

Setembro de 2021

Caras colegas,

Escrevi esta carta para as professoras do **Curso de Formação de Alfabetizadores via Cartas (CformA)**, que aconteceu há algum tempo, para abordar duas das principais dificuldades destacadas por elas: o **planejamento de propostas de alfabetização inicial desafiadoras** para todas as crianças e o **trabalho com agrupamentos**, de fato, produtivos.

Agora, a pedido das colegas¹ que se responsabilizaram por fazer as mediações no Grupo de Estudos de Salvador², fiz alguns ajustes nas considerações que estão organizadas a seguir, em dois blocos: **Desafios** e **Agrupamentos**.

Desafios

O maior talento pedagógico de um professor é saber planejar atividades ajustadas às possibilidades e necessidades das crianças, propostas difíceis-e-possíveis ao mesmo tempo, desafios compatíveis com os sujeitos da aprendizagem. Que qualidade pode ter uma educação escolar que não garante aos alunos propostas capazes de interessá-los, de engajá-los, de acender o seu desejo de aprender? Não é?

Então... mas para desenvolver esse talento é precisar saber que a avaliação do que eles sabem ou não é **o ponto de partida de tudo**. Sim, porque não é possível oferecer desafios sem conhecer o que sabem e pensam os alunos. Não é possível favorecer que eles coloquem em uso tudo o que sabem quando desconhecemos o que sabem. Não é possível apresentar bons problemas se não sabemos o que seria um problema, tendo em conta o conhecimento prévio que eles têm.

Por exemplo, a pergunta “Quanto é $10 + 20$?” é um problema só para quem ainda não sabe e é capaz de descobrir, mesmo que com ajuda. Se já souber, não é um problema, não é um desafio; se não souber e não puder descobrir quanto é, também não é um problema, não é um desafio, por ser incapaz de encontrar resposta.

Outro exemplo é o seguinte: se a criança tem hipótese silábica, pedimos que escreva e ela sabe que pode escrever como consegue, essa proposta tem tudo para se constituir num desafio interessante, pois ela poderá escrever mesmo que não de forma convencional. Mas, se ela percebe que será sempre corrigida quando não apresentar escritas convencionais, possivelmente não será um desafio, pois tem consciência de que a regra do jogo da escola é acertar, e ela ainda não sabe escrever do jeito certo – as crianças sabem quando não têm os

¹ Irlane Valéria Santos de Oliveira, Ionildes da Cruz OLiveira, Michele Evelin Santos Nascimento e Susana Felix.

² LEEIAI - Grupo de Estudos em Leitura e Escrita na Educação Infantil e nos Anos Iniciais.

conhecimentos que se espera delas. A mesma proposta, nessas circunstâncias, estará acima de suas possibilidades... Percebem?

Mais adiante estão analisadas algumas propostas e intervenções relacionadas a situações específicas de alfabetização inicial para que fique mais claro. Há sempre muitas questões a considerar em relação aos verdadeiros desafios na aprendizagem...

Por exemplo, há professoras alfabetizadoras que sempre se questionaram se estão, de fato, oferecendo desafios às crianças que apresentam conhecimento bem mais avançado do que a média da turma... Essas crianças, tanto quanto as que apresentam mais dificuldade, com certeza merecem propostas ajustadas às suas possibilidades e necessidades. Outras colegas dizem não saber ao certo o que propor às crianças com hipótese pré-silábica e/ou alfabética.

Bem... isso pode significar que estão conseguindo dar conta apenas da média da turma e que as “pontas” estão pedagogicamente pouco assistidas...

Há colegas que concluem que ir direto aos conteúdos, ensinando o que está previsto por demonstração, sem problematizar ou relacionar à realidade das crianças, não produz bons resultados. É verdade. As escolas estão cheias de alunos que fazem as atividades por obrigação e não se engajam nas propostas por isso mesmo.

Nós próprios, com certeza, não suportaríamos certas tarefas que, por vezes, exigimos das crianças. Um sugestão muito útil para analisar se o que propomos está adequado ou não é olhar **para fora da escola**, de modo a garantir o sentido social das práticas que se convertem em conteúdo escolar, e também para **dentro de nós**, para tentar encontrar algum sentido pessoal, a partir da própria experiência: “como eu reagia, quando era aluna?”, ou “como eu reagiria como aluna diante desta proposta que estou fazendo para as crianças?” ou “que dificuldades eu teria diante disso?” etc.

Essa mirada reflexiva para fora da escola e para dentro de si é o que pode salvar todo professor da incoerência.

E considerem que não é razoável tentar mesclar um modelo de ensino que parte **da** demonstração → **para** o exercício (descrito na primeira coluna do quadro comparativo de concepções de aprendizagem e ensino, a seguir) com um modelo de ensino que parte **das** situações-problema → **para** a sistematização dos conhecimentos construídos (descrito na segunda coluna do quadro), pois não só as crianças não saberão ao certo como proceder em cada caso como o resultado tende a ser ruim. Fazendo uma analogia simplória, seria como tentar adoçar uma limonada com uma parte de açúcar e outra de adoçante... Assim nem bem se elimina o açúcar e nem bem se garante um sabor agradável. Então para quê, não é?

Por fim, quando dizemos que meia hora por dia é suficiente para as propostas de reflexão sobre a escrita alfabética, isso não significa que seja razoável, somente nessa meia hora, adotar uma metodologia ajustada ao que as crianças podem e precisam aprender e nas outras horas trabalhar no modelo tradicional. Isso seria contraproducente e desorientaria as crianças em relação ao que é esperado delas.

Eis então o quadro comparativo de concepções:

Duas ideias de aprendizagem

ESTÍMULO → RESPOSTA	SUJEITO ↔ CONHECIMENTO
<ul style="list-style-type: none">• Entre estímulos e respostas não há, concretamente, um sujeito ativo que constrói o próprio conhecimento.• A memória é a base da aprendizagem.• A repetição é o que produz a assimilação.• A memorização vem primeiro, depois vem a compreensão e a possibilidade de então 'aplicar' o conhecimento adquirido.• Os erros devem ser evitados para que não se fixem.• O desempenho e a competência coincidem, ou seja, o que se produz revela exatamente o nível de assimilação possível.	<ul style="list-style-type: none">• Entre o conhecimento disponível e a aprendizagem, há um sujeito ativo que transforma as informações disponíveis em conhecimento próprio.• A compreensão é a base da aprendizagem.• A compreensão é o que garante a memorização.• A compreensão vem antes, junto com o uso possível do conhecimento já construído, isto é, utilizamos o que sabemos para aprender o que ainda não sabemos e, nesse processo, vamos memorizando o que entendemos.• O uso possível do conhecimento pressupõe, muitas vezes, a chamada 'assimilação deformante', que provoca erros considerados construtivos (porque revelam um esforço de compreensão do que está sendo aprendido).• O desempenho não revela toda a competência que se tem.

Duas abordagens para ensinar

A ÊNFASE ESTÁ NO QUE SE ENSINA	A ÊNFASE ESTÁ NO COMO SE APRENDE
<ul style="list-style-type: none">• A pessoa é considerada uma espécie de esponja passiva, que absorve informações.• Os estímulos (as informações) são oferecidos em pequenas doses, aos poucos, quase sempre de forma descontextualizada e sem sentido, para serem progressivamente assimilados, isto é, fixados na memória.• A avaliação é a verificação do desempenho, entendido como o nível de assimilação das informações oferecidas.• Quando o nível de assimilação não atende à expectativa, providencia-se o reforço das informações, isto é, a oferta de 'mais do mesmo'.	<ul style="list-style-type: none">• A pessoa é considerada um sujeito ativo, protagonista do seu processo de construção de conhecimento.• Não se oferecem informações em pequenas doses para serem fixadas na memória, mas sim objetos de conhecimento que possam fazer sentido e, por isso, ser compreendidos e memorizados.• A avaliação é a análise da produção realizada, entendida como expressão do nível possível de construção de conhecimento, das hipóteses, das suposições, das eventuais distorções.• Quando a aprendizagem fica aquém do que se supõem como possível, planeja-se ações ajustadas às necessidades e possibilidades de aprendizagem.

Alfabetização Inicial

NOS MÉTODOS TRADICIONAIS	NA NOSSA PROPOSTA
<ul style="list-style-type: none">• É resultado da memorização progressiva de unidades que vão se juntando para compor palavras, depois frases, depois pequenos textos.• O mais importante é aplicar um bom método.• O planejamento não precisa ser flexível: pode ser o mesmo em diferentes turmas.• O erro não deve acontecer para não se fixar, portanto a correção é sempre necessária e, de preferência, deve ser imediata.• A expectativa é de que a turma seja o mais homogênea possível no conhecimento para facilitar o trabalho do professor, que funciona como único informante e tenta ensinar a todos como se fossem um só.	<ul style="list-style-type: none">• É fruto de um processo ativo de reflexão sobre as características e regularidades da escrita em situações de leitura e produção de textos reais.• O mais importante é organizar propostas ajustadas às possibilidades e necessidades de aprendizagem dos alunos.• O planejamento deve ser feito para uma turma real, como resposta à avaliação do que sabem e ainda não sabem os alunos.• O erro de escrita não se fixa na memória e a correção é necessária somente quando a sua razão pode ser compreendida – é raro o aluno errar o que, de fato, já sabe.• A convicção é de que a interação entre alunos com diferentes conhecimentos sobre a escrita favorece a aprendizagem, e isso é o mais importante.

Bem, vamos agora ao próximo assunto.

Agrupamentos

Não, não é fácil saber como proceder em relação ao trabalho com agrupamentos. Por um lado, é imprescindível ter claro que **as crianças precisam aprender essa prática** e que isso só acontece a médio prazo – portanto, **requer paciência e persistência** da professora. E, por outro, **é necessário saber agrupá-las com base no conhecimento sobre o que elas sabem ou não e com quem elas podem funcionar bem ou não**, tendo em conta as características e os estilos pessoais.

Como vocês podem ver, a avaliação do que elas sabem e pensam é fundamental **não só para planejar atividades desafiadoras, mas também agrupamentos produtivos**. Sim. Quando pretendemos que as propostas apresentadas às crianças se constituam em situações-problema realmente desafiadoras é fundamental conhecer o que elas sabem e pensam para poder ajustar as tarefas ao que podem realizar e agrupá-las de forma adequada e produtiva para que trabalhem juntas, em interação, aprendendo umas com as outras, ajudando-se umas às outras, questionando-se.

E quando dizemos que é preciso montar os agrupamentos conforme o objetivo das atividades, isto é, conforme o que se pretende que as crianças aprendam, não estamos querendo dizer que, se em um único dia houver 5 ou 6 atividades, será preciso ficar mudando as crianças de grupo a cada proposta. Os agrupamentos relacionados especificamente às propostas de alfabetização inicial dizem respeito somente ao trabalho ‘naquela’ meia hora diária. No mais, os critérios de quem colocar com quem para trabalhar terão a ver com o que se pretende nas demais atividades da rotina. Pode-se por exemplo, durante a maior parte do tempo da aula, manter as crianças sempre nas mesmas duplas, e essas duplas terem uma composição diferente das que serão montadas na meia hora destinada às atividades específicas de alfabetização inicial.

A seguir estão explicados os desdobramentos dessas ideias em relação especificamente ao processo de alfabetização inicial, que é aqui o nosso assunto principal, e que nesta carta estão organizados em torno do tema **Ler e escrever quando ainda não se sabe**.

Para aprender a ler e escrever

Em se tratando da aprendizagem inicial da leitura e da escrita, as situações-problema difíceis-e-possíveis ao mesmo tempo são chamadas atividades permanentes de alfabetização inicial: situações de ensino e aprendizagem apresentadas diariamente às crianças, para que elas reflitam sobre a escrita até que se alfabetizem. É recomendável que estejam contextualizadas em projetos maiores, que pressupõem o uso da linguagem – não apenas o trabalho com a correspondência letra-som – ou que, pelo menos, se articulem com situações cotidianas vivenciadas pelas crianças. Isso porque essas atividades, que tem o propósito de alfabetizar, são as que mais tendem a se assemelhar a lições escolares.

Pois bem, as atividades permanentes de alfabetização são propostas de ‘ler’ sem saber ler e de escrever sem saber escrever convencionalmente.

Mas como ler e escrever sem saber ler e escrever?

É de fato possível realizar algo que, a princípio, parece uma contradição?

Não só é possível, mas necessário. Apresentar às crianças esse desafio exige delas o uso de diferentes procedimentos de análise e reflexão sobre a escrita, que estão explicados a seguir.

LER SEM SABER LER

Para alguém poder 'ler' textos quando ainda não sabe ler convencionalmente, é necessário que utilize o conhecimento de que dispõe sobre a escrita e tenha informações parciais sobre o conteúdo do texto, podendo assim fazer suposições a respeito do que pode estar escrito.

Por exemplo:

1. O QUE É, O QUE É MESMO? VOCÊ TEM QUE ADIVINHAR: MESMO ATRAVESSANDO O RIO, NÃO CONSEGUE SE MOLHAR?		
POSTE	PONTE	PENTE
2. O QUE É CHEIO DE BURACO, MAS SEGURA A ÁGUA?		
ESPIGA	ESPADA	ESPONJA
3. O QUE É QUE VIVE CASANDO, MAS CONTINUA SEMPRE SOLTEIRO?		
PAI	PADRE	PAVÊ
4. O QUE É QUE SÓ TEM ALEGRIA QUANDO APANHA?		
BANDEIRA	PADEIRO	PANDEIRO
5. O QUE É QUE ANDA, MAS NÃO SAI DO LUGAR?		
RECADO	RELÓGIO	ELOGIO
6. O QUE É QUE ESCREVE, MAS NÃO SABE LER?		
APITO	LILÁS	LÁPIS

5

Por que é possível 'ler' sem saber ler numa situação como essa?

Observem:

Trata-se de uma atividade de identificação da palavra que corresponde à resposta da adivinha, já conhecida das crianças. O desafio não é adivinhar a resposta, mas sim encontrar uma entre três palavras escritas (geralmente com as letras iniciais coincidentes e com as letras finais também) que representam a resposta já conhecida.

Para que esse tipo de proposta seja realmente uma situação de ensino e aprendizagem, cabe à professora:

- Agrupar as crianças (considerando suas hipóteses de escrita), para que **trabalhem produtivamente umas com as outras, tenham bons problemas a resolver e aprendam com a atividade.**
- Ler a adivinha, encontrar junto a resposta, caso elas ainda não saibam, **para que tenham apenas de encontrar a palavra certa.**
- Solicitar que elas **socializem as respostas dizendo depois como foram encontradas.**
- Solicitar que **expliquem como procederam** para encontrar as palavras solicitadas.

Esse é um tipo de atividade de **leitura para aprender a ler** (portanto, só serve para quem não estiver alfabetizado), em que as crianças colocam em jogo tudo o que sabem sobre a escrita para descobrir onde estão as palavras solicitadas, têm informações parciais sobre o conteúdo do texto (elas sabem a resposta), podendo assim fazer suposições a respeito do que pode estar escrito em cada uma das palavras, que são semelhantes na forma de escrever, com letras que se repetem, o que exige delas que analisem a sequência de letras, comparem, pensem sobre quais seriam as melhores possibilidades e acabem por identificar qual é a palavra correta.

Reparem que **a tarefa proposta para as crianças não é encontrar palavras conhecidas de memória, ou sílabas memorizadas**, mas, ao contrário, encontrar, entre palavras desconhecidas, qual a que procuram, fazendo uso do conhecimento que já possuem sobre a escrita e do conhecimento do colega com quem trabalham. Portanto, não é uma atividade de exercitação da memória e, sim, de **uso da capacidade de analisar a escrita para poder compreender como ela funciona.**

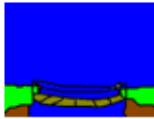
Para as crianças já alfabetizadas, a tarefa só poderá ser desafiadora se a lista de possíveis respostas for retirada da página, de modo que elas tenham de escrever por si mesmas. Para elas, a atividade será, então, de escrita.

Uma proposta de tarefa sem nenhum desafio – nem para as crianças não alfabetizadas, nem para as alfabetizadas – cuja finalidade é a verificação (pela professora) da capacidade de elas memorizarem palavras e/ou letras iniciais ensinadas (e que, portanto, não é uma situação de ensino e de aprendizagem) seria como a do exemplo a seguir.

Embora o texto seja o mesmo (adivinha) e a proposta pareça semelhante, isso não é verdade. Vejam:


1. O QUE É, O QUE É MESMO? VOCÊ TEM QUE ADIVINHAR:
MESMO ATRAVESSANDO O RIO, NÃO CONSEGUE SE MOLHAR?

RUA
MURO
PONTE




2. O QUE É CHEIO DE BURACO, MAS SEGURA A ÁGUA?

SABÃO
ESPONJA
RODO




3. O QUE É QUE VIVE CASANDO, MAS CONTINUA SEMPRE SOLTEIRO?

SINO
IGREJA
PADRE



4. O QUE É QUE SÓ TEM ALEGRIA QUANDO APANHA?

PANDEIRO
VIOLA
CORNETA



Reparem que, em cada caso, há apenas uma palavra iniciada com a letra que corresponde ao nome do que é representado pela ilustração.

7

Logo, a criança não alfabetizada, que já conhece o valor sonoro das letras, não precisará refletir sobre as palavras: basta identificar a letra inicial, ligar a palavra ao desenho e nada mais. A criança não alfabetizada, que desconhece o valor sonoro das letras, não poderá identificar qual é a palavra porque não tem conhecimento prévio suficiente para isso. Se esses dois tipos de criança souberem as palavras corretas de memória, por já terem sido trabalhadas, então o nível de desafio é zero, pois estarão apenas identificando palavras que já sabem. E, se a criança já for alfabetizada, o nível de desafio também é zero, porque já sabe ler e as palavras, nesse caso, são muito fáceis, e poucas. Ou seja, não há desafio para ninguém...

Para identificar o que as propostas que fazemos às crianças mobiliza, é preciso analisar cuidadosamente as tarefas envolvidas, do contrário parecerão a mesma coisa, quando são completamente diferentes e algumas, inclusive, uma perda de tempo.

ESCREVER SEM SABER ESCREVER

Para poder escrever textos quando ainda não sabe escrever, é preciso que a criança escolha quantas e quais letras vai utilizar – e, se a proposta for trabalhar junto com um colega que faz outras opções de uso das letras, refletir a respeito de escolhas diferentes para as mesmas necessidades.

Por exemplo:

VOCÊ JÁ CONHECE MUITAS HISTÓRIAS E SABE OS NOMES DE SEUS PERSONAGENS, NÃO É?

POIS ENTÃO ESCREVA A RESPOSTA ASSIM QUE A PROFESSORA TERMINAR A LEITURA DE CADA PERGUNTA ABAIXO.



1) QUEM PERDEU O SAPATINHO AO SAIR DO BAILE?

2) QUEM TINHA TRANÇAS E FICAVA PRESA NA TORRE?

3) QUEM ERA BONECO E VIROU MENINO?

4) QUEM ERA MAIS LINDA DO QUE A MADRASTA QUE CONVERSAVA COM O ESPELHO?

5) QUEM ERA A MENINA QUE FOI COMIDA PELO LOBO MAU?

Vejam que aqui a proposta é de produção escrita, e não de cópia. Também não é de reprodução de memória de nomes dos personagens de histórias já trabalhados e fixados, pois a referência ao fato de as crianças conhecerem os nomes dos personagens não é por terem decorado os seus nomes por escrito, mas apenas por saberem quais são.

Vejam também que a atividade não apresentaria nenhum desafio se fosse para as crianças apenas registrarem nomes cuja escrita memorizaram ou para escolherem o nome em uma lista e copiá-los, como neste modelo:

VOCÊ JÁ CONHECE MUITAS HISTÓRIAS E SABE OS NOMES DE SEUS PERSONAGENS, NÃO É?

POIS ENTÃO ESCREVA A RESPOSTA ASSIM QUE A PROFESSORA TERMINAR A LEITURA DE CADA PERGUNTA ABAIXO.



CINDERELA
RAPUNZEL
PINÓQUIO
BRANCA DE NEVE
CHAPÉUZINHO VERMELHO

1) QUEM PERDEU O SAPATINHO AO SAIR DO BAILE?

2) QUEM TINHA TRANÇAS E FICAVA PRESA NA TORRE?

3) QUEM ERA BONECO E VIROU MENINO?

4) QUEM ERA MAIS LINDA DO QUE A MADRASTA QUE CONVERSAVA COM O ESPELHO?

5) QUEM ERA A MENINA QUE FOI COMIDA PELO LOBO MAU?

Como vocês podem ver, tudo muda se existe ou não uma lista de respostas. Se nosso propósito é que as crianças não alfabetizadas reflitam sobre a escrita para aprender a ler (como no caso da proposta de leitura de respostas para a adivinha) ou para aprender a escrever (como no caso da proposta de produção escrita dessas respostas), às vezes a lista é imprescindível (caso da adivinha) e às vezes é inadequada (neste caso).

O fato é que a tradição pedagógica nos fez crer que cópia e reprodução de memória são o mesmo que escrever, mas, como se pode ver, são habilidades muitíssimo diferentes.

'LER' A PRÓPRIA ESCRITA SEM SABER LER E ESCREVER

Para a criança poder interpretar a própria escrita quando ainda não sabe ler e escrever, é preciso justificar as escolhas feitas, para si e para os outros, com todas as explicações que isso exige: por que sobram ou faltam letras, por que elas parecem estar fora de ordem, por que parece estar escrito errado conforme seu próprio critério etc.

A convicção do quanto as crianças aprendem ao interpretar a própria escrita é o que justifica propor que escrevam palavras desconhecidas e depois leiam para a professora – como nas sondagens convencionais ou em outros tipos de atividades semelhantes. Essas são situações que funcionam, para a professora, como avaliação do conhecimento das crianças e, para elas, como situação de aprendizagem, uma vez que, no momento de escrever, precisam fazer escolhas de quais e quantas letras utilizar e, depois, no momento de ler o que escreveram, precisam pensar nas razões de suas escolhas para poder explicá-las.

Isso nada tem a ver, portanto, com reproduzir palavras conhecidas de memória: produzir escrita e reproduzir – de memória – palavras escritas são habilidades muito diferentes.

Então, se o objetivo é que as propostas de alfabetização inicial sejam oportunidades potentes para que as crianças pensem sobre a escrita – para que façam uso de tudo o que sabem e pensam, tendo problemas a resolver e decisões a tomar; para que interajam umas com as outras (porque está comprovado que junto se aprende muito mais e muito melhor); para que o conteúdo trabalhado não seja uma invenção artificial apresentada por partes – os encaminhamentos serão muito diferentes (e, por vezes, opostos) aos nossos velhos conhecidos, que se orientam pelo pressuposto de que o mais importante para aprendizagem é a memorização e, conseqüentemente, o mais importante no ensino é insistir na repetição de partes a serem memorizadas aos poucos. Mas o que comprovam inúmeros estudos e observações de como as crianças aprendem é que **a memorização é a consequência, e não a causa, da aprendizagem**. Pensem nisso...

Ajudam estas considerações? Contribuem para a reflexão de vocês?

Espero que sim!

Saudações pedagógicas,

Rosaura Soligo