

BLOCO 6

Alfabetizar e AVALIAR...

Texto 16: “Por que e como saber o que sabem os alunos”

Fonte: *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)*, Módulo 1, Unidade 4, Texto 5. Brasília: MEC / SEF, 2001.

Texto 17: “Existe vida inteligente no período pré-silábico”

Fonte: *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)*, Módulo 1, Unidade 4, Texto 4. Brasília: MEC / SEF, 2001.

Texto 18: “Se a maioria da classe vai bem e alguns alunos não, estes devem receber ajuda pedagógica”

Fonte: *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)*, Módulo 3, Unidade 1, Texto 4. Brasília: MEC / SEF, 2001

Estes três textos que foram selecionadas sobre como avaliar os alunos são bastante orientadores para o desenvolvimento dessa atividade.

O texto “**Por que e como saber o que sabem os alunos**” poderá ajudar no sentido de esclarecer como e porque realizar este tipo de avaliação e contextualiza a avaliação dentro de um marco construtivista coerente com o processo de alfabetização que está sendo proposto.

Nos outros dois textos “**Como se aprende a ler e escrever ou prontidão um problema mal colocado**” e “**Existe vida inteligente no período pré silábico**”, você poderá ter mais elementos para entender a construção do sistema alfabético da escrita feita pelas crianças e assim poder analisar a escrita dos seus alunos.

POR QUE E COMO SABER O QUE SABEM OS ALUNOS?

Equipe pedagógica do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

Dizer que é preciso saber o que os alunos já sabem para poder decidir o que e como ensiná-los parece uma obviedade. Mas, dependendo da concepção de aprendizagem que orienta a ação do professor, não é tão óbvio assim.

Se o professor tem por referência a concepção empirista-associacionista de aprendizagem basta-lhe verificar a matéria dada pelo professor do ano anterior e seguir adiante. No caso dos alunos da série inicial, isto nem sequer é necessário: se não houve ensino anterior, por suposto os alunos nada sabem.

No entanto, se nossa concepção é construtivista-interacionista, a coisa muda de figura. Essa visão do processo de aprendizagem não supõe que o aluno sabe apenas o que lhe é formalmente ensinado. Nela o aprendiz é visto como um sujeito que tem um papel ativo em sua aprendizagem. Um sujeito que pensa todo o tempo, que se coloca questões, que estabelece relações. Elabora a informação que o meio lhe oferece — o professor inclusive — para construir esquemas interpretativos próprios.

Se o professor desenvolve sua prática tendo por referência teórica a idéia de que o conhecimento é construído pelo aluno em situações de interação, ele precisa dispor de estratégias que ajudem a compreender o que cada um de seus alunos já sabe.

No caso da alfabetização, é essencial que o professor descubra o que cada aluno pensa sobre como funciona o sistema de escrita. Para isso é necessário em primeiro lugar que o professor estude — se possível diretamente das fontes — discuta com seus pares e construa para si mesmo o conhecimento hoje disponível sobre as hipóteses, as idéias que as crianças — e também os adultos — constroem em seu esforço para aprender a ler e a escrever. Infelizmente, quando isso não acontece da forma adequada, o que vemos são equívocos que podem causar problemas. Alguns inaceitáveis, como pensar que silábicos são alunos que lêem de forma silabada. Ou que pré-silábicos são alunos que escrevem com muitos erros de ortografia.

Sem um conhecimento pelo menos básico da psicogênese da língua escrita não é possível descobrir o que sabem e o que não sabem os alunos. Mas, se esse conhecimento está disponível, o professor pode montar seus próprios instrumentos diagnósticos. Por exemplo, se ele propõe para a classe toda uma atividade em que os alunos têm que escrever, apesar de ainda não estarem alfabetizados, é interessante que ele observe um aluno de cada vez realizando a tarefa. Que ele peça para o aluno que está sendo observado ler o que escreveu.

Fonte: *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)*, Módulo 1, Unidade 4, Texto 5. Brasília: MEC / SEF, 2001



Recomenda-se que o professor tenha um caderno com um bom espaço, algumas páginas, reservado para cada um de seus alunos. Nele devem constar suas observações, ao longo de todo o ano escolar, sobre cada um deles.

Inclusive suas idéias sobre como funciona o sistema de escrita devem ser anotadas, reproduzindo algumas escritas com suas respectivas leituras, sempre com a data da observação, para poder ter uma visão de processo. Mas sempre existem alguns alunos sobre quem o professor tem dúvidas, cujas hipóteses lhe escapam em situações de simples observação. Nesse caso, o professor precisa construir uma atividade específica para realizar individualmente com cada um desses alunos, de forma a descobrir o que é que cada um deles já sabe e o que não sabe. Para isso vamos sugerir aqui uma situação de ditado que pode ser de grande ajuda para o professor, desde que ele compreenda os critérios dentro dos quais a atividade foi elaborada. A idéia é ditar uma pequena lista¹ de quatro palavras com as seguintes características: a primeira palavra deve ser polissílaba, a segunda trissílaba, a terceira dissílaba e a quarta monossílaba. Outra característica importante das palavras da lista a ser ditada é que nas sílabas contíguas não se repitam as mesmas vogais. E por que o número de sílabas, e a não proximidade de sílabas com a mesma vogal, é importante?

Como vimos nos vídeos *Construção da escrita* e *Construção da escrita: primeiros passos*, ainda em uma fase bem inicial do processo de aquisição, as crianças estabelecem duas exigências para que algo esteja adequadamente escrito: uma quantidade mínima de letras (em torno de três letras) e variedade, isto é, que as letras não sejam repetidas. Essas duas exigências acompanham as crianças ao longo de seu processo de alfabetização. Portanto, se o professor dita para um aluno cuja hipótese de escrita é silábica e cuja análise qualitativa da pauta sonora está focada nas vogais (situação bastante comum) palavras com poucas sílabas e formadas por sílabas de mesma vogal, é provável que o aluno fique bloqueado e se recuse a escrever. Pois ele teria que escrever, por exemplo, para “vaca”, AA ou para “bolo”, OO, o que para uma criança que pensa dessa forma seria ilógico e incoerente.

Por isso, a escolha das palavras da lista é importante, principalmente a primeira. Pois é ela que nos dá as primeiras pistas sobre o que o aluno pensa. Algumas crianças exigem um mínimo de quatro letras, outras três, ou mesmo duas, mas nenhuma criança aceita (a não ser que esteja em um momento muito inicial do processo, como vimos com Johnny William²), escrever uma palavra com apenas uma letra. Se a lista não fosse em ordem decrescente poderíamos correr o risco de ditar um dissílabo para um aluno que escreve silabicamente, mas tem como quantidade mínima três letras, por exemplo, e com isso perturbá-lo a ponto de alterar o comportamento dele na entrevista. O número decrescente de sílabas nas palavras da lista permite também que o professor descubra qual o número mínimo de letras que seu aluno aceita escrever.

Durante a atividade, o professor precisa tomar alguns cuidados. Em primeiro lugar, ele deve evitar escandir as palavras, isto é, ditá-las marcando as

¹ Uma lista é uma série de palavras que pertencem a um mesmo campo semântico. Por exemplo, uma lista de compras, dos ingredientes de uma receita, dos animais do jardim zoológico, das coisas gostosas que tinha no aniversário etc.

² Ver o vídeo *Construção da escrita: primeiros passos*.



sílabas. Deve solicitar a leitura do aluno assim que este der por terminada a escrita de cada item da lista. Essa leitura é tão ou mais importante do que a própria escrita pois é ela que permite ao professor verificar se o aluno estabelece algum tipo de correspondência entre partes do falado e partes do escrito. E, evidentemente, é importante não corrigir o que o aluno escrever, pois o que queremos é saber exatamente como ele pensa.

Essa entrevista individual, bem semelhante às que aparecem nos vídeos *Construção da escrita* e *Construção da escrita: primeiros passos* deve se manter sempre como instrumento do professor; sua única função deve ser a de ajudar o professor a se situar com relação ao percurso de aprendizagem de cada um de seus alunos, para poder planejar adequadamente as atividades e para poder organizar agrupamentos produtivos.

O uso institucional desse tipo de instrumento, no entanto, tem se mostrado extremamente perigoso. Isso acontece por duas razões, uma técnica e outra política.

Vamos começar pelo problema de ordem técnica. Esse não é um instrumento que se possa utilizar em massa. Para obter informações minimamente confiáveis, é necessário que a entrevista seja realizada individualmente, por profissional com formação adequada. Se, como tem sido feito, a lista é ditada para a classe toda e o professor tenta adivinhar o que a criança pensou ao escrever apenas a partir do que está escrito no papel, pode-se afirmar que a maioria dessas interpretações corresponde a invenções, sem qualquer valor diagnóstico.

E se, além disso, esse material for usado para tomar decisões que vão afetar a vida escolar dos alunos — como a decisão de colocá-lo em uma classe “forte” ou “fraca”, por exemplo — transforma-se em poderoso instrumento de exclusão social, pois “enquanto a língua escrita não estiver democraticamente distribuída entre a população, o acesso à informação vinculada à língua escrita tampouco será acessível de uma maneira igualitária, e qualquer prova de conhecimento sobre a língua escrita, aplicada no começo do Ensino Fundamental, terá um efeito discriminador”.³

³ Emilia Ferreiro, *Cultura escrita e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001, p.16.





Existe vida inteligente no período pré-silábico?

Telma Weisz

As propostas pedagógicas de alfabetização que vêm sendo elaboradas tendo como referência teórica o construtivismo interacionista piagetiano e, mais especificamente, a psicogênese da língua escrita descrita por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky¹ têm cumprido o papel de divulgar um corpo de idéias — cuja origem é a pesquisa em psicolinguística —, dentre as quais uma das mais importantes é a de que as crianças, em seu processo de alfabetização, constroem hipóteses sobre o que a escrita representa. Hipóteses estas que evoluem de uma etapa inicial, em que a escrita ainda não é uma representação do falado (hipótese pré-silábica) para uma etapa em que ela representa a fala por correspondência silábica (hipótese silábica) e, por fim, chegando a uma correspondência alfabética, esta sim adequada à escrita em português.

O que tanto este texto como o programa de vídeo ao qual ele está vinculado² se propõem a oferecer é uma compreensão um pouco mais elaborada do que pensa o aprendiz nessa fase inicial do processo de aquisição da escrita. E, principalmente, combater uma visão negativa que se difundiu com relação ao período pré-silábico. Negativa no sentido de olhar para as escritas desse período vendo não o que elas já têm, e sim o que lhes falta. Provavelmente porque qualquer forma de compreender diferenças entre competências seja inadvertidamente assimilada à tradição pedagógica de classificar os alunos em "fracos", "médios" e "fortes".

Em um texto que consideramos de síntese de suas pesquisas sobre a aquisição da escrita,³ Emilia Ferreiro assim apresentou essa evolução, organizada em três grandes períodos:

- 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 de condições de interpretação desses objetos substitutos.
- O segundo período é caracterizado pela construção de modos de diferenciação entre o encadeamento de letras, baseando-se alternadamente em eixos de diferenciação qualitativos e quantitativos.
- O terceiro período é o que corresponde à fonetização da escrita, que começa por um período silábico e culmina em um período alfabético.

As três primeiras crianças do vídeo *Construção da escrita: primeiros passos*, Caroline (5;1),⁴ Johnny William (4;8) e Guilherme Cruz (6;3), apresentam escritas características do primeiro período. A escrita de Caroline (ver Figura 1) — com exceção do seu nome — é formada por garatuñas

¹ Emilia Ferreiro & Ana Teberosky: *Psicogênese da Língua Escrita*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1985

² *Construção da escrita: primeiros passos*.

³ Emilia Ferreiro. "A escrita antes das letras". In Hermine Sinclair (ed.) *A produção de notações na criança*, São Paulo, Cortez Editora, 1990.

⁴ Daqui em diante a idade das crianças será indicada da seguinte forma: 5;1, que significa 5 anos e 1 mês.



que parecem imitar a escrita cursiva adulta. A de Johnny William (ver Figura 2), que já utiliza letras convencionais, também com exceção do seu nome, é formada por uma única grafia para cada item escrito.

Figura 1

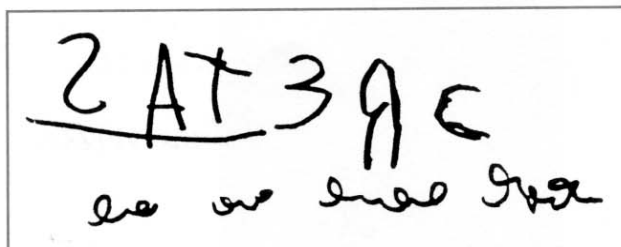
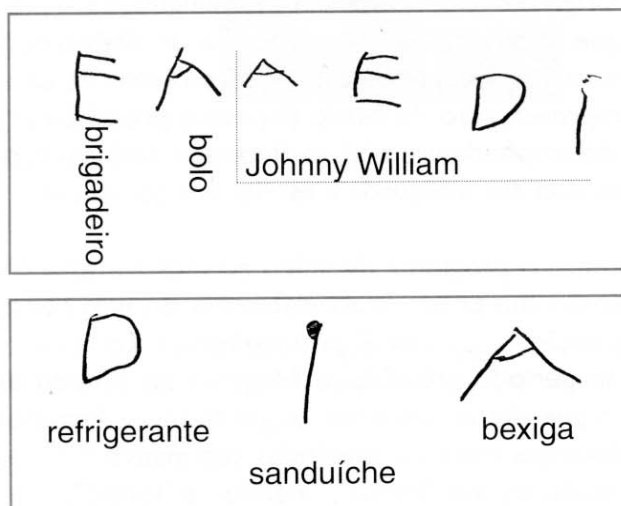
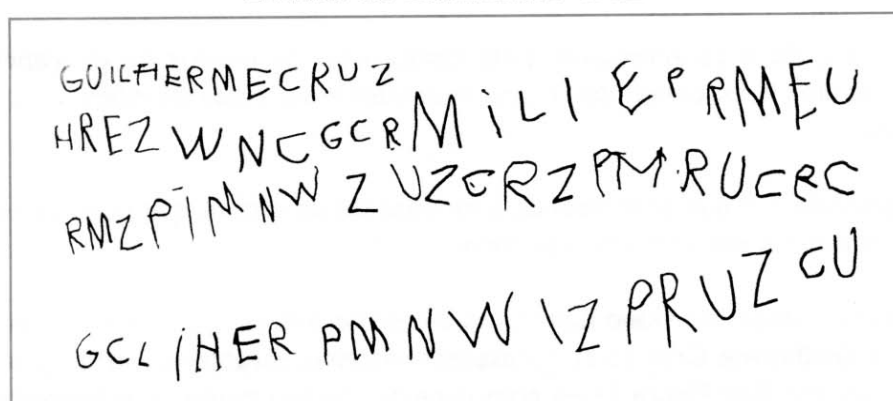
Escrita de Caroline

Figura 2

Escrita de Johnny William

Guilherme Cruz (ver Figura 3) produz um tipo de escrita cuja principal característica é o fato de só ser considerada completa quando alcança o limite do papel. É interessante observar que, apesar de ele escrever com tantas letras, a quase totalidade delas vem da mesma fonte: o seu nome.

Figura 3

Escrita de Guilherme Cruz

O que marca o início do segundo período é o estabelecimento de condições formais de "legibilidade", de "interpretabilidade" de um texto.⁵ Para que a criança considere que um texto (uma série qualquer de letras) serve para ler, as condições ou critérios são:

- Que a série de letras seja formada por uma quantidade mínima de caracteres, em geral em torno de três.
- Que a série de letras seja formada por letras variadas. Isto é, que não sejam letras repetidas.

A língua portuguesa escrita tem muitas palavras compostas por apenas uma ou duas letras. No entanto, em seu processo de aprendizagem da escrita, todas as crianças constroem uma hipótese que contraria frontalmente a informação que o meio oferece. Elas têm a firme convicção de que pondo apenas uma ou duas letras não é possível escrever, ou como elas explicam: "não vai estar escrito nada" ou "não vai dar pra ler nada". De onde será que vem essa convicção? Vem de uma exigência lógica de estabelecer diferenças entre a parte (a letra) e o todo (o escrito). Esse tipo de exigência lógica é o que Piaget chamou de "erro construtivo", e é necessário para que a aprendizagem aconteça. Quando se trabalha com uma concepção empirista tradicional, que vê a aprendizagem como uma acumulação de informações, a idéia de que para aprender a ler é preciso construir uma hipótese que contraria a informação recebida é absurda. No entanto, quando a pesquisa é realizada dentro de um marco teórico construtivista-interacionista, cria-se o espaço para que idéias como essa se expressem.

O outro critério, também de ordem lógica, que aparece nesse segundo período é o de variedade de caracteres. A idéia de que se possa escrever repetindo a mesma letra é vista como logicamente inaceitável. Se observarmos a escrita produzida pelas crianças nas entrevistas do vídeo, veremos que as que produzem seqüências de letras jamais escrevem duas letras iguais, uma ao lado da outra. Mesmo Guilherme Cruz (ver Figura 3), que ainda nem controla a quantidade de grafias, cuida para que isso não aconteça. Apenas duas crianças escrevem, uma única vez, duas letras iguais contíguas. Uma é Guilherme, a última criança entrevistada, cuja escrita será analisada mais à frente; a outra é Bruna (ver Figura 6). Na escrita de "presentes", ela grafou inicialmente: O E R V — A A. No entanto, assim que se dá conta do que fez, "corrige" sua escrita introduzindo um l entre os dois As.

Para compreender como é importante investigar como a criança pensa, basta ver o que se acreditava que fosse fácil ou difícil quando só dispúnhamos do nosso olhar já alfabetizado para decidir. As cartilhas estão cheias de textos escritos com palavras com poucas letras e com letras repetidas. Na esperança de facilitar, criávamos dificuldades desnecessárias.

Os critérios de quantidade mínima e de variação interna definem, no nível da organização interna de cada escrita, os dois eixos de diferenciação dentro dos quais as crianças irão construindo suas hipóteses: um eixo de diferenciação quantitativo e um eixo de diferenciação qualitativo. Para compreender melhor o que vem a ser isso, vamos analisar duas amostras de escrita de duas diferentes crianças:

⁵ Para saber mais sobre as pesquisas que permitem que compreendamos que as crianças pensam dessa forma, leia o capítulo 2 ("Os aspectos formais do grafismo e sua interpretação") do livro *Psicogênese da língua escrita*, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky.



Natália
A L N I (Natália)
A L N I (brigadeiro)
A L N I (refrigerante)
A L N I (bolo)
A L N I (beijinho)

Natália repete a mesma série de letras tanto para seu nome como para brigadeiro, refrigerante, bolo, beijinho e coxinha. As letras que usa são as do seu nome. A escrita produzida por ela atende às duas exigências: a de quantidade — ela escreve sempre com quatro letras, garante tanto o mínimo como um máximo — e a de variedade: ela não repete nenhuma letra. Nem mesmo o A, que ocorre três vezes em seu nome. Para as crianças que escrevem Natália, o significado de cada escrita é determinado pela intenção do autor.

Fábio

1ª escrita	2ª escrita
F A B I O (Fábio)	F A B I O (Fábio)
A B I O F (brigadeiro)	A B I O E (brigadeiro)
F A B... (pipoca)	E A B I O (pipoca)
	B I E O (suco)
	I B I O E (bis)

Fábio (que não foi entrevistado para esse vídeo) também escreve com as letras do seu nome, mas pensa que se puser as mesmas letras, na mesma ordem, escreverá a mesma coisa. Isso com que ele crie uma estratégia para garantir que as letras, apesar de serem as mesmas, estejam em diferentes posições: ele passa a primeira letra para o lugar da última e/ou a última para o lugar da primeira. Acontece que essa estratégia acaba sendo uma armadilha, fato que ele percebe ao perceber a terceira letra de "pipoca" (F A B...), quando se dá conta de que está repetindo a escrita do nome e diz para a entrevistadora: "Não, tá errado!". É interessante observar as providências que ele toma para que isso não mais aconteça. Em primeiro lugar acrescenta uma barra ao F de "brigadeiro" e do início de "pipoca", transformando-os em E. Em segundo lugar, não usa a letra F em nenhuma escrita que não seja a do seu nome. Na escrita seguinte, "suco", há uma diferença no eixo quantitativo: escreve com menos uma letra. E, na que se segue (bis), há diferenças tanto no eixo quantitativo (aumenta novamente uma letra) como no eixo qualitativo (repete a letra I).



A comparação das escritas de Natália e Fábio mostra uma evolução cuja natureza é importante compreender. Os critérios de quantidade mínima e de variedade necessária utilizados por Natália são critérios absolutos, e não relativos. Eles não permitem comparar as escritas entre si, apenas estabelecer que cada uma delas seja considerada legível, interpretável (ainda que quem decida isso não saiba ler). Fábio também utiliza os critérios de quantidade mínima e variedade necessária como Natália. Mas para ele essas diferenciações são insuficientes. Ele exige também que nomes diferentes tenham escritas diferentes. Da exigência de diferenciação interna à exigência de diferenciação entre duas ou mais escritas⁶ vai uma longa e importante caminhada. Essa capacidade de produzir intencionalmente escritas diferentes entre si aparece em todas as crianças entrevistadas no vídeo depois de Natália.

Nós, alfabetizados, sabemos que as diferenças entre as escritas correspondem a diferenças na sonoridade das palavras. No entanto, enquanto as crianças ainda não estabelecem uma correspondência termo a termo entre o falado e o escrito, têm de procurar outras soluções. Bruna nos mostra como os esforços para diferenciar as escritas podem levar a soluções surpreendentes (como vemos quando ela escreve "brigadeiro" com poucas letras porque é pequeno e "bolo" com muitas porque é grande). No entanto, essa é a única diferenciação desse tipo que apareceu na escrita de Bruna. Para escrever "bexiga", "guaraná" e "presentes" ela cuida apenas que as três escritas sejam diferentes entre si. Sem procurar no objeto cujo nome quer escrever algum atributo — seja tamanho ou outro qualquer — para estabelecer diferenças entre as escritas, como fez com o par brigadeiro/bolo.

Com Beatriz, Talita, Stephanie e Guilherme Figueiredo podemos observar as crianças procurando compreender a relação entre o todo escrito e suas partes, as letras.

Beatriz, por exemplo, escreve A T I O para "gelatina" e solicitada a interpretar progressivamente produz:

A	AT	ATI	ATIO
nada	gelatina (mas ainda falta)	gelatina (mas ainda falta)	gelatina

Como se pode observar, Beatriz não considera a possibilidade de recortar a palavra, de tomar um fragmento dela para fazer corresponder às partes do escrito que vão sendo apresentadas. Diante da primeira letra apresentada isoladamente ela — coerentemente com sua exigência de quantidade mínima de grafias — pensa que ainda não está escrito nada. Com duas letras, no entanto, já se pode ler "gelatina". Mas isso não significa que a escrita esteja completa.

⁶ Para saber mais sobre essa questão leia: "Informação e assimilação no início da alfabetização", capítulo do livro *Alfabetização em processo*, de Emília Ferreiro.



Talita, diferentemente de Beatriz, parece ter claro que a uma incompletude na escrita deve corresponder uma incompletude sonora. É interessante observar como ela vai ajustando sua interpretação cuidadosamente, para evitar o que lhe aconteceu na leitura de "bolo".

AIEF (brigadeiro)	A I bi	A I E b r i	A I E F brigadeiro	
XNMG (bo lo)	X bo	X N bo - lo	X N M bo-lo-bo	*X N M G bo-lo bo-lo
OTSH (coxinha)	O co	OT c o	OTS c o x i	OTSH coxinha
JAWF (beijinho)	J be	J A be - ji	J A W be - ji - o	JAWF beijinho
YVNO (guaraná)	Y gua	Y V gua - ra	Y V N gua - ra - ná	YVNO guaraná

Em geral as crianças avançam até a correspondência silábica no eixo quantitativo, e só depois realizam um avanço correspondente na análise qualitativa. Isto é, elas costumam primeiro construir um esquema de correspondência sonora que dê conta de quantas letras são necessárias, para só depois se preocuparem com quais letras usar. Não é o caso de Stephanie. Ela parece estar construindo os dois esquemas ao mesmo tempo e, aparentemente, o que fica difícil é coordenar os dois esquemas em construção. Quando ela escreve com caneta no papel produz:

OSTPNO (bolo)

BIEPNAOMO (brigadeiro)

BANSSO (beijinho)

Solicitada a escrever com letras móveis e a interpretar parte por parte o que havia escrito, escreve I J O K D (esconde-esconde) que interpreta assim:

I
iI J
is-conI J O
is-con-diI J O K
is-con-dis-conI J O K D
is-con-dis-con-de

Guilherme Figueiredo, que também se ocupa dos dois eixos de análise — o quantitativo e o qualitativo —, mostra uma interessante progressão ao longo da atividade com letras móveis. Escreveu:

TUIOIO
(futebol)T
têTU
f uTU I
fu - tiTU I O
fu - ti-boTU I O I
fu - ti-bo-uTU I O I O
fu - ti-bo-u-ô

TEOIO (pneu) que foi "corrigindo" à medida que o esforço de fazer corresponder ia explicitando as contradições, no final ficou:

TEUO
(pneu)T
têT E
pe-neT E U
pe-ne-uT E U O
pe-ne-u-ô

E, finalmente, na escrita de "videogame", vemos Guilherme antecipar quantas e quais letras precisaria para escrever. Tão satisfeito, que nem se importou de escrever duas letras iguais, uma ao lado da outra:

I	O	E	E
vi-	dio-	guei-	me

As crianças cujas produções analisamos nos mostram que a passagem⁷ da escrita não-fonetizada — que conhecemos como pré-silábica — para a escrita fonetizada inicial — que conhecemos como silábica — não acontece bruscamente. Na verdade, é fruto de uma longa e trabalhosa reflexão.

As idéias que as crianças constroem sobre a escrita mostram uma progressão marcada por uma lógica que pode parecer estranha para os que já sabem ler e escrever. Um percurso lógico que passa pela constituição de modos de diferenciação.

Num primeiro momento, buscando diferenciar o escrito do não-escrito. Depois, num segundo momento, a parte do todo. É o que fazem quando não aceitam que se possa escrever com as mesmas letras repetidas, ou com poucas letras. O que, sabemos, não é real no português. Não é real, mas é lógico. Pois elas pensam que o todo — o escrito — e as suas partes — as letras — não devem ser a mesma coisa.

Ainda nesse segundo momento, as crianças têm de resolver o problema de como garantir que coisas iguais sejam escritas de forma igual e, principalmente, como escrever diferentemente coisas diferentes.

A partir daí começam a construir uma compreensão de que a cada aumento nas grafias deve corresponder uma progressão nas partes do falado. A construção dessa correspondência leva à fonetização da escrita.

*Avançar em direção a um sistema de representação silábica implica que as crianças comecem a se perguntar que significado tem cada uma das letras em relação à palavra escrita com significado. Em outras palavras, têm de se perguntar qual é a relação entre o todo e suas partes. A resolução desse problema está, certamente, ligada a um problema mais geral: o que é que a escrita representa?*⁷

Quando a criança tem oportunidade de exercer a escrita segundo suas idéias, de pôr em jogo o que pensa sobre a escrita, com frequência vai se aproximando pouco a pouco da fonetização da escrita. Porque, ao contrário do que se imaginava, fonetização da escrita não é fruto de um estalo, e sim de uma longa e laboriosa construção.

⁷ Sofia Vernón Carter: *El proceso de construcción de la correspondencia sonora en la escritura (en la transición entre los periodos pré-silábico y el silábico)*. Die-Cinestov, México, 1997.





SE A MAIORIA DA CLASSE VAI BEM E ALGUNS NÃO, ESTES DEVEM RECEBER AJUDA PEDAGÓGICA

Telma Weisz⁴

Quando, numa atividade para verificar uma aprendizagem determinada, a maioria dos alunos vai mal, é certo que o professor não está acertando e precisará rever o seu encaminhamento. Se a maioria da classe vai bem e alguns não, estes devem ser atendidos imediatamente através de outras atividades que possibilitem a superação de suas dificuldades.

No momento em que alguns alunos começam a se mostrar perdidos e atrapalhados em relação aos conteúdos trabalhados, a escola que assume responsabilidade com a aprendizagem de todos tem obrigação de criar um sistema de apoio para que esses alunos não se percam pelo caminho. Suas dificuldades precisam ser detectadas rapidamente para que eles sejam apoiados, continuem progredindo e não desenvolvam bloqueios.

Diante de situações que provocam sentimento de impotência, a saúde mental das crianças – das pessoas em geral, na verdade – exige que elas se desinteressem, porque é da condição humana não suportar o fracasso continuado. Portanto, antes que os alunos desistam de aprender o que não estão conseguindo, a escola precisa criar formas de apoio à aprendizagem.

Existem diversas possibilidades de atendê-los: por meio de atividades diferenciadas durante a aula, de trabalho conjunto desses alunos com colegas que possam ajudá-los a avançar, de intervenções pontuais que o professor pode propor. Além dessas, que são propostas realizadas na classe, às vezes vale a pena o encaminhamento dos alunos a espaços escolares alternativos, que acolham alunos com dificuldades momentâneas, exatamente para garantir que elas sejam momentâneas. É quando se deve dispor, na escola, de grupos de apoio pedagógico que se formam exatamente com a finalidade de contribuir para a aprendizagem dos alunos que estão encontrando dificuldades em relação a novos conteúdos ensinados.

As escolas podem elaborar projetos que garantam horários de atendimento desses alunos antes ou depois da aula. Podem definir propostas de parceria com professores substitutos ou estagiários dentro do horário de aula, de tal forma que tenham um cronograma de atendimento das diferentes classes. Podem criar um sistema de apoio que implica reagrupamento das turmas em alguns dias da semana, também dentro do horário de aula. Podem fazer o que considerarem mais conveniente. Só não podem deixar os alunos irem acumulando dificuldades, pois isso impede que a escola cumpra com o seu papel de ensinar.

Importante é que os alunos entrem e saiam dessas atividades de apoio pedagógico na medida de suas necessidades, que não fiquem estigmatizados por

⁴ *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo, Ática, 1999, pp. 97-105.



participarem delas, que isso seja visto como parte integrante da escolaridade normal de qualquer um. Para tanto, é preciso explicitar muito bem as bases do contrato didático que regem esse trabalho, a fim de que todos os alunos saibam exatamente qual é a sua finalidade, e compreendam que não se destina aos menos inteligentes.

Quando a escola não assume que o apoio pedagógico é uma responsabilidade sua, os professores e alunos ficam abandonados à própria sorte. Os professores porque nem sempre conseguem encontrar alternativas para garantir a aprendizagem de seus alunos. E estes, por sua vez, porque não conseguem superar suas dificuldades momentâneas de aprender e acabam se transformando em alunos com dificuldades de aprendizagem. Assim, por falta total de possibilidades de alterar este quadro, todos desistem, professores e alunos, e o fracasso escolar se cristaliza e se avoluma.

A tradição brasileira tem sido a de que a escola faz a sua parte e não tem nada a ver com a forma como os alunos resolvem suas dificuldades. Mas essa estranha crença, lentamente, vem se transformando. Torna-se cada vez mais claro que essa postura, entre outras coisas, reforça uma injustiça social muito grande, porque as crianças da classe média, sempre que precisam, recebem ajuda extra-escolar. E as crianças pobres, que compõem a grande maioria da escola pública e dificilmente contam com algum tipo de apoio à aprendizagem fora da escola – em geral, e principalmente, por causa da baixa escolaridade dos seus pais, mas também da falta de condições econômicas –, ficam desamparadas também na escola.

Depoimento da professora Rosa Maria⁵

A idéia do Grupo de Estudo como espaço organizado de apoio pedagógico aos alunos começou em agosto de 1994. Isso porque nós, professoras do 1º ano do ciclo inicial da escola, observamos que, àquela altura, havia por volta de cinquenta por cento dos alunos de 1ª série ainda não-alfabetizados.

Embora nossa escola tenha a escolaridade organizada em ciclos – como todas as escolas municipais da cidade de São Paulo –, em nenhum momento concebemos que isso significaria estender a alfabetização por três anos (período que compõe o 1º ciclo). A experiência de muitos professores tem mostrado que, com uma intervenção pedagógica planejada a partir do conhecimento disponível, já há mais de uma década, sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, a grande maioria dos alunos se alfabetiza em um ano. Assim, no momento em que a decisão dos ciclos é tomada, uma das discussões mais importantes a se fazer é a das expectativas de alcance que vão orientar o trabalho de cada ano do ciclo. Do contrário corremos o risco de começar a acreditar que todos os alunos “precisam” de três anos para aprender a ler e escrever, o que seria um absurdo.

Em nossa escola, o domínio do sistema alfabético da escrita sempre foi uma expectativa de alcance do 1º ano do ciclo inicial: todo o nosso trabalho se

⁵ O relato a seguir, também apresentado no módulo 2 deste curso, busca oferecer referências para o apoio pedagógico a alunos que demonstrem dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita. Ele é um testemunho de que o compromisso e a disponibilidade dos professores para encontrar soluções criativas são grandes aliados na aprendizagem dos alunos, e de que uma intervenção pedagógica adequada é decisiva.



organiza para que os alunos se alfabetizem o quanto antes, pois sabemos como isso é importante para eles.

E a grande questão que se colocava para nós, em 1994, era como atender às diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos em seu processo de alfabetização sem fazer remanejamento nas turmas, pois já desde aquela época nenhuma professora do nosso grupo considerava essa uma medida adequada.

Eu e uma outra professora já estávamos realizando um conjunto de atividades com nossas classes, de forma a atender esse tipo de necessidade nos diferentes grupos de alunos. Mas, além desse trabalho, acreditávamos que algo mais era necessário para dar conta da heterogeneidade em relação ao conhecimento que, em algumas classes, era bastante acentuada.

Como na escola particular onde trabalho há alguns anos no período da tarde desenvolvemos a proposta de Grupo de Estudo desde 1993, com bastante sucesso, apresentei-a à equipe de professoras de 1º ciclo, que resolveu discuti-la seriamente.

O Grupo de Estudo é uma das possibilidades de atendimento das necessidades específicas dos alunos em espaços especialmente planejados para essa finalidade. Se o cotidiano da sala de aula é onde se convive com a heterogeneidade e, do ponto de vista pedagógico, se tira proveito dela, o Grupo de Estudo é onde os alunos podem receber ajudas pontuais em função de dificuldades que estejam encontrando em relação aos conteúdos. É algo semelhante a aulas particulares na própria escola.

Na escola particular esse tipo de trabalho implica atendimento dos alunos fora do horário de aula e remuneração do professor, uma vez que ele realiza esse atendimento fora de sua jornada regular. Entretanto, no caso da escola pública, esse formato, na maior parte das vezes, é inviável. Era o nosso caso em 1994. Mas resolvemos discutir o mérito da proposta para poder verificar se havia alguma adaptação possível. As professoras ficaram muito seduzidas pela idéia e nos pusemos a pensar sobre que possibilidades teríamos de realizar um trabalho similar... E então surgiu a “luz”: por que não atender as crianças no seu próprio horário de aula? Estudamos bastante os prós e os contras e acabamos elaborando uma proposta que, pelo quarto ano, estamos realizando com sucesso.

Como funciona esse tipo de trabalho?

Realizamos o atendimento dos alunos, considerando suas necessidades específicas de aprendizagem, duas vezes por semana por duas horas seguidas: nesse momento os alunos de todas as turmas da série são subdivididos segundo essas necessidades, ficando cada professora com a turma com a qual se identifica mais, ou acha que pode trabalhar melhor. Ou seja, cada professora fica com os seus próprios alunos e com os das demais classes que estão tendo necessidades similares.

Sempre soubemos que, no caso do 1º ano, quando a intervenção pedagógica tem como foco a compreensão do sistema alfabético de escrita, as turmas de alunos com escrita alfabética podem ser mais numerosas (já chegamos, inclusive, a ter 42 alunos) e as de alunos com escrita ainda não-alfabética não podem ter mais de dezoito (embora o ideal fosse quinze, no máximo). Nesse caso, as professoras que ficam com os alunos que já sabem ler e escrever têm de trabalhar com turmas bem grandes. Já as que ficam com as turmas menores são



as que devem “dar o sangue” para que o tempo seja super bem aproveitado, de modo que os alunos avancem em sua compreensão das regras de geração do sistema alfabético.

Atualmente, temos observado que o mais adequado é começar esse trabalho em junho, pois assim é possível antecipar, para antes do recesso, o período gasto com a adaptação dos alunos e das professoras à nova situação.

No final de maio, fazemos uma avaliação diagnóstica de leitura e escrita com todos os alunos do 1º ano e, assim, organizamos os Grupos de Estudos que funcionarão duas vezes por semana. Com a experiência, estamos todas mais atentas sobre como é importante o período de adaptação de todas as crianças à nova situação – inclusive daquelas já alfabetizadas que, embora de certa forma se destaquem em sua sala de aula, estarão periodicamente diante de uma nova professora e de atividades mais desafiadoras.

Claro que nem tudo foi sempre maravilhoso e problema é o que nunca faltou. Tivemos vários nos dois primeiros anos. Uma das professoras de início não quis participar do trabalho. Em seguida, outra professora precisou tirar licença médica por quase um mês e o Grupo de Estudo ficou suspenso nesse período. Quando alguma de nós faltava inesperadamente, não havia como mudar o dia do grupo e então ele não acontecia... E assim fomos sempre administrando os problemas todos – que é o que mais se faz na escola pública – para não termos de desistir dessa prática, porque cada vez mais acreditamos nela e sabemos o quanto ajuda os alunos a aprenderem em melhores condições.

Como o Grupo de Estudo foi se convertendo numa prática bastante eficaz, foi também se “espalhando pela escola”: desde o ano passado todos os professores do 1º ciclo realizam esse tipo de trabalho – isso inclui 1º, 2º e 3º ano. Esse é, atualmente, um projeto muito importante do 1º ciclo na nossa escola, do qual nos orgulhamos muito.

Mas e os alunos, os principais envolvidas nesse trabalho?

Como se tratava de um trabalho novo, lembro-me que em 1994, quando tudo começou, tivemos várias conversas com eles. Contamos que nós, professoras, tínhamos uma proposta muito interessante para ajudá-los a ficar cada vez mais sabidos e que eles não mudariam de turma, embora, de vez em quando, tivessem que ter aula com outra professora. No início ficaram meio desconfiados e um pouco perdidos, mas, após quinze dias de trabalho, puderam compreender melhor o que estava acontecendo.

Mesmo agora que o Grupo de Estudo está totalmente incorporado à rotina da escola, antes de começar o trabalho discutimos seriamente com os alunos os objetivos a que nos propomos e o que esperamos deles para que possam aprender mais e melhor. Isso é muito importante para que não se criem estigmas e para que não circulem comentários desagradáveis e preconceituosos. Mas o que aprendemos também é que quando nós, professores, temos uma atitude de respeito e apoio diante das dificuldades dos alunos, quando revelamos que há muitas coisas que nós adultos também temos dificuldade em aprender, em geral todos começam ser mais tolerantes e solidários uns com os outros.

Dessa forma, o trabalho com grupos de alunos que precisam de ajuda pedagógica específica, que, à primeira vista, poderia parecer de certa maneira



discriminatório, acaba sendo uma iniciativa de grande respeito intelectual por eles. Até porque, em todos os grupos, mesmo naqueles em que os alunos já possuem um conhecimento mais avançado, as atividades propostas são desafiadoras – possíveis, porém, difíceis. Então, todos os alunos estão se deparando com suas limitações e com a necessidade de superá-las: não tem por que ficarem achando que os colegas dos outros grupos é que têm dificuldades...

Uma vantagem muito importante desse trabalho é que a troca de professora por algumas horas semanais pode trazer um olhar diferente sobre a produção do aluno, ajudando não só a ele, mas também a sua própria professora. Evidentemente, isso só é possível se houver um trabalho compartilhado de planejamento e avaliação dos Grupos de Estudo, para que se possam trocar impressões e discutir encaminhamentos. A possibilidade desse “outro olhar” ficou bem evidente para nós que trabalhamos com os grupos, principalmente em relação aos alunos com escrita ainda não-alfabética. Algumas professoras acreditavam que esses alunos tinham muitas dificuldades de aprendizagem porque, em classe, não realizavam as lições, eram dependentes, lentos, quase não participavam das aulas... Na verdade, com a análise e a discussão coletivas da produção deles, pudemos todas perceber que, apesar de lentos e pouco participativos, muitos deles sabiam muito mais a respeito da escrita do que eles próprios imaginavam – e, inclusive, suas respectivas professoras.

Tem sido muito gratificante ver as mudanças que vêm ocorrendo por conta desse trabalho: os alunos vão tomando consciência do quanto sabem e passam a participar das aulas e a se envolver mais com as atividades, não só no Grupo de Estudo. As professoras, por sua vez, também tiveram importantes mudanças de atitude: passaram a compreender muito melhor o que, de fato, os alunos sabem ou não, e a dosar melhor as exigências que se podem fazer a eles.

Cada vez mais temos percebido, ao longo desses anos todos, o quanto o trabalho pedagógico, especialmente com o 1º ano do ensino fundamental, requer de nós, professores, organização, disciplina e uso adequado do tempo. Por quê? Temos que preparar as atividades para a classe considerando a heterogeneidade do grupo, as lições de casa e, quando há Grupos de Estudo, também as situações didáticas apropriadas a esse tipo de proposta. Por isso, é muito importante que haja espaços de trabalho coletivo na escola, tanto para que todos possam se apropriar da proposta de trabalho da série e/ou do ciclo e aperfeiçoá-la, como para que se possam distribuir tarefas, estruturar um banco de propostas didáticas que facilitem o planejamento, analisar produções dos alunos, compartilhar preocupações e dúvidas, encontrar soluções para os problemas...

É importante ressaltar que, nem mesmo com esse trabalho, temos conseguido garantir que todos os alunos terminem o 1º ano escrevendo alfabeticamente – uma média de quatro alunos por classe não consegue se alfabetizar, mas todos avançam, se envolvem com o trabalho e, de um modo geral, no primeiro semestre do 2º ano acabam aprendendo a ler. Nesse sentido, a discussão com a professora que vai assumir a turma no ano seguinte é condição para que se dê continuidade ao trabalho, uma vez que não há repetência e o agrupamento permanece o mesmo, com o acréscimo de novos alunos que entram.

Por fim, creio que é importante colocar que, quando avaliamos o nível de conhecimento que as crianças possuem quando entram no 1º ano, percebemos sempre, e cada vez mais, a diferença que faz na vida delas um trabalho sério com



leitura e escrita na educação infantil – quando elas têm oportunidade de freqüentar uma escola antes. A diferença é enorme, quando se compara o quanto sabem as crianças que vêm de uma proposta de trabalho pautada no uso da língua (inclusive escrita) com o quanto não sabem as que vêm de propostas que consideram prematuro o trabalho com a escrita na educação infantil – algo incompreensível para nós, professores de 1º ano.

Claro que as crianças aprendem muitas coisas na escola, qualquer que seja sua proposta. Mas o que é intrigante é o seguinte: o fracasso escolar está quase todo assentado na demora dos alunos para aprender a ler e escrever no ensino fundamental, pois têm pouco repertório em relação ao uso da escrita; em praticamente todos os países do mundo os alunos aprendem a ler aos cinco ou seis anos, sem sacrifício; no Brasil, as crianças de classe média e alta também aprendem a ler, felizes, aos cinco ou seis anos; como se justifica que, às crianças pobres, se ofereçam escolas de educação infantil que julgam prematuro o trabalho com leitura e escrita? Mas acho que essa já é uma outra história!

Rosa Maria Antunes de Barros
EMPG Tenente Alípio Andrada Serpa (julho de 1998)

