

Reitora da UFMG Ana Lúcia Gazzola
Vice-reitor da UFMG Marcos Borato

Pró-reitor de Extensão Edison José Corrêa
Pró-reitora Adjunta de Extensão Maria das Dores Pimentel Nogueira

Diretora da FaE Ângela Imaculada de Freitas Dalben
Vice-diretora da FaE Antônia Vitória Soares Aranha
Diretor do Ceale Antônio Augusto Gomes Batista
Vice-diretora Maria da Graça Costa Val

O Ceale integra a Rede Nacional de Centros de Formação Continuada do Ministério da Educação.

Presidente da República: Luiz Inácio Lula da Silva
Ministro da Educação: Tarso Genro
Secretário de Educação Básica: Francisco das Chagas Fernandes
Diretora do Departamento de Políticas da Educação Infantil e Ensino Fundamental: Jeanete Beauchamp
Coordenadora Geral de Política de Formação: Lydia Bechara

B333o Batista, Antônio Augusto Gomes.

Organização da alfabetização no ensino fundamental de 9 anos /
Antônio Augusto Gomes Batista. – Belo Horizonte : Ceale/FaE/UFMG,
2005.

60 p. – (Coleção Instrumentos da Alfabetização; 1)

ISBN: 85-99372-17-3

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Método de estudo. 4. Metodologia
– ensino. 5. Professores. – Formação continuada I. Título. II. Coleção.

CDD – 372.41

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG

FICHA TÉCNICA

Editor

Antônio Augusto Gomes Batista

Revisão

Heliana Maria Brina Brandão

Ceres Leite Prado

Flávia Ferreira de Almeida

Projeto Gráfico e Capa

Marco Severo

Editoração Eletrônica

Marco Severo

Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). Faculdade de Educação da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha

CEP: 31.270-901 - Contatos - 31 34995333

www.fae.ufmg.br/ceale - ceale@fae.ufmg.br

Direitos reservados ao Ministério da Educação (MEC) e ao Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale)

Proibida a reprodução desta obra sem prévia autorização dos detentores dos direitos

Foi feito o depósito legal

Sumário

CONHECER, INTERVIR, REFLETIR: INSTRUMENTOS PARA A ALFABETIZAÇÃO 9

Apresentação da proposta da Coleção para que o professor, ao mesmo tempo, desenvolva sua formação continuada, realize experiências em sala de aula e reflita sobre elas. Sempre tendo em vista os três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos, um período decisivo para a alfabetização.

1. COMO A COLEÇÃO ESTÁ ORGANIZADA 13

Os cinco volumes que compõem o núcleo inicial da Coleção e seus principais objetivos: mostrar como e por que usar a Coleção na formação continuada, em estudos autônomos, individual ou coletivamente (vol.1); conhecer as capacidades da alfabetização e uma proposta para sua distribuição ao longo dos anos iniciais da Educação Fundamental (vol.2); fazer diagnósticos do conhecimento dos alunos (vol.3); planejar (vol.4); acompanhar e avaliar (vol.5).

2. COMO UTILIZAR A COLEÇÃO 15

A organização dos volumes 15

Para facilitar a utilização e o estudo da Coleção, esta parte apresenta os diferentes recursos utilizados, como o próprio Sumário, boxes, pontos-chave, subtítulos e atividades, dentre outros. Assim fica mais fácil usar os diferentes volumes no dia-a-dia.

Como estudar e utilizar a Coleção? 18

Sugestões para auxiliar o desenvolvimento de estudos autônomos, sobretudo em grupos. Apresenta princípios para regular o trabalho em grupo, estratégias de leitura individual e dinâmicas de estudo em grupo. Para que o trabalho coletivo não se torne assistemático, sugere procedimentos de planejamento do trabalho.

3. POR QUE ESTUDAR?	39
Paulo	39
<i>Analisa um caso de criança não alfabetizada na 4ª série da Educação Fundamental para caracterizar problemas enfrentados pela escola brasileira. Fornece também, ao mesmo tempo, um modelo de apresentação de estudo de caso, que pode ser usado para analisar outros casos, nos estudos em grupo.</i>	
Fracasso na alfabetização?	42
<i>Caracteriza os problemas enfrentados pela escola brasileira na alfabetização. Para isso, analisa dados de avaliações do sistema de ensino que mostram que mais da metade das crianças chegam ao 4º ano com sérios problemas de leitura.</i>	
O fracasso não é novo	44
<i>Quais são as origens dos problemas de alfabetização que enfrentamos hoje? Defende que as dificuldades que enfrentamos no presente não são dificuldades novas. Fazem parte de uma dificuldade antiga e persistente em nosso país: a de assegurarmos a todos os brasileiros o acesso à escolarização; o acesso a uma escolarização de qualidade, que promova o efetivo domínio da língua escrita.</i>	
O fracasso não recai sobre todos	46
<i>Nossas dificuldades em alfabetizar não se manifestam indiscriminadamente: o insucesso da escola se manifesta no caso das crianças e jovens cujas famílias possuem menor renda; têm pouca ou nenhuma escolaridade; são negras. Conclui que a duração da escolarização é um importante fator para a promoção da alfabetização e de níveis complexos de uso da língua escrita.</i>	
Avançamos, mesmo ampliando nosso conceito de alfabetização	48
<i>Defende que, apesar de nossas dificuldades, a escola brasileira avançou em matéria de alfabetização, mesmo quando ampliamos, progressivamente, o conceito de alfabetização levando ao surgimento de um novo conceito: letramento. Com base na análise dos problemas da alfabetização no país, defende políticas de ampliação da Educação Fundamental e de maior investimento na Infantil.</i>	

Por que estudar? 53

Mostra que há várias formas de lutar contra as desigualdades que se manifestam na escola, mas que uma delas é lutar por aprender e continuar aprendendo ao longo da carreira docente, para fazer melhor e para poder quase sempre dizer, ao final do ano, como fazem muitos alfabetizadores: "estão todos alfabetizados".

4. CONCLUINDO? 55

Faz uma síntese do volume e sugere sua avaliação.

SUGESTÕES DE LEITURA 57

Conhecer, intervir, refletir: instrumentos para a alfabetização

Esta Coleção apresenta um convite diferente para o alfabetizador. Ela propõe que ele, ao mesmo tempo, desenvolva sua **formação continuada**, realize **experiências em sala de aula** e **reflita** sobre elas.

A idéia que guiou a realização desse convite se baseou numa demanda clara e reiterada de muitos professores da Educação Infantil e Fundamental. Em síntese, essa demanda vem indicando que, a fim de que uma ação de formação tenha, de fato, repercussões em sala de aula, ela precisa trabalhar articuladamente a teoria e a prática: de um lado, o modo pelo qual compreendemos a língua escrita e seu ensino e, de outro, a maneira pela qual esse modo de compreensão pode ser traduzido em sala de aula. Além disso, para auxiliar o professor, sua formação deve, ainda, possibilitar que ele reflita sistematicamente sobre suas experiências, analisando-as à luz da teoria e dos problemas práticos que enfrenta em seu dia-a-dia.

É por isso que esta Coleção propõe aos professores:

- *conhecer* elementos para a compreensão do processo de ensino-aprendizado da língua escrita;
- *intervir* nesse processo;
- *refletir* sobre sua intervenção, para torná-la mais adequada.

O convite que esta Coleção faz é também diferente por outras razões. Em primeiro lugar, não se trata de um convite para um curso, ministrado por um especialista. O que ela propõe é um conjunto de materiais e sugestões de procedimentos para alimentar a formação **permanente** e **autônoma** de alfabetizadores, **individualmente ou em grupos de estudo**. Assim,

A Coleção pode ser utilizada individualmente ou em grupos, mas o ideal, para melhor repercussão na escola, é que seu uso seja feito em grupos de estudo formados por professores de uma mesma escola, coordenados por um de seus membros. Mais à frente, discutiremos estratégias para a formação de grupos e para sua dinamização.

É porque partimos do cotidiano do professor e dos problemas por ele enfrentados que organizamos os principais volumes da Coleção de acordo com o ano letivo: como, no início do ano, é preciso fazer um diagnóstico do conhecimento dos alunos, começaremos com o volume **Avaliação diagnóstica da Alfabetização**; como fazemos essa avaliação para orientar o planejamento em sala de aula e na escola, esse é o tema do segundo volume, **Planejamento da Alfabetização**; como, por último, é preciso acompanhar, avaliar e monitorar o processo de ensino-aprendizado, o terceiro volume aborda o **Monitoramento e Avaliação da Alfabetização**. Mais à frente, apresentamos detalhadamente os volumes iniciais da Coleção.

não há professores para dar aulas; não há exercícios; não há provas. Há, diferentemente, um conjunto de materiais e sugestões para que o professor possa controlar seu processo de trabalho e seus resultados, definindo instrumentos de diagnóstico, desenvolvendo processos de planejamento, elaborando e escolhendo atividades, envolvendo pais e familiares no processo de ensino-aprendizado ou, ainda, atuando com alunos com desenvolvimento aquém do esperado.

Há ainda uma outra razão para este convite ser diferente: a fim de articular fundamentos teóricos e sugestões práticas, elegemos como centro de nossa atenção o trabalho cotidiano do alfabetizador e sua organização. Nesta Coleção, o ponto de partida são as **necessidades práticas da alfabetização**, as perguntas que um professor se faz ao assumir uma turma de alfabetização e ao se responsabilizar por seu aprendizado: como fazer um diagnóstico das crianças que chegam ao Ensino Fundamental com conhecimentos tão diferentes sobre a língua escrita? como planejar o trabalho, definindo metas ao longo do tempo, escolhendo formas de trabalho - ora com toda a turma, ora com grupos (às vezes homogêneos, outras vezes heterogêneos)? como avaliar uma criança e definir se ela está ou não alfabetizada? como escolher e elaborar atividades que, de fato, auxiliem o aluno a alcançar as metas previstas?

A diferença, nesta Coleção, é que, em vez de fornecermos procedimentos padronizados (nós sabemos que eles não funcionam por si mesmos, não são uma garantia de sucesso), adotaremos outra linha de ação. Apresentaremos instrumentos - daí o nome desta Coleção - para que o alfabetizador possa responder a essas perguntas, de acordo com a realidade de sua turma e de sua escola e de acordo também com suas próprias posições teórico-metodológicas. O que esta Coleção traz, portanto, são balizas ou parâmetros para o professor organizar - mais uma vez: com autonomia - sua prática de ensino.

O convite é diferente, enfim, por uma outra razão. Muitos estados e municípios estão promovendo a ampliação da Educação Fundamental, com a inclusão de crianças de seis anos. Este material se destina a turmas de alfabetização nesse novo modelo de Ensino Fundamental e dará uma atenção especial ao trabalho com essas crianças.

Como as diferentes redes adotam distintos sistemas de organização, algumas optando por ciclos de ensino-aprendizagem, outros pela seriação, estamos considerando aqui os **três primeiros anos** do Ensino Fundamental, quer dizer, as turmas de seis, sete e oito anos. Poderíamos, é claro, considerarmos os cinco primeiros anos, mas acreditamos que, ao final do terceiro ano de escolaridade, o aluno já deve ter desenvolvido todas as habilidades básicas que lhe permitam continuar a aprender, com autonomia, nos anos posteriores. Se nos voltássemos também para os dois últimos anos, a especificidade do período de alfabetização se perderia. Essa crença é o que justifica, para nós, que concentremos, nesses anos decisivos do aprendizado da língua escrita, nossa atenção e nosso esforço.

A Coleção pretende contribuir para a formação dos alfabetizadores:

- articulando conhecimento da realidade, intervenção na escola e na sala de aula e reflexão sobre essa intervenção;
- fornecendo materiais para processos de formação autônoma e permanente, individual ou coletivamente;
- apresentando parâmetros ou instrumentos maleáveis para que o alfabetizador disponha de elementos para organizar sua prática de ensino, de acordo com suas necessidades e opções teórico-metodológicas;
- enfatizando o trabalho com os três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos, considerados como os anos decisivos da alfabetização



PONTOS - CHAVE

anos iniciais da alfabetização, discute a natureza e a função da avaliação diagnóstica, apresenta um instrumento para realizar essa avaliação e sugere procedimentos para análise de seus resultados, para seu registro e para sua comunicação às crianças e a suas famílias.

Planejamento da Alfabetização. Com base nos resultados da avaliação diagnóstica de uma turma de seis anos, o volume discute como preparar o trabalho na escola e em sala de aula para promover a alfabetização. Para isso, analisa, em primeiro lugar, os fundamentos de um planejamento adequado e os fatores em torno dos quais ele deve ser construído; em segundo lugar, apresenta um instrumento para realizar o planejamento, na escola e em sala de aula. Nesse instrumento, são sugeridas formas de distribuir o trabalho com as diferentes capacidades ao longo do ano letivo, rotinas de trabalho, a seleção e a elaboração de atividades, bem como modos de organização do trabalho com turmas heterogêneas. Este volume dá atenção especial, também, à questão dos métodos de alfabetização e à escolha de um livro didático adequado.

Monitoramento e Avaliação da Alfabetização. Como acompanhar os alunos, conhecer seus avanços e retrocessos para intervir adequadamente? O que significa avaliar? De que instrumentos dispomos para registrar e analisar o processo de aprendizado? De que instrumentos dispomos para avaliar o trabalho realizado pela escola? Como agir com os alunos em descompasso com as metas estabelecidas? Discutir essas perguntas é o objetivo deste volume.

O caminho que propomos para a utilização e leitura do material segue a ordem com que os apresentamos. Mas é importante observar que os volumes têm objetivos diferentes, que devem ser levados em conta. O primeiro e o segundo volumes são introdutórios em relação aos demais. O segundo volume, além disso, pretende ser uma fonte permanente de consulta ao longo da utilização dos outros materiais.

Os três últimos volumes seguem, como indicamos rapidamente acima, o processo de organização do trabalho de alfabetização: o diagnóstico da turma (terceiro volume), o planejamento (quarto volume) e o acompanhamento e a avaliação da alfabetização (quinto volume). O ideal é que sejam utilizados no momento em que essas necessidades do processo de organização do trabalho se fizerem presentes, porque assim poderão, ao mesmo tempo, serem estudados, utilizados em sala de aula e avaliados em função dos resultados obtidos.

Capítulo 2

Como utilizar a Coleção

Esta Coleção propõe o estudo autônomo e independente de problemas de organização do processo de alfabetização. Por isso, apresentamos:

- a estrutura da Coleção;
- sugestões para realizar seu estudo e utilização.

A ORGANIZAÇÃO DOS VOLUMES

Os volumes foram redigidos para permitir que o alfabetizador possa fazer diferentes níveis de leitura e participar da construção de um novo livro a partir do relato de suas experiências e do registro de suas reflexões.

Além disso, os volumes se destinam a serem estudados e utilizados no dia-a-dia do trabalho em sala de aula, o que faz com que sejam diferentes daqueles livros que lemos do início ao fim, uma única vez. Esta Coleção quer acompanhar o alfabetizador ao longo do ano letivo.

É por essa razão que os diferentes volumes possuem uma organização especial. Muitas vezes, o leitor precisa identificar os principais assuntos tratados em partes do texto, às vezes porque deseja reler uma passagem para compreendê-la melhor ou para rememorá-la, outras vezes para antecipar - antes mesmo de ler o texto principal - o conteúdo que será tratado, um procedimento muito importante para quem lê para estudar.

Para facilitar a localização rápida de informações ou sua retomada, utilizamos três recursos. O primeiro é um sumário detalhado, que resume o conteúdo da seção ou tópico:

Para facilitar a utilização e o estudo da Coleção, esta parte apresenta os diferentes recursos utilizados, como o próprio Sumário, boxes, pontos-chave, subtítulos e atividades, dentre outros. Assim fica mais fácil usar os diferentes volumes no dia-a-dia.



1. COMO A COLEÇÃO ESTÁ ORGANIZADA	11
<i>Os cinco volumes que compõem o núcleo inicial da Coleção e seus principais objetivos: mostrar como e por que usar a Coleção na formação continuada, em estudos autônomos, individual ou coletivamente (vol.1); conhecer as capacidades de alfabetização e uma proposta para sua distribuição ao longo dos anos iniciais da Educação Fundamental (vol.2); fazer diagnósticos do conhecimento dos alunos (vol.3); planejar (vol.4); acompanhar e avaliar (vol.5).</i>	
2. COMO UTILIZAR A COLEÇÃO	13
A organização dos volumes	13
<i>Para facilitar a utilização e o estudo da Coleção, esta parte apresenta os diferentes recursos utilizados, como o próprio Sumário, boxes, pontos-chave, subtítulos e atividades, dentre outros. Assim fica mais fácil usar os diferentes volumes no dia-a-dia.</i>	
Como estudar e utilizar a Coleção?	16
<i>Sugestões para auxiliar o desenvolvimento de estudos autônomos, sobretudo em grupos. Apresenta princípios para regular o trabalho em grupo, estratégias de leitura individual e dinâmicas de estudo em grupo. Para que o trabalho coletivo não se torne assistemático, sugere procedimentos de planejamento do trabalho.</i>	

Os outros dois recursos são: a apresentação mais frequente de títulos e subtítulos ao longo do texto e a retomada, quase sempre ao final de cada parte, do que denominamos **Pontos-chave**: um quadro que sintetiza o tema da seção e seus principais tópicos.

PONTOS - CHAVE



Quadro que apresenta os principais tópicos tratados na parte ou seção, para facilitar a retomada do conteúdo ou sua antecipação.

Além de precisar retomar passagens, rever o que estudou e antecipar o que irá ler, muitas vezes o leitor tem a necessidade de ampliar sua compreensão do assunto, seja aprofundando-a, seja confrontando afirmações e teses com casos concretos. Para o primeiro caso, utilizamos os quadros intitulados **Para aprofundamento**:

Quadro que fornece elementos para facilitar a compreensão de uma passagem, por meio de exemplos, de uma análise mais aprofundada de um tema, e de sugestões de leitura de outros livros.



APROFUNDAMENTO

Para o segundo caso - confrontar aspectos mais teóricos com casos concretos e práticos -, propomos o **Tira-teima**, uma atividade que apresenta uma situação de vivência e análise de uma experiência como leitor ou como professor. Um exemplo:

TIRA-TEIMA

Faça duas experiências para compreender melhor os dois tipos de leitura de palavras:

- o processamento analítico-sintético
- o processamento global e instantâneo

Tampe, com um pedaço de papel, as duas palavras abaixo. Peça a colaboração de um colega.

PATO

QUMENU

Diga a seu colega para ler em voz alta a palavra que você vai mostrar. Destampe a primeira e observe a leitura. Destampe, agora, a segunda e observe. As duas palavras foram lidas do mesmo modo? Qual a diferença? Qual palavra foi lida por um processamento analítico? Qual foi lida por um processamento global e instantâneo?

Além desses recursos, serão encontrados, com frequência, nas margens externas, boxes que trazem referências bibliográficas, ilustrações ou que, mais importante, antecipam esclarecimentos que virão mais à frente ou relembram passagens em que o mesmo tema foi abordado anteriormente.

COMO ESTUDAR E UTILIZAR A COLEÇÃO?

Nós não lemos do mesmo jeito um romance, um jornal, um livro didático. É que esses textos são diferentes, propõem modos de ler diferentes e são lidos com objetivos diferentes. O mesmo ocorre com esta Coleção.

Seus diferentes volumes se destinam à formação do professor, por meio do estudo de dimensões teóricas ou conceituais do processo de ensino-aprendizado da língua escrita, por meio da intervenção nesse processo e por meio da reflexão sobre essa intervenção. Não podem, assim, ser lidos ou utilizados como um romance, um jornal, um livro didático. É por isso que apresentamos, abaixo, algumas sugestões para o estudo e a utilização da Coleção.

Trabalhe em grupo

A utilização deste material pode ser mais proveitosa se feita em grupo, principalmente se realizada por um grupo de professores que atua numa mesma escola.

Com certeza, o material pode ser utilizado individualmente (e possui, mesmo quando utilizado coletivamente, uma dimensão individual). Mas o trabalho em grupo potencializa um processo de formação autônoma por diferentes razões.

Por que trabalhar em grupo?

- há a possibilidade de compartilhar dúvidas e soluções;
- um grupo tende a criar um compromisso entre seus membros;
- os participantes fornecem incentivo e apoio nos momentos em que parece ser difícil continuar;
- ao desenvolver atividades práticas em sala de aula, experiências e procedimentos diferentes podem ser compartilhados;
- quando o grupo atua numa mesma escola, eventuais resistências a inovações podem ser mais facilmente vencidas e os resultados positivos se tornam mais visíveis e reconhecidos pela comunidade escolar.

Quando se estuda em grupo, ocorrem fenômenos interessantes. Seu pensamento se torna mais claro, porque você precisa elaborá-lo para comunicá-lo a um colega. É também mais fácil articular o pensamento, pois, enquanto nos expressamos, o grupo nos ajuda a lembrar o que estávamos dizendo, qual era nosso tópico ou nossa intenção inicial. O grupo serve, assim, como uma "memória externa", que nos deixa mais livres para pensar. Um outro fenômeno interessante do trabalho em grupo: ao estudarmos, estaremos não só aprendendo certos conteúdos, mas toda uma linguagem diferente, muito ligada à linguagem acadêmica. Como dominamos uma linguagem utilizando-a, fica mais fácil aprendê-la no uso oral, conversando com os outros, do que no uso escrito, que é mais complexo.



APROFUNDAMENTO

Como trabalhar em grupo?

Estudar em grupo é mais proveitoso, mas não é nada fácil, pois passamos a depender uns dos outros, temos de compatibilizar horários, ritmos e personalidades. As vantagens desse estudo, porém, justificam que enfrentemos esses problemas. O principal modo de enfrentá-los é falar deles e definir **diretrizes explícitas** para o funcionamento do grupo:

- o trabalho em grupo só funciona quando baseado em leituras e atividades realizadas individualmente por cada membro do grupo (mas, se por alguma razão, o trabalho individual não tiver sido feito, isto não é, evidentemente, motivo para não participar de um encontro);
- para que o grupo realize estudos e atividades de natureza sistemática, é preciso que seus componentes estabeleçam metas a serem alcançadas dentro de um determinado período, bem como o modo de alcançá-las;
- para que não se disperse, o grupo deve se encontrar regularmente e sempre em torno de projetos comuns;
- um grupo deve ter um coordenador, escolhido coletivamente, responsável pelo



Professores estudam em grupo
(Foto - Célia Belmiro).

monitoramento de discussões, pela preparação geral das atividades e pelo acompanhamento das metas de trabalho estabelecidas (mais à frente são apresentadas sugestões para organização do estudo em grupo);

- a existência de um coordenador, porém, não isenta os demais participantes de compartilhar responsabilidades e de propor soluções para problemas eventuais;
- muitos grupos de estudo se dissolvem por utilizarem uma única estratégia de estudo, em geral a discussão de um texto; utilizar estratégias variadas é, então, uma boa pedida (veja, à frente, sugestões de estratégias);
- num grupo, há aqueles que gostam de falar e outros que preferem acompanhar silenciosamente; os primeiros devem se perguntar a todo momento se não estão impedindo a expressão dos outros; os segundos não devem se obrigar (nem devem ser obrigados) a falar se não sentem necessidade (afinal, existe a participação silenciosa);
- em qualquer grupo, há também aqueles que estão mais familiarizados com uma temática do que outros; eles podem ajudar os colegas que têm um domínio menor do assunto e estes não devem ter medo de expor suas dúvidas e dificuldades;
- ao longo de um trabalho comum, um grupo vai progressivamente construindo referências e um repertório de conhecimentos compartilhados, modos de proceder tácitos (cujas "regras" não são explicitadas); tudo isso faz com que ele funcione como uma pequena "comunidade", com uma "cultura" própria; por isso, é bom que o grupo tenha, tanto quanto possível, uma composição estável;
- como em qualquer situação social, num grupo podem surgir conflitos de natureza pessoal, mas se seus integrantes têm em mente o objetivo mais amplo que os une - o aprimoramento profissional e a qualidade do trabalho em sala de aula - esses conflitos se tornam secundários.



Para que o trabalho em grupo seja eficiente, é preciso:

- alternar trabalho individual e coletivo;
- trabalhar sistematicamente, com metas e estratégias definidas;
- trabalhar com regularidade;
- ter um coordenador;

- compartilhar responsabilidades;
- variar estratégias de estudo;
- respeitar os diferentes modos de participação de seus componentes;
- tornar as diferenças de conhecimento enriquecedoras;
- ter uma composição estável;
- ter em mente que conflitos são naturais, mas são secundários em relação aos objetivos maiores do grupo.



PONTOS - CHAVE

O estudo individual é necessário: como fazê-lo?

O trabalho em grupo só traz bons resultados se baseado no estudo individual.

Muitos professores, entretanto, no estudo em grupo, preferem ler textos em voz alta. Esse tipo de leitura compartilhada é enriquecedor, pois permite o esclarecimento de dúvidas, a discussão de pontos polêmicos e uma rápida construção de referências compartilhadas, quer dizer, de grupo "que se entende". Só um problema: se todas as reuniões de trabalho em grupo utilizarem sempre essa mesma estratégia, ela se tornará repetitiva e pouco eficaz e trará contribuições restritas para o desenvolvimento dos estudos independentes de um grupo.

Talvez o estudo individual seja preterido, muitas vezes, pelos professores, porque, além de tempo, requer o desenvolvimento ou o aprimoramento de um conjunto de variadas habilidades. As habilidades ou capacidades ligadas à **leitura** para estudo fazem parte desse conjunto. Elas são abordadas a seguir.

Estudando e lendo individualmente

Por razões didáticas e de organização da situação de leitura, é proveitoso dividi-la em três momentos: **antes** da leitura, **durante** a leitura e **depois** da leitura.



O estudo individual requer o aprimoramento de um conjunto de capacidades (Foto - Célia Belmiro).

Apenas razões didáticas justificam essa separação. No ato de leitura, essas três dimensões tendem a se misturar e a constituir um processo de idas e vindas. Utilizamos aqui sugestão apresentada por Isabel Solé, em seu livro *Estratégias de leitura* (Porto Alegre: Artes Médicas, 2001).

Antes da leitura

Observe que utilizamos o verbo "dever", pois, por mais que nos interessemos pelo assunto e possamos ter prazer em ler, estudar é um "trabalho", é algo que exige esforço, disciplina e dedicação. Faz parte de nossa obrigação profissional, de nossas necessidades de trabalho.

» Antes de começar a ler um texto qualquer, que integra ou não esta Coleção, um **primeiro passo** consiste em se perguntar as razões pelas quais você **deve** lê-lo.

É preciso refletir sobre as perguntas ou interesses, porque serão eles que guiarão, em parte, nossos procedimentos de estudo.

TIRA-TEIMA

Experimente ler uma enciclopédia com base em dois interesses ou perguntas diferentes. Existe, com certeza, na enciclopédia, um verbete sobre sua cidade ou seu estado. Leia esse verbete com base em dois interesses:

- Imagine que você está preparando uma aula sobre a cidade ou estado e precisa, rapidamente, reunir informações sobre seu clima, altitude e localização geográfica. Como você procederia ao ler o verbete?
- Imagine, agora, que você, por acaso, encontrou o verbete (sobre sua cidade ou estado) na enciclopédia e ficou curioso para saber o que se escreveu sobre ela e se o que se escreveu está de acordo com seu conhecimento sobre a cidade ou estado. Como você procederia ao ler o mesmo verbete?

Pergunte-se agora:

- Quais as diferenças e semelhanças entre os dois modos de realizar a leitura?
- Qual dos dois modos permitiu a você se lembrar melhor do leu?
- Compare suas respostas com as dos colegas de grupo.

É preciso, portanto, ter claro o objetivo com que lemos, porque ele definirá em larga medida o modo pelo qual leremos e o que vamos reter (ou lembrar) num texto.

O **segundo passo** consiste em fazer as mesmas perguntas, agora não mais em relação a **suas** perguntas e interesses, mas em relação às perguntas e interesses que o texto procura responder, quer dizer, em relação aos objetivos **do texto**. Pense: que perguntas esse texto quer responder? O que ele pretende ensinar, expor ou defender? Qual seu tema ou assunto? Como se **organiza**?

« Determinar como um texto se **organiza** é simplesmente definir quais são as suas principais partes e com elas se relacionam para formar essa unidade que é um texto.

Para responder a essas perguntas, não é preciso "ler" o texto todo. Se já, de início, começamos a ler o texto, nossa tendência é nos distrairmos e, com muita frequência, ao final da leitura de um trecho ou parágrafo, nos perguntamos: "mas o que foi que li mesmo?" Isso acontece porque perdemos as direções dadas por nossas perguntas iniciais sobre o objetivo, o conteúdo e a organização do texto.

Por isso, a melhor forma de proceder, não é ler todo o texto para, só ao final, responder às perguntas. A melhor forma é levantar **hipóteses** sobre o texto (seu objetivo, conteúdo, organização), com base em suas **saliências textuais** e em nosso **conhecimento prévio** do assunto e de outros textos do gênero que iremos ler. Saliências textuais são aquelas partes que o autor do texto colocou em destaque justamente para possibilitar essa primeira leitura ou "entrada" em seu texto. Neste capítulo, apresentamos as "dicas" ou saliências textuais que utilizamos nesta Coleção, para você localizar mais facilmente informações: títulos e subtítulos, quadros, boxes e, podemos acrescentar, palavras destacadas (em negrito, itálico ou aspas, por exemplo) e, até mesmo, o modo de construir parágrafos.

Na redação acadêmica, procura-se quase sempre construir o parágrafo com base numa mesma estrutura. Começamos pelo "tópico frasal", que apresenta o tema do parágrafo. Depois desenvolvemos esse tópico, pela explicação, pelo estabelecimento de relações de causa e efeito, pela exemplificação, por exemplo. Por fim, concluímos o parágrafo, em geral, apresentando uma síntese e fazendo uma transição para o parágrafo seguinte.



APROFUNDAMENTO



Quando queremos fazer hipóteses sobre o objetivo, o conteúdo e a organização de um texto, podemos também ler apenas os tópicos frasais dos parágrafos, porque eles vão dar uma idéia aproximada do desenrolar do pensamento do autor. Veja um exemplo de parágrafo retirado deste volume:

"Nós não lemos do mesmo jeito um romance, um jornal, um livro didático."

Tópico frasal

"É que esses textos são diferentes, propõem modos de ler diferentes e são lidos com objetivos diferentes."

Desenvolvimento, por meio da explicação

"O mesmo ocorre com esta Coleção."

Conclusão e transição para o parágrafo seguinte, que gera a expectativa de que se abordará a proposta de leitura feita pela Coleção

Para conhecer mais sobre a estrutura do parágrafo, leia o livro de Magda Soares e Edson do Nascimento intitulado *Técnicas de Redação* (Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978).

Por que devemos fazer hipóteses sobre o texto antes de lê-lo propriamente? Há duas principais razões para isso. Primeiramente, ao termos uma idéia do que o texto nos propõe, podemos fazer uma espécie de negociação com o texto, buscando conciliar nossas perguntas (aquelas que nos fizeram buscar o texto e sua leitura) com aquelas que o texto de fato se propõe a responder. Se não houver possibilidade de negociação, afinal, para que ler o texto? Uma segunda razão para a formulação de hipóteses reside no fato de que elas nos permitem ter uma visão global do texto, uma síntese ou uma espécie de "mapa". E esse "mapa" nos ajuda de três maneiras.

Durante a leitura, o leitor passa a dispor de uma espécie de "roteiro" do texto, ele passa a conhecer (mesmo que talvez de modo um pouco vago) o "caminho" que vai percorrer, o que facilita muito a compreensão (e, como você sabe, é mais fácil dirigir um carro ou caminhar numa cidade conhecida do que numa estranha).

Depois da leitura, as hipóteses iniciais nos ajudam a formular uma síntese mental ou escrita como apoio para rememorar o texto com facilidade, lembrando-nos de suas principais idéias ou argumentos. A síntese ajuda também, se construída na forma de uma ficha, a localizar mais facilmente textos aos quais podemos sentir necessidade de retornar, por alguma razão. Em vez de folhear vários volumes ou textos à procura da informação de que necessitamos, podemos recorrer ao fichário. Antes, portanto, de ler qualquer texto, é bom fazermos sua ficha, mesmo que, ao final da leitura, tenhamos de alterá-la em função de uma melhor compreensão do texto e de sua organização.

Veja, abaixo, um exemplo de ficha de um livro. Você pode utilizá-la como modelo. Para facilitar a localização de textos, são usadas palavras-chave, além do resumo.

Leitura - atividades - concepções

KLEIMAN, Angela. Oficina de leitura: teoria e prática. Campinas, SP: Pontes, 1993.

Livro destinado a professores de diferentes áreas de conhecimento da Educação Básica. Apresenta oficinas ou experiências de leitura para que os professores, realizando-as, construam uma adequada concepção de leitura e se tornem conscientes dos procedimentos que um leitor utiliza para construir sentido. Organiza-se em diferentes capítulos que analisam as relações entre leitura e aprendizagem, concepções escolares e não escolares de leitura, bem como descrevem estratégias de leitura, elementos para o trabalho com o vocabulário e com as habilidades de construção do sentido global de textos.

« Este livro pode ajudar você e seu grupo a compreenderem melhor o processo de leitura, ampliando, desse modo, suas capacidades de ler para estudar:

TIRA-TEIMA

Um exemplo voltado para a sala de aula pode ajudar a entender a importância das estratégias a serem realizadas antes da leitura. Muitos alunos, embora já alfabetizados, manifestam muitos problemas de fluência e compreensão. Isto pode estar associado a diferentes fatores, mas um deles, com certeza, é a ausência da construção de expectativas em relação ao texto: de perguntas sobre o que queremos buscar durante a leitura; de perguntas e hipóteses sobre o que o texto quer nos propor - seus objetivos, conteúdos e organização. Não conseguindo, por isso, construir uma síntese inicial do texto, o aluno tende a se perder, a realizar uma leitura "mecânica", sem significado.

Experimente: ao pedir a um aluno que leia em voz alta, leve-o a levantar hipóteses sobre o texto, a imaginar o que pode encontrar nele e só depois peça a leitura. Quando o aluno terminar faça algumas perguntas sobre a compreensão global do texto.

Aconteceu alguma diferença? Como se passou a experiência?

Durante a leitura

Uma síntese das transformações históricas sofridas pela leitura e seu ensino pode ser encontrada no livro de José Juvêncio Barbosa (*Alfabetização e leitura*. São Paulo: Cortez, 1989).

» Por muitos séculos, a leitura foi identificada à capacidade de saber de cor o conteúdo de um texto. Do mesmo modo, aprender alguma coisa era também memorizar. Essas concepções de leitura e aprendizado decorrem de uma situação histórica muito precisa. Elas expressam necessidades de um mundo em que existiam poucos livros e em que o conhecimento era considerado um "dogma", algo a ser aceito e não algo a ser discutido, negado ou modificado.

A escola herdou muito dessas concepções, embora vivamos hoje num mundo em que os livros são tão abundantes que não conseguimos saber tudo o que está escrito neles, e em que o conhecimento muda com tal velocidade que é difícil acompanhar seu movimento.

Por tudo isso, nosso modo de compreender a leitura mudou. Ler não é memorizar, mas encontrar meios de identificar informações e conhecimentos necessários, localizá-los nessa

grande biblioteca em que se tornou o mundo contemporâneo, extraí-los dos textos identificados e encontrar meios para compreender uma informação e preservá-la (em geral por meio da escrita), para a utilizarmos novamente quando precisarmos.

A palavra-chave da leitura, no mundo contemporâneo, é, portanto, **compreensão**. Como podemos compreender um texto? Muitas pessoas pensam que, quando alguém está alfabetizado, o texto fala por si mesmo, como se nosso cérebro fosse uma espécie de cera no qual ele se gravasse. A leitura compreensiva, ao contrário, é o resultado de um **trabalho**. Para realizá-lo é importante levar em conta as seguintes sugestões:

- **Seja um leitor ativo**

Um texto "diz" alguma coisa se nós o fazemos "falar". Para isso, faça "perguntas" ao texto e busque respondê-las, formulando hipóteses ou previsões. Mas atenção: não vale fazer qualquer pergunta, mas sim aquelas que o texto indica que pode responder. Um texto, por exemplo, poderia começar do seguinte modo:

A alfabetização não é meramente o ensino-aprendizado dos processos de decodificação e codificação.

Um leitor ativo faria perguntas como: sobre o que texto fala, que vai dizer, qual é seu tópico? Daria respostas hipotéticas: "O texto vai falar de alfabetização, mas será que seu objetivo é apresentar um conceito de alfabetização?"

O leitor ativo continuaria: Se a "alfabetização não é **meramente**" algo, portanto, ela é algo mais. O que seria esse "algo mais"? O que virá em seguida? O texto explicará o que a alfabetização é, além de ser o ensino-aprendizado dos processos de decodificação e de codificação? E, afinal, o que o texto considera ser "decodificação e codificação"? Será a transformação de sinais gráficos em sons (decodificação) e vice-versa (a codificação)? Sobre o que o texto falará em seguida?

Evidentemente, na maior parte das vezes, fazemos essas perguntas e hipóteses de **modo inconsciente**, na forma de "expectativas". O leitor fica "esperando" que o texto aborde determinado assunto ou tópico. Mas fazer essas perguntas **conscientemente** é

Para sabermos o que fazemos quando lemos, há três sugestões importantes. Elas apresentam pontos em comum, mas também divergências. Seria bom começar com um livro de Angela Kleiman (*Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1989), depois aprofundar um pouco mais com o artigo de Mary Kato ("Processos de decodificação: a integração do novo com o velho em leitura." In: KATO, M. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985, p.39-50). Por último, para quem ainda tiver fôlego, vale a pena ler o livro de Frank Smith (*Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística do ato de ler e de aprender a ler*. Porto Alegre: Artmed, 1991).

muito importante nos momentos em que a leitura é mais difícil, em que percebemos que não estamos compreendendo ou que temos dificuldade para compreender.

TIRA-TEIMA

Experimente responder às perguntas formuladas, mesmo aquelas cuja resposta estariam na continuação do texto. Compare, se quiser, essas respostas com seus colegas.

É possível que você encontre, aqui, algumas dificuldades de compreensão. É que, se você pensa que "decodificação" significa sempre transformar sinais gráficos em sons, sua tendência será a de pensar que o texto está errado ou confuso, porque ele contradiz seu conhecimento prévio. Pode ser que a opção do autor não tenha sido muito feliz, porque dificulta a leitura e a compreensão, mas foi a opção que efetivamente fez. Além disso, ao longo do trecho, o autor define claramente o que entende como "decodificação". A habilidade de compreender passagens que contradizem o que sabemos ou pensamos é uma importante habilidade de leitura.

- **Reveja e reformule permanentemente hipóteses**

Com muita frequência levantamos hipóteses impróprias ou damos respostas erradas para as perguntas que formulamos. Isso é natural na leitura de qualquer texto. Mas precisamos comprovar essas hipóteses, confrontar o que pensamos com aquilo que o texto traz em seguida. No exemplo abaixo, o texto tem como título:

Processos de decodificação

Se pensamos que "decodificação" está sendo utilizada, no texto, em seu sentido usual, isto é, "transformar sinais gráficos em sons", formulamos rapidamente a hipótese de que o texto mostrará como fazemos essa transformação. Mas imaginemos que, em seguida, o texto apresenta a seguinte passagem:

No processamento da leitura, utilizamos, em geral, duas abordagens. Na primeira, partimos dos sinais gráficos, transformamos esses sinais em sons e, por último, temos acesso ao sentido da palavra. Trata-se de um processo de análise e síntese da palavra. Na segunda abordagem, temos acesso direto ao sentido da palavra, sem transformar os sinais gráficos em sons. Trata-se de um processo de reconhecimento global e instantâneo de palavras, possível porque o leitor não analisa cada um de seus componentes. Essa abordagem ocorre porque a palavra já faz parte de seu repertório de palavras escritas, ou porque, com base nas palavras que vêm antes, no contexto ou na silhueta da palavra, o leitor consegue prever o vocábulo que vem em seguida ou "adivinhá-lo".

Se, de acordo com o texto, a decodificação pode se dar ou não pela transformação de sinais gráficos em sons, isso quer dizer que nossa primeira hipótese - feita apenas com base no título e em nosso conhecimento do significado usual da palavra "decodificação" - estava incorreta e que precisamos modificá-la: o texto não está usando o termo "decodificação" em seu sentido usual, mas num sentido mais amplo, quase equivalente a "leitura" e terá por objetivo descrever os diferentes modos de "lermos" ou "decifrarmos" uma palavra.

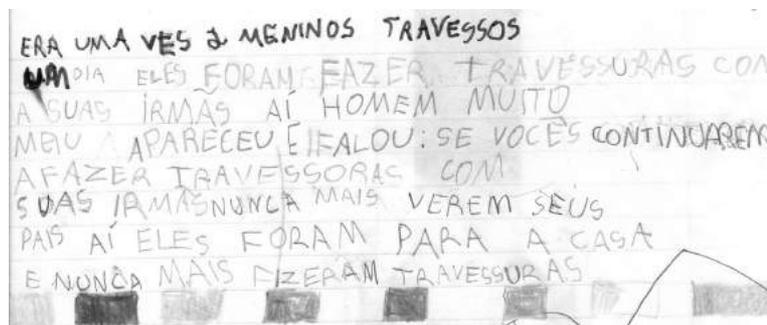
TIRA-TEIMA

No Tira-teima da página 17, os dois modos de "decifrar" uma palavra são caracterizados. Volte a ele, se você achar necessário, para compreender melhor as explicações dadas pelo trecho lido acima.

• Busque relações

Para construir sua unidade, um texto estabelece relações entre partes ou unidades menores. Há várias maneiras de estabelecer relações e você deve ficar atento a elas. Volte ao exemplo dado no item anterior. Logo na primeira frase o texto indica que "decodificação" não é necessariamente transformação de sinais gráficos em sons. Ele começa dizendo "No processamento da leitura...".

Como o termo "processamento" não é definido, o autor do texto supõe que o leitor seja capaz de fazê-lo, utilizando informações que já forneceu antes. A única informação fornecida anteriormente é o título. Logo, "processamento" é a mesma coisa que "processos de decodificação". Uma parte do texto ficou ligada à outra pela utilização de um sinônimo (e de um sinônimo que já mostra que decodificação não era bem aquilo que pensávamos anteriormente).



Você sabe que, na escrita de seus primeiros textos, as crianças tendem a não usar pontuação. Assim, eles não segmentam o texto. Isto acontece porque eles enfrentam uma situação difícil: como construir a unidade de um texto e, ao mesmo tempo, dividi-lo em pequenos segmentos ou frases? Porque ainda estão aprendendo como estabelecer relações entre partes do texto, a solução dada é uma só: não dividir o texto em partes. Para saber mais sobre isso, leia um artigo da lingüista Mary Kato, intitulado "A busca da coesão e da coerência na escrita infantil", que está num livro organizado pela mesma autora, cujo título é *A concepção da escrita pela criança* (Campinas: Pontes, 1988, p.192-206).

- **Construa e reconstrua o "mapa" do texto**

Ao longo da leitura, temos de reformular as hipóteses que fazemos em função daquilo que o texto nos traz. Temos também que reformular aquele "mapa" do texto que construímos antes da leitura, refazendo nossas hipóteses sobre seu tema, seu objetivo e sua organização.

As hipóteses sobre a organização são particularmente importantes. Saber como um texto se organiza é dividi-lo em partes e estabelecer relações entre elas. Para dividir o texto em partes, precisamos sintetizar trechos, resumi-los numa única idéia. Esse procedimento importante tem de ser acompanhado de outro - o de estabelecer relações entre essas partes ou idéias -, senão ficamos apenas com a compreensão de partes do texto. Se fizermos o caminho completo - identificação e síntese das partes e estabelecimento de relações entre elas - conseguiremos, ao final do texto, determinar seu sentido global. Por isso, esse processo contínuo de fazer e refazer o "mapa" do texto é tão importante.

- **Saiba distinguir informações relevantes de irrelevantes**

Para sintetizar o texto em suas partes, precisamos tomar uma decisão difícil: o que, na compreensão do texto, deve ser considerado essencial e o que deve ser considerado secundário? O que precisamos, de fato, compreender e guardar e o que podemos deixar de lado?

Para tomar essas decisões, precisamos de critérios para avaliar a relevância da informação, quer dizer, de critérios que indiquem o grau de importância da informação. Mas é fácil estabelecer esses critérios: eles decorrem do objetivo e do interesse com base nos quais lemos um texto e das hipóteses que construímos sobre os objetivos, o conteúdo e a organização que o texto apresenta.

Assim, quando lemos um jornal para escolher apartamentos de dois quartos, apenas o caderno de classificados é relevante. Se o que queremos é alugar esse apartamento, apenas a parte sobre aluguéis pode nos interessar. O mesmo acontece com situações mais complexas de leitura. Se consideramos que o objetivo de um texto é apresentar um conceito de alfabetização, interessa-nos saber (ou é relevante para nós saber) qual é esse conceito, como o autor o construiu, como chegou a ele e que argumentos usou para justificar seu ponto de vista. Se consideramos que um texto tem por objetivo apresentar argumentos pró e contra o uso do livro didático, interessa-nos colher esses argumentos.

- **Faça sínteses mentais ou escritas**

Vimos que um texto se organiza em torno de partes que se relacionam. Cada parte compõe uma unidade de sentido. Procure sempre apreender essa unidade. Para isso, é preciso definir o que é e o que não é relevante para você, como leitor, e para o autor do texto.

Não se esqueça que cada parágrafo traz um tópico frasal ou uma conclusão que, em geral, sintetizam o sentido da parte. Não se esqueça também de que títulos e subtítulos resumem trechos inteiros (preste atenção também a parágrafos que fazem uma revisão do que foi dito e iniciam com expressões como "em síntese" ou "resumindo"). Fique atento a esses elementos do texto e, mentalmente ou por escrito, determine o principal significado da passagem que está lendo.

Se for por escrito, faça uma frase ou utilize palavras-chave. Ao longo da Coleção, para auxiliá-lo nessa tarefa, apresentamos os pontos-chave. Baseie-se neles para sintetizar trechos ou passagens do texto, quando precisar fazê-lo.

- **Monitore o processo de compreensão**

Ao longo da leitura, esteja sempre atento a dois aspectos. Em primeiro lugar, procure, sempre, certificar-se de que aquilo que você está compreendendo corresponde, de fato, ao indicado. Quer dizer, não se contente com uma única prova de que sua compreensão é a adequada: busque outras no texto.

Em segundo lugar, quando não compreender um trecho, procure identificar o que está dificultando o processo de compreensão. Pode ser que seja um vocabulário muito técnico, pode ser que seja alguma relação entre partes que você não pôde estabelecer por não possuir determinado conhecimento prévio. Pode ser, ainda, que você esteja tendo dificuldades para aceitar pontos de vista expressos pelo texto e que contradizem seu conhecimento ou suas convicções (busque sempre determinar o ponto de vista do autor e diferenciá-lo do seu). Quando identificamos por que não estamos compreendendo, podemos buscar soluções: consultar um dicionário ou enciclopédia, estabelecer por que o autor possui uma convicção diferente da nossa e compará-las, perguntar a outro leitor ou discutir com colegas.

Mas atenção: se um colega consegue explicar para você uma passagem, faça com que ele mostre os elementos do texto que o ajudaram a compreender. Assim você aprimora também as habilidades de leitura dele.

- **Controle sua frustração**

Não pare a leitura por causa das primeiras dificuldades. Pode ser que algum elemento do texto, mais à frente, auxilie na compreensão daquilo que você não entendeu imediatamente. Se há muitos trechos que não compreende, marque-os e, como mostramos acima, tente descobrir o que de fato você não está entendendo. Compartilhe com outros leitores (veja mais abaixo), as suas dúvidas. Conversar sobre leituras difíceis para nós é a melhor solução para os problemas de compreensão.

Uma sugestão sobre o uso do dicionário: não pare a todo momento para consultá-lo porque apareceu uma palavra nova para você. Procure, primeiro, tentar entender o sentido dessa palavra com base no próprio texto, nas pistas que o texto dá. Se, mesmo assim, você não entender, marque a palavra e siga em frente, só voltando a ela numa segunda leitura.

- **Busque exemplos e faça analogias**

Às vezes as idéias estão apresentadas de uma maneira muito abstrata. Quando isso acontecer, não hesite em buscar exemplos concretos que traduzam essas idéias. Uma maneira de compreender essas passagens mais difíceis é usar o recurso "é como se": fazendo uma analogia ou comparação entre algum fenômeno que você domina e as idéias tratadas no texto.

- **Leia mais de uma vez**

A leitura para estudo envolve sempre mais de uma leitura. Lemos uma passagem e a releemos em seguida, quando não a compreendemos. Lemos todo o texto e voltamos aos trechos mais obscuros. Lemos todo o texto e, quando não apreendemos seu sentido global, voltamos a lê-lo.

Ler para estudar é, assim, muito diferente de ler um romance, por prazer. Depois de descobrir o final, quase nunca se quer voltar a ler o texto.



Compartilhar a leitura com outros colegas é fundamental para a compreensão de textos e para a reflexão.
(Foto - Célia Abicalil)

• **Converse sobre a leitura**

O melhor modo de resolver problemas de leitura é compartilhar com outros leitores, conversando sobre os trechos difíceis e sobre as idéias que achamos interessantes. Mostramos, anteriormente, que ao falar para o outro, elaboramos melhor nosso pensamento, nos apoiamos nele para manutenção de nosso raciocínio ou, pelo menos, temos um companheiro de jornada para buscar soluções. Na próxima parte, daremos atenção à leitura compartilhada.

No estudo individual, procure:



Antes da leitura

- determinar claramente as razões pelas quais deve ler aquele texto;
- fazer hipóteses (mentalmente ou por escrito) sobre o conteúdo, o objetivo e a organização do texto, construindo uma espécie de "mapa".

Durante a leitura

- ser um leitor ativo;
- rever e reformular hipóteses permanentemente;
- buscar relações;
- fazer sínteses mentais ou escritas;
- construir e reconstruir o "mapa" do texto;
- distinguir informações relevantes de irrelevantes;
- monitorar o processo de compreensão;
- controlar sua frustração;
- ler mais de uma vez;
- conversar sobre a leitura.

Depois da leitura

- avaliar a leitura em relação a seus objetivos e aos objetivos do texto.

PONTOS - CHAVE

Estudando e lendo em grupo: variando as estratégias

Quando estudamos em grupo, nossa primeira tendência é marcar uma leitura individual e depois discuti-la em grupo. Todos falam sobre suas idéias e dúvidas, poucos se entendem e, ao final, a frustração é geral. Para evitar tudo isso, devemos organizar as situações de discussão e variá-las. Aí vão sugestões:

- **Estabeleça metas e as distribua ao longo do tempo disponível**

De acordo com o tempo disponível e as intenções do grupo, um primeiro passo a ser dado consiste no estabelecimento de metas. Assim, objetivos como "estudar o volume 1", "planejar atividades diagnósticas" e "estabelecer rotinas de trabalho semanais com as crianças" devem ser claramente definidos e explicitados para todos os membros do grupo.

É preciso também, em função das metas e do tempo disponível, fazer um planejamento das atividades (veja, abaixo, sugestões de atividades) a serem desenvolvidas ao longo de um determinado período de tempo. Evidentemente, todo planejamento pode mudar em razão da própria dinâmica do grupo ou do estudo. Refaça-o e utilize-o sempre para orientar o trabalho.

- **Organize as atividades de leitura**

A discussão não deve simplesmente acontecer. É preciso prepará-la, criando situações mais formalizadas.

- a. Escolhe-se um dos membros do grupo para apresentar a leitura, indicando seu tema, seus objetivos, sua organização (como fizemos antes, durante e depois da leitura), ressaltando pontos mais complexos que precisam ser "destrinchados", fazendo analogias e comparações com situações vividas e deixando, ao final, espaço para apresentação das dúvidas de cada um, das sugestões e das discordâncias. Em todo o processo, deve-se utilizar a escrita, reproduzindo seus esquemas e apresentando-os em álbuns seriados, transparências ou novas tecnologias.
- b. Em geral, professores gostam de iniciar suas reuniões por meio de estratégias

motivacionais. Se forem bem recebidas pelo grupo, utilize-as, mas com cuidado, para elas não se tornarem o centro da atividade.

- c. Em vez de discutir diretamente aspectos conceituais, pode-se decidir utilizá-los, aplicando-as a situações ou casos concretos. Assim, uma discussão sobre estratégias de diagnóstico de alunos pode ser feita pela apresentação, por um colega, do modo pelo qual usou os instrumentos da Coleção para realizar seu diagnóstico. A melhor forma de apresentação, nesse caso, é o relato de experiência: uma narrativa apresentando o que foi planejado, o que foi realizado e o que foi alcançado e, também, o que não se alcançou. Esse último ponto é importante, pois podemos avançar mais se considerarmos o que deu errado e que não funcionou. Não devemos ter medo de apresentar problemas e tentar compreendê-los. Pode-se também escolher comentadores para, alternadamente, discutir acertos e soluções.
- d. Uma outra forma interessante de "aplicar" discussões teóricas, transpondo-as para situações concretas consiste na construção e na análise de estudos de caso. A diferença em relação ao relato de experiência é que o foco deve estar numa turma ou num aluno e nos problemas que colocamos para você "acertar" sua intervenção. Mais à frente, você conhecerá o caso de um aluno, Paulo, e terá um modelo de como construir um estudo de caso.
- e. Como indicamos anteriormente, as responsabilidades pelo funcionamento do grupo devem ser compartilhadas. Quando um colega apresentar seu trabalho, tome notas das observações dele, confronte com as suas próprias, colabore para que, ao final da apresentação, o grupo tenha avançado na construção de referências comuns e em sua formação.
- f. Descubram trabalhos interessantes feitos por colegas, mesmo que não pertençam ao grupo. Conhecer esses trabalhos e seus resultados dá um ânimo novo ao grupo. Mas atenção: é importante que o trabalho esteja relacionado à temática em discussão no grupo.
- g. Para situações em que se enfrentam dificuldades de compreensão e de ação, é bom chamar pessoas que têm se dedicado a estudar o assunto. Elas poderão auxiliar se as necessidades do grupo forem claramente explicadas.

Para se divertir e conhecer um diário de uma professora em início de carreira, leia, se quiser, o livro de Esmé Raji Codell: *Uma professora fora de série*: o divertido e inspirador diário de uma professora numa sala de aula (Rio de Janeiro: Sextante, 2004). Você pode também conhecer a experiência de outros professores em livros mais densos. Para isso, vale a pena ler a obra de Nilma Gonçalves Lacerda (*Manual de tapeçaria*. Rio de Janeiro: Philobiblion, 1986).



É preciso organizar as situações de trabalho em grupo:

- definindo metas a serem alcançadas;
- planejando as atividades para alcançar essas metas e distribuindo-as ao longo do período de trabalho;
- variando as situações de trabalho.

Para variar as situações de leitura, vale a pena utilizar estratégias como:

- exposição de leituras por diferentes membros do grupo;
- desenvolvimento de atividades de natureza motivacional;
- aplicação de discussões teóricas a situações concretas e apresentação dos resultados da aplicação por meio de relatos de experiência e estudos de caso;
- apresentação e discussão de propostas didáticas desenvolvidas por outros professores;
- apresentação de conferências por especialistas;
- registro das atividades realizadas.

- h. É bom evitar complicar muito a vida do grupo com livros de atas e similares, mas é interessante que o grupo disponha de um registro que permita acompanhar o que foi feito e identificar resultados obtidos. Um secretário pode ser eleito e ficar encarregado de registrar, sumariamente, o tema da reunião e seus principais encaminhamentos.
- i. Ao longo de todo o processo de estudar e intervir em sala de aula, mantenha uma espécie de diário, para que você tenha elementos para elaborar relatos de experiência ou estudos de caso. Desse modo, você poderá refletir sobre seu próprio estudo e sobre sua ação. Em investigações científicas, muitos pesquisadores utilizam esse instrumento, chamado "diário de campo". Nele você pode relatar fatos que aconteceram em sala de aula, respostas interessantes ou surpreendentes dadas por seus alunos e que podem ajudá-lo a refletir sobre o que você propôs como atividade.

Organizando-se para o trabalho individual e em grupo

Como indicamos anteriormente, é preciso planejar o trabalho individual e em grupo. Essa organização deve considerar duas dimensões:

Tempo para estudo: Professor trabalha muito e o tempo de estudo e leitura é quase sempre um tempo "roubado" do convívio com a família. Por isso, é preciso organizar o tempo do estudo individual e em grupo. Começar com uma análise das atividades desenvolvidas durante a semana e das "brechas" é um passo definitivo. Faça um quadro das atividades realizadas e encontre os tempos para o estudo e para a reunião do grupo:

dia / período	segunda	terça	quarta	quinta	sexta	sábado	domingo
Manhã							
Tarde							
Noite							

Espaço de trabalho: é difícil estudar quando somos interrompidos o tempo todo ou quando não localizamos nossos livros e equipamentos. É preciso, por isso, garantir o mínimo de organização do espaço para o estudo individual ou em grupo.

Capítulo 3

Por que estudar?

Nada do que indicamos até o momento pode funcionar se faltar uma coisa: **razão** para estudar, intervir em nossa prática de ensino e refletir sobre ela. Essa razão tem a ver com nossas metas de crescimento pessoal e profissional, com a ampliação de horizontes, mas ela se impõe em função da necessidade de sempre melhorarmos a qualidade de nosso trabalho. Considerando essa necessidade, trouxemos para discussão o caso de Paulo.

PAULO

Paulo foi reprovado duas vezes na primeira série, em turmas de alfabetização, portanto. Quando eu o conheci, ele já estava na terceira série e tinha 11 anos. Eu trabalhava em sua escola como professora de apoio, ajudando as professoras a desenvolver projetos especiais e a trabalhar com alunos em descompasso com o restante da turma.

As duas professoras responsáveis pela turma costumavam reclamar de Paulo, dizendo que era "bagunceiro", "rebelde". Eu achava estranha essa avaliação: para mim, Paulo era, antes de tudo, "bonachão", em geral quieto, assentado em sua banca ou carteira com os braços cruzados e duas grandes bochechas negras. Para mim, Paulo era simpático, meio engraçado.

Um dia eu descobri que, apesar de estar na terceira série, Paulo não sabia ler e escrever. Em Belo Horizonte chove muito de novembro a março, a cidade estava enfrentando enchentes e desabamentos, inclusive no bairro da escola. Estávamos, por isso, desenvolvendo um projeto sobre enchentes.

« A trajetória de Paulo e de sua alfabetização é estudada por Sara Monteiro Mourão, que gentilmente cedeu os dados coletados para sua tese de doutorado.



Turma de alfabetização. Aos 11 anos, na terceira série, Paulo não sabe ler nem escrever. (Foto - Maria Lúcia Castanheira)

Um dia, iríamos fazer um relatório sobre o que havíamos estudado sobre o tema. Era a primeira vez que escrevia com os alunos, naquele início de ano. Todos trabalhavam, menos Paulo: bonachão, simpático, braços cruzados sobre a carteira. "Não vai escrever não, Paulo? Vamos!". Ele quieto. "Anda, Paulo, a aula daqui a pouco termina". Nada. Perco a paciência: "Escreve, Paulo, agora, anda!".

Para minha surpresa, ele me chama junto a sua carteira e fala bem baixinho: "Eu não sei escrever nem ler. EU escreve com o E e o U? E eu, sem acreditar: "Como assim, Paulo? É claro que é com o E e com o U.

Paulo volta a se concentrar. Agora ele tenta escrever a palavra PENSEI. Repete, para si mesmo, a sílaba PE várias vezes: PE-PE-PEN. Começo a acreditar que Paulo não sabe mesmo ler e escrever. Pergunto para ele: "Paulo, por que você não me disse antes que não sabe ler e escrever?" A resposta foi rápida, objetiva e dita em voz baixa: "Ah, porque eu tenho vergonha. Todo mundo sabe. Isso dá vergonha na gente."

Surpresa e confusa, passei a acompanhar Paulo em minhas aulas. Como havia chegado até a terceira série? As professoras sabiam que não era alfabetizado? O que Paulo sabia? Quem era ele?

As respostas vieram aos poucos. As professoras sabiam que não era alfabetizado, mas, por alguma razão, não se surpreendiam com isso. Paulo participava, em parte, da aula, porque uma colega o protegia e, em certa medida, tornava suas dificuldades menos evidentes para as professoras: fazia suas atividades, deixava que ele as copiasse. Além disso, Paulo tinha habilidades que deixavam a mim e as professoras muito confusas: ele tinha uma boa letra e copiava com rapidez e poucos erros; conhecia o alfabeto; sabia - o que é um passo decisivo na alfabetização - que nossa escrita representa os sons da fala, a pauta sonora. Mais ainda: sabia o valor da maior parte das letras: que a letra A, por exemplo, representa o som [a]; que B representa [b] e assim por diante.

Mas Paulo mostrava muitas dificuldades, apesar de tudo que sabia, que o impediam de ler e escrever. Em primeiro lugar, os processos de codificação e de decodificação eram feitos com muita lentidão e esforço. Em segundo lugar, ele não conseguia avançar quando se deparava com sílabas que não eram compostas apenas por consoantes e vogais (como BA-BE-BI-BO-BU), ou apenas por vogais (como em EU). Sílabas como TRA- (em TRAZER) e POR- (em PORTA) pareciam obstáculos intransponíveis. Em terceiro lugar - e mais importante -, mesmo quando Paulo conseguia codificar ou decodificar uma palavra, por alguma razão dissociava o que lia ou escrevia de um significado.

Um dia, por exemplo, pedi a ele que lesse o título da letra da música lida na semana anterior com sua turma - FELICIDADE. Ele decodificou as sílabas da palavra bem lentamente: "FE- LI- CI- DA- DE." Perguntei, então, logo em seguida: "O que você leu?"

Mas, em vez de responder, Paulo voltou a se concentrar na decodificação da palavra: "FE- LI- CI- DA- DE." Eu, volto a perguntar: "Qual é o título da música, Paulo?"

Tampo a palavra no papel. Paulo olha para mim, depois para cima e permanece

« As palavras ou letras escritas entre colchetes indicam que se trata de sons da fala e não de escrita.

calado. Paulo podia analisar, mesmo com dificuldade, a escrita, podia decodificá-la, mas não conseguia fazer a síntese, chegando ao sentido.

Não agüentei o silêncio de Paulo e desiti, dizendo: "O título é FELICIDADE."

Paulo não tinha dificuldades em trabalhar com o conhecimento matemático. Se saía muito bem. Apesar de seu sucesso em matemática, enfrentava muitos problemas em casa. Devia ter só um uniforme ou farda, que ia se sujando ao longo da semana. Sua mãe trabalhava como faxineira e tinha pouco tempo para ajudá-lo, para cuidar dele e de sua irmã, de suas roupas, de sua alimentação. Moravam com a avó, alcoólatra, que nem sempre conseguia ajudar os netos. Paulo ia bem em matemática, mas às vezes tinha fome.

Você quer saber o que »
aconteceu depois com
Paulo? Saiba no final deste
volume.

Assim como Paulo, fui aos poucos descobrindo, muitas outras crianças da turma e da escola não tinham sido alfabetizadas. Descobri que muitas crianças brasileiras não conseguiam se alfabetizar.

Fracasso na alfabetização?

Os principais dados recentes sobre rendimento dos alunos da escola brasileira resultam de duas avaliações das habilidades de leitura de crianças e jovens. A primeira é aquela realizada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica, o SAEB, desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A segunda é aquela promovida pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), desenvolvida pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e envolvendo diferentes países.

Os resultados dessas avaliações mostram um quadro alarmante. De acordo com os dados do PISA, no Brasil, a proficiência de estudantes de 15 anos em leitura é, significativamente, inferior à de todos os outros países participantes da avaliação.

De acordo com os dados do SAEB, na avaliação realizada em 2001 (divulgada em 2003), desde 1995, o rendimento dos alunos se encontra em queda (embora no SAEB 2003 se observe uma melhoria no rendimento). Segundo os dados de 2001, apenas 4,48% dos alunos de 4ª série possuiriam um nível de leitura adequado ou superior ao exigido para a continuação de seus estudos no segundo segmento do Ensino Fundamental.

Uma parte deles apresenta um desempenho situado no nível intermediário: 36,2%, segundo o SAEB, estão "começando a desenvolver as habilidades de leitura, mas ainda aquém do nível exigido para a 4ª série" (p.8).

A grande maioria se concentra, desse modo, nos estágios mais elementares de desenvolvimento: 59% dos alunos da 4ª série apresentam acentuadas limitações em seu aprendizado da leitura e da escrita. Dito de outra forma: cerca de 37% dos alunos estão no estágio crítico de construção de suas competências de leitura (o que significa que têm dificuldades graves para ler) e 22% estão abaixo desse nível, no estágio muito crítico (o que significa que não sabem ler).

Segundo o SAEB, as crianças no estágio crítico se caracterizam pelo fato de não serem "leitores competentes", por lerem "de forma truncada, apenas frases simples" (p.8). As crianças no estágio muito crítico, por sua vez, são aquelas que "não desenvolveram habilidades de leitura. Não foram alfabetizadas adequadamente. Não conseguem responder aos itens da prova" (p.8).

Uma comparação, feita por pesquisadores, entre os resultados no SAEB de alunos da 4ª, da 8ª e do 3º ano do ensino médio, é também desalentadora: o aumento da proficiência em leitura de uma para outra série "é bastante modesto, o que significa uma aquisição ainda muita restrita de novas habilidades e competências em língua portuguesa ao longo da escolaridade básica".

A conclusão é uma só e assustadora: um número expressivo de estudantes não aprende a ler na escola brasileira; essa escola produz um grande contingente de analfabetos ou de analfabetos funcionais - quer dizer, pessoas que, embora dominem as habilidades básicas do ler e do

« *Qualidade da educação:* uma nova leitura do desempenho de estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/INEP, Abril 2003

Trata-se do trabalho realizado por Alicia Bonamino, Carla Coscarelli e Creso Franco ("Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado

« subjacentes ao SAEB e ao PISA". *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.23, n.81, p.91-113, dez. 2002). A comparação foi feita com os dados do SAEB 1999.

As citações foram extraídas da página 103.

escrever, não são capazes de utilizar a escrita na leitura e na produção de textos na vida cotidiana ou na escola, para satisfazer às exigências do aprendizado.

Mas é preciso dimensionar e analisar esse fracasso: ele não parece ser um fato novo; ele não parece atingir todas as crianças da educação fundamental; apesar de alarmantes, os dados se situam num quadro mais amplo de avanço da população brasileira no acesso à língua escrita.



As avaliações sobre níveis de rendimento em leitura evidenciam um fracasso da escola em alfabetizar. De acordo com dados do SAEB, dentre os alunos de 4ª série,

- apenas 4,48% dos alunos possuem um nível de leitura adequado ou superior ao exigido para continuar seus estudos no segundo segmento do Ensino Fundamental;
- cerca de 37% dos alunos estão no estágio crítico de construção de suas competências de leitura (o que significa que têm dificuldades graves para ler);
- 22% estão abaixo desse nível, no estágio muito crítico (o que significa que não sabem ler).

O FRACASSO NÃO É NOVO

Diante dos atuais problemas educacionais, todos nós tendemos a acreditar que, em nosso tempo ou no tempo de nossos avós, as coisas eram melhores. As escolas alfabetizavam com sucesso, os professores eram mais qualificados, os alunos eram mais dispostos a aprender e mais disciplinados.

Diante dos difíceis momentos do presente, acreditamos que voltar ao passado seria uma boa solução. Mas, no caso da alfabetização, não vale à pena voltar ao passado. Boa parte dos problemas que enfrentamos hoje tem a ver justamente com esse passado.

Assim como Portugal, o Brasil, sua ex-colônia, pôs em prática um modo restrito ou gradual de difusão da alfabetização. Pouco antes da Independência, em 1820, apenas 0,20% da população, estima-se, era alfabetizada. Assim, ler e escrever eram privilégio das elites que, após esses primeiros aprendizados, deram continuidade a seus estudos.

« A estimativa é feita por Lawrence Hallewell (*O livro no Brasil: sua história*. São Paulo: Edusp, 1985, p.176).

Ao longo do século XIX, porém, novas frações da população se alfabetizaram, mas muito gradualmente. Em 1872, quando se realizou o primeiro Censo nacional, o índice de alfabetizados era de apenas 17,7% entre pessoas de cinco anos e mais. A partir do século XX, esse índice vai sempre progredir, embora tenha permanecido, até 1960, inferior ao índice de analfabetos, que perfaziam 71,2% em 1920, 61,1% em 1940 e 57,1% em 1950. Em 1960, pela primeira vez, conseguimos inverter a proporção: contamos, então, 46,7% de analfabetos. A partir daí as taxas vieram caindo sucessivamente, de 1970 a 2000, para 38,7%, 31,9%, 24,2% e 16,7%.

« Os dados ao lado são encontrados no artigo de Alceu Ravanello Ferraro ("Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os Censos". *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.23, n.81, p.21-47, dez.2002).

As mesmas desigualdades também se manifestam em matéria de escolarização. Ao analisarmos dados sobre a matrícula nas séries iniciais, em meados da década de 1980, constatamos o fracasso da alfabetização, ainda que por meio de indicadores indiretos. As estatísticas dessa época mostram que, de cada 1000 crianças que iniciavam a 1ª série, menos da metade chegava à 2ª; menos de um terço conseguia atingir a 4ª série, e menos de um quinto conseguia concluir o Ensino Fundamental. Quer dizer: não havia analfabetos na escola - ou sua presença não era percebida - porque, em função justamente da repetência, eles se concentravam na 1ª série (aquela em que tradicionalmente se alfabetiza), ou porque, em razão da evasão, eles abandonavam a escola (ou, dependendo do ponto de vista, dela eram expulsos).

« Os dados estatísticos foram extraídos do trabalho de Magda Becker Soares (*Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986).

Assim, as dificuldades que enfrentamos no presente não são, em certa medida, dificuldades novas. Fazem parte de uma dificuldade antiga e persistente em nosso país: a de assegurarmos a todos os brasileiros o acesso à escolarização; o acesso a uma escolarização de qualidade, que promova o efetivo domínio da língua escrita.

O FRACASSO NÃO RECAI SOBRE TODOS

Sabemos sobre que parcelas da população incidem o analfabetismo e o fracasso escolar. Sabemos que grupos sociais não têm acesso à escolarização. Os dados do SAEB são exemplares: o fracasso na alfabetização é maior entre as crianças que vivem em regiões que possuem piores indicadores sociais e econômicos; entre as crianças que trabalham, entre as crianças negras. Quer dizer, o problema do analfabetismo, na escola ou fora dela, é parte de um problema maior, de natureza *política*: o da desigualdade social, o da injustiça social, o da exclusão social.

BATISTA, A.A.G. e RIBEIRO, V.M. Cultura escrita no Brasil: condições de inserção e de participação. *Educação e Realidade*. Porto Alegre (no prelo). » É parte, ainda, de outro problema: o modo pelo qual a escola lida com essas desigualdades. Primeiramente, há a dificuldade de acesso a uma escolarização mais longa e precoce: a educação infantil está longe de atender a população de 0 a 6 anos. Apesar disso, pesquisa desenvolvida por Antônio Batista e Vera Masagão Ribeiro com base no Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf), mostra que, a partir de 8 anos de escolarização (quer dizer, tomando por base os que completam o Ensino Fundamental), a escola tende a reduzir drasticamente parte das desigualdades sociais que estão na origem das desigualdades de rendimento.

De acordo com o Inaf, à medida que controlamos a escolaridade, ou seja, comparamos grupos com níveis de escolaridade semelhante, diferenças entre áreas geográficas e subgrupos sociais se atenuam ou desaparecem. No conjunto da amostra, a proporção de pessoas que atingem o nível mais alto de **alfabetismo** é de 28% na zona urbana e de 13% em meios rurais; considerando apenas a população com quatro a sete anos de estudo, a diferença cai para 12% contra 13%; considerando, por fim, a população com oito a dez anos de estudo, tanto os habitantes de meios urbanos quanto os de meios rurais passam a demonstrar um nível equivalente de **alfabetismo** (41%). O mesmo ocorre com Unidades da Federação com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) diferenciado: tomando apenas a população com oito a dez anos de estudo, o percentual dos que atingem o nível 3 se situa em torno de 40%, seja qual for o IDH. As diferenças apreendidas, além disso, tendo em vista as populações de municípios com portes distintos, tendem a desaparecer ao serem também controladas pela escolaridade.

Ainda segundo o Inaf, esse efeito equalizador de uma maior escolaridade, entretanto, parece se mostrar mais limitado quando se exerce sobre famílias menos escolarizadas, sobre grupos com menor poder aquisitivo e sobre negros: mesmo que, por exemplo, uma maior escolaridade aumente os níveis de alfabetismo da população negra, isso não é suficiente para apagar as distâncias que a separam da população branca, o que evidencia a existência de formas de discriminação no interior da escola.

Se as diferenças de rendimento escolar decorrentes das diferenças econômicas podem ser compreendidas, dentre outros fatores, pela diferenciação dos sistemas de ensino e pela oposição que se estabelece entre sistema público e sistema privado, o mesmo não ocorre em relação aos dois outros fatores que resistem ao poder equalizador da escola. (Apenas um parêntese: de acordo com os dados do Saeb, só no 3º ano do ensino médio um aluno de escola pública atinge os mesmos níveis de rendimento de alunos da 8ª série do Ensino Fundamental privado).

Retomando: o grau de escolaridade dos pais e as relações raciais são variáveis que resistem à ação da escola, a sua duração, o que nos conduz diretamente para o centro da questão: por que a experiência escolar e o ensino da leitura e da escrita ao longo da educação fundamental não são suficientes para atenuar as desigualdades de rendimento determinadas pelos fatores ligados à renda, à escolaridade dos pais e às relações raciais?

Os dados existentes, bem como o estado da literatura a respeito do tema, permitem levantar a hipótese de que a influência dos fatores que reduzem o efeito da duração da escolarização se dá - evidentemente, de forma não exclusiva - pela influência desses fatores sobre a diferenciação da experiência escolar dos indivíduos e grupos sociais, tanto porque a escola trata diferentemente esses indivíduos e grupos quanto porque esses indivíduos e grupos constroem modos de relação diferenciados com a instituição escolar.

Essa experiência diferenciada levaria à criação de diferentes **letramentos**, vale dizer, de possibilidades mais ou menos lacunares de inserção na cultura escrita. Ainda que secundariamente e de forma limitada, os dados permitiram, ainda, supor que esses fatores que atuam sobre a diferenciação da experiência escolar dos indivíduos continuam a atuar sobre eles, ao longo da vida, por meio das possibilidades maiores ou menores que criam para o uso da língua escrita.

« Mais à frente o conceito de letramento é abordado.



A duração da escolarização é um importante fator para a promoção da alfabetização e de níveis complexos de uso da língua escrita.

Apesar disso, esse sucesso da escola não se manifesta, como mostram os dados do Inaf, no caso das crianças e jovens cujas famílias:

- possuem menor renda;
- têm pouca ou nenhuma escolaridade;
- são negras.

AVANÇAMOS, MESMO AMPLIANDO NOSSO CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO

Mas os mesmos dados que mostram a difícil herança que nos foi legada e as dimensões de nosso desafio mostram também que, ainda que muito lentamente, avançamos. Ao longo de todo o século passado, conseguimos incluir novas parcelas da população no mundo da escrita. Éramos cerca de 18% de alfabetizados, quase no final do século XIX; no início do século XXI, somos quase 83%.

Conseguimos, também, na década passada, reduzir os percentuais de analfabetismo entre crianças e jovens em idade escolar: as taxas de analfabetismo nas faixas etárias de 10 a 19 anos - relativas a crianças e jovens que estão ou estiveram na escola - apresentam uma redução expressiva nos últimos anos: entre 1996 e 2001, os percentuais de analfabetos nessa faixa de idade caem pela metade, isto é, de cerca de 14% para cerca de 7%.

Mais importante, avançamos (mesmo que lentamente), ao mesmo tempo em que aumentamos nossas expectativas em relação à alfabetização, quer dizer, ao mesmo tempo em que, progressivamente, ampliamos o nosso **conceito de alfabetização**, em resposta a novos problemas, colocados pelo mundo contemporâneo.

O *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* apresenta a definição estrita de alfabetização: "ato ou efeito de alfabetizar, de ensinar as primeiras letras". Assim, uma pessoa alfabetizada é entendida como aquela que domina as "primeiras letras", que domina as habilidades básicas ou iniciais do ler e do escrever.

TIRA-TEIMA

No **Tira-teima** da página 17, essa definição de alfabetização pode ser melhor compreendida. você é capaz de ler global e instantaneamente a palavra PATO (de uma só vez, sem analisar cada elemento) porque é alfabetizado. Outro exemplo: você é capaz de decodificar, analisando seus elementos (letra, sílaba), a palavra QUMENO porque você é alfabetizado.

Em síntese: alfabetização, em seu sentido estrito, designa, na leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em sons e significados, e, na escrita, a capacidade de codificar os sons da língua, transformando-os em sinais gráficos e significados.

Ao longo do século passado, porém, esse conceito de alfabetização foi sendo progressivamente ampliado, em razão de necessidades sociais e políticas, a ponto de já não se considerar alfabetizado aquele que apenas domina as habilidades de codificação e de decodificação, "mas aquele que sabe usar a leitura e a escrita para exercer uma prática social em que a escrita é necessária".

Essa ampliação se manifesta, por exemplo, nos Censos (cujos dados utilizamos acima):

A resignificação do conceito de alfabetização nos Censos

... até os anos 40 do século passado, os questionários do Censo indagavam, simplesmente, se a pessoa sabia ler e escrever, servindo, como comprovação da resposta afirmativa ou negativa, a capacidade ou de assinatura do próprio nome.

« A definição entre aspas é de Magda Soares ("Alfabetização: a resignificação do conceito." *Alfabetização e Cidadania. Revista de Educação de Jovens e Adultos*. RaaB, n. 16, julho 2003, p.10-11).

A partir dos anos 50 e até o último Censo (2000), os questionários passaram a indagar se a pessoa era capaz de "ler e escrever um bilhete simples", o que já evidencia uma ampliação do conceito de alfabetização: já não se considera alfabetizado aquele que apenas declara saber ler e escrever, genericamente, mas aquele que sabe usar a leitura e a escrita para exercer uma prática social em que a escrita é necessária.

Essa ampliação do conceito revela-se mais claramente em estudos censitários desenvolvidos a partir da última década, em que são definidos índices de alfabetizados funcionais (e a adoção dessa terminologia já indica um novo conceito que se acrescenta ao de alfabetizado, simplesmente), tomando como critério o nível de escolaridade atingido ou a conclusão de um determinado número de anos de estudo ou de uma determinada série (em geral, a quarta do Ensino Fundamental), o que traz, implícita, a idéia de que o acesso ao mundo da escrita exige habilidades para além do apenas aprender a ler e a escrever. Ou seja: a definição de índices de alfabetismo funcional utilizando-se, como critério, anos de escolaridade, evidencia o reconhecimento dos limites de uma avaliação censitária baseada apenas no conceito de alfabetização como "saber ler e escrever" ou "saber ler um bilhete simples", e a emergência de um novo conceito, que incorpora habilidades de uso da leitura e da escrita desenvolvidas durante alguns anos de escolarização. (SOARES, Magda. "Alfabetização: a resignificação do conceito". Alfabetização e Cidadania. Revista de Educação de Jovens e Adultos. RaaB, n.16, julho 2003.)

A ampliação do conceito de alfabetização se manifesta também na escola. Até muito recentemente, considerava-se que a entrada da criança no mundo da escrita se fazia apenas pela alfabetização, pelo aprendizado das "primeiras letras", pelo desenvolvimento das habilidades de codificação e de decodificação. O uso da língua escrita, em práticas sociais de leitura e de produção de textos, seria uma etapa posterior à alfabetização, a ser desenvolvida nas séries seguintes.

Desde meados dos anos 80, porém, concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e de escrita vêm mostrando que, se o aprendizado das relações entre as "letras" e os sons da língua é uma condição do uso da língua escrita, esse uso também é uma condição da alfabetização ou do aprendizado das relações entre as "letras" e os sons da língua.



Um ambiente alfabetizador, na escola ou em casa, estimula a criança a conhecer a língua escrita.
(Foto - Francisca Maciel)

Talvez essa idéia tenha-se manifestado, primeiramente, na defesa da criação, em sala de aula, de um *ambiente alfabetizador*.

Metodologicamente, a criação desse ambiente se concretizaria na busca de levar as crianças em fase de alfabetização a usar a língua escrita, mesmo antes de dominar as "primeiras letras", organizando a sala de aula com base na escrita (registro de rotinas, uso de etiquetas para organização do material, emprego de quadros para controlar a frequência, por exemplo).

Conceitualmente, a defesa da criação de um ambiente alfabetizador estaria baseada na constatação de que saber para que a escrita serve (suas funções de registro, de comunicação à distância, por exemplo) e saber como é usada em práticas sociais (organizar a sala de aula, fixar regras de comportamento na escola, por exemplo) auxiliariam a criança em sua alfabetização. Auxiliariam por dar significado e função à alfabetização; auxiliariam por criar a necessidade da alfabetização; auxiliariam, enfim, por favorecer a exploração, pela criança, do funcionamento da língua escrita.

A necessidade desse conhecimento sobre os usos e as funções da língua escrita seria particularmente relevante para crianças de famílias muito afastadas do mundo da escrita, que não teriam muitas oportunidades de manusear textos, de participar de situações de leitura e de produção de textos, de, antes da escola, imergir na cultura escrita.

Por que ampliar o Ensino Fundamental e investir na Educação Infantil?

» É essa constatação que levou muitos sistemas de ensino a ampliar o Ensino Fundamental ou a fazer grandes investimentos na Educação Infantil: a presença da criança de meios desfavorecidos na escola permite uma familiarização mais precoce com a escola e sua cultura, bem como com a língua escrita e seus usos. A criação dessas oportunidades contribui para a redução do fracasso que enfrentamos na alfabetização e no domínio da língua escrita pelas crianças de meios populares

Para aprofundar o conceito de **letramento**, consulte o volume 2 desta Coleção, bem como SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

» Assim, alfabetizar não se reduziria ao domínio das "primeiras letras". Envolveria também saber utilizar a língua escrita nas situações em que esta é necessária, lendo e produzindo textos. É para essa nova dimensão da entrada no mundo da escrita que se cunhou uma nova palavra, **letramento**. Ela serve para designar o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades necessários para usar a língua em práticas sociais.

Por meio desse conceito, a escola ampliou o seu conceito de alfabetização. O que boa parte dos dados do SAEB mostra é que muitas crianças, embora alfabetizadas, não são letradas (ou manifestam diferentes graus de analfabetismo funcional, já que os dois conceitos tendem a se sobrepor). Em outras palavras, não são capazes de utilizar a língua escrita em práticas sociais, particularmente naquelas que se dão na própria escola, no ensino e no aprendizado de diferentes conteúdos e habilidades.

Assim: as dificuldades que enfrentamos, hoje, na alfabetização, são agravadas tanto pelo passado (a herança do analfabetismo e das desigualdades sociais), quanto pelo presente (a ampliação do conceito de alfabetização e das expectativas da sociedade em relação a seus resultados).

PONTOS - CHAVE



O conceito de alfabetização foi ampliado ao longo das últimas décadas levando ao surgimento de um novo conceito: **letramento**.

- Alfabetização: domínio das técnicas de ler e escrever, dos processos de codificação e de decodificação.
- Letramento: domínio das capacidades de usar a língua escrita em situações sociais.

É para aumentar as oportunidades de familiaridade da criança com o mundo da escrita que se desenvolvem políticas de ampliação da Educação Infantil e Fundamental



PONTOS - CHAVE

POR QUE ESTUDAR?

Nosso fracasso em alfabetizar pode ser compreendido, em grande parte, como vimos, no quadro das desigualdades sociais brasileiras.

O fato de essas desigualdades se apresentarem também na escola, pode ser explicado por um conjunto de mediações, ligadas às precariedades da formação inicial de professores, às políticas para sua formação continuada e plano de carreira, às limitações salariais, ao pequeno investimento em escolas e em seus equipamentos. Essas mediações, porém, explicam a presença das desigualdades na escola, mas não as justificam.

Há várias formas de lutar contra elas: na participação em movimentos docentes, no estreitamento das relações entre escola básica e Universidade, no trabalho cotidiano em sala de aula e, por que não, na luta por aprender e continuar aprendendo ao longo da carreira docente, para fazer melhor e para poder quase sempre dizer, ao final do ano, como fazem muitos alfabetizadores: "estão todos alfabetizados".

Quer saber o que aconteceu com Paulo? Em pouco tempo ele se alfabetizou. Para isso a professora utilizou dois caminhos. O primeiro foi levá-lo a compreender que ler e escrever são modos de produzir sentido, significado. Leu textos para ele, pediu que os recontasse, escreveu com ele e propôs atividades em que dava fichas com palavras pertencentes a um mesmo campo semântico (cores, por exemplo) e pedia que dissesse



aprofundamento



que cor estava escrita (e não o que estava escrito, o que faz toda a diferença). O segundo caminho foi resgatar a auto-estima de Paulo e mudar a visão que suas professoras tinham dele. Afinal, não há nada mais importante que saber que somos capazes e que nos acham capazes de aprender, de aprender a língua escrita.

Concluindo?

Neste volume, discutimos como e por que estudar para conhecer, para intervir no processo de alfabetização e para refletir sobre essa intervenção.

Os instrumentos discutidos foram, portanto, voltados para a organização de um trabalho "invisível", que se faz fora da sala de aula, e pouco reconhecido: a própria formação docente.

Não poderíamos concluir sem um último momento de análise e reflexão, que nos ajude a prosseguir com o trabalho nos próximos volumes:

TIRA-TEIMA

Refaça o percurso experimentado até aqui:

- o que contribuiu para sua formação e para o aprimoramento de suas habilidades de estudo individuais ou em grupo?
- como você se posiciona diante dos problemas da alfabetização no Brasil? qual é a parte desse problema que lhe cabe, que pode ser modificada com sua ação e com o desenvolvimento de sua formação?



Este volume teve por objetivo subsidiar seu processo de estudo da Coleção Instrumentos da Alfabetização. Para isso apresentou:

- a proposta da Coleção e de seus principais volumes;
- a proposta deste volume - conhecer, intervir no processo de alfabetização e refletir sobre a intervenção;
- instrumentos para a realização de estudos autônomos, em grupo e individualmente;
- uma proposta, ao final do volume, de reflexão sobre as experiências vividas.

A principal pretensão deste volume foi a de prepará-lo para prosseguir seus estudos.

Sugestões de leitura

BARBOSA, José J. *Alfabetização e leitura*. São Paulo: Cortez, 1989.

BATISTA, A.A.G. e RIBEIRO, V.M. Cultura escrita no Brasil: condições de inserção e de participação, *Educação e Realidade*, Porto Alegre, (no prelo).

BONAMINO, Alicia, COSCARELLI Carla e FRANCO, Creso. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.23, n.81, p.91-113, dez. 2002.

BRASIL. *Mapa do analfabetismo no Brasil*. Brasília: INEP, 2003.

BRASIL. *Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho de estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/INEP, Abril 2003.

CODELL, Esmé Raji: *Uma professora fora de série: o divertido e inspirador diário de uma professora numa sala de aula*. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

FERRARO, Alceu Ravello. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os Censos. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.23, n.81, p.21-47, dez.2002.

HALLEWELL, Lawrence. *O livro no Brasil: sua história*. São Paulo: Edusp, 1985.

KATO, Mary, A busca da coesão e da coerência na escrita infantil. In: ____ (org.) *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes, 1988. p.193-206.

KATO, Mary. Processos de decodificação: a integração do novo com o velho em leitura. In: _____. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985. p.39-50.

KLEIMAN Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1989.

LACERDA, Nilma Gonçalves. *Manual de tapeçaria*. Rio de Janeiro: Philobiblion, 1986.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística do ato de ler e de aprender a ler*. 3 ed., Porto Alegre: Artmed, 1991.

SOARES, Magda e NASCIMENTO, Edson. *Técnicas de Redação*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.

SOARES, Magda. Alfabetização: a ressignificação do conceito. *Alfabetização e Cidadania*. Revista de Educação de Jovens e Adultos. RaaB, n. 16, julho 2003, p.10-11.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2 ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

O Ceale buscou obter autorização dos detentores dos direitos de publicação de textos e imagens para sua utilização neste volume. Como nem sempre foi possível encontrar os detentores desses direitos, por favor, entre em contato conosco se algum texto ou imagem tiver sido utilizado sem a devida autorização.

