

Recursos educacionais apropriados para recuperação lúdica do processo de letramento emergente

Idméa Semeghini-Siqueira

Resumo

Trata-se de investigação para discutir os recursos educacionais necessários para o desenvolvimento do letramento emergente e do processo de alfabetização de crianças de 6 anos no ensino fundamental de 9 anos. A pesquisa, realizada na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP, teve foco direcionado a atividades de oralidade e leitura, pois considera-se que o ponto-chave da alfabetização é o aprender a ler. Conta com o aporte das neurociências para discutir a aprendizagem e, como resultados dessa investigação, são apresentados recursos apropriados que podem viabilizar um percurso lúdico e eficaz na aprendizagem de leitura e escrita por crianças.

Palavras-chave: letramento; alfabetização; recursos didáticos; ludicidade; leitura; escrita.

Abstract

Proper educational resources for the playful recuperation of the emerging literacy process

The main purpose of the present article is to highlight the importance of the educational resources to optimize the emerging literacy and the alphabetization process, the relevance to focus on orality and on reading in the beginning of elementary school, as well as the necessity to overcome obstacles that interfere with teachers' motivation and performance. This study results both from an ethnographic research, which became an action-research, developed at the Teacher Practice School of the Education Faculty of São Paulo University (USP) and from some visits to schools in Portugal and France. It also takes into account some investigation based on the teacher training supervision in public schools in São Paulo. As a result of these investigations, the study presents appropriate resources in order to enable a ludic and effective way to develop children's reading and writing skills.

Keywords: literacy; alphabetization; educational resources; ludicity; reading; writing

Introdução

O propósito deste artigo é explicitar a premência de recursos educacionais para otimizar o letramento emergente e o processo de alfabetização, a relevância de se voltar o foco para a oralidade e a leitura no início do ensino fundamental, bem como a necessidade de solução de entraves que interferem na motivação e na atuação de professores.

Para tanto, serão discutidas questões referentes a ensino e aprendizagem de língua materna a partir de uma concepção interacional sociodiscursiva da linguagem e de aportes das neurociências. Trata-se de um estudo resultante de pesquisa de natureza etnográfica, que se transformou em pesquisa-ação, desenvolvida na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e decorrente de visitas a escolas de Portugal e da França. Conta, também, com o respaldo de investigações ancoradas na supervisão de estágios inerentes à Pedagogia e à Licenciatura, realizados em escolas públicas da cidade de São Paulo.

Para discutir essas questões, é preciso que três componentes do processo educativo, inextricavelmente articulados, sejam sempre levados em consideração, a saber: a *aprendizagem* – o aluno/sujeito histórico e o contexto socioeconômico-cultural em que vive (Vygotsky, 1984, 1987;

Posner, Raichle, 2001); *o objeto de conhecimento* – a língua materna: a concepção interacional sociodiscursiva (Bakhtin, 1981; Pêcheux, 1988; Marcuschi, 2001); e o ensino – o professor, sua formação e suas condições de atuação na escola (Nóvoa, 1999; Schneuwly, Dolz, 2004).

Neste texto, trataremos dos graus restritos de letramento dos jovens, decorrentes de diversos fatores; de investigações que subsidiam a análise da problemática; das inter-relações entre graus de letramento emergente e o processo de alfabetização; do momento inicial de ensino e aprendizagem de língua materna; do aporte das neurociências para discutir aprendizagem; da especificidade do ato de ler e de escrever com relação à dimensão discursiva e à dimensão alfabética; da necessidade da educação infantil de qualidade para todas as crianças.

Ao discutir esses tópicos, apresentaremos elementos que podem justificar a importância de investimentos em recursos educacionais apropriados para possibilitar um percurso lúdico e eficaz na aprendizagem de leitura e escrita por crianças no início do ensino fundamental. Isso envolverá considerar o uso de verbas destinadas, em especial, à “avaliação da alfabetização” nas séries iniciais do ensino fundamental. Será possível demonstrar que faltam investimentos básicos na educação infantil e que será muito produtivo implementar recursos educacionais redirecionando parte das vultosas verbas atualmente destinadas à avaliação da capacidade de escrever de crianças do 2º ano do ensino fundamental, cujos resultados, na maioria das escolas, podem ser facilmente previsíveis.

Graus restritos de letramento de jovens, decorrentes de diversos fatores

Nesse contexto, discutiremos, inicialmente, o impacto sobre os jovens das condições inadequadas de ensino e aprendizagem de língua materna durante a infância.

Atualmente, é considerável o número de pesquisas (Ribeiro, 2004; Soares, 2004) e de publicações em diferentes mídias (Schleicher, 2008) que demonstram interesse em encontrar soluções para minimizar o problema dos restritos graus de letramento apresentados por jovens de 15 anos. Os resultados (provenientes de escolas públicas e particulares) dos testes de avaliação internacionais, encomendados pela Unesco à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em que o Brasil nos exames do Programa Internacional de Avaliação de alunos (Pisa) de 2000, 2003 e 2006 ocupou as últimas posições no que tange ao uso da língua materna, provocaram uma comoção nacional (Brasil. Inep, 2001a, 2001b, 2008). Por meio de outra avaliação, o Índice Nacional de Alfabetismo (Inaf), foi confirmado, em 2005, que somente 26% dos jovens brasileiros que concluíram o 8º ano do ensino fundamental poderiam ser considerados leitores proficientes/fluentes (Brito, 2007). Como a linguagem/língua materna tem papel decisivo na construção do conhecimento, houve a conscientização de que são limitadas as condições de 37% dos jovens e rudimentares as

de 30% (além dos 7% de analfabetos) para exercer o direito de cidadania em uma sociedade grafocêntrica, assim como serão restritas também as suas contribuições para o desenvolvimento do País.

Com relação aos graus restritos de letramento dos adolescentes, após 8 anos de escolarização, há consenso quanto à complexidade do problema, pois uma reflexão sobre esses graus envolve fatores de âmbito cultural, cognitivo-afetivo, linguístico-discursivo, socioeconômico, de políticas públicas e de práticas educativas. Dentre esses tópicos, nos deteremos nas práticas educativas e nas políticas públicas.

Certamente, compete à universidade reinventar a formação de professores de língua materna, contribuindo para que eles possam, por sua vez, reinventar as práticas educativas. Entretanto, como diversos fatores de um país em desenvolvimento provocam interferências no processo educacional, salientamos as precárias condições socioeconômicas das famílias, o que torna inviável, desde o nascimento, as vivências em ambiente letrado para a maioria das crianças e dos jovens brasileiros estudantes das escolas públicas. Acrescentamos, também, a existência de decisões, provenientes de políticas públicas, que criam obstáculos à concretização de planos educacionais.

Nesse sentido, explicitamos que há uma série de *entraves* que interferem na motivação e dificultam uma boa atuação dos professores nas escolas do ensino fundamental, a saber: o número excessivo de alunos em cada classe que, além de interferir na capacidade de atenção/concentração, também prejudica o trabalho com projetos, realizados em grupos, fundamentais para motivar os alunos e adequar a escola ao século 21 (minimizando tanto a indisciplina quanto a evasão escolar no ensino fundamental); a problemática dos “espaços para leitura”, ou seja, das bibliotecas escolares ou salas de leitura (o acervo inadequado/insuficiente, a ausência de um profissional para realizar uma mediação eficiente e a falta de estrutura para livre acesso ou até a inexistência de um espaço destinado ao acervo/à leitura em muitas escolas); a falta de brinquedos, jogos, livros com imagens e textos, materiais educacionais diversificados que possibilitem o fazer artístico em cada sala de atividades de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental; os aviltantes salários dos professores; o tempo e espaço insuficientes para o planejamento das aulas, uma vez que a maioria dos professores não tem jornada integral em uma única escola; as condições insatisfatórias para a educação contínua dos professores e o tempo restrito para sua atuação como leitores, o que reduz suas possibilidades de redescobrir o encanto de textos relacionados à magia/estética e à informação para poder contagiar seus alunos; os empecilhos para um uso sistemático do laboratório de informática em pleno século 21.

Enfim, um “arcabouço escolar” que interfere de modo contundente na execução, pelos professores, de práticas educativas que poderiam propiciar o desenvolvimento do uso da língua materna ao ler e ao escrever. Apesar das condições adversas, diretores de muitas escolas assumem a liderança e se destacam pelo fato de serem gestores-educadores, em virtude de suas vivências na área educacional e de suas competências, além de contarem

com a participação da comunidade, de um corpo docente estável, de coordenadores e equipe profissional extremamente dedicada.

Além desses entraves, enquanto não houver aumento consistente do nível de qualificação profissional dos pais, melhoria dos cuidados básicos com a saúde da criança gerenciados pelo governo e não for viável o acesso à educação infantil de qualidade, seguramente as consequências nos graus de letramento dos jovens serão previsíveis. Assim, se as mínimas condições necessárias ao sucesso escolar estão ausentes, desde o início da escolarização, pode-se dizer que grande parte das crianças e/ou dos jovens não tem “dificuldades de aprendizagem”, mas sofre pelos “direitos não atendidos” e isso prejudica sua aprendizagem.

Investigações e experiências profissionais subsidiam a análise da problemática

Para a caracterização desse cenário educacional, por meio da síntese dos entraves, foi necessário um longo percurso, subsidiado por pesquisas desenvolvidas em escolas e pela leitura/análise de inúmeros relatórios de estágios, realizados em escolas públicas e elaborados por alunos dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura na disciplina *Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa* na Faculdade de Educação da USP.

No decorrer de nossas atividades de pesquisa, a partir da década de 70 – período em que ocorreu uma mudança significativa do alunado, devida à democratização do ensino –, nos empenhamos em buscar soluções para tornar mais eficazes o ensino e a aprendizagem de língua materna. Naquele momento, o foco de nossa investigação esteve voltado para 5^a a 8^a séries do ensino fundamental, tendo em vista os graus restritos de letramento dos jovens em meados e no final do ensino fundamental. A partir da década de 90, o foco foi direcionado para as séries iniciais (1^a a 4^a séries), ou seja, para o processo de alfabetização, em função do aumento do número de alunos que apresentavam dificuldades ao ler e ao escrever na 5^a série. Mais recentemente, constatamos a necessidade de compreender o que ocorre na fase de letramento emergente, ou seja, no período que corresponde aos relacionamentos iniciais, às vivências da criança com práticas letradas desde o nascimento. Nesse momento, a educação infantil e o 1^o ano do ensino fundamental de 9 anos passaram a constituir o núcleo primordial de nossas investigações.

Para tanto, participamos de um Programa de Cooperação Internacional – Capes–Grices – entre a Faculdade de Educação da USP e a Universidade do Minho/Instituto da Criança em Portugal. No final de 2006, em Braga e Lisboa, além de realizar observações em classes com alunos de 6 anos, presenciamos atividades desenvolvidas em tempo integral, em “jardins de infância”, de que participam aproximadamente 90% das crianças portuguesas de 3 a 5 anos reunidas na mesma sala-ambiente, que dispõe de inúmeros recursos (25 crianças com a professora, que conta com a participação de uma assistente). Nesse período, visitamos também “escolas maternas” em Paris, destinadas a praticamente 100% das crianças de 3 a

5 anos. Foi possível, enfim, compreender a importância das desafiadoras experiências de letramento emergentes na educação infantil, que tanto facilitam o processo de alfabetização, principalmente para as crianças provenientes de famílias socioeconomicamente desfavorecidas.

No Brasil, de 2008 a 2009, a Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP foi o local escolhido para uma investigação em duas classes de crianças de 6 anos de idade. Nesse período, realizamos pesquisa de natureza etnográfica, que se transformou em pesquisa-ação. Dela participaram duas professoras e uma orientadora educacional.

No que concerne à metodologia de pesquisa adotada, de acordo com Máximo-Esteves (2008, p. 42), consideramos que:

(...) a investigação-ação é concebida, actualmente, como um processo de investigação conduzido pelas pessoas que estão diretamente envolvidas numa situação e que desempenham, simultaneamente, o duplo papel de investigadores e participantes.

Outro aspecto que merece reflexão, ainda segundo Máximo-Esteves (2008, p. 82), é que:

A investigação-ação, à semelhança da investigação qualitativa, em cujas propostas se apoia, é um processo dinâmico, interactivo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo.

Neste espaço escolar selecionado, o alunado é bastante diversificado, pois há filhos de professores universitários, de funcionários e da comunidade externa à USP. As professoras dispõem de quatro horas semanais, em média, para planejamento, produção de material e avaliação de atividades.

As duas salas de aula que receberam alunos de 6 anos (30 em cada sala – 15 alunos e 15 alunas) e foram planejadas com a assessoria de uma especialista em educação infantil, Prof^a Dr^a Tizuko Morchida Kishimoto. As carteiras adquiridas são apropriadas para crianças de 6 anos e dispostas em semicírculos com 3 crianças. Foram organizados espaços para minibiblioteca, jogos, modelagem, desenho e também escaninhos individuais. Além da sala de aula, essas crianças têm atividades semanais na biblioteca escolar, na quadra, no parque, na horta e no laboratório de informática.

No plano de ensino desta unidade escolar, constam objetivos gerais de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e de inserção social, além dos inúmeros objetivos específicos que não serão discutidos neste texto. Faremos breves menções à variedade das atividades relacionadas à dimensão discursiva e alfabética que permeavam o dia a dia da sala de aula.

Nos encontros iniciais com as professoras e a orientadora educacional, depois de um período de observação na sala de aula, dialogamos sobre a possibilidade de ampliar o número de jogos relacionados à alfabetização e adquirir um conjunto de letras móveis para cada aluno a fim de complementar os diversos recursos educacionais já disponíveis. Além disso, discutimos a implementação de um “caderno de palavras e histórias”,

constituído por histórias criadas pelas crianças, em que a professora atuaria como escriba. Tendo em vista que havia uma aula semanal de Música, foi possível confeccionar um “caderno de leituras”, contendo as letras das músicas que eram memorizadas pelas crianças. Esses dois materiais possibilitavam leituras diárias sobre temáticas nas quais elas estavam envolvidas.

Nessas reuniões, decidimos também realizar uma avaliação diagnóstica de leitura dos 60 alunos no 1º semestre e outra no final do ano tanto em 2008 como em 2009. Como resultado dessa pesquisa, pudemos constatar que há fortes evidências de que as atividades desenvolvidas na família e/ou na educação infantil são muito significativas para ampliação do grau de letramento emergente das crianças. As crianças que apresentaram maior envolvimento com o universo letrado, no início de 2008, foram as que mais avançaram ao término do primeiro e do segundo ano escolar.

Grau de letramento emergente e processo de alfabetização: inter-relações

No decorrer deste texto, a concepção de *letramento emergente* será focalizada de vários ângulos, uma vez que constitui um ponto vital para a compreensão da necessidade de condições específicas para a aprendizagem de leitura e escrita no início do ensino fundamental. Segundo Terzi (1995, p. 93), no artigo “A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados”:

A preocupação com o letramento pré-escolar como um dos fatores determinantes do sucesso escolar na aprendizagem da leitura surgiu há décadas. Um dos trabalhos pioneiros foi o livro de Durkin (1966) *Children who read early* no qual a autora apresenta seu estudo sobre crianças que iniciavam a pré-escola e conclui que aquelas que nessa idade já conseguiam ler tinham tido nos anos anteriores uma rica participação em eventos de letramento, proporcionada pelos pais, (...).

Em Portugal, a pesquisadora Lourdes Mata (2006, p. 13) define o conceito em questão (no Brasil, *letramento*; em Portugal, *literacia*) e indica uma série de trabalhos que já trataram do assunto:

Os trabalhos sobre literacia emergente têm evidenciado de forma clara o papel activo e participativo das crianças no processo de apreensão da linguagem escrita. Existe, neste momento, uma grande unanimidade em considerar-se de grande importância as experiências informais de literacia que as crianças desenvolvem mesmo em idades muito precoces [Ferreiro, 1988 a, b; Ferreiro e Teberosky, 1986; Goodman, 1984; Teale e Sulzby, 1989].

(...) a aquisição destes conhecimentos precoces parece desempenhar um papel importante posteriormente durante a aprendizagem formal da linguagem escrita [Alves Martins, 1996; Chauveau e Rogovas Chauveau, 1994].

No Brasil, a maioria das crianças chega à escola somente aos 6 ou 7 anos, com um saber prévio sobre a linguagem, incluindo *um determinado grau de letramento* em função de todos os relacionamentos: das atividades de oralidade, leitura e escrita que acontecem, principalmente na família, impregnadas pelo estrato socioeconômico-cultural dos pais, do tempo cotidiano de envolvimento com as diferentes mídias (inclusive a internet) e do fato inequívoco de terem ou não frequentado uma escola de educação infantil de qualidade. Esse processo de letramento emergente de cada criança aumentará ou diminuirá suas probabilidades de sucesso escolar no processo de alfabetização, que se estende naturalmente pelos anos iniciais do ensino fundamental.

Dessa forma, é necessário ressaltar que, no Brasil, é lamentável a irrisória porcentagem de crianças beneficiadas com a educação infantil no ensino público. Há, pois, fortíssimos indícios de que as políticas públicas devem dedicar maior atenção à educação infantil e ressignificar seu papel, sob pena de não conseguirmos alcançar um ensino de qualidade e, por conseguinte, melhores resultados em futuras avaliações internacionais.

A seguir, focalizaremos os subsídios, concernentes ao momento inicial da aprendizagem de leitura e de escrita, que constituíram o cerne da interlocução/formação nesta pesquisa-ação realizada na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP.

Momento inicial: recuperação lúdica do processo de letramento emergente para crianças com precária imersão no mundo letrado

No amplo *continuum* da escolaridade básica, há um momento inicial, equivalente ao período que se estende da educação infantil ao início do ensino fundamental, em que o *letramento emergente* (resultante das vivências de cada criança com interlocutores letrados na família, dos contatos com diversas mídias e das oportunidades de exposição aos diferentes suportes e usos da escrita na escola) terá influência decisiva no *processo de alfabetização* (Smolka, 1988; Franchi, 1995; Kleiman, 1995; Rojo, 1998; Soares, 2004; Mata, 2006).

Sendo assim, muito além de um "método" de alfabetização, seja global, fônico ou misto/eclético, é preciso considerar o grau de letramento emergente com que a criança de idade X chega à escola. Desse modo, para as crianças que tiveram menor imersão no mundo letrado, há que se estabelecer *um tempo extra significativo* (ao menos um ano), anterior ao processo deliberado/intencional de alfabetização, com a finalidade de viabilizar uma recuperação lúdica do processo de letramento emergente (Semeghini-Siqueira, 2006). Tal ação possibilitará uma entrada na cultura, uma exposição ao sistema de escrita, além de seus usos, sem perda da ludicidade. Essa abordagem viabiliza também a dimensão afetiva que permeia todo o processo de ensino e aprendizagem (Wallon, 1968; Vygotsky, 1984). Trata-se de uma condição para que esses alunos avancem sem estíguas.

Tendo em vista que a maioria das crianças brasileiras não teve (e ainda não tem) acesso à educação infantil, é necessário que seja recriado

um ambiente lúdico semelhante ao da educação infantil nessa atual entrada obrigatória aos 6 anos de idade no 1º ano do ensino fundamental de 9 anos, permitindo à criança a imersão desafiadora e prazerosa no mundo letrado. É preciso lembrar também que as propostas terão de levar em consideração a diversidade cultural e as necessidades educativas especiais das crianças.

Neste “tempo extra”, conforme pudemos propor/observar nas classes de crianças de 6 anos de idade na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP, era imprescindível que as atividades estivessem relacionadas prioritariamente à *oralidade* (mediada pelo professor/educador que dialoga com as crianças e abre espaço/tempo para: relatos de cada criança, jogos de contar e ouvir histórias, jogos de faz de conta, dramatizações, iniciação musical, brincadeiras com cantigas, parlendas, trava-língua etc.); à *leitura* (pelo professor e/ou pelos alunos, de livros com imagens e textos, de revistas, de embalagens, de propagandas etc.) e que a *ludicidade* (o brincar) estivesse embutida no cerne de todas as atividades. *Um investimento muito intenso em leitura* possibilitava à criança olhar, com frequência, os “produtos” do mundo letrado para nutrir sua *memória discursiva*, ampliando suas representações sobre esse objeto cultural: a língua materna, o que facilitará a aprendizagem da escrita.

Para dar continuidade às nossas reflexões, uma questão se faz necessária: qual a concepção de aprendizagem que permeou esta pesquisa-ação?

Em foco a aprendizagem: aportes das neurociências

Dentre as diversas abordagens, concernentes à aprendizagem, podemos nos valer das contribuições de pesquisas em Neurociência Cognitiva. A partir da utilização de métodos/exames (Tomografia por Emissão de Pósitrons e Ressonância Magnética) que produzem imagens dos sistemas cerebrais envolvidos em processos cognitivos, pode-se visualizar como as pessoas aprendem e relembram, ou seja, como aprendizagem e memória estão intrinsecamente ligadas no sistema mente-cérebro. Por meio desses exames, na vertente das investigações em que se inter-relacionam cognição, emoção e vontade, pode-se até ver, nas imagens, como o desempenho se torna mais eficaz quando desperta o interesse e a atenção do sujeito. Vale dizer que esses novos recursos tecnológicos provocarão avanços em pesquisas sobre a leitura, pois já se vislumbra a possibilidade de se observar alterações cerebrais à medida que a competência se desenvolve (Posner, Raichle, 2001). No estágio atual das investigações em Neurociência Cognitiva, tornou-se claro que organizamos/reorganizamos novos conhecimentos sobre o mundo, porque as experiências pelas quais passamos, devido à plasticidade cerebral, modificam nosso sistema mente-cérebro (Squire, Kandel, 1999). Assim, a memória é continuamente reconstruída, e a “armazenagem” desses conhecimentos, a “história prévia” e/ou os saberes prévios de cada sujeito constituirão “pontes” para as novas aprendizagens.

Em função desses conhecimentos, podemos nos perguntar: por que as estratégias de ensino e aprendizagem devem focalizar inicialmente o ato de ler e não o ato de escrever? No *passado*, o foco esteve voltado para a *mão*, para o *aspecto gráfico da escrita*, para o professor que ensina, e as palavras-chave eram exercício/castigo/esforço. Se, no *presente*, admite-se que a criança aprende continuamente e em todos os espaços, o foco deve voltar-se para o sistema *mente-cérebro* e, portanto, para um investimento muito intenso em *leitura*, a fim de nutrir a *memória discursiva* com amplo e variado repertório textual. Nesse novo contexto, as palavras-chave passam a ser ludicidade/brincadeira/prazer. Para tanto, é fundamental a existência de recursos educacionais que ficassem organizados na sala, constituindo um novo ambiente de aprendizagem, ou, pelo menos, a existência de um *armário* na sala de aula que pudesse conter uma diversidade de materiais imprescindíveis para os professores trabalharem, sobretudo, com as crianças de meios desfavorecidos. É sabido que as crianças provenientes de famílias ricas usufruem fartamente de inúmeros desses recursos em diferentes espaços.

É premente, pois, avaliar a importância da *qualidade* e da *frequência* das experiências desafiadoras e lúdicas na constituição de um grau X de letramento, em função da exposição ao universo letrado no período de 0 a 6 anos. Se, nesse período, um tempo significativo de exposição facilita o processo deliberado de alfabetização, pode-se pressupor que as vivências em ambientes pouco letrados ou as *condições precárias* para o desenvolvimento do *letramento emergente* restringirão a ampliação das redes neurais que dinamicamente configuram a arquitetura do sistema mente-cérebro. Tal fato, para a maioria das crianças, torna a *escrita* um "*objeto cultural*" de *difícil acesso*, proporcionando um processo de alfabetização sofrido, que mina a autoestima do aprendiz.

O ato de ler e de escrever no início da escolarização

Vale enfatizar, também, que o termo "alfabetização" não está obrigatoriamente relacionado ao ato de escrever. O fato de a criança saber ler/compreender é condição suficiente para considerá-la alfabetizada. De outro modo, seriam necessariamente analfabetas quaisquer pessoas impossibilitadas de escrever (por problemas físicos), mesmo que soubessem ler/compreender. Assim sendo, não escrever não significa ser analfabeto, uma vez que a pessoa sabe ler/compreender. O "ponto-chave" da alfabetização é *aprender a ler*. Certamente, aprender a escrever é um direito de todo cidadão e, portanto, responsabilidade do sistema educacional.

É preciso lembrar que, além da *leitura com os olhos* (de palavras em diferentes suportes, da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e de imagens), é possível *ler com as mãos* (a dactilologia para o surdo-cego, a escrita em Braille para o cego, os sistemas pictográficos em material tridimensional) e também *ler com os ouvidos* (pela leitura com os olhos do outro: presencial ou por meio de gravação). Ao ouvir histórias ou notícias lidas

pelos professores, as crianças internalizam o discurso escrito, portanto, aprendem a organização do texto escrito, ampliam o vocabulário, capacitando-se para recontar/ressignificar as histórias ou notícias.

Com relação à escrita, a criança, desde a mais tenra idade, manifesta desejo de rabiscar, desenhar e/ou escrever (Vygotsky, 1987). Em função das interações, percorre o processo de construção/desconstrução/reconstrução, envolvendo-se cada vez mais com o universo da escrita. Com a implementação do 1º ano do ensino fundamental de 9 anos, compreende-se facilmente que, para as crianças de 6 anos, não haverá cobranças com relação à escrita, pois essas crianças, em geral, não puderam exercer o direito de frequentar a educação infantil de qualidade, tendo pouco contato com o universo letrado. Isso significa que as crianças brasileiras de 6 anos deverão ter direito de usufruir, no 1º ano do ensino fundamental, de atividades como as que são propostas às crianças portuguesas e francesas de 5 anos na educação infantil, ou seja, o foco das atividades será direcionado prioritariamente para a oralidade e para a leitura, de modo que a escrita se torna uma decorrência natural.

Linguagem: dimensão discursiva e dimensão alfabética

Neste início de escolarização, a *escrita* estará presente, uma vez que é ampliado o contato com a dimensão discursiva da linguagem – o processo de letramento – pela mediação do(a) professor(a), que poderá atuar como escriba ao escrever na lousa ou em cartazes (que ficam afixados na sala de aula), letras de músicas já memorizadas e histórias inventadas pelas crianças. Em Portugal, projetos relacionando oralidade, leitura e escrita foram desencadeados a partir de perguntas das crianças, por exemplo: “Os peixes dormem?” e “Como os elefantes chegaram ao jardim zoológico?”. Além desse gênero de projetos, na pesquisa realizada na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP, o contato com a dimensão discursiva na modalidade escrita foi alavancado, em especial, por meio da *leitura*, pelas professoras e/ou pelos alunos, de livros de Arte Visual e Literatura Infantil, considerados *objetos estéticos*.

Concomitantemente, a *dimensão alfabética* é trabalhada com letras móveis, que viabilizam o contato com os fonemas que são representados pelas letras. Esse encontro se deu no ambiente da dimensão discursiva, em que a criança já estava imersa e no qual já tinha contato com os textos e as palavras.

Esta dimensão alfabética abre espaço para os objetos lúdicos, por meio de jogos que desafiam a criança, brinquedos e brincadeiras. Dessa forma, a ênfase na leitura de palavras, acompanhada do uso de letras móveis, pôde propiciar atividades lúdicas e foi um caminho eficaz para a criança aproximar-se da escrita. Isso significa que a leitura e a escrita com letras móveis, lado a lado com a palavra escrita em letra de forma pelo professor (em folhas de papel ou na lousa), foram mais enfatizadas do que a escrita manuscrita, uma vez que a última apresenta um grau maior de dificuldade.

Para promover a interação da criança com a escrita, de acordo com Vygotsky (1984, 1987), a mediação dos colegas mais experientes e do(a) professor(a) mobilizará o processo de constituição da escrita. E, conforme Bakhtin (1981), o homem é um ser de linguagem e sua voz só terá significado na interação com o outro, em meio à intrincada rede de relações socioculturais. Assim, para propiciar a interação de forma lúdica e como estratégia educativa, as crianças, em duplas ou em grupos, foram desafiadas a usar a escrita *tipográfica* (com letras móveis de madeira/plástico ou impressas em papel), a escrita *datilográfica*, a escrita *digital*, a escrita *normográfica* (com normógrafo) e, também, a escrita *manuscrita*.

É curioso perceber e se indagar por que a escola, em geral, prioriza a última, a mais difícil e individualizada, uma vez que há outros meios para que as crianças se apropriem ativamente do sistema da escrita.

Nesta pesquisa-ação, as discussões sobre os subsídios teóricos, referentes aos processos de letramento e de alfabetização, foram entremeados pelos diálogos referentes ao uso dos recursos educacionais, o que tornou o “processo dinâmico, interactivo e aberto aos necessários reajustes” (Máximo-Esteves, 2008, p. 82).

A necessidade de recursos educacionais apropriados no início da escolarização

Em função da concepção de aprendizagem que subsidia este estudo, da pesquisa realizada na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP, das visitas a escolas em Portugal e na França e, sobretudo, da leitura e análise de relatórios de estágio supervisionado em escolas públicas, foi possível compreender e verificar a carência de recursos educacionais no 1º ano do ensino fundamental em escolas públicas da cidade de São Paulo.

Assim sendo, para que as estratégias visando à ampliação lúdica do letramento emergente no 1º ano do ensino fundamental sejam colocadas em prática no “tempo extra” mencionado, para crianças de 6 anos, reafirmamos que é fundamental a presença de *recursos educacionais*, constituindo *um novo ambiente de aprendizagem* com diferentes espaços temáticos, como ocorre na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP. Enquanto a construção desse ambiente não for viável, imagina-se que seja possível a existência de um *armário* na sala de aula para conter uma diversidade de materiais.

Trata-se de uma “biblioteca-brinquedoteca no armário” em cada sala de atividades (sala de aula) de 1º ano do ensino fundamental com 35 crianças.

Que materiais poderíamos colocar à disposição dos professores e das crianças para possibilitar a apropriação da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam? Segue a relação de “materiais/recursos” que encontramos, tanto no Brasil como em Portugal e na França, em salas de aula bem equipadas para a realização de atividades: entre cem e duzentos diferentes livros de Arte Visual e Literatura

Infantil; dicionários; mapas; jornais, revistas, gibis e embalagens; 35 jogos de letras móveis; diversos jogos que envolvam palavras e números; brinquedos; uma máquina de datilografia; um *laptop*; CDs e DVDs; papel sulfite, folhas de cartolina, carimbos, lápis de cor, giz de cera e tintas; cola, tesoura etc. Além disso, se possível: um gravador; uma máquina fotográfica digital; um retroprojeto; uma filmadora; 35 pastas para portfólio de modo que professores e crianças registrem as atividades e possam dialogar sobre elas.

Para dar início a esse acervo, os livros de Arte Visual e Literatura Infantil e os conjuntos de letras móveis são prioritários.

Esse novo ambiente de aprendizagem, contendo os recursos necessários, propiciará experiências significativas que mobilizarão o interesse e o envolvimento das crianças, alavancando a internalização das práticas letradas. Se, conforme editorial da *Folha de S. Paulo* de 22 de abril de 2007, “é preciso preservar a liberdade do educador de eleger ferramentas de ensino” (Básico... 2007), explicitamos que são essas “ferramentas de ensino” de que necessitam os educadores das séries iniciais do ensino fundamental.

Por que uma “biblioteca-brinquedoteca no armário” em cada sala de atividades? Neste 1º ano do ensino fundamental que recebe as crianças de 6 anos, em 90% das atividades a serem realizadas, professores e alunos farão uso desses recursos, e somente em 10% ocuparão lousa e giz. A possibilidade de se trabalhar com recursos, *muito além da lousa e do giz*, possibilitarão uma otimização das competências e habilidades necessárias para o aprender a ler e a escrever.

Aos professores dessas crianças, além do “objeto armário”, projetos de formação contínua (em parceria com as universidades) possibilitarão diálogos sobre as atividades mais adequadas às crianças “reais” da comunidade em questão, a partir, entretanto, de uma avaliação diagnóstica e formativa por eles realizada. Para que os professores tomem decisões consistentes sobre práticas educativas de oralidade, leitura e escrita, serão necessárias não só reflexões sobre questões de aprendizagem, mas também a construção de saberes sobre o objeto de ensino, ou seja, leituras sobre a concepção da linguagem/língua materna e subsídios teóricos referentes às práticas de oralidade, leitura e escrita.

Pelo exposto, consideramos que foi explicitada a importância de se alocar parte das verbas destinadas a exames/provas de alfabetização para a instalação de “biblioteca-brinquedoteca no armário” em cada sala de atividades do 1º ano (e, se possível, também do 2º ano), contendo objetos estéticos e objetos lúdicos, entre outros. Desse modo, professores e alunos terão melhores condições de trabalho e a oportunidade de mostrar que são capazes, antes de serem avaliados (Semeghini-Siqueira, 2007).

Se forem realizados “exames” de alfabetização, sem que se tenham oferecido as condições mínimas necessárias (muito além de lousa, giz, livro didático, caderno, lápis e borracha) aos atores do processo educativo, há fortes evidências de que a avaliação somente confirmará o óbvio: percentuais elevados que validam a ineficácia de nosso sistema educacional.

Vale ressaltar ainda que, para viabilizar um letramento emergente eficaz, é preciso, a curto e médio prazo, que a educação infantil seja um direito efetivo da criança no Brasil, como ocorre em outros países, pois tais vivências propiciarão maior desenvolvimento do letramento emergente em função da *qualidade*, da *frequência* e do *significado* das práticas de leitura e escrita para a criança. Como consequência dessa cultura escolar altamente atraente e motivadora, constataremos que, por causa do grau ótimo de letramento emergente, quaisquer que sejam as estratégias utilizadas pelo(a) professor(a) no processo deliberado de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, as crianças brasileiras farão as “descobertas” necessárias para que as competências leitora e escritora se efetivem.

Considerações finais

Neste texto, procuramos explicitar o processo de interlocução que propiciou o desenvolvimento da pesquisa de natureza etnográfica que se transformou em pesquisa-ação, possibilitando mudanças nos procedimentos pedagógicos e na interação professor-aluno. Descrevemos os recursos educacionais necessários para o 1º ano do ensino fundamental e como foram utilizados alguns recursos. Assim, consideramos que se for intensificado o acesso da maioria das crianças a produtos culturais e a recursos educacionais adequados, com a mediação de educadores, há fortes evidências de que o foco poderá ser dirigido com mais intensidade a atividades de oralidade e leitura do que às de escrita. Desse modo, o processo de alfabetização, ou seja, a apropriação da leitura e da escrita ocorrerá de forma lúdica e eficaz.

Vale ressaltar que a eliminação de uma série de entraves, dentre eles a ausência de recursos educacionais adequados para leitores iniciantes, abrirá caminho para o surgimento de condições que visam focalizar prioritariamente a oralidade e a leitura, ampliando, de forma lúdica, o grau de letramento das crianças. Assim sendo, as ricas experiências em ambientes letrados, desde o início da escolarização, promoverão a constituição de representações mentais sobre a escrita, ou seja, as competências necessárias para ler e escrever.

Ao concluir, esperamos ter apresentado subsídios para justificar que parte significativa dos investimentos atualmente alocados em avaliações nos anos iniciais do ensino fundamental sejam aplicados em recursos educacionais, garantindo, à maioria das crianças brasileiras, uma recuperação lúdica do processo de letramento emergente e, portanto, a otimização do processo de alfabetização. A utilização dos recursos educacionais em questão, conseqüentemente, propiciará o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, viabilizando a ampliação do grau de letramento dos jovens, uma vez que tiveram a oportunidade de se tornar leitores proficientes ainda no ensino fundamental I.

Para que crianças possam percorrer a trajetória de leitores iniciantes a leitores fluentes quando jovens, tendo também desenvolvido a capacidade

de produzir textos coerentes e coesos, é imprescindível que políticas públicas visem à qualidade tanto da educação infantil quanto dos anos iniciais do ensino fundamental.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.

BÁSICO em educação, O [Editorial]. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, p. A 2, 22 abr. 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Programa internacional de avaliação de alunos (Pisa): resultados nacionais - Pisa 2000*. Brasília, 2001. Disponível em: <www.inep.gov.br/internacional/pisa>. Acesso em: 22 fev. 2011.

_____. *Programa internacional de avaliação de alunos (Pisa): resultados nacionais - Pisa 2003*. Brasília, 2001. Disponível em: <www.oecd.org/dataoecd/1/60/34002216>. Acesso em: 22 fev. 2011.

_____. *Programa internacional de avaliação de alunos (Pisa): resultados nacionais - Pisa 2006*. Brasília, 2008. 153p.

BRITTO, L. P. L. de. Alfabetismo e educação escolar. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade*. São Paulo: Autores Associados, 2007.

CHAUVEAU, Gérard ; ROGOVAS-CHAUVEAU, Eliane. *Les chemins de la lecture*. Paris: Magnard, 1994.

DURKIN, Dolores. *Children who read early: two longitudinal studies*. New York: Teachers College Press, Columbia University, 1966.

FRANCHI, Eglê Pontes. *Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita*. São Paulo: Cortez, 1995.

FERREIRO, E. L'écriture avant la lettre. In : SINCLAIR, H. (Ed.). *La productions de notations chez le jeune enfant*. Paris: PUF, 1988a. p. 17-70.

_____. Literacy development: a psychogenetic perspective. In: OLSON, D.; TORRANCE, N.; HILDYARD, A. (Ed.). *Literacy, language and learning: the nature and consequences of reading and writing*. New York: Cambridge University Press, 1988b. p. 217-228.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

GOODMAN, Y. The development of initial literacy. In: GOELMAN, Hillel; OBERG, A.; SMITH, F. (Ed.). *Awakening to literacy*. Portsmouth, London: Heinemann Educacional Books, 1984. p. 109-112.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO; AÇÃO EDUCATIVA. *Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf): um diagnóstico para a inclusão social pela educação*. São Paulo, 2001. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br/download/inaf01.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2011.

_____. *Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf): um diagnóstico para a inclusão social pela educação*. São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br/download/inaf03.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2011.

_____. *Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf): um diagnóstico para a inclusão social pela educação*. São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/inaf05.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2011.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas, S. P.: Mercado de Letras, 1995.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, Margarida Alves. *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: ISPA, 1996.

MATA, Maria de Lourdes Estorninho Neves da. *Literacia familiar: ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora, 2006.

MÁXIMO-ESTEVES, Lídia. *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora, 2008.

NÓVOA, Antônio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1988.

POSNER. Michael I.; RAICHLE, Marcus E. *Imagens da mente*. Porto: Porto Editora, 2001.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf, 2001)*. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista. In: _____. (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

SCHLEICHER, Andreas. *Medir para avançar rápido: Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)*. (Entrevista de páginas amarelas na Veja), *Veja*, n. 2072, p. 17-21, 6 ago. 2008.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: _____. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idméa. Modos de ler textos informativos impressos/virtuais e questões sobre memória: estratégias para alavancar a construção do conhecimento em diferentes disciplinas. In: REZENDE, Neide Luzia de.; RIOLFI, Cláudia Rosa; SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idméa (Org.). *Linguagem e Educação: implicações técnicas, éticas e estéticas*. São Paulo: Faculdade de Educação/USP, Associação Editorial Humanitas, 2006.

_____. Investir muito antes de avaliar crianças. *Jornal da USP*, n. 817, p. 12, 10-16 dez. 2007.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 1988.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

SQUIRE, Larry R.; KANDEL, Eric R. *Memory: from mind to molecules*. New York: W. H. Freeman, 1999.

TEALE, W.; SULZBY, E. Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. In: TEALE, W.; SULZBY, E. (Ed.). *Emergent literacy: writing and readers*. 4. ed. Norwood: Ablex, 1989. p 7-25.

TERZI, Sylvia B. A oralidade e a construção da escrita pela criança. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento*. 7. ed. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1968.

Idméa Semeghini-Siqueira, doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo (USP), é professora na graduação (Licenciatura e Pedagogia) e na Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP (FEUSP).

isemeghi@usp.br

Recebido em 1º de agosto de 2010.

Aprovado em 22 de dezembro de 2010.