

SIMPÓSIO 30

VENCENDO FRONTEIRAS: COMO DERRUBAR A INIQUIDADE DA EXCLUSÃO À INFORMAÇÃO?

A maior das iniquidades no mundo contemporâneo é aquela que exclui parcela considerável de seres humanos do mundo da informação. Em recente entrevista à Rede Nacional, Vera Masagão Ribeiro, Coordenadora do INAF (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional), tornou público que, apesar de haver diminuído o percentual de analfabetos totais, no Brasil, apenas 24% da população atinge o nível pleno de compreensão textual, tendo ocorrido um aumento do analfabetismo funcional. Como derrubar tal iniquidade? Somente começando pela base do processo educacional, alfabetizando e bem para o letramento, poder-se-á fazer do futuro leitor, um leitor que compreende os textos que circulam socialmente e, ao compreendê-los, poderá assumir uma posição crítica frente a eles. Para tal, é necessário formar bons professores alfabetizadores, bem como produzir material pedagógico, fundamentados no que de mais recente a neurociência e as ciências da linguagem descobriram, derrubando mitos sem nenhuma base científica que se infiltraram nas políticas públicas da educação, como os de que os métodos para alfabetizar devem ser abolidos, bem como os livros para iniciar a criança, ao nível dela e de modo lúdico, nos princípios do sistema alfabético de sua língua.

COORDENAÇÃO

Leonor Scliar-Cabral
Universidade Federal de Santa Catarina/CNPq
lsc@th.com.br

ALFABETIZAÇÃO PARA A INCLUSÃO: UMA FERRAMENTA PARA A FORMAÇÃO *ONLINE* PARA PROFESSORES

Ângela Maria Vieira Pinheiro (UFMG)⁵⁸³

Resumo: “Educação inclusiva e de qualidade baseia-se no direito de todos a uma efetiva formação que vá de encontro às necessidades básicas de aprendizagem dos indivíduos e que enriqueça suas vidas. Focando particularmente nos grupos vulneráveis e marginalizados, esta política garante que cada aprendiz possa desenvolver sua plena capacidade” (website da UNESCO). Em uma tentativa de exercitar essa política, Vincent Goetry e *Dyslexia International* lançaram in 2010 uma plataforma para a formação de professores chamada *Basics for teachers – dyslexia: howto identify it andwhatto do*. Esse recurso de ensino *online* e à distância torna acessível aos professores do Ensino Fundamental o entendimento sobre o que é a dislexia, como identificar essa condição e como ensinar a leitura, soletração e escrita para crianças com ou sem dislexia, ajudando aquelas com dislexia a lidar com suas dificuldades adicionais em concentração, memória e organização. Em 2012 essa plataforma foi traduzida e adaptada para o português brasileiro e implementada no site dislexiabrasil.com.br. No momento, está sendo testada em uma amostra representativa e aleatória de professores em Belo Horizonte, M.G.. O presente trabalho objetiva apresentar este site e encorajar a sua utilização e testagem em diferentes partes do Brasil. A ideia é criar uma rede em que nossos professores possam se beneficiar deste recurso para que passem efetivamente a alfabetizar seus alunos para o letramento, levando-os a serem incluídos na sociedade de informação.

1. Histórico

Em fevereiro de 2010 a *Dyslexia International* (DI) (uma organização sem fins lucrativos registrada na Bélgica em 2000) promoveu em Paris, com o apoio da UNESCO, o *World Dyslexia Forum*. Nesse evento, cujo tema central foi “A melhor prática no ensino da leitura e da escrita”, foi lançado a versão inglesa de um curso de aprendizagem *online* para professores, originalmente desenvolvida em Francês, em 2008. Ambas as versões, a inglesa e a francesa, são de autoria de Vincent Goetry em colaboração com especialistas na área de leitura, consultores da *Dyslexia International* (GOETRY & *Dyslexia International*, 2008, 2010). A versão inglesa deste curso – “*Basics for teachers – Dyslexia: Identification and What to do*” – foi traduzida e adaptada para o português brasileiro em 2012 por Pinheiro e Scliar-Cabral em parceria com Goetry e *Dyslexia International*. No nosso idioma passou a se chamar “Aprendizagem *online*: conhecimentos básicos para professores – dislexia: como identificar e o que fazer”, ou simplesmente, *Dislexia Online-Versão brasileira – Dislexia ONL-VB*. Assim como os cursos precedentes, que receberam o nome genérico de Curso ONL, encontra-se hospedada no e-Campus, inaugurado pela DI em 2012, cujo endereço é www.dyslexia-international.org. A versão brasileira pode ainda ser acessada no site dislexiabrasil.com.br.

Esse recurso de ensino/aprendizagem continuada e à distância encontra-se, no momento, em diferentes estágios de tradução e adaptação em muitos outros idiomas.

É indicado para professoras de Ensino Fundamental, em exercício de suas funções ou ainda em formação, que desejem desenvolver uma compreensão básica sobre a dislexia na sala de aula. Foi criado para levar esses profissionais a se tornarem conscientes de que os

⁵⁸³ Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: pinheiroamva@gmail.com

alunos apresentam diferenças em suas habilidades de aprendizagem e que podem responder de forma apropriada a essas diferenças em um contexto de aula inclusiva.

O relato que se segue é uma síntese das partes relevantes do Curso ONLou, mais especificamente, Dislexia ONL-BV. Para referências específicas, sugere-se consulta ao e-campus da DI ou ao site brasileiro.

2. O que é dislexia

É uma condição que pode ocorrer durante o desenvolvimento ou que pode ser adquirida, daí os termos *dislexia do desenvolvimento* e *dislexia adquirida*. Enquanto no primeiro tipo a aprendizagem da leitura e da escrita é afetada devido a fatores inatos, no segundo essas habilidades, uma vez em bom funcionamento, são perdidas como resultado de uma lesão ou de uma doença que acomete o cérebro.

O curso DislexiaONL-VB tem como foco a Dislexia do Desenvolvimento (referida simplesmente como “Dislexia”) que, segundo especialistas e consultores da DI, é uma condição neurobiológica vitalícia, frequentemente de origem genética. É caracterizada por um lento e impreciso reconhecimento de palavras e por dificuldades de soletração e de escrita, causados na maioria das crianças por um déficit fonológico central (ex., dificuldade ao construir representações de unidades de fala – em particular dos fonemas). Esta limitação impede a organização do sistema que converte grafemas em fonemas para leitura (processo de decodificação) e fonemas em grafemas para escrita (processo de codificação) e do sistema de acesso direto para a pronúncia da palavra impressa.

Comumente, capacidades tais como a de concentração, de memória de trabalho, de organização e de sequenciamento (do alfabeto, de dias da semana e de meses, por exemplo) se encontram também prejudicadas nos disléxicos. No entanto, essas crianças com frequência mostram talentos em outros domínios, particularmente, são criativas e se saem bem em geometria, jogos e em computação.

As dificuldades de leitura, soletração e de escrita dos disléxicos podem se manifestar em diferentes e variados graus em diferentes crianças e muitas vezes são encontradas associadas a outras dificuldades de aprendizagem, o que justifica o termo “constelações–dis”.

Dependendo da definição de dislexia utilizada, sua prevalência gira em torno de 5% a 15% da população. No Brasil, segundo Gutierrez e Tomasi (2001), 12,5% das crianças da cidade de Pelotas, no Rio Grande do Sul, são disléxicas. Se essa população não receber apoio e ensino adequado, pode se tornar muito desencorajada, perder sua autoestima, o que, com frequência, induz à evasão escolar, ao desemprego, à marginalização e ao desenvolvimento de comportamento antissocial.

O ensino para crianças disléxicas é feito por meio de intervenções explícitas e intensivas em leitura e soletração, que difere de acordo com o tipo de dislexia. Infelizmente as professoras ainda não estão sendo sistematicamente treinadas para entender a dislexia e para saber como adaptar o seu ensino às necessidades dessas crianças.

No entanto, essa barreira pode ser superada, já que a Ciência da Leitura tem demonstrado que é possível ensinar a quase todos os tipos de crianças a aplicar o princípio alfabético – o conhecimento de que as letras que formam as palavras escritas representam os sons da fala – para decodificar novas palavras. É possível também acelerar consideravelmente a acurácia da leitura de textos e a compreensão de leitura de crianças com severas inabilidades de leitura.

O curso Dislexia ONL-VB torna-se nesse contexto uma opção. Além de oferecer aos professores uma formação de qualidade, está disponível a todos esses profissionais, assim com a pais e interessados, por ser inteiramente gratuito. Porém, como enfatizado pela DI, esse curso, por beneficiar a todas as crianças, deve ser implementado nos sistemas educacionais a

nível nacional, sendo o centro das políticas educacionais, no que se refere à educação básica. De fato, a versão francesa do curso já está sendo adotada e sistematicamente usada na Bélgica pelas autoridades educacionais responsáveis por programas nacionais de treinamento de professoras.

3. A estrutura do Curso ONL

As três versões do Curso ONL (a francesa, a inglesa e a brasileira), que são equivalentes, diferindo apenas em aspectos particulares de cada língua e no layout (a versão brasileira apresenta um layout distinto das outras duas) são divididas em três seções chamadas respectivamente, Dislexia, Identificação e O Que Fazer. Cada uma dessas seções apresenta um rico suporte teórico, com referências a autores e especialistas nacionais e internacionais nos estudos da dislexia. Além disso, há recursos interativos, como ilustrações, animações, depoimentos de professores, vídeos sobre diferentes aspectos tratados no site, incluindo relatos de pessoas com dislexia e demonstração de formas de ensino. A seguir, descrevemos brevemente cada seção.

A primeira (Dislexia) define o que é Dislexia, considerando as suas causas e consequências nos níveis pessoal, social e acadêmico. Também descreve o desenvolvimento da leitura e explica o porquê é tão difícil, para as pessoas que sofrem de dislexia, aprender a linguagem escrita.

A segunda (Identificação) apresenta um conjunto de testes informais para serem utilizados pelos professores para identificarem os pontos fortes e fracos de seus alunos, de forma que possam adaptar o seu ensino às necessidades individuais e a levantar suspeitas de dislexia. Quando isso acontece, são instruídos entrar em contato com os pais da criança para que eles a encaminhem a uma avaliação feita por um especialista.

Já a terceira (O Que Fazer) enfoca em como incluir a criança com dislexia na escola regular e nos procedimentos e técnicas para assegurar as necessidades de aprendizagem dessas crianças, em particular a aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita. Nessa parte do curso, são apresentados os princípios e métodos do ensino multissensorial. A proposta é que as modalidades visual, auditiva, oral-cinestésica, manual-cinestésica sejam exploradas no ensino da leitura e da escrita. Por os procedimentos recomendados nesta seção trazerem benefícios não só para as crianças com dificuldade, mas para todas as outras, podem ser facilmente incrementadas em qualquer sala de aula.

A duração do curso varia de 25 a 40 horas, dependendo do nível de aprofundamento que o participante optar, já que para muitos assuntos lhe são dados links para maior detalhamento das informações. Os professores são encorajados a trabalhar em pares. Os estudos pilotos conduzidos nas versões francesa e inglesa mostraram que essa modalidade de aprendizagem compartilhada, induziu um melhor aproveitamento do que aquela obtida pelos professores que fizeram o curso de forma individual.

Ao longo dessas três seções, o participante realiza 26 atividades sobre os conteúdos trabalhados, assiste a vários vídeos, além de ser apresentado com relatos de pessoas com dislexia e com o daquelas envolvidas, tais como pais de disléxicos e profissionais que lhes dão suporte. Ao final de cada seção, deve responder a um teste para medir a sua aprendizagem. Ao término do curso, é convidado a avaliá-lo por meio de um questionário final em que deve emitir julgamentos por meio de uma escala *likert* quanto ao conteúdo, atividades, vídeos e informações complementares.

A expectativa é que com esse treinamento as professoras sejam capazes de compreender o que é a dislexia, como identificá-la, como ensinar a leitura, soletração e escrita para crianças com ou sem dislexia, ajudando aquelas com dislexia a lidar com suas dificuldades específicas em concentração, memória e organização. Além disso, é esperado

que entendam que todas as crianças aprendem de forma diferente, que a dislexia tem um impacto duradouro e negativo na criança, que a identificação e a intervenção precoces são importantes e que os portadores de dislexia têm qualidades que deveriam ser exploradas, reconhecidas e valorizadas por todos.

No que se refere ao teste da versão brasileira do Curso ONL, um primeiro estudo está sendo realizado em um projeto de mestrado (CORRÊA & PINHEIRO, 2011). Esse projeto, com previsão de término em dezembro de 2013, consiste de um estudo piloto, em que a clareza, acessibilidade, nível de dificuldade e quantidade de informação do curso Dislexia ONL-VB estão sendo testados em uma amostra de professores em Belo Horizonte. Os resultados desse estudo serão comparados com os obtidos em pesquisa equivalente conduzida na versão inglesa que deu origem à brasileira e tomados como referência para a realização das modificações necessárias, conforme as sugestões dos professores.

Após os aperfeiçoamentos necessários, a versão final do curso será divulgada. Antes disso, um grupo de profissionais será treinado para agir como tutores. Os membros dessa equipe serão os interlocutores entre a coordenação do projeto e a rede pública de educação básica para a formação e acompanhamento de professores. Conforme recomendação da *Dyslexia International* caberá às Secretarias de Educação Estaduais e Municipais (contatos ainda a serem estabelecidos), de cada estado que adotar tal formação, o controle das inscrições dos professores e, possivelmente, a emissão de certificação por participação.

Esperamos assim, em breve, oferecer às autoridades educacionais brasileiras uma solução eficiente e de baixo custo, que se bem aplicada e difundida, certamente irá contribuir para reduzir os índices de fracasso escolar, elevar os níveis de letramento e reduzir a evasão escolar. Esse instrumento poderá também ser útil para pais e para os próprios disléxicos entenderem melhor a sua condição.

4. Agradecimentos

Agradecemos à Dyslexia International pelo apoio e incentivo no desenvolvimento deste trabalho, assim como aos nossos financiadores, o Instituto ABCD e a Pró-Reitoria de Extensão/UFMG e todos aqueles que fizeram possível a realização deste trabalho.

Referências Bibliográficas

CORRÊA, R. de A. V. & PINHEIRO, A. M.V (2012). Verificação da eficácia do curso “Aprendizagem *online*: conhecimentos básicos para professores - dislexia: como identificar e o que fazer”: Projeto de mestrado qualificado. Pós-graduação em Psicologia, FAFICH/UFMG.

GOETRY, V. AND DYSLEXIA INTERNATIONAL. Notions de base pour enseignants – la dyslexie: comment l’identifier et que faire? 2008. dyslexia-international.org/onlfr.

GOETRY, V. ET DYSLEXIA INTERNATIONAL. Basics for teachers – dyslexia : how to identify it and what to do?. 2010. dyslexia-international.org/onlen.

GUTIERREZ, L. & TOMASI, E.. Prevalência de dislexia e fatores associados em Escolares do 1º ao 4º anos. Anais do: *XVI Congreso Internacional de la Asociación de Linguística y Filología de la America Latina – ALFAL*. Madrid, Espanha, 2011.

PINHEIRO, A. M. V.; SCLiar-CABRAL, L.; GOETRY, V. & DYSLEXIA INTERNATIONAL. Aprendizagem online, conhecimentos básicos para professores. Dislexia: como identificar e o que fazer. 2012. Disponível em: dislexiabrasil.com.br.

CONVERGÊNCIA DAS MÍDIAS E ALFABETIZAÇÃO

Onici Claro FLÔRES (UNISC)⁵⁸⁴
Vera Wannmacher PEREIRA (PUCRS)⁵⁸⁵

Resumo: Este artigo está vinculado à comunicação realizada pelas autoras no simpósio 30 do IV SIMELP. O objetivo das autoras é analisar a necessária convergência das mídias na alfabetização. Nesse sentido, são examinadas primeiramente as relações entre as mídias impressas e as mídias virtuais. Posteriormente, é analisada a consciência lingüística em suas manifestações, salientando a importância da consciência textual. Por último, é evidenciado que, na tomada de decisões na alfabetização, cabe ao professor assumir a necessidade de associar a convergência das mídias e a consciência textual na organização de seu trabalho como alfabetizadora.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Convergência das mídias digitais e impressas. Consciência lingüística. Alfabetização.

1. Introdução

Apesar da familiaridade das crianças com a Internet, a facilidade aparente de apertar botões e de experimentar diferentes equipamentos eletrônicos, aliada ao fato de terem precocemente contatos não presenciais com pessoas (Skype, por exemplo), enfim todo o avanço tecnológico havido, isso não garante em si e por si mesmo que o processo de alfabetização tenha ficado mais simples.

Na verdade, a escrita assimilou recursos das artes (pintura, desenho, escultura, arquitetura) e também passou a se concretizar no espaço físico, no meio tridimensional, como objeto. Relações entre linguagens, negociações semióticas com processos criativos artísticos, tecnológicos, comunicacionais e poéticos exigem que o professor alfabetizador busque organizar um momento especial, sem ignorar esse vasto e diversificado ambiente, para que a construção do sentido da escrita (alfabética) realmente aconteça.

Tudo indica que a evanescência e a fragmentação das informações têm gerado modos diferentes de atenção, buscas continuadas do ainda não conhecido e utilizado, ocasionado dificuldades de decodificação e de compreensão. De fato, o mundo atual caracteriza-se tanto pelo excesso de informações e pela variedade de formatos disponíveis quanto pela falta do entendimento.

Assim, no que se refere à alfabetização, há que estabelecer parâmetros para alcançar essa meta. Dentre eles destaca-se o desenvolvimento da consciência lingüística, abrangendo especialmente a consciência fonológica, a consciência sintática, a consciência léxico-semântica, a consciência pragmática e a consciência textual. Esses pré-requisitos podem garantir a evolução da compreensão leitora desde o estabelecimento da relação fonema/grafema (leitura) e grafema/fonema (escrita) até a apreensão da temática textual, passando pelo léxico e pela sintaxe.

Para tanto, recomenda-se a convergência das mídias – o convívio produtivo entre as digitais e a impressa, cabendo um lugar nítido para o livro texto na alfabetização, por representar um material não evanescente para o aluno e para o professor, e para os livros de

⁵⁸⁴ Universidade de Santa Cruz do Sul. Santa Cruz do Sul. Brasil. E-mail: oflores@unisc.br.

⁵⁸⁵ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. Brasil. E-mail: vperreira@pucrs.br.

leitura informativa e literária. Isso permitirá que a criança se familiarize com a natureza dos dois tipos de experiência leitora com que vai se deparar – leitura digital e leitura de texto impresso.

2. O que significa alfabetizar hoje em dia?

Falar em alfabetização hoje em dia envolve pensar na escrita, tal como se apresenta em ambientes e suportes os mais distintos, tendo o professor de se alfabetizar, também, em termos da leitura/escrita digital. Se anteriormente o processo era complexo havendo muitas variáveis intervenientes a considerar, na atualidade, uma variável que afeta o ensino e a aprendizagem é a resistência dos docentes em aceitar o mundo virtual e assimilá-lo, introduzindo em suas aulas a leitura digital, além da leitura do texto impresso.

Há que considerar dois aspectos – o fato de as mídias virtuais e as impressas estarem no mundo, o que as torna fundamentais na alfabetização já apenas por isso. Mas também é preciso ter presente que cada um desses grupos exige do leitor processos cognitivos diferentes e contribuem para diferentes aprendizagens.

As mídias impressas em sua ampla variedade de formatos, suportes e objetivos, por sua natureza, estão historicamente mais enraizadas no trabalho escolar. Há que considerar, no entanto, que, mesmo dentro desse grupo, são atribuídos valores acadêmicos diferentes a cada uma delas. O livro, por exemplo, é de reconhecimento de todos, embora de certo modo não ocupe mais o lugar que um dia já ocupou, dando lugar a textos curtos de leitura mais rápida. Essa condição tem gerado nas crianças modos de processamento vinculados a tempo curto de leitura.

As mídias digitais, por sua vez hipertextuais e interativas, orientam diretamente o leitor e o convidam para a navegação, contribuindo para a autonomia de buscas e para o estado de conforto e satisfação do leitor. Cabe considerar também que nelas há uma tendência para os textos curtos, para a rapidez da leitura. No entanto, é importante registrar que a leitura digital exige processamentos cognitivos também importantes para a alfabetização.

Desse modo, os alfabetizadores de hoje precisam ter presente as contribuições e as limitações de cada um desses grupos de mídia, valorizando as contribuições de cada um para a alfabetização e utilizando-os produtivamente.

Os alfabetizadores têm de entender também que alfabetizar envolve o cérebro humano não se restringindo apenas à linguagem, de modo independente, fechada em si mesma. É preciso tomar consciência dos processos cognitivos responsáveis pelas operações de reconhecimento, identificação, memória, previsibilidade, antecipação, etc. habilidades mais propriamente cognitivas que estão por trás do aprendizado da leitura e da escrita e que permitem o processamento linguístico-cognitivo e a ativação da mente durante as atividades desenvolvidas no período. Ou seja, faz-se indispensável refletir a respeito de linguagem e cognição, em conjunto, até para entender por que as coisas que estão na realidade física e social são apreendidas e produzidas por nós de modo que entendamos o mundo do modo como o entendemos.

É preciso, assim, unir perspectivas teóricas capazes de integrar os aspectos vários presentes no processo de alfabetização, considerando o feixe de teorias que constituem as ciências cognitivas, para dar conta da variedade de perguntas surgidas em níveis diversos de complexidade, além do mais multiorientadas, que emergiram e prosseguem emergindo no mundo físico (cognitivo), social e cultural compartilhado atualmente pela humanidade.

Como destacamos no início deste artigo a insuficiência de considerar a linguagem *em si mesma e por si mesma* para se dedicar à pesquisa sobre o processo de alfabetização - muito menos para alfabetizar - há que considerar que existem certos parâmetros linguístico-

cognitivos indispensáveis ao processo. Por eles iniciamos. O mais investigado desses parâmetros até o momento é a consciência fonológica (FREITAS, 2004).

Por consciência fonológica entende-se a operação mental, na qual o indivíduo recorre à estrutura fonológica ou aos sons da língua oral, com a finalidade de aprender a decodificá-la no plano escrito (FIGUEIREDO, 2006 cit. por NASCIMENTO, 2009).

Mas - sobre essa base - que se constitui, de fato, na mecânica do processo sem a qual é impossível ler bem- e para compreender o que leem, é preciso que as crianças superem a etapa de associação grafema-fonema e de mapeamento de operações cognitivas relacionadas à leitura, tais como direção da escrita, sequencialidade, linearidade, invariância (SCLIAR-CABRAL, 2009; MORAES, 1996; DEAHENE, 2012) a fim de, realmente, poderem ler com autonomia. Em suma, é preciso decodificar com facilidade para ler com entendimento.

Ademais,

“Aprender a ler não é somente associar as letras no espaço, na boa ordem e com a orientação adequada. Um diálogo deve se instaurar, no cérebro do jovem leitor, entre a via visual ventral que reconhece a identidade das letras e das palavras e a via dorsal que codifica a posição no espaço e programa os movimentos dos olhos e da atenção. Quer um ou outro desses protagonistas tropece e é toda a leitura que cambaleia.” (DEHAENE, 2012. p. 281-319).

Os demais níveis de consciência são também relevantes para a alfabetização. A consciência sintática, por sua vez, consiste num processo cognitivo de reconhecimento das estruturas sintáticas plausíveis da língua, o que é indispensável para a criança decodificar e compreender a escrita e para construí-la. A consciência léxico-semântica, que consiste num processo de construção pela criança de um dicionário próprio e de construção de significados e sentidos, contribui para a eficiência da leitura e da escrita. A consciência pragmática, que consiste num processo de estabelecimento de relações entre a língua e a situação de uso, dá condições à criança para percepção do contexto e de sua influência no texto. A consciência textual, por sua vez, tem um lugar especial na alfabetização, conforme exposição no tópico a seguir.

A leitura fluente, na verdade, faz uma porção de exigências simultâneas ao cérebro, sendo necessário desenvolver, consolidar e automatizar habilidades muito específicas para que o leitor iniciante possa ler com naturalidade e rapidez. Trata-se de um processo complexo, envolvendo: decodificação e recodificação de signos; interpretação de itens lexicais e de estruturas gramaticais; agrupamento de palavras em blocos conceituais; identificação de palavras-chave; seleção e hierarquização de ideias; associação entre ideias presentes no texto e conhecimento prévio; antecipação de informações; formulação de hipóteses; produção de inferências; apreensão de pressupostos e subentendidos; controle de velocidade; concentração; atenção focalizada; avaliação do processo realizado e controle dos processos mentais em atividade, paralelamente.

Para alcançar tal proficiência, o leitor tem de ser ativo, avaliando os recursos a serem utilizados em cada atividade leitora. Em vista disso, não há como interagir com o texto escrito produtivamente sem descobrir o modo de funcionamento da escrita alfabética, de vez que ler com autonomia depende, fundamentalmente, do domínio da decodificação dos textos. Decodificar mal é um empecilho à formação do leitor.

Além disso, para alcançar competência comunicativa faz-se necessário compreender e produzir diferentes modalidades linguísticas (fala e escrita), conhecer gêneros discursivos diversos, saber adequar registros de uso linguístico do formal ao coloquial e desempenhar funções comunicativas as mais variadas, como o salientam Berman e Ravid (2009). Esse grande número de exigências comprova que ser alfabetizado hoje requer habilidades muito maiores do que as de exercitar precariamente as noções mínimas de leitura/escrita.

3. O que se entende por consciência textual?

Bem menos estudada do que a consciência fonológica, a consciência textual, parece, no entanto, desempenhar um papel proeminente no processo de alfabetização. Senão vejamos. De modo geral, os estudos relativos ao processo de alfabetização não investigam de que modo a leitura de textos pelo professor, ou seja, a recepção leitora, poderia ou deveria ser encaminhada no período, nem sugerem como o professor poderia atuar. Sem dúvida as crianças, em geral, ouvem o professor ler, costumam ir à biblioteca escolar, etc. Contudo, o que aqui se aponta é a ausência de práticas de recepção leitora que estabeleçam metas prévias à atividade a ser desenvolvida e de maneiras de desenvolvê-la, grupalmente, através da construção intersubjetiva do conhecimento.

Na certa, a aquisição e o desenvolvimento do conhecimento linguístico pressupõem a relação do sujeito com a língua e com o “outro”, levando em conta não apenas o dito da criança (produto), mas também o processo, ou a relação com o “outro” (COSTA SILVA, 2009). Essa interação com o outro, evidentemente, pode ocorrer através da leitura, pois ler é interagir com o texto escrito por outra pessoa, ou pela própria pessoa, anteriormente ao momento da leitura. Tal interação exige manipular a língua, por meio de atividades de dois tipos distintos: epilinguísticas e metalinguísticas. As atividades de tipo epilinguístico precedem as de tipo metalinguístico, não sendo conscientes nem deliberadas. Já na atividade metalinguística o leitor tem de justificar e explicitar suas opiniões, linguisticamente. Essas duas formas de ação direta sobre a língua são, pois, indispensáveis, permitindo a tomada de consciência dos elementos linguísticos formais e propiciando o desenvolvimento da consciência linguística. Na verdade, as atividades epilinguísticas preparam o terreno para uma atividade interpretativa mais refletida, que envolve, necessariamente, metalinguagem. (GERALDI, 2003).

Assim, além do estabelecimento do vínculo entre fonologia e ortografia, existem, na ótica de Olson e Torrance (2009), pré-requisitos referentes à leitura, por exemplo, a audição de textos escritos, lidos pelo professor, que emergem em decorrência da aprendizagem da leitura e da escrita. Segundo esses autores, o próprio ir e vir entre os atos de ler e de escrever possibilita essa emergência, porque para escrever a criança tem de relacionar fonema a grafema e para ler ela tem de fazer o oposto, vinculando grafema a fonema. O trânsito contínuo do ato de ler para o de escrever e do ato de escrever para o de ler permitiria, segundo eles, o surgimento de uma habilidade especial – a de captar a diferença entre dizer e querer dizer – desenvolvimento metalinguístico ocorrido em função do processo de alfabetização.

Desse modo, na ótica de Torrance e Olson (1999), perceber a diferença entre dizer e querer dizer permite o desenvolvimento da consciência do texto como unidade de significado, até porque o texto escrito contém uma representação textual mais estável e as crianças apenas paulatinamente vão-se conscientizando de que aquilo que o texto diz pode ter várias interpretações. Ao longo do processo, a metalinguagem responsabiliza-se pelo fornecimento das categorias que expressam essa atenção focal à linguagem, possibilitando a tomada de consciência e a nomeação dos elementos formais da língua (letra, palavra, sílaba, frase, texto etc.). Adicionalmente, a focalização dos elementos linguísticos formais viabiliza, ainda, estabelecer a distinção entre o texto, ou seja, aquilo que está escrito, efetivamente, as compreensões possíveis e o que alguém pretendia dizer – a intencionalidade.

Há que salientar, entretanto, que a proposta teórica de Torrance e Olson (1999) não incluiu na sua abordagem uma análise do contexto, o que empobreceu sobremaneira seus estudos. Assim, para dar conta da questão teórica envolvida, faz-se necessário incluir além do conceito de significado (semântico) o de sentido, atinente à participação de leitores situados social e culturalmente. Dessa forma, entendemos que o conceito de consciência linguística textual, proposto pelos referidos autores, estaria fundamentado convenientemente.

4. Comentários finais

Como exposto inicialmente, tomar decisões atualmente sobre a alfabetização supõe assumir nesses atos que há dois grupos de mídias em que a criança e o professor estão imersos – a impressa e a digital. Esse posicionamento exige do professor que conheça os seus funcionamentos semióticos, lingüísticos, estéticos, retóricos, pois tais funcionamentos encaminham na criança processos cognitivos de leitura e escrita com características a eles vinculados. Exige principalmente que os veja em suas aproximações e em suas peculiaridades, mas acima de tudo como convergentes e mutuamente cooperativos.

Também como explanado anteriormente, nessa busca de convergências, há que ter presente que, nas decisões sobre alfabetização, o professor precisa considerar que é determinante o desenvolvimento da consciência lingüística – que a fonológica orienta a decodificação das unidades menores, que a sintática norteia a organização das frases, que a léxico-semântica permite o armazenamento do vocabulário e a atribuição de significados e sentidos, que a pragmática contribui para a percepção sobre as condições de uso da língua e que a textual tem um papel preponderante para que a criança perceba o texto na sua organização e no seu conteúdo.

Em suma, considerando a necessária convergência das mídias impressas e das digitais, cabe ao professor ter ciência de que, para sua leitura e escrita, a consciência textual tem um papel nítido, donde a importância de considerar esses liames na tomada de decisões sobre a alfabetização.

Referências Bibliográficas

BERMAN, R. A.; RAVID, D. Becoming a Literate Language User: Oral and Written Text Construction across Adolescence. In: OLSON, D.; TORRANCE, N. (Ed.). *The Cambridge Handbook of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

COSTA SILVA, C. L. de. A criança na linguagem – enunciação e aquisição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

DEHAENE, Stanislas. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica nossa capacidade de ler*. Tradução de Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 281-319.

FREITAS, G. C.. Sobre a consciência fonológica. In: Lamprecht, R. R.. *Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para a terapia*. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 177-192.

GERALDI, J. W.. Convívio paradoxal com o ensino de leitura e escrita. In: ALBANO, Eleonora et al. (orgs.). *Saudades da língua*. Campinas, SP: Editora Mercado de Letras, 2003.

MORAES, José. *A arte de ler*. São Paulo: UNESP, 1996.

NASCIMENTO, L. C., & KNOBEL, K. A.. *Habilidades auditivas e consciência fonológica: da teoria à prática*. São Paulo: Pró-Fono, 2009.

OLSON, D.; TORRANCE, N. (eds.). *The Cambridge handbook of literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Reconhecimento das invariâncias por neurônios reciclados. *Signo*, v. 34, n. 57, p. 02-14, jul./dez, 2009.

TORRANCE, N.; OLSON, D. R. O papel da alfabetização na compreensão da interpretação. In: *Sobre a Interpretação – Temas fundamentais em Psicologia e Educação*. Trad. de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, v. 2. n. 6, 1999.

EFEITOS DA (FALTA DE) CONSCIÊNCIA SOBRE O SISTEMA VERBAL EM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Vera VASILÉVSKI (UFSC/UEPG)⁵⁸⁶

Resumo: O analfabetismo funcional inicia-se na alfabetização e reflete-se em toda a escolarização. Assim, quando chega ao Ensino Médio, o baixo desempenho em leitura e escrita do aluno já marcou todo o Ensino Fundamental. Não raro, o aluno do Ensino Médio expressa-se bem oralmente, mas não consegue estruturar as mesmas idéias na modalidade escrita da língua. Ele conhece bem o alfabeto, mas lhe falta habilidade para grafar palavras e organizá-las em seqüências que expressem suas idéias. A partir da análise de dados de produções textuais escolares, mostra-se a influência da má alfabetização e da deficiência em leitura na escrita, em alunos que iniciam o Ensino Médio, e uma proposta para ajudar a resolvê-la: a revisão ou reescrita textual.

Palavras-chave: Língua escrita. Reescrita de textos. Analfabetismo funcional.

1. Introdução

Enquanto o nível escolar no Brasil aumenta – o número de brasileiros com Ensino Médio ou superior cresceu em quase 30 milhões em 2000-2010 –, em torno de 70% dos brasileiros se encaixam no que se denomina analfabetismo funcional (INAF, 2013), ou seja, não têm capacidade de compreender um texto propriamente. Cabe investigar as causas dessa situação.

Dentre tantos temas que carecem de atenção no contexto escolar, este estudo avalia a produção escrita. Mais especificamente, discute os desvios de ortografia padrão em textos de uma turma do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e apresenta a principal forma aplicada para tratá-los: a revisão ou reescrita investigativa, na qual o problema não é informado ao aluno, mas sim apontado, para que ele o descubra e pesquise sua solução. Trata-se de pesquisa qualiquantitativa, com base em *cópus*. Quanto ao recorte, enfoca-se a palavra escrita, uma vez que não é possível abordar muitas questões textuais em um trabalho diminuto como este.

Apesar de a escrita da língua ser convencional, justifica-se estudar os desvios entre esse conjunto de convenções (que é padronizado e aceito por uma comunidade alfabetizada), para se compreender em que medida esse conjunto é assimilado pelo usuário da língua que está na educação básica e quais recursos gráficos ele usa ao escrever. Assim, espera-se contribuir para o processo da aprendizagem da língua escrita no contexto escolar e para a redução do analfabetismo funcional.

2. Referencial Teórico

2.1. Analfabetismo funcional

O conceito de analfabetismo mudou nos últimos anos. Em 1978, a Unesco adotou o conceito de alfabetismo funcional, de acordo com o qual é considerada analfabeta funcional uma pessoa que, mesmo sabendo ler e escrever frases simples, não dispõe das habilidades necessárias para satisfazer as demandas de seu dia a dia e se desenvolver pessoal e profissionalmente (IPM, 2013). Como há várias definições de (an)alfabetismo funcional, adota-se a definição de Scliar-Cabral (2003 *apud* 2009), segundo a qual o conceito de analfabeto funcional deve repousar sobre a falta de competência do indivíduo para ler e escrever os textos dos quais necessita em sua vida cotidiana familiar, social e de trabalho.

Os índices de analfabetismo funcional são alarmantes, mesmo em países desenvolvidos, como Estados Unidos e Reino Unido. No mundo, existem 774 milhões de iletrados, dos quais 64% são

⁵⁸⁶ Universidade Federal de Santa Catarina, PNPd-CAPES, Florianópolis, Brasil. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, Brasil. E-mail: sereiad@hotmail.com. Este trabalho é desenvolvido com o apoio da CAPES, à qual agradecemos.

mulheres, conforme o Serviço de Estatística da Unesco de 2007, e, mesmo em muitos países em que o ensino fundamental é compulsório, a porcentagem de analfabetos funcionais aumenta, o que os deixa praticamente à margem da realização pessoal, social e civil (SCLIAR-CABRAL, 2009).

No Brasil, a situação do analfabetismo funcional continua grave. A quinta edição da pesquisa do INAF, de 2006, instituição que se ocupa do assunto no Brasil, apontou que somente 26% dos brasileiros que têm entre 15 e 64 anos dominam plenamente a leitura e a escrita (INAF, 2007). Segundo o Instituto Paulo Montenegro (IPM, 2013), o Indicador de Alfabetismo Funcional (2013)⁵⁸⁷ da população alfabetizada funcionalmente foi de 61%, em 2001, para 73%, em 2011, mas apenas um em cada quatro brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura, escrita e matemática. Os dados do INAF por escolaridade estão dispostos na Tabela 1:

Tabela 1: Níveis de alfabetismo da população de 15 a 64 anos por escolaridade (em %)

Níveis	Até Ensino Fundamental I		Ensino Fundamental II		Ensino Médio		Ensino Superior	
	2001-2002	2011	2001-2002	2011	2001-2002	2011	2001-2002	2011
Analfabeto	30	21	1	1	0	0	0	0
Rudimentar	44	44	26	25	10	8	2	4
Básico	22	32	51	59	42	57	21	34
Pleno	5	3	22	15	49	35	76	62
Alfabetizado Funcionalmente (Analfabeto e Rudimentar)	73	65	27	26	10	8	2	4
Funcionalmente Alfabetizado (Básico e Pleno)	27	35	73	74	90	92	98	96

Fonte: INAF Brasil 2001 a 2011. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por>. Acesso em: ago. 2103.

Embora a escolarização venha aumentando no Brasil, tal avanço não corresponde a ganhos equivalentes no domínio das habilidades de leitura, escrita e matemática, pois somente 62% das pessoas com Ensino Superior e 35% das pessoas com Ensino Médio completo são classificadas como plenamente alfabetizadas. O Brasil ainda não conseguiu progressos visíveis no alcance do domínio de habilidades que são imprescindíveis para a inserção plena de seus cidadãos na sociedade letrada.

2.2. Aprendizagem da modalidade escrita do sistema verbal

O sistema verbal de uma língua é o conjunto de suas modalidades orais e escritas. A aprendizagem da modalidade escrita da língua materna é papel da escola, que transmite a variedade padrão de tal modalidade.

A linguagem oral se desenvolve espontaneamente, enquanto a linguagem escrita é uma invenção, cuja aprendizagem é necessária (SCLIAR-CABRAL, 2003). Na língua escrita, um texto é

⁵⁸⁷ Os níveis de alfabetismo funcional são: **Analfabeto** – Quem não consegue realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases, embora possam ler números familiares (números de telefone, preços etc.); **Rudimentar** – Capacidade de localizar informação explícita em textos curtos e familiares (como anúncios, pequenas cartas), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para pagar pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento com a fita métrica; **Básico** – Pessoas consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já lêem e compreendem textos médios, localizam informações, realizam pequenas inferências, lêem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo seqüências simples de operações e têm noção de proporcionalidade. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações; e **Pleno** - Nível das pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: lêem textos longos, analisam e relacionam suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato e opinião, realizam inferências complexas e sínteses (IPM, 2013).

decifrado por uma comunidade graças aos princípios de reconhecimento da palavra, pois os valores atribuídos pelos membros dessa comunidade aos signos são os mesmos (SCLIAR-CABRAL, 2003), e para isso há de haver sistematização.

O estudante vai para a escola falando satisfatoriamente a linguagem familiar, mas a técnica da língua escrita ele tem de aprender na escola. A língua escrita manifesta-se em condições muito diversas das circunstâncias da língua oral. A fala se desdobra numa situação concreta, e isso desaparece na escrita. Essa é uma profunda diferença entre as duas modalidades do sistema verbal (CÂMARA JR., 1986). Na atuação do professor, é importante considerar esse choque de ambientes verbais, para estimular o aluno a superá-lo.

De acordo com a proposta atual da Lingüística (FARACO e CASTRO, 2009), todo o ensino de Língua Portuguesa deveria estar subordinado ao trabalho com o texto, isto é, as regras gramaticais não seriam mais ensinadas por meio de frases soltas, abstraídas de contexto, e sim na perspectiva de sua funcionalidade textual. Assim, a Lingüística posiciona-se a favor da percepção prático-intuitiva dos fatos gramaticais presentes no texto. Essa visão do ensino de linguagem, apesar de positiva, aponta para problemas de ordem teórica acerca da linguagem que transcendem a preocupação exclusiva com seu ensino. É o que se percebe quando analisamos a proposta de encaminhamento do estudo gramatical, que sugere um trabalho que se distancia do formal, e incentiva a intuição do aluno com a linguagem. Entende-se, muitas vezes, nesse contexto, que basta exercitar a intuição, e abandona-se totalmente o ensino de gramática, o que é um equívoco. Podemos estender esse equívoco ao ensino de conceitos, igualmente.

Para a efetiva transformação do ensino em algo real – nesse caso, do ensino do sistema escrito –, é necessário que se restaure no espaço da sala de aula o processo de interlocução viva, que somente é possível a partir da percepção da realidade da linguagem viva (FARACO e CASTRO, 2009). Nesse sentido, no que tange aos problemas de norma escrita, mais especificamente, de redação, é preciso reconhecer que o não-domínio da norma-padrão:

[...] não é um problema de origem pedagógica, [assim] não adianta introduzir mil técnicas-revolucionárias-de-motivação: trata-se de um fracasso alimentado a fermento pela concepção de língua que condiciona todo o ensino oficial do português e que, ao desconhecer a complexidade vital de seus usos, torna-se incapaz de garantir o aprendizado adequado de um só deles (PÉCORA, 1983, p.37-38).

Desse modo, considerando-se o ensino-aprendizagem do sistema escrito, e destacando-se a ortografia, que é objeto deste estudo:

[...] podemos colocar em dúvida a eficiência de atividades de ensino em que a ortografia esteja presente de forma indireta. Podemos considerar que esses conhecimentos até sejam percebidos, mas o objeto da consciência do sujeito pode ser o conteúdo do texto que lê ou escreve e não exatamente as regularidades e irregularidades da linguagem escrita. Assim, mesmo que na escola os alunos tenham interagido com os conhecimentos ortográficos, quando lhes são solicitados tais conhecimentos, é comum que sintam dificuldades em utilizá-los de forma consciente, porque o que não é consciente não pode ser reproduzido de maneira voluntária (SFORNI e GALUCH, 2009, p.119).

Essa situação também se dá na passagem do Ensino Fundamental ao Médio, em que os conhecimentos de escrita são mais exigidos, em função do aprofundamento do conteúdo. Assim, o aluno traz uma dificuldade a mais para enfrentar o novo nível escolar.

2.3. A Aprendizagem reflexiva no contexto escolar

O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento, os quais não poderiam acontecer de outra forma

(VYGOTSKY, 1984). O pensamento crítico é imprescindível ao exercício da cidadania. Aprender, portanto, não é recitar um número cada vez maior de conceitos formais, mas elaborar modelos, articular conceitos de vários ramos da ciência, de modo que cada conhecimento de que o sujeito se apropria amplie sua rede de informações e lhe possibilite a atribuição de significados e o uso dos conceitos como instrumentos do pensar (SFORNI e GALUCH, 2006).

A escola deve tomar como ponto de partida os conhecimentos prévios e transformá-los, envolvendo-os em problematizações cujas resoluções exigem conhecimentos novos e mais complexos do que os iniciais. Procedimentos de ensino dessa natureza favorecem a articulação entre o conteúdo que faz parte do currículo escolar e seu uso cotidiano, bem como possibilitam organizar um planejamento adequado às necessidades cognitivas dos alunos (SFORNI e GALUCH, 2006).

O conteúdo escolar deve desencadear o pensamento dos estudantes, mas o contexto escolar está ainda distante de proporcionar uma aprendizagem efetivamente reflexiva em vários aspectos. Os livros didáticos, por exemplo, falham ao cumprir sua parte nessa circunstância, pois as questões que eles mais contêm – ou seja, em torno de 70% das questões que eles apresentam – são de localização de informação explícita no texto (MARCUSHI, 2001), portanto, não requerem reflexão nem formação de opinião. Apenas 10% das questões presentes nos livros didáticos utilizados nas escolas brasileiras demandam o desenvolvimento de alguma criticidade por parte do aluno (MARCUSHI, 2001).

A escola somente se justifica quando representa uma possibilidade de construção de novos olhares sobre fenômenos aparentemente naturalizados, sobre os quais, em geral, as pessoas perderam a curiosidade, os porquês, em um cotidiano sem respostas científicas (SFORNI e GALUCH, 2006). Tais reflexões merecem ser feitas pelos educadores, ao organizar o conteúdo, elaborar a aula e deparar-se com as variadas situações de aprendizagem que ocorrem em sala de aula.

3. Metodologia

3.1. Participantes

A pesquisa se desenvolveu de fevereiro a maio de 2009, em uma escola da rede estadual do Paraná que oferece o programa EJA, situada na região metropolitana de Curitiba, a 18 quilômetros do centro da capital, em um bairro de classe média baixa. A turma era de ensino médio, composta por 10 mulheres e dois homens, cujas idades variavam entre 22 e 43 anos. As aulas aconteceram no período noturno e somente duas alunas não trabalhavam fora, mas tinham esposo e filhos. As profissões que os alunos exerciam eram: motorista de ônibus, cobrador de ônibus, manicura, recepcionista, caixa de supermercado, costureira, secretária, vendedora.

Eles estavam no programa em que se cursa uma disciplina de cada vez, então, há quatro aulas diárias dessa disciplina, em quatro dias na semana, à exceção de sexta-feira, tempo que eram estimulados a usar para estudos e refeitura dos textos. A disciplina era de língua portuguesa e a autora deste estudo era a professora da classe. O contato anterior da turma com textos escritos era reduzido a textos escolares e textos simples do dia-a-dia, sobretudo porque a maioria dos alunos não usava a escrita e a leitura ativamente em seu trabalho e não cultivava o hábito de ler livros e jornais (ver VASILÉVSKI, 2010, para maiores detalhes).

3.2. Aperfeiçoamento da língua escrita por revisão de textos

O gênero textual de onde se extraíram os dados deste estudo é a redação escolar, um gênero textual secundário (BAKHTIN, 2006), escrito, cuja produção se dá em função de desenvolver habilidades na modalidade escrita padrão do sistema verbal.

Os textos eram feitos e refeitos em casa, e não eram devolvidos no dia seguinte à entrega pelos alunos, sobretudo porque se esperava que o conhecimento deles aumentasse, à medida que o conteúdo da disciplina fosse abordado. Com orientação do professor, os alunos aprendiam a identificá-lo nos textos e a compreender a utilidade e a aplicação da teoria lingüística envolvida. No tocante aos desvios aqui analisados, tentou-se repassar os conceitos que norteiam a ortografia, suas lógicas e seus princípios.

Privilegiou-se a percepção do conteúdo curricular (PARANÁ, 2008 e 2009) em textos de gêneros diversificados, sobretudo secundários, bem como no texto dos próprios alunos, a fim de

esclarecer a validade de o que se aprende na escola. Os alunos deveriam formar hipóteses sobre os problemas, para então resolvê-los. Por isso, as redações não eram devolvidas com correções dos desvios de escrita, mas sim com círculos ou grifos no local onde eles aconteciam, para o aluno investigar o que estava inadequado ali.

Os desvios encontrados nas redações eram anotados e expostos em sala, sem citar nomes, e os alunos eram convidados a refletir sobre eles e saná-los. Nem sempre todos os desvios eram apontados numa única verificação, para amenizar o desestímulo e a decepção dos alunos ao receber seu texto. Priorizavam-se os mais fáceis de resolver, como ortografia.

Na revisão seguinte, com a maioria desses problemas resolvida, o texto ficava mais ‘limpo’, então, podiam-se tratar outros níveis de desvio. Houve desvios recorrentes em um mesmo texto, em até quatro revisões. Os desvios foram anotados, desde a primeira versão do primeiro texto, na forma de cópulas, pois os maiores desvios, sobretudo grafêmicos, aconteceram nesses primeiros textos. Tais textos registram a maior dificuldade de adaptação ao sistema de reescrita aplicado, já que os desvios eram muitos e os alunos não eram habilidosos em percebê-los, pesquisá-los e resolvê-los. Esse cópulas se completou com dados da última versão do último texto, no fim do curso. Nas últimas versões dos textos, constatou-se que a maioria dos problemas estava superada pelos alunos (VASILÉVSKI, 2010), e isso foi confirmado pelo nível reduzido de desvios gramaticais que ocorreu já na primeira versão de um terceiro texto, que era sobre um tema diferente dos anteriores, e que foi trabalhado em aula.

Na primeira versão do texto, se conhece o nível de familiaridade com a escrita com o qual o aluno chegou ao Ensino Médio. Nessa circunstância inicial, ele conta com seu conhecimento empírico, o qual permeia os desvios gerados nos textos. É preciso extrapolar esse conhecimento empírico e limitado ao cotidiano e torná-lo teórico-científico, ou seja, despertar o aluno para a reflexão crítica ao escrever. Afinal, para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual (BRASIL, 1997).

3.3. Corpus de trabalho

Usa-se neste estudo a metodologia denominada lingüística de cópulas (LC), que orienta e valida o trabalho com dados extraídos de situações comunicativas reais (ver LEECH, 1992; SINCLAIR, 1991; SARDINHA, 2000; ROCHA, 2000; VASILÉVSKI, 2007).

O cópulas de trabalho é formado pelas palavras que apresentavam desvios ortográficos, constantes nas redações e revisões feitas por 11 alunos – um aluno não refez os textos. Os dados foram extraídos de 77 textos, o que fornece média de 7,0 textos por aluno, incluindo-se as revisões. Assim, o cópulas é uma amostra representativa dos tipos de desvios gráficos que ocorreram nos textos dos alunos da referida turma. Primeiramente, a pesquisa foi qualitativa, pois enfocou os tipos de desvio, e não sua quantidade. Assim, selecionou-se um exemplar de cada palavra que continha desvio alfabético em relação à norma padrão escrita e desvio de expressividade. Tais desvios se refletiam na ortografia. Após análise prévia, dividiram-se os desvios selecionados em como se segue:

Quadro 1: Classificação dos tipos e subtipos de desvios controlados

GRAFÊMICO (uso de grafema)*	PROSÓDICO (uso de acento gráfico)*	FRASAL (distinção da fronteira de palavras)*	EXPRESSIVO-LEXICAL (uso de palavras que não adquirem a expressividade que o enunciado pede)
troca	não-uso	junção	uso de palavras em desarmonia com o sentido do todo
não-uso	uso em local inadequado	separação	
inserção			

* Considerando-se a língua escrita padrão do Brasil.

Quando uma palavra tinha mais de um desvio, cada um deles era considerado para que se investigassem todos. Não se repetiram palavras com o mesmo desvio no cópulas, o que totalizou 457 ocorrências. A partir daí, as ocorrências foram tratadas quantitativamente. No programa eletrônico de conversão grafema-fonema Nhenhém 1.01 (2008-2012) o cópulas foi traduzido e editado, a fim de se

conhecer a interferência fonológica dos desvios ortográficos. Traduziu-se um cópula controle, com as mesmas palavras escritas em ortografia padrão.

Como o assunto das redações era o mesmo para todos, muitas palavras e dúvidas repetiram-se nos textos, de forma que a grande maioria das dúvidas ortográficas recorrentes consta no cópula, embora talvez alguma não tenha sido selecionada, por falha humana.

3.4. Principais desvios dos textos escolares

Cabe expor desvios de outra natureza encontrados nas produções textuais, bem como esclarecer que todos eles foram tratados ao mesmo tempo no texto. A concordância verbal e nominal aparece em maior número; seguida de perto pela ortografia; então, vêm pontuação e paragrafação, divisão de falas (discurso direto e indireto); obscuridade de sentido (por não se levar em conta o conhecimento do leitor); estilística, como repetição de palavras, uso alternado de letra cursiva e de forma, letras iniciais maiúsculas desnecessárias, alternância de tempo verbal; e ambigüidades. Os problemas ortográficos foram reduzidos mais rapidamente, seguidos da concordância, à medida que as revisões eram feitas.

4. Análise dos Tipos de Desvios

O objetivo desta análise foi identificar os tipos de desvios ortográficos ocorridos nos textos dos alunos, pela comparação entre o que foi escrito pelo aluno e o que preconiza a língua padrão escrita para o mesmo caso, para então se teorizar sobre sua motivação.

4.1. Análise dos desvios ortográficos

Os tipos de desvios controlados distribuíram-se da seguinte forma, nas 457 ocorrências que compunham o cópula:

Tabela 2: Distribuição dos tipos de desvios

Tipo	Quantia
Grafêmicos	268
Prosódicos	159
Frasais	22
Expressivo-lexicais	8
Total	457

Uma vez que o foco de investigação é a palavra escrita, os números não surpreendem quanto à superioridade dos desvios grafêmicos e ao segundo lugar dos desvios prosódicos, pois esses tipos são os que o professor de português mais percebe na escrita dos alunos. Contudo, chama a atenção a pouca ocorrência de desvios frasais, e sobretudo a pouquíssima ocorrência de desvios expressivo-lexicais em relação a outros tipos de desvios grafêmicos.

Em percentuais, esses dados distribuem-se conforme a Figura 1. Nesse ponto de análise, os números revelam que, ao escrever, o aluno adulto do ensino médio da turma pesquisada demonstra deficiência de afinidade com o sistema alfabético padrão, a qual chega a extrapolar a grafia da palavra e passa ao nível da frase. Apesar disso, esse aluno quase sempre consegue extrair das palavras expressividade que se harmoniza com o sentido global do enunciado.

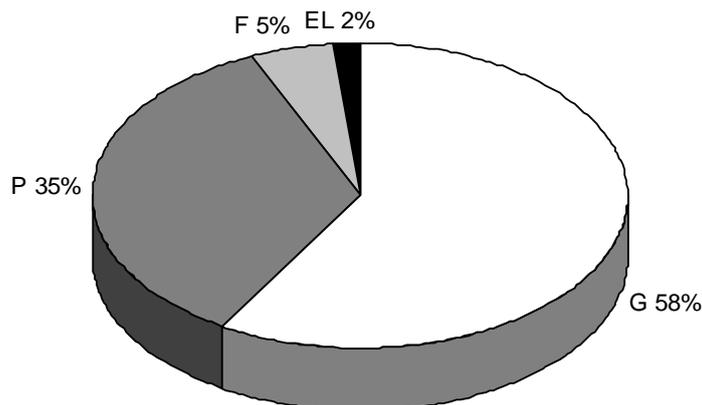


Figura 1: Gráfico com percentuais dos tipos de desvios encontrados

4.1.1. Subtipos grafêmicos

A verificação dos subtipos de desvios grafêmicos revela que, nesse sentido, o aluno do ensino médio da EJA tem maior dificuldade no emprego padrão dos grafemas do português. Ao checar os dados, pode-se teorizar sobre as razões dessa dificuldade. Uma delas é, como também se esperava, a influência direta da língua oral, que ocorre de duas formas. Na primeira, o aluno passa para a escrita seu dialeto, o dialeto de seu meio. Assim, nem sempre ele viu escrita a palavra que deseja usar e então a escreve conforme a fala e a ouve. Ilustram essa circunstância as palavras *cando* → ['kã.du] em vez de 'quando' → /'kwã.du/, *cauzos* → ['kaw.zus] em vez de 'casos' → /'ka.zuS/, *comtrenprando* → [kõ.tẽ.'prã.du], em vez de 'contemplando' → /kõ.tẽ.'plã.du/. Na última palavra, há duas impossibilidades fonológicas segundo o sistema alfabético do Brasil: empregou-se 'm' antes de 't', e se empregou 'n' antes de 'p'. O aluno não conhece a intuição fonológica que regulamenta o uso de 'm' antes de 'p' e 'b', ou seja, usa-se 'm', nesses casos, por ser 'm' bilabial, assim como 'p' e 'b'. Na transcrição fonológica, observa-se mais proximidade da palavra escrita inadequadamente com a fala. Há vários exemplos desse caso, como *compricidade* ('cumplicidade'), *espricar* ('explicar'), *estinto* ('instinto'), *estrupada*, *familha*, *ezempro*, *ambos*, *memo*, *muinto*.

A distribuição dos subtipos de desvios grafêmicos configurou a seguinte tabela:

Tabela 3: Subtipos de desvios grafêmicos

Subtipo	Quantia	Percentual	Exemplo
G2 – Não-uso de grafema	175	65,3%	<i>avia</i>
G1 – Troca de grafema	60	22,4%	<i>espulsam</i>
G3 – Inserção de grafema	33	12,3%	<i>despeijar</i>
Total	268	100%	

A outra situação mostra que a pronúncia, embora seja padrão, não permite identificar a grafia padrão da palavra. Aí os alunos usam possibilidades retiradas de seu conhecimento do sistema alfabético e relacionadas com sua fala, o que pode gerar a inserção e a exclusão de grafemas. Por isso, apesar de a grafia não ser padrão, a pronúncia o é ou é bem parecida com a padrão: *abilidades*, *agregões*, *adolescentes*, *discultidos*, *investir*, *comprimentou*, *conversávamos*, *criansa*, *debrussa*, *nogento* → /a.bi.li.'da.diS/, /a.gre.'sõjS/, /a.do.le.'sẽ.tiS/, [diS.kuw.'ti.duS], /ẽ.veS.'tiR/, /kõ.pri.mẽ.'tow/, /kõ.veR.'sa.vã.muS/, /kri.'ã.sa/, /de.'bru.sa/, /no.'zẽ.tu/. Nesse caso, somente o ditongo criado em *discultido* desvia-se realmente da pronúncia padrão, mas também há semivogais não faladas na pronúncia padrão ou muito fracamente faladas, como em 'caixa' → /'ka.ʃa/. Quanto ao 'e' inicial de *investir* e o 'o' da primeira sílaba de *comprimentar*, trata-se de casos em que a oposição entre /e/ e /i/ e entre /o/ e /u/ pretônicos é funcionalmente pobre, muitas vezes, há ilusória diferença gráfica (CÂMARA JR., 1986).

4.1.2. Análise dos subtipos prosódicos e frasais

A distribuição dos subtipos de desvios prosódicos e frasais configurou a seguinte tabela:

Tabela 4: Subtipos de desvios prosódicos e frasais

	P1 – não-uso de acento gráfico	P2 – uso impróprio de acento gráfico	F1 – junção de vocábulos	F2 – separação de vocábulos
Quantia	121	38	17	5
Percentual	76,10%	23,90%	77,27%	22,73%
Totais	159 – 100%		22 – 100%	
Exemplo	<i>álbum</i>	<i>dilêma</i>	<i>derrepente</i>	<i>em petecado</i>

Dentro dos desvios prosódicos, era esperado que houvesse mais falta de acentuação gráfica. Isso ocorre até mesmo por distração ao escrever, independentemente do nível de letramento do escritor. Apesar disso, desvios causados por distração também devem ser tratados, pois isso auxilia o aluno a ter mais atenção ao escrever.

A maioria dos desvios prosódicos do primeiro subtipo observado não foi causada por distração, e sim por falta de conhecimento do sistema gráfico de acentuação de vocábulos brasileiro. Nesse caso, entraram: troca de grafema que interfere na prosódia da palavra (*xadres* → */'ja.driS/), dificuldade com uso da crase (*as, ás*), com a escrita da palavra 'há' (*a, ha, à*), com uso do verbo conjugado na terceira pessoa do singular seguido de pronome oblíquo (*doa-la, defende-la*) e falta de acento gráfico em palavras (*voce, sustentaveis, noticia, etica, logico*). Já os desvios prosódicos causados por acentuação gráfica inadequada materializaram-se em ênfase desnecessária (*construtuvísta, conversármos, havia, más, seqüélas*), reposicionamento da sílaba tônica (*grávidez, vaí, cosiêntisar, destá, cometém, responsábilidade*), alteração do timbre da vogal tônica (*infância, gênero, combaté-la*), ausência de marcação convencional de plural em verbos (*vem* ('vêm'), *tem* ('têm')). Os desvios prosódicos mostram que nem sempre o aluno relaciona acento com sílaba tônica, por entender que somente palavras que recebem acento gráfico têm acento. Além disso, no último caso, a marcação convencional de plural em tais verbos não configura uma regra de reprodução prosódica da palavra, trata-se de regra morfossintática (SCLiar-CABRAL, 2003). Essa falha de percepção por parte do aluno ocorre porque a escola normalmente trabalha com definições que não requerem compreensão do conceito que está envolvido (SFORNI e GALUCH, 2006).

Os desvios frasais também decorrem da influência da língua falada, tendo em vista que a cadeia da fala é contínua, sem pausas a cada vocábulo pronunciado. Então, ao escrever, surge dúvida sobre onde está o limite da palavra, que provoca junção de vocábulos distintos (*apalpálo, notase* ('nota-se'), *de-repente, assois* ('a sós'), *oque*) e divisão de palavra única (*em pulso, se quer, auto estima, na quele*). Esses casos denotam falta de contato com a língua escrita, ou seja, com vários gêneros discursivos, e falta de conhecimento de sua morfologia.

4.1.3. Tipo expressivo-lexical

O tipo de desvio expressivo-lexical, que afeta diretamente o sentido do enunciado, apresenta ocorrência rara em relação aos demais tipos. Isso mostra que o aluno é proficiente ao criar seu enunciado, pois seleciona unidades neutras da língua e as transforma em portadoras de sentidos particulares, que dão conta de transmitir o sentido global de seu texto.

Tais desvios comprometem a unidade de sentido e causam contradições no enunciado. Nos dados analisados, a maioria desses casos acontece por falta de conhecimento do sistema escrito da língua. Essa dificuldade provoca uso de grafia inadequada em certas palavras, que por isso se transformam em outras e prejudicam o sentido do texto (*tomarão* ('tomaram'), *passarão* ('passaram'), *viverão* ('viveram'), *atearão* ('atearam')). Fazer essa distinção temporal do verbo pode ser complicado para os alunos, pois nas últimas versões dos textos persistiam casos desses. Também se destaca o uso de palavra inadequada ao sentido do enunciado ('assassinos' em vez de 'criminosos', 'escrupulosos' em vez de 'inescrupulosos').

4.2. Conclusão

Esta análise revela que os desvios ortográficos ocorrem por falta de exposição do aluno a enunciados escritos e pela assimilação de palavras via enunciados de gêneros orais, ou seja, contato insuficiente com a língua escrita. Ainda, nota-se falta de familiaridade com conceitos da língua escrita, decorrente de falha em seu processo de alfabetização.

O aluno não deve terminar o curso sem ter se transformado, pois o conteúdo escolar deve enriquecer e amadurecer o conhecimento prévio e desenvolver o pensamento. Nesse sentido, destaca-se o fato de os alunos reenunciarem palavras e ampliarem seu repertório enunciativo, ao tentar expressar na escrita palavras novas para eles, bem como o fato de, em meio a tantos desvios gráficos, a expressividade do enunciado estar quase sempre preservada.

A partir dos tipos de desvios ortográficos encontrados nas produções textuais analisadas, constata-se que na turma havia alunos que estavam no nível rudimentar e básico do alfabetismo funcional. Apesar disso, os resultados finais das produções mostraram que houve melhora significativa na turma, pois a grande maioria dos problemas ortográficos não aparecia nas últimas versões, nem em textos novos (primeira versão), como exposto no item 3.2.

5. Considerações finais

Este estudo investigou o desempenho de alunos do Ensino Médio na escrita, no que tange aos desvios ortográficos, e propôs a revisão investigativa de textos, a fim de contribuir para resolver as dificuldades e ajudar o aluno a construir conhecimentos conceituais. As dificuldades encontradas na expressão gráfica desses alunos corroboram os dados alarmantes relativos ao analfabetismo funcional no Brasil, mencionados anteriormente. Esses estudantes têm dificuldade na leitura de textos quaisquer e na produção de seu próprio texto, em um nível que deveria ter sido superado até o fim do Ensino Fundamental. Isso se reflete em menor aproveitamento do curso e maior dificuldade de acompanhá-lo, o que contribui para aumentar a evasão escolar.

A revisão ou reescrita investigativa facilitou a redução de desvios ortográficos, portanto, o desenvolvimento da escrita, pois a maioria deles foi resolvida com certa facilidade, à medida que os alunos faziam novas versões do texto, até chegar ao nível da distração. Além disso, tal estratégia estimulou a autonomia investigativo-reflexiva do aluno, tendo em vista sua mudança de postura em relação a seu texto no final do curso e o nível mais apurado de sua escrita. Cabe destacar que a redução de desvios não foi consequência apenas das revisões dos textos, mas sim de todo o conteúdo dado em aula, da exposição do aluno ao funcionamento de fatos gramaticais da língua e discussão sobre fala e escrita, sobre as convenções da escrita e de sua utilidade.

Referências Bibliográficas

BAKTHIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: SEF, 1997.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa*. 16.ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

FARACO, Carlos Alberto; CASTRO, Gilberto de. Por uma teoria lingüística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). *Educar em Revista*, UFPR, n.15, 1999. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/2061>>. Acesso em: out. 2013.

INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL – INAF. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mgp=4.02.01.00.00&ver=por>. Acesso em: jun. 2013.
LEECH, Geoffrey. Corpora and theories of linguistics performance. In: SVARTVIK, J. (Org.). *Directions in corpus linguistics*, Mouton de Gruyter, Berlim, 1992.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A. P e BEZERRA, M. A. *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

NHENHÉM: Sistema de Conversão Grafema-Fonema. (mar. 2008-2012). *Programa eletrônico para pesquisa em lingüística*. INPI PI126581 UFSC, Florianópolis. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/sisnhenhem/>>. Acesso em: out. 2013.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Sugestão de conteúdos básicos: língua portuguesa – Ensino Médio*. Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/cge/arquivos/File/Conteudos_Basicos_Lingua_Portuguesa.doc>. Acesso em: fev. 2013.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes curriculares de língua portuguesa para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio*. Curitiba, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diaadia/arquivos/File/livro_e_diretrizes/diretrizes/diretrizeslinguaportuguesa72008.pdf>. Acesso em: fev. 2013.

PÉCORA, Alcir. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

ROCHA, Marco. Relações anafóricas no português falado: uma abordagem baseada em corpus. *Revista Delta*, São Paulo, v. 16, n. 2, 2000. p. 229-261.

SARDINHA, Tony Berber. Lingüística de corpus: histórico e problemática. *Revista Delta*, São Paulo, v. 16, n. 2, 2000. p.323-367.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2003.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Processamento da leitura: recentes avanços das neurociências. In: COSTA, J. C. e PEREIRA, V. W. (Orgs.). *Linguagem e cognição: relações interdisciplinares*. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2009.

SFORNI, Marta Sueli Faria; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita: contribuições da teoria histórico-cultural. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v.20, n.42, p.111-124, jan./abr. 2009.

_____. Aprendizagem conceitual nas séries iniciais do ensino fundamental. *Educar*, Curitiba, n.28, p.217-229, 2006.

SINCLAIR, John. *Corpus, concordance, collocation*. Oxford University Press, Oxford, 1991.

VASILÉVSKI, Vera. A vez da palavra na produção textual escolar com base em reescrita. *Cadernos do Aplicação* (UFRGS), v. 22, p.183-201, 2010.

VASILÉVSKI, Vera. Uso e registro de uso do verbo *arrasar*: contribuições para o léxico. In: GERBER, Regina Márcia e VASILÉVSKI, Vera (Orgs.). *Um percurso para pesquisas com base em corpus*. Florianópolis: Editora da Ufsc, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. *Formação social da mente*. São Paulo: M. Fontes, 1984.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: COMO DERRUBAR A INIQUIDADE DA EXCLUSÃO À INFORMAÇÃO?

Maria Celina Teixeira VIEIRA (PUC/SP)⁵⁸⁸

Resumo: Trata-se de um estudo exploratório em que se objetivou averiguar o papel do curso de formação inicial de professores, enquanto possibilitador de práticas de letramento, mediação leitora e a integração entre biblioteca e sala de aula. O estudo ocorreu numa instituição particular, confessional de referência no Brasil. Foram feitas entrevistas semiestruturadas com professores do curso de formação de professores. Estes entendem que o professor é um incentivador, no sentido de tornar o aluno sujeito do ato de ler, mas têm dificuldade de transferir, progressivamente, para os alunos o controle de sua aprendizagem e tornarem-se desnecessários.

Palavras-chave: Formação de professores; Concepção de leitura; Práticas de letramento; Integração biblioteca e sala de aula, Mediação - estratégias de compreensão leitora.

1. Introdução

Toda a informação é classificada, analisada, estudada e processada a fim de gerar conhecimento que, por sua vez, é cada vez mais provisório em função do acelerado ritmo de transformações da sociedade.

A escola – espaço formal de ensino em que ocorre o processo de construção e reconstrução do conhecimento – deve ser substancial, interdisciplinar e cumprir um de seus objetivos, no aluno, a necessidade de seguir aprendendo, capacitando-o a compreender e atuar em uma sociedade. (SACRISTAM, 2007, p. 64).

Entendemos que os cursos de formação inicial de professores devem favorecer situações variadas de leitura aos graduandos de licenciatura de forma a tornarem-se leitores competentes, e, por conseguinte, professores de leitura capazes de desenvolver essa competência em seus alunos. Segundo Foucambert (1997) formar-se professor é ter acesso aos instrumentos que possibilitam a formação de novos leitores.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, a Associação Brasileira de Leitura - COLE e o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE documentaram produções de programas de pós-graduação, destacando a urgência de conhecimentos na formação de leitores autônomos no ensino superior.

A importância e relevância de nosso trabalho, uma vez que não constam publicações nessa direção, está em Averiguar o papel do curso de formação inicial de professores (Pedagogia) enquanto possibilitador de práticas de letramento, mediação leitora e integração entre biblioteca e sala de aula. O estudo ocorreu numa instituição particular, confessional de referência no Brasil. Foram feitas entrevistas semiestruturadas com dez professores do curso de formação de professores. As entrevistas foram realizadas, individualmente, no próprio campus universitário e gravadas.

Entende-se que somente começando pela base do processo educacional, na formação inicial de professores, poder-se-á fazer do futuro leitor, um leitor que compreende os textos

⁵⁸⁸ PUC/SP Faculdade de Educação, Departamento de Fundamentos da Educação. Av. Diógenes Ribeiro de Lima, 2361. Ap.83 Bloco PR. CEP: 5458-001 São Paulo. SP. Brasil. E-mail: mctvieira52@gmail.com

que circulam socialmente e, ao compreendê-los, poderá assumir uma posição crítica frente a eles.

É imprescindível que o professor formador, além de possuir conhecimentos sobre o processo de leitura, seja um leitor competente, atuando como um modelo para seus alunos. O professor no “diálogo” leitor-texto-autor/contexto é o de provocador e/ou incentivador, no sentido de tornar o aluno sujeito do ato de ler (FREIRE, 1994, p. 20), produzir sentido e não reproduzir os sentidos protocolados (SILVA, 2005, p. 42). O objetivo último de todo o mestre é transferir, progressivamente, para os alunos o controle de sua aprendizagem; é tornar-se desnecessário (POZO, 2002, p.273), disponibilizando-lhe estratégias para jogar com as possibilidades de previsão e confirmação de hipóteses em diferentes tipos de texto. (SOLÉ, 1998)

Entendemos a leitura como produção de sentidos que se efetua através de um processo de interação entre interlocutores; que se constituem na/pela linguagem. Nesse processo, acredita-se que são múltiplos os sentidos produzidos pelo leitor, que não apenas aqueles pensados pelo autor do texto, sendo estes constituídos na negociação entre esses interlocutores (KOCH & ELIAS, 2006) e (KLEIMANN, 2000 e 2002).

2. Os professores formadores

Os professores lecionam na universidade há trinta e cinco (35) anos, em média. Dos dez entrevistados, seis fizeram Escola Normal, nome dado à escola de nível médio que formava professores polivalentes para a 1º à 4ª série do Ensino Primário, atual Ensino Fundamental I. Com a finalidade de aprofundar os estudos na área de Educação os seis professores fizeram o curso de Pedagogia; sendo que dois desses seis fizeram, também, Psicologia e Enfermagem. Os outros quatro professores cursaram de per si Filosofia, Letras, Serviço social e Psicologia. Todos fizeram Mestrado e o Doutorado na área de Educação.

A atualização profissional é constante e se dá por meio de leituras gerais e especializadas, na preparação dos programas de disciplinas de Graduação e/ou Especialização, na elaboração de pesquisas, participação em congressos, na escritura de artigos, livros e/ou capítulo de livros. Constituíram-se professores estudando e praticando educação a cada dia, porque entendem que cada realidade é uma realidade e estão sempre aprendendo. “A gente aprende a ser professor.” (Solange⁵⁸⁹). Tornaram-se professores pela vontade de passar algumas ideias de liberdade, responsabilidade social e individual e ajudar as pessoas a entender coisas. Vivenciaram e vivenciam muitos espaços de leitura. Lêem em língua materna e segunda língua muitos textos acadêmicos e não acadêmicos, assinam e/ou compram jornais e revistas. Vão a livrarias, bibliotecas, consultam e-bibliotecas. Lêem em papel e pela internet, no entanto preferem o papel. De forma geral os professores, individualmente e/ou em grupos de estudo, lêem em qualquer lugar - casa, biblioteca, livraria, faculdade - a qualquer hora e qualquer dia. Muito da atividade profissional se faz a partir de leituras.

3. Os professores formadores: concepção de leitura, de leitor e constituição do sujeito pela leitura

Nossa sociedade está organizada em uma cultura letrada e o conhecimento que é produzido historicamente pelo Homem está sistematizado pela da escrita e a leitura é a única forma de acesso a ela.

⁵⁸⁹ Os nomes dos professores entrevistados, aqui citados, são fictícios.

Os professores entrevistados entendem a leitura como uma porta aberta para o universo, para conhecimento, para distração, para o lazer (Audry). A leitura pode proporcionar prazer, mesmo sendo um livro didático (Mary) É uma forma de encontro com outras pessoas. Um encontro que estimula a reflexão, a atualização, à provocação e às vezes acalma (Lucy). Ler é a capacidade de fazer parte da história que se lê; “imaginar as cenas, os personagens, o significado deles, de uma mãe, de um pai, de um gari, etc. Só assim, podemos dialogar com o texto, rompendo preconceitos. O preconceito é fazer a leitura sem perceber o sentido o contexto do outro” (Antony).

Antony, Any, Kaká e Solange defendem a leitura como um “diálogo” entre o autor, o texto, leitor e contexto. Nessa interação o significado do texto não está pronto ele só se constitui na interação entre o autor, leitor e contexto. Esta é a relação que faz o ser humano se constituir como sujeito por meio da leitura.

Os professores entendem por leitura, por compreensão leitora, o que Koch & Elias, (2006) e Kleiman, (2000) e (2002) informam: para que duas ou mais pessoas possam compreender-se mutuamente, por meio do texto escrito, faz-se necessário que seus contextos sociocognitivos sejam, pelo menos, particularmente semelhantes.

O contexto sociocognitivo engloba vários tipos de conhecimentos; conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico, conhecimento da situação comunicativa e de suas “regras”, conhecimento superestrutural ou tipológico, conhecimento estilístico, conhecimento de outros textos. Todos esses tipos de conhecimento estão arquivados na memória do leitor e do autor e necessitam ser mobilizados por ocasião do intercâmbio verbal.

Percebe-se uma aproximação para uma concepção de leitura em que o foco da está na interação autor-texto-leitor.(KOCH & ELIAS, 2006). O sentido/significado de um texto é construído na interação texto-sujeito (autor e leitor), e não em algo que preexistia a essa interação. A língua é entendida como dialógica e/ou interacional em que os sujeitos (autor e leitor) são vistos como atores, construtores sociais, sujeitos ativos que se constroem e são construídos pelo texto, considerando o próprio lugar da interação e dos interlocutores. O texto possui uma gama de implícitos, os mais variados, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo do autor e do leitor.

Para os professores pesquisados ser leitor não só decifrar palavras é necessário incorporar informações articulando-as aos conhecimentos prévios, de forma, a construir concepções de Mundo, Homem e Conhecimento de maneira crítica, autônoma e significativa. (Antony, Any, Helena, Lucy, Mary e Solange)

Segundo Smith (1989), possuímos uma visão/concepção de mundo, intrinsecamente organizada e internamente consistente, coerente, construída na experiência e na cultura vivida pelo ser humano, resultado de uma permanente aprendizagem. Essa “teoria de mundo” é a base de todas as nossas percepções, raiz de todo o aprendizado, fonte de esperanças, raciocínio, criatividade, entendimento e/ou compreensão. É o fator que relaciona os aspectos do mundo a nossa volta às intenções, conhecimentos e expectativas que já possuímos em nossas mentes. O aprendizado pode ser visto como a modificação do que já sabemos como uma consequência de nossas interações com o mundo que nos rodeia.

Vivemos em uma sociedade de cultura letrada. O sujeito que não tem domínio dessa cultura não se constitui, totalmente, como sujeito. Não só o analfabeto, como o alfabeto funcional, não conseguem transformar o conteúdo da leitura de um texto escrito em uma apropriação autônoma. (Paula)

Os estudos realizados pelo Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional - INAF (2012) mostram, entre outros aspectos, o efeito da escolaridade no alfabetismo. O ganho em termos de anos de estudo não tem correspondido, na mesma proporção, a ganhos no domínio das habilidades de leitura, escrita e cálculo. No ensino superior mantêm-se a tendência observada anteriormente: cresce a proporção de brasileiros que chega ao ensino superior, mas

reduz-se o desempenho médio do grupo, 38% dessas pessoas não dominam plenamente as habilidades de leitura.

O Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA (2009) evidenciou que entre os 20 mil alunos brasileiros que fizeram as provas de leitura, ciências e matemática, mais da metade deles fica sempre com a nota mais baixa, o nível 1. Na avaliação da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE não tirariam proveito de uma educação mais avançada.

Esses resultados impedem e excluem boa parte de nossos jovens de participar ativamente da sociedade que privilegia a educação formal, comprometendo seu desempenho frente às demandas do mundo do trabalho e da participação cidadã. Nessa direção Sacristam (2007, p. 92) expressa que o valor que é dado à leitura na vida das pessoas para participarem da sociedade é condição de cidadania e inclusão social, pois ler ou não ler, muito ou pouco são aspectos que, em nossa hierarquia de valores, distingue passivamente as pessoas e a sociedade.

4. Os professores formadores: práticas de letramento, mediação leitora e o uso da biblioteca em aula

O ensino desenvolvido na escola tem centralidade na leitura, controlada pelo professor que interage com os alunos numa tríade - professor, aluno e texto escrito. As práticas de letramento, a mediação leitora e o uso da biblioteca em aula, que os professores informaram ter possibilitado a seus alunos precisam promover, segundo Moita Lopes (1994): o domínio de informação, a familiaridade com a função social da escrita, o entendimento da compreensão leitura como construção social do significado e dar ao aluno a possibilidade de recriar, criticamente, os significados que a escola enfatiza.

Os resultados apresentados ficaram a desejar. Nas práticas de letramento, isto é, ato ou efeito de fazer (algo) que denota a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito duas professoras; Any e Mary exploraram a função social da escrita quando buscam por todos os meios – aulas expositivas, dialogadas, elaboração de resenhas e seminários - pôr o aluno, em diálogo, com textos de diferentes autores e de diferentes propostas teóricas. Entendem que a aproximação do aluno com diferentes tipos de texto ajuda na elaboração do texto escrito acadêmico; um texto “descontaminado da linguagem oral” (Any).

No domínio da informação e da construção social do significado não são evidentes, as professoras (Helena, Audry e Lucy) informam que sempre foi muito difícil contar com uma leitura espontânea, livre, autodeterminada dos alunos, Diante da não leitura por parte do aluno (Helena e Audry) fazem uso de diferentes procedimentos na tentativa de “remediar a situação” uma professora prepara uma síntese e apresenta em classe, de modo que alunos que leram e os que não leram tenham, do ponto de vista dela, os pontos principais do texto, outra pega o texto indicado para ler e vai comentando o texto em sala de aula, vai “puxando, perguntando”..... Parece que as professoras têm a visão de que existe apenas uma leitura possível para cada texto, um significado presente no texto e não uma construção social localizada, política e cultural. Talvez a professora que lê o texto em classe com os alunos explore a relação entre o autor, o momento histórico e o próprio aluno e o atual momento histórico. O significado não está nas coisas ou nas pessoas, mas acontece na relação entre as pessoas.

A professora Lucy sinaliza que há falta de orientação para os alunos de como ler com proveito, pois os alunos “lêem por cima e pensam por alto”

Entende-se que o papel do professor na interação: leitor-texto-autor-contexto é o de provocador e/ou incentivador, no sentido de tornar o aluno sujeito do ato de ler, disponibilizando-lhe textos adequados para alcançar os objetivos propostos em cada momento

e estratégias para jogar com as possibilidades de previsão e confirmação de hipóteses em diferentes tipos de texto.

As estratégias de compreensão em leitura – tipos de procedimentos que tendem à obtenção de uma meta e que permitem avançar o custo da ação do leitor, embora não se prescrevam totalmente – não estão sujeitas de forma exclusiva a um tipo de conteúdo ou a um tipo de texto, podendo adaptar-se a diferentes situações de leitura. (SOLÉ, 1998, p.97)

Conhecer as estratégias, entretanto, não é suficiente; é preciso utilizá-las conscientemente, apropriar-se dos mecanismos envolvidos no complexo processo de compreensão leitora, desenvolvê-los e/ou aperfeiçoá-los. É um processo interno, porém deve ser ensinado.

Numa abordagem sociointeracional do processo ensino e aprendizagem - interação pela linguagem entre o professor e o aluno na construção conjunta da aprendizagem, através do estabelecimento de um conjunto mental comum entre o aluno e o professor (EDWARDS & MERCER, 1988) - uma primeira condição para aprender é que os alunos possam ver e entender o que o professor faz para elaborar uma interpretação do texto. Os alunos têm de assistir a um processo; modelo de leitura, que lhes permita ver “estratégias em ação” em uma situação significativa e funcional. Nessa direção Vygotsky (1987) tem apontado que os processos intrapessoais (cognitivos) são gerados através de processos interpessoais (sociais), e estes processos são mediados pelo instrumental da linguagem através da interação, ou seja, o aluno envolve-se, periféricamente, na resolução de uma tarefa na prática de um especialista, até que sua participação nessa tarefa deixa de ser periférica e passa a ser completa, com a passagem da competência do professor para o aluno. (BRUNER, 2001 e POZO, 2002)

No processo de compreensão leitora - domínio de informação, familiaridade com a função social da escrita e construção social do significado - as estratégias antes da leitura – predições iniciais sobre o texto e objetivos de leitura – durante a leitura – levantamento de questões e controle da compreensão – e depois da leitura – construção da ideia principal e resumo textual são procedimentos estratégicos importantes. (SOLÉ, 1998)

Estratégias antes da leitura ajudam os alunos no processo de emissão de previsões que levam à construção da compreensão do texto, compreensão esta que se concretiza na interação entre o leitor, o texto, o autor e o contexto.

A professora Paula diz dar orientações de leitura como - questões de estudo sobre o texto a ser lido em casa - de forma que os alunos fiquem orientados nos pontos que interessam à disciplina para discutir em classe. Em algumas situações, quando se lembra, faz um levantamento de expectativas em relação ao texto e antecipação do tema, ideia principal, etc.

Ensinar a formular e a responder perguntas sobre o texto é uma estratégia essencial para uma leitura ativa. O leitor capaz de formular perguntas pertinentes sobre o texto está mais capacitado para regular seu processo de leitura e, portanto, poderá torná-lo mais eficaz. Pode-se perguntar de diferentes maneiras, o que ensina a nos situarmos diante do texto também de forma diversa. Perguntas cuja resposta se encontra literal e diretamente no texto. Perguntas cuja resposta pode ser deduzida, mas que exige que o leitor relacione diversos elementos do texto e realize algum tipo de inferência. Perguntas que tomam o texto como referencial, mas cuja resposta não pode ser deduzida do mesmo; exigem a intervenção do conhecimento e/ou opinião do leitor.

Os professores pesquisados, de maneira geral, nada explicitaram sobre essa estratégia de leitura, somente, Paula fez menção a ela, mas não explicitou o tipo de perguntas que pede ao texto.

A construção da compreensão do texto escrito concretiza-se durante a leitura. Um aspecto essencial de todo o processo tem a ver com o fato de que os leitores experientes, não só compreendem, mas também sabem quando não compreendem e, portanto, podem realizar ações que permitam preencher uma lacuna possível de compreensão. Esta é uma atividade

metacognitiva⁵⁹⁰, de avaliação da própria compreensão. À medida que lemos, prevemos, formulamos perguntas, recapitulamos a informação e a resumimos e ficamos alerta perante possíveis incoerências ou desajustes.

Antony diz que o professor e o aluno podem ter interpretações diferenciadas e têm o direito de dizer as suas maneiras de ver o texto, e é, assim, que acontece o diálogo entre professor e aluno na interação pela linguagem.

Através da interpretação que o aluno dá às informações de um texto o professor vai percebendo o contexto de onde o aluno vem, o que ele traz como valores. O professor tem que pensar em como fazer a mediação dos valores, não para dizer esse valor é o certo aquele é errado, mas como as pessoas pensam e porque as pessoas pensam dessa maneira, o conhecimento dos alunos só acontece nessa medida. É um crescimento mais lento, mas é um crescimento mais participado, as pessoas vão se tornando mais sujeitos. (Antony)

Considerando a fala do professor Antony parece que este entende o ler como saber-se envolvido numa interação com alguém em um momento sociohistórico específico e saber que o escritor, como qualquer interlocutor, usa a linguagem a partir de um lugar social marcado e que o professor no processo ensino e aprendizagem deve possibilitar ao aluno recriar, criticamente os conteúdos presentes no texto.

A produção de sentido é atividade orientada por nossa bagagem sociocognitiva: lugar social, vivências, relações com o outro, valores da comunidade, crenças e conhecimentos textuais. Considerar o leitor e seus conhecimentos – diferentes de um leitor para outro – implica aceitar uma pluralidade de leituras e de sentidos em relação ao mesmo texto. Daí falarmos em um sentido para o texto e não em o sentido do texto.

A professora Paula informa que a cada ano que passa os alunos têm menos contato ampliado da leitura, ou seja: articular informações textuais com a literatura, o cinema, o teatro, as exposições, etc.

Entende-se que os professores precisam ter conhecimento desse repertório do aluno, de forma a poder ancorar as novas informações às já existentes no universo do aluno e assim, contribuir na formação de leitores competentes e críticos para uma sociedade letrada.

A compreensão de um texto envolve, depois da leitura, a capacidade de elaborar um resumo, que reproduz o seu significado global de forma sucinta. (VAN DIJK, 1983).

A elaboração de resumos está estreitamente ligada às estratégias necessárias para estabelecer o tema - indicar aquilo de que trata o texto – e gerar ou identificar a ideia principal - o enunciado ou enunciados mais importantes que o escritor utiliza para explicar o tema. A ideia principal é a resposta a seguinte pergunta: Qual é a ideia mais importante que o autor pretende explicar com relação ao tema? O resumo exige a identificação das ideias principais e das relações que o leitor estabelece entre elas, de acordo com seus objetivos de leitura e conhecimentos prévios dos alunos.

Os professores sinalizaram que a biblioteca pouco tem contribuído com a formação de leitores e de professores leitores, mas a responsabilidade não só dela. Os professores e os bibliotecários precisam preparar os alunos para o uso da biblioteca e os professores desenvolverem práticas que articule a biblioteca às aulas ministradas.

Conforme o exposto os professores formadores pesquisados, de forma geral, não abordaram as estratégias de compreensão leitora, provavelmente por entenderem uma vez que

⁵⁹⁰ A cognição é compreendida como os processos mentais inconscientes de uma pessoa, enquanto que a metacognição refere-se ao gerenciamento consciente dos processos mentais de uma pessoa sobre um fenômeno cognitivo.

os alunos estão no ensino superior lêem e devem compreender o que lêem, simplesmente por saberem ler.

5. Considerações finais

Derrubar a iniquidade da exclusão a informação é uma tarefa social e a escola – espaço formal de ensino e aprendizagem em que ocorre o processo de construção e reconstrução do conhecimento – tem uma função primordial no que se refere a estudar, classificar, analisar e processar a informação de forma a transformá-la em conhecimento. Conhecimento, este, cada vez mais provisório em função do acelerado ritmo de transformações da sociedade.

Nossa sociedade está organizada em uma cultura letrada e o conhecimento que é produzido historicamente pelo Homem está sistematizado pela da escrita e a leitura é a única forma de acesso a ela. Entende-se que os cursos de formação inicial de professores devem favorecer situações variadas de leitura aos graduandos de licenciatura de forma a tornarem-se leitores competentes e desenvolver essa competência em seus alunos.

Na averiguação do papel do curso de formação inicial de professores (Pedagogia) de uma instituição particular, confessional de referência no país os professores formadores com formação pertinente à função que ocupam entendam a leitura como uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos e o leitor como alguém que incorpora informações articulando-as aos seus conhecimentos prévios, no entanto, raramente elaboram práticas de letramento, mediação leitora e uso da biblioteca nessa perspectiva de leitura, qual seja: leitura, cujo foco da está na interação autor-texto-leitor.

Os resultados evidenciaram que os professores formadores por serem leitores possuem uma concepção de leitura desenvolvida pela prática de leitores que são. Não se aperceberam da necessidade de ensinar a interpretação de um texto, isto é, o uso de estratégias de compreensão em leitura. Estratégias antes da leitura – predições iniciais sobre o texto e objetivos de leitura – durante a leitura – levantamento de questões e controle da compreensão – e depois da leitura – construção da ideia principal e resumo textual.

Entende-se que, na mediação leitora, numa abordagem sociointeracional do processo ensino e aprendizagem, para o domínio da informação e a construção social do significado a primeira condição para aprender é que os alunos possam ver e entender o que o professor faz para elaborar uma interpretação do texto e com a prática guiada o professor vai transferir, progressivamente, para os alunos o controle de sua aprendizagem e tornar-se desnecessário. Acredita-se que, na formação inicial de professores, poder-se-á fazer do futuro leitor, um leitor que compreende os textos que circulam socialmente e, ao compreendê-los, poderá assumir uma posição crítica frente a eles.

Referências bibliográficas

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA* (2009) Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/internacional/novo/PISA/resultados.htm>> Acesso em 07/12/2010.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF* (2012) Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/nacional//INAF/resultados.htm>> Acesso em 05/05/2013.

BRUNER, J. *A cultura da educação*. Tradução: Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artmed.2001.

EDWARDS, D & MERCER, N. *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós. 1988.

FOUCAMBERT, J. *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas.1997

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. 29. ed. São Paulo: Cortez. (Coleção Questões da Nossa Época) Nº 13, 1994.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes.2000.

_____. *Aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes.2002

KOCH, I. V & ELIAS, V.M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto.2006.

MOITA LOPES, LP. Linguagem, interação e formação do professor. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v.75, n.179/180/181, p.301 – 371, jan./dez. 1994.

POZO, J I. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed.2002.

SACRISTAM, J. G. *A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação*. Tradução V. Campos. Porto Alegre: Artmed.2007.

SILVA, E . T. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas: Papyrus.2005

SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Trad. Daise Batista, Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.1989.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Tradução: Cláudia Schilling. (6ª Ed.) Porto Alegre: Artmed. 1998.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. Tradução: Tradução: Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes. 1987.

LER+SERGIPE: POR UMA PEDAGOGIA (PSICO)LINGUÍSTICA NO ENSINO DA LEITURA PARA O LETRAMENTO E CIDADANIA

Mariléia Silva dos Reis (UFS)⁵⁹¹

Resumo: Abordamos a importância da formação (psico)linguística do professor alfabetizador, para uma atuação mais promissora no ensino/aprendizagem inicial da leitura para o letramento e cidadania de crianças no ciclo da infância. Entendemos que “ensinar a decodificar e ler com fluência é a forma mais eficaz de preparar a criança para desenvolver vocabulário e compreensão de textos, posteriormente” (MORAIS, 2003, p. 48). Com base em SCLiar CABRAL (2003a; b), abordamos os princípios do sistema alfabético do PB e a importância da consciência fonológica na prática de ensino da leitura. Analisamos o desempenho de 42 professores alfabetizadores em Itabaiana/SE: os resultados evidenciam que a formação (psico)linguística destes profissionais precisa ser melhorada, para deixar de ser subaproveitada em suas práticas.

Palavras-chave: Aprendizagem da leitura. Formação (psico)linguística. Letramento.

1. Introdução

O exercício das práticas sociais do nosso tempo tem, em grande medida, o sistema escrito como pressuposto. Ele está a serviço das necessidades do homem e tem a propriedade de subsidiar boa parte das atividades cotidianas. O acesso ao sistema escrito é um direito de todos, e é de suma importância para o letramento do indivíduo, para que ele compreenda as práticas sociais de escrita, no seu contexto sócio-histórico. A apropriação da linguagem escrita e a prática da cidadania estão interligadas e permitem ao indivíduo expressar seus pensamentos, o que pode torná-lo cidadão crítico e ativo, transformador da realidade.

Nessa direção, Scliar-Cabral (2003a) apresenta uma proposta consistente e coerente sobre o ensino/aprendizagem iniciais da leitura e da escrita em língua portuguesa, auxiliando os educadores envolvidos com leitura e escrita: para a autora, os que se interessam pela compreensão do sistema escrito, por compreendê-lo, poderão ter uma mediação mais eficiente (e significativa) em sala de aula. A autora preconiza que a formação dos educadores que atuam no ensino fundamental requer especial atenção, uma vez que eles carregam a responsabilidade de orientar os alunos no domínio do principal instrumento de acesso à informação e à reflexão, que é a leitura (por extensão, a escrita). É uma das principais causas do insucesso escolar está nas dificuldades que os alunos enfrentam para se tornarem eficientes em leitura (SCLiar-CABRAL, 2003b).

No presente estudo, evidenciamos a importância da formação continuada do professor-alfabetizador que já atua nas séries iniciais do Ensino Fundamental, com base também nos pressupostos teórico-metodológicos de natureza mais linguística, para uma atuação mais promissora no ensino/aprendizagem inicial da leitura para o letramento e cidadania de crianças no ciclo da infância. Analisa-se o desempenho de um grupo de 42 sujeitos-professores que atuam nas séries iniciais de escolas municipais de Itabaiana/SE, a partir de um instrumento de pesquisa sob forma de questionário, aplicado ao grupo, antes de ser iniciado um curso de formação linguística (e metalinguística), pautado (i) na importância de estes profissionais compreenderem a necessidade de se trabalhar a consciência fonológica na

⁵⁹¹ Professora da Universidade Federal de Sergipe, Aracaju e Itabaiana, Brasil. Email: prof.marileia@gmail.com

alfabetização, (ii) no domínio dos princípios do sistema alfabético do português do Brasil, e (iii) no combate ao analfabetismo funcional, quando estas abordagens linguísticas somam à formação docente. Os resultados evidenciam que o conhecimento linguístico destes profissionais pode ser melhorado, para deixar de ser subaproveitado em suas práticas.

2. A consciência fonológica na aprendizagem da leitura

A alfabetização, entendida como a ‘aprendizagem inicial da leitura’, vem sendo há muito objeto de estudo de vários pesquisadores, de diferentes áreas do conhecimento. Isso porque a alfabetização, processo complexo e múltiplo, é um dos momentos mais importantes de toda a sequência da vida escolar. É nesse período que a criança se lança efetivamente no mundo da linguagem escrita. E ainda que diferentes teorias de aprendizagem se proponham a explicar como a criança aprende, seja pelo viés do estímulo-resposta (behaviorismo), construtivismo e/ou do sociointeracionismo, nem sempre explicam por que alguns alunos aprendem mais rapidamente que outros. Isso desperta, inevitavelmente, dúvidas cada vez mais frequentes nos professores envolvidos com a tão importante e difícil tarefa de alfabetizar. Ressalte-se, entretanto, que não é objetivo, nesta seção, discorrer sobre tais teorias, nem discutir métodos e técnicas de alfabetização que se aproximam “mais” ou “menos” daquelas correntes teóricas. Pretende-se apenas discutir sobre o desenvolvimento da consciência fonológica como facilitador da aprendizagem da leitura e da escrita pela criança.

Scliar-Cabral (2009, p. 33) aborda a consciência fonológica como um dos fundamentos das dificuldades que o alfabetizando enfrenta, além da dificuldade que trata do desmembramento da sílaba:

antes de se alfabetizar, o indivíduo percebe a cadeia da fala como um contínuo: não há pausas entre as palavras, como os espaços em branco que as separam na escrita, nem contrastes entre os sons que constituem as sílabas: não só as pistas acústicas que definem uma consoante e uma vogal adjacentes são interdependentes, como também seus respectivos gestos na fonação, em virtude da co-articulação.

Definimos consciência fonológica, conforme Scliar-Cabral (2009, p. 35):

A consciência fonológica insere-se na consciência metalinguística. Elas decorrem da capacidade de o ser humano poder se debruçar sobre um objeto, no caso, a língua, de forma consciente, utilizando uma linguagem. No caso da consciência fonológica, o objeto sobre o qual você se debruça conscientemente são os fonemas, e a linguagem utilizada é o alfabeto. Uma primeira distinção a fazer é entre conhecimento não consciente dos fonemas para o uso e o seu conhecimento consciente dos fonemas. Todo o falante-ouvinte nativo, alfabetizado ou não, tem conhecimento não consciente dos fonemas e os utiliza com propriedade: quando escuta ou quando fala, sabe a diferença entre /‘bala/ e /‘mala/. Já o conhecimento consciente dos fonemas se desenvolve com a aprendizagem do sistema alfabético da respectiva língua.

A autora, em “Consciência fonológica e os princípios do sistema alfabético do português do Brasil”, levanta dois questionamentos imprescindíveis para uma melhor compreensão de consciência fonológica: ‘O que é um fonema?’ e ‘Por que o fonema não é som?’.

Vejamos o primeiro:

O que é um fonema? Muitos confundem fonema com som. No entanto, a definição clássica de fonema, estabelecida pelo linguista R. Jakobson, é: O fonema é um feixe de traços distintivos. O fonema tem uma função distintiva, isto é, serve para distinguir um significado básico de outro, como já no citado exemplo de /'bala/ e /'mala/. Veja bem, o fonema não tem significado: serve para distinguir significados. Quer dizer que /b/ e /m/ não significam nada, mas trocando um pelo outro no contexto /'_ala/, o significado se altera (2009, p. 35).

E o segundo questionamento é a seguinte:

Por que o fonema não é som? Porque o fonema é uma unidade psíquica: assim como não se pode colocar uma cadeira dentro da cabeça, as moléculas de ar que se comprimem e se rarefazem para produzir as ondas acústicas também não podem entrar em dentro da cabeça. [...] O fonema é um feixe de traços invariantes, de natureza abstrata, que são reconhecidos por sua função de distinguir significados, permitindo que as pessoas se comuniquem através da língua verbal oral. Não importa como as pessoas pronunciem o terceiro seguimento que aparece na palavra carta [r], pois o som que o carioca produz só tem de parecido com o que um gaúcho de Bagé diz no fato de ambos serem consoantes, e só! Mas o fonema é o mesmo! (2009, p. 35).

Para Scliar-Cabral, a consciência fonêmica ou habilidade de perceber as unidades mínimas da fala (os fonemas), é considerada por muitos autores como sendo capaz de prever o sucesso na alfabetização, motivo pelo qual vêm se difundindo no Brasil materiais e práticas pedagógicas, tanto no meio educacional, especificamente na pré-escola e em classes de alfabetização, quanto em clínicas fonoaudiológicas para o desenvolvimento de tal habilidade. Confirmando o pressuposto, Micbride-Chang (1995 *apud* SCLIAR-CABRAL, 2003a, p. 50) assevera que “a consciência fonêmica está entre os mais poderosos prenunciadores de uma subsequente capacidade para a leitura de palavras longitudinais”. Pesquisadores do Laboratório de Psicologia Experimental da Universidade Livre de Bruxelas, também referenciados pela autora, acreditam categoricamente, porém, com base em experimentos realizados, em que “a relação entre a aquisição da consciência fonêmica sobre o fonema e a aquisição do letramento alfabético é o de causalidade recíproca”. (MORAIS; MOUSTY; KOLINSKI, 1998, *apud* SCLIAR-CABRAL, 2003a, p. 51).

Nessa mesma direção, os autores do relatório brasileiro sobre a *Alfabetização Infantil: Os Novos Caminhos*, encomendado pela Comissão de Educação e Cultura dos Deputados em 2003, apontam a consciência fonológica como sendo *a chave para a compreensão* do princípio alfabético, isto é, de que os grafemas representam fonemas. Ressaltam ainda que a consciência fonológica é o mais importante preditor de sucesso em leitura, que esta habilidade [de prestar atenção às unidades mínimas de sons da fala] ajuda a criança a entender a *lógica da decodificação* e que, portanto, deve situar-se na base de qualquer programa de alfabetização (BRASIL, 2003, p. 37).

Do exposto, é papel então do educador, - e aqui não se fala só do alfabetizador, mas também aqueles que atuam com pré-escolares - criar estratégias de ensino-aprendizagem que propiciem o desenvolvimento da consciência fonológica.

Como exemplo de aplicação pedagógica, Scliar-Cabral (2003b, p. 40-41) sugere que se demonstre ao educando que “as palavras são formadas por pedacinhos representados por letras. Mudando uma pela outra, muda o significado”. O professor pode, então, escrever na lousa a palavra “vela” ou “mela”. À medida que for escrevendo cada letra, deve pronunciar o som do fonema que ela representa: /v/, /ε/, /l/, /a/ a fim de que a criança reconheça a diferença de valores dos grafemas. Outra possibilidade: usando fichas, pode pedir às crianças para

formarem essa mesma palavra sobre sua carteira. Depois, pedir a elas que substituam a primeira letra por **p, b, t, d, s, n**, e fazer um jogo para ver quem consegue formar mais palavras. Em seguida, solicitar a leitura das palavras produzidas pelo aluno, com as quais formará uma frase. Outra sugestão é gravar uma fita com a fala das crianças. Após gravá-las, o professor pode examinar as gravações em sala de aula, e pedir que ouçam/observem como cada um tem o seu jeito próprio de falar, que deve ser respeitado. Esse também é o momento de professor e aluno fazerem a ponte entre a fala e a escrita, de compreenderem como já foi dito, que apesar das variações na fala, não escrevemos do mesmo jeito que falamos.

Esta mesma estratégia, seguida do registro e análise na lousa de uma das falas das crianças, possibilita refazerem a percepção que elas têm da cadeia da fala, como já o dissemos anteriormente, ou seja, possibilita refazerem a percepção daquilo que elas reconhecem como um *continuum*, um *bololó*, que precisa ser segmentado, isto é, “dividido em pedacinhos menores, as palavras, e estas em pedacinhos menores ainda (não é possível falar em fonemas para uma criança pequena) que são representados por uma ou duas letras” (SCLIAR-CABRAL, 2003b, p. 39-40).

É neste cenário que entram as descobertas das pesquisas de ponta no assunto, realizadas pelas neurociências e pela psicolinguística, que possibilitam compreender os processos mentais que ocorrem ao se aprender a ler e a escrever: nelas todas, foi constatado o ganho cognitivo para o alfabetizando, quando se aborda a consciência fonológica na sua aprendizagem inicial da leitura. Pautada nas principais conclusões de tais pesquisas, Scliar-Cabral (2008) chama a atenção para a necessidade de repensarmos os métodos de alfabetização e o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, a fim de prevenirmos o analfabetismo funcional no Brasil.

Estratégias de ensino-aprendizagem que desenvolvem a consciência fonológica não constituem em si um método, conforme exemplificamos anteriormente, embora se assemelhem aos *métodos fônicos* de alfabetização, uma vez que dirigem a atenção da criança para a dimensão sonora da língua, ou seja, das relações grafema-fonema. Na consciência fonológica, trabalha-se a percepção do valor de cada grafema, e qual a representação do som de cada grafema numa dada palavra, num dado contexto.

O que aqui se defende é a ‘faceta fônica’ da alfabetização, a especificidade da alfabetização, que implica o ensino intencional, sistemático e intensivo das relações grafema-fonema, isto é, a decodificação grafofonológica. “A razão primordial que fundamenta a fônica é que a base dos sistemas alfabéticos, ou seja, os grafemas (formados por uma ou mais letras) representam um fonema (classe de sons com função de distinguir significados)” (SCLIAR-CABRAL, 2009, p. 15).

Nossa preocupação, portanto, reside no *processo de aprender a ler* para que o alfabetizando possa consequentemente compreender, alcançando dessa forma o objetivo central da leitura. E aqui chegamos exatamente no ponto em que a abordagem fônica é criticada, especialmente no Brasil.

3. Análise de dados

Em setembro de 2011, um grupo de professores das séries iniciais da rede municipal de ensino de Itabaiana, Sergipe, reuniu-se na sede da Secretaria Municipal de Educação do referido município, para assistirem ao minicurso sobre a importância do conhecimento linguístico (fonético-fonológico, alfabético) para tornar a alfabetização de crianças mais promissora, somada a outros conhecimentos envolvidos (educação, psicologia, psicopedagogia, neurociências).

No primeiro momento, solicitou-se aos professores que eles, voluntariamente, respondessem a um questionário que avaliava o conhecimento (psico)linguístico (e

metalinguístico) deles, como professores alfabetizadores, em torno de questões fonético-fonológicas que envolvem o processo de ensino/aprendizagem inicial da leitura. A duração da atividade durou cerca de 90 minutos.

Assim, cada professor responderia às questões, sem a necessidade de se identificarem com seus nomes: usariam um pseudônimo, e colocariam apenas dados sociopessoais essenciais para o referido estudo, como sexo, idade, tempo de professor-alfabetizador. Além disso, na dúvida (das respostas), eles poderiam trocar ideia com outros colegas, fazer uma breve discussão entre eles, para sentirem-se mais seguros, se necessário fosse, para responderem às questões teóricas e práticas do instrumento de pesquisa, que abordavam:

- habilidades de leitura e escrita, proximidades e complementação;
- diferenças entre copiar e escrever;
- fonemas (vocálicos (orais e nasais) e consonantais) e sons da fala;
- letras do alfabeto;
- encontros vocálicos (vogais e semivogais);
- alguns princípios do sistema alfabético do português do Brasil.

A faixa etária predominante dos sujeitos, somando cerca de 85% deles, variou entre 26 e 35 anos (47%) e entre 36 e 45 anos (38%), assim distribuída:

- entre 18 e 25 anos: 5%
- entre 26 e 35 anos: 47,5%
- entre 36 e 45 anos: 38%
- acima de 45 anos: 9,5%

O predomínio do tempo de atuação com a alfabetização, em 75% do grupo analisado, era de 07 a 22 anos de magistério, conforme abaixo:

- abaixo de 03 anos de atuação na alfabetização: 7%
- de 03 a 06 anos de atuação na alfabetização: 7%
- de 07 a 14 anos de atuação na alfabetização: 45%
- de 15 a 22 anos de atuação na alfabetização: 28%
- acima de 22 anos de atuação na alfabetização: 7%

Como se vê, trata-se de um grupo de professores com experiência significativa no magistério das séries iniciais.

Em relação ao desempenho dos professores nas questões de natureza mais linguística, os resultados deixaram muito a desejar. Neste trabalho, vou me deter apenas na questão 3 do questionário, conforme quadro 1, abaixo:

Questão 3: *Se a criança na fase inicial da alfabetização prestar muita atenção em como se pronunciam, em como se falam as palavras de sua língua, ela poderá se dar conta de que não existem palavras sem a presença dos SONS e das LETRAS das VOGAIS.*

- *Quantos sons de VOGAIS você acha que esta criança poderia descobrir? Os sons das vogais que a criança poderia descobrir seriam (colocar em número): _____.*
- *E quais seriam estes sons das VOGAIS? Estes sons das vogais seriam: _____*

Número de vogais	Número/percentual de professores	Descrição das vogais
02	01/2,3%	-
03	02/4,6%	a e o / a i u
04	01/2,3%	A E U O
05	09/21,5%	a e i o u
07	01/2,3%	a e (com som de i) e i o (aberto) o (fechado) u
08	01/2,3%	a á ã e é ê i o ó ô o ú u
12	01/2,3%	a á ã e é ê i o ó ô o ú u

20	01/2,3%	a á ã an am e é ê en em i in im o ó ô on om u um
Não respondeu/ Não entendeu	15/35,5%	-
Várias vezes	02/4,6%	-
Todos	08/19%	-

Quadro 01: Número de sons das vogais e letras das vogais que a criança articula na fala.

Como o quadro 01 ilustra, fica evidente a necessidade de uma formação continuada sobre aspectos (psico)linguísticos (e metalinguísticos) da alfabetização, para os professores/alfabetizadores das séries iniciais do Ensino Fundamental: nenhum dos 42 professores respondeu corretamente a questão.

No português do Brasil, temos 12 fonemas vocálicos, sendo 07 fonemas vocálicos orais e 05 fonemas vocálicos nasais, além de 02 fonemas semivocálicos, para a construção dos encontros vocálicos. O domínio deste conhecimento fonético-fonológico é de suma importância para o sucesso na formação leitora do aprendiz de leitura.

Entendendo que a criança já vem com a internalização e o reconhecimento distintivo destes doze fonemas, e que a troca deles altera o significado da palavra, como em “avó” x “avô”, “mau” x “mão”, dentre tantos outros, este conteúdo linguístico tinha que ser dominado pelos professores que alfabetizam. Na escola, a criança-aprendiz precisa de clareza para o reconhecer o valor de cada um destes fonemas, para, então, saber suas correspondências nas 5 letras que os representam.

Segundo o quadro 01, apenas uma das professoras aproximou-se mais da resposta, ao escrever que o número de vogais seria doze: entretanto, ela não agrupou à descrição os fonemas vocálicos nasais (com exceção do “ã”). A grande maioria dos sujeitos, somando cerca de 35% das respostas, disse não saber responder e nem ter entendido muito bem a referida questão.

O resultado obtido nesta pesquisa não foi diferente do encontrado no trabalho de Oliveira (2009): nele, a autora enfatiza a necessidade e a importância do conhecimento linguístico na formação curricular dos alfabetizadores que se formam no curso de Pedagogia. Aqui, evidenciamos que, além da importância de uma formação também linguística na grade curricular de Pedagogia, conforme o trabalho de Oliveira, há também a necessidade da formação continuada dos egressos da universidade, ou seja, dos já-formados, e que estão atuando nas séries iniciais, nas instituições escolares, depois de formados.

4. Considerações finais

O estudo da leitura, dada a sua complexidade, pode ser abordado sob diferentes perspectivas: epistemológica, discursiva, cognitiva e, na sua aprendizagem inicial, também sob a perspectiva (psico)linguística/metalinguística. Neste trabalho, tomamos como foco a necessidade de abordá-la também nesta última perspectiva, a de natureza mais estrutural, especificamente na formação continuada dos alfabetizadores.

É importante retomarmos a distinção que Oliveira (2009) estabelece entre *o que é ler* e *o que é aprender a ler*, para que se possa deixar claro que, ao optarmos por este tipo de estudo (análise no nível (psico)linguístico), não significa que estamos negligenciando as demais perspectivas, mas, antes, buscando evidenciar a importância do papel da instrução (linguística) na fase inicial da aprendizagem da leitura com e para o letramento, conforme evidenciaram os estudos de Oliveira (2009). “Ler consiste na capacidade de extrair a pronúncia e o sentido de uma palavra a partir de sinais gráficos” (BRASIL, 2003, p. 20), implica, antes de mais nada, a capacidade de identificar uma palavra numa sentença ou texto.

“Ler é diferente de aprender a ler. Aprender a ler ajuda o leitor a ler. Ler ajuda o leitor a compreender. Para entender um texto escrito, primeiro o leitor precisa saber ler” (BRASIL,

2003, p. 21). Assim, “as pessoas aprendem a ler, tornam-se capazes de ler, e usam essa capacidade para aprender a partir do que lêem” (BRASIL, 2003, p. 21). Logo, a essência – não o objetivo – da aprendizagem da leitura reside no processo de decodificação, o qual implica, conforme já dissemos anteriormente, o reconhecimento das letras e os valores atribuídos aos grafemas por parte do leitor, para que ele reconheça a palavra escrita, condição imprescindível para chegar à compreensão e interpretação do texto escrito. (SCLIAR-CABRAL, 2003b).

O objetivo da leitura é “permitir ao leitor compreender, interpretar, modificar, debater-se com o texto”. (BRASIL, 2003, p. 22). Dessa forma, a decodificação grafofonológica, isto é, a aprendizagem das relações grafema-fonema não esgota o objetivo central da leitura, mas constitui o cerne do conceito de alfabetização. Por isso, lembremos: “[...] não é correto tomar a finalidade de uma atividade como sendo sua definição” (J. MORAIS *apud* BRASIL, 2003, p. 21), ou seja, não se há de confundir aprendizagem da leitura com o seu objetivo: a compreensão.

Segundo Soares (2004, p. 70), “as competências que constituem o letramento são distribuídas de maneira contínua, cada ponto ao longo desse contínuo indicando diversos tipos e níveis de habilidades, [...]” o que conseqüentemente implica uma questão: que ponto desse contínuo define uma pessoa como letrada? E aí decididamente se impõe uma nova pergunta, também discutível: que qualidades e/ou atributos são inerentes ao indivíduo para que seja considerado letrado? Scliar-Cabral (2009, p. 10) esclarece que “não existe uma oposição entre letrado e iletrado e sim, graus de letramento, desde aquele que não consegue reconhecer a palavra escrita até aquele com a competência para compreender e redigir os textos de complexidade maior que circulam socialmente”.

A perspectiva apontada acima remete-nos ao que diz Scliar-Cabral (2009) sobre a alfabetização como sendo *o passo necessário e indispensável para o letramento* e a *‘decodificação’* como *‘meio’* para o letramento. Para essa autora “A alfabetização é necessária para o indivíduo atingir um nível de letramento que lhe permita a inserção na sociedade, compreendendo e sabendo redigir os textos indispensáveis para exercer a cidadania e para competir no mercado de trabalho (p. 16)”. Ressalta ainda que:

uma boa alfabetização permite ao indivíduo automatizar o reconhecimento das letras, os valores dos grafemas associados aos fonemas. Sem esta automatização, o indivíduo tropeçará diante de palavras novas e não lerá com fluência, não compreenderá os enunciados, o texto. Somente uma leitura fluente fará com que o indivíduo leia com prazer, o que permitirá a ampliação e o aprofundamento dos esquemas cognitivos, ou seja, de seu conhecimento, com a construção de sentidos adequados e inferências (SCLIAR-CABRAL, 2009, p. 16).

Nessa direção, entende-se *uma boa alfabetização* como sendo aquela que contempla a *especificidade* e, ao mesmo tempo, a *indissociabilidade* de ambos os processos – alfabetização e letramento. Daí uma proposta de *alfabetização com e para o letramento*, a qual releva, como já enfatizamos, estratégias de ensino-aprendizagem que desenvolvam a consciência fonológica do educando, a partir da *‘decodificação’* de palavras *inseridas em textos da prática social de leitura e escrita do aprendiz* (REIS, 2008).

A esse respeito, Soares (2004), em seu artigo *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*, faz uma retomada [necessária] dos conceitos de alfabetização e letramento, buscando identificar a evolução desses conceitos ao longo das duas últimas décadas, em um movimento que propõe chamar de *reinvenção* da alfabetização, visto que, diferentemente do que acontece em outros países, há uma tendência na literatura especializada – tanto na área das ciências linguísticas quanto na área da educação – no Brasil em aproximar [ainda que propondo

diferenças] alfabetização e letramento, o que tem levado a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento sobre o conceito de alfabetização, que tem conduzido, por sua vez, a um apagamento da alfabetização, apagamento esse que a autora denomina, talvez com algum exagero, como ela mesma diz, *desinvenção da alfabetização*.

Segundo Soares (2004, p. 8-9), “o neologismo *desinvenção* pretende nomear a progressiva perda da especificidade do processo de alfabetização, [...] que é fator explicativo – evidentemente não o único, mas talvez um dos mais relevantes” – do atual fracasso na aprendizagem inicial da leitura nas escolas brasileiras.

É evidente o importante papel que a universidade enquanto instituição formadora dos futuros profissionais da educação desempenha na formação curricular destes profissionais. Entretanto, uma necessidade se fez sentir na realidade investigada: é a importância de se firmarem os conhecimentos (psico)linguísticos (estruturais) e metalinguísticos, sobretudo em termos de fonologia e as relações entre ela e a aprendizagem da leitura. É necessário que se dê uma maior atenção aos aspectos cognitivos da aprendizagem inicial da leitura e não só aos aspectos motivacionais. É fundamental promover uma discussão a respeito da formação em nível de graduação, a fim de que os pressupostos teórico-metodológicos sobre a consciência fonológica a partir dos princípios do sistema alfabético do PB passem a integrar a grade curricular, pois eles precisam ser melhor compreendidos na formação inicial dos professores que irão atuar nos anos iniciais do ensino fundamental de nove anos.

Neste sentido, reiteramos a importância e necessidade da formação (psico)linguística, tanto na grade curricular quanto na formação continuada dos professores-alfabetizadores, ampliando atenção às questões linguísticas (fonêmicas) e teórico-metodológicas para uma alfabetização para o letramento e cidadania mais promissora.

Referências Bibliográficas

MORAIS, José; KOLINSKY, Régine; CABRAL, Loni G. A aprendizagem da leitura segundo a psicolinguística cognitiva. In: RODRIGUES, C; TOMITCH, Ieda M. B et al. *Linguagem e cérebro humano: contribuições multidisciplinares*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

REIS, Mariléia. Ensino de língua: alfabetização com e para o letramento. *Ciências da linguagem: avaliando o percurso, abrindo caminhos*. BRAGA, S. et al. Blumenau: Nova Letra, 2008.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2003a.

_____. *Guia prático de alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2003b.

_____. *Desafios para alfabetizar*. Disponível em: <<http://lereser.wordpress.com>>. Acesso em: 29 jun. 2008.

_____. *Consciência fonológica e os princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. Educação a Distância Tupy: SOCIESC, 2009.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª ed, 9ª reimpr. - Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*.
Abr 2004 N° 25, 2004.

VENCENDO FRONTEIRAS: COMO DERRUBAR A INQUIDADE DA EXCLUSÃO À INFORMAÇÃO

Leonor Scliar-Cabral (UFSC/CNPq)

1. Introdução

Ao analisarmos o sintagma analfabeto funcional, verificamos que o conceito varia no tempo, de acordo com a ideologia subjacente e com os critérios de classificação dependentes do nível de desenvolvimento econômico, científico e tecnológico dos países (SCLIAR-CABRAL, 2003). A UNESCO (1979, p. 183) assim define: “é funcionalmente analfabeta a pessoa que não puder engajar-se em todas as atividades nas quais o letramento for requerido para o efetivo funcionamento de seu grupo e de sua comunidade e também o for para capacitá-lo a continuar usando a leitura, a escrita e o cálculo para seu próprio desenvolvimento e o de sua comunidade” (trad. da autora). No entanto, há vários níveis de alfabetismo funcional. Conforme o INAF (2012), a instituição que melhor investiga o tema no Brasil, são quatro: analfabeto, rudimentar, básico e pleno. Pela tabela abaixo, apenas 25% da população brasileira atingem o nível pleno.

INAF – Evolução do Indicador							
	2001/2002	2002/2003	2003/2004	2004 - 2005	2007	2009	2011/2012
Analfabeto	12%	13%	12%	11%	9%	7%	6%
Rudimentar	27%	26%	26%	26%	25%	20%	21%
Básico	34%	36%	37%	38%	38%	46%	47%
Pleno	26%	25%	25%	26%	28%	27%	26%
Analfabetos Funcionais	39%	39%	38%	37%	34%	27%	27%
Alfabetizados Funcionalmente	61%	61%	62%	63%	66%	73%	73%

Fonte: Inaf - evolução do indicador (2012)

Em pleno 2013, ficamos estarecidos, ao constatar as cifras alarmantes de analfabetos funcionais no Brasil e os baixos escores obtidos pelos alunos brasileiros, na faixa dos 15 anos, conforme o Relatório PISA (OCDE, 2011), que avalia as competências em linguagem, em matemática e em ciências e constatados também pelo INAF, o Indicador de Alfabetismo Funcional, conduzido pelo Instituto Paulo Montenegro e pela ONG Ação Educativa. Apesar do aumento significativo da matrícula escolar e dos anos de escolaridade (FERNANDES, 2012), a porcentagem de analfabetos funcionais no país, ainda é alarmante: conforme o *Boletim INAF* (2012), em 2012, na faixa etária dos brasileiros de 15 a 64 anos, encontram-se 6% de “analfabetos absolutos”; no nível rudimentar, 21%; no nível básico, 47% e apenas 26% conseguem o nível pleno. Decididamente, 27% dos brasileiros não têm as condições mínimas para o exercício da cidadania, nem para refazer a leitura de mundo, a partir da leitura da palavra (FREIRE, 2002, p. 54). Pode-se afirmar que 47% o fazem de forma precária e apenas 26% estão aptos a compreender e refletir sobre os textos necessários ao exercício da cidadania de forma plena e à ampliação da sua aptidão para competir no mercado de trabalho, com auto-aprendizagem e educação continuada. Tais cifras também nos alertam para o fato de que a desigualdade social não pode ser efetivamente combatida quando a maioria dos indivíduos

não domina a ferramenta que os habilite à qualificação profissional. Os últimos dados apontam para discreta melhora.

O último relatório PISA, o Programa de Avaliação Internacional de Estudantes realizado pela OCDE (2011), mostra que o Brasil teve uma pequena melhora nos resultados, mas ainda ocupa uma das últimas posições quando se trata de proficiência em leitura, ficando em 53º lugar dentre os sessenta e cinco países participantes, obtendo 412 pontos no quesito leitura, contra 393 de 2006. Dentre os países latino-americanos o Brasil só ficou acima da Argentina e da Colômbia, sendo superado pelo México, Uruguai e Chile. Pela primeira vez, o relatório levou em conta a capacidade de os alunos lerem, compreenderem e utilizarem textos digitais.

Como atualmente todas as crianças no Brasil frequentam a escola, mas, mesmo assim a situação continua dramática, podemos concluir que as causas do analfabetismo funcional não estão no fato de as crianças estarem fora da escola, mas sim, na baixa qualidade do ensino, em especial, da alfabetização: não se concebe que grande parte dos educadores ainda defenda o método global ou até a ausência de método; que advogue a ausência de livro de alfabetização (julgando o termo “cartilha” nome feio); que jogue sobre os ombros da criança o papel de ela descobrir, sozinha, os princípios do sistema alfabético do português brasileiro assim negando-lhe o mediador no processo da aprendizagem; e que, finalmente, ignore, por completo, os avanços da neurociência (DEHAENE, 2012), que nos apontam os melhores caminhos para ensinar a ler.

2. Uma proposta para derrubar a iniquidade da exclusão à informação

O **Sistema Scliar de Alfabetização** tem como principal objetivo prevenir o analfabetismo funcional: isto só será possível se os educadores envolvidos possuírem formação sólida e atualizada nos tópicos referentes à linguagem verbal e seu processamento, bem como material pedagógico disponível (SCLiar-CABRAL, 2012), fundamentado em tais tópicos.

O objetivo é fundamentar (SCLiar-CABRAL, 2013) os professores com o que há de mais avançado na psicolinguística, na linguística e na neurociência para que possam alfabetizar possibilitando a inclusão dos alunos no universo do conhecimento.

A grande motivação para elaborar o material pedagógico e respectivo *Roteiro* (SCLiar-CABRAL, 2013) para o Professor e para os empenhados no processo de alfabetizar para o letramento, decorre de que, apesar dos esforços dos educadores, o índice de analfabetismo funcional no Brasil ainda é muito alto. Os professores estão conscientes disso e ansiosos para que seus alunos aprendam a ler de modo a compreender os textos que circulam a sua volta, sejam eles jornais, livros, poemas, avisos, instruções ou informações no computador; e a também redigir para que se façam entender quando tiverem que enviar uma carta ou prestar um exame para conseguir um emprego, ou para entrar na universidade.

O material a ser utilizado tem por alvo fazer com que:

- (a) obtenham melhores resultados com seus alunos para que estes se sintam mais confiantes, ao desenvolverem o gosto pela leitura e pela escrita (MORAIS, 1996);
- (b) entendam melhor as dificuldades de seus alunos e saibam como contorná-las;
- (c) tenham a sua disposição um material de qualidade, embasado nas mais recentes teorias e pesquisas sobre leitura, sabendo para o que serve cada exercício e como deve ser aplicado.

3. Fundamentos da proposta

- (a) A aquisição do sistema oral se dá de forma natural e espontânea nas crianças normais: as primeiras palavras ocorrem por volta de um ano de idade; o sistema escrito é construído no

contexto do ensino-aprendizagem de forma sistemática, intensiva, quando a criança já atingiu certa maturidade cognitiva, linguística e emocional.

(b) Em toda a aprendizagem, para saber produzir, deve-se saber compreender, isto é, antes de falar, a criança deve compreender o que os adultos dizem para ela e assim começar a dominar a língua, para depois poder dizer suas primeiras palavras. A mesma coisa acontece com a língua a escrita: sem saber ler, a criança não poderá compreender nem o que ela própria “escreveu”.

(c) Reciclagem neuronal: uma das grandes descobertas da neurociência é a de que os neurônios que processam as imagens visuais são programados para simetrizar a informação. No entanto, para o reconhecimento das letras, isto é, das diferenças que apresentam entre si, é necessário reciclar os neurônios para que eles aprendam a distinguir a direção dos traços das letras. Isso exige um trabalho minucioso e contínuo. Desenvolve-se, pois, a proposta de Montessori de acionar ao máximo as várias entradas sensoriais para vencer a batalha de dissimetrizar os traços que diferenciam as letras entre si.

4. O sistema escrito do português é alfabético

A maior dificuldade para uma criança se alfabetizar é a de que ela percebe a fala como um contínuo, isto é, não há separação entre as palavras, nem entre consoantes e vogais. Por que criança, ao começar a escrever, coloca uma sucessão de sinais numa linha, sem espaços em branco entre as palavras? Por que, mais adiante, escreverá “zóio”, “zoreia”? Porque é assim que percebe a fala.

5. Princípios da alfabetização

Para aprender a ler, a criança deverá compreender, aos poucos, que:

- a escrita representa a fala, porém não exatamente tal como é percebida;
- na escrita, as palavras são separadas por espaços em branco;
- uma ou duas letras, isto é, um grafema, têm o valor de um fonema; às vezes, uma letra poderá ter sempre o mesmo valor, como **f**, mas outras vezes poderá ter mais de um valor como **c**, que antes das letras **u, o, a** tem o valor de /k/, como em **cubo, cor, cola** e antes de **i, e** tem o valor de /s/, como em **cipó, cera**;
- para reconhecer a palavra escrita, além de saber atribuir os valores a cada grafema (uma ou duas letras), a criança deverá saber onde cai o acento mais forte (acento de intensidade), pois, no português, o acento pode cair na última (oxítonas), penúltima (paroxítonas) ou antepenúltima sílaba (proparoxítonas).

Sendo a maior dificuldade para uma criança se alfabetizar o fato de ela perceber a fala como um contínuo, é preciso ajudá-la a analisar conscientemente a fala, desmembrando a cadeia em palavras, essas em sílabas e, o que é mais difícil, a separar as consoantes das vogais. Essa aprendizagem, que se chama consciência fonológica (MORAIS e KOLINSKY, 1995) só é possível, num contexto lúdico, associando cada fonema a um grafema (uma ou duas letras), mostrando que, mudando um fonema por outro (igualmente seu grafema por outro), as palavras mudam de significado. ATENÇÃO: trabalhar apenas com sons isolados, ou com os nomes das letras, não é suficiente para preparar a criança para a alfabetização.

Em conclusão, a estratégia do ensino-aprendizagem está baseada sobre um tripé de conceitos solidários:

- (a) reconhecer a direção e a articulação dos traços que diferenciam as letras entre si;
- (b) dominar os valores dos grafemas, associando-os aos fonemas que representam;
- (c) tanto fonemas quanto grafemas servem para distinguir significados, portanto, as letras que realizam os últimos devem estar dentro de palavras e essas constituindo um Texto.

Para a obtenção de bons resultados, é preciso calibrar o material pedagógico, aprimorando-o através do *feedback* obtido durante o experimento; enriquecer a experiência com o aporte fornecido pelos alfabetizadores; testar a gradação dos conteúdos ministrados; ampliar as possibilidades de integração da comunidade com os educadores, formando a rede necessária para uma educação eficiente e verificar a possibilidade da aplicação de novas tecnologias na alfabetização.

Referências Bibliográficas

- DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**. Trad. de L. Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.
- FERNANDES, E. Inaf: cai analfabetismo no País, mas desafio ainda é gigante. **Escola**, julho, 2012. Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/cai-analfabetismo-pais-desafio-ainda-gigante-693353.shtml>>. Acesso em 27/10/2012.
- FREIRE, P. *Ensinar e aprender com Paulo Freire 40 horas 40 anos depois*. In: PELANDRÉ, N. L. São Paulo: Cortez, 2002, p. 54-71.
- INAF. Inaf 2011-2012: Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa mostram evolução do alfabetismo funcional na última década. *Boletim INAF*, 2012. Disponível em <<http://www.ipm.org.br/index.php?mpg=undefined&ver=por>>. Acesso em 14/12/2012.
- MORAIS, J. *A Arte de Ler*. São Paulo: UNESP, 1996.
- MORAIS, J.; KOLINSKY, R. The consequences of phonemic awareness. In: B. DE GELDER, B.; J. MORAIS (Orgs.) . *Speech and reading, a comparative Approach*. Hove: Psychology, 1995, p. 317-37.
- OCDE. *OCDE in figures*. Disponível em <<http://ocde.p4.siteinternet.com/publications/doifiles/012005061T032.xls>>. Acesso em 06/06/2011.
- SCLIAR-CABRAL, L. Revendo a categoria “analfabeto funcional”. *Revista CriarMundos*, nº 3 (especial) Home Índice Editorial Links "Año del libro", 2003<<http://www.wdcweb.info/news/displayarticle.asp?id=12752>>.
- _____. *Aventuras de Vivi*. Florianópolis: Editora Lili, 2012.
- _____. *Sisterma Scliar de Alfabetização – Fundamentos*. Florianópolis: Editora Lili, 2013.
- _____. *Sistema Scliar de Alfabetização – Roteiros para o professor: 1º Ano*. Florianópolis: Editora Lili, 2013.
- UNESCO. Revised recommendation concerning the international standardization of educational statistics. In: *Records of the General Conference Twentieth Session, Paris, 24*