

Alfabetização e formação dos professores da escola primária

Anne-Marie Chartier

Service d'Histoire de l'Éducation, Institut National de Recherche Pédagogique

Tradução de Maria Cecília Silveira Bueno

Conferência proferida na XX Reunião Anual da Anped, Caxambu, setembro de 1997.

Introdução

De que forma aqueles que ensinam as crianças a ler e a escrever concebem sua profissão e definem seus objetivos pedagógicos? Para sabê-lo é preciso redescobrir que tipo de jovem leitor cada um deles procurou formar em diferentes épocas. Frequentemente comparam-se métodos de alfabetização que se sucederam ao longo do tempo, julgam-se ou criticam-se as antigas formas de ensinar esquecendo-se de interrogar sobre o tipo de leitor que esses métodos visavam a formar. O ato de ensinar crianças a ler e a escrever, tanto ontem como hoje, nem por isso se define por um objetivo permanente desde o século XVII até hoje. A alfabetização não é uma realidade fora da história. Por trás daquilo a que se chama “saber ler” estão competências específicas de cada época. Os professores do Antigo Regime, cujas *performances* são consideradas muito fracas segundo nossos critérios contemporâneos, achariam sem dúvida que, com todos os nossos métodos sofisticados, não sabemos ensinar a ler e a escrever, pois o *corpus* de textos que lhes parecia

ser essencial é praticamente desconhecido da maioria dos professores atuais. O conteúdo e os métodos de ensino mudam à medida que a demanda social de alfabetização se transforma e, assim, as competências que se esperam dos professores não cessam de ser redefinidas. Portanto, para saber como os professores foram formados para alfabetizar, é necessário explicitar o tipo de demanda social e ver como sua evolução transformou o modo de ensinar, na tentativa de responder a essa demanda.

Primeira parte: a evolução histórica da formação (quatro figuras de jovens leitores)

Nesta primeira parte, tomando o exemplo da França, percorreremos as etapas históricas pelas quais passou a formação dos professores ao responder às evoluções da demanda social por alfabetização. Podemos distinguir quatro grandes etapas históricas ao longo das quais a definição dos objetivos da alfabetização mudou (apenas saber ler, saber ler-escrever-contar, adquirir os conhecimentos elementares da cultura escrita, dominar a cultura

escrita da escolarização primária); a cada etapa correspondem novos conteúdos de formação e novos métodos de ensino das primeiras letras.

Ler/recitar o catecismo da Reforma católica

A primeira etapa da alfabetização na França decorre de uma decisão do Concílio de Trento: alfabetizar os fiéis para fixar melhor o catecismo e a ciência da salvação. A primeira figura de jovem leitor é portanto aquela da criança catequizada na religião católica pela escola paroquial do Antigo Regime. Em uma cartilha contendo, depois das letras e das sílabas, as orações mais freqüentes e as partes da missa, essa criança aprende a ler recitando e depois repetindo, com a ajuda de um manual, textos em latim que ela não compreende mas que constituem o ritual de sua comunidade. Ela descobre o princípio de correspondência entre as letras e os sons nesses textos enigmáticos e sagrados. Todos podem repeti-los ou recitá-los, sem erros ou deformações, seguindo-os “ao pé da letra”, graças ao material impresso. O professor então, seja religioso ou leigo, não tem por objetivo ensinar a criança a ler, mas vê na capacidade de ler um meio mais seguro e mais cômodo que a simples memória oral para atingir a instrução católica. Podemos comparar esse tipo de leitura ao papel desempenhado por uma partitura, quando conhecemos de cor um trecho musical. Não podemos dispensá-la, ela desempenha um papel essencial de guia e de lembrete, mesmo que não saibamos decifrar de forma automática as notas que ela contém.

A forma de ensinar alterna as recitações coletivas e breves lições individuais, uma vez que cada criança vai para a sala de aula com um livro diferente, mesmo que os textos sejam mais ou menos os mesmos aqui e acolá. Cada professor deve fazer com que seja adquirido o ler/recitar que permita às crianças participar das cerimônias coletivas. Compreender a mensagem das orações recitadas em latim (em particular o verdadeiro tratado de teologia que é o *Credo*) está fora das possibilidades das crianças. Aliás, elas têm a vida inteira para penetrar nos mistérios divinos escutando os sermões na missa de

domingo. A aprendizagem das orações em latim é acompanhada da aprendizagem do catecismo em francês, através de perguntas e respostas. Aqui também é a recitação “ao pé da letra” do catecismo diocesano que permite à criança responder às questões sem deformações; aquelas dotadas de uma boa memória oral podem aprender sem mesmo ter de ler, apenas escutando as respostas dos outros. O professor, portanto, deve ser antes de mais nada um bom repetidor, capaz de impor o silêncio e a atenção por meio de sua autoridade. O bom aluno é antes aquele que tem uma memória fiel do que aquele que precisa do livro para ajudar a memória. O exame que sanciona o final da escola é a primeira comunhão, cerimônia que marca o fim da infância e a passagem para a comunidade dos adultos. Como nenhuma criança, alfabetizada ou não, pode escapar disso, os párocos têm uma certa indulgência com aquelas que não conseguem aprender, mesmo depois de muitos anos de esforços.

João Batista de La Salle e a invenção do ler-escrever-contar

No fim do século XVII, para catequizar os meios populares urbanos, os Irmãos das Escolas Cristãs rompem com a cultura escrita dos clérigos e com as humanidades latinas. Instituem um ensino simultâneo, constituído de uma seqüência ordenada de aprendizagens que vão da leitura religiosa em francês à cultura escrita de caráter utilitário e profissional (ler manuscritos, escrever e calcular). A nova figura de leitor, o antigo aluno dos Irmãos, sabe reler e repetir, pois aprendeu e praticou, primeiro oralmente e depois por escrito, o *corpus* das orações católicas em francês. Ele também aprende a ler os textos da missa em latim (esses textos lhe são familiares em razão da freqüência assídua aos ofícios religiosos ao longo de sua escolarização). Sabe utilizar a pena de ganso para escrever e fazer as operações fundamentais, mas isso se fica pelo menos três anos na escola, o que é raro. Essa prática elementar da escrita profana (ler-escrever-contar em francês) faz dele um aprendiz valioso.

Os Irmãos das Escolas Cristãs são na verdade os primeiros professores realmente formados para um ensino popular nas cidades. Eles inventam um material pedagógico padronizado, popularizam os grandes quadros impressos com letras e sílabas, distribuem a todos os alunos manuais idênticos, dividem a aprendizagem obedecendo uma progressão rigorosa, organizam exames mensais dirigidos por um Irmão inspetor que decide se o aluno pode ou não passar para uma classe superior. O ponto essencial de sua formação é o conhecimento perfeito das regras do fundador da ordem. Com efeito, a *Conduita das escolas cristãs* define com detalhes a missão do Irmão professor. Este é, antes de mais nada, um modelo a ser seguido pelos alunos, os quais deveriam imitar seu comportamento (modéstia na conduta, discrição de gestos e propósitos, humildade diante do saber). Em segundo lugar, ele é um intermediário entre as crianças e as verdades que fundamentam a moral cristã. Enfim, é um educador rigoroso e justo, encorajando os alunos a aprender, punindo apenas a má vontade e os desvios de conduta, jamais repreendendo ou encolerizando-se com os erros de aprendizagem.

O professor leigo e a aprendizagem da língua francesa

A terceira figura de aluno, aquela da metade do século XIX, é forjada na escola comunal por um professor primário muitas vezes formado por uma escola normal. Esse aluno também sabe ler, escrever e contar, mas essas mesmas palavras já não designam exatamente as capacidades assim designadas pelos Irmãos das Escolas Cristãs. Ele ainda sabe ler orações, mas seu conhecimento da leitura lhe permite descobrir textos novos. É o momento em que se desenvolvem as grandes editoras como Hachette, Hetzel, Larousse e quando nasce a imprensa de grandes tiragens, à procura de novos leitores. Estes lêem as notícias dos jornais na intimidade dos cafés, ou livros instrutivos e romances difundidos pelas bibliotecas escolares ou populares. O aluno do século XIX aprende a segurar a pena metálica

(e não mais a pena de ganso) ao mesmo tempo em que descobre o alfabeto. Ele passa menos tempo que seus predecessores reproduzindo modelos caligráficos, mas escreve muito mais textos, copiados ou ditados, do que aqueles. Conhece também a técnica das diferentes operações e sabe usar esses cálculos em problemas aritméticos. Ele sabe escrever uma carta (o serviço postal se espalha por toda a França) e procura escrever corretamente, sem erro de sintaxe nem de ortografia. Da mesma forma que os Irmãos das Escolas Cristãs inventam para os futuros operários urbanos uma leitura cristã em francês, os pedagogos da Monarquia de Julho (1830-1848) e do Segundo Império (1851-1870) inventam para os alunos das cidades e dos vilarejos uma aprendizagem da língua francesa que engloba a arte de escrever, desvinculada da retórica secundária.

O professor é agora quase sempre um leigo. Por vezes formado na escola normal, tem conhecimento da existência de diferentes métodos de ensino (individual, simultâneo e mútuo). Ele sabe que o método individual do Antigo Regime está condenado oficialmente pelas autoridades ministeriais desde a Monarquia de Julho e que o método simultâneo dos Irmãos das Escolas Cristãs é recomendado em toda parte. Mas, ao passo que as escolas cristãs são feitas para as cidades e vilas, tendo sempre três professores, cada um com um grupo de alunos, o professor dessa época é, na maioria das vezes, encarregado de uma escola em zona rural, com uma só classe com alunos de diferentes níveis. Essa fórmula pedagógica permite a escolarização em pequenos vilarejos onde ainda se fala o dialeto regional (com classes separadas para meninos e meninas). Para esse trabalho, os grupos de crianças aos quais o professor não está dando a lição são ocupados com tarefas silenciosas: escrever, reproduzir linhas de escrita ou copiar textos. O aprendizado da escrita se torna, portanto, tão importante quanto o da leitura, pois os exercícios de grafia, de ortografia e de gramática passam a ocupar um tempo cada vez maior, exigindo novas competências dos professores. Aos exercícios típicos da antiga escolarização, de leitura solitária (B - A, BA), são adicionados exercícios no-

vos como o ditado, a análise gramatical e os problemas de aritmética. Com efeito, se após a aprendizagem da decifração não há mais nada a aprender (se não utilizar essa aprendizagem para ler em voz alta pequenos textos), após a aprendizagem da escrita existe um conhecimento elementar da língua francesa que abre as portas para um aprendizado sem fim: ortografia, análises e, de forma ainda modesta, redação. A definição do que é alfabetizar muda novamente. Já não se trata mais de “apenas ler”, ou seja, decifrar textos e repeti-los de cor, nem mesmo de saber “ler e escrever” no sentido de decifrar-grafar, mas de saber ler e escrever o francês conhecendo a língua e suas armadilhas, a ponto de poder escrever por si só textos sem erros de ortografia.

A alfabetização republicana como cultura geral primária

Nos anos 1900, a criança do menor vilarejo francês toma durante cinco anos o caminho cotidiano da escola. Quando a deixa, munida uma vez em cada duas do certificado de conclusão dos estudos primários, leva consigo, além de seus materiais escolares (livros, cadernos, canetas e lápis), uma nova classificação do saber, separando claramente as ciências da religião. Ela conhece geografia, o mapa da França, o nome das cidades, dos rios e das montanhas. Sabe onde encontrar, no livro de ciências, o esquema da balança e a tabela dos pesos e medidas. Tem na memória a imagem das vilas gaulesas, do rei São Luiz sob seu carvalho, da tomada da Bastilha. Em todas as suas leituras instrutivas não se fala mais em religião. Se cada aluno sabe recitar suas orações, aprende-o fora da escola, com o padre no catecismo da quinta-feira ou na escola dominical, com o pastor. Na escola, aprende a recitar, “declamando”, La Fontaine e Victor Hugo. Ele sabe ler em voz alta, não para decifrar, mas para explicar o sentido dos textos a seu auditório. A leitura expressiva passa a ser efetivamente a etapa final da aprendizagem, um passo a mais em relação à leitura corrente. É com os trechos escolhidos da literatura francesa, lidos em classe e relidos em casa, que ele encontra o modo de

exercitá-la. As leituras selecionadas contidas nos manuais fazem ver o mundo de uma outra forma e fazem também que a língua seja ouvida de outra maneira. Cada aluno se lembra dessas leituras quando faz suas redações, quando descreve uma cena, faz um retrato ou redige uma carta fictícia. Como fica claro, a alfabetização passa a ter como objetivo colocar na memória “tudo aquilo que não é permitido ignorar”, segundo a fórmula de Jules Ferry, ou seja, ela se torna cultura geral, modesta mas resolutamente apoiada no conhecimento científico.

Para realizar essa ambição, o ensino obrigatório é organizado em um *curriculum* com três níveis: elementar (dos 7 aos 9 anos), médio (dos 9 aos 11 anos) e superior (dos 11 aos 12 anos; depois de 1930, dos 11 aos 13 anos; depois de 1945, dos 11 aos 14 anos). O professor deve preparar muito bem seus alunos para conseguirem o diploma de conclusão da escolaridade obrigatória, o chamado certificado de estudos. Esse exame avalia todas as matérias estudadas (história, geografia, ciências, educação física, desenho, poesia e canto) e não somente os conhecimentos elementares do francês e de cálculo (mesmo que estes levem a parte do leão, através das provas de ortografia e gramática, leitura expressiva, redação, técnicas das operações e resolução de problemas). O professor primário deve portanto adquirir ele mesmo essa cultura geral para poder ensinar a seus alunos todas essas matérias. É exatamente isso que prevê o programa do diploma elementar (conseguido no fim do curso primário superior) e do diploma superior (conseguido através do exame a que são submetidos todos os futuros professores formados pelas escolas normais).

Pode-se definir essa nova alfabetização como o nível de instrução visado ao final da escola primária? De fato, depois de Jules Ferry, a alfabetização não é mais o fim visado pela escola, mas apenas um meio de iniciar os alunos nos conhecimentos científicos contidos em livros instrutivos. A aprendizagem das primeiras letras (destinada a assegurar a aquisição da leitura e da escrita) e as aprendizagens propriamente ditas (aquelas que podem seguir-se a partir do ler-escrever) encontram-se progressivamente des-

vinculadas no *curriculum*. A partir de meados do século XIX aparecem nas cidades as escolas maternas para acolher crianças de menos de 7 anos. O último ano da escola maternal, chamado de curso preparatório (por ser “preparatório” à escola elementar), é uma classe de iniciação à leitura-escrita. Para que todas as crianças, da zona rural e urbana, possam tirar proveito dela, essa classe foi integrada à escola elementar a partir de 1886, passando a ser a classe dos alunos de 6 a 7 anos de idade. A partir de então ela passou a se consagrar inteiramente ao ensino dos mecanismos da leitura, da escrita e da numeração. Como a escola é obrigatória a partir dos 6 anos de idade, o curso preparatório torna-se para todos o primeiro ano do curso primário. Mas ele tem um *status* particular, uma vez que as disciplinas organizadas progressivamente nos três outros cursos (elementar, médio e superior) não lhe dizem respeito. Nas cidades, mesmo em escolas de meninos, está sob a responsabilidade de mulheres e aparece como classe de alfabetização. Alguns defendem a idéia, mas sem grande sucesso, de que se trata de um tipo de ensino que mereceria uma formação particular (como aliás a escola maternal, reservada às mulheres até os anos 1970); na realidade tais classes recebem preferencialmente professoras iniciantes.

Se aquilo que é considerado um nível suficiente para prosseguir a escolaridade entre os anos 1900 e 1950 passa a ser insuficiente no fim dos anos 1960, é porque as normas da alfabetização mudaram mais uma vez. A crise da escola dos anos 1970 é também uma crise da leitura. Ela nos faz entrar de vez no período contemporâneo e nos problemas atuais da formação dos professores.

Segunda parte: os desafios atuais da formação

As mutações da formação profissional

O fracasso escolar e a crise da leitura nos anos 1970

A mutação dos anos 1970 é uma conseqüência do fato de a escolaridade secundária ter se tornado progressivamente uma escola de massa. Ao

passo que até os anos 1950 apenas os melhores alunos iam para os liceus, em seguida é a maioria e a partir de 1975 a totalidade das crianças de certa faixa etária que terminam o primário e entram no secundário aos 11 anos. Com isto, a escola primária precisa redefinir suas exigências em função da escolaridade prolongada. Na sexta série¹ os alunos devem explicar a literatura e não apenas ler de forma “expressiva”. Torna-se necessário, portanto, que sua *performance* em leitura autônoma seja bem mais precoce e que, no final do curso preparatório, eles sejam capazes de ler correntemente. Assiste-se nesse momento ao aumento das taxas de repetência, primeiro sinal do fracasso escolar.

Entre os anos 1960 e 1980, as dificuldades em leitura impedem o prosseguimento dos estudos (e, portanto, de elevar-se na escala social), mas não criam problemas de ordem econômica ou social. Nesse período de pleno emprego, as profissões exigindo pouca qualificação eram abundantes. A luta contra o fracasso escolar é então a luta para que se instaure uma verdadeira igualdade de oportunidades de aprendizagem, já que a maioria das crianças que fracassa no curso preparatório é oriunda dos meios populares.

O que fazer para que todas as crianças adquiram rapidamente o nível de leitura e escrita necessário a uma escolarização secundária prolongada?

Renovação do ensino do francês e formação contínua

A formação dos professores primários transforma-se no momento em que se institui uma formação contínua em 1970 e o prolongamento do período da formação inicial. Ao mesmo tempo, a reforma do ensino do francês ensaia responder às novas exigências.

Os novos programas de 1972 prevêem dois anos para a aprendizagem da leitura (curso preparatório e primeiro ano do curso elementar). A ênfase é dada na continuidade entre linguagem oral e

¹ Primeiro ano da escola secundária. (N. T.)

linguagem escrita e na importância da expressão livre. Nas escolas normais, os primeiros estágios de formação contínua são organizados de forma a ajudar os professores a renovar suas práticas pedagógicas e encontrar caminhos inovadores para aplicar a reforma. Busca-se também oferecer-lhes as bases teóricas para o ensino do curso preparatório com cursos de lingüística, em particular de fonologia.

O *curriculum* se transforma, uma vez que a escola maternal passa a ser freqüentada por todas as crianças, mesmo que ela não seja obrigatória por lei. A partir de 1991, a escolaridade desdobra-se em três ciclos: no que concerne à aprendizagem da língua, o *ciclo das primeiras letras*, na escola maternal, está centrado na linguagem oral e iniciação à escrita; o *ciclo das aprendizagens fundamentais* tem início no último ano da escola maternal e se completa nos dois primeiros anos da escola elementar. A aprendizagem da leitura dura portanto três anos e as crianças que não conseguem aprender a ler no final do curso preparatório não deverão mais repetir de ano. É somente um ano mais tarde que a criança será avaliada, podendo ou não passar para o terceiro ciclo. Nos três últimos anos da escola primária, *durante o ciclo de aprofundamento*, a leitura e escrita devem tornar-se ferramentas para outras aprendizagens. Por outro lado, os alunos continuam a aprender a língua francesa (gramática, ortografia), devem progredir em suas leituras (textos longos, leitura silenciosa, leitura informativa) e na produção de escrita autônoma (devem produzir diferentes tipos de textos, ser capazes de autocorreção). Os estágios atuais de formação contínua preparam os professores para trabalharem em equipes por ciclo de ensino e a construir projetos de escola que possibilitem responder às necessidades particulares de seus alunos, a partir do que é constatado no processo de avaliação.

As transformações da formação inicial

Nos últimos 25 anos, o nível da formação inicial dos professores não cessou de elevar-se. O recrutamento que se fazia no nível do bacharelado da

escola normal faz-se agora no nível de uma formação universitária de dois anos e em seguida de três anos (nível de licenciatura), com a criação dos Institutos Universitários de Formação de Mestres (IUFM). A formação profissional se dá em dois tempos distintos: um ano de formação intelectual (preparação ao concurso) e um ano de formação profissional que inclui estágios, uma tese profissional e cursos de didática.

Que conhecimentos sobre a língua e a aprendizagem, que competências profissionais sobre métodos de leitura e escrita devem ser oferecidos aos jovens professores? Como manter o equilíbrio entre conhecimentos teóricos e práticos? Esses problemas estão longe de serem resolvidos pois o período de formação inicial é pequeno e os estudantes vêm de diferentes especializações universitárias. Os três estágios práticos são insuficientes para dar a todos experiência na condução de uma sala de aula, em todas as disciplinas e em todos os níveis.

Os jovens professores primários tendem a considerar que os estágios práticos são a via mais eficaz para sua formação. Já os formadores consideram necessário que sejam transmitidos conhecimentos didáticos, legais (programas) e teóricos para dar aos jovens professores as ferramentas da autoformação e os quadros de reflexão teórica sobre sua ação. Em geral, os formadores consideram que a qualidade e a seriedade dos jovens professores da escola primária melhoraram com a elevação do nível do recrutamento. Por outro lado, muitos jovens professores sentem que têm de enfrentar as exigências da sala de aula estando insuficientemente preparados. Atualmente o curso preparatório raramente é entregue a professores iniciantes, o que vem reforçar o sentimento de que se trata de uma classe difícil, que exige experiência.

Três problemas pedagógicos para a formação

Antes de concluir, gostaria de colocar três questões que estão atualmente no cerne da formação dos professores, concernentes aos objetivos da

alfabetização. Trata-se da questão dos manuais de leitura², da passagem do oral ao escrito e da aprendizagem precoce da escrita.

*O uso dos manuais de leitura
na aprendizagem*

Os manuais de leitura foram alvo de numerosas críticas por parte dos formadores nos últimos anos. Estes denunciaram seu caráter ideológico (representação arcaica da realidade, estereótipos sociais etc.) bem como os numerosos erros lingüísticos encontrados (confusão entre letra e grafema, entre som e fonema ou entre a freqüência da letra e a do som etc.). De modo ainda mais radical, os pesquisadores viram nesses livros métodos de decifração, centrados no código, absolutamente inadequados para levar a uma leitura visando à compreensão. A oralização induziria à leitura mecânica, silábica, mais atenta na articulação dos sons que na compreensão das frases e textos. Assim, os manuais de leitura pareciam ser mais um obstáculo que uma ajuda à aprendizagem e foram considerados responsáveis em parte pela má *performance* das crianças oriundas dos meios populares.

Para que fosse instaurada uma pedagogia da compreensão, os pedagogos propuseram iniciar os alunos em uma forma de leitura ideo-visual precoce; em seguida, treiná-los a considerar os signos nos textos e a formular hipóteses sobre seu sentido global; enfim, trabalhar com textos “autênticos” (cartazes, jornais, impressos comerciais, documentos diversos) em vez de materiais extremamente simplificados que não possibilitam nenhum trabalho de compreensão. Isso significava abandonar o manual de leitura e pedir aos professores que construíssem eles mesmos a progressão da aprendizagem, a partir da vivência em sala de aula.

A despeito de todas as críticas, os manuais de leitura continuam a ser utilizados em grande esca-

la pela maioria dos professores, de um lado porque dão segurança às famílias e às crianças, e de outro porque economizam tempo na preparação da aula. Entretanto, os atuais professores utilizam muitos outros suportes em associação com o manual de leitura (manuais diversos, álbuns infantis, documentários, livros ilustrados etc). É necessário, portanto, durante a formação inicial, ensinar aos professores como utilizar de forma inteligente o manual de leitura, ou seja, como escolher os melhores, uma vez que continuam existindo, antes de fazer campanhas idealistas por sua abolição. O ponto fundamental é saber propor os suportes úteis à aquisição do código e suportes mais ancorados na compreensão. É necessário sobretudo ensinar aos jovens professores a alternar leituras de textos breves e fáceis, feitas pelos alunos e que levem à aprendizagem da correspondência grafo-fonética, com a riqueza e complexidade de textos mais longos e interessantes, lidos pelo professor ou com a ajuda deste.

*Passar da linguagem oral à
linguagem escrita na escola maternal*

A escola maternal, encarregada de ensinar as crianças a falar, é também encarregada de prepará-las para “entrar na escrita”. A iniciação tradicional estava centrada na especificidade da língua escrita: código gráfico, discriminação visual de formas, soletração fonética. Os programas de ensino de 1995 pedem que sejam trabalhados os pontos comuns à linguagem oral e escrita. A linguagem oral permitiria assim capitalizar conhecimentos que seriam reinvestidos em seguida na leitura e na escrita. De que forma?

A compreensão de textos ouvidos, contados pelo professor, constitui a preparação para a compreensão em leitura. As crianças se familiarizam com as formas narrativas, com a estrutura do conto, com o universo de referência das histórias que lhes são contadas. Uma etapa será ultrapassada quando o adulto, em vez de contá-las, começa a ler histórias. As crianças então memorizam um texto escrito (com seu léxico, sua sintaxe, sua forma estilística). Ficam também familiarizadas com as difi-

² O termo “manual de leitura” refere-se tanto à cartilha quanto aos livros de leitura utilizados posteriormente. (N. T.)

culdades da língua escrita (o papel dos pronomes, os conectivos lógicos ou temporais). Muitas crianças apresentam dificuldade em “seguir” o texto, em representar a situação evocada, uma vez que não há mais nem ilustrações, nem trocas com os adultos para confirmar ou não suas interpretações. Isso faz portanto que se formem professores que possam praticar de forma razoável essa pedagogia da recepção oral de textos escritos.

Um segundo tipo de atividade tradicional consiste em ensinar às crianças um repertório abundante de pequenos contos, poesias e canções. A recitação (falada ou cantada) desses textos bem ritmados e rimados exige grande clareza de articulação, retificando a pronúncia, preparando para a escrita das palavras. A partir desses textos bem conhecidos é possível fazer, de forma lúdica, diversas manipulações: jogos de rimas (encontrar palavras que terminem da mesma forma), jogos de escuta (procurar palavras que comecem de forma parecida, que contenham este ou aquele som), jogos de transformação (supressão da primeira ou da última sílaba de uma palavra, juntar ou suprimir um verso, uma palavra, uma sílaba, um som etc.). Todas essas atividades preparam para a análise grafo-fonêmica.

Enfim, pode-se preparar a produção escrita através da produção de textos orais ou oralizados. Para tanto ensina-se às crianças a narrar e a ditar textos. Primeiramente elas devem compreender o que é “produzir um texto” quando lhes seja solicitado que passem do diálogo, essencial para a comunicação, ao monólogo, necessário à produção escrita. Consegue-se isso pedindo às crianças, divididas em pequenos grupos, que contem umas às outras histórias que ouviram. A reconstituição das histórias narradas é feita primeiramente de modo coletivo, com a ajuda do professor, mas o objetivo é ir mais além, levando as crianças a tomar a palavra individualmente de forma cada vez mais constante e por períodos cada vez maiores. Conseguindo isto, pode-se passar para a produção escrita oralizada, pedindo-se às crianças que ditem seus textos ao adulto. O ditado para o adulto obriga a formular sua proposição de forma que possa ser escrita. A

distância entre oral e escrito torna-se perceptível e deve ser pouco a pouco dominada. Não tendo de gerenciar códigos gráficos e ortográficos, as crianças se conscientizam de outros problemas da produção escrita (diminuir seu ritmo de enunciação, fixar-se em um tema, encontrar as palavras corretas para a concatenação, solicitar releituras e corrigir-se). Com o ditado para o adulto, as crianças aprendem a redigir sem ter de escrever materialmente.

Os professores não podem tratar de forma pertinente as dificuldades das crianças se eles não tiverem consciência clara dos constituintes da linguagem oral e escrita. A formação deve oferecer-lhes portanto uma base cultural sólida do repertório de contos infantis e da literatura juvenil, uma boa bagagem de pequenos contos, de canções e de poesias, e ensinar-lhes como escrever a partir do ditado das crianças.

A aprendizagem precoce da escrita

O último ponto diz respeito à aprendizagem precoce da escrita. Tradicionalmente a escola maternal visava à educação motora das mãos, através de atividades expressivas (desenho, pintura e modelagem) e de exercícios grafo-motores (desenho geométrico, reprodução de ondas, de traços etc.). Mas não ensinava as crianças a escrever. Esta era a tarefa do curso preparatório, no qual as crianças faziam exercícios de caligrafia, relacionados com as letras ou sons encontrados nas leituras. Desde 1980 as estratégias de aprendizagem se tornaram menos claras. A educação grafo-motriz, considerada excessivamente rígida, foi abandonada. Ao mesmo tempo, os trabalhos de Emilia Ferreiro e as perspectivas abertas pelas pesquisas psicogenéticas da escrita encorajaram os professores a deixar as crianças produzirem escritas espontâneas, nas quais se misturam material gráfico preexistente e pseudo-letras imaginadas pelas crianças.

Entretanto, muitos professores constataram que as crianças também inventam “maus hábitos” no que se refere à manipulação do lápis e o traçado das letras, hábitos que se automatizam e se tornam difíceis de ser corrigidos mais tarde (em parti-

cular, traçam círculos ou espirais no sentido dos ponteiros do relógio, traçam as verticais de baixo para cima etc). O risco maior é de se retornar pura e simplesmente aos antigos exercícios sistemáticos de caligrafia, destinados a automatizar os “bons” hábitos gráficos. A formação atual dos professores deve portanto ensinar-lhes a tirar proveito dos resultados da pesquisa psicogenética da escrita e, ao mesmo tempo, evitar que as crianças adquiram maus hábitos grafo-motores. Nos próximos anos, poder-se-ia promover um debate sobre as modalidades de iniciação à escrita na escola maternal (os textos oficiais prevêm uma iniciação à escrita cursiva) e no curso preparatório (no qual a escrita cursiva é obrigatória).

Conclusão

Para concluir sobre os aspectos atuais da formação, três pontos podem ser destacados.

A alfabetização das crianças mostra-se hoje em dia um processo lento e longo. Ao passo que, em 1923, pensava-se poder ensinar as crianças a ler e escrever em um ano de estudo, hoje em dia pensa-se que são necessários pelo menos três anos para chegar à leitura e à escrita correntes. Isso porque neste período a ênfase passou da decifração para a compreensão dos textos e da capacidade de grafar à produção de textos escritos. Em seguida, os conhecimentos lingüísticos permitiram que se concebesse de forma muito mais rigorosa uma progressão de aprendizagens na língua oral. Por isso começou-se a organizar melhor a passagem da linguagem oral para a linguagem escrita, mesmo que ainda falte muito a ser feito neste sentido. Enfim, o ponto decisivo do aprendizado atualmente não é mais a leitura, mas a escrita. Com efeito, é somente a capacidade de escrever que permite uma escolarização prolongada e a autonomia social dos adultos no espaço político e econômico das sociedades desenvolvidas. A presença de um “iletrismo” recorrente na França atual constitui um novo desafio para a escola e para os professores.

ANNE-MARIE CHARTIER é Maître de Conference do Service d'Histoire de l'Éducation do Institut National de Recherche Pédagogique - INRP, e profesora associada do Institut Universitaire de Formation des Maîtres de l'Académie de Versailles, em cursos de formação de professores da escola elementar. Doutorou-se em Educação pela Université Paris V, com a tese *La lecture scolaire entre opinions et prescriptions: comment les discours disent les pratiques*. Sua especialidade é o ensino elementar e a história cultural das práticas de escolarização (séculos XIX e XX), em particular a história escolar e não escolar da difusão das práticas de leitura e escrita. É autora, juntamente com Jean Hébrard, de *Discours sur la lecture, 1880-1980* (Paris, 1989).