985.
- BRANDÃO, Z. et. Alii. *Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão*. Rio de Janeiro, Achiamé, 1983.
- BRANDÃO, Z. Qualidade de ensino: características adstritas às escolas particulares. In:

- Cunha, L.A.R. (org.) *Escola pública, escola particular e democratização do ensino*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1984.
- CHAUÍ, M.S. Ideologia e educação. *Revista Educação e Sociedade*, 5, São Paulo, Cortez, 1982.
- CURY, C.R.J. Notas acerca do saber e do saber fazer da escola. *Cadernos de Pesquisa*, 40 (58-60), São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1982.
- FREINET, C. *La Educación por el trabajo*. Fondo de Cultura Económica, México, 1971.
- GNERRE, M.B.M.A. Cagliari, L.C. Textos espontâneos – na 1ª série. *Cadernos do CEDES*, 14, São Paulo, Cortez, 1985.
- KRAMER, S. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. *Cadernos de Pesquisa*, 42, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, ago. 1982.
- KRAMER, S. & ANDRÉ, M. Alfabetização: um estudo sobre professores das camadas populares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 15, (523-37), Brasília, set-dez, 1984.
- LEMLE, M. A tarefa da alfabetização: etapas e problemas no português. *Letras Hoje*, PUC/RGS, 15, (4), DEZ. 1982.
- LIBANEO, J.C. Tendências Pedagógicas na Prática Escolar. *Revista ANDE*, 3, São Paulo, 1982.
- MOYSES, S.M. A leitura do mundo precede a leitura da palavra. *Cadernos CEDES*, 14, São Paulo, Cortez, 1985.
- OLIVEIRA, J.B.A. Cartilhas de alfabetização e regionalização do livro didático. *Cadernos de Pesquisa*, 44, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, fev. 1983.
- RIBEIRO, E.E.T. et alii. Critérios de aprovação de alunos de 1ª série do 1º grau. *Cadernos de Pesquisa*, 53, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, maio, 1985.
- RODRIGUES, N. *Por uma nova escola*. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1985.
- SAVIANI, D. Escola e democracia ou a teoria da curvatura da vara. *Revista ANDE*, 1, São Paulo, 1980. (Este artigo foi incluído no livro do autor *Escola e Democracia*, Cortez, 1983).
- _____. Escola e democracia – para além da teoria da curvatura da vara. *Revista ANDE*, 3, São Paulo, 1982, (Este artigo foi incluído no livro do autor *Escola e Democracia*, (op.cit.)).
- _____. Sobre a natureza e a especificidade da educação. *Em aberto*, INEP 22 jul. – ago. 1984.
- SILVA, T.R.N. O livro didático: reflexões sobre critérios de seleção e utilização. *Cadernos de Pesquisa*, 44, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, fev. 1983.
- SOARES, M.B. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, 52, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, fev. 1985.