

Leitura crítica da área de Língua Portuguesa e Alfabetização.

Esta análise se refere apenas à introdução (4.3.1. Língua Portuguesa) e o que vocês propõem que seja ensinado (ou aprendido?) no 1º, 2º e 3º anos.

Como já estive neste lugar de quem escreve um currículo, vou me dirigir ao MEC, mas falando diretamente com a equipe que escreveu o texto que me foi enviado.

Reuni as questões que me parecera mais problemáticas e fui discutindo em blocos denominados questões.

Questão 1

“O ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa **deve** proporcionar aos estudantes experiências que ampliem suas ações de linguagem (...)” (p.2)

Durante os anos 70, começou-se a usar a expressão “ensino/aprendizagem”. Como se fossem as duas faces de uma mesma moeda. Um único processo. Assim visto pelo behaviorismo então em franca ascensão.

Há precisos 20 anos, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, explicitamos a separação entre o processo de ensino realizado pelo professor, e o processo de aprendizagem realizado pelo aluno. Aceitar que é possível haver ensino sem que haja aprendizagem não foi tão difícil. Mas aceitar que fosse possível haver aprendizagem sem estar totalmente dirigida pelo ensino, isso sim foi muito difícil¹

Mesmo tirando a barra, o que ficou foi “o ensino e a aprendizagem ... deve” onde o verbo indica a unicidade do processo.

Esta ambiguidade torna muito mais difícil a tarefa do professor. Fica muito difícil para ele discriminar o que lhe cabe fazer (ensinar) do que cabe aos alunos (aprender).

Questão 2 :

Escrita, reescrita, retextualização e cópia

“planejamento, revisão, reescrita e avaliação de textos”(p.6)

“etapas de reescrita, nos quais são feitas as correções necessárias” (p.7)

“As propostas de escrita para os dois primeiros anos são as cópias, reescritas, preenchimento de formulários simples, Listas de palavras conhecidas, pequenos textos significativos.” (p.17)

¹ WEISZ, Telma *O Diálogo entre o ensino e a Aprendizagem* Ática/Somos

Sobre as propostas de escrita para os dois primeiros anos (p.17) :

1. Copiar – independente do fato de que é bom aprender a copiar -- não é, de forma alguma, escrever.

Diversos pesquisadores -- inclusive eu -- encontramos sistematicamente o fato de que crianças que copiavam bem começaram a ‘errar’ na cópia no momento em que aprenderam a ler e escrever. Passaram a ler o que estava na lousa e a escrever o que leram sem mais copiar letra por letra. E a cometer erros que antes não cometiam. Cópias não deveriam ser apresentadas como situações de escrita.

2. O que é e para que serve o “preenchimento de formulários simples”?

O aluno precisa saber ler e escrever para conseguir preencher o formulário. Ler o que está escrito para poder preencher o que se pede. Portanto não vai aprender nada nesta atividade. Se ainda não sabe ler, será uma atividade sem sentido, onde também não vai aprender nada.

3. O que são listas de palavras conhecidas? Palavras conhecidas oralmente ou memorizadas por escrito? São listas de palavras que começam com a mesma letra, por exemplo, ou que estabelecem um campo semântico?

Listas de palavras que definem um campo semântico são boas atividades para aprender a ler e a escrever.

Sugiro que assistam o vídeo “Listas, lista e mais listas” do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (MEC) <https://www.youtube.com/watch?v=eVAp0nf1r2A>
Espero que esteja claro do que estou falando, caso contrário estou a disposição para conversar com vocês. Quem sabe por Skype (weisztelma).

4. Propostas de escrita de “pequenos textos significativos”

O que são “pequenos textos significativos”? São parlendas, quadrinhas, canções e poemas, por exemplo? Estes são bons textos para escrever quando os alunos ainda estão aprendendo principalmente por uma razão:

permitem a escrita em duplas. O fato de os dois alunos saberem de memória o texto a ser escrito permite que discutam, que troquem ideias, sugestões de qual a melhor letra para usar em cada momento.

Sugiro que assistam:

<https://www.youtube.com/watch?v=v0rmYMNjUIA> (parte 1)

<https://www.youtube.com/watch?v=1hdJJCZMD0g> (parte 2)

<https://www.youtube.com/watch?v=-XW40ogb0FA> (parte 3)

<https://www.youtube.com/watch?v=kBDLKsHIek0> (parte 4)

5. O que está sendo chamado neste documento de ‘reescrita’(p.6 e 7) é a cópia do texto “passado a limpo” depois de revisado, não?

O que vocês chamam de “retextualização ou textualização de textos literários” (p.20) é o que eu chamo de reescrita, ou é outra coisa?

“A reescrita é uma atividade de produção textual com apoio², é a escrita de uma história cujo enredo é conhecido e cuja referência é um texto escrito. Quando os alunos aprendem o enredo, junto vem também a forma, a linguagem que se usa para escrever, diferente da que se usa para falar. A reescrita é a produção de mais uma versão, e não a reprodução idêntica. Não é condição para uma atividade de reescrita — e nem é desejável — que o aluno memorize o texto. Para reescrever não é necessário decorar: o que queremos desenvolver não é a memória, mas a capacidade de produzir um texto em linguagem escrita. O conto tradicional funciona como uma espécie de matriz para a escrita de narrativas. Ao realizar um reconto, os alunos recuperam os acontecimentos da narrativa, utilizando, frequentemente, elementos da linguagem que se usa para escrever. O mesmo acontece com as reescritas, pois ao reescrever uma história, um conto, os alunos precisam coordenar uma série de tarefas: eles precisam recuperar os acontecimentos, utilizar a linguagem que se escreve, organizar junto com os colegas o que querem escrever, controlar o que já foi escrito e o que falta escrever. Ao realizar essas tarefas os alunos estarão aprendendo sobre o processo de composição de um texto escrito.”

Como se pode ler acima, a “formação literária e a apreciação estética” são consequência e não o objetivo das atividades de reescrita. Isso faz toda a diferença na definição da ação do professor.

Questão 3:

Outra atividade cuja ausência chama muito a atenção é a leitura em voz alta pelo professor.

O papel da leitura no desenvolvimento da capacidade de produzir textos I

Como podem as crianças desenvolver a ideia de que a linguagem falada e escrita não são a mesma coisa? Só pode haver uma resposta: escutando linguagem escrita lida em voz alta.

Frank Smith²

²Parâmetros Curriculares Nacionais (1ºe2º ciclos)Língua Portuguesa. Brasília, MEC, 1997, p. 74.

A leitura pelo professor tem um papel fundamental no desenvolvimento da capacidade dos alunos de produzir textos escritos, pois por meio dela os alunos entram em contato com toda a riqueza e a complexidade da linguagem escrita. É também a leitura que contribui para ampliar a visão de mundo, estimular o desejo de outras leituras, exercitar a fantasia e a imaginação, compreender o funcionamento comunicativo da escrita, compreender a relação entre a fala e a escrita, desenvolver estratégias de leitura, ampliar a familiaridade com os textos, ampliar o repertório textual e de conteúdos para a produção dos próprios textos... só para citar algumas possibilidades.

A leitura em voz alta pelo professor tem sido uma das estratégias mais eficientes para aproximar os alunos do mundo letrado, mesmo quando ainda não sabem ler. E a experiência tem mostrado que essa prática — muito importante para o desenvolvimento da capacidade de produzir textos — pode ser facilmente incorporada a rotina diária do professor, qualquer que seja a idade e a condição social dos alunos.

Quando os alunos ainda não sabem ler³, é o professor quem realiza as leituras, emprestando sua voz ao texto. Enquanto escutam leituras de contos, histórias, poemas etc. os alunos se iniciam como "leitores" de textos literários. Mas é preciso nunca esquecer que ler é diferente de contar. Ao ler uma história o professor deve fazê-lo sem simplificá-la, sem substituir termos que considera difíceis. Não é porque a linguagem é mais elaborada que o texto se torna incompreensível. É justamente o contato com a linguagem escrita como ela é que vai fazendo com que ela se torne mais acessível.

Ao escolher o livro, é importante que o professor considere a faixa etária de seu grupo e avalie a qualidade literária da obra — ou seja, se apresenta uma história envolvente, provida de nó dramático, de vocabulário complexo, de dilemas, conflitos, de encantamento, humor, surpresas, enfim, provida dos elementos que desde sempre prendem a atenção dos ouvintes ou leitores. Da mesma forma, é interessante evitar os livros que apresentam histórias moralizantes, com tramas insípidas, com vocabulário simplificado, reduzido. Esses livros não ajudam os alunos a estabelecer uma relação mais profunda com a literatura, não permitem que eles apreciem uma narrativa complexa e vivenciem as surpresas da linguagem metafórica, enfim, eles não convocam, não apaixonam.

1 Texto adaptado a partir do material M2U6T4 do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA, MEC/SEF, 2000.

2 SMITH, Frank *Leitura significativa*. Porto Alegre, Artmed, 1999.

³ E mesmo quando já sabem, para textos mais difíceis, além de sua possibilidade de leitura autônoma.

Vocês apresentam a apropriação do sistema alfabético de escrita ainda que sem dizê-lo claramente como única e diretamente relacionada a uma série de exercícios de treinamento da consciência fonológica.

Vocês estão assumindo que a consciência fonológica é anterior a aprendizagem da leitura e da escrita e que os exercícios de consciência fonológica são o que garante a alfabetização?

Suponho que vocês – autores deste documento -- reconheçam a existência de uma psicogênese da língua escrita, o processo através do qual as crianças constroem a capacidade de ler e escrever textos. No entanto, porque isso está completamente ausente de tudo o que se apresenta como “apropriação do sistema alfabético de escrita”?

Vejam o vídeo abaixo e leiam o artigo indicado a seguir:

<https://www.youtube.com/watch?v=B0cyJgzkB6w>

VERNON, Sofia e FERREIRO, Emilia *Desenvolvimento da Escrita e Consciência Fonológica: uma variável ignorada na pesquisa sobre consciência fonológica* In: FERREIRO, Emilia, *O Ingresso na Escrita e nas Culturas do Escrito: seleção de textos de pesquisa* São Paulo, Cortez, 2013. Publicação original: VERNON, S. ; FERREIRO, E. *Writing Development: A neglected variable in the consideration of phonological awareness*. Harvard Educational Review, v. 69, n.4, p. 395-415, 1999.

Mais sobre o tema no anexo 2.

- * Na unidade temática “ortografia”, foi incluída a maiúscula no início das frases(p.8). No entanto, esta maiúscula é um elemento do sistema de pontuação, e não da ortografia.
- * No objetivo de aprendizagem “Retextualizar, tendo o professor como escriba, histórias lidas pelo professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, observando a estrutura de textos narrativos (com principio, meio e fim).”. Não será com coerência e coesão?
- * E o que será “Retextualização de textos literários em versos”? Ouvir e recitar se enquadram na categoria de retextualizar?
- * A maiúscula inicial de frase não é elemento da ortografia e sim da pontuação. (p.8)
- * O que as escolas e os professores entendem por “sistematização do processo de

alfabetização” (p.14) é a apresentação das chamadas famílias silábicas. Como na cartilha. É isso que vocês querem dizer? Porque é assim que vai ser entendido.

- * Não se estabelece relação entre leitura de texto dramático e o avanço na fluência leitora. No entanto este tipo de texto é o mais adequado para fazer avançar a fluência leitora. Veja link abaixo:

<https://drive.google.com/drive/folders/0BxjLtlXUzAumZ1dTcWdVOVl4aTg>

Anexo 1:

**A aprendizagem do sistema de escrita:
questões teóricas e didáticas⁴**

Telma Weisz

telweisz@uol.com.br

Doutora em psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento humano pela USP. Professora no mestrado em *Escritura y Alfabetización* na universidade de La Plata, Argentina. Supervisora do PROFA e do Ler e escrever. Professora e coordenadora da pós *Lato Sensu* em Alfabetização no Instituto Superior de Educação Vera Cruz

Resumo

Desde sua publicação, em 1979, a obra *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (publicado no Brasil em 1985, como *Psicogênese da língua escrita*), cuja matriz epistemológica é o construtivismo piagetiano, suscitou diversos estudos e experiências pedagógicas. Decorridas mais de três décadas da publicação da obra no país, o artigo analisa alguns desdobramentos, teóricos e práticos, desta obra, citando as experiências do PROFA, do Programa Ler e Escrever e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que ao propor o ensino da língua concomitantemente à alfabetização se colocaram contrários à tradição pedagógica brasileira de separá-la do letramento.

Abstract

Published in 1979, Ferreiro and Teberosky's book *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (in portuguese *Psicogênese da língua escrita*, 1985), which has as its epistemological roots in Piaget's constructivism, inspired several pedagogical studies and experiments in the field. Three decades since the first publication of this work in Brazil, the article analyzes some of the theoretical and practical developments of this work, citing the PROFA experiment, the Programa Ler e Escrever (The Read and Write Program), and the National Curriculum Parameters (PCN), which, by

⁴ Versão ampliada e revisada de artigo publicado em WEISZ, Telma **A aprendizagem do sistema de escrita: questões teóricas e didáticas** in: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (orgs.) **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.

proposing the teaching of the language at the same time as literacy, positioned themselves against the Brazilian educational tradition, which separates the two.

Analisando os materiais atualmente propostos no Brasil para formação de alfabetizadores e as avaliações mais recentes focadas na alfabetização, observamos que, depois de 37 anos da publicação das primeiras pesquisas de Emilia Ferreiro, que mostraram a evolução das ideias infantis sobre a escrita, a rejeição aparentemente total à psicogênese da língua escrita refluíu, mantendo-se apenas em pequenos grupos com interesses próprios.

O termo psicogênese está de tal forma associado à alfabetização que a maior parte das pessoas pensa que é um substantivo próprio (com grande frequência escrito com maiúscula) quando, na verdade, é um substantivo comum. Podemos dizer que para todo objeto de conhecimento o sujeito constitui uma psicogênese, que nada mais é do que a gênese psicológica desse determinado objeto; é a descrição do processo pelo qual o sujeito adquire, se apropria, constrói, ou melhor, reconstrói para si mesmo esse objeto social de conhecimento.

Uma descrição psicogenética é, necessariamente, feita do ponto de vista do aprendiz. É, para qualquer que seja o objeto, a descrição:

- do seu processo de apropriação desse objeto, de como o aprendiz vai avançando de um estado de menor conhecimento para um de maior conhecimento;
- da sua ação de transformação sobre esse objeto, isto é, de como o aprendiz transforma (e deforma) conceitualmente o objeto para poder progressivamente compreendê-lo;
- da filiação de suas ideias sobre a natureza e o modo de funcionamento dele.

O construtivismo piagetiano, ou construtivismo interacionista, suporte teórico das pesquisas de Emilia Ferreiro e colaboradores — tão comentado e tão pouco estudado e compreendido —, busca, em todas as suas pesquisas, construir uma descrição do processo pelo qual o sujeito reconstrói para si mesmo determinado objeto presente em sua cultura, mediado por outros sujeitos que atuam como interpretantes.

O gigantismo e a complexidade da obra de Jean Piaget acabam por fazer com que, principalmente em razão da dificuldade de ler seus textos, se reduzam suas descobertas a uma mera sequência de etapas, de níveis que o aluno deveria ser ensinado a vencer.

Em primeiro lugar, uma psicogênese, como a da língua escrita, não é um conjunto de níveis a serem superados e muito menos abandonados.⁵

⁵ Quando dizemos que uma psicogênese, como a da língua escrita, não é um conjunto de níveis a serem superados e muito menos abandonados, estamos nos referindo ao fato de que, por exemplo, as primeiras

A psicogênese da língua escrita é a descrição de um processo dialético em que o sujeito aprendiz vai avançando a partir do ultrapassamento das contradições entre suas próprias ideias sobre o objeto que está desvelando, no caso, o sistema de escrita. Trata-se de um processo dialético que, se bem defina níveis, não é definido por eles, e sim pela maneira com que o aprendiz progride *entre e dentro* deles.

As investigações psicogenéticas de Emilia Ferreiro não se encerraram com a pesquisa originária, publicada como *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, em 1979, em espanhol, e traduzida para o português, em 1985, como *Psicogênese da língua escrita*.

Essas investigações seguem em muitas e variadas direções, e, no que se refere especificamente à aprendizagem do sistema de escrita, receberam contribuições fundamentais de Sofia Vernon com sua tese *O processo de construção da correspondência sonora na escrita* (na transição entre os períodos pré-silábico e o silábico) (VERNON, 1997). Os resultados dessa tese já estão disponíveis há anos e foram incorporados ao PROFA/Letra e Vida – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores⁶, no qual aparecem no vídeo "Construção da escrita, primeiros passos". O que Sofia Vernon estudou foi a natureza da passagem da escrita ainda não fonetizada

hipóteses construídas pelas crianças – a de que é necessária uma “quantidade mínima de letras” (em geral três) para que algo esteja escrito e a de “variedade necessária”, que diz que não se pode escrever repetindo a mesma letra, caso contrário o escrito não será legível – não deixam de existir, muito pelo contrário. Quando se constitui a escrita silábica, essas duas hipóteses anteriores, em vez de desaparecer, se tornam um poderoso fator de avanço. Na escrita de dissílabos passa a ser necessário agregar pelo menos uma letra (como é possível se ver no vídeo "Pensando em voz alta", no qual as duas meninas precisam agregar um I entre o D e o T para resolver o problema da nasal e não escrever “dente” com apenas duas letras). No caso das escritas silábicas nas quais as letras usadas são as vogais, a questão colocada pela escrita de várias vogais iguais (BATATA, por exemplo) abre as portas para a introdução das consoantes, melhor forma de garantir a não repetição. Essas soluções pontuais para resolver contradições locais abrem caminho para a ultrapassagem das escritas silábicas e a progressiva aproximação à escrita alfabética.

⁶ Lançado em 2001 pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) “[...] é um curso de aprofundamento, destinado a professores e formadores, que se orienta pelo objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever. Por intermédio deste projeto serão oferecidos meios para criar um contexto favorável para a construção de competências profissionais e conhecimentos necessários a todo professor que alfabetiza. [...] Um grupo de formação permanente, um modelo de trabalho pautado no respeito aos saberes do grupo e em metodologias de resolução de problemas, materiais escritos e videográficos especialmente preparados para o curso e uma programação de conteúdos que privilegia aqueles que são nucleares na formação dos alfabetizadores.” <http://goo.gl/ELV9c5> (acesso em 16 jun. 2016).

para uma escrita já fonetizada, mas ainda precária: a escrita silábica. Até a publicação desse trabalho era muito disseminada a ideia de que o que chamávamos, e ainda chamamos, de hipótese silábica era fruto – ou pelo menos se beneficiava – de um treinamento oral em segmentação silábica. A ideia era a de que, aprendendo a separar as sílabas oralmente, o passo seguinte seria aplicar (*sic*) esse conhecimento à escrita. O que Sofia Vernon deixou claro é não se tratava de uma simples transferência de saberes, e sim de uma construção.⁷

Bem mais recentemente, foram divulgados resultados das investigações de Emilia Ferreiro que jogaram luz sobre a passagem da escrita silábica para a alfabética.

Esse trabalho de Ferreiro tem origem em duas teses, orientadas por esta pesquisadora – a de Graciela Quintero (1997) e a de Claudia Molinari (2013) –, e acaba de ser publicado em português (FERREIRO, 2013). Outra fonte de informação sobre o assunto é o vídeo "Pensando em voz alta" – parte 1 (Programa LER e ESCREVER)⁸.

Esse pequeno fragmento de vídeo faz parte de um projeto que chamamos de Faz de Conta. É um jogo de compra e venda no qual as crianças devem organizar um mercado com diferentes gôndolas. Precisam escrever os nomes das classes de produtos (higiene pessoal, condimentos etc.) e dos produtos propriamente ditos em suas listas de compras. As duas meninas que aparecem no fragmento estão escrevendo uma lista de produtos de higiene pessoal:

SABONETE

SHAMPOO

PASTA DE DENTES

⁷ Ver *A construção da escrita na criança*, pp. 77-102 do livro *Com todas as letras*, de Emilia Ferreiro.

⁸ Criado em 2007, pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, o Programa Ler e Escrever, "Mais do que um programa de formação [...] é um conjunto de ações articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se como uma Política Pública para o Ciclo I, que busca promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual. Sua meta é ver plenamente alfabetizadas todas as crianças com até oito anos de idade (2ª série / 3º ano) e conseqüentemente garantir, após a aquisição da escrita alfabética, as competências necessárias para que as mesmas possam adequar seu discurso oral e escrito as diferentes situações comunicativas, intenções e interlocutores". Disponível em:

<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaPrograma.aspx?alkfjlkjkjaslkA=260&manudjsns=0> (acesso em 27-06-2016)

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=P1_kr7PiIJM (acesso em 27/06/2016)

O panorama das investigações mostra que o campo aberto pela pesquisa original da psicogênese da língua escrita é, atualmente, mais amplo e profundo do que os estudos de 30 atrás.

Mas o fato de alguns elementos da descrição psicogenética do processo de alfabetização, em particular a descrição dos famosos “níveis” (de aquisição da língua escrita), estarem presentes em tantos materiais didáticos não significa que sua presença seja suficiente para produzir qualquer diferença na ação didática decorrente.

Temos encontrado atividades como a apresentada na Figura 1.

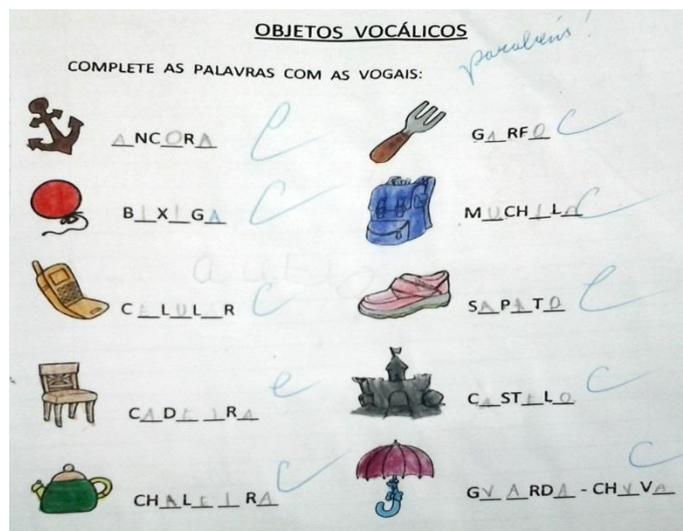


Figura 1 - Atividade encontrada em caderno de aluno do 1º ano do Ensino Fundamental

Por trás dessa atividade, está a ideia de que, quando os alunos produzem escritas silábicas centradas nas vogais, é porque não sabem as consoantes. Se soubessem, poderiam escrever alfabeticamente. Trata-se, porém, de total falta de consistência teórica que leva à total falta de consistência didática.

A presença mal compreendida dos níveis de aquisição da língua escrita nos materiais atualmente em circulação me faz lembrar a fase inicial do processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997), quando tivemos que ler os currículos de todos os estados da federação. Na época, o que nos chamou mais a atenção foi o fato de todos começarem com um ardoroso manifesto político, que não se articulava de nenhuma forma com a definição e organização dos conteúdos presentes nas páginas seguintes.

Atualmente encontramos a descrição dos níveis de aquisição da língua escrita na introdução de documentos oficiais relativos à alfabetização, mas tudo o que se segue não considera em nada as ideias do sujeito aprendiz. É como se a interlocução do professor, seja com um aluno que ainda não fonetiza a escrita, seja com um que apenas começa a fonetizar ou um cujo processo de fonetização

está mais avançado, pudesse ser sempre igual. Como se as ideias que guiam a reflexão do aluno não fizessem diferença nas situações de oferta de informação pelo professor. E não somente na oferta de informações, mas também no que o professor espera que o aluno seja capaz de fazer com a informação oferecida.

Essa falta de diálogo entre o ensino e a aprendizagem está – e sempre esteve – na origem da produção do analfabetismo dentro da escola.

Passados 20 anos de sua publicação, resolvemos revisitar os PCNs dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no que se refere à alfabetização inicial.

Reencontramo-nos com as questões que nos moveram no momento em que buscávamos a forma de introduzir a alfabetização nos PCNs, no que se refere às questões relacionadas à aprendizagem do sistema alfabético de escrita, sem diluir sua especificidade nos blocos de conteúdo de ensino. A questão era como situar a alfabetização, sem desconsiderar os blocos de conteúdo, denominados “prática de leitura e prática de produção de texto”, e sem direcionar o olhar do professor com ênfase tal nos aspectos discursivos que ele poderia pensar que os aspectos notacionais não precisam ser ensinados, que são aprendidos *espontaneamente* (como um subproduto da aprendizagem dos aspectos discursivos). Mas também cuidamos de não curvar a vara na direção contrária, ou seja, de não tratar a aquisição da escrita alfabética como a aprendizagem da simples correspondência entre letras e sons, algo prévio e alheio à língua propriamente dita.

É da tradição pedagógica brasileira *separar a alfabetização do ensino da língua*, ou, como se diz atualmente, *separar a alfabetização do letramento*. Os PCNs tentaram modificar essa tradição:

- a) mostrando que a aprendizagem dos aspectos discursivos da língua é concomitante – ou mesmo anterior – à aprendizagem dos aspectos notacionais, por considerar a capacidade de produzir textos em linguagem que se usa para escrever como *não dependente* do domínio do sistema alfabético de escrita;
- b) marcando enfaticamente que a alfabetização (no sentido restrito de aquisição da escrita alfabética) ocorre *dentro* de um processo mais amplo de aprendizagem da língua; e
- c) desenvolvendo o tópico “alfabetização” dentro do bloco de conteúdos “análise e reflexão sobre a língua” e explicitando que se aprende a ler e escrever por meio de procedimentos de análise linguística.

Estamos chamando atividades de análise linguística⁹ as que tomam determinadas características da linguagem como objeto de reflexão. Essas atividades se apoiam em dois fatores:

⁹ Os termos **análise linguística**, **atividade epilinguística** e **atividade metalinguística** são utilizados aqui como propostos por João Wanderley GERALDI, no livro *Portos de passagem*.

- a capacidade humana de refletir, analisar, *pensar sobre* os fatos e os fenômenos da linguagem;
- a propriedade que a linguagem tem de poder se referir a si mesma, de “falar” sobre a própria linguagem.

A análise linguística se refere a atividades que podemos classificar em *epilinguísticas* e *metalinguísticas*. Ambas são atividades de reflexão sobre a língua, mas se diferenciam nos seus fins.

Nas atividades *epilinguísticas*, a reflexão está voltada para o uso, no interior mesmo da atividade linguística em que se realiza. É esse tipo de análise que interessa à alfabetização.

No capítulo dos PCNs dedicado à alfabetização, dentro do bloco de conteúdo “análise e reflexão sobre a língua”, formulamos as questões da seguinte forma:

- a) para aprender a ler e a escrever é preciso *pensar* sobre a escrita, pensar sobre *o que* a escrita representa e *como* ela representa graficamente a linguagem;
- b) algumas situações didáticas favorecem especialmente a análise e reflexão sobre o sistema alfabético de escrita e a correspondência fonográfica. São atividades que exigem uma atenção à análise – tanto quantitativa quanto qualitativa – da correspondência entre segmentos falados e escritos. São situações privilegiadas de atividade epilinguística, em que, basicamente, o aluno precisa:
 - ler, isto é, descobrir o que está escrito em um texto, embora ainda não saiba ler;
 - escrever, isto é, grafar algo com a intenção de que se possa lê-lo, apesar de ainda não saber escrever.

Em ambas as situações, para poder realizá-las, é necessário que o aluno ponha em jogo tudo o que sabe sobre a escrita.

Nas atividades de “leitura”, o aluno precisa analisar todos os indicadores disponíveis para descobrir o significado do texto e poder decidir o que está escrito (e onde). Isso pode acontecer de duas formas:

- pelo ajuste dos segmentos do texto falado – que ele conhece de memória – aos segmentos escritos, isto é, localizando os itens lexicais a partir do que sabe que está escrito em cada verso das parlendas ou quadrinhas, que são os textos adequados para essa atividade. Nesse tipo de leitura, as decisões de seleção são confirmadas, ou não, pela presença de letras que lhes correspondem;
- pela combinação de estratégias de antecipação (a partir de informações obtidas no contexto – imagens, por exemplo) com índices providos pelo próprio texto, em especial os relacionados aos aspectos qualitativos da correspondência fonográfica.

Nas atividades de escrita, o aluno que ainda não sabe escrever convencionalmente precisa se esforçar para construir procedimentos de análise e encontrar formas de representar graficamente aquilo que se propõe a escrever.

É por isso que essas são boas atividades de alfabetização: desde que haja informação disponível e espaço/condições para a reflexão sobre o sistema de escrita, *os alunos constroem os procedimentos de análise necessários para que a alfabetização se realize.*

Mas, para que isso aconteça, o professor precisa dirigir a atividade: escolhendo o texto a ser escrito, definindo os parceiros (em função do que sabe acerca do conhecimento que cada aluno traz), orientando a busca de fontes de consulta, colocando questões que apoiem a análise e oferecendo informação específica, sempre que necessário.

É interessante observar que as práticas que têm sido divulgadas por meio de programas como o PROFA¹⁰/Letra e Vida¹¹ e o Ler e Escrever continuam sendo mal compreendidas e apontadas como “espontaneístas”, como aprender as letras em situação de uso:

- saber cantar o alfabeto e dispor de um alfabeto escrito, que permita localizar a letra que se quer, até não precisar mais dele – como se pode observar no vídeo disponível em: <http://youtu.be/9FZIFNhEeGo> (acesso em 16 jun. 2016) ;
- usar a lista dos alunos da classe como um repertório de palavras estáveis no qual se pode buscar informação ajustada ao que o aluno pode compreender (o “CA” da palavra “Camila” pode ser o “C” para um aluno que recém escreve silabicamente, ou o “CA” para um aluno um pouco mais avançado)

Em tese de doutorado, defendida em 2014, na qual Regina Scarpa analisa quatro classes do último ano da Educação Infantil, encontramos o seguinte dado:

Foi possível observar que as crianças das Escolas Z têm um repertório maior de letras conhecidas do que as crianças das Escolas X, embora nestas últimas as práticas de apresentação gradual e cópia de letras constituam-se em importantes eixos de trabalho durante todo o ano letivo. É importante destacar que as crianças das Escolas Z adquiriram um maior repertório de letras na interação com situações de escrita e leitura com sentido social, e não por meio de cópia e repetição, ou seja, aprenderam mais e em melhores condições didáticas.(...)

(...) Em síntese, a apresentação gradual e sistemática de letras isoladas

¹⁰ <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/apres.pdf>

¹¹ Anteriormente ao Programa Ler e Escrever, o Programa Letra e Vida (originalmente o PROFA agora com novo nome) foi implantado e implementado na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em 2003, “[...] com a finalidade de promover a melhoria na qualidade da aprendizagem dos alunos no que se refere à leitura e escrita de textos nas séries iniciais.

atreladas aos sons que representam não se mostrou a melhor forma de ensino quando se quer que as crianças aprendam as letras do alfabeto, que, como já mencionado, embora seja um conhecimento importante, não é pré-requisito para a evolução da compreensão do sistema alfabético de escrita.

Outra vantagem dessa opção didática de não isolar as letras de seus contextos de uso – mas de ensiná-las a partir da língua escrita – é a de não perder de vista as características do objeto de ensino, isto é, a linguagem escrita é sempre mediada pelas práticas sociais de leitura e escrita. (SCARPA, 2014, pp. 154 e 155)

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEB, 1997.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emilia. **A construção da escrita**. In: FERREIRO, Emilia. **Com todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1992.

FERREIRO, Emilia. **Os Adultos não alfabetizados e suas conceptualizações do sistema de escrita**. São Paulo: Hucitec 2012.

FERREIRO, Emilia. *A desestabilização das escritas silábicas: alternâncias e desordem com pertinência*. In: FERREIRO, Emilia. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**. São Paulo: Cortez, 2013, p. 63-76.

GERALDI, João Wanderlei. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

MOLINARI, Claudia; FERREIRO, Emilia. *Identidades e diferenças na escrita em papel e em computador nas primeiras etapas do processo de alfabetização*. In: **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**. São Paulo: Cortez, 2013, p. 77-100

QUINTEROS, Graciela. *El uso y función de las letras en el periodo pre-alfabético*. Publicado como **Serie DIE 27**. Primera edición, noviembre de 1997, CINVESTAV, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

VERNON, Sofia. *El proceso de construcción de la correspondencia sonora en la escritura (en la transición entre los periodos pre-silábico y el silábico)*. Publicado como **Serie DIE 6**. Primera edición, julio de 1997, CINVESTAV, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional

SCARPA, Regina. **O conhecimento de pré-escolares sobre a escrita: impactos de propostas didáticas diferentes em regiões vulneráveis**. Tese de doutorado FEUSP 2014.

Didática da leitura e da escrita: questões polêmicas¹²

Telma Weisz¹³

Este artigo — dirigido aos professores alfabetizadores e a outros profissionais interessados na alfabetização — se propõe a desmascarar uma falsa polêmica que ganhou indevido espaço na grande mídia: a de que o fracasso na alfabetização das crianças brasileiras se deve ao construtivismo e que a solução para este fracasso é a adoção do método fônico. Em primeiro lugar cabe esclarecer que a absoluta maioria dos alunos brasileiros continua a ser alfabetizada com cartilhas que são incompatíveis com uma visão construtivista da alfabetização, mesmo quando se tenta agregar este rótulo a cartilhas editadas após a publicação dos PCNs.

Para esclarecer esta questão é necessário explicitar as diferenças entre posições teóricas sobre o tema da aprendizagem da leitura e escrita e suas implicações didáticas. Iremos aqui analisar duas destas diferentes posições que definem diferentes didáticas — a que tem como referência a psicogênese da língua escrita e a que toma como parâmetro, atualmente, os trabalhos sobre consciência fonológica — a partir dos seguintes focos de análise: a) as concepções de aprendizagem que as fundamentam; b) a natureza do objeto a ser aprendido: o sistema de representação e a linguagem escrita em português; c) a concepção de ensino assumida por cada uma.

Para falar destas duas diferentes concepções de ensino utilizaremos como referência para a primeira, a que assume a psicogênese da língua escrita¹⁴, a metodologia proposta no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) e, para a segunda, os métodos de alfabetização que se apresentam como fônicos. Fazendo a ressalva de que, apesar de ter sido produzido pelo MEC, o PROFA, que recém começou a ser utilizado para formar alfabetizadores, apesar de seus excelentes resultados, ainda não conseguiu afetar a maioria dos professores e muito menos as nossas tristes estatísticas.¹⁵

¹² Artigo publicado na revista *Pátio da ARTMED*.

¹³ Doutora em Psicologia da Aprendizagem, criou e supervisionou a produção do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) no MEC, atualmente trabalha na Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo onde supervisiona a implantação do mesmo Programa — agora sob o nome *Letra e Vida: Programa de Formação de Alfabetizadores* — que oferece formação em alfabetização a todos os professores de 1^a a 4^a séries que se inscrevam voluntariamente.

¹⁴ FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1985

¹⁵ Este programa é um curso de formação de professores alfabetizadores com duração de 200 horas cujo material de suporte (vídeos e material impresso) foi produzido em 2000 pelo MEC e utilizado para formar alfabetizadores a partir do início de 2001 — em parceria com Municípios, Estados e Universidades — até o final de 2002. Atualmente ele está tendo continuidade — sem a parceria do MEC — nos Municípios, Estados e Universidades onde já tinha sido iniciado e, também, sem qualquer apoio federal, nas redes municipal e estadual de São Paulo. Os direitos autorais do PROFA pertencem ao Estado brasileiro e é vedada qualquer forma de comercialização destes.

As concepções de aprendizagem

Provavelmente a mais importante diferença entre as duas, no momento, mais conhecidas vertentes da didática da alfabetização em nosso país está relacionada às diferentes concepções de aprendizagem que as fundamentam: o construtivismo interacionista de uma e o empirismo behaviorista das outras.

A metodologia proposta pelo PROFA concebe o aprendiz como sujeito ativo, construtor de conhecimento. Como alguém que pensa sobre a escrita presente no mundo em que vive, desde que deste mundo também façam parte leitores que possam interpretá-la para ele. Um sujeito que, pensando sobre a escrita que observa nas práticas sociais ao seu redor, constrói hipóteses, ideias sobre o que a escrita representa e sobre como ela representa o que se fala. Estas ideias que os aprendizes constroem sobre a escrita evoluem de uma forma já verificada em diversas pesquisas.

Para saber o que pensa o aprendiz sobre o sistema de escrita é preciso solicitar-lhe que escreva textos¹⁶ que não lhe foram ensinados previamente e pedir-lhe para interpretá-los logo depois de grafar cada elemento, cada parte escrita. Pesquisas transversais mostram — e longitudinais¹⁷ confirmam — que estas produções escritas têm uma evolução perfeitamente previsível e que se organizam em três grandes períodos:¹⁸

“1) O primeiro período caracteriza-se pela busca de parâmetros de diferenciação entre as marcas gráficas figurativas e as marcas gráficas não-figurativas, assim como pela formação de séries de letras como objetos substitutos, e pela busca das condições de interpretação desses objetos substitutos.

2) O segundo período é caracterizado pela construção de modos de diferenciação entre os encadeamentos de letras, baseando-se alternadamente em eixos de diferenciação qualitativos e quantitativos.

3) O terceiro período é o que corresponde á fonetização da escrita, que começa por um período silábico e culmina no período alfabético.”.

Por que estamos dando todas essas explicações se o nosso tema é a didática? Porque, apesar da difusão de alguns termos relacionados à psicogênese da língua escrita, poucos, muito poucos, têm clara a teoria do conhecimento que permitiu, há três décadas, iniciar uma revolução conceitual na alfabetização. Foi essa teoria do conhecimento, essa concepção de aprendizagem, que permitiu que se mudasse completamente as perguntas, as questões que norteavam a investigação em alfabetização.

Deixou-se, em primeiro lugar, de buscar compreender o que havia de errado — de deficiente ou deficitário — com as crianças que não tinham sucesso na alfabetização (e que no Brasil correspondiam a inacreditáveis 50% das matriculadas na 1ª série) e tratou-se de descobrir como aprendiam as que o tinham. Para isso pediu-se a alunos de educação infantil, que não recebiam instrução em alfabetização, que escrevessem textos

¹⁶ Estamos usando aqui o termo “texto” de forma genérica mas as escritas solicitadas costumam ser listas, poemas, parlendas, canções etc.

¹⁷ FERREIRO, Emilia, GÓMEZ PALACIO, Margarita e colaboradores *Análisis de las Perturbaciones en el Proceso de Aprendizaje de la Lecto-Escritura*, Dirección General de Educación Especial, SEP-OEA, México, 1982, 5 volumes

¹⁸ FERREIRO, Emilia *A Escrita... antes das Letras* in: SINCLAIR, Hermine (org.) *A Produção de Notações na Criança: linguagem, número, ritmos e melodias* São Paulo: Cortez Editora, 1990. (p.22)

que não lhes tinham sido previamente ensinados. Este procedimento não faria nenhum sentido em uma investigação behaviorista pois a ideia de que os alunos possam saber algo sobre a escrita que não lhes tenha sido previamente ensinada não tem lugar nesta concepção de aprendizagem. Ou seja: em uma abordagem behaviorista não é possível supor que o aluno saiba algo sobre a escrita sem que alguém lhe tenha diretamente ensinado. Menos ainda que o aluno utilize as informações que capta para constituir um sistema de escrita que não existe em sua língua — caso das escritas silábicas¹⁹ que, apesar de adequadas ao japonês²⁰, por exemplo, nunca puderam ser reconhecidas como parte do processo de aprendizagem da escrita em português. Aliás, reconhecidas elas eram, tanto que se encaminhava para tratamento clínico²¹ todas as crianças que se arriscavam a escrever da forma que pensavam que deviam. Reconhecidas e medicalizadas: dizíamos que essas crianças “comiam” letras e que isso indicava a presença de problemas psicológicos que deveriam ser clinicamente tratados.

A teoria do conhecimento empirista, que dominou tudo o que se fez em alfabetização até a publicação, no Brasil, do já citado livro “Psicogênese da Língua Escrita” — e continua dominando, pois a absoluta maioria dos professores alfabetizadores brasileiros trabalha com as mesmas cartilhas que usava antes ou com versões “modernizadas” delas —, considera que os alunos entram na escola igualmente ignorantes de tudo o que se refere à escrita. Que basta ensinar quais letras correspondem a quais segmentos sonoros para eles compreenderem o modo de funcionamento do sistema alfabético, e que a história de que é preciso participar de situações de reflexão sobre a escrita para aprender a ler e escrever é bobagem: o importante seria memorizar as relações fonema/grafema. Que ler é apenas transformar grafemas em fonemas e que escrever é também apenas o seu inverso: transformar fonemas em grafemas.

O sistema de representação e a linguagem escrita em português

A redução do processo de alfabetização à simples memorização de um conjunto de correspondências grafofônicas reduz também a aprendizagem do sistema de escrita à mera aprendizagem de um código²². Contra todo o conhecimento acumulado pela lingüística nas últimas décadas, reduz-se a língua a pura fonologia — ignorando-se o fato de que tratando a escrita como pura transcrição da fala o que se obtém é uma linha direta para o analfabetismo funcional, ou seja, para a formação de gente capaz de oralizar textos sem compreendê-los. Pois o mundo da cultura escrita, no qual cabe à escola introduzir todos os seus alunos, é um mundo intertextual que se organiza em gêneros com linguagem própria, muito diferente da linguagem que se usa para falar²³. Uma diversidade a que o aluno da escola pública só terá acesso se seu

¹⁹As escritas silábicas costumam representar cada sílaba por uma letra.

²⁰ A escrita japonesa tem mais de um sistema, mas o mais difundido, o de uso cotidiano, é um sistema silábico, isto é, cada sílaba é representada por uma e apenas uma grafia.

²¹ A bem da verdade, encaminhadas eram só as crianças das escolas particulares. As das escolas públicas, em sua quase totalidade — 50% dos alunos matriculados na 1ª série — eram (e em muitos lugares ainda são) simplesmente reprovados. Uma, duas, três vezes. Até desistirem e abandonarem a escola.

²² Ver: FERREIRO, Emilia *A Representação da Linguagem e o Processo de Alfabetização* Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas: fevereiro de 1985, No 52, (pgs. 7-17) Republicado em FERREIRO, Emilia, *Reflexões sobre a Alfabetização* São Paulo: Cortez, 1987.

²³ Ver Brasil, Secretaria de Educação Fundamental *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa – 1ª a 4ª séries* Brasília: 1997 (pgs. 23-27)

professor tiver clareza sobre duas questões: a) além do sistema alfabético, o aluno precisa aprender a linguagem que se usa para escrever; b) a idéia de que o treinamento em decodificação leva a uma “leitura compreensiva” é um retorno a práticas que condenaram os 50% de alunos que repetiam (e em muitos lugares continuam repetindo) a 1ª série todos os anos, desde que dispomos de estatísticas, como podemos ver abaixo:²⁴

1956	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996
56,6%	51%	52%	49%	48%	48%	48%	49%	46%	46%	41%

Taxa de reprovação ao final da 1ª série do ensino fundamental (IBGE/INEP)

As concepções de ensino assumidas pelas diferentes didáticas

O que alguns autores/editores de cartilhas vêm tentando difundir é que a consciência dos fonemas é pré requisito²⁵ para aprender a ler e escrever²⁶ — posição defendida pelos três métodos de alfabetização atualmente em campanha de difusão e vendas na mídia.²⁷

Essa posição, se tomada a sério, levaria o professor a concentrar as atividades de alfabetização no treinamento da capacidade de identificar, suprimir, agregar ou comparar fonemas. Ele tentaria ensinar isso oralmente e, para ser coerente com a idéia de pré requisito, esta instrução deveria ser prévia ao início de qualquer atividade de escrita. Se, além disso, o professor estiver convencido de que é possível aos alunos chegar diretamente ao sistema alfabético via ensino direto, então teremos o mesmo diálogo de surdos que nos tornou os campeões mundiais do fracasso escolar na alfabetização, nos últimos 50 anos. Teremos professores “ensinando” segmentação fonêmica a alunos que entram na escola com concepções anteriores ao período da fonetização da escrita.

²⁴ Como se pode observar, os dados destes 40 anos são anteriores à publicação dos PCNs .

²⁵ Não esquecer que já tivemos outros pré requisitos absolutos: coordenações viso-motoras, discriminações visual e auditiva, lateralidade, enfim a prontidão. Além de “falar ‘bem’ para escrever corretamente” etc. E que eles sempre foram poderosos instrumentos de exclusão.

²⁶ Esta posição não é consensual nem entre os próprios pesquisadores da consciência fonológica. Há também os que chegaram à conclusão que é a alfabetização que produz a consciência fonológica. Ver:

- . MORAIS, J., CARY, L., ALEGRIA, J. & BERTELSON, P. (1979) *Does Awareness of Speech as a Sequence of Phones Arise Spontaneously?* Cognition 7, 323-331
- . READ, C., ZHANG, Y., NIE, H. & DING, B. (1986) *The Ability to Manipulate Speech Sounds Depends on Knowing Alphabetic Writing* Cognition, 24, 31-44
- . TREIMAN, R. & ZUKOWSKI, A. *Children’s Sensitivity to Syllables, Onsets, Rimes and Phonemes* Journal of Experimental Child Psychology 61, 193-215.

²⁷ Ver: CAPOVILLA, Alessandra G.S. e CAPOVILLA, Fernando *Alfabetização: Método fônico* São Paulo: Memnon, 2002 ; Programa de Alfabetização do PFL in: www.alfaabeto.com.br ; Método Casinha Feliz criado pela professora Iracema Meireles e vendido por seu filho Silo Meireles através do site da sua editora : www.pagebuilder.com.br/casinhafeliz .

A metodologia de alfabetização proposta pelo PROFA opera a partir de hipóteses muito diferentes. Em primeiro lugar vemos o professor como alguém que precisa ser capaz de avaliar o momento do processo de alfabetização em que está cada um de seus alunos. Que ensina organizando situações de aprendizagem que exigem que os alunos ponham em jogo o que pensam sobre a escrita, ao mesmo tempo em que recebem informação sobre a forma, o nome e o valor sonoro das letras. Que sabe que o fato de trabalhar com textos não significa que não se focaliza sistematicamente o sistema alfabético e suas características: quais letras e em que ordem é preciso para escrever determinado item lexical. Um professor que aceita escritas não convencionais ao mesmo tempo que as problematiza. E que nunca perde a relação dialógica com cada um de seus alunos pois sabe que, fora dela, isto é, quando o ensino se reduz a mera transmissão mecânica de informações, o ato de ensinar se transforma em um ritual, uma encenação teatral, onde um finge que ensina e os outros fingem que aprendem.

Os mesmos editores de cartilhas acima referidos têm feito afirmações sem qualquer fundamento sobre a didática da alfabetização de corte construtivista interacionista. Uma delas é que esta didática foi “derrotada” e abandonada tanto na França como nos EEUU. Esta didática nunca foi “derrotada” nem nos EEUU nem na França, não porque ela seja “invencível” e sim porque ela é desconhecida nestes dois países. As práticas didáticas que estão sob ataque nestes dois países são as seguintes: na França a proposta de *leiturização* cujo expoente mais conhecido no Brasil é Jean Foucambert e nos EEUU o movimento *Whole Language*. Nenhum dos dois é ou se diz construtivista.

Foucambert tem uma posição radical no que se refere à alfabetização, como se vê na apresentação do livro *A Leitura em Questão*:²⁸

“Estabelecidas as condições escolares para uma efetiva prática da leitura, cabe abandonar as práticas que visam levar as crianças a adquirirem o comportamento alfabético, por meio da análise das características formais do sistema de escrita. Para o autor, é essa perspectiva que fixa o hábito da oralização que, por sua vez, freia o ato da leitura: a alfabetização é antagônica à leitura. O aprendizado deve concentrar-se no desenvolvimento das estratégias de leitura e não mais na aquisição das regras de funcionamento do sistema alfabético, supostamente a única via de acesso à escrita”

Em um seminário interno no Instituto de Psicologia da USP (1994), tivemos com o professor Foucambert uma interessante discussão. Para ele, o fato da psicogênese da língua escrita, tal como descrita por Emilia Ferreiro, ocupar-se de desvendar o processo através do qual as crianças chegam a estabelecer relações entre o falado e o escrito indicava que esta teoria seria apenas mais uma das que consideravam que o acesso à leitura passa necessariamente pela compreensão do sistema alfabético. Coisa que ele, como vimos acima, questionava.

Quanto à polêmica que acontece com relação ao movimento *whole language* nos EEUU, o que se deduz das publicações a respeito é que os americanos estão no meio de uma batalha entre dois exércitos: *code-emphasis X whole language*, entre os que defendem que só se ensine o que chamam “o código”, isto é as correspondências fonema/grafema e os que atuam como se a aquisição do sistema alfabético fosse uma consequência natural da imersão na linguagem escrita. Qualquer semelhança com a “guerra dos métodos” (método fônico X método global) que marcou a discussão sobre

²⁸ BARBOSA, José Juvêncio *Apresentação à Edição Brasileira* in: FOUCAMBET, Jean *A Leitura em Questão* Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

alfabetização nos anos 20 do século passado não é mera coincidência.. Talvez por isso os novos difusores do método fônico no Brasil nos atribuam a utilização do “método global ou ideo-visual”, coisa que nos soa como eco de um passado remoto.

A didática apresentada no PROFA, coerente com os Parâmetros Curriculares Nacionais, não propõe nenhum método ideo-visual nem nega a existência de um processo de tomada de consciência dos aspectos fonológicos da língua no processo de alfabetização. Mas ela é, tanto do ponto de vista de seus fundamentos como do ponto de vista metodológico, bem mais complexa do que essa velha e rasa discussão sobre se a alfabetização acontece via ouvido ou via olho. Em primeiro lugar, não estamos presos à forte tradição dos países de língua inglesa de que primeiro há que ensinar a ler, só depois se pode ensinar a escrever. Temos claro que para compreender o sistema alfabético de escrita em português são necessárias tanto atividades de leitura quanto de escrita, pois ambas permitem ao aprendiz refletir sobre diferentes características do sistema.

Consideramos também que a oferta de informação sobre as letras e seu valor sonoro deve dialogar com as hipóteses das crianças e informar o que faz sentido para elas em cada momento do seu processo de aquisição do sistema alfabético. Da mesma forma que o aprendiz aprende a ler e escrever à medida que vai elaborando novas hipóteses sobre o sistema de escrita, a cada reconstrução corresponde também uma reconstrução do seu nível de consciência fonológica e não se trata de uma ser pré-requisito para a outra. Pois nos baseamos em investigações que mostraram que se aprende a ler e escrever através de um processo dialético onde a aprendizagem acontece pela superação das contradições entre idéias do próprio aprendiz e destas com relação à escrita convencional.

O problema com a polêmica que se quer importar dos países “desenvolvidos” — sob o argumento de que eles é que entendem de educação enquanto nós só entendemos de futebol — é que ela não contribui em nada para o debate das questões da educação brasileira: não está acrescentando nada ao estado do conhecimento na área; não está ajudando em nada a enfrentar o nosso verdadeiro desafio que é o de criar a competência necessária para alfabetizar todas as nossas crianças e não apenas as que já chegam à escola com concepções relativamente avançadas sobre o sistema de escrita em português. Competência que precisa ser construída pelo professor e que não pode ser substituída pela adoção desta ou daquela cartilha, seja ela fônica ou metafônica.

O que esta falsa polêmica parece estar buscando é apenas o incremento das vendas de material didático reciclado: as nossas velhas cartilhas embrulhadas em um discurso de “vencedores”.

Anexo 3:

Publicado em <https://sispae.vunesp.com.br> revistas, 2015.

Alfabetização, hoje

Nestes tempos em que o país parece ter finalmente acordado para a questão da qualidade da educação e o tema começa a encontrar espaço na mídia, ainda que de forma um tanto superficial, penso que é importante deixar aqui registrado que -- apesar de ainda ser muito ruim -- a educação brasileira vem melhorando e não piorando, como a leitura de jornais e revistas parece, atualmente, dar a impressão. Quem se dá ao trabalho de olhar de perto vê um grande esforço, tanto de profissionais quanto de instituições, para melhorar a qualidade do ensino. Praticamente todos os sistemas públicos de educação têm desenvolvido programas de formação em serviço, de atualização profissional para seus professores e técnicos. Mas, como sabem as pessoas que vivem o cotidiano da educação pública, problemas deste tamanho não têm solução simples nem fácil.

Desde que dispomos de estatísticas educacionais confiáveis — temos dados que mostram que cerca de 50% das crianças matriculadas nas escolas brasileiras são reprovadas na passagem da 1ª para a 2ª série. Estes dados atualmente parecem diluídos nos ciclos.

As tentativas de explicação para esses números falavam de problemas de aprendizagem que se justificariam ora em função de carência nutricional, ora de falta de estímulo intelectual, de carência cultural, de problemas psico-neurológicos ou mesmo de uma hipotética deficiência linguística. Todas dos alunos. Quanto à escola, ao ensino, aí não se enxergavam deficiências. A única coisa que se tinha clara é que o nó do problema era a alfabetização: o fracasso localizava-se na aprendizagem da leitura e da escrita.

A publicação, em espanhol, do livro *Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño*, em 1979 — que em português recebeu o nome de *Psicogênese da Língua Escrita*²⁹ — revelou que as explicações para um fracasso dessa envergadura tratavam de naturalizar -- ainda que não fosse

²⁹ FERREIRO, Emilia e Teberosky, Ana *Psicogênese da Língua Escrita* Porto Alegre: ARTMED, 1986.

essa a intenção de seus autores -- o que era, na verdade, um genocídio intelectual praticado pela escola. Isso porque o conjunto das investigações psicolinguísticas descritas e analisadas neste livro mostrou resultados que nos permitiram compreender o que se escondia atrás dos nossos escandalosos números.

A psicogênese da língua escrita -- uma descrição do processo através do qual a escrita se constitui em objeto de conhecimento para a criança -- pôde tornar-se observável porque foram mudadas, radicalmente, as perguntas que estavam na origem dos estudos anteriores sobre aquisição da leitura e da escrita. Tradicionalmente as investigações sobre as questões da alfabetização costumavam girar em torno das seguintes questões: "como se deve ensinar a ler e escrever?" Ou, mais especificamente, "qual o melhor método de alfabetização?". A crença implícita era a de que o processo de alfabetização começava e acabava entre as quatro paredes da sala de aula e que a aplicação correta do método adequado garantiria ao professor o controle do processo de alfabetização de todos os alunos.

As pesquisas na linha psicogenética deslocaram o foco de investigação do 'como se ensina' para o 'como se aprende' e colocaram no centro desta aprendizagem a criança ativa e inteligente que Piaget tão bem descreveu. Um sujeito que pensa, que elabora hipóteses sobre o modo de funcionamento da escrita porque ela está presente no mundo onde vive, que se esforça por compreender para que serve e como se constitui este objeto. Que aprende os usos e formas da linguagem que se usa para escrever ao mesmo tempo em que compreende a natureza alfabética do sistema de escrita em português. Essa ideia -- a de que o aprendiz precisa pensar sobre a escrita para se alfabetizar -- era mais que nova, era, do ponto de vista científico, revolucionária.

Até então supúnhamos que a alfabetização era uma aprendizagem estritamente escolar e que as crianças só aprendiam o que o professor lhes ensinasse. Assim, primeiro o professor devia ensinar as letras e/ou sílabas escritas e seus respectivos sons e, se e quando essas correspondências estivessem memorizadas, os alunos seriam capazes de ler e de escrever. Supúnhamos também que, se o professor ensinava e a criança não aprendia, ela é que tinha problemas de aprendizagem. E que as crianças que não se

alfabetizavam precisavam de tratamento clínico, psicológico ou psicopedagógico.

Como foi que certezas aparentemente tão bem estabelecidas desmoronaram? Desmoronaram porque a mudança no foco das pesquisas mostrou um elemento completamente novo: as crianças tinham ideias sobre a escrita muito antes de serem autorizadas pela escola a aprender. Essas ideias assumiam formas inesperadas. Em lugar de irem acumulando as informações oferecidas pela escola, elas pareciam “inventar”³⁰ formas surpreendentes de escrever. E estas formas de escrever apareciam dentro de uma ordem precisa.

Os limites deste artigo não nos permitem uma descrição exaustiva da evolução das hipóteses infantis sobre a escrita. Vamos então analisar um pequeno número de produções sequenciadas e remeter o leitor interessado à bibliografia. Estas escritas foram produzidas sob ditado, em diferentes datas, numa atividade em que a professora tinha o objetivo de documentar o percurso de cada aluno da classe. A professora pediu a cada aluno que lesse o que escreveu a cada nova palavra ditada. Essa leitura está indicada embaixo de cada escrita, os traços indicam o que o aluno apontou à medida que lia.

PRODUÇÃO SEQUENCIADA: BRUNO, ESCOLA MUNICIPAL, ...7 anos



Bruno começou o ano letivo com uma concepção de escrita que chamamos silábica. Ele está convencido de que a cada emissão sonora, a

³⁰ Os pesquisadores americanos que encontraram e registraram este tipo de escrita chamaram-nas “invented spelling”

cada sílaba falada, corresponde uma letra. Em maio ele já não usa mais uma letra por sílaba de forma sistemática, escreve o LA de lapiseira e o CA de caderno aparentemente de forma alfabética.. Esta escrita é conhecida como silábico-alfabética. Dizia-se que as crianças que produziam este tipo de escrita “comiam” letras e precisavam de atendimento clínico. Mas como podemos ver na sequência, Bruno não está comendo letras e sim agregando.

PRODUÇÃO SEQUENCIADA: MATEUS, ESCOLA MUNICIPAL, ...7 anos



Mateus, diferentemente de Bruno, começou o ano sem saber que as letras correspondem a emissões sonoras. Para ele, neste momento, para escrever algo, basta um encadeamento de letras. Com exceção de um V na escrita de pelicano, um B na de cobra e um N na de rã, quase todo o seu repertório vem do seu nome. Mas isso não significa que ele escreva qualquer coisa, muito pelo contrário. Ele exige que não apareçam letras repetidas na mesma palavra e que nenhuma escrita tenha menos de três letras. Essas exigências que as investigações mostraram que definem as condições de legibilidade consideradas necessárias pelas crianças são muito interessantes. São exigências de natureza lógica e como tal se impõem. Mesmo que contrariem frontalmente a realidade, pois em português existem muitas palavras com apenas uma ou duas letras. São muito raras as crianças

que, como Bruno que vimos antes, aceitam escrever uma única letra para o monossílabo ditado. E, mesmo estas, o fazem com grande constrangimento, pois isso implica violar a lógica da diferenciação entre a parte e o todo.

Comparando a evolução das escritas de Bruno e Mateus, vemos algo que as pesquisas longitudinais já nos haviam ensinado: o desempenho final está diretamente relacionado com o ponto de partida. Mateus chega em maio à conceitualização da escrita com que Bruno começou o ano (escrita silábica com valor sonoro convencional). Em outubro, a escrita de Bruno é inteiramente alfabética e quase não tem erros de ortografia, enquanto na de Mateus ainda faltam letras e nem todas estão adequadamente usadas.

A avaliação do desempenho escolar destes dois alunos será completamente diferente caso o foco esteja no produto final ou no processo. Com o foco no produto, como é o habitual, Mateus seria avaliado como não tendo aprendido nada. Todo o esforço que se pode constatar observando a evolução de sua escrita seria desconsiderado, exatamente quando lhe falta tão pouco.

Como acabamos de ver, aquelas escritas sem pé nem cabeça -- que costumam ser produzidas pelas crianças e que pareciam indicar aos professores a existência de 'problemas de alfabetização' -- correspondem à parte mais interessante do processo através do qual um sujeito pensante desvela o sistema de escrita. E essa revelação, no começo dos anos 1980, nos deixou, literalmente, em estado de choque. Que, rapidamente, se transformou em estado de graça. Verificar nas salas de aula que essas escritas estranhas apareciam em algum momento do processo de alfabetização tanto das crianças ricas quanto das pobres também foi um choque. O impacto que estas ideias tiveram na educação definiu uma espécie de marco divisor: um antes e um depois na história da alfabetização escolar.

Antes, quando pensávamos que para se alfabetizar bastava memorizar as correspondências entre letras e sons (Não que isso não seja necessário, apenas não é suficiente.³¹), não tínhamos como considerar as diferenças de desempenho dos alunos a não ser atribuindo aos que não

³¹ Como explicam os analfabetos adultos: “as letras eu sei, não sei é juntar”

chegavam alfabetizados ao final da primeira série algum tipo de déficit -- o que justificava as reiteradas repetências que conduziam à desistência. Atualmente compreendemos como isso nos levou a fazer da escola um poderoso instrumento de exclusão social. Ainda que com a melhor das intenções. Mas, como sabemos, de boas intenções o inferno anda cheio.

Sobre a aprendizagem do sistema alfabético de escrita

Quando escrevemos³² os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para os anos iniciais, os leitores reclamaram que não tínhamos escrito o tópico “alfabetização”. Eles procuravam no bloco “Língua Escrita – Usos e Formas” mas, para ser coerentes com nossa concepção de alfabetização nós o colocamos no bloco “Análise e Reflexão sobre a Língua”. Vamos reproduzir aqui um fragmento do que escrevemos para que se possa compreender a decisão que tomamos e que causou tanta estranheza.

“Para aprender a ler e a escrever é preciso **pensar** sobre a escrita, pensar sobre o que a escrita representa e como ela representa graficamente a linguagem.

Algumas situações didáticas favorecem especialmente a análise e reflexão sobre o sistema alfabético de escrita e a correspondência fonográfica. São atividades que exigem uma atenção à análise – tanto quantitativa como qualitativa – da correspondência entre segmentos falados e escritos. São situações (...) em que o aluno precisa (...) escrever, apesar de ainda não saber escrever.

Estudos em diferentes línguas têm mostrado que, de uma correspondência inicial pouco diferenciada, o alfabetizando progride em direção a um procedimento de análise em que passa a fazer corresponder recortes do falado a recortes do escrito. Essa correspondência passa por um momento silábico – em que, nem sempre com consistência, atribui uma letra a uma sílaba – antes de chegar a compreender o que realmente cada letra representa.

³² Com Katia Brakling e Rosaura Soligo

Nas atividades de escrita aqui referidas, o aluno que ainda não sabe escrever convencionalmente precisa esforçar-se para construir procedimentos de análise e encontrar formas de representar graficamente aquilo que se propõe escrever. É por isso que esta é uma boa atividade de alfabetização: havendo informação disponível e espaço para reflexão sobre o sistema de escrita, os alunos constroem os procedimentos de análise necessários para que a alfabetização se realize.

As propostas de escrita mais produtivas são as que permitem aos alunos monitorarem sua própria produção, ao menos parcialmente. A escrita de listas ou quadrinhas que se sabe de cor permite, por exemplo, que a atividade seja realizada em grupo e que os alunos precisem se pôr de acordo sobre quantas e quais letras vão usar para escrever. Cabe ao professor que dirige a atividade escolher o texto a ser escrito e definir os parceiros em função do que sabe acerca do conhecimento que cada aluno tem sobre a escrita, bem como, além de orientar a busca de fontes de consulta, colocar questões que apoiem a análise e oferecer informação específica, sempre que necessário”

Em consonância com esta concepção de ensino do sistema de escrita, vamos apresentar aqui um tipo de atividade com foco na aprendizagem do sistema de escrita.

Escrever entre todos

Trata-se especificamente de um conjunto de atividades pensadas de forma a potencializar a reflexão sobre o sistema de escrita por meio de situações de interação entre os alunos que ainda não escrevem alfabeticamente.³³

Nessas situações espera-se que os alunos ponham em uso, ponham em jogo, o que já sabem sobre o sistema de escrita para poder avançar em direção ao que ainda não sabem. Para isso é interessante orientá-los a buscar informações em escritas estáveis, como: lista de nomes da turma, músicas e parlendas conhecidas, rotina do dia e outros escritos disponíveis.

³³ Para os alunos que já escrevem alfabeticamente a professora deve propor atividades adequadas ao que sabem: leitura, produção de texto etc.

O foco está na interação do grupo-classe. Nela os alunos têm de fazer uso dos saberes que possuem sobre o sistema de escrita, explicar o modo como pensaram e comparar com a escrita dos colegas para tomar a melhor decisão em relação a forma de grafar a palavra solicitada. Uma proposta a ser realizada de forma permanente nas classes em que os alunos ainda não escrevem alfabeticamente. Pode ser utilizada tanto no interior de projetos ou numa sequência didática; o importante é que a proposta esteja inserida em um contexto comunicativo.

Os alunos que já avançaram na vida escolar, sem saber ler, geralmente apresentam muitos saberes, contudo esses saberes aparecem desorganizados. Nesse sentido, a atividade de escrever entre todos é extremamente favorável para levar os alunos a pensar sobre esses saberes e, conseqüentemente, organizá-los, pelo simples fato de aprenderem uns com os outros a partir de uma boa situação didática bem planejada pela professora.

Algumas situações comunicativas já experimentadas que favorecem a produção da atividade de “**Escrever entre todos**” são³⁴:

- Projeto de um Abecedário de bichos³⁵. Alunos com escrita ainda não alfabética produzem a escrita dos nomes e alunos com escrita alfabética escrevem/adaptam texto de curiosidades sobre os animais da lista.
- Projeto Brincadeiras Tradicionais³⁶

Registro de uma situação de “Escrita entre todos” realizada numa sala de 1o ano

Analisaremos uma situação em que os alunos estão escrevendo a palavra BASQUETINHO, que integra a proposta de escrita de nomes de brincadeiras preferidas da turma. A escrita é realizada por uma dupla, no quadro e com giz, e as demais crianças da sala estão observando.

Episódio Basquetinho³⁷

³⁴ A atividade que atualmente chamamos de **escrever entre todos** e que antes chamávamos de **escrita coletiva** é apresentada aqui apoiada nas seguintes referências: vídeos da escrita da palavra **basquetinho** e protocolo que a detalha realizados pela professora Célia Prudêncio e comentários que os explicam de autoria das professoras Carla Tocchet e Marly Barbosa. Todas formadoras do Programa Ler e Escrever.

³⁵ No Estado de São Paulo este projeto didático é conhecido como Bichodário,.

³⁶ Projeto didático “Brincadeiras Tradicionais”

https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=explorer&chrome=true&srcid=0BwnrP099TWGRNGQ3YmU1ZWItNGJjYSooODc4LTlkMjQtMTJhMzU3MGE5Njc4&hl=en_US

³⁷ Basquetinho 1

<https://drive.google.com/file/d/0Byf6PJuLkEUdOG5mMUU3SjA2c0U/view?usp=sharing>

A aluna Júlia é chamada a escrever BASQUETINHO e escreve:

RAIO

P: Renata vem cá, Júlia escreveu basquetinho dessa forma, você concorda com ela?

R: Não.

P: então vocês conversam e as duas juntas escrevam novamente BASQUETINHO. Ambas ficam pronunciando em voz baixa basquetinho.

Comentário

A partir da escrita de Júlia, realizada silabicamente com a presença do valor sonoro convencional, a professora convida outra criança para pensar sobre essa escrita. Essa escolha não é aleatória, certamente partiu da análise de outras escritas produzidas anteriormente por essa criança. Ao ter que analisar a escrita produzida pela colega, Renata coloca em jogo seus saberes confrontando-os com o registro de Júlia. A partir desse confronto, a professora dá uma nova tarefa - terão que escrever juntas, abrindo um espaço de reflexão coletiva, incluindo, ainda que não explicitamente, os demais alunos da sala. Reparem que a intervenção não é na palavra que escreveram, mas na circulação da informação, no encaminhamento que mantém as crianças na tarefa de discutir e pensar como se escreve em parceria. A intervenção na escrita da palavra é fundamental porque é ela que cria o espaço para reflexão. A palavra dá concretude ao ato de refletir produzindo a circulação de informações - provocada pela organização e proposta da atividade e pela intervenção da professora -. É a partir dela, de pensar sobre sua forma, que os saberes dos alunos entram em jogo, em conflito, levando a dupla a tomar decisão, a buscar a melhor forma de escrever o segmento em foco.

J: começa com A.

R: é com B.

Júlia escreve B e Renata escreve A. Júlia escreve I e Renata escreve O

Basquetinho 2

<https://drive.google.com/file/d/0Byf6PJULkEUdbUswWIBiZkJmSUE/view?usp=sharing>

RAIO
BAIO

P: Renata leia o que escreveram.

R: BASQUÉ...

P: cadê o QUÉ?

Júlia observa e balança a cabeça negativamente, apaga o O e escreve E e O

RAIO
BAIEO

P: vejam se agora ficou melhor.

Júlia: lê rápido e baixinho apontando com o dedinho.

P: não! Leia alto e devagar.

Júlia: lê alto apontando .

Comentário:

A orientação para retomar a escrita, lendo o que escreveram, permite um tipo de análise que vai para além das letras iniciais e finais, vai para dentro da palavra, sendo este o desafio para que os alunos com escrita silábicas avancem.

P: onde está o QUÉ? Antes ou depois do I?

Júlia apaga o I e o E. Renata escreve K e E

RAIO
BAKEO

P: até aqui já está escrito o quê?

Júlia lê apontando cada segmento.

P: onde está o TI?

As meninas apagam o O. Escrevem I e O

RAIO
BAKEIO

P: Agora leiam basquetinho.

Comentário:

Júlia não consegue ajustar o que diz com o que grafa. Ao indagar onde está o "TI" a professora recupera o que a criança fala, sugerindo uma nova análise. E a leitura, além de ajudá-la nesse controle, a faz refletir sobre a relação entre fala (som) e o elemento que a representa (grafia).

A mediação da professora provoca sucessivas análises e consecutivas reelaborações do escrito. É fundamental observar que as intervenções realizadas partem da análise da produção das crianças. A professora não pergunta sobre o que falta e nem lê para a dupla, as releituras, feitas pelas crianças, permitem um tipo de reflexão parte a parte que informa às meninas que a escrita pode ser reanalisada. Além disso, abre um espaço para pensar a possibilidade de considerar que outras letras podem ser boas para escrever o mesmo segmento. Esta intervenção da professora permite que o aluno reanalise a pauta sonora e esse movimento contribui para que, aos poucos, a criança vá avançando.

RAIO
BAKEIO

P: Clarissa olha como a Renata e a Júlia escreveram basquetinho. Dê uma olhada e veja o que mudaria ou se concorda.

Clarissa escreve:

BAKIVIO

C: Lê BASQUETINHO, apontando globalmente.

P: Gustavo, veja como a Clarissa escreveu basquetinho. Você concorda com ela? Converse com ela e escrevam basquetinho novamente aqui. - Apontando a parte de baixo da lousa.

Gustavo escreve **B** e o **A** e diz que tem o Q, escreve. Fala para Clarissa que tem o E. Ela escreve. Ele apaga e escreve o E maior. Ela acrescenta um acento circunflexo no E, escreve I e O

RAIO
BAKEIO
BAKIVIO
BAQÊIO

P: leiam. Onde está o TI? Clarissa mostra o I. Gustavo apaga o I e o O e acrescenta as seguintes letras NOIO

RAIO
BAKEIO
BAKIVIO
BAQÊNOIO

Clarissa imediatamente lê BASQUETINHO de modo global.

Gustavo começa a ler apontando para cada parte. Ao pronunciar o TI de BASQETI, a professora pergunta: onde está o TI? Ele responde: Ah! já sei. Apaga NO e acrescenta o TI.

RAIO BAKEIO BAKIVIO BAQÊTIIO

Clarissa lê de duas em duas letras, fazendo arcos com o giz.

P: e aí está certo?

Eles dizem que sim.

P: Vinicius, Afonso olha para a escrita da Clarissa e do Gustavo. Eles escreveram basquetinho dessa forma: BAQÊTIIO. O que vocês mudariam? Vocês concordam?

Os alunos indicam cada parte onde mudariam.

Vinicius imediatamente escreve BAS e busca identificar que letra usar em seguida.[...]

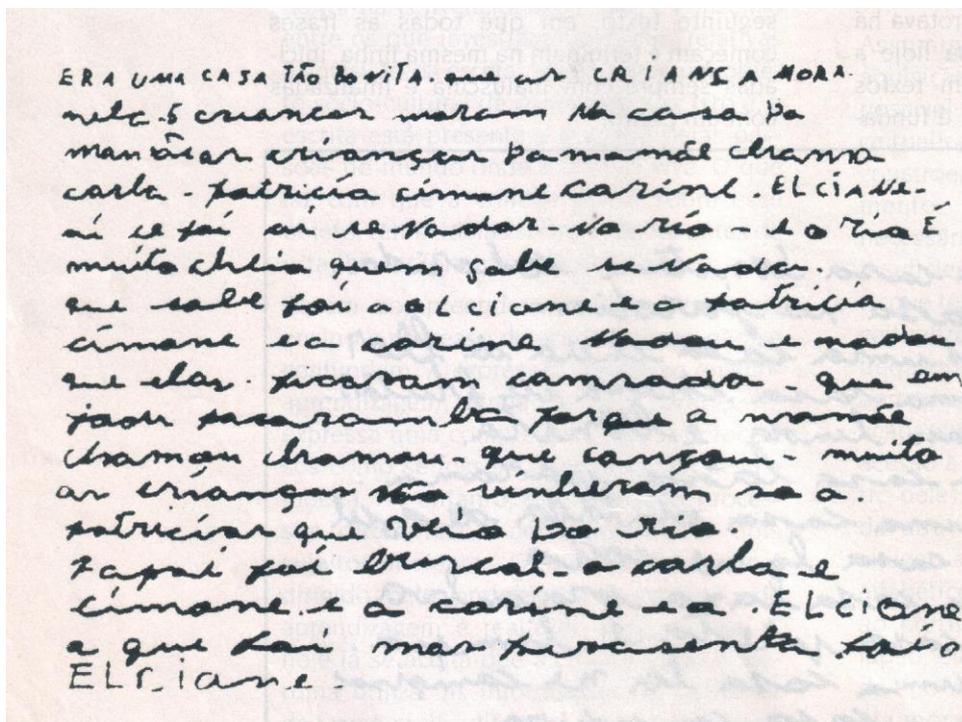
Comentário:

Esta situação permitiu para todos inúmeras reflexões a partir da análise do que estava escrito para continuar escrevendo, o registro foi se transformando a medida que foram agregando a uma escrita silábica outros caracteres.

Neste caso específico a professora não fez uso de outros referenciais de escrita para a análise dos alunos (como a lista de nomes e o caderno de textos). A análise da escrita dos colegas e a interação, além do compartilhamento das reflexões, permitiram avançar na produção e, certamente, na compreensão do que a escrita representa e como representa.

Sobre a aprendizagem da linguagem escrita

O que chamamos dar acesso desde cedo à escrita e à linguagem que se usa para escrever vai bem além da reflexão sobre o modo de funcionamento do sistema de escrita, de chegar à escrita alfabética. A leitura diária de histórias pela professora, o contato sistemático com material impresso fazem uma diferença significativa no desenvolvimento da competência leitora e escritora dos alunos. Trazer para dentro da escola as práticas sociais de leitura que existem nas famílias letradas pode fazer uma enorme diferença.



Transcrição do texto acima

Era uma casa tão bonita que as crianças mora
nela 5 crianças moram na casa da
mamãe as crianças da mamãe chama
carla – patrícia cimone carine – elciane
aí se foi aí se nadar – no rio – e o rio é
muito cheio quem sabe se nada.
que sabe foi a elciane e a patrícia

cimone e a carine nadou e nadou
que elas ficaram cansada – que en-
joou pacaramba porque a mamãe
chamou chamou – que cançou – muito
as crianças não vinheram so a
Patricia que veio do rio .
papai foi buscal – a carla e
cimone e a carine e a elciane
a que foi mais pirracenta foi a
elciane.

Michele, a autora deste texto, uma menina de 11 anos que em 1986 estava repetindo pela 5ª vez a 1ª série foi avaliada como analfabeta pela escola³⁸. Como vemos, não é que ela não saiba escrever. O que ela não sabe -- e a escola não foi capaz de lhe ensinar -- é que a língua que se usa para escrever não é a mesma que se usa para conversar. (Observem que é preciso ler em voz alta para poder entender o que Michele escreveu.).

A leitura pelo professor e a aprendizagem da linguagem escrita

Como podem as crianças desenvolver a ideia de que a linguagem falada e escrita não são a mesma coisa? Só pode haver uma resposta: escutando linguagem escrita lida em voz alta. (Frank Smith)³⁹

Desde o ano 2000, quando lançamos o PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, a prática de os professores lerem, diariamente, textos de qualidade para seus alunos foi bastante difundida.⁴⁰

³⁸ Este material faz parte de uma pesquisa realizada pelo Instituto de Psicologia da USP. O projeto acompanhou uma classe de multirrepetentes que a escola avaliava como tendo problemas de aprendizagem e seu objetivo era compreender o que causava um fracasso desta dimensão.

³⁹ Leitura significativa . Porto Alegre, Artmed, 1999.

⁴⁰ A melhor referência sobre o tema é vídeo do PROFA “Aprender a Linguagem que se Escreve” .

Ter claro que aprender o sistema de escrita e aprender a linguagem escrita são coisas diferentes é o primeiro passo. Também é preciso compreender que é possível produzir um texto em linguagem escrita sem ser capaz de grafá-lo. Ditando-o ao professor, por exemplo. Na origem está a prática de ler diariamente para os alunos. Esta prática que costumava ser vista como “para distrair as crianças” ou “para acalmar os alunos agitados” hoje é compreendida como instrumento valioso e indispensável para que as crianças se tornem capazes de compreender os textos que leem – por si mesmas ou através do professor – e os que produzem – escrevendo de próprio punho ou ditando ao professor.

Observe abaixo a reescrita de uma parte da história da Chapeuzinho Vermelho produzida por Mathias, aluno de 6 anos de uma escola pública municipal. Compare com o texto da Michele que vimos acima.

O desconhecimento de Michele da linguagem escrita e o conhecimento de Mathias falam por si mesmos. A ausência da leitura pelo professor no caso de Michele e a presença no caso de Mathias é que estão por trás desta brutal diferença.

NOME: MATHIAS

- 1º ANO A 01/07/2015

CHAPEUZINHO VERMELHO

HORAS MAIS TARDE PASSOU UM CAÇADOR EM FRENTE
À CASA DA VOVÓ E O CAÇADOR ESCUTOU UM
BARULHO ESTRANHO E PENSOU SERÁ QUE A
VELHINHA RONCA VOU DAR UMA ESPADA O CAÇADOR
ABRIU A PORTA ENTROU NO QUARTO E VIU O
LOBO COM A BARRIGA ENORME PARECIDO COM UM
GRANDE BALÃO. O CAÇADOR FALOU:

- A SEU VELHO MALANDRO SUA CAREIRA JÁ VAI
TERMINAR.

- O CAÇADOR PEGOU A ESPINGARDA E PERCEBEU
QUE A BARRIGA DO LOBO ESTAVA SE MECHENDO O
CAÇADOR GUARDOU A ESPINGARDA E PENSOU
SERÁ QUE ESTE VELHO MALANDRO ENGOLIU A VOVÓ
SEM TER TRABALHO DE MASTIGAR.

O CAÇADOR PEGOU A TESOURA E COME SOU
SEU TRABALHO NA PRIMEIRA TESOURADA

APAREceu UM PEDAÇO DE PANO VERMELHO NA
SEGUNDA A PAREceu OS CABELOS LOUROS DA
CHAPEUZINHO NA TERCEIRA CHAPEUZINHO
PULOU PARA FORA CHAPEUZINHO FALOU:

- OBRIGADO SENHOR CAÇADOR ESTAVA TÃO APER-
TADO LA DENTRO FAÇA OUTRO PEQUENO CORTE
ASSIM PODERA LIBERTAR A MINHA VÓ QUE O
LOBO COMEU ANTES DE MIM.

O CAÇADOR COMTINUOU O SEU TRABALHO
E A VOVÓ SAIU MEIO ESTONTEADA MEIO
SUFOCADA MAIS VIVA DEPOIS CHAPEUZINHO

SAIU DA CASA E FOI ABEIRA DO COREGO E
APANHOU PEDRAS REDONDAS ELISAS E LEVOU
PARA O CAÇADOR.

O CAÇADOR COLOCOU AS PEDRAS NA BARRIGA
DO LOBO E COSTUROU DEPOIS OS TRÊS SAIRAM
DA CASA E SE ESCOM DERAM ATRAS DE
UMA ARVORE HORAS MAIS TARDE O LOBO ACORDOU
COM UM PESO ESTRANHO NA BARRIGA O
LOBO PENSOU. SERÁ QUE FOI INDIESTO A
VOVÓ O LOBO FOI BEBER AGUÁ NO COREGO
QUANDO O LOBO SE AGACHOU ELE CAIU
NA AGUÁ E FICOU PRESO NO FUNDO DO COREGO.
EO CAÇADOR FOI ENBORA FELIZ E A VOVÓ COMEU
COM GOSTO AS BRONHAS E CHAPEUZINHO APRENDEU
A LISÃO DA MAMAE NÃO PARE PARA CONVERSAR

Para que a escola pública brasileira possa deixar de funcionar como o instrumento de exclusão social que ela é ainda hoje, é essencial que assuma sua responsabilidade com todos os alunos. Que ofereça a todas as crianças o tempo e a qualidade da alfabetização das escolas da elite -- cujas crianças desde os três anos vivem mergulhadas na cultura escrita. Responsabilidade que é tanto maior quanto mais pobres e oriundos de comunidades com pouca escolaridade forem os alunos. Pois são estes -- os que não contam com outras instâncias de acesso à leitura e à escrita -- os que mais dependem da escola.

Anexo 4:

Entrevista com Telma Weisz, doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP), professora e pesquisadora na Universidad Nacional de La Plata. Colaborou com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa de 1ª a 4ª série, foi consultora da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, supervisora do programa “Ler e Escrever” e atualmente é coordenadora da Pós-graduação Lato Sensu do Instituto Superior de Educação Vera Cruz, em SP. É também autora dos programas “Por trás das Letras”, “PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores” e do livro *O Diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem*, Editora Ática.

TPE: Quando uma criança chega ao 3º ou ao 4º com hipóteses ainda bem primitivas em relação à escrita, é possível recuperar o tempo perdido? Como?

TW: Sim, é possível, mas não depende só do professor, depende também das condições da criança e essas condições não estão necessariamente sob o controle do professor. Se crianças com pouco acesso à informação escrita começarem a ter esse acesso garantido, elas vão acelerar e buscarão mais informações. Se você colocar a criança em um espaço onde circulam textos e propuser a ela atividades sobre o objeto escrita, ela vai avançar. Mas isso significa muito mais do que deixá-la apenas olhando. Não é assim. Ela tem de fazer muitas coisas para avançar.

Tem quem ache que é suficiente pendurar o alfabeto na parede. Não é! A criança precisa que haja ações de leitura e escrita em torno dela. O professor é o leitor e o escritor proficiente e é ele que tem de expor as situações de aprendizagem à criança. Mas é preciso entender a aprendizagem como uma ação da criança. Quer dizer, o que cabe ao professor é organizar a situação de aprendizagem para que o aluno possa agir sobre o objeto de conhecimento – a língua e a linguagem escrita, tudo ao mesmo tempo.

TPE: Ainda falando de situações de aprendizagem, deixar crianças pobres expostas...

TW: [Interrompendo] As crianças são todas iguais. Essa ideia de que as crianças pobres têm mais dificuldade é mentira. Já ouvi todo tipo de explicação sobre as crianças que não aprendiam a ler. Que elas tinham privação cultural, linguística. Tem gente que continua pensando isso.

TPE: Mas em se tratando de crianças pobres que chegam à escola pública pré-silábicas, com hipóteses bem iniciais, como o colégio deveria compensar essa pouca vivência nas práticas sociais de leitura?

TW: Em primeiro lugar, precisamos entender o que é prática social de leitura. Não é apenas ver os pais lendo. Essa criança tem giz e lousa à disposição? Põe um giz e uma lousa em uma classe de meninos de 4 anos. Eles disparam a escrever e avançam, porque um corrige o outro e diz: ‘mas eu escrevi assim e você escreveu assado’; um olha o que o outro está fazendo e depois copia. Houve uma época, aqui na prefeitura de São Paulo, que visitei algumas creches e propus isso: não precisa fazer nada, apenas coloque aqui uma lousa e um pouco de giz e deixe as crianças brincarem. Foi um avanço enorme para todos. Porque a questão não é

estar exposto de fora para dentro, necessariamente. Se essa criança está com o giz e a lousa – ou com o lápis e o papel –, ela se desafia. Basta uma delas se propor a escrever e as outras vão atrás. E aí começam a discutir entre elas e a perguntar para a professora: ‘como é que escreve isso? E aquilo?’ É assim que as crianças vão se apropriando do sistema, com ou sem professor construtivista. Claro que, quando o professor consegue dialogar com o percurso da criança, em vez de bater cabeça com elas, fica mais fácil para todo mundo. Mas atenção! Aqui estamos falando de uma coisa específica, que é o sistema de escrita. Alfabetização é muito mais do que isso. Hoje em dia, todo mundo reconhece essa concepção, mas quando eu falava isso há muitos anos, as pessoas me jogavam pedras! Agora jogam menos.

TPE: Isso quer dizer que o conhecimento do sistema faz parte da alfabetização, mas não pode ser tratado de forma apartada no processo de ensino?

TW: O sistema de escrita é a escrita propriamente dita: que letras eu ponho, em que ordem, para escrever o quê. Isso é o conhecimento do sistema. E é o que antigamente se chamava de alfabetização. No passado, achava-se que acabava por aí e que, se a criança soubesse isso bem, então estava tudo resolvido. As escolas americanas que usam o método fônico ainda acreditam nisso. É surreal, porque a ortografia inglesa é muito difícil, mesmo assim eles acreditam que se você ouvir bem, você escreverá com a ortografia correta. Mas só se aprende a ortografia do inglês lendo bastante. No português, não é muito diferente. O que a gente discute há muitos anos – e isso eu já escrevi lá nos parâmetros curriculares na década de 1990 – é que alfabetização é um processo mais complexo, que inclui o conhecimento do sistema de escrita, mas também as práticas de leitura e escrita, a participação em situações sociais.

É tão interessante o foco das pessoas [no ensino]... Acham que se você é um professor que acredita em uma concepção construtivista, as crianças vão aprender de uma forma, e se você for um professor tradicional, as crianças vão aprender de outro jeito. Não é assim. Elas aprendem todas do mesmo jeito. Agora, o trabalho da escola pode favorecer esse processo ou torná-lo mais difícil. Se o menino for muito firme, ele nem toma conhecimento [do que estão propondo a ele] e continua pensando lá dentro da cabeça dele.

TPE: Há escolas de elite que trabalham com a concepção de que é preciso ensinar antes o funcionamento do sistema alfabético, para depois trabalhar com textos de verdade. Como você avalia esse caminho?

TW: Não tem mais ninguém que não considere a **psicogênese da língua escrita** no processo de alfabetização. Mesmo as escolas que adotam sistemas apostilados começam esse trabalho depois da alfabetização. Ninguém dá apostilas para crianças de 5 ou 6 anos de idade. Há também escolas que vão muito bem porque fazem um vestibular na entrada e só admitem no 1º ano quem já sabe ler. Dessa maneira, é fácil. Essas crianças vêm das pré-escolas de elite, que já ensinam a ler e a escrever.

Além disso, uma escola não ser construtivista não quer dizer que o professor não reconheça as hipóteses de escrita. A diferença está na interpretação que se faz delas. Existem muitos colégios que as consideram, mas não sabem o que fazer com isso. É preciso colocar em perspectiva que quando se atende uma população que vem de famílias ricas, não existe essa coisa de a criança chegar com hipóteses de escrita primitivas. No mínimo, ela entra escrevendo silabicamente

com valor sonoro convencional (entenda melhor o que e quais são as hipóteses de escrita [aqui](#)), que é como entram hoje todas as crianças de classe média na escola. O desafio está no menino que chega com escrita pré silábica, isto é, que ainda não fonetiza a escrita, que não estabelece relação entre o escrito e o falado e não só isso: alguém que entra com hipóteses muito iniciais dentro do nível pré-silábico. Mas isso você não encontra nas escolas privadas de elite. Não é a clientela delas. Então, não é possível comparar por aí escolas de realidades tão distintas.

TPE: Mas qual é o prejuízo para a criança, quando se tenta, por exemplo, alfabetizar pelo método fônico?

TW: Posso contar uma experiência pessoal. Eu tenho família vivendo nos Estados Unidos, onde o método fônico é o que se usa. Quando meu neto mais velho tinha 4 anos, eu dei a ele um jogo de letras móveis. Ele então vivia perguntando como se escrevia isso e aquilo. Quando fez 5 anos e entrou na pré-escola pública americana, ele já sabia ler e escrever, mas a escola nem imaginava. De início, ele escrevia de uma forma que não tinha a ver com os padrões ortográficos do inglês, mas rapidinho ele aprendeu a ortografia inglesa. E ler, ele já lia. Se tem uma coisa que os educadores de lá reconhecem é quando o menino sabe ler. Eles não percebem nada da escrita, mas de leitura, sim, sabem que o menino olha em volta e sabe tudo o que está escrito.

Ao todo, eram vinte e poucas crianças na turma do meu neto. Hoje ele tem 7 anos e está no 2º ano. Somente agora todas as crianças da turma sabem ler. Então ele ficou sendo o único que sabia ler durante dois anos. Ou seja, o processo é lento, não dialoga com as hipóteses dos alunos; mas, apesar disso, as crianças seguem esse tempo todo pensando. Elas aprendem a ler porque vão reconstruindo suas hipóteses na medida em que têm acesso a informações, mesmo que essa informação não seja aquela que poderia ajudá-las a avançar mais rápido. De qualquer maneira, no caso deles [crianças de classe média], a informação está por ali, tem gente que lê, tem gente que escreve na frente deles, os pais, os tios, os avós, os amigos, os vizinhos.

TPE: Quais objetivos um professor alfabetizador tem de perseguir para que as crianças cheguem ao fim do 1º ano do Ensino Fundamental alfabetizadas?

TW: Em primeiro lugar, focalizar intensamente no sistema de escrita mas procurar garantir que o que se pede que eles escrevam faça sentido. Não usamos silabários nem palavras soltas. Oferecemos textos, mesmo que estes textos sejam listas. Não listas de palavras começadas com determinada letra ou sílaba, e sim listas que definam um campo semântico (coisas que precisamos levar de casa para um passeio, ingredientes para uma receita, o que não pode faltar no estojo etc.) o que, estreitando o campo de possibilidades de interpretação, lhes garantam a condição de abordá-las utilizando estratégias de leitura como as que usam os adultos. E com o uso destas estratégias aprendendo a ler.

Do ponto de vista da escrita, uma das atividades mais interessantes é organizar a classe em duplas com ideias próximas e solicitar que escrevam em parceria um texto que ambos saibam de cor: uma parlenda, um versinho etc. As duas crianças costumam se complementar em seus saberes e nesta interação costumam produzir escritas mais avançadas do que as que produzem individualmente. E assim vão aprendendo.

Em paralelo, é fundamental que a professora leia histórias de boa qualidade para

as crianças todos os dias, converse com elas sobre o que foi lido, criando assim uma prática de imersão permanente na nossa cultura do escrito.

A criança deve ser capaz de produzir textos e de ler textos relativamente complexos. Claro que é uma complexidade progressiva, você tem de colocar objetos difíceis para proporcionar o desenvolvimento – não no sentido psicológico, mas no sentido do desenvolvimento das capacidades.

TPE: Capacidades ou competências? Qual o melhor termo?

TW: É possível se referir a competências também, pois não são opostos. O termo habilidades, no entanto, é outra coisa. Porque a habilidade é um pedaço de uma competência. Vejamos um exemplo: imagine que você queira aprender a andar de bicicleta. Se você optar por desenvolver as habilidades de que precisa para andar de bicicleta, pode aprender a pedalar numa bicicleta ergométrica, depois aprender a virar o guidão e, em outra oportunidade, a apertar a alavanca do freio. Mas assim você não vai aprender a andar de bicicleta, pois andar de bicicleta significa exercer a atividade em toda a sua complexidade. Essa é a concepção construtivista: há uma ação complexa, na qual você vai penetrando, analisando os elementos, sempre dialogando com o ponto de vista do sujeito aprendiz. O caminho, portanto, na nossa visão, é do complexo para o simples. É o contrário da visão mais aceita atualmente: memorizar partes e tentar ensinar como juntá-las

TPE: O que o professor tem de fazer para ir do complexo ao simples?

TW: Se ele quer ensinar as crianças a ler e escrever e, principalmente, a participar da cultura letrada, da cultura escrita socialmente existente, ele tem de criar situações de imersão nessa cultura e, sempre que for interessante e produtivo, articular essa imersão às situações de focalização no sistema.

TPE: O que são essas focalizações no sistema? São ações com o alfabeto?

TW: O alfabeto está lá, é parte do mundo da sala de aula. Lá no início, por exemplo, a criança precisa ter uma cartela com as letras e precisa aprender a cantar o alfabeto – muitos já chegam à escola sabendo isso – para que quando queira escrever “abacate”, ela se pergunte qual que é o “a” e comece a cantar, qual é o “ba” e assim por diante.

É assim que se aprendem as letras, sempre dentro de um contexto que faça sentido e não isoladamente. O que a tese da Regina Scarpa ([confira a tese aqui](#)) mostra é que as classes que ficam apenas treinando as letras sabem menos do que as que não o fazem.

TPE: Vamos falar de universidade, redes e pesquisa. É importante o professor alfabetizador também ser um professor pesquisador? Quais benefícios isso traz?

TW: O que é um professor pesquisador para a universidade?

TPE: O que tem projetos na sala de aula...

TW: O mestrado não quer saber disso. A universidade não tem nenhum interesse na prática da sala de aula. Nenhum. E quanto “melhor” a universidade, menor o interesse.

TPE: E você vê algum caminho para mudar esse quadro?

TW: Não sei, viu. Faz quarenta anos que eu estou tentando convencer a universidade de que a prática não é um palavrão e que trabalhar com a prática do professor não significa adestramento. Eu trabalho há muitos anos com o que eu chamo de tematização da prática, que significa olhar para a prática e analisá-la teoricamente – fazendo isso, os professores entendem o que está acontecendo.

Agora, na universidade, como há todo um discurso e uma matriz teórica, não se fala sobre como as crianças aprendem ou como o professor deve ensiná-las. Não são assuntos bem aceitos na universidade. Pesquisador, para eles, é o que estuda a sociologia da Educação, a história da Educação, mas nunca a prática de sala de aula. Nas universidades mais tradicionais de São Paulo, ainda se dá aula de didática geral. Contudo, nos lugares em que se trabalha realmente com a formação de professores para trabalho de pesquisa, o corpo de didática geral ocupa espaço muito pequeno frente às didáticas por área. É importante refletir sobre isso porque a didática da alfabetização não é a mesma que a da matemática, nem a da história, nem a da geografia. Mas, em geral, as faculdades públicas de Educação no Brasil não têm interesse nisso, consideram um assunto menor, ou, como já me disseram certa vez, coisa para 'professorinha'.

TPE: E você vê um caminho para aliar a formação inicial do professor alfabetizador à pesquisa?

TW: Sim, com mais pesquisa sobre as questões de natureza didática. Por exemplo, eu trabalho na Universidade de La Plata, na Argentina, como professora e pesquisadora, e lá se faz pesquisa didática que aqui ninguém nem conhecer. Trabalhamos na linha dos franceses, da chamada Engenharia Didática. É assim também em Genebra, na Suíça, e em centros de pesquisa na Alemanha. Na contramão, estão países como Inglaterra e Estados Unidos, que parecem de outro mundo no que se refere à aprendizagem da língua escrita.

TPE: Então, hoje, o professor que cursa pedagogia e quer ser alfabetizador não encontra uma linha de pesquisa em que possa se aprofundar?

TW: Uma linha de pesquisa como professor? Não. A não ser que faça um trabalho solitário. Tem gente dentro da USP, por exemplo, que tenta fazer pesquisa didática. Mas são malvistas, não têm nenhum apoio, porque, na ótica da universidade, não são pesquisadores.

TPE: Esse afastamento traz que tipo de prejuízo para o País?

TW: O prejuízo é que não se formam professores. O profissional acaba tendo de se virar na formação continuada. Ninguém que sai de uma universidade aqui no Brasil sai professor de fato. Inclusive o livro recente do Todos Pela Educação [Formação de Professores no Brasil – Diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para mudança, coordenado por Fernando Luiz Abrucio. [Acesse aqui](#)] diz exatamente isso.

TPE: O modelo do Pibid não ajuda?

TW: Mas onde os bolsistas do Pibid fazem residência pedagógica? É em qualquer escola. E o que eles vão descobrir lá? Que a alfabetização não está funcionando. Mas apenas constatar isso não ensina ninguém a ser professor. Se você quiser que alguém ensine outro alguém a ser professor, ele só pode fazer estágio em classes que funcionam bem, que ensinam de verdade, que têm bons resultados e em que o professor titular seja capaz de funcionar como um monitor do trabalho do formando.

TPE: Mas há iniciativas nesse sentido. Os da Universidade Federal do ABC, por exemplo, fazem uma espécie de monitoria com os bolsistas do Pibid.

TW: A ideia da monitoria é interessante. Agora, no geral, quem é que está fazendo a formação no Pibid? É a universidade, certo? Ela não dá conta nem de ensinar na Graduação! Vira um círculo vicioso. A universidade não sabe e não quer saber de formar professores.

TPE: É possível o professor alfabetizador ter uma formação continuada em escolas em que o coordenador pedagógico não está preocupado com a

formação?

TW: Mesmo que exista um coordenador pedagógico interessado, se não houver um projeto institucionalizado, que sustente a formação de toda a equipe docente, não vai acontecer nada. Nós fizemos essa formação durante muitos anos na rede estadual de São Paulo, com o [Programa Ler e Escrever](#), que estava funcionando e avançando muito bem, mas acabou por falta de dinheiro. Era um programa que dava certo. Primeiro, nós conseguimos que todas as crianças do 3º ano soubessem ler*. Depois, as do 2º ano. E, mais recentemente, estávamos conseguindo caminhar para o 1º. Mas parou tudo, não tem mais formação. A secretaria diz que tem, **mas é preciso perguntar aos professores para saber.**

**De acordo com os dados oficiais do Saesp para o 3º anos do Ensino Fundamental, em 2011⁴¹, 95% das crianças da rede estadual de São Paulo estavam nos níveis básico, pleno ou avançado de alfabetização, sendo todos eles considerados adequados; em 2012⁴², esse índice foi de 95,3% e em 2013⁴³ de 95,5%. A partir de 2014⁴⁴, os agrupamentos de proficiência mudam.*

TPE: Como era essa formação?

TW: Trabalhávamos formando os coordenadores pedagógicos (técnicos da secretaria e coordenadores das escolas). E não era uma lógica de replicar para os professores. Esses coordenadores aprendiam, desenvolviam um projeto próprio, com base no resultado das avaliações do Saesp. O Ler e Escrever de 1º ao 5º ano tem uma grande quantidade de projetos e propostas e aprender a desenvolver esses projetos não é uma coisa que você faz apenas lendo livros. Você tem de ir lá e fazer o trabalho, documentar o que fez e discutir. Isso funciona para o coordenador e para o professor também, quando ele for discutir sua prática diária com seu coordenador, na escola.

TPE: Quais são, na sua opinião, os elementos essenciais de uma política nacional para melhorar a alfabetização?

TW: A formação dos professores e dos coordenadores. Mergulhá-los em boas práticas e fazer com que pensem para entender essas práticas de uma forma que possam recriá-las permanentemente. Não é cópia, não é receita. Não tem como copiar esse tipo de prática. Se não houver compreensão do conceito, não há como fazer.

TPE: Quais são os prós e contras do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic)?

TW: O que tem de bom é a abrangência, o governo montou um programa que potencialmente poderia alcançar todos os professores e coordenadores do sistema público. Entretanto, o jeito como montaram não está servindo para muita coisa. Eles dizem que têm resultados. Mas devem ser resultados onde antes não havia absolutamente nada – o que quer dizer que todo avanço é lucro. Apesar disso, eles não deram conta nem em relação à quantidade nem à qualidade dessa alfabetização. Tivemos Pnaic aqui em São Paulo, ao mesmo tempo em que

⁴¹ Pág. 17 em

http://saesp.fde.sp.gov.br/2011/Pdf/Relat%C3%B3rio_Pedag%C3%B3gico_LP_Mat_3%C2%BA%20EF_2011.pdf

⁴² Pág. 2 em http://saesp.fde.sp.gov.br/2012/Pdf/Resultados/2%20-%20Saesp2012_Resultados%20Gerais%20da%20Rede%20Estadual.pdf

⁴³ Pág. 21 em

http://file.fde.sp.gov.br/saesp/saesp2013/Arquivos/SARESP%202013_Relat%C3%B3rio%20Pedag%C3%B3gico%202%C2%BA_3%C2%BA%20EF.pdf

⁴⁴ Pág. 23 em http://file.fde.sp.gov.br/saesp/saesp2014/Arquivos/RELATORIO_PEDAGOGICO_2_3_ANO_EF.pdf

fazíamos o Ler e Escrever. Ter esses dois projetos ao mesmo tempo já era uma coisa absurda. Mas o que acontecia, na prática? A secretaria **sugeria** as pessoas do Ler e Escrever a ir para o Pnaic e aí, honestamente, o que elas faziam era fechar a porta e seguir o Ler e Escrever. Então, como que vai saber se teve ou não resultado a política?

TPE: E tem mais alguma coisa boa, além da abrangência do programa? O que você acha da proposta pedagógica do Pnaic?

TW: Eu acho fraca. O Pnaic junta construtivismo com método fônico e o professor não está no comando da sala de aula, porque ele não entende o que está fazendo. A verdade é que, se der sorte, alguém acerta alguma coisa e algum menino aprende alguma coisa. Mas não tem realmente um monitoramento das aprendizagens, porque a concepção que está por trás do programa não prevê que tenha.

O Pnaic não forma. Ele manda os docentes de Educação Básica para a universidade, mas a universidade sequer sabe ensinar **seus alunos a serem bons professores**, então como é que ela vai formar para o trabalho em continuidade?

TPE: E o que o Ler e Escrever fazia de diferente nesse caso?

TW: Nós tínhamos todo ano avaliações grandes, intensas, muito produtivas e que se tornavam mais difíceis a cada ano.

[Telma mostra o seguinte vídeo ([assista aqui](#)), em que explica como se dá a avaliação dos alunos de 2º e 3º ano no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp)]

TPE: Uma das coisas que você afirma nessa entrevista é a importância de usar as avaliações como um termômetro para o professor, algo inquestionável...

TW: Só que a devolutiva precisa chegar ao professor. Nas outras avaliações, em geral, quando divulgam aqueles boletins, são análises de habilidades, não de competências ou capacidades, e isso não é suficiente.

TPE: E como é o Saresp?

TW: Pelo formato do Saresp, já dá para ver como as crianças paulistas estão em relação ao sistema de escrita. Não temos mais crianças com **escrita silábica, nem silábico-alfabética**, estão todas escrevendo alfabeticamente.

A avaliação tem **atividades** de escrita e de leitura. A primeira questão da prova é escrever o próprio nome, tem também a escrita de uma parlenda. Tem questão de leitura – isso é importante para incentivar atividades de ler texto memorizado, que é fundamental para as crianças que estão começando. Há também uma questão de reescrita do final de uma história. Na aplicação da prova, o professor lê a história até o fim, depois lê de novo e manda eles continuarem o trecho que falta. **Também há questões de palavras grudadas sem referência de pontuação**, em que as crianças têm que dividir o texto em palavras, transcrever para a letra cursiva, pontuar e colocar maiúsculas.

Em 2014, as questões de múltipla escolha foram incluídas na prova, pois havia a necessidade de usar a Teoria de Resposta ao Item (TRI). Antes elas não existiam, porque não havia motivo, pois eles sabiam e podiam escrever as respostas.

Entendendo o Saresp

Como é a prova do Saresp para 2º e 3º anos?

Há questões de múltipla escolha articuladas com questões abertas para o 3º ano; no

caso do 2º, há apenas questões abertas. O objetivo é aliar um exame de caráter pedagógico – isto é, que permita ao professor acompanhar a aprendizagem da criança – à possibilidade de quantificar os resultados de acordo com a TRI.

Como é feita a devolutiva de resultados?

É feito um boletim que traz uma quantificação, comparável em série histórica e capaz de permitir resultados de acompanhamento da rede ou da escola. Além disso, há ainda um relatório pedagógico de Língua Portuguesa que traz indicações detalhadas das capacidades aferidas, ideal para o professor mapear as dificuldades dos alunos e usar em sala de aula. A prova é aplicada pelos próprios professores e não por pessoal externo e o caderno do exame dá dicas de como deve ser a aplicação.

Conforme a pontuação do estudante, ele pode ter o desempenho classificado como insuficiente, básico, pleno e avançado.

Ponderação da professora Telma: O professor Ruben Klein ajudou a criar a quantificação dos resultados. Para cada resposta de sucesso, por exemplo, a escrita do nome, o ditado ou a continuação de um gênero textual, existe uma sequência de possibilidades de pontuação que depois dará o número da proficiência e encaixará o aluno em um dos quatro níveis de aprendizagem.

Consulte aqui um modelo de prova do Saesp: Página 43 do Relatório Pedagógico
http://file.fde.sp.gov.br/saesp/saesp2015/Arquivos/LP_2015_online.pdf

Consulte aqui um modelo de análise de uma prova aplica no 2º e 3º anos: Página 30 do Relatório Pedagógico
http://file.fde.sp.gov.br/saesp/saesp2013/Arquivos/SARESP%202013_Relat%C3%B3rio%20Pedag%C3%B3gico%20%C2%BA_3%C2%BA%20EF.pdf

TPE: Então é possível transpor os resultados da avaliação do Ler e Escrever para a TRI?

TW: Estão fazendo isso, mas eu não me sinto muito confortável.

TPE: Você quer dizer que essa transposição não é produtiva para a sala de aula?

TW: Eu precisaria ver como fizeram em 2015 a devolutiva que vai para a escola. Mas eu não tive mais acesso.

TPE: Como fazer uma avaliação dos anos iniciais em larga escala com resultados comparáveis no nível federal?

TW: Funcionaria melhor cada estado fazer o seu. Se São Paulo, que é gigante, faz, porque que Sergipe não pode fazer? Só que tem de ter gente qualificada para fazer, e as universidades não têm gente qualificada para fazer isso.

TPE: Quais as principais diferenças de uma prova do Saesp e uma da ANA?

TW: São diferenças de concepção. Por exemplo, nós partimos do princípio de que as ideias das crianças sobre escrita evoluem e elas vão aprendendo coisas novas (e, por isso, as avaliações vão ficando mais difíceis ao longo de cada edição). A ANA, de forma diferente, trabalha com a hipótese de que a criança sabe escrever palavras ou frases ou textos, o que é uma visão aditiva da escrita. Eu participei de

reuniões com a equipe que faz a ANA e não havia ninguém de língua, só estatísticos e psicólogos. A prova é pensada para computar resultados e não para afetar o trabalho do professor.

E dá para fazer essas duas coisas: computar resultados e atingir o trabalho do professor?

TW: Claro que dá. No Saesp fizemos isso de 2003 a 2015.

TPE: Em termos de políticas públicas, uma agenda nacional pela alfabetização é possível?

TW: Quando se está pensando em uma agenda com essa abrangência, é preciso levar em consideração que há um problema de concepção, de diferentes linhas de pensamento sobre alfabetização. E sempre me perguntam se é possível trabalhar juntando as duas concepções. Eu acho que não dá. Veja bem, não é que eu não queira. Eu gostaria, mas eu não tenho como negociar com uma vertente epistemológica que é a negação daquilo com o que eu trabalho. Não pode haver essa composição porque, do ponto de vista da teoria de conhecimento que dá sustentação a cada uma delas, são incompatíveis. A professora Magda Soares acha que é possível juntar. Mas eu acho que não dá para juntar óleo com água.

Magda, assim como os autores do Pnaic, assumiram que existe a psicogênese da língua escrita. Consideram as hipóteses de escrita, contudo, na hora da prática, a professora propõe a mesma atividade para crianças em diferentes níveis de escrita. Ou seja, trabalha com todas as crianças como se elas fossem um pouco surdas, como se precisassem ouvir melhor para colocar as letras que faltam. Acho que todos que se envolvem com o Pnaic têm ótimas intenções, estão mobilizados. Individualmente, cada uma dessas pessoas avançou, mas não ao ponto de assumir uma identidade. Fica tudo muito difuso.

No extremo oposto, a turma do método fônico⁴⁵ assume uma identidade epistemológica empirista: é treino. Eu e outros tantos pesquisadores assumimos uma identidade construtivista. Logo, o resto do País fica assim sem saber onde se segura.

É difícil juntar duas linhas de concepções para formar uma agenda, pois se a pessoa acredita que tem de ensinar primeiro o alfabeto para a criança e só depois é que ela pode juntar as letras, o que posso dizer? Como podemos entrar em acordo? Eu não acho que se escreva juntando letras e não acho que se aprenda a escrever juntando letras. É uma diferença muito básica. Por isso, acho difícil ter uma agenda nacional. Melhor seria se cada estado tivesse a sua própria agenda, de acordo com o que os profissionais locais consideram um posicionamento teórico melhor. E então, em nível nacional, poderíamos estabelecer competências comuns a todas as redes. Por exemplo, ser capaz de produzir um texto em determinado ano do Fundamental. É consenso que um menino que no 3º ano não é capaz de produzir um texto não está bem.

⁴⁵ Não confundir com as investigações sobre consciência fonológica, apesar de serem de mesma matriz epistemológica.

