



Alfabetização, Educação Infantil e acesso à cultura escrita: as possibilidades da escola de nove anos

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 — e lá se vão mais de 50 anos — temos dados que mostram que cerca de 50% das crianças matriculadas nas escolas brasileiras são reprovadas na passagem da 1ª para a 2ª série.

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

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

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 psiconeurológicos ou mesmo de uma hipotética deficiência lingüística. Todas dos alunos. Quanto à escola, ao ensino, aí não se enxergavam deficiências. A única coisa que se tinha

¹ Os 10% que ganhamos entre 87 e 96 podem ter mais a ver com a introdução dos ciclos em alguns estados (SP e MG, por exemplo) do que com a melhoria na qualidade do ensino.

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*² — revelou que as explicações para um fracasso dessa envergadura tratavam de naturalizar -- ainda que não fosse 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 a 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 usada para escrever ao mesmo tempo que compreende a natureza alfabética do sistema de escrita em português. Essa idéia -- 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 ensinava. 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

² FERREIRO, Emilia e Teberosky, Ana *Psicogênese da Língua Escrita* Porto Alegre: ARTMED, 1986.

de aprendizagem. E que as crianças que não se alfabetizavam precisavam de tratamento clínico, psicológico ou psicopedagógico.

Como foi que certas aparentemente tão bem estabelecidas desmoronaram? Desmoronaram porque a mudança no foco das pesquisas mostrou um elemento completamente novo: as crianças tinham idéias sobre a escrita muito antes de serem autorizadas pela escola a aprender. Essas idéias assumiam formas inesperadas. Em lugar de irem acumulando as informações oferecidas pela escola, elas pareciam “inventar”³ formas surpreendentes de escrever. E essas 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 seqüenciadas e remeter o leitor interessado à bibliografia. Essas 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 que cada aluno 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 1: BRUNO, ESCOLA MUNICIPAL, 1ª SÉRIE



Bruno começou o ano letivo com uma concepção de escrita que chamamos silábica. Ele está convencido de que a cada emissão sonora, a cada sílaba falada, corresponde uma letra. Em maio ele já não usava mais uma letra por sílaba de forma sistemática, escrevia o LA de lapiseira e o CA de caderno alfabeticamente. Essa 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 seqüência, Bruno não está comendo letras, mas agregando.

³ Os pesquisadores americanos que encontraram e registraram esse tipo de escrita chamaram-nas “invented spelling”

PRODUÇÃO SEQUENCIADA 2: MATEUS, ESCOLA MUNICIPAL, 1ª SÉRIE



Mateus, diferentemente de Bruno, começou o ano sem saber que as letras correspondem a emissões sonoras. Para ele, bastava um encadeamento de letras para escrever algo. 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 vinha do seu nome. Mas isso não significa que ele escrevia qualquer coisa, muito pelo contrário. Ele exigia que não aparecessem letras repetidas na mesma palavra e que nenhuma escrita tivesse 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, aceitam escrever uma única letra para o monossílabo ditado. E, mesmo essas, 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 chegou em maio à conceitualização da escrita com que Bruno começara o ano (escrita silábica com valor sonoro convencional). Em outubro, a escrita de Bruno era inteiramente alfabética e quase não tinha erros de ortografia, enquanto na de Mateus ainda faltavam letras e nem todas estavam adequadamente usadas.

A avaliação do desempenho escolar desses dois alunos será completamente diferente se o foco estiver no produto final ou no processo. Com o foco no produto, como é o habitual, Mateus seria reprovado. 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 essas idéias 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.), não tínhamos como considerar as diferenças de desempenho dos alunos a não ser atribuindo aos que não chegavam alfabetizados ao final da 1ª 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.

Educação Infantil e alfabetização

Uma questão que ainda parece estar posta é: deve-se ou não ensinar a ler e escrever na Educação Infantil? Se isso ainda é uma questão talvez seja porque ela está mal formulada. Quem sabe a pergunta deveria ser: deve-se ou não aprender a ler e escrever na Educação Infantil?

Essa diferença faz sentido quando concebemos a alfabetização como um processo no qual o aprendiz vai construindo e reconstruindo suas idéias sobre o sistema de escrita. Um longo processo que não ocorre só na escola, mas também na vida e no mundo, pois a escrita está por toda parte no meio urbano. Portanto, desse ponto de vista, aprender ou não a ler e escrever na Educação Infantil passa a ter um significado muito diferente. Passa a significar não só ter acesso à informação sobre a escrita dentro de situações de aprendizagem intencionalmente planejadas pela professora para ajudar a criança a avançar em seu processo de alfabetização, mas também ter ou não oportunidade de participar, de alguma forma, de práticas sociais mediadas pela escrita.

Mas quem aprende e quem não aprende a ler e escrever na Educação Infantil? Os filhos da classe média e alta aprendem a ler na Educação Infantil. Sempre aprenderam. Quando são ensinados, como atualmente, e mesmo quando não eram ensinados, como antigamente (aprender aqui não significa passar diretamente de um estado de analfabeto para um de alfabetizado). Por quê? Porque vivem imersos em um cotidiano cheio do que chamamos hoje de eventos de cultura escrita. Uma família de classe média, mesmo quando não composta por leitores de

livros, realiza uma grande quantidade de práticas sociais mediadas pela escrita: vive e circula em lugares que têm placas com o nome da rua (e as crianças observam os adultos utilizando essa informação); recebe e envia correspondências; consulta listas telefônicas e agendas; lê jornais e revistas para se informar ou se divertir (as crianças observam os adultos utilizando essas informações e são freqüentemente as beneficiárias delas). As crianças de classe média costumam receber informação sobre como seu nome é escrito (em letra de forma) e, freqüentemente, os dos pais e irmãos. Recebem jogos com letras para brincar, possuem livros de histórias mesmo que não saibam ler e, principalmente, costumam ter adultos que lêem para elas. E agora, além de tudo isso, crianças cada vez menores têm acesso ao computador e, principalmente, ao processador de textos.

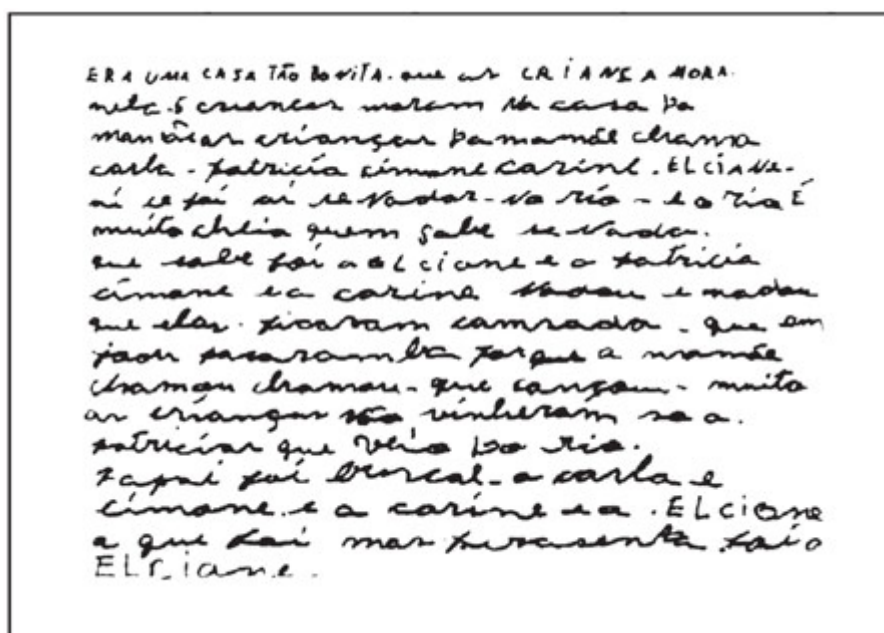
Os pais que garantem todas essas oportunidades não estão, com isso, se propondo a ensinar nada. Essas práticas fazem parte do mundo onde eles vivem: o mundo letrado. Um mundo que a maior parte das escolas públicas de Educação Infantil não deixa entrar (ou tenta substituir por uma caricatura das práticas tradicionais de cópia e memorização de padrões silábicos, práticas que são e continuam sendo hegemônicas na escola fundamental).

Também não se trata de adiantar a escolarização, de trazer para a Educação Infantil as práticas do Ensino Fundamental. Os espanhóis dizem que “la letra con sangre entra”, e este parece um bom retrato da alfabetização que se faz na maioria das classes de 1ª série: mecânica e sem sentido, uma tortura para crianças ativas e reflexivas. Ninguém em sã consciência proporia trazer isso para a Educação Infantil. O contato das crianças tanto com a escrita quanto com a linguagem que se usa para escrever (que é um direito de todas as crianças, embora só as das camadas mais abastadas da sociedade o usufruam) não precisa e não deve ser, nem de longe, semelhante ao *ba-be-bi-bo-bu* das 1^{as} séries. E os textos que vamos oferecer a elas não precisam nem devem se parecer em nada com os pseudotextos, os IVO VIU A UVA das cartilhas. O que precisamos compreender é que o processo de alfabetização é longo e começa assim que a criança se encontra com material impresso, desde que alguém diga a ela o que está escrito. E que a maioria das crianças que estão na escola pública depende quase exclusivamente das oportunidades escolares para ter acesso ao mundo da cultura escrita. Esse acesso tem um papel decisivo em suas possibilidades de sucesso escolar. E é preciso deixar claro que fazer entrar a língua escrita na Educação Infantil não significa propor uma linha de educação compensatória. Todas as crianças, ricas ou pobres, têm direito a aprender tanto o sistema alfabético de escrita em português como a linguagem escrita.

Alfabetização e 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 e 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.

Michele, a autora deste texto, uma menina de 11 anos que em 1986 estava repetindo pela quinta vez a 1ª série, foi avaliada como analfabeta pela escola⁴. 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 escola de nove anos e o fracasso na aprendizagem da leitura e da escrita

Estender a escola obrigatória em um ano e começá-la aos 6 anos de idade é uma decisão que já deveria ter sido tomada há muito tempo. O Brasil era o único

⁴ Esse 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 dessa dimensão.

país do mundo que começava a escola regular aos 7 anos. Tínhamos (na verdade ainda temos) uma visão maturacionista dessa questão. Da mesma forma como mantínhamos as crianças da Educação Infantil pública o mais longe possível da leitura e da escrita, agora, com a escola de nove anos, estamos preocupados com a possibilidade de as crianças de 6 anos não estarem em condições de se alfabetizar. No entanto, se tratarmos os dois primeiros anos – que corresponderiam ao pré e à 1ª série – como um continuum, um ciclo, sem reprovação entre eles, pode fazer um bem enorme à multidão de Mateus e Micheles deste país.

Há três anos temos trabalhado na elaboração das provas de 1ª e 2ª séries para o SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo).⁵ O que temos encontrado não são mais os 50% de fracasso que tínhamos antes. No primeiro ano (2003) cerca de 25% dos alunos haviam chegado ao final da primeira série sem escrever alfabeticamente. Quando se avalia centenas de milhares de crianças (aproximadamente 350.000), não se consegue saber em que ponto do processo estava cada uma das que ainda não tinham alcançado a escrita convencional. Para compreender o que acontecia com esses alunos fizemos outra avaliação por amostragem, que nos permitiu olhá-los mais de perto. Esses 25% eram compostos por 7% que escreviam silábico-alfabeticamente (como Mateus em outubro) e 9% de forma silábica com valor sonoro convencional (como Mateus em maio). Crianças que precisavam apenas de mais um pouco de tempo de ensino para escrever alfabeticamente. E apenas 9% pareciam não ter feito progresso significativo em um ano. Para essas crianças – um quarto dos alunos da 1ª série --, um ano a mais teria feito uma enorme diferença.

Os filhos das classes médias e altas já têm, há décadas, uma escola de nove anos. O pré das escolas privadas da elite é, na prática, a 1ª série de uma escola de nove anos. Só que para poucos.

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 3 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 esses -- os que não contam com outras instâncias de acesso à leitura e à escrita -- os que mais dependem da escola.

⁵ Esse sistema avalia todos os alunos, da 1ª série do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, e não apenas uma amostra. Isso permite a avaliação de cada aluno, de cada classe, de cada escola e tem por objetivo orientar as reformulações pedagógicas necessárias.