

A formação do professor alfabetizador: uma proposta voltada aos relevos da infância

Katia Arilha Fiorentino NANJI

katiananci@hotmail.com

Docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP)
Linguista pela FFLCH-USP, Pedagoga pela FEUSP e Doutora em Linguagem e Educação pela FEUSP
Membro do Grupo Oralidade Leita e Escrita (GOLE - FEUSP)

Laura BATTAGLIA Cavalcanti

laurabatt.pc@gmail.com

Psicanalista, Psicóloga pelo IPUSP, Doutora em Linguagem e Educação pela FEUSP
Membro do Grupo Oralidade Leitura e Escrita (GOLE - FEUSP)

Artigo apresentado na *Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education* (AFIRSE) por ocasião do XXIII Colóquio da Seção Portuguesa da AFIRSE – ‘Educação, Economia e Território: o papel da educação’, em janeiro de 2014, Lisboa / Portugal.

Acesso em: <http://ptlib.afirse.ie.ul.pt/index.php?idapresenta=1994>

RESUMO

O objetivo do trabalho é apresentar proposta sobre a formação mínima que o professor deve ter para trabalhar com crianças em processo de alfabetização. Está baseado em pesquisa empírica realizada desde 2011 com 15 professores de escolas públicas e orientado teoricamente pela linguística e pela psicanálise aplicada.

A formação do professor alfabetizador no Brasil sofre influências do construtivismo, que concebe o sujeito como aquele que constrói o conhecimento, e da apropriação de conceitos como os gêneros do discurso. A preponderância desses aspectos tem feito com que diretrizes governamentais e educadores busquem nos textos oriundos do cotidiano próximo um suposto favorecimento da compreensão dos usos da linguagem e de sua função social, visando a formação do cidadão crítico. Até os gêneros literários ou estéticos entram muitas vezes no tratamento dado aos outros textos de uso social, pois são trabalhados por um viés pragmático que deixa de propor uma reflexão mais complexa, não levando em conta a singularidade da criança e seu desejo, mantendo uma concepção apenas funcional da escrita e da leitura.

Buscaremos atestar como as concepções que embasam esse direcionamento têm influenciado as instituições oficiais, o mercado de livros didáticos, o planejamento dos currículos de língua portuguesa na formação de professores alfabetizadores.

Acreditamos que a alfabetização está assegurada quando há um trabalho bem elaborado com a oralidade e as narrativas nas séries iniciais. Consideramos que a formação do professor deve abarcar desde um repertório infantil das brincadeiras da oralidade lúdica (que já trazem em sua estética poética possibilidades de uma reflexão sobre letras e fonemas), até as narrativas populares ou clássicas, orais e escritas, que concorrem para um enriquecimento do imaginário e da memória do aluno, e podem auxiliar na emergência de um sujeito desejante pelas letras.

Nossos resultados preliminares demonstram apropriação significativa do trabalho por parte do professor, envolvendo-se mais na relação de ensino e atentando mais às necessidades de cada aluno. Com isto houve uma melhora significativa na porcentagem de alunos alfabetizados ao final do 1o ano do ensino fundamental.

Palavras-chave: alfabetização; formação de professores; diretrizes governamentais;

mercado de livros didáticos; narrativas.

RESUME

L'objectif du travail est de présenter une proposition à propos de la formation minimale que le professeur devrait avoir pour travailler avec des enfants en phase d'alphabétisation. Il est fondé sur une recherche empirique menée depuis 2011 avec 15 professeurs d'écoles publiques et guidé en théorie par la linguistique et la **pedagogie** appliquée. La formation du professeur alphabétiseur au Brésil est influencée par le constructivisme, qui conçoit le sujet comme celui qui construit le savoir et l'appropriation des concepts tels que les genres du discours. La prépondérance de ces aspects a fait que les directrices gouvernementales et les éducateurs chercher dans les textes issus du quotidien prochain un soi-disant privilège de la compréhension des usages de la langue et de sa fonction sociale, visant la formation du citoyen critique. Même les genres esthétiques ou littéraires rentrent souvent dans le traitement accordé à d'autres textes d'utilité sociale, puisqu'ils sont travaillés par un biais pragmatique qui manque de proposer une réflexion plus complexe, ne tenant pas compte de la singularité de l'enfant et son désir tout en conservant une conception à peine fonctionnelle de l'écriture et de la lecture. Nous chercherons à certifier comment les conceptions qui soutiennent cette orientation ont influencé les institutions officielles, le marché des manuels scolaires, la planification des curriculums de langue portugaise dans la formation des professeurs alphabétiseurs. Nous croyons que l'alphabétisation est assurée quand il y a un travail bien préparé avec l'oralité et les récits des premières années. Nous croyons que la formation du professeur doit inclure depuis un répertoire enfantin des jeux de l'oralité ludique (qui apportent déjà dans son esthétique poétique une possible réflexion sur lettres et phonèmes) jusqu'aux récits populaires ou classiques, orales et écrites, qui s'unissent pour l'enrichissement de l'imagination et de la mémoire de l'élève et peuvent aider le jaillissement d'un sujet intéressé aux lettres. Nos résultats préliminaires montrent une participation importante du travail de la part du professeur, s'engageant plus dans la relation de l'enseignement et sentir d'avantage les besoins de chaque élève. Après ça il y a eu une amélioration significative de la proportion d'élèves alphabétisés à la fin de la première année de l'école élémentaire.

Mots Clés: Alphabétisation, Formation des professeurs, Directrices gouvernementales; Marché des manuels scolaires; Récits.

INTRODUÇÃO

O título de nosso trabalho é "A formação do professor alfabetizador: uma proposta voltada aos relevos da infância". Ele está baseado nos resultados da pesquisa "O desafio de ensinar a leitura e a escrita no contexto do Ensino Fundamental de nove anos na escola pública brasileira", projeto coordenado pelo prof. Dr. Claudemir Belintane, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, e financiado pela agência de fomento CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e desenvolvido desde o início de 2011, com previsão de duração até o final de 2014.

1. Uma crítica às diretrizes governamentais (PCN, PNLD) e avaliações do governo

Começamos fazendo uma crítica às Diretrizes Governamentais apresentadas em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (Brasil, 2001) e o Plano Nacional do Livro Didático - PNLD (Brasil, 2009). Eles fazem uma transposição didática de conceitos do construtivismo, a partir dos estudos de Ferreiro e Teberosky, que avaliam o desenvolvimento da criança a partir dos níveis de escrita: pré-silábico, silábico sem ou com valor sonoro, silábico-alfabético e alfabético. Neste sentido, centram-se antes na escrita que no domínio da oralidade. Outro conceito muito usado por esses documentos é o de gêneros do discurso, baseado em Bakhtin - a criança é bastante estimulada a reconhecer o gênero de um texto, nomeando-a como conto, propaganda, poesia. Consideramos tais apropriações como distorcidas porque deixam de levar em conta a singularidade do aluno, ao manterem uma concepção funcional de escrita e leitura, como por exemplo a criança apenas entender de que gênero textual é o texto que ela lê ou apenas saber decodificar letras e palavras, mas não se entusiasmar com o universo estético da linguagem.

Vemos em livros didáticos¹ aprovados pelo PNLD essa transposição didática na prática:



O livro, nesses exemplos, faz a criança ser ensinada a ler a partir de conteúdos do mundo adulto - as logomarcas, a propaganda - e expõe a criança aos apelos neoliberais de consumo. Isso não traz, a nosso ver, o exercício de uma suposta cidadania, como querem

¹ Miranda (2008). Claudia. Pensar e viver: Letramento e alfabetização linguística. SP: Ática.

os PCN, por se conhecer diversos gêneros textuais, nem de entusiasmo com o mundo da fantasia que está presente nas brincadeiras orais infantis, nas artes e na literatura.

As editoras estão seguindo aquilo que os PCN e PNLD apregoam. Claro que os PCNs colocam a importância de uma diversidade de textos e o oferecimento de textos de qualidade, além de apontar para uma importância do trabalho com a oralidade. Mas da forma como colocam, tudo fica muito difuso e não se faz o devido recorte à oralidade.

Nossa abordagem considera que oralidade não é a fala cotidiana de 'conversas' entre professor e aluno ou entre alunos, mas sim o envolvimento performático com os textos da tradição oral (adulto ou infantil), no caso, do ensino fundamental refere-se às brincadeiras e jogos orais, como as adivinhas, trava-línguas, parlendas. É, por exemplo, o exercício da atenção ao se ouvir histórias e o exercício de se dar uma unidade de sentido quando as crianças são convidadas a retomá-las e recriá-las, o que faz um efeito de oralidade. Ou seja, é importante a criança lidar na oralidade com textos completos e memoráveis.

Nos documentos do governo é evidente a prevalência do exercício da leitura e da escrita dos gêneros textuais do cotidiano. Reconhecemos que a escola pode e deve oferecer aos alunos uma diversidade de gêneros para que passem a reconhecer suas estruturas e intenções discursivas, mas é prudente e produtivo fazê-lo reconhecer a logomarca, o anúncio publicitário, no 1º ano do EF de 9 anos, como material para aprender a ler e escrever? A proposta da escola abarcaria condições de fazer o aluno responder criticamente ao conteúdo com que se depara?

Trariam essas propostas o favorecimento da emergência de um desejo por letras ou por guloseimas? Favorece o desejo ou o gozo de consumir?

O coordenador do projeto, Professor Claudemir Belintane, comenta em sua tese de livre-docência (2011) que essa perspectiva leva educadores a conceberem o sujeito de forma transparente, como se estivesse aberto ao pronto entendimento dos gêneros úteis de seu cotidiano e do que seria supostamente útil para a cidadania (Belintane, 2011, p. 104). Sobre a diversidade e o reconhecimento de gêneros, o autor comenta que essa concepção resultou no afastamento da leitura crítica e da fruição texto literário, e que tal pragmatismo ganhou contornos neoliberais:

Talvez as grades de gêneros dos PCNs tenham ensejado essa “diversidade” pela “diversidade”, que parece, como veremos, não enxergar as singularidades da infância, impondo sobre ela gêneros e textos de uma discursividade adultocêntrica (propaganda, logomarca, texto instrucional, reportagem, notícia etc.) (Belintane, 2011, p. 105, **negrito nosso**).

Como discorre Belintane, as provas governamentais (como o SARESP e a Prova da Cidade²), que seguem esses mesmos preceitos, passaram também a influenciar o currículo escolar, pois as escolas inseriram esses materiais em seus currículos também para melhorar sua performance nos processos avaliativos (Belintane, 2011, p. 109).

Quanto aos livros didáticos, Belintane avalia:

A estratégia da diversidade de gêneros é adotada de forma dispersiva, sem levar em conta que determinadas faixas etárias precisam conviver de forma mais densa e demorada com alguns gêneros, por exemplo, com os contos de encantamento. (Belintane, 2011, p. 137, **negrito nosso**).

2. A ORALIDADE

Encontramos em nossas pesquisas desde alunos que trazem na memória um bom repertório de textos orais em que predomina a função poética, até outros com repertórios menores ou quase inexistentes. Essas diferenças requerem escutas diferenciadas que busquem fazer o aluno exercitar possibilidades de posicionamentos subjetivos mais propensos à leitura. Não basta a criança ter textos na memória para que uma subjetividade emerja, é necessário que ela passe a usar um tom mais ritual ou poético e que tenha traquejos discursivos, para facilitar a alfabetização e a entrada na leitura.

Nesse sentido, os brincos infantis com a linguagem são de grande valia. Por exemplo, é fácil decorar e tentar brincar com:

- *Trava línguas*: O rato roeu a roupa do rei de Roma. O peito do pé do padre Pedro e preto. O professor deve propor a brincadeira à criança, desafiando-a a falar rapidamente. A brincadeira deve ser feita antes na oralidade. Depois o professor pode mostrar o trava-língua escrito, e pode então apontar como se grafa o som de

² O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e a Prova da Cidade (cidade de São Paulo) são duas provas governamentais que avaliam o desempenho dos alunos da educação Básica na cidade e no Estado de São Paulo / Brasil.

R, as sílabas RA, RO, RE, o som de P, as sílabas PA, PE, as sílabas complexas em PRE, DRE, DRO.

- *Parlendas e Cantigas*: os alunos podem perceber, na oralidade e depois na escrita, que algumas palavras têm sonoridades semelhantes, rimas, e que tais sonoridades semelhantes são escritas com as mesmas letras. O ritmo também pode contribuir para que a criança, na oralidade, faça a escansão das palavras e assim compreenda as sílabas.

HOJE É DOMINGO
PÉ DE CACHIMBO

CACHIMBO É DE OURO
BATE NO TOURO

TOURO É VALENTE
DERRUBA A GENTE

A GENTE É FRACO
CAI NO BURACO

O BURACO É FUNDO
ACABOU-SE O MUNDO.

O cravo brigou com a rosa
Debaixo de uma sacada
O cravo saiu ferido
E a rosa despedaçada

O cravo ficou doente
E a rosa foi visitar
O cravo teve um desmaio
E a rosa pôs-se a chorar

A rosa fez serenata
O cravo foi espiar
E as flores fizeram festa
Porque eles vão se casar

- *Adivinhas*: a criança é convidada a imaginar, buscando em sua memória possíveis respostas:

Uma casinha
Sem porta e sem janela
Dona Clara mora nela?
Resposta: Ovo

O que é que tem no meio do ovo?
Resposta: a letra v - aqui a criança pode perceber a relação entre letra e fonema, fazendo comparações entre a oralidade e a escrita, e assim descobrir a resposta.

- *Brincadeira de semelhanças entre palavras* ('Não confunda' é o nome de um livro de Eva Furnari, escritora brasileira que faz essa brincadeira com as palavras).



BOLO

com



BOLA



LOBO

com



BOLO



BULE

com



BULA

Na oralidade e depois na escrita a criança pode perceber os sons semelhantes e as letras que diferenciam as palavras.

- *Narrativas*: contos de encantamento, mitos, lendas, contos cumulativos. Após ouvir a história, a criança é convidada a recontar. Essas histórias contribuem para a formação de um repertório na memória do aluno e para a compreensão da estrutura da narrativa (as narrativas têm estruturas que se repetem, com um começo apresentando cenários e personagens, um desenvolvimento em que há uma trama, uma conclusão em que se desenrola a trama). Os contos cumulativos ainda se configuram como acumulando uma série de etapas que a criança tem prazer em retomar. Após a criança retomar histórias e brincadeiras na oralidade, aí sim

podemos partir para a leitura e escrita de palavras. A criança terá prazer em reencontrar na escrita aquilo que ouviu da professora, aquela brincadeira e aquela história que ela já tem na memória.

Quais são as características da oralidade e das narrativas orais que contribuem pra criança passar a dominar o discurso oral ritualístico? Vejamos. Essa literatura de origem oral:

- Busca a permanência da enunciação na memória, a sua permanência no tempo, assim como a escrita gráfica.
- Propiciam uma escuta do mundo capaz de dinamizar a leitura e a escrita alfabéticas.
- Capaz de suscitar a transferência, criar laços através da *performance* do contador, e de recolocar a palavra como forma de agir no mundo.
- Então os gêneros da oralidade constituem uma escrita em sentido amplo. Temos uma concepção de leitura e escrita "em sentido amplo". Consideramos leitura e escrita como algo para além da leitura e escrita gráficas, ou seja, a oralidade é um processo de textualização que já porta elementos essenciais de leitura e escrita. Algo como uma escrita psíquica, uma escrita interna.
- Nos interessa o resgate da expressividade da linguagem em seu fundamento primordial (Otero, 2011).

Retomamos com Belintane (2011) que a oralidade e a memorização convocam a corpo-oralidade e que o enlaçamento presencial que proporciona a catarse é a verdadeira escrita que se faz com o corpo.

Escuta: A respeito das situações escolares consideradas “casos impossíveis”, de sujeitos resistentes aos processos de alfabetização, tão frequentes ainda na escola brasileira, apontamos para a necessidade de uma formação de professores que leve em conta o exercício de uma escuta, a qual se diferencia da análise direta de dados obtidos em avaliações de escrita dos alunos. Com os jogos da linguagem, como trava-línguas,

adivinhas, parlendas, narrativas e canções, a criança absorve recursos de escrita, rastros que ficam na memória.

Dessa forma, ao se observar as singularidades dos alunos, na retomada que eles fazem desses conteúdos, podemos encontrar vias para um entusiasmo da criança. Para percebermos o que desperta o desejo da criança na linguagem, tal postura de escuta é para nós ponto essencial.

3. A ORALIDADE ENREDADA COM A LEITURA E A ESCRITA

Consideramos em nossa pesquisa que a prosa cotidiana e oralidade ritualística se implicam: quem quer comunicar muitas vezes recorre a uma narrativa para exemplificar algo, por exemplo. Entre os eixos da linguagem "função pragmática-função poética", os vínculos intertextuais constituem dinâmicas languageiras e subjetivas. Assim, encontramos nessas dinâmicas verdadeiras matrizes sobre as quais podem se estender muitas habilidades linguísticas e discursivas. Belintane (2011) propõe que a oralidade em sua dimensão performática deva ser a base para a alfabetização "por conter, em sua dinâmica languageira, elementos estéticos que favorecem uma posição subjetiva propícia ao ato de ler e de se defrontar com as demandas da escrita" (Belintane, 2011, p. 19).

Delineamos assim uma concepção de leitura que compreende a entrada na escrita pelo mesmo caminho da entrada na fala. Belintane insiste na subjetividade da criança ser desvelada a partir do contato com os entre-textos da tradição, os jogos estéticos orais e seus recursos, que embasariam a assimilação da escrita e ofereceriam as possibilidades de expressão, pois a relação da criança com a oralidade "expande-se com mais facilidade para o campo da literatura e das artes do que para os do ambiente imediato de letramento" (Belintane, 2011, p. 56).

Como já apontamos, as características da oralidade ritualística buscam a permanência da enunciação na memória, sua permanência no tempo, assim como a escrita gráfica. Nos jogos languageiros da infância há a cadência de movimentos, escansão de sílabas importantes para a aquisição da escrita alfabética.

Tem-se então a leitura ativa, do corpo sensível que ouve, funda a atividade de leitura e escrita e chama ao engajamento subjetivo da criança, que depois será reconvocado na leitura e escrita gráficas. Quando, por exemplo, a criança já estiver alfabetizada e for convidada a inventar uma história escrita, tal engajamento subjetivo é importante para o exercício da imaginação.

Essa aproximação da oralidade poética com a escrita se dá a ver quando observamos a elaboração da mensagem oral ritualística: aparecem então recursos de linguagem como a rima, o ritmo na escansão das sílabas dos brincos, o ritmo e o tom imprimidos numa contação ou leitura, a aliteração, a assonância, o paralelismo, a hipérbole, os oxímoros. Todos esses e outros recursos contribuem para uma estética da linguagem que tem papel não só de ornamento, mas que se configura como estruturante da língua. A elaboração específica da mensagem contribui para a memorização, já que os discursos da oralidade poética devem permanecer no tempo e ser gravados na memória corporal dos indivíduos das sociedades.

A oralidade, ao buscar essa permanência na memória do corpo, constitui material disponível ao trabalho de técnicas de memorização. Vemos assim como a oralidade poética se aproxima mais dos processos de escrita que da fala.

CONCLUSÕES

A partir desses elementos analisados, podemos concluir que a formação de professores deve se pautar nesse trabalho com a oralidade. Seja a formação inicial ou continuada dos professores, ao professor alfabetizador, que estará presente na séries iniciais do ensino fundamental (1o ao 3o ano), é importante o exercício e a reflexão dos seguintes itens:

1 - Que tenha um bom repertório memorizado dos brincos da oralidade infantil - trava-línguas, parlendas, adivinhas, fórmulas de escolha, mnemonias, cantigas, contos, mitos, lendas.

2 - Que saiba manejá-los, ou seja, que saiba apresentá-los às crianças de forma entusiasmante através de performances. A palavra endereçada a essas crianças contribui

para que se constituam subjetivamente, transitando entre memórias, entre processos de interpretação, e no domínio das narrativas e brincos da oralidade infantil.

3 – O manejo destes conteúdos também se refere a outros materiais que comportam tais brincadeiras e narrativas (textos, livros, materiais audiovisuais) e, ainda, implica na produção de novos materiais, atividades, que retomarão o que foi exercitados por ele e pelos alunos na oralidade, de forma que a criança possa exercitar sua memória oral, reencontrando-a no registro escrito. A produção de material é importante tanto para compor o diagnóstico inicial e processual dos alunos, como para que os alunos exercitem no cotidiano a leitura e a escrita, mas em forte consonância com a oralidade.

4 - Que façam bons diagnósticos iniciais dos alunos, a ponto de conhecerem o repertório que os alunos trazem da educação infantil ou da série anterior, e suas singularidades.

5 - Que tenha uma escuta atenta, a ponto de perceber indícios que os alunos poderão trazer em seus recontos orais, e que apontarão para o desejo e as preferências do aluno.

6 - Que possam contar com professores auxiliares que exercem a função de um segundo professor, que terá olhares e escutas atentas e acuradas para as crianças, a ponto de poder contribuir nas avaliações e nos diagnósticos que o professor de sala fará dos alunos.

7 - Que trabalhem em equipe, de forma que passem informações dos alunos quando houver a passagem de uma série a outra, e de forma que todos se responsabilizem pela completa alfabetização das crianças. O trabalho em equipe supõe também um currículo que leve em conta a dobradiça entre-anos e uma continuidade dos conteúdos, de forma a sempre retomá-los e aprofundá-los para que os alunos exercitem sua memória e dominem um repertório oral que servirá de entrada na língua escrita.

Na pesquisa citada, as reuniões semanais com os professores e o acompanhamento que fizemos das turmas deram conta de que nós, pesquisadores e professores, pudéssemos elaborar e vivenciar os elementos acima elencados. Nossos resultados preliminares demonstram apropriação significativa do trabalho por parte do professor, que envolveu-se

mais na relação de ensino e atentou mais às necessidades de cada aluno. Com isto houve uma melhora significativa na porcentagem de alunos alfabetizados ao final do 1o ano do ensino fundamental.

Disponível em <http://ptlib.afirse.ie.ul.pt/index.php?idapresenta=1994>

REFERÊNCIAS

Bakhtin, Mikhail (2003). Os gêneros do discurso. IN Bakhtin, M. *Estética da Criação Verbal*. 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes.

Battaglia, Laura (2013). *Das memórias narrativas às representações míticas: arte e desafios na alfabetização*. Tese (Doutorado). Orientador: Claudemir Belintane – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Belintane, Claudemir (2011). *A oralidade faz escrita na(s) infância(s)*. Pesquisas e reflexões sobre a relação oralidade-escrita nos anos iniciais de escolarização. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo.

Brasil (2001). Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Secretaria da Educação fundamental. 3ª. ed. Brasília: A Secretaria.

Brasil (2009). Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos: PNLD 2010: Letramento e Alfabetização/Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

Ferreiro, Emilia & Teberosky, Ana (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo Veintiuno Editores.

Miranda, Claudia (2008). *Pensar e viver: Letramento e alfabetização linguística*. SP: Ática.

Nanci, K. A. F. (2013). *Narrativas que evocam memórias e subjetividades. O reposicionamento da literatura de origem oral na alfabetização*. Dissertação (Mestrado). Orientador: Claudemir Belintane. Universidade de São Paulo: São Paulo.

Otero, Louise Arosa Prol (2011). *O que (não) está escrito? Oralidade poética e leitura nos processos de alfabetização e letramento*. Dissertação (Mestrado). Orientador: Claudemir Belintane. Universidade de São Paulo: São Paulo.