

A escola, o pedagogo e a formação do leitor-escritor: para além da visão simplista de “apenas um ano a mais” no ensino fundamental

Cristina Rolim Chyzcy Bruno¹ - SME
Sarita Aparecida de Oliveira Fortunato² - SME

Resumo

Este trabalho estuda as relações que se estabelecem entre a ação do pedagogo escolar como agente articulador da prática do professor na organização pedagógica do primeiro ano do ensino fundamental, a qual prevê o trabalho com a leitura e a escrita, pois, entende-se que a função social da escola é ensinar a ler e escrever para além da pura mecanização. O estudo aponta para a importância efetiva do trabalho do pedagogo nas escolas municipais de Curitiba no sentido de subsidiar o professor no entendimento do processo de alfabetização e suas interfaces.

Abstract

This study examines the relationships established between the action of the school teacher as an agent of teacher practice articulating the pedagogical organization of the first year of elementary school, which provides the work with reading and writing, therefore, means that the function social school is teaching reading and writing beyond pure mechanization. The study highlights the importance of effective work of the educator in public schools in Curitiba as an aid to teachers in understanding the process of literacy and their interfaces.

1.Introdução

Iniciamos esta reflexão lançando mão das análises feitas por Sônia KRAMER (2003), que questiona a concepção que as escolas e professores costumam adotar: *crianças ou alunos? Indaga a autora: As duas denominações traduzem a mesma ideia? Então KRAMER retrata, com propriedade, que na Educação Infantil há crianças e no Ensino Fundamental há alunos. Ainda em tom de constatação assevera:*

O questionamento às dicotomias me levou a dizer que temos crianças na educação infantil e no ensino fundamental (...); o que não quero para a educação infantil, eu não quero também para o ensino fundamental. (KRAMER, 2003.p. 63)

Tais considerações são fundamentais no momento histórico em que vivemos, em especial na Educação Pública Municipal de Curitiba, pois elas nos revelam as “armadilhas” que incorremos quando separamos as crianças por categoria ou nível de ensino. Quem de nós já não escutou afirmações como: “O primeiro ano do ensino de nove anos é o antigo pré-escolar”; ou: “Agora é preciso alfabetizar no primeiro ano?”... Essas “falas” recorrentes nos conduzem a uma visão muito simplista quanto ao *primeiro ano*, pois este primeiro ano não pode ser concebido como o antigo pré-escolar e nem tampouco a visão prescritiva de alfabetização deve ser implantada neste nível de ensino. Primeiramente, mais importante que afirmar que devemos alfabetizar no primeiro ano do ensino fundamental, é imprescindível pensar na concepção que temos de alfabetização. É temerário que, com esta ânsia por *alfabetizar* crianças de seis anos de

¹ Pedagoga da Rede Municipal do Ensino de Curitiba – Secretaria Municipal da Educação. Professora do Curso de Pedagogia das Faculdades Bagozzi, Doutoranda em Educação pela Puc-Pr. Linha de Pesquisa: História e Políticas da Educação. E-mail: crisrol@terra.com.br

² Pedagoga da Rede Municipal do Ensino de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. Professora do Curso Gestão e Planejamento da Pós-Graduação da Universidade Tuiuti do Pr.(UTP). Mestre em Educação pela UTP. Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação. E-mail: saritafortunato@uol.com.br

idade que ingressam no ensino fundamental, estas sejam submetidas a trabalhos de cópias, exercícios repetitivos, treinos de leitura, desconsiderando “a convivência , o trabalho com a literatura, a dança, a música, o corpo e os movimentos , a produção plástica, a natureza”. (KRAMER, 2003. p. 65)

A organização pedagógica do primeiro ano do ensino fundamental prevê o trabalho com a alfabetização, pois afinal o papel da escola é ensinar a ler e escrever, para além da pura mecanização. Então, pensar nesse nível de ensino é pensar toda a estrutura na qual esse processo se assenta, e insistimos, rever, aprofundar e retomar conceitos de alfabetização. Não são recentes as análises de que a língua escrita deve ser construída pelas crianças, pelo viés de seu uso, de sua função social. Ainda, não se pode olvidar que é preciso trabalhar as relações fonema-grafema, pois sem essa aprendizagem, a criança não compreende a estrutura da língua escrita.

A partir de tais considerações, é possível afirmar que no *primeiro ano*, trabalhar com a língua falada e escrita não é “adiantar” o processo de formação do leitor. Aliás, no que se refere à alfabetização, é muito difícil precisar seu início, a partir de um nível de escolarização, assim como seu fim. É certo, porém, que quando a criança ingressa na escola, esse processo deve ser trabalhado. Não deve, no entanto, ser encarado como uma tarefa apenas, com lápis, papel, contornos de letras e números. O processo da alfabetização, neste *primeiro ano*, pressupõe o necessário distanciamento de tais práticas.

Com a intenção de contextualizar essa alfabetização, inserindo-a num processo social amplo, que comporta análises e estudos, Soares (2004) contribui, afirmando a necessidade de ampliação do significado da alfabetização, e justifica, assim, o surgimento da palavra *letramento*. Destaca a autora que o surgimento da palavra *letramento* se deu em consequência da necessidade de destacar comportamentos e práticas do sistema da escrita em situações sociais. Acrescenta-se, ainda, que os dois processos têm sido confundidos e, até mesmo, fundidos. Então, por entender que a alfabetização só faz realmente sentido no contexto da prática social, é que acentuamos a sua relação com o letramento.

Asseveramos, que no processo do letramento é fundamental considerar a importância do trabalho com a *leitura* como hábito, e também, enquanto estratégia; pois:

A leitura é a única atividade que constitui, ao mesmo tempo, disciplina de ensino e instrumento para manejo das outras fases do currículo (...) a ênfase está em aprender a ler para aprender. Nas séries fundamentais, a aprendizagem do código dentro de contextos significativos para a criança é de grande importância. (ALIENDE, 2005. p13)

Na busca dessa construção há que se criar sistematizações em sala de aula para que a criança interaja com diferentes tipos de letras. Ainda, sem perder o foco da leitura, da oralidade e da escrita, estas três linguagens devem ser trabalhadas *todos os dias* junto aos estudantes. Na promoção destas linguagens, os diferentes gêneros textuais constituem-se alicerce fundamental, pois quando o docente se utiliza de diversificação no trabalho com os textos, todos os elementos a eles inerentes estão sendo priorizados.

Outra perspectiva importante de trabalho é investir no bom uso da argumentação na produção textual. Os docentes devem pensar em ações didáticas que torne mais efetiva, junto aos estudantes, a aprendizagem da construção do texto, relativamente ao encadeamento das ideias, dando-lhe sequência lógica: começo, meio e fim. E considerar que a sistematização deste conteúdo deve iniciar-se já no primeiro ano do ensino fundamental.

E tratando-se da alfabetização, com enfoque no primeiro ano do ensino fundamental, pontuamos a necessária atenção aos conhecimentos matemáticos, destacamos o encaminhamento relativo às operações de adição, subtração, divisão e multiplicação. Assim, há que realizar investimentos na transposição didática do raciocínio da criança e a aprendizagem efetiva do conteúdo. Podemos, até, nos arriscar a concluir que as dificuldades apresentadas pelas crianças na *leitura* dos problemas que envolvem as operações, são reflexos das dificuldades com a leitura na área da Língua Portuguesa, alfabetização. “A matemática e todas as demais áreas de estudo necessitam do uso de livros e estão relacionadas com a habilidade de leitura”

(ALIENDE, 2005. p13). Neste sentido a área da Matemática também envolve a promoção da leitura; assim, faz-se necessário ler com a criança, e utilizar textos de diferentes naturezas e problematizar o que se lê.

As análises das dificuldades acima apontadas nos levam a afirmar que não podemos deixar de lançar mão dos materiais manipuláveis no trabalho com a Matemática. Na promoção deste trabalho Vila (2006) colabora primeiramente indagando, para posteriormente sugerir aos docentes:

É possível conseguir no conjunto dos alunos um certo domínio nos processos de investigação matemática? Como? Apresentando a atividade matemática em aula como uma simulação de atividades de investigação em que o aluno é um investigador novato e o professor seu tutor especialista. (p. 169)

Diante do exposto sabemos que cada conteúdo a ser ensinado requer variadas estratégias de ensino, bem como recursos diferentes. Como assevera o “*Caderno Pedagógico: critérios de avaliação da aprendizagem escolar*”, construído em 2008, pela Rede Municipal do Ensino de Curitiba:

Qualquer ação educativa requer planejamento (...) e que se leve em consideração: as condições culturais e de desenvolvimento dos sujeitos do processo; o contexto social e histórico em que estes se inserem; os objetivos do ensino a serem alcançados a curto e médio prazo; as práticas de ensino efetivadas em função destes objetivos; as interpretações (...); os instrumentos necessários; o momento adequado. (p.09)

E diante do processo do planejamento escolar destacamos o papel do Pedagogo nas escolas, mostrando o quanto a atuação desse profissional é fundamental para a promoção da qualidade do ensino. E para a promoção dessa qualidade, vemos que os pedagogos devem ser conhecedores das dinâmicas que acontecem nas salas de aulas, pontuando questões que precisam ser retomadas, auxiliando na articulação do planejamento ao conteúdo e ao nível de conhecimento dos estudantes. “O trabalho pedagógico consiste em apoderar-se dos objetivos da aprendizagem, examiná-los, analisá-los, interrogá-los, escrutá-los em todos os sentidos”; (MEIRIEU. 2002, p.83), contribuindo, assim, com sugestões enriquecedoras para o trabalho dos docentes. A responsabilidade dos Pedagogos é suprema, pois, muitas vezes, para a percepção de problemas, este profissional deve fazer-se atuante junto ao professor na própria sala de aula.

E outro aspecto a considerar é que “quem ensina a leitura, deve ser bom leitor. A partir desse pressuposto ressaltamos que o professor precisa gostar de ler, ler muito e envolver-se com o que lê” (LAJOLO, 2005, p.107). Consideramos, também, o aspecto que, por vezes, os docentes têm dificuldades, no que se refere ao acesso a livros de boa qualidade. Tal fato acontece não por desinteresse, mas mais provavelmente em virtude da falta de tempo, ou mesmo, de poder aquisitivo.

Assim, depositamos a crença no propósito de que a formação docente, a promoção da pesquisa e da leitura realmente “fazem a diferença”. Acreditamos, pois, que, se há o desejo de formar estudantes leitores vorazes, deve-se, primeiramente, despertar este gosto nos professores. Nesse sentido, cremos que “espartilhada em hábito, a leitura torna-se passível de rotina, da mecanização e automação, semelhante a certos rituais de higiene e alimentação, só para citar áreas nas quais o termo hábito é pertinente” (LAJOLO. 2005, p.107).

2. O pedagogo e a condução do trabalho pedagógico na alfabetização

Quando pensamos a respeito de nossa profissionalização, encaramos o processo de formação continuada e a organização do trabalho pedagógico como “ponte” para a conquista de ideais como: profissionalização, melhores condições de trabalho e uma prática docente mais crítica, ativa, mais interventiva e o estudante como um aprendiz competente. Acreditamos que a relação entre profissionalização e formação é muito íntima. A primazia da importância da

formação docente deve ser considerada como fator intimamente relacionado com a melhoria da qualidade do ensino, além de constituir elemento significativo para a construção do professor enquanto profissional da educação. No entanto, ressalte-se que essa relação é imprescindível, mas não única, com vistas a mudar o quadro da educação brasileira no atual momento histórico.

Sabemos que o professor, como profissional da educação, é aquele que constrói sua prática pedagógica na relação dialética entre conhecimento e ação, entre o saber fazer e o saber sobre o fazer, “com o objetivo de conseguir um fim, buscando uma transformação (...) cuja capacidade de mudar o mundo reside na possibilidade de transformar os outros” (SACRISTAN, 1999, p. 28).

Neste sentido, o pedagogo, pode ser considerado um legítimo profissional e gestor da educação, e, portanto, necessita desenvolver uma pedagogia coerente e eficaz no seu ambiente de trabalho. Esse elemento remete à sua formação inicial e continuada e ao estudo das raízes históricas da educação contemporânea, o qual se mostra necessário para analisar a estreita relação entre a educação e a consciência que o homem tem de si mesmo. Dito isso, cabe questionar: Mas de que forma a educação ocupa o primeiro plano da consciência humana? Segundo Saviani (1996), a resposta a essa questão acontece quando o ato de educar passa a ser objeto explícito da atenção humana, neste sentido, desenvolve-se uma ação educativa intencional.

Logo, o agir de modo intencional significa agir em função de objetivos previamente definidos. Ao considerar essa afirmação, o autor remete à compreensão da educação como promoção do homem e propõe significativos objetivos para a educação brasileira dizendo que:

A reflexão sobre os problemas educacionais nos leva à questão dos valores e objetivos da educação. Partindo de uma compreensão do homem no contexto situação-liberdade-consciência, referindo-o à realidade existencial concreta do homem brasileiro, pode-se enunciar esquematicamente objetivos gerais para a educação brasileira: educação para a subsistência, para a libertação, para a comunicação e para a transformação. Esta é a forma através da qual traduzimos, em termos de Brasil, o significado da educação como promoção do homem (SAVIANI, 1996, p.48).

Atualmente, percebemos que muitas críticas são feitas à categoria docente. A desvalorização é um processo que não é recente, e por muitas vezes, lê-se em artigos, ouve-se em encontros, que as mudanças na escola não acompanharam o ritmo das mudanças na sociedade. Acreditamos que essa afirmação não é, de fato, verdadeira. A partir de posturas com vistas a conquistar a valorização de nosso trabalho, e ter a oportunidade de mostrar uma realidade diversa daquelas focadas nas desvalorizações com as quais nos deparamos.

Cunha e Leite (1999, p.46) afirmam: “Cabe continuar discutindo as questões da profissionalização. Não para combatê-las; muito menos para fazer delas uma panacéia. Os desafios são para reinterpretá-las e entendê-las.” O trabalho desenvolvido pelo pedagogo nas Escolas Municipais, enquanto trabalho direcionado para a educação escolar possui como responsabilidade social a mediação indispensável entre produção do conhecimento e a organização sistemática dos processos de ensino-aprendizagem para a formação dos estudantes. Este trabalho reveste-se, assim, de uma dupla responsabilidade: em primeiro lugar a responsabilidade de construir de modo sistemático e organizado a educação que atualiza historicamente as novas gerações, e, em segundo lugar, a responsabilidade de priorizar aquilo que é mais relevante para o processo educacional como um todo frente às políticas públicas educacionais vigentes.

Recorremos aos processos que se desenvolvem por meio do trabalho do pedagogo nas escolas municipais, diante do processo da alfabetização com vistas à garantia da qualidade do ensino, como:

- reuniões de estudo;
- reuniões de levantamento dos problemas das escolas;
- propostas de intervenção na ação docente;

- construção e debates no que tange às Diretrizes Curriculares para a Rede Municipal de Curitiba;
- proposição de ações referentes à avaliação ao encaminhamento didático metodológico das disciplinas curriculares.

Creemos que as ações como as descritas anteriormente, são necessárias ao processo da alfabetização, na concepção abrangente enquanto necessidade precípua para o exercício da cidadania. Neste “viés”, consideramos que o pedagogo necessita possuir uma sólida formação para saber como se alfabetiza. É na evidência do trabalho do pedagogo como gestor da educação escolar que a base da sustentação pedagógica na relação entre teoria e prática se afirma, e, conseqüentemente, as políticas de gestão da educação no Ensino Fundamental assumem rumos democráticos. Cabe então ao pedagogo, através de seu trabalho, construir seu alicerce profissional com clareza política no sentido de refletir sobre sua ação teórico-prática, relacionada às questões educativas, percebendo, contudo, a cotidianidade que expressa a organização da escola e que revela a sua forma de gestão, seu projeto pedagógico, sua filosofia de trabalho, bem como o delineamento das concepções precípua de sociedade e de educação.

3. A construção da língua escrita e a ação docente

Sabemos que a construção da língua escrita exige do professor clareza quanto aos métodos de ensino, assim como a análise do ponto de partida e de onde se pretende chegar. Imprescindível é ter-se presente a constante e fundamental avaliação da evolução das crianças na aquisição do sistema da escrita. Para tanto, pesquisas, preparo, estudos são fundamentais. Até para questionar que “devemos aprender que a sociedade na qual vivemos nos julga e nos classifica. Assim, trabalhem na escola com a contradição, opondo-nos aos padrões estabelecidos, se quisermos realmente EDUCAR” (WACHOWICZ, 2006. p.140). Não devemos perder de vista que o processo é, sim, mais importante que o “produto”. E precisamos estar cada vez mais preparados e subsidiados teoricamente quanto às nossas ações. Devemos ter clara em nós a concepção de alfabetização, e, munidos de planejamentos rigorosos, acreditarmos que não há nenhuma dúvida sobre a natureza, quase perfeita, do sistema de aprendizagem infantil, pois a criança pode ser considerada um ser nascido para a aprendizagem.

E, então, a partir dessa crença na criança como um *aprendiz*, podemos pensar no trabalho na escola, pois, consoantes documentos e estudos que precedem as Diretrizes Curriculares Municipais (2006):

“A aquisição da linguagem escrita depende da mediação de quem já domina essa linguagem. Assim, só se compreende a aprendizagem na relação com o outro que já faz uso desse conhecimento. Nesse processo o papel do professor é o de exercer uma ação intencional no sentido de levar o aluno a refletir sobre esse objeto do conhecimento através das ações de explicitar, discutir, traduzir, conceituar, mostrar, exemplificar o ato de ler e escrever (CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, 1996 p. 33).

Todas essas considerações levam-nos a crer que o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, “não é o antigo pré-escolar!”, pois esta inserção é uma mudança e, como toda mudança, deve ser concebida com novos olhares, sem perder de vista a dimensão histórica, de novos sujeitos e de nova estrutura de ensino. E ainda, para além de uma visão prescritiva de alfabetização, estarmos conscientes de que devemos, sim, alfabetizar no primeiro ano, e diríamos até, antes mesmo do primeiro ano. Como sabiamente afirmava FREIRE (citado por: KRAMER, 2003. p. 79) “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”. E é para essa direção que devemos voltar nossos olhares, sem nunca perder de vista essa busca.

Na obra de Alberto MANGUEL (1997): “Uma História da LEITURA”, o autor discorre como foi introduzido no universo da escrita, descrevendo a imensa magia que, desde a mais

tenra idade, o envolveu, na busca por decifrar os códigos escritos. Com propriedade e poesia o escritor retrata a paixão que tinha em folhear livros, mesmo sem ser alfabetizado. Acreditamos que tais sentimentos já foram vivenciados por nós, docentes, que em sua maioria, sentem-se tomados por essa atração indescritível diante dos livros. MANGUEL, assim, apresenta como foi o momento em que descobriu que já sabia ler:

Então , um dia, da janela de um carro, vi um cartaz na beira da estrada. A visão não pode ter durado muito; talvez o carro tenha parado por um instante, talvez tenha apenas diminuído a marcha, o suficiente para que eu lesse, grandes, gigantescas, certas formas semelhantes às do meu livro, mas formas que eu nunca vira antes. E, contudo, de repente eu sabia o que eram elas; escutei-as em minha cabeça, elas se metamorfosearam, passando de linhas pretas e espaços brancos a uma realidade sólida, sonora, significativa. Eu tinha feito tudo aquilo sozinho. Ninguém realizara a mágica para mim. Eu e as formas estávamos sozinhos juntos, revelando-nos em um diálogo silenciosamente respeitoso. Como conseguia transformar meras linhas em realidade viva, eu era o todo-poderoso. Eu podia ler (MANGUEL, 1997. p.18.).

É encantador compartilhar o momento da “metamorfose” de linhas pretas e brancas em realidades sonoras, significantes... como professa MANGUEL. E o professor que atua no primeiro ano do ensino fundamental, desfruta desse momento mágico na vida de muitas crianças. Poderíamos até afirmar que este professor é a “ponte” para essa transformação, pois, quando a criança inicia seu processo de leitura, em primeira instância, recorre ao professor! Ela, também, orgulhosa de sua habilidade, quase como que demonstrando que sabe fazer mágica. A criança, em sua natureza afetiva, deposita no professor os créditos por tamanha façanha. Então, até é possível asseverar que cabe ao professor que atua neste nível de ensino, ser sensível a esse momento inesquecível na vida de seus estudantes, compartilhando desta conquista! Dar importância, sim, às estratégias e métodos necessários à aquisição do sistema da escrita, mas não esquecer nunca que essa conquista é envolta pelo *sentimento mágico* da descoberta: “EU JÁ SEI LER!”.

Para finalizar, recorremos a um personagem de Guimarães ROSA, *Miguelim*, menino de apenas oito anos de idade, que na obra de Guimarães, retrata sua visão de mundo de forma encantadora, poética, descrevendo sua infância sofrida, como de muitas das crianças com as quais nos deparamos em nossas escolas. Um certo dia, *Miguelim* foi ajudar seu tio a recolher taquaras no mato e o menino, com prontidão, juntou um feixe muito maior que seu tamanho poderia carregar. Então, o tio perguntou: “Miguelim, este feixinho está muito pesado para você?” E *Miguelim*, com sábia visão de infância responde:

“Tio Terêz, está não. Se a gente puder ir devagarinho com precisa, e ninguém não gritar com a gente para ir depressa demais, então eu acho que nunca é pesado...”(p.37).

Quiçá possamos aprender com Miguelim como a criança vivencia seus desejos e necessidades, e atentar que, para ela, nada é *pesado*, desde que sua natureza e seu ritmo sejam sempre respeitados!

4. Referências

- ALIENDE, F. (org.). **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo Básico: “compromisso permanente para a melhoria da qualidade do ensino na escola pública”**. 1996.
- _____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares para a educação municipal de Curitiba**. 2006.
- _____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Caderno Pedagógico: critérios de avaliação para a aprendizagem escolar**. Curitiba, 2008.
- KRAMER, S. ; BAZÍLIO, L. C. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.
- LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2005.
- MANGUEL, A. **Uma História da Leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MEIRIEU, P. **A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ROSA, J. G. (1908-1967). **Manuelzão e Miguelim**. 9ª Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1984 by Herdeiras de João Guimarães Rosa.
- SAVIANI, D. **Educação do senso comum à consciência filosófica**. 12. ed. Campinas, SP: 1996.
- SACRISTÁN, G. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- SOARES, M. **Letramento: Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- _____. **Alfabetização e Letramento: Caminhos e Descaminhos**. In: Revista Pátio: ArtMed Editora, número:29- ano 7 . Fev. Abril 2004.
- VILA, A. **Matemática: para aprender a pensar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- WACHOWICZ, Lilian. **Avaliação e Aprendizagem**. In: VEIGA, Ilma Passos(org). **Lições de Didática**. Campinas: Papirus, 2006.