

## RECEITA PARA ENSINAR / APRENDER A LER E A ESCREVER?<sup>1</sup>

Suzana Schwartz<sup>2</sup>

Resumo: Existem receitas para ensinar? E para aprender? Não, receitas não existem! Mas, é possível pensar em alguns pressupostos teóricos básicos para os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita. E é para este objetivo que se direciona este artigo: refletir criticamente sobre o que precisa embasar teoricamente a prática pedagógica de professores e professoras alfabetizadores .

Palavras chaves: receita, ensinar, aprender, ler e escrever.

### INGREDIENTES:

1. AMBIENTE ALFABETIZADOR
2. CLIMA PROPÍCIO PARA A APRENDIZAGEM
3. OLHAR DE CRENÇA/CONVICÇÃO DO PROFESSOR
4. DEFINIÇÃO E ACOMPANHAMENTO DO PERFIL DA TURMA
5. PARTIR DO QUE O ALUNO JÁ SABE PARA IR ALÉM
6. CONSTITUIÇÃO DO GRUPO
7. PRIVILEGIO DA LÓGICA DA APRENDIZAGEM E NÃO A DO CONTEÚDO
8. FUNÇÃO MATERNA E FUNÇÃO PATERNA = ACOLHIMENTO X RUPTURA
9. AVALIAR PARA AGIR
10. ALFABETIZAR = PROCESSO DE INSERÇÃO NA CULTURA ESCRITA

### ESCLARECIMENTOS NECESSÁRIOS PARA A ELABORAÇÃO DA RECEITA

Ouso (no sentido freiriano<sup>3</sup> da palavra) afirmar que o professor alfabetizador que considerar imprescindíveis na prática pedagógica os 'ingredientes' acima, que estiver subsidiado por fundamentação teórica consistente e que atue de maneira coerente com ela, tem possibilidades, incrivelmente favoráveis, de desempenhar o papel que cabe a todos os professores e professoras: alfabetizar **todos** seus alunos! Se a prática pedagógica for embasada pelo pressuposto, cientificamente comprovado, de que *a inteligência não é um dom, mas sim um processo em que se fica inteligente aprendendo, e que todos podem aprender*, o papel que precisa ser compreendido e desempenhado pelo professores é o de alfabetizar todos os alunos, sem aceitar evasão e nem possibilidade de repetência.

### MODO DE FAZER

- Localize-se uma sala de aula. Não precisa ser grande nem bem equipada, apenas com classes e cadeiras móveis que possam ser dispostas em círculos, duplas e

---

<sup>1</sup>Artigo publicado EM: ABRAHAO, Maria Helena M.B. (org). Professores e alunos: aprendizagens significativas em comunidades de prática educativa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p.161-182.

<sup>2</sup> Doutora em Educação – PUCRS – Professora UNIPAMPA – Curso Pedagogia – Campus Jaguarao

<sup>3</sup> FREIRE, Paulo & SCHOR, Ira. Medo e ousadia, o cotidiano do professor. São Paulo: Paz e Terra, 1987

- grupos de no máximo quatro elementos, dependendo da atividade proposta. Mas, precisa sim, ser limpa e organizada;
- Exponha-se um referencial do alfabeto, que deverá ser trocado pelo menos quatro vezes ao longo do ano letivo, e vá se acrescentando, quando possível, outros portadores de texto significativos;
  - Estabeleça-se com os alunos um *contrato pedagógico* que explicita o que vieram fazer ali (rotina organizada e combinada – não *rotina rotineira*), onde:
    - É proibido proibir sem dialogar;
    - O erro é bem vindo, pois é expressão das hipóteses em construção dos alunos, as quais precisam ser conhecidas do professor para o planejamento das intervenções;
  - Encaminhando-se um clima de sala de aula propício à aprendizagem, em que o grupo possa se constituir como tal: pessoas, reunidas num mesmo espaço e local, com um objetivo comum: aprender a ler e a escrever;
  - Superando-se assim o que parece ser uma antinomia: autoritarismo *versus* espontaneísmo, ambas as atitudes antidemocráticas, caracterizando-se pela ausência de compromisso com as autorias;
  - Acrescentando-se a estes ingredientes, o olhar de crença/convicção do professor na possibilidade da aprendizagem de todos e:
  - A investigação inicial das hipóteses dos alunos a fim de diagnosticar o perfil do grupo e planejar as intervenções pedagógicas para o avanço.
    - Intervenções que precisam ir **ao** encontro de aprendizagens já construídas, de conhecimentos prévios; que privilegiem a lógica da aprendizagem e não a do conteúdo ou do programa a “ser vencido”;
  - As provocações (conflitos cognitivos) deverão ser planejadas para os momentos adequados, que dependerão da sensibilidade do mestre de perceber quando é necessário acolher as hipóteses do aprendiz, fortalecendo sua auto-imagem e auto-estima, contribuindo para que ele se perceba como sujeito e não qualquer sujeito, mas como um sujeito capaz, para depois desafiá-lo a ir além;
  - Considerando também que leitura e escrita são processos cuja gênese implica numa organização ascendente de estruturas incompletas, inseridas na cultura escrita, encaminhando a compreensão dos alunos para a sua função social, buscando torná-los leitores e escritores que estejam habilitados a ler produzir

e compreender diferentes tipos de portadores de textos que desejarem e/ou necessitem e que esta aprendizagem contribua para sua qualidade de vida.

Embora procurando respeitar a estrutura textual não pretendo criar uma receita de alfabetização, receitas não existem! Existem? Mas quero destacar pontos que considero fundamentais no encaminhamento de uma prática alfabetizadora consciente e desejosa de ensinar a ler e a escrever nos significados amplos e complexos destes conceitos. Mas, um alerta: esta 'receita' não resultará produtiva para o professor cujo desejo não estiver presente na prática pedagógica, aquele que não se percebe com prazer em ensinar.

### **DÚVIDAS FREQUENTES**

Muitos professores não conseguem ensinar seus alunos a ler e escrever - utilizando métodos denominados tradicionais, que partem do menor para o maior, do que consideram fácil para o difícil (tipo ba-be-bi-bo-bu) - e me perguntam: por que os alunos não aprendem se foi assim que eu aprendi? Respondo que, entre outras razões, as solicitações que o mundo fazia então eram muito diferentes das de hoje. A função social da escrita era muito mais restrita e a informação muito menos acessível, por outros meios que não a escola. Atualmente, os portadores de texto são diversificados e sua compreensão exige capacidades de pensamento com outros enfoques. Porém, de acordo com os resultados de uma pesquisa realizada por alunas da disciplina de Prática de Ensino de uma Faculdade de Pedagogia de Porto Alegre, em 2004, em escolas municipais, estaduais e particulares, 98% dos professores trabalham com métodos tradicionais de alfabetização, sem considerar, por exemplo, as importantes descobertas realizadas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky no final dos anos setenta.

Vinte e dois anos depois da “descoberta da penicilina” (a psicogênese da língua escrita) ela ainda não está sendo utilizada para curar ‘doenças’ associadas à aprendizagem da leitura e da escrita. Em educação isto acontece e os motivos apontados, dentre outros, são medo de mudar, comodismo, carência de ousadia, falta de motivação, resistência ao novo, cegueira paradigmática. Apesar disto, os alunos conseguem se apropriar da leitura e da escrita. Embora suas hipóteses sobre como se lê e como se escreve não sejam consideradas e muito menos utilizadas como ponto de partida para construir conhecimento, eles aprendem (alguns aprendem). Estatisticamente, os que têm mais oportunidades de interação com portadores de texto, que vivem num ambiente alfabetizador, que são estimulados, obtêm melhores resultados. O que acontece, porém, com os que não têm acesso a este tipo de interação, ou a têm em menor quantidade ou qualidade? Estes não aprendem a ler e escrever ou aprendem o básico (assinar o nome, identificar o ônibus...). Seguem pela vida desenvolvendo estratégias de sobrevivência mal instrumentalizados para viver desfrutando de um mundo letrado, no qual desempenham funções sociais.

Pergunto sempre que tenho oportunidade de interagir com professores alfabetizadores: por que pensam que alguns alunos se alfabetizam e outros não? As respostas são quase sempre as mesmas: os que se alfabetizam *têm um ritmo mais rápido de compreensão, são mais inteligentes, estão na idade certa para aprender, têm o interesse de outras pessoas envolvidas no processo, vivem num ambiente saudável, não bebem e nem são usuários de outras drogas, não têm fome e frio, são mais motivados.* Os que **não** aprendem é porque não possuem parte ou nada disso. Simples assim! Algumas raras vezes acontece de algum professor, mais reflexivo, dizer que tal acontece porque os professores não sabem ensinar àquele aluno. Este não saber ensinar significa a assunção da incompletude, porém incompletude diferente da que perpassa o senso comum quando afirma que “errar é humano”, incluindo nesta fala a possibilidade de repetir as mesmas faltas.

Esta incompletude a que me refiro, considera que ninguém sabe tudo, ninguém sabe nada, que “erros” são construtivos quando construtiva for a intervenção do professor (ABRAHÃO, 2004). Os aprendizes precisam construir hipóteses mais completas e complexas. E isto depende da intervenção do professor nas hipóteses incompletas. Mas isto é muito raro acontecer - alguém assumir sua incompletude, além de apenas no discurso - assim como é raro encontrar professores que percebam o fenômeno da alfabetização na dimensão de sua complexidade.

Há pesquisas realizadas, (STERNBERG, 1985,1998; ALMEIDA, 1992, POZO, 1996, GEEMPA, 1998) que invalidam os argumentos da maioria dos professores no que se refere às causas da não aprendizagem. Elas mostram que a inteligência é um processo que se desenvolve aprendendo. Estabelecendo relações entre o símbolo e a realidade. Não confirmam que a fome impede a aprendizagem (como aprenderiam os alunos do interior baiano, do sertão nordestino e muitos outros)? Tais fatores podem dificultar a aprendizagem, porém se o professor intervir de uma forma que vá ao encontro da hipótese construída pelo aluno e se este estiver motivado, mesmo com fome e frio todos podem aprender. (TEBEROSKY, 2005, TOLCHINSKY, 2005, NEMIROVSKY, 2005, FERREIRO, 2002, GROSSI, 1998). As descobertas científicas, no entanto, também não são consideradas quando a professora precisa explicar para os outros e, principalmente para si mesma por que os alunos não aprendem a ler e a escrever. Parece 'óbvio' que alunos com estes problemas não aprendam, é a explicação encontrada no senso comum... E aqueles que aprendem mesmo com fome, frio, lares desestruturados?

Aconteceu uma vez, de uma aluna minha do curso de Pedagogia, professora de primeira série de uma escola estadual, dar um depoimento neste sentido no final do semestre das aulas de Metodologia da Leitura e da Escrita. Ela relatou que sempre, no final do ano letivo reprovava cinco ou seis alunos e que, buscando compreender os motivos da não aprendizagem destes sujeitos, comprovava que eram “muito carentes”, os pais alcoolistas e/ou apanhavam da mãe, eram oriundos de lares desestruturados, entre outras razões. E se sentia com a consciência tranqüila. Pensava: “é impossível aprender vivendo assim!” Mas que depois de cursar a disciplina, e de ter alfabetizado todos seus alunos naquele ano, resolveu ir buscar nos seus alfarrábios qual aluno tinha aprendido primeiro. Surpreendeu-se por perceber que esta aluna, a que tinha aprendido primeiro, era “especialmente carente”, o pai estava preso, a mãe desaparecida... Completou então seu relato, visivelmente emocionada, afirmando que havia percebido que ela como professora alfabetizadora, só ia à busca dos motivos externos a sala de aula para os alunos que não aprendiam a ler e a escrever. E que havia percebido que o uso que fazia destes motivos era o de justificar a sua (in) competência em intervir adequadamente com os alunos que não tinham aprendido.

### **Observar, compreender e intervir nos erros encaminha para os avanços**

Os “erros” dos alunos contam histórias: o que já construíram, os esquemas de pensamentos, as traduções, as interpretações que fizeram às suas experiências, que referenciais utilizaram para ler o mundo. É a observação/reflexão dos/sobre os erros que instrumentaliza a intervenção para o conhecimento avançar. Os acertos são o que já está construído, o que se pode, ver, fazer, o que sabem. Mas preciso conhecer as incompletudes de suas hipóteses acerca das coisas. E vejo *isso* nos erros, não nos acertos. O erro pode ser construtivo quando desvela a falta, a incompletude. E demanda do educador comprometido, que tem clareza do seu papel e de suas concepções, ação no sentido de oportunizar que o aluno perceba/reflita sobre a falta. Não é através de o mero assinalar do erro que o professor auxilia o aluno a superá-lo, pelo contrário. Ao escolher esta atitude, a de assinalar “erros” apontando os “acertos” decide por tratar o aluno não como ser pensante, mas ser repetidor, subjugado pelo pensamento do outro.

A perspectiva que temos do erro evidencia desde onde o percebemos. Se o vemos como algo ruim, a ser evitado, um risco de perpetuação de sua produção se não for imediatamente qualificado como tal, certamente não acreditamos no ser humano como alguém em processo de construção.

Sendo assim, o desenvolvimento do conhecimento científico pode ser um meio de percepção de erros e de batalha contra ilusões. Porém, os paradigmas que orientam as ciências podem contribuir no desenvolvimento de ilusões e nenhuma teoria científica está imune de erros. Na história da ciência pode-se compreender isto. Desde a percepção da terra como quadrada, ou do giro do sol em torno da terra, da cura de males que pareciam incuráveis, até a clonagem.

Neste sentido, não busco encontrar uma explicação, mas preencher uma lacuna que penso existir no caminho que leva à compreensão do distanciamento entre a teoria e a prática no processo de alfabetização. Que mediações contribuem para que os alfabetizadores permaneçam trabalhando de uma maneira que conduz a resultados tão pouco satisfatórios? Toda prática tem uma teoria por trás, mesmo que não se perceba (reflita sobre) qual. Ao buscar compreender as diferentes teorias que embasam as práticas, podemos nos posicionar criticamente e encaminhar a ação ao encontro do pensamento coerente com ela.

### **Pressupostos que embasam pensamentos**

Acredito que a alfabetização acontece ao longo de um processo que além de habilitar o aprendiz a ler, a produzir e compreender qualquer tipo de texto que desejar e/ou necessitar precisa conduzir também para uma leitura crítica da realidade, auxiliando na percepção, conscientização e desejo de transformação quando a realidade assim o demandar.

Vejo a prática pedagógica não com a meta de fazer com que os alunos e alunas ‘embarquem’ neste mundo assim como está, ou seja, adequá-los a vida que parece esperá-los, com critérios avaliativos antigos e ultrapassados, mas sim, como uma prática que pretende oportunizar tempo e meios para que possam decidir seu próprio futuro numa sociedade que estarão habilitados a modificar se a realidade assim o demandar, contribuindo para o desenvolvimento do senso crítico.

Para alfabetizar é preciso ser professor. Conhecer os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita articulados com embasamento teórico consistente e atual. No entanto, pode-se perceber que a formação de professores no Brasil tem deixado a desejar quanto aos objetivos inerentes a esta formação, quando, ao analisarmos os desempenhos dos alunos constata-se (PISA 2005) que a aprendizagem tem se mantido em um patamar distante do desejado. Neste contexto, pode-se pensar,

supor, que a maneira como se está ensinando a ler e a escrever não está contribuindo para a formação de bons leitores e bons escritores. E, se considerarmos que a aprendizagem da leitura e da escrita é porta de entrada da cidadania consciente, incluída e atuante, podemos começar a compreender a importância desta aprendizagem.

Aprender é inerente ao ser humano. Todos podem aprender a ler e a escrever. (TEBEROSKY, 2005, TOLCHINSKY, 2005, NEMIROVSKY, 2005, FERREIRO, 2002, GROSSI, 1998) A inteligência é um processo em que se fica inteligente aprendendo, fazendo relações, resolvendo problemas. Não acredito, na hipótese inatista, de que alguns nascem mais e outros menos inteligentes. Os sujeitos têm possibilidades e limites, os limites sinalizam para a busca de estratégias para sua superação. Sendo assim, como professora e como alfabetizadora de jovens e adultos acredito que todos podem aprender a ler e a escrever num tempo delimitado para isto sendo este processo conduzido por um profissional que conheça os meandros dos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita. Este tempo tanto pode ser de três meses, como o projeto de alfabetização de jovens e adultos em que atuei como alfabetizadora, como de cinco meses, como é o tempo destinado para os alfabetizados do projeto Alfabetização Solidária, como de um ano letivo. O que vai mudar é a concepção de alfabetização em que estamos embasando a prática.

Os dados do Quinto Indicador de Analfabetismo Funcional<sup>4</sup>, de 2005, são dramáticos: no Brasil, cerca de 30% das pessoas consideradas alfabetizadas entre 15 e 64 anos só são capazes de entender informações em enunciados simples, como o título de um anúncio ou uma chamada de capa de revista. Outros 38% estão preparados para ler e entender textos curtos, como uma carta ou uma pequena notícia de jornal. Restando 26% da população considerada alfabetizada, ou seja, habilitada para ler, compreender e produzir diferentes tipos de textos. Ou 64% de analfabetos funcionais! Isto sinaliza para uma reflexão crítica para o **como** estes sujeitos estão aprendendo a ler e a escrever. Pois os resultados estão sendo desastrosos. Que podemos fazer para mudar isto?

**Produzindo pensamentos: tentativa de ordenar o caos para concretizar a receita**

---

<sup>4</sup> INAF – Instituto Paulo Montenegro setembro de 2005

Segundo Tardiff (1999:20) “...uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida e sobretudo de sua história de vida escolar.” Neste sentido, complementa Morin (1997:90) sinalizando para uma possível ‘solução’: “É a consciência dos *imprintings* que deveria ser desenvolvida em cada um e em todos, porque somente esta consciência permite se libertar dela”. Estas duas idéias parecem encaminhar para dois fatos antagônicos e complementares: 1) os professores e professoras reproduzem na sua prática pedagógica sua história de aprendizagem; 2) é através da construção da consciência desta reprodução, e da reflexão crítica que conduza a percepção de que o momento histórico, social, cultural é outro que poderão modificar a prática pedagógica alfabetizadora.

Quando os professores e professoras foram alfabetizados, acreditava-se que nem todos podiam aprender e que aprender era ser capaz de copiar, memorizar, reproduzir conhecimentos acabados. As metodologias utilizadas para alfabetizar quando a maioria destes professores e professoras aprendeu a ler e a escrever eram embasadas na epistemologia empirista e podiam ser classificadas como métodos sintéticos que iniciavam pela letra, pelo fonema ou a sílaba e/ou analíticos que partiam da palavra, da oração ou do conto. Nesta concepção de ensino e de aprendizagem utilizava-se basicamente a cartilha que implicitamente (e explicitamente) considerava que se aprendia a ler a escrever do que era considerado mais fácil para o mais difícil, do simples para o complexo, numa visão de quem já construiu este conhecimento.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1985) o método (como ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar a aprendizagem, mas não são os métodos que produzem aprendizagem, mas a interação que auxiliam a promover com o objeto de estudo. No caso da aprendizagem específica da leitura e da escrita, alguns teóricos afirmam que primeiro é preciso aprender a codificar e decodificar para depois aprender a produzir e compreender. Outros acreditam que é preciso interagir com o objeto, pensar sobre ele como um todo para aprender a ler, produzir e compreender. (FERREIRO, TEBEROSKY, 1985). Aprender a ler e a escrever, lendo e escrevendo.

A convicção sobre como os sujeitos aprendem precisa ser o componente básico para a prática docente, é ela que determina o sentido das ações, e é preciso, então, que o professor e a professora tenham clareza quanto às teorias que embasam sua prática (por que sempre há uma, mesmo que não se tenha a clareza de qual) e não que reproduzam simplesmente métodos e ações “conhecidas” e aceitas pelo senso comum. Porém, como

afirma MORIN “*uma teoria não é o conhecimento, ela permite o conhecimento*” (1999:35) o que sinaliza para a necessidade das teorias serem ressignificadas, ou seja, interpretadas, reconstruídas, compreendidas.

Isto não significa dizer que cada um compreende e faz como quer. Seria cair num tipo de espontaneísmo. Significa que cada um precisa, com base nos seus conhecimentos prévios, fazer relações, articular os conhecimentos teóricos cientificamente construídos ao longo da história da humanidade, e ao compreender, traduzir e interpretar como os sujeitos aprendem significativamente, desenvolver estratégias de solução do problema de como ensinar/aprender com todos alunos .

Convido os leitores que me acompanharam até aqui para uma reflexão articulada com o tema abordado: de acordo com Prot (2004) a geração atual é uma ‘geração assistida’. E, um sujeito assistido, perde algo de seu desejo próprio, conseqüentemente de sua autonomia. *O assistencialismo cria uma dependência pessoal.* (idem, p: 11) O contexto sociocultural acentua esta dependência reduzindo as pessoas a meros consumidores. Tanto de bens produzidos como de representações sociais. Seus desejos e necessidades são ‘previstos’ antes mesmo que surjam... Não precisam se esforçar para escolher, decidir, pensar. E a escola parece reforçar isto. Não indica a preocupação em ensinar/aprender aos/com os alunos e alunas a pensar, a fornecer ferramentas de responsabilização que gere nos educandos construção de autonomia, de aprendizagem, de significado, que não tenham relação com o consumo e sim com o desejo, não com o ter, mas sim com o ser. Que estejam motivados para aprender/ensinar.

FREIRE & SCHOR (1987:15) afirmam que a motivação para aprender tem que estar dentro do próprio ato de estudar, dentro do reconhecimento da importância que o conhecimento tem. Neste sentido, é preciso significar o objeto do conhecimento, neste caso, a leitura e a escrita, para que os alunos e alunas desejem aprender a ler e a escrever, fazendo uso prazeroso destes conhecimentos.

A primeira série ou ciclo correspondente seja do Ensino Fundamental ou do EJA tem como objetivo principal desenvolver a competência para a leitura e a escrita. Estas são competências que ao serem avaliadas - dependendo dos critérios avaliativos - podem tornar-se claramente detectáveis. Assim, conforme os objetivos propostos nestas séries (ou ciclos), os resultados alcançados ou não pelos alunos , as aprendizagens construídas ou não, ficam mais evidentes, (não é possível fingir ler ou escrever...) o que

será facilmente percebido pela comunidade escolar e talvez esta constatação gere o sentimento de incompetência nos professores, a falta de motivação ou de desejo de trabalhar com estas séries (ou ciclos).

Mesmo que se tenha consciência de que alfabetização é um processo, que a leitura da palavra está articulada à leitura de mundo, uma avaliação reducionista, apoiada no Paradigma da Simplicidade (com base em MORIN, 1998), constata ou não a capacidade de codificar ou decodificar que o aluno apresenta, e isto encaminhará cobranças específicas para o professor alfabetizador.

A representação social culturalmente difundida, “conhecida” com relação à escola, e especificamente a primeira série ou ciclo do Ensino Fundamental, tem se caracterizado como um rito de passagem entre o brincar, a socialização, o prazer, inerentes à Escola Infantil e o compromisso, a seriedade, a assunção da responsabilidade de ir para a primeira série. Os pais e as mães costumam preparar os filhos para esta passagem com frases do tipo: *“bom agora acabou a brincadeira. Agora é sério. Na primeira série tens que obedecer a professora, pedir para ir ao banheiro, copiar tudo do quadro, ficar bem quietinho e fazer sempre as lições. Isto será muito bom para teu futuro.”* Que tipo de representações este discurso encaminha na mente dos futuros alfabetizandos? Que significados atribuem? E, principalmente, que expectativas elaboram? Não é por acaso que nas filas, nos primeiros dias de aula das classes de alfabetização muitas crianças não desejam ir, choram, imploram para voltar para casa...

Os pais, professores, diretores, a cultura enfim, costumam discursar tentando justificar a importância da escola, dos conteúdos e do quanto isto representará para os educandos no futuro. Toda esta “autopropaganda” da escola parece indicar uma incapacidade de motivar na ação. É impossível desejar que os aprendizes cheguem motivados na sala de aula no início do semestre. Sem saber o que os espera como será desenvolvido o trabalho, onde pretendem chegar... Os sujeitos aprendem ao longo da vida e, dependendo da cultura onde estão inseridos, motivos de poder, de qualificação, de status, de aprovação, de acolhimento, de pertencimento... Estes desejos ou motivos podem catalisar, ou não, aprendizagens.

Em classes de alfabetização do Ensino Fundamental, freqüentemente os professores perguntam às crianças: para que estamos aqui? E elas geralmente respondem em coro: para aprender a ler e a escrever. Esta resposta satisfaz o professor, na maioria das vezes. É isso mesmo, diz. Não devia! Pois, se o professor avançasse,

como muitas professoras de escolas municipais e estaduais, me relataram, informalmente, que fizeram, provavelmente iriam se deparar com um fato surpreendente! Se a professora continuar a investigação das expectativas de seus alunos e alunas e perguntar: mas e o que é ler e escrever? As respostas são muito surpreendentes! Relato as que me contaram: *“não sei o que é professora, mas meu irmão disse que é horrível aprender a ler e a escrever! A gente não pode fazer nada, não pode falar, não pode ir ao banheiro, não pode tomar água; tem que copiar rápido do quadro senão a professora apaga; tem comer toda a merenda, seja boa ou ruim, e não pode perguntar fora de hora”*. Outra resposta: *“não sei o que é ler nem escrever, mas meu pai disse que se eu não aprender, apanho!”* E mais outra: *“não sei o que é, mas minha irmã esta tentando aprender isto há três anos. Minha mãe diz que ela é burra, igual a ela, por isto não aprende, mas eu, que sou homem vou aprender...”*

Estas questões acima relatadas remetem-nos para o que chamo *“o óbvio na relação pedagógica”* (SCHWARTZ, FRISON 2008). Ou seja, o meu óbvio não é igual ao teu. O que é óbvio para mim, não o é necessariamente para ti. Porque o que é óbvio para mim depende da minha vivencia, da minha interação com o mundo e com os conhecimentos socialmente construídos nele, depende enfim de vários fatores. Ou como diz WEISZ (2000) *nós só vemos o que temos instrumentos para enxergar...* Portanto, se para algum professor parece uma pergunta óbvia esta *“a que viemos?”* e a outra *“o que é ler e escrever”*, não pense que elas são óbvias para todas as pessoas, e muito menos, para alfabetizando jovens e adultos que já sobreviveram bastante tempo em uma cultura escrita, e desenvolveram estratégias de solução de problemas para nela sobreviver sem ter a habilidade para lidar com ela.

Estas mesmas questões podem nos conduzir a outra reflexão: não é preciso fazer uma análise de conteúdo científica nas frases destas crianças para perceber o quanto de ansiedade está contido nelas; o quanto do medo do desconhecido; da dificuldade desta aprendizagem; do que a não-aprendizagem significa e outros tantos nichos de ansiedades que podemos perceber pela fala destes alunos assim como pela atitude corporal dos alunos jovens e adultos quando chegam às classes de alfabetização. Eles também trazem esta dúvida: o que é ler, o que é escrever, para que serve? No que pode esta aprendizagem contribuir para minha vida? Estas questões precisam ser esclarecidas no inicio, no primeiro dia se possível, no contrato pedagógico. Mas não adianta esclarecer logicamente uma questão e depois não *“corporificar as palavras pelo exemplo”*. Não adianta dizer como é bom saber ler e escrever e não

gostar nem de ler e nem de escrever... Não precisamos de atitudes “politicamente corretas” na sala de aula, precisamos de atitudes com sentido e significado, com crença, convicção e coerência.

Lembro uma situação que vivi, que penso, explica o que estou tentando dizer com palavras no parágrafo anterior: quando eu trabalhava no Programa Alfabetização Solidária viajava para o interior da Bahia para visitas de supervisão dos professores e professoras que tinham freqüentado o curso de formação de professores conosco, na PUCRS. Eram, naquela época, quarenta professores, e mesmo que viajássemos em três colegas, geralmente fazíamos as visitas em duas, e isso revertia em mais de vinte professores para supervisionar em poucos dias. Isso não era o problema, pelo menos não para mim. O que era problema era entrar em cada sala e fazer o mesmo discurso: “boa noite, me nome é tal, vim de Porto Alegre para assistir uma aula com vocês, etc...”

No ano em que realizei os estudos para minha dissertação (2000), viajei todos os meses para a Bahia a fim de acompanhar o desenvolvimento do projeto, e foi numa dessas vezes que, decidi que em vez de fazer sempre o mesmo discurso, levaria algum texto para ler para eles. Mas tinha que ser um que eu gostasse muito, para poder corporificar no exemplo a idéia de que ler é muito bom. Pois bem, escolhi uma poesia: O Elogio do Aprendizado de Bertold Brecht (ver no final do texto). Esta é uma das poucas poesias que eu adoro (não sou muito fã deste gênero).

Pois vivi uma experiência inesquecível com esta idéia! Entrava nas salas, perguntava se lembravam de mim (já me conheciam...) e dizia que eu tinha trazido uma poesia para ler, podia? Sim, respondiam. E eu lia, com a entonação de quem está lendo algo que acha lindo, maravilhoso. No final, aplaudiam entusiasticamente. Muito bom! Mas foi numa das ultimas salas visitadas que recebi o coroamento desta idéia: depois de ler, de todos aplaudirem entusiasticamente, um senhor, sentado lá no fundo, disse emocionado: *é para isto que estou aqui! Para poder ler, sozinho, coisas lindas como esta!* Ganhei meu dia! E aprendi na pratica como era corporificar pelo exemplo o prazer de ler: lendo o que gostamos, o que nos dá prazer.

Para finalizar esta receita, sinalizo para a realização de reflexão crítica e de debates sistemáticos sobre os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, a fim de que professores e professoras possam permanentemente (re) construir, (re) significar suas práticas, (re) aprender a aprender, para que os alunos e alunas não

venham a fazer parte dos índices de analfabetismo funcional, mas que possam apropriar-se da leitura e da escrita, como objeto sociocultural, histórico, habilitando-se prazerosamente a transitar e a fazer uso da cultura escrita.

## GLOSSÁRIO DO TEXTO

**Ambiente alfabetizador:** diferentes portadores de texto, com sentido e significado para os alfabetizandos que tem objetivos definidos: servir de matéria prima para produção de pensamento;

**Avaliar para agir:** avaliação do processo, de onde partiu, aonde chegou, para planejar como intervir para construir aprendizagens;

**Clima propício para a aprendizagem:** clima da sala de aula, a configuração dinâmica das variáveis do contexto criado pelo professor que ao atuar com as características pessoais dos alunos e alunas influi na motivação (ou não) para aprender; clima onde os alfabetizandos e os professores sintam suas hipóteses acolhidas, sejam reconhecidos como sujeitos que ensinam e aprendem e que já trazem conhecimentos diferentes para a sala de aula, não mais nem menos, diferentes.

**Constituição do grupo:** um grupo é uma reunião de sujeitos na mesma hora, no mesmo local, com objetivos comuns, neste caso aprender a ler e a escrever, ser alfabetizado;

**Contrato pedagógico:** instrumento elaborado grupalmente, onde ficam explicitados: a que viemos, o que vamos fazer para alcançar nossos objetivos, como será desenvolvida esta trajetória. Este instrumento será elaborado, escrito e utilizado diariamente, e está a serviço de todos e dos objetivos a serem alcançados;

**Definição e acompanhamento do perfil da turma:** estratégia de solução de problema por parte do professor para saber quais são os conhecimentos prévios que os alunos trazem sobre a leitura e a escrita e a percepção e explicitação de seus avanços;

**Função materna e função paterna:** acolhimento das hipóteses dos alfabetizandos x ruptura no momento adequado;

**Motivação:** o que mobiliza a energia canalizada para uma intenção, motor da ação;

**Óbvio na relação pedagógica:** o que é óbvio, evidente para quem sabe ler e escrever, não é para quem não sabe;

**Privilégio da lógica da aprendizagem e não a do conteúdo:** lógica do conteúdo = linear, fácil para o difícil, menor para maior... – lógica da aprendizagem = subjetiva – o que é fácil para um não é para outro, menor e maior também podem ser diferentes;

**Rotina não rotineira:** não é expressão de algo que se arrasta tediosamente. Essa seria a expressão pura de rotina, de muita repetição, pouca variação, homogênea, autoritária. *Rotina não rotineira* é entendida como a cadência seqüenciada de atividades diferenciadas, que se desenvolvem com características próprias, em cada grupo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALMEIDA, L.S. **Inteligência e aprendizagem: dos seus relacionamentos à sua promoção.** Psicologia: teoria e pesquisa, v.8, n.3, p.277-292, 1992.

- FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FERREIRO, Emilia. **Alfabetización, teoría y práctica**. 5 ed. Mexico: Siglo Veintiuno, 2002.
- FREIRE, Paulo. & SCHOR, Ira. **Medo e ousadia, o cotidiano do professor**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- SCHWARTZ, Suzana. FRISON, Lourdes B. **O óbvio na relação pedagógica**. Revista Educação, Porto Alegre: PUCRS, no prelo.
- GROSSI, Esther P. **Ensinando que todos aprendem**. in: *Revista do GEEMPA*, no. 6: Ensinando que todos Aprendem, Porto Alegre: Edelbra Indústria Gráfica, (p.3-6), 1998.
- MORIN, Edgar. **O Método III: o conhecimento do conhecimento**. 2 ed., Porto Alegre: Sulina, 1999
- MORIN, Edgar. **Método IV: a idéia das idéias**. Portugal: Europa-América, 1998.
- NEMIROVSKY, Myriam. **Entrevista gravada e transcrita** em Madrid, junho de 2005. PISA <http://www.pisa.oecd.org/pages> - capturado em 12/04/2005
- POZO, J.J. **Estratégias de aprendizagem**. EM: Coll, César, Palácios, Jesus, Marchesi, Álvaro (orgs) Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, p.176-197, 1996
- PROT, Brigitte. **Pedagogia de la motivación: como despertar el deseo de aprender**. Madrid: Narcea, 2004
- SCHWARTZ, Suzana. **Reaprendendo a aprender: o desafio da alfabetização de adultos**. Dissertação de Mestrado, PUCRS, 2001.
- STERNBERG, R.J. **Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence**. New York: Cambridge University Press, 1985,
- STERNBERG, R.J. **Principles of teaching for successful intelligence**. *Educational Psychologist*, v.33, n2/3, p.65-72 1998;
- TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional**: Petrópolis, Vozes, 1999.
- TEBEROSKY, Ana. **Entrevista gravada e transcrita** em Barcelona, abril de 2005.
- TOLCHINSKY, Liliana. **Entrevista gravada e transcrita** em Barcelona, abril de 2005.
- WEISZ, Telma. **O dialogo entre o ensino e aprendizagem**. São Paulo: Atica, 2000

#### ELOGIO DO APRENDIZADO

Bertolt Brecht \*

**APRENDA O MAIS SIMPLES! PARA AQUELES  
CUJA HORA CHEGOU  
NUNCA É TARDE DEMAIS!  
APRENDA O ABC; NÃO BASTA, MAS  
APRENDA! NÃO DESANIME!  
COMECE! É PRECISO SABER TUDO!  
VOCÊ TEM QUE ASSUMIR O COMANDO!**

**APRENDA, HOMEM NO ASILO!  
APRENDA, HOMEM NA PRISÃO!  
APRENDA, MULHER NA COZINHA!  
APRENDA ANCIÃO!  
VOCÊ TEM QUE ASSUMIR O COMANDO!  
FREQUENTE A ESCOLA, VOCÊ QUE NÃO TEM CASA!  
ADQUIRA CONHECIMENTO, VOCÊ QUE SENTE FRIO!  
VOCÊ QUE TEM FOME, AGARRE O LIVRO: É UMA ARMA!  
VOCÊ TEM QUE ASSUMIR O COMANDO.**

**NÃO SE ENVERGONHE DE PERGUNTAR, CAMARADA!  
NÃO SE DEIXE CONVENCER  
VEJA COM SEUS OLHOS!  
O QUE NÃO SE SABE POR CONTA PRÓPRIA  
NÃO SABE.  
VERIFIQUE A CONTA  
É VOCÊ QUE VAI PAGAR.  
PONHA O DEDO SOBRE CADA ITEM  
PERGUNTE: O QUE É ISSO?  
VOCÊ TEM QUE ASSUMIR O COMANDO.**

\* Bertolt Brecht - dramaturgo e poeta alemão (1898-1956)