

Os fundamentos da prática de ensino da alfabetização e do letramento para as crianças de seis anos

A POLÍTICA DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS DE SEIS ANOS NA ESCOLA E SUA REPERCUSSÃO NO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA

Ceris Ribas da Silva(1)

Este texto pretende refletir sobre a política de ampliação para nove anos do Ensino Fundamental, elegendo, sobretudo, as questões que envolvem o ensino da leitura e da escrita, para os alunos que passam a ingressar mais cedo nas escolas públicas do país.

As políticas de inclusão das crianças de seis anos

Com a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB n. 9.394/96) e a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), algumas redes públicas de ensino do país iniciaram a ampliação para nove anos do Ensino Fundamental. Os estados de Minas Gerais, Rio Grande do Norte, Goiás e Amazonas foram os primeiros a adotar essas mudanças. Ao mesmo tempo em que a ampliação dos anos de escolaridade das crianças é reconhecida como uma ação política importante para a democratização do acesso à educação no país, ela levanta discussões sobre os seus impactos na organização do trabalho das escolas e dos professores, principalmente no que se refere ao processo de alfabetização das crianças.

Uma das questões apontadas sobre os impactos da ampliação do Ensino Fundamental é o fato de que as escolas passarão a receber crianças com idades a partir dos seis anos. Sabemos que, com a entrada de crianças nessa faixa etária, será preciso estar atento para as especificidades de aprendizagem dessa idade, principalmente porque esse é um momento da aquisição inicial da escrita e da leitura. Nesse sentido, o ingresso na escola, aos seis anos, precisa ser interpretado pelas políticas educacionais dos sistemas de ensino como uma oportunidade para dar mais tempo e chance aos alunos para vencerem as etapas necessárias para aprenderem a ler e escrever. Se isso não acontecer, a ampliação do tempo de escolaridade pode se tornar uma ação política ineficiente para a redução das nossas tristes taxas de fracasso escolar.

Outra questão importante sobre os impactos da ampliação do Ensino Fundamental na organização do trabalho nas escolas diz respeito ao fato de que, uma vez implementada essa política, teremos que considerar não oito, mas nove anos na elaboração da proposta de ensino e aprendizagem com as crianças. Isso significa, objetivamente, repensar o projeto pedagógico das escolas, a estrutura do currículo, a organização dos tempos e espaços de aprendizagens. Ou seja, a mudança exige a redefinição dos conhecimentos e capacidades a serem ensinados em cada etapa da escolaridade e, ainda, uma nova perspectiva de ensino voltada para a progressão da aprendizagem dos alunos.

No que se refere, particularmente, à organização do tempo de aprendizagem dos alunos, devemos considerar que o sistema de seriação precisa ser repensado, pois historicamente se revelou uma forma de organização fragmentada e hierarquizada das etapas da escolarização que se impõem sobre os alunos e sobre os profissionais da educação. Por isso, em caso de sua permanência, as séries deverão ser mais bem articuladas e será preciso introduzir estratégias que garantam a continuidade e não a repetição das aprendizagens dos alunos.

Caso os sistemas de ensino decidam substituir o sistema de seriação por uma organização das escolas através de ciclos, a discussão deverá girar em torno de uma nova forma de organização da proposta pedagógica, na qual o tempo escolar precisará ser organizado em fluxos mais longos e mais atentos ao avanço das aprendizagens dos alunos. Logo, será necessário redefinir o que se deseja ensinar em cada ciclo, tendo em vista quais serão os conhecimentos, as capacidades e as habilidades referentes à alfabetização e ao letramento de cada etapa.

A questão que precisa ser considerada é a de que a organização dos tempos de aprendizagens da escola, no sistema de seriação ou ciclos, deverá ter como objetivo evitar a ruptura do processo de aprendizagem da leitura e da escrita e possibilitar às crianças um tempo mais amplo e flexível para o desenvolvimento das capacidades que elas precisarão adquirir. Portanto, a inclusão, na escola, das crianças de seis anos significa a ampliação do direito dessa criança a uma escolarização mais extensa e a uma alfabetização ressignificada.

Precisamos, agora, discutir: o que significa introduzir uma prática de alfabetização ressignificada?

A ampliação do conceito de alfabetização e letramento

Com a implementação dos “ciclos básicos de alfabetização”, a partir da regulamentação da LDB, de 1996, os sistemas de ensino e as escolas passaram a reconhecer a insuficiência da concepção de alfabetização, entendida apenas como a aprendizagem mecânica de ler e escrever, e que se pretendia realizar em apenas um ano de escolaridade, nas chamadas classes de alfabetização. Além de aprender a ler e escrever, a criança deve aprender a dominar as práticas sociais de leitura e de escrita.

Essa ampliação do conceito de alfabetização decorre do fato de que as sociedades do mundo inteiro estão cada vez mais centradas na escrita. Conseqüentemente, ser alfabetizado – isto é, saber ler e escrever – tem se revelado condição insuficiente para responder adequadamente às demandas contemporâneas. É preciso ir além da simples aquisição do código escrito, é preciso fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano, apropriar-se da função social dessas duas práticas: é preciso letrar-se.

Além disso, a cada momento, multiplicam-se as demandas por práticas de leitura e de escrita, não só na chamada cultura do papel, mas também na nova cultura da tela, como pode ser chamado o conhecimento mobilizado pelos meios eletrônicos. Por isso, se uma criança sabe ler, mas não é capaz de ler um livro, um jornal, ou se sabe escrever palavras e frases, mas não é capaz de escrever uma carta, ela é alfabetizada, mas não letrada. Em sociedades grafocêntricas como a nossa, as crianças de diferentes classes sociais convivem com a escrita e com práticas de leitura e escrita cotidianamente, o que significa que vivem em ambientes de letramento. As crianças começam, portanto, a “letrar-se” a partir do momento em que nascem em uma sociedade letrada. Rodeadas de material escrito e de pessoas que usam a leitura e a escrita, nossas crianças, desde cedo, vão conhecendo e reconhecendo as práticas de leitura e de escrita.

O problema é que as crianças das camadas desfavorecidas têm um convívio menos freqüente e menos intenso com textos impressos do que as crianças das classes sociais mais favorecidas. Por isso, a entrada das crianças aos seis anos de idade na escola pública pode significar uma oportunidade para essas crianças terem acesso e contato com materiais escritos e com práticas de leitura e de escrita mais cedo, ampliando, assim, seu tempo de aprendizagem desses conhecimentos.

Para que isso ocorra, é importante que a escola proporcione aos alunos o contato com diferentes gêneros e suportes de textos escritos, através, por exemplo, da vivência e do conhecimento dos espaços de circulação dos textos, das formas de aquisição e acesso aos textos e dos diversos suportes da escrita.

Contudo, mesmo com o alargamento do conceito de alfabetização, a questão da aprendizagem da língua escrita pela criança de seis anos ainda levanta uma outra questão: será que essa idade é apropriada para a aprendizagem da leitura e da escrita?

A alfabetização na Educação Infantil e no Ensino Fundamental que inclui crianças de seis anos

Historicamente, a idade de entrada da criança no Ensino Fundamental esteve fixada em torno dos sete anos, e a entrada com idade inferior, no antigo pré-escolar, tinha sua prática de ensino regulada pela concepção de prontidão para a aprendizagem da leitura e da escrita, geralmente avaliada por testes classificatórios.

Contraopondo a essa concepção, vimos anteriormente que as atuais exigências de democratização do acesso à escola pública de qualidade levantam demandas mais complexas para o ensino da leitura e da escrita: a permanência das crianças de camadas populares na escola e a ampliação de suas oportunidades de acesso à cultura escrita, pois tais oportunidades já são precocemente vivenciadas por camadas sociais mais favorecidas. Isso implica o direito daquelas crianças à alfabetização e ao letramento, em processos de aprendizagem que assegurem progressivas capacidades e habilidades.

Por isso, o importante nas propostas de ensino é não se submeter a aprendizagem das crianças dessa faixa etária exclusivamente ao estágio de maturação ou desenvolvimento, previamente determinado por testes. Acredita-se que o processo de aprendizagem a ser vivenciado por essas crianças é capaz de produzir novas possibilidades de desenvolvimento de suas capacidades.

Além disso, sabemos que essa perspectiva teórica está ultrapassada, sobretudo depois dos estudos da psicogênese da escrita, introduzidos por Emília Ferreiro e Anna Teberosky. De acordo com esses novos estudos, o aprendizado do sistema de escrita não se reduziria ao domínio de correspondências grafo-fonêmicas (a decodificação e a codificação), mas se caracterizaria como um processo ativo por meio do qual a criança, desde seus primeiros contatos com a escrita, construiria e reconstruiria hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita como um sistema de representação. Ou seja, ela começa a aprender coisas sobre o que é a escrita, para que serve e como se organiza muito antes de seu ingresso na escola.

Por tudo isso, elaborar uma proposta de alfabetização para as crianças que ingressam na escola pública desde os seis anos de idade significa, também, desconstruir certos mitos sobre a aprendizagem da escrita nessa faixa etária. Por isso, tornou-se necessário definir, objetivamente, o que deverá ser ensinado sobre a leitura e a escrita e de que forma organizar esse ensino em cada ano do Ciclo de Alfabetização. Isso significa que é necessário rever práticas ainda contraditórias no campo da alfabetização e tentar superar a permanente nostalgia em relação a práticas do passado. É necessário, portanto, alargar as concepções.

Nesse sentido, é importante que as redes de ensino definam quais são as capacidades mínimas a serem atingidas pelos alunos em diferentes momentos das etapas de escolarização. Para isso, é fundamental que as escolas possuam instrumentos compartilhados para diagnosticar e avaliar os alunos e o trabalho que realizam. Além disso, também é importante que, coletivamente, as escolas desenvolvam mecanismos para reagrupar, mesmo que, provisoriamente, os alunos que não alcançaram os conhecimentos e habilidades em cada etapa do processo, utilizando novos procedimentos metodológicos e diferentes materiais didáticos. Isso quer dizer que não há um método único que contemple todas as necessidades de aprendizagem do aluno. Por isso, é importante conhecer as facetas lingüísticas, psicológicas, sociolingüísticas, entre outras, do processo de alfabetização, debatendo-as e transformando-as em prática.

Finalmente, precisamos acabar com a ruptura que existe entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, que se expressa, muitas vezes, pelo abandono das atividades lúdicas para que os alunos trabalhem individualmente em carteiras enfileiradas. A ludicidade, sem dúvida, contribui para melhor promover o desenvolvimento das capacidades cognitivas, procedimentais e atitudinais que se deseja verem construídas pelas crianças nessa faixa etária. O que se deve propor é um trabalho pedagógico estruturado para crianças que antes estariam apenas brincando. Para isso, é preciso articular os momentos de brincadeiras, de histórias e de trabalho com outras linguagens, juntamente com a aprendizagem da leitura e da escrita.

Dessa forma, a organização do trabalho de leitura e escrita em classes de seis anos deve estar em sintonia com o que é próprio dessa faixa etária⁴, considerando a experiência prévia das crianças com o mundo da escrita, em seus espaços familiares, sociais e escolares, e as particularidades do seu desenvolvimento. Nesse sentido, a elaboração pelo professor de uma proposta de alfabetização precisa privilegiar a criação de contextos significativos de ensino e aprendizagem que são decorrentes, por exemplo, do trabalho com temas de interesse do universo infantil e com modelos de atividades que privilegiam a ludicidade e que desafiam as crianças a lidar com diversidade de textos que elas conhecem e de outros que precisam conhecer, como, por exemplo, os textos literários, sem que se perca de vista os conteúdos que se pretende atingir.

Todos esses aspectos da organização do trabalho escolar mostram que as redes de ensino e as escolas têm papel decisivo na forma de implementação do Ensino Fundamental programado em nove anos. Em síntese, podemos concluir que a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos traz uma nova realidade para as práticas de ensino nas séries iniciais. Contudo, essas mudanças só ocorrerão de fato se os professores alfabetizadores se conscientizarem de que as crianças das escolas públicas, em sua maior parte expostas a processos de exclusão social, são capazes de aprender, não possuem deficiências cognitivas, não possuem deficiências lingüísticas, culturais e comportamentais. Portanto, é nossa responsabilidade, como educadores, assegurar a essas crianças que chegam à escola mais cedo oportunidades de acesso e domínio da leitura e da escrita.

Referência bibliográfica

CEALE – SEE-MG. Orientações para a organização do Ciclo Inicial de Alfabetização. Caderno 3. Belo Horizonte, 2004.

Notas

1. Professora da Faculdade de Educação da UFMG. Pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita-Ceale. Consultora da série.

2. Ver texto de Castanheira e Silva, “A função da avaliação diagnóstica no planejamento das práticas de alfabetização e letramento”, para o PGM 3 dessa série.

3. Ver texto de Isabel Cristina Alves S. Frade, “Formas de organização do trabalho de alfabetização e letramento”, para o PGM 4 dessa série.

4. Ver texto de Aparecida Paiva, “A leitura literária no processo de alfabetização: a mediação do professor”, para o PGM 5 dessa série.

SALTO PARA O FUTURO / TV ESCOLA WWW.TVEBRASIL.COM.BR/SALTO Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação Fundamental.