



I Congresso Nacional de Linguagens e Representações: *Linguagens e Leituras*
III Encontro Nacional da Cátedra UNESCO de Leitura
VII Encontro Local do PROLER
UESC - ILHÉUS - BA/ 14 A 17 DE OUTUBRO 2009

REFLEXOS DA ALFABETIZAÇÃO NA PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS NO ENSINO MÉDIO¹

SOUZA, Catiane Rocha Passos de² (UESB/IFBA)
cati-rocha@ig.com.br

Resumo: É muito comum e instigante o discurso sobre o nível de produção textual, considerado insuficiente, dos alunos do Ensino Médio. Muitas propostas buscam intervir na situação, mas poucos discutem ou operam nas causas. Nesse contexto, percebe-se o desinteresse dos alunos em ler e/ou escrever, pois mal conseguem realizar a decodificação dos símbolos linguísticos. Refletindo sobre essas questões, o trabalho em exposição apresenta um estudo sobre o processo de alfabetização e suas implicações no decorrer da vida escolar do aluno. Para isso, consta com uma pesquisa bibliográfica sobre a temática e seus aspectos relevantes a respeito das práticas sociais da linguagem. Inclui breve estudo teórico a respeito da importância do desenvolvimento da leitura e da escrita para o desempenho do educando, e por fim apresenta proposta de pesquisa com alunos do Ensino Médio, como instrumento para reflexão e para possíveis intervenções na realidade.

Palavras-chave: Alfabetização. Leitura. Escrita. Ensino. Aprendizagem.

Introdução

Ao longo da história, a importância dada a Alfabetização variava de acordo com a ideologia de cada época. Inicialmente, formar cidadãos alfabetizados não representava grande preocupação, o que refletia a situação do país enquanto colônia ou pós-colônia. Mais tarde, o foco de atenção se deslocou com vistas a atender as mudanças do quadro político. Hoje, há uma campanha em prol de reverter a situação, embora os reais objetivos revelem o interesse em atender às exigências do capitalismo, mais mercadológica que pedagógica.

Apesar de reconhecer a finalidade última dos atuais discursos sobre a crise da Alfabetização no país, vale ressaltar que a focalização desta pesquisa centra-se nas

¹ Projeto desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) no Grupo de Pesquisa: Linguagem e Representação (CNPq).

² Docente do Departamento de Ciências Humanas e Linguagens do IFBA (Campus Salvador) e Discente do Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Língua Portuguesa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB/ Campus de Jequié.

questões pedagógicas em perspectivas de oportunizar, aos interessados e envolvidos, discussões relevantes, com vistas ao propício cenário que indica uma crescente preocupação com o ensino da escrita e da leitura.

Os recentes índices sobre o aprendizado da leitura e da escrita em nosso país vêm reforçando a necessidade de se desenvolver pesquisas nesta área a fim de intervir significativamente na realidade. Criticar a situação da Alfabetização no Brasil é uma das atitudes mais comuns entre os ditos pensadores da educação; as discussões têm ganhado espaço nos fóruns de debate sobre o assunto.

A escolha pela temática – Alfabetização – atrela-se à vontade de compreender as razões que determinam as condições de produção textual em que se apresentam os alunos ao chegarem ao Ensino Médio. Reconhecer as causas, obviamente, não garante um melhor desempenho dos alunos; entretanto, permite uma reflexão sobre as bases do problema.

A proposta foi elaborada a partir da leitura de autores atuais, mas também pela angústia que é suscitada em cada reunião pedagógica ou numa simples conversa entre professores, nas quais sempre a problemática surge em falas desesperanças.

Para que o discurso de melhoria na Alfabetização exista, não se trata apenas de medir nem de que todos participem. Não é um problema doutrinário ou de fé religiosa, mas trata-se de criar certas condições estruturais que garantam a qualidade e, conseqüentemente, que tornem a mudança possível.

Assim, objetivou-se com a pesquisa extrair dados da realidade, elementos capazes de permitir a organização de novos traçados para uma didática que renove o trabalho com leitura e escrita em sala de aula. Este artigo mencionará um recorte da investigação, considerado imprescindível ao propor reflexões da temática em abordagem.

1. Letramento e a resignificação da Alfabetização

A alfabetização não se resume em apenas um ano letivo, como foi concebida por décadas, é um processo de duração imprevisível, pois compreende desde a entrada na escola até quando o indivíduo domine, além das habilidades básicas do ler e do escrever, a capacidade de utilizar a escrita na leitura e na produção de textos, na vida cotidiana ou na escola.

A resignificação do conceito de Alfabetização não diz respeito apenas à sua duração, mas principalmente à sua concepção, que se constituía análoga à definição apresentada pelo Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa “ato ou efeito de alfabetizar; de ensinar as primeiras letras”, ou seja, inicialmente pensava-se que alfabetizar era apenas desenvolver as habilidades de codificação e de decodificação.

Nas últimas décadas, os pensadores da educação realizaram abordagens a partir de informações da realidade, cuja conjuntura apontava a incompletude da concepção em vigor. A alfabetização não se resume ao ensino das primeiras letras, mas atrela-se à função de permitir ao alfabetizando ser capaz de se valer da língua escrita em situações sociais que requeiram habilidades mais complexas. Dessa forma, surge um novo conceito: Letramento³, que para alguns é dissociável à alfabetização. O que discorda Magda Soares apud Batista (2006:13):

³ Constatou-se que uma das primeiras menções feitas deste termo ocorreu em “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística” (1986) por Mary A. Kato
<http://eduquenet.net/letramento.htm> acesso em 12/10/09

“dissociar alfabetização de letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema/grafema, isto é, em dependência da alfabetização”.

Reconhecendo a importância social da Alfabetização, pode-se pressupor o papel do educador: mediar a aprendizagem, priorizando a bagagem de conhecimentos trazidos pelo aluno, ajudando-o a transpor esses conhecimentos para o conhecimento letrado associado ao uso social; intrincado, portanto, à proposta de Alfabetização consagrada por Paulo Freire (1994:15): “Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela”.

Assim entendido, a práxis pedagógica no ensino de língua durante as primeiras etapas da escolarização deve centrar-se em atividades epilinguísticas⁴ que possibilitem situações de produção e análises como recurso para melhorar a produção linguística.

Nessa perspectiva, supõe-se que para garantir a aprendizagem da leitura e da escrita é necessária uma reestruturação do ensino de Língua Portuguesa, pois se percebe a necessidade de identificar as razões dos problemas buscando alternativas para que a alfabetização atenda a sua principal função, tornar o indivíduo um sujeito autônomo na aprendizagem.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) pretendem contribuir nesse sentido apontando algumas reflexões e novas perspectivas no trabalho com a linguagem. Entretanto, observa-se que em educação ocorrem distorções e resistências que dificultam uma ação mais efetiva em busca de mudança. De acordo com os PCN, “as mudanças em pedagogia são difíceis, pois não passam pela substituição de um discurso por outro, mas por uma real transformação da compreensão e da ação” (Brasil, 1997:21).

2. Leitura: um viés no processo de Alfabetização.

Os problemas de leitura evidentes em alunos que já deveriam estar alfabetizados não se reduzem apenas à decifração do código linguístico, porém implica numa série de fatores que dizem respeito aos conhecimentos prévios, não somente em relação ao texto que está sendo lido.

Tendo o processo de alfabetização começado desde a pré-escola, espera-se que o discente, ao chegar ao Ensino Médio (doravante EM), já tenha alcançado um desenvolvimento linguístico satisfatório que o possibilite construir, e apenas não

⁴ Atividades de reflexão sobre a linguagem (GERALDI, 2002:63). São aquelas que suspendem o desenvolvimento do tópico discursivo (ou do tema ou do assunto), para, no curso da interação comunicativa, tratar dos próprios recursos linguísticos que estão sendo utilizados, ou de aspectos da interação (TRAVAGLIA 2001: 34).

receber, um significado global para o texto, procurando pistas formais, antecipando essas pistas, formulando e reformulando hipóteses, aceitando ou rejeitando conclusões.

Perceber as marcas de autoria no texto é característica de quem realiza leitura crítica, ou seja, quem é alfabetizado. A criticidade é uma atitude de descrença, de ceticismo que faz surgir a exigência das evidências para opiniões e ideias que são apresentadas e que podem ser alicerce na formação de opinião e ideias próprias. Essa atitude implica, necessariamente, uma reflexão prévia sobre o texto, quer dizer, pressupõe uma interação entre os sujeitos da enunciação.

Entende-se, portanto, que ser alfabetizado é ser leitor. A isso se supõe entender e ampliar a compreensão do mundo, e estar em permanente relação com o eu/outro. Tal noção leva a considerar que o que determina a significação do texto é a interação do leitor com as idéias do autor. Quando alguém lê, não apenas apreende e recebe as idéias do outro, mas principalmente produz outras idéias, é mais do que receptor, é produtor.

Assim sendo, o melhor que a escola deve oferecer tem que direcionar-se à leitura, nela encontra-se toda a base para uma participação social eficaz. Um sujeito leitor torna-se um bom produtor, pois adquiriu em suas leituras competências para a construção de seus próprios discursos.

Na escola, entretanto, observa-se que em debate oral os alunos interagem, opinam; mas a partir de leituras do texto escrito essa interação não é efetiva, pois o texto, nesse contexto, constitui-se apenas num pretexto para o debate que se inicia e termina com as opiniões pré-existentes, o texto fornece apenas o tema para o debate sem que haja necessidade de o aluno descobrir, no texto, a materialização das opiniões e intenção do autor.

Perceber a intenção do autor nos textos requer habilidades que vão além da identificação automática dos itens lexicais, pois envolve a reconstrução de uma postura implícita a partir de elementos lexicais explícitos, enfim, a reconstrução do caminho que o autor percorre durante a produção do texto com base em pistas objetivas é essencial para a interpretação crítica da intenção do autor.

Sair da superfície textual requer uma alfabetização construída com práticas de análise a partir do engajamento do conhecimento prévio adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto.

Outro fator instigante é a falta de delimitação de objetivos específicos em relação à leitura, durante a alfabetização. Nela, a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em pretexto para cópias, resumos, análise sintática e outras tarefas do ensino de língua. Há evidências de que nossas capacidades de processamento e de memória melhoram quando é fornecido um objetivo para uma tarefa; como também somos capazes de lembrar muito melhor aqueles detalhes de um texto que tem a ver com um objetivo específico. Conforme Kleimam (2004:35),

Cabe notar que a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura, quando lemos porque outra pessoa nos manda ler, como acontece na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas, que pouco tem haver com o significado e sentido. Aliás, essa leitura desmotivada não conduz à aprendizagem.

A leitura deve ser entendida como um processo dinâmico que envolve a compreensão e a transformação de informação, de conhecimentos. Não basta simplesmente aprender a decodificar os sinais gráficos. Ao ensinar o aluno a ler compreensivamente, ou seja, a aprender a partir da leitura, faz-se com que ele aprenda a

aprender. É dar a esse aluno a oportunidade de aprender de forma autônoma. Esse é o objetivo fundamental da escola, formar leitores autônomos significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos.

Para que a leitura seja compreendida é preciso realizar dois processos, já elucidados acima: mobilização dos conhecimentos prévios dos leitores e o estabelecimento dos objetivos para leitura, que podem ser os mais variados, de acordo com o assunto, com o tipo de texto, com as finalidades, com o suporte.

Ao encontrar sentido em ler o texto, guarda-se na memória o conhecimento por meio do processo de integração da nova informação à rede de esquemas de conhecimentos prévios. Essa memorização permite utilizar o conhecimento que foi integrado na resolução de problemas práticos, entre eles o fato de continuar aprendendo.

Enfim, a atividade fundamental desenvolvida pela escola é a leitura, é dela que flui a base para interpretações em todos os campos da ciência. Mais do que o desenvolvimento intelectual, a leitura pode proporcionar ao indivíduo diversão e prazer. É fundamental conquistar crianças e jovens, despertando o hábito e o prazer da leitura, sem castigá-los com questões sutis que possam causar-lhes a falsa impressão de que não entendem o que lêem e que, portanto, não vale a pena ler, pois a leitura, que deveria trazer prazer, traz-lhes frustrações. Nos dias de hoje, mais do que nunca, é preciso reverter esse quadro.

Aprender a ler como se a leitura fosse um ato mecânico, separado da compreensão, é um desastre que acontece todos os dias. Estudar palavras soltas, sílabas isoladas, ler textos idiotas e repetir sem fim exercícios de cópia, resulta em desinteresse e rejeição em relação à escrita. (CARVALHO, 2001: 11)

Diante dessa problemática, é urgente estabelecer metas para o desenvolvimento do sujeito alfabetizado mais leitor do que se tem visto. Não se forma leitores impondo que se leia e cobrando por isso. Formar o leitor é provocá-lo no seu desejo, pois a satisfação é inerente ao desejo. É necessário que se respeite isso.

A principal preocupação do aprendiz e do professor deve ser a construção do significado do texto. Para isso, é preciso mostrar aos alunos o que se ganha e o que se obtém com a leitura e, também, que a leitura e a escrita têm função aqui e agora, e não apenas num futuro distante.

Sob esse enfoque, a alfabetização não deve ser vista como sendo o ensino de um sistema gráfico que equivale a sons, mas um processo que envolve a aquisição de consciência nas práticas sociais mais amplas para as quais a leitura e escrita são necessárias e nas quais serão efetivamente colocadas em uso. Compreende-se, portanto, que:

Nesse sentido, o processo de representação que o indivíduo deve aprender a dominar durante a alfabetização não é linear (som-grafema); é antes um processo complexo, que acompanha o desenvolvimento, e que passa por estágios que vão desde a microdimensão (por exemplo, representar o som [s] com os grafemas ss (osso), c (cena), sc(asceta), xc (exceto) etc.) até um nível mais complexo (representar o interlocutor ausente durante a produção de uma carta, por exemplo). (TFOUNI, 2000: 19).

Atualmente, a concepção de leitura privilegiada rege o princípio, segundo o qual se dá a construção de sentidos do texto numa perspectiva histórico-social e cultural, ou

seja, enunciativa. Portanto, não cabe mais a concepção de leitura do reducionismo linguístico, tomando como fonte exclusiva da verdade uma única análise interpretativa do texto, baseada no autoritarismo, que tem ofuscado a possibilidade de se perceber, nas condições de produção, componentes essenciais como os vários sujeitos, as ideologias, os diferentes tipos de discursos e a polissemia.

Para Kleiman (2001:21), ler não é reconhecer um único sentido de um vocábulo, mas construir o sentido deste a partir de um contexto social, no qual o indivíduo se encontra inserido. Partindo desse conceito de leitura, percebe-se que a verdadeira alfabetização é aquela que se preocupa em formar indivíduos capacitados a fazer leitura crítica dos diversos tipos de discursos propostos pela sociedade.

É nessa perspectiva que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) buscam nortear o ensino de língua, tomando o texto como unidade de sentido no qual cada enunciado é uma realidade concreta, única e histórica. Um trabalho de leitura que transcende os limites da frase, em toda sua dimensão, proporcionando a amplitude enunciativa.

Diante de tais considerações, parece mais do que evidente que a leitura constitui o suporte imprescindível ao alcance de uma escrita satisfatória e libertária – eis o ponto crucial no desenvolvimento de uma alfabetização verdadeira.

3. A construção da escrita na Alfabetização

É preciso que se compreenda que tanto a leitura quanto a escrita ensinadas na escola podem servir para que o aluno alcance uma melhor posição social e cultural, uma participação mais efetiva em sua comunidade. E desse modo essas atividades devem ser vistas como práticas sociais e culturais de que o indivíduo lança mão para o exercício da cidadania.

Assim como a leitura, a escrita também é parte desse complexo processo comunicativo e cognitivo, que supõe uma prática continuada dentro de um espaço social, considerando as condições nas quais os textos são produzidos, além das funções e do funcionamento da língua.

Ensinar a escrever, como parte do exercício cidadão, é um dos objetivos mais importantes da alfabetização. Contudo, nota-se que a escola ensina a escrever sem ensinar o que é escrever, os alfabetizandos começam a escrever sem saber para que serve, por que escrever. A escrita é uma atividade nova, e por isso mesmo requer um tratamento especial na alfabetização. Na maioria das vezes, isto se deve ao fato de que os professores de português ou de alfabetização sabem muito pouco sobre a natureza da escrita, como funciona, como deve ser usada em diferentes situações.

A escrita não está presente apenas no contexto escolar, ela advém a este, pois está explícita na sociedade como todo. Sendo assim, quando as crianças entram na escola, o desvendamento da escrita já está iniciado. Os professores precisam levar em consideração esse fato e tirar proveito desse conhecimento prévio da escrita, que se dá pela razão da escrita ser intrinsecamente relacionada com a imagem.

São evidentes os laços que entrelaçam a escrita e a imagem, na modernidade estes são mais insolúveis ainda. A linguagem virtual e os recursos publicitários usam e abusam desse fator para alcançar seus objetivos, enquanto que a escola ainda não se deu conta que para formar produtores de texto é preciso trabalhar com a imagem, porque esta além de sugerir respostas ao leitor em busca de sentido diante de uma situação-problema, formulada pela escrita; também serve como um atrativo que desperta a curiosidade do aluno para o texto escrito e assim o desejo de ler.

Reconhecendo a ligação existente entre escrita e imagem, o alfabetizador passa a trabalhar a escrita de forma mais significativa para o aluno, pois ao iniciar a alfabetização este encara a escrita como símbolos representativos de imagens. É comum, no início da alfabetização, o aluno relacionar o tamanho das palavras com o que representam. Por exemplo: a palavra EMA para o aprendiz pode estar representando a borboleta, enquanto que a palavra BORBOLETA pode representar a ema. Essa confusão é resultado da ligação entre escrita e imagem.

Ao obter uma ideia do que seja a escrita, o alfabetizando passa a desenhar algumas letras agrupadas de forma aleatória, ou seja, sabe que se escreve com determinados sinais, mesmo que não saiba que estes sinais possuem uma ordem de colocação e significação. Nessas tentativas de escrita, não se procura copiar, mas representar o que ela imagina que seja a escrita. É importante deixar que o alfabetizando experimentalmente escrever as letras, dar tempo para que isso aconteça.

A maioria das escolas não permite que o alfabetizando faça o seu aprendizado da escrita. Desde o primeiro dia de aula, ele não tem liberdade para tentar, errar, comparar, corrigir; tudo deve ser feito “certinho”. Para começar a escrever, não é necessário estudar a gramática, ou conhecer as formas ortográficas. Quando começa assim, o aluno acaba se sentindo impedido de escrever o que acha que deve e como gostaria, limitando o aprendiz que passa apenas a copiar o que o professor exige. Isso não significa que o aluno não precise aprender ortografia. É evidente que sim, mas na justa medida e no tempo oportuno.

As consequências da má orientação no aprendizado da escrita são fortemente notórias atualmente. As pessoas que escrevem com facilidade são vistas como gênios dotados do dom da escrita. Isso é reflexo do fracasso escolar em relação ao ensino da escrita, pois qualquer pessoa alfabetizada é capaz de escrever. É incrível a grande demanda de jovens que procuram desesperadamente cursos de redação na tentativa de sanar os problemas oriundos da alfabetização. Igualmente o desespero dos alunos de EM ao se exigir um texto espontâneo deles. A maioria recorre logo à prática habitual – a cópia⁵.

A cópia sem utilidade sempre foi um recurso muito utilizado na alfabetização e sua consequência é intensa para o aprendiz. Ela induz o alfabetizando a apenas reproduzir o que já existe sem contestar o porquê das coisas, inibe a criatividade e o gosto pela escrita. No EM, e até mesmo no Ensino Superior, percebe-se que quase todos os alunos recorrem à cópia ao se realizar uma pesquisa bibliográfica. Resquícios da alfabetização!

Esse método de escrita pode ser aproveitável, desde que bem elaborado e com objetivos específicos. Porém, não é assim que vem sendo utilizado. Geralmente, usa-se a cópia para ocupar o tempo em aula ou para manter um controle da disciplina em sala de aula, o que torna essa atividade desprezível e monótona para os alunos. Ao tratar sobre o ensino da escrita, Cagliari (2002:130) afirma:

Alguns educadores crêm erroneamente que o único modo de acumular a cultura escolar se processa de maneira linear, hierárquica e sob estrito controle. Toda atividade individual de busca do próprio caminho, de auto-correção não programada, é considerada fora de controle e, portanto, indesejável na disciplina educacional. Acontece,

⁵ Conceito, nesta perspectiva, baseado em prática de repetição da escrita sem objetivo significativo na aprendizagem, atividade comum no ensino tradicional (grifo nosso).

porém, que uma atividade tão extensa e complexa como aprender a escrever não admite tal caminho, tal camisa-de-força...

A escrita copiadora visa apenas o controle das formas ortográficas e é conveniente para fazer avaliações de massa nas classes, mas um desastre para ensinar alguém a escrever o que pensa. Deixar que os alunos escrevam textos espontaneamente, não dando muita atenção aos erros ortográficos e acreditando na capacidade das crianças de escrever e se auto-corrigir é de fato um estímulo e um desafio para o aluno que busca uma motivação para a escrita.

Quando se trabalha a escrita, em geral, o professor apenas dá um título ou um tema para o aluno e manda produzir um texto, sem nenhum planejamento. Esse tipo de atividade serve de pretexto para “matar” tempo quando o professor não está disposto a dar aula. Sendo assim, a produção do aluno, na maioria das vezes, visa apenas a cumprir exigências do professor.

Com isso, esse aluno provavelmente vai se sentir desmotivado a escrever ou deixará de ter seu estilo próprio, pois a sua intenção é só contentar seu único leitor, o professor, e conseguir uma boa nota. E o professor em geral espera que todos os alunos produzam um texto do jeito que ele quer, algo mais ou menos padronizado, em que, acima de tudo, se valoriza a correção gramatical.

É preciso modificar esse quadro nas escolas. O professor deve repensar seu trabalho com a escrita, estimulando os alunos a serem efetivamente co-participantes nesse processo, produzindo seus textos não só para o mestre, mas para estar realmente preparados para produzirem com adequação qualquer tipo de texto em qualquer situação com a qual se deparem em sua vida.

Atualmente, é imprescindível o domínio da escrita, devido a tantas exigências da sociedade moderna. Pensando nisso, o alfabetizador deve voltar-se cuidadosamente para o trabalho com a escrita, permitindo aos alunos uma percepção das condições de produção, das possibilidades de construção e dos efeitos possíveis de cada texto.

4. A Alfabetização e seus reflexos no EM: Uma análise dos resultados

Para investigar os efeitos da alfabetização recorreu-se à pesquisa⁶ com alunos do EM, em virtude de já serem considerados alfabetizados, aptos a se profissionalizar e/ou continuar a vida acadêmica. Com caráter qualitativo, instrumentos como questionários e entrevistas foram aplicados, visando levantar informações sobre a prática de leitura e escrita no período de alfabetização.

Em primeira instância, 50% declararam possuir dificuldades na Disciplina Língua Portuguesa. Assim, percebemos que, mesmo ao utilizarem a língua como único ou maior veículo de comunicação e apesar de já cumprirem maior parte da escolarização, os alunos assumem insegurança no estudo da língua, isso porque o ensino desta, infelizmente, ainda continua voltado à valorização da gramática e ao menosprezo das demais variedades.

Vale ressaltar que a maioria dos problemas enfrentados pelos alunos ao utilizarem a língua, principalmente na modalidade padrão, é fruto de uma má alfabetização, ou seja, uma alfabetização que muitas vezes se resume em cópias e reprodução sem significação para o educando.

⁶ Aplicada aos alunos de 1º ano do EM de uma unidade escolar estadual de Ipiaú-Ba. Em etapa seguinte, também aplicada a alunos do EM e Técnico de uma escola federal em Salvador-Ba, etapa ainda em andamento.

No segundo momento, 50% dos alunos apontaram na escrita as maiores dificuldades ao utilizar a língua, quer dizer, ao usar o padrão culto exigido nessa modalidade. Isso confirma a defasagem do ensino da norma culta da língua, significa que o ensino da gramática, apesar de ser o centro das atenções na escola, não é eficaz; portanto, deve ser repensado, como propõe Possenti (2000:56):

Falar contra a ‘gramatiquice’ não significa propor que a escola só seja ‘prática’, não reflita sobre questões de língua. Seria contraditório propor essa atitude, principalmente porque se sabe que refletir sobre a língua é uma das atividades usuais dos falantes e não há razão para reprimi-la na escola. Trata-se apenas de reorganizar a discussão, de alterar prioridades (...). Além do mais, se se quiser analisar fatos da língua, já há condições de fazê-lo segundo critérios bem melhores do que muitos dos utilizados atualmente pelas gramáticas e manuais indicados nas escolas.

O ensino da norma-padrão, isto é, da gramática, deve ser reconstruído numa perspectiva mais ampla, na dimensão do funcionamento textual-discursivo dos elementos da língua, uma vez que a língua funciona em textos, que atuam em situações específicas de interação comunicativa e não em palavras e frases isoladas e abstraídas de qualquer situação ou contexto de comunicação. Devemos ensinar a gramática como a própria língua em uso, e não como algo distante do aluno, um “bicho de sete cabeças”.

Outros 26,5% apontaram dificuldades na leitura e interpretação, essas dificuldades também se relacionam ao distanciamento que o aluno possui entre sua modalidade e a modalidade culta, distanciamento que não permite que esse aluno se torne um leitor, pois acredita que tudo que está escrito é difícil; e, por fim, 23,5% assumiram possuir dificuldades tanto na expressão escrita quanto na leitura e interpretação.

Dentro desta perspectiva, o processo de alfabetização tem sido traumatizante no que diz respeito ao ensino de língua materna. Assim, faz-se necessário repensar esse processo no intuito de reconstruir uma prática significativa, prazerosa e que cause menos danos na capacitação dos usuários da língua.

Quando questionados sobre o hábito de leitura, 65% dos alunos assumiram não ter desenvolvido-o. Ser leitor significa continuar com o processo de aprendizagem, mesmo após o término do período escolar na vida de uma pessoa. Não despertar o gosto pela leitura no processo de alfabetização interfere em todo desenvolvimento intelectual de um indivíduo e o torna limitado diante das possibilidades da vida.

Ao ser interrogado sobre as condições de leitura, 44% dos alunos mencionam que leem quando solicitados pelo professor. Isso revela que há uma dependência do aluno em relação ao comando do professor, visto que não foi desenvolvido o hábito de ler. 38% revelam que leem voluntariamente, mas raramente, e apenas 15% afirmam que leem voluntariamente e com frequência.

Ao notificar que o aluno depende do comando do professor, é notório o papel do professor enquanto mediador, principalmente durante o processo de alfabetização, para que o aluno chegue ao EM mais emancipado.

Sendo interpelado sobre a quantidade de obras que leram até chegar ao EM, sobre orientação do professor, 60% dos alunos certificam que leram entre 1 a 5 obras e apenas 10% afirmam não terem lido nenhuma obra durante a alfabetização. Esses dados demonstram que de certa forma há ações do professor de incentivo ao gosto pela leitura, porém não resulta numa prática prazerosa e contínua para o educando, pois fazem apenas para cumprir com a atividade e obter a nota. Portanto, a prática de leitura deve

ser vivenciada como uma ação prazerosa desde o início da alfabetização, pois só assim formará futuros leitores.

Sobre as condições de produção textual, segundo os dados adquiridos, percebe-se que a prática de escrita tem relação com a prática de leitura, pois lendo pouco o aluno não encontra suporte para manter um bom desenvolvimento na escrita, desconhece as regras dessa modalidade, não cria técnicas para a expressão escrita, além de manter um vocabulário restrito. Nota-se essa relação nos dados: 60% dos alunos só escrevem quando solicitados pelo professor e apenas 25% escrevem voluntariamente e com frequência.

Atualmente, é imprescindível o domínio da escrita, devido a tantas exigências da sociedade moderna. Pensando nisso, o ensino da língua materna, principalmente na alfabetização, deve viabilizar meios que torne mais simples e significativo o aprendizado da escrita, que não seja tão complexo como tem sido para os alfabetizandos.

Perguntando-se sobre a quantidade de aulas dedicadas à produção textual, no Ensino Fundamental, 43% dos alunos disseram uma média de 3 ou mais aulas mensais dedicadas à produção textual; e nenhum aluno marcou a opção: Nenhuma aula era reservada à produção textual. Isso indica que há atividades voltadas para o desenvolvimento da escrita no período da alfabetização; entretanto, a prática de escrever não se torna espontânea entre os alunos, pois só escrevem quando solicitados pelo professor.

Torna-se evidente que, mesmo havendo produção textual durante a alfabetização, os alunos não conseguem criar o gosto pela escrita, isso devido à forma como essas atividades vêm sendo trabalhadas. Em quase todos os casos são atividades para avaliar apenas aspectos gramaticais, sem motivação para a produção textual espontânea pelo aprendiz, que se limita a reproduzir o que os outros escreveram, ou então são atividades que não despertam prazer ao serem realizadas. Tanto a leitura como a escrita deve ser trabalhada, principalmente na alfabetização, partindo do princípio do prazer, pois só dessa forma os alunos partirão para a prática autônoma dessas atividades, independentes de estarem ou não na escola.

Sobre a metodologia nas correções dos textos, 64% dos alunos disseram que o método mais usado era a correção coletiva e em sala de aula. Geralmente, são correções feitas superficialmente, sendo inviável dar atenção especial às necessidades individuais, pois as turmas são grandes, possuindo de 30 a 50 alunos.

Entre as atribuições da escola, ressalta-se a de fazer com que o aluno seja competente na leitura e na escritura. E a competência nesses dois itens é fundamental para que o educando tenha um bom desempenho escolar e para que no futuro possa alcançar pleno êxito nos diversos setores da vida em sociedade. Por isso, deve-se dar um real valor a esses aspectos no processo de alfabetização que compete o maior e o mais importante período da vida escolar do aluno.

Considerações finais

A partir do que foi exposto neste artigo, pode-se afirmar que a alfabetização não se resume em apenas um ano letivo; é um processo bem extenso que compreende desde a entrada na escola até a plena habilidade nas diversas formas de expressão da língua. Contudo, deve ser vista como um processo de suma importância, no qual o aluno aprende a ler e escrever, mas não só a isso, aprende, principalmente, a buscar conhecimento de forma autônoma.

Assim, percebe-se a necessidade de melhoria desse processo, pois as marcas da alfabetização refletem no aprendizado, durante e após esta etapa escolar, quando os alunos precisarão recorrer às bases para poder continuar no processo de aprendizagem e para exercer uma função profissional em qualquer setor.

Algumas atitudes podem e devem ser adotadas em benefício da melhor alfabetização. Contudo, é lícito que um dos fatores mais essenciais para que isso aconteça é, sem dúvida, o aperfeiçoamento dos profissionais alfabetizadores, principalmente os que trabalham com o ensino de língua materna, pois são os que mais se dedicam a esta responsabilidade.

Infelizmente, não há políticas públicas voltadas à atuação desses profissionais. O que se vê são professores em péssimas condições de trabalho, sem formação mínima para alfabetizar, porque há uma crença política e ideológica de que os mais capacitados devem atuar nas etapas seguintes da escolarização.

A alfabetização é a base fundamental para o desenvolvimento de futuros leitores, intelectuais, cidadãos críticos e conscientes de seu papel. Sendo assim, antes de investir em outros setores da educação, é preciso fazer uma avaliação desse processo visando mudanças frente às crescentes necessidades de modernização e melhoria do ensino.

Por isso, as questões norteadoras para as discussões sobre educação e, principalmente do processo de alfabetização, devem atentar-se também para a formação de professores politizados quanto ao seu papel enquanto agentes transformadores e críticos da realidade social, capazes de intervir em busca de verdadeiros cidadãos alfabetizados.

Referências

- BATISTA, A. A. Gomes. Alfabetização, leitura e escrita. In: CARVALHO, M. A. Freire de, MENDONÇA R. H. (orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Programa Salto para o Futuro. Brasília: MEC, 2006.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Lingüística**. 10ª edição. São Paulo: Scipione, 2001.
- CARVALHO, Marlene. **Guia prático do Alfabetizador**. 4ª edição. São Paulo: Ática, 2001.
- FERREIRA, Emilia. **Reflexões sobre Alfabetização**. 21ª edição. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- GERALDI, João W. **Linguagem e ensino. Exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 8ª ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2001.
- _____. **Texto & Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 9ª ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2004.
- LEMLE, Miriam. **Guia Teórico do Alfabetizador**. 7ª edição. São Paulo: Ática. Série Princípios, 1993.
- POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.
- TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 3ª edição. Cortez. São Paulo. 2000.

TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.