

Alfabetização para valer

Projeto realizado durante quatro anos em três escolas promove melhoras e detecta falhas do ensino público

Márcio Ferrari | FOTOS Léo Ramos

Os números são oficiais. Segundo os resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) 2014, anunciados em setembro pelo Ministério da Educação (MEC), uma em cada cinco crianças do 3º ano do ensino fundamental das escolas públicas só tem capacidade de ler palavras isoladas e 56,7% só conseguem localizar uma informação explícita em um texto longo se ela estiver na primeira linha.

O 3º ano – no qual se encerra o primeiro ciclo do ensino fundamental – deveria ser aquele em que se completa a alfabetização. Como a meta frequentemente não corresponde à realidade, foi criado em 2012 o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), um compromisso dos governos federal, estaduais e municipais para tentar alcançá-la. Dois anos antes, também com o intuito de melhorar essas estatísticas, tornou-se obrigatório o ensino fundamental de nove anos, que acrescentou uma série ao início do processo de alfabetização.

“Criam-se novas políticas, mas não se prevê como vão funcionar”, critica Claudemir Belintane, professor da Faculdade



Aula de alfabetização na Escola de Aplicação da USP, uma das três incluídas no projeto sobre o programa para as primeiras séries do ensino fundamental

Brincadeira de senha, com recombinação de sílabas, antes de entrar na sala de aula (*abaixo*) e as palavras a serem decifradas pelas crianças na lousa



de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Embora os números de inclusão educacional tenham atingido quase a totalidade da população em idade escolar, as deficiências do ensino não permitem comemorações. “Não temos mais uma escola excludente, mas alunos que ficam excluídos dentro da própria sala de aula”, prossegue Belintane. Segundo ele, um só professor em sala de aula quase nunca dá conta da alfabetização de todos os alunos, que chegam à escola com diferentes graus de capacitação para ler e escrever. “Assim, acham um padrão mediano, apoiando os alunos que já têm condições de aprender e deixando de lado os que não têm”, afirma Belintane. No entanto, as diferenças são naturais em qualquer grupo de alunos. “É preciso entender que a heterogeneidade não traz necessariamente alunos problemáticos, mas modos diferentes de entrar no código escrito a partir da cultura de cada um”, diz o pesquisador.

Entre 2011 e 2014, Belintane esteve à frente do projeto “O desafio de ensinar a leitura e a escrita no contexto do ensino fundamental de nove anos”, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O objetivo do trabalho foi construir uma proposta de alfabetização e leitura para o primeiro ciclo. O projeto se desenvolveu nas Escolas de Aplicação da USP e da Universidade Federal do Pará (UFPA) e numa escola pública em Pau dos Ferros, esta sob responsabilidade de pesquisadores da

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Ao todo, 326 crianças foram envolvidas no estudo, do qual participaram alunos de graduação e pós-graduação das três instituições e os próprios professores das escolas receberam bolsas para atuar na pesquisa.

Uma avaliação realizada pelos pesquisadores – de 12 a 15 em cada escola – constatou a alfabetização de mais de 90% dos alunos, além de “um nível alto de leitura e produção textual”. Os bons resultados foram confirmados pela ANA da escola da USP. Antes do projeto, as notas dessas escolas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) do MEC eram bem diversas: 7,3 para a paulista, 5,8 para a paraense e 4,9 para a potiguar. O Ideb ainda não fez uma avaliação posterior.

A prática foi simultaneamente de verificação e intervenção, com um escopo ambicioso, que incluiu diagnósticos e avaliações contínuas dos alunos, investigação da formação dos professores e elaboração de uma política de articulação entre as séries e entre os ciclos. “Enquanto nós pes-

quisávamos, também melhorávamos o ensino de um ano para o outro”, conta Belintane. O primeiro ano, 2011, foi de implantação e organização na 1ª série, enfrentando certa resistência e o período de adaptação dos professores. O pesquisador percebeu, da parte dos professores em geral, boa disposição para receber “uma intervenção muito grande” em suas rotinas de sala de aula. “O ensino fundamental de nove anos estava começando a ser implantado e ninguém sabia muito bem o que fazer”, diz. “Isso nos deu argumento para propor mudanças no programa do ciclo.”

CONTAR HISTÓRIAS

A intervenção deu ênfase à oralidade como elemento introdutório para a alfabetização e ao uso de diversos suportes para ensinar leitura e escrita, inclusive os eletrônicos. A importância da oralidade vem sendo pesquisada e defendida por Belintane, que escreveu o livro *Oralidade e alfabetização – Uma nova abordagem da alfabetização e do letramento* (Cortez Editora, 2014) baseado em parte em uma pesquisa anterior, feita com apoio da FAPESP em uma escola estadual da zona oeste da cidade de São Paulo. Um novo livro sobre o assunto está programado para 2016, agora com base no banco de dados e nas observações resultantes da pesquisa mais recente. Além de artigos em revistas, o projeto Desafios, como ficou conhecido entre os participantes, originou

até agora quatro teses de doutorado e seis dissertações de mestrado, além de um filme documental em fase de edição.

As estratégias de uso da oralidade englobaram contação de histórias e jogos como adivinhas, trava-línguas e parlendas. Essas práticas, originadas da tradição popular, fazem parte de uma espécie de memória coletiva, mas costumam passar ao largo das salas de aula. “Para os professores que não estão habituados a usá-las, eu peço que puxem pela memória da própria infância”, conta Belintane. De início, mesmo a contação de histórias deve, no entender do educador, ser feita pelo professor sem um suporte escrito.

“Uma das constatações que eu trouxe de projetos anteriores é que o Brasil é um país oral”, diz Belintane. “Os alunos respondem bem quando trazemos as atividades por via da música, da rima, da métrica ou da contação de histórias, textos que são trazidos na memória. Não se trata de conversa cotidiana, que é fragmentária.” Mesmo as crianças que têm pouca afeição à escola e dão vazão à agitação física na sala de aula costumam gostar de ouvir histórias e respondem a elas com um sossego do corpo. Envolver o grupo num círculo de contação de histórias é também um modo de integrar as crianças que tendem a se isolar.

A ideia de trabalhar com esse tipo de material responde à formação de uma matriz textual que será necessária na escrita e na leitura, por corresponder a narrativas. “Se o aluno não tem narrativas na memória, ele se alfabetiza precariamente”, afirma Belintane. Aos poucos, o professor vai misturando contação e leitura em voz alta, ou então, numa fase mais adiantada, narra a história oralmente até o clímax e entrega a solução da trama por escrito – os que têm dificuldades leem junto com um colega. “O aluno tem que ler textos de grande extensão”, diz Belintane. “As avaliações do governo muitas vezes propõem o texto de uma propaganda, uma tirinha em quadrinhos ou um texto curto. Isso melhora as estatísticas, mas o aluno que lê de forma lenta ainda não é um leitor. Diante de um texto grande ele se perde.”

Belintane é crítico da crença da escola construtivista de que as crianças devem ser expostas a diversos tipos de texto. Segundo ele, nos anos iniciais da escolarização a imaginação das crianças deve ser acionada e satisfeita. Belintane concorda com o filósofo espanhol José Ortega y Gasset (1883-1955) quando, ao criticar o pragmatismo na educação, disse que as crianças devem ler coisas “inúteis” – isto é, não necessariamente

SÃO PAULO, 30 DE OUTUBRO DE 2015

ROTTMA

1 ENTRAVE

2 CACENCÁCIO + CACUCANCES

3 

4 RECEIO

5 LIMÃO DE CASA

6 ESBAZO

7 FOFI

8 SA

relacionadas à realidade imediata com que convivem. É uma postura diferente da defendida pela educadora Magda Becker Soares, professora emérita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da instituição (Ceale). Para ela, os alunos precisam desde o início serem expostos à função social da escrita. “As crianças se alfabetizam para ler textos que circulam no contexto social e para escrever em eventos em que a escrita é necessária”, diz Magda. “A alfabetização deve basear-se em textos produzidos em situações reais, visando a leitores reais.”

SINGULARIDADES

Belintane vem observando há tempos o interesse das crianças por mitos e costuma recorrer a antologias de contos populares, de matriz indígena, africana ou europeia, como os compilados por Luís da Câmara Cascudo (1898-1986). “As crianças que entram na nova primeira série têm apenas 6 anos de idade, mas muitos professores trabalham praticamente apenas com giz, lousa e elementos de alfabetização, sem estimular sua imaginação”, diz Belintane. Ele recomenda que os professores dispensem livros didáticos (sobretudo as cartilhas) e produzam ou procurem materiais contextualizados em relação aos diagnósticos sobre os alunos da classe, usando simultaneamente aqueles que têm suporte em

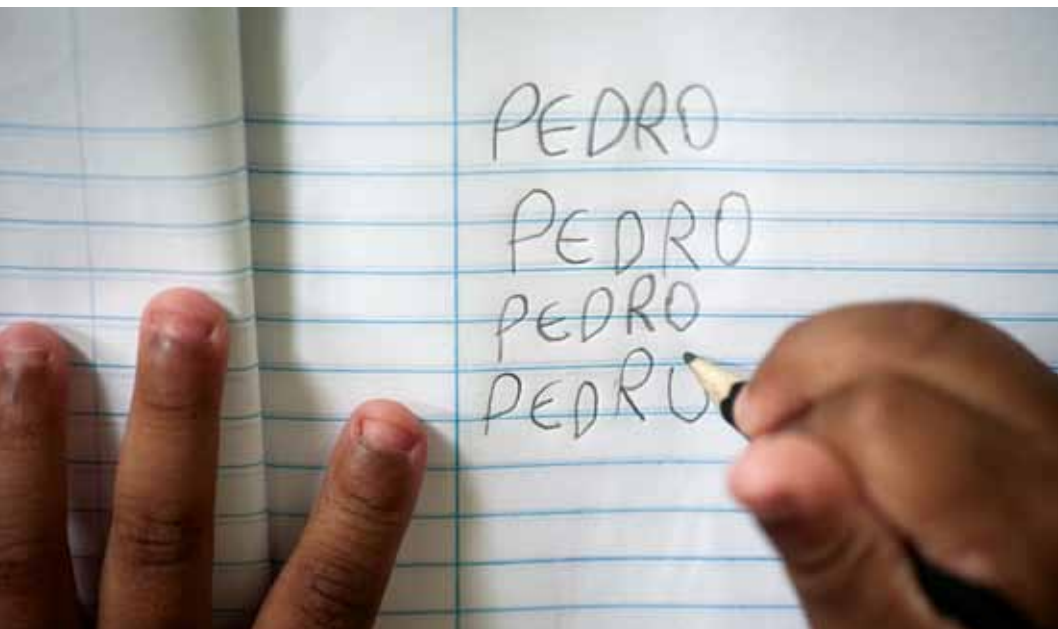
papel e ferramentas contemporâneas, de filmes a *tablets* e jogos de computador.

Para os envolvidos no projeto coordenado por Belintane, esse esquema tradicional, centrado no chamado professor regente (aquele que comanda e se responsabiliza pelas atividades principais da sala de aula), não consegue manejar a diversidade e as demandas múltiplas da classe. Na Escola de Aplicação da USP, a professora Natalia Bortolaci – que se baseou na experiência como bolsista do projeto para fazer sua dissertação de mestrado em pedagogia, uma proposta de currículo para a nova 1ª série do ensino fundamental – participou e acompanhou de perto a elaboração de procedimentos para cada criança da classe. Durante o projeto, pela presença de mais professores do que os contratados pela escola, as classes puderam ser reduzidas de 30 para 20 alunos, o que já facilita uma atenção personalizada. Em cada sala havia dois professores, um deles para “questões singularizadas”. “Isso deu a possibilidade de observação e intervenção mais pertinentes no caso dos alunos com maior resistência a aprender ou que chegam com menos cultura escolar”, conta Natalia.

O projeto Desafios promoveu diagnósticos com quatro níveis de domínio de leitura e escrita e classificou as crianças. Segundo Natalia, isso permitiu que todos os alunos pudessem ser desafiados a aprender mais, mesmo os que chegam com domínio da leitura e da escrita. Foram promovidas atividades simultâneas sobre um

Participação nas aulas e aprendizado da escrita: atenção à singularidade e à imaginação dos alunos





mesmo tema, mas com graus diferentes de dificuldade. E, uma vez por semana, o “professor de ciclo” convidou os que têm mais dificuldade para atividades fora da sala de aula, com trabalhos a partir da oralidade. Em outros momentos as atividades misturaram os grupos, com a ideia de que os que sabiam mais ajudassem os que sabiam menos. Na Escola de Aplicação da UFPA as experiências foram além, com grupos que reuniram alunos de diferentes séries. O trabalho com quatro perfis de estudantes continuou na instituição mesmo depois do fim do projeto. A ideia de separar alunos por graus de habilidades é vista com cautela por muitos educadores. “Fazer separações traz para dentro da escola os preconceitos que a sociedade dissemina sobre os mais fracos socialmente”, diz Leda Tfouni, professora da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP.

No trabalho de diagnóstico para a 1ª série, os professores do projeto Desafios elaboraram no início do ano portfólios por aluno, que reúnem registros de atividades realizadas na pré-escola e, quando possível, informações obtidas com os pais. Trabalhos semelhantes são realizados dentro do conceito de “dobradiças” entre as séries e ciclos: no fim e no início do ano alunos das duas séries seguidas se encontram e conversam. O trabalho de conhecimento e diálogo com o aluno é constante. Belintane adotou os conceitos de “escuta” e “transferência” da psicanálise para trabalhar com os alunos em atividades relacionadas à alfabetização. Jogos e exercícios são utilizados para tomar um contato mais profundo com as crianças. “O aluno com dificuldades é muito sensível e é difícil lidar objetivamente com ele; mas é possível ter alguém dentro da classe para

cuidar disso, sem ter de recorrer a um psicopedagogo externo ao ambiente escolar”, diz Belintane.

FORMAÇÃO

A escuta a esse aluno empresta a ideia de “atenção flutuante” de Sigmund Freud (1856-1939), segundo a qual é nos detalhes aparentemente sem importância da fala que uma pessoa se revela mais profundamente. Espera-se com isso encontrar o “ponto de giro”, a partir do qual o aluno sai do papel de suposta incapacidade de aprender. Um exemplo de transferência é o de um aluno muito resistente ao aprendizado e com uma história pessoal de abandono que, por meio de atividades de contação de histórias promovidas por uma das pesquisadoras do projeto Desafios, identificou-se com o personagem Pequeno Polegar (um andarilho solitário), e esse foi seu ponto de giro.

Desafiando a prática das teorias construtivista e sociointeracionista – que pregam a exposição do aluno, desde o início do processo de alfabetização, a textos completos de diversos gêneros –, Belintane acredita na utilização dos elementos constitutivos das palavras – sílabas e letras – em combinações e recombinações. Na Escola de Aplicação da USP, o professor, na entrada da sala de aula, brinca de “senha” com os alunos. Cada um pega, sem ver, um cartão com duas palavras (por exemplo: chuchu e vagem) e busca formar outra com uma sílaba de cada (chuva). Em outra atividade, uma lista na lousa mostra palavras estranhas que os alunos, acrescentando e tirando letras, transformam em termos conhecidos.

As deficiências do ensino da alfabetização percebidas durante o projeto Desafios e nas pesquisas anteriores de Belintane levaram, inevitavelmente, a uma avaliação da formação do professor. Para ele, quem alfabetiza precisa ser um “professor leitor”. “A formação dos professores precisa sair do envolvimento mais ideológico, marcado pela adesão a correntes, e debruçar-se mais sobre as demandas reais do ensino brasileiro, sobretudo as da própria escola em que se dá aula”, diz Belintane. “Falta conhecimento das técnicas de alfabetização e dos recursos necessários ao domínio do alfabeto.” Leda Tfouni concorda: “De que adianta um professor com a cabeça cheia de teorias famosas, sem saber direito o que fazer com isso?”. Belintane acredita que o projeto Desafios possibilitou que o ensino nos cursos de Pedagogia integrantes fosse repensado e melhorado nas três universidades envolvidas. ■