

NOTA TÉCNICA

Contribuição para a consulta pública sobre documento enviado pelo Ministério da Educação para o Conselho Nacional de Educação – “**Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização** (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental”.

Apresentada por
João Batista de Araujo e Oliveira
Ph.D. em Educação, Presidente do Instituto Alfa e Beto

SÍNTESE

A presente nota analisa o documento do MEC que propõe o ciclo de alfabetização (3 séries iniciais do ensino fundamental) e conclui que (1) não existe razão para estabelecer o ciclo em 3 anos, mas se existir, o ciclo deveria incluir a pré-escola e ser concluído no 1º ano do ensino fundamental (2) a ideia de “direitos de aprendizagem” não substitui a necessidade de um programa de ensino consistente, completo e articulado desde a educação infantil até o final do ensino fundamental (e médio acadêmico); (3) as propostas do MEC não avançam em relação aos PCNS, mantêm os mesmos pressupostos ideológicos e ignoram os avanços científicos tanto os relacionados com a alfabetização, ao ensino da língua e aos critérios para a formulação de programas de ensino.

1. CONSIDERAÇÕES GERAIS

1.1 O Ministério da Educação encaminhou para o Conselho Nacional de Educação e apresentou para consulta pública um documento para nortear, em nível nacional, o processo de alfabetização das crianças que estudam em escolas públicas.

1.2 Apesar de, sob o ponto de vista da construção de uma política pública, a iniciativa ser louvável, o documento em questão traz graves falhas técnicas, que, se não corrigidas, podem atrasar e comprometer esta etapa fundamental do desenvolvimento escolar infantil, que é a alfabetização.

1.3. Para simplificar as explicações técnicas, esta nota tratará apenas do que foi proposto para a área de Língua Portuguesa. Uma vez aceito o desafio de reformulação do dito documento, as demais áreas deveriam passar pelo mesmo processo. De forma resumida, as principais alterações que devem ser feitas no documento são apresentadas a seguir.

2. QUESTÕES RELACIONADAS AO ENCAMINHAMENTO

2.1 O documento tem como propósito declarado oferecer oportunidades equitativas de aprendizagem com foco específico para nortear os processos de alfabetização em nível nacional, conforme discurso proferido pela Presidente Dilma Roussef no anúncio do Programa Alfabetização na Idade Certa. De saída, cabe observar que o que está sendo proposto praticamente não evolui em relação aos documentos existentes no país com o mesmo fim (Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1986/87), que partem de uma concepção de alfabetização cientificamente ultrapassada, conhecida por sócio-construtivismo, proposta no início da década de 70 e invalidada tanto do ponto de vista teórico quanto do ponto de vista empírico em estudos recentes (1). No que se refere especificamente à alfabetização e ao ensino da leitura, o paradigma dominante é o da Ciência Cognitiva da Leitura, que se apóia nas contribuições das neurociências, na psicologia cognitiva e na psicolinguística ao longo dos últimos 40 anos (2).

2.2 O documento do MEC não explicita as fontes teóricas e empíricas em que se baseia, a partir da literatura internacional disponível. Ao invés disso, argumenta que o documento representa o consenso obtido a partir de consultas realizadas junto a Secretarias de Educação e outros grupos não identificados no documento.

2.3 O documento se baseia em uma concepção de ciclo de alfabetização durante os três primeiros anos do Ensino Fundamental, justificada a partir da observação das políticas e práticas adotadas por secretarias estaduais de

educação. É patente que se evita o enfrentamento do custo político relacionado ao esforço necessário para se iniciar a escolarização dos brasileiros em linha com a de nossos pares econômicos. Portanto, faz-se a opção mais confortável de se ficar onde já se está, entretanto, incorrendo-se em gastos adicionais e prejuízos irrecuperáveis para as crianças que dependem da escola pública.

3. QUESTÕES DA ORDEM TÉCNICA E CONCEITUAL

3.1. Apesar de inovar ao abordar os direitos de aprendizagem ou, como se diz comumente, a busca pela equidade nas oportunidades de aprendizagem, o documento, por suas falhas tanto no nível de aprendizado proposto, quanto no detalhamento de como alcançá-lo, não permite avançar além daquilo que crianças em escolas particulares e em algumas redes públicas já aprendem, e tampouco contribui para uma base nacional comum de ensino, como é previsto em lei e como é moralmente desejável.

3.2. O documento propõe “direitos de aprendizagem” para os 3 primeiros anos do ensino fundamental de forma completamente isolada do trabalho pedagógico prévio que se espera para a educação infantil – especialmente a pré-escola – e para os demais desafios que virão no restante do ensino fundamental. Por exemplo, ao se propor um “ciclo de alfabetização”, considerando-se os conhecimentos científicos existentes sobre desenvolvimento infantil, seria muito mais apropriado falar em um ciclo que se inicia na pré-escola (ou mesmo antes) e que se encerra no 1º ano do ensino fundamental do que propor o diferimento do aprendizado até o 3º ano.

3.3. Além disso, o conceito central do documento para a área de Língua Portuguesa, “letramento”, não é claramente apresentado, pelo menos de maneira lógica, ou a partir de uma concepção teórica conhecida. O documento assim define o termo (p. 26 e 27): “*O Letramento é o termo que vem sendo utilizado para indicar a inserção dos indivíduos nesses diversos espaços sociais. Cada pessoa, ao ter que interagir em situações em que a escrita se faz presente, torna-se letrada. Não há indivíduos iletrados em uma sociedade em que a escrita está presente nas relações sociais, pois de forma autônoma ou mediada por outras pessoas, todos participam dessas situações*”. Mesmo que tenha havido a suposição de uma inovação, o que é proposto, além de não ser explicativo o suficiente (para os anseios do PAIC, pelo menos), não apresenta nenhuma conexão com o conceito de alfabetização. Se letramento se aplica a crianças em idade pré-escolar e a analfabetos adultos, como sugere o documento, não há razão lógica para associá-lo à alfabetização, muito menos para condicionar o processo de alfabetização a um período de três anos. Do ponto de vista conceitual, portanto, o texto e a proposta dele decorrente são indefensáveis do ponto de vista lógico, psicológico e pedagógico.

3.4. O documento praticamente ignora a federação e a existência das redes de ensino, quando propõe que cabe a cada escola elaborar a proposta “político-pedagógica”, o que as isola de suas redes, ao invés de integrá-las. Mesmo sendo ignoradas no documento, é às redes de ensino que cabe sempre, quando minimamente responsáveis e organizadas, elaborar seus programas de ensino com base em orientações nacionais – que devem servir para orientar a formação de professores, o detalhamento de currículos, a produção de livros didáticos e os processos de avaliação. Da forma proposta no documento, o país continuará sem uma base comum. É importante destacar que, mesmo em países como a Finlândia, onde os professores contam com elevado nível de formação profissional, os programas de ensino são muito mais específicos e detalhados do que propõe o documento em pauta.

4. CONSIDERAÇÕES ESPECÍFICAS

4.1 Alfabetização: O documento define corretamente alfabetização como o domínio do código alfabético, mas:

4.1.a. o conceito de alfabetização como domínio do código alfabético, no seu sentido próprio, é considerado e tratado como algo menor, de “*sentido stricto*” (p. 27)

4.1.b. o conceito de alfabetização nesse sentido estrito tem seu detalhamento totalmente negligenciado ao longo do documento;

4.1.c. o ensino da alfabetização deve ser subordinado, contido e desenvolvido pelo conceito (já comentado) de “letramento”;

4.1.d. o ensino da alfabetização no “sentido estrito” deve ocupar um tempo menor no ensino (“a alfabetização em sentido lato, envolvendo o processo de letramento, que deve ser privilegiada em sala de aula – p. 28).

4.1.e. não aborda os diferentes métodos de alfabetização;

- 4.1.f. não aborda os aspectos de desenvolvimento de fluência da leitura;
- 4.1.g. sugere que a criança faz hipóteses sobre o funcionamento do código alfabético (o que já foi sobejamente refutado pelas evidências empíricas).

4.2 Essas restrições expõem o fosso que separa a compreensão dos aspectos teóricos e técnicos da alfabetização e seu ensino, tal como apresentados no documento e o que já é amplamente disseminado sobre o tema na literatura científica, nos programas de ensino e nas recomendações sobre alfabetização em outros países. Assim, o documento apresentado caminha na direção oposta ao que a Ciência Cognitiva da Leitura e, de modo particular, o documento “*National Reading Panel Report*” (2000) preconizam e que serviram de referência para o realinhamento dos programas de alfabetização em todo o mundo.

5. LEITURA E ENSINO DA LÍNGUA

5.1. O objetivo declarado do documento é assegurar que os alunos adquiram condições de ler com autonomia ao final do 3º ano. Entretanto, não há qualquer justificativa conceitual ou científica para estabelecer essa série escolar como ponto de chegada, já que – exceto no que se refere à alfabetização no sentido próprio (ou sentido restrito na linguagem do MEC) – todas as outras competências da área de Língua Portuguesa precisam ser desenvolvidas nas séries posteriores, de forma contínua e cumulativa. O domínio da língua tipicamente é algo que requer cerca de 2.500 a 3.000 horas de estudo, ou 10 a 12 anos de escolaridade – e isso pode ser verificado empiricamente nos programas de ensino e cargas horárias em todo o mundo. Não existe nenhuma justificativa para se delimitar o 3º ano do ensino fundamental como um estágio nesse *continuum* – a não ser que o conjunto das competências que deveriam ser dominadas pelos alunos ao final do 3º ano estivessem claramente explicitadas. Poder-se-ia estabelecer metas de domínio de fluência de leitura, de domínio do código ortográfico, de aspectos básicos da sintaxe ou mesmo de estratégias de compreensão. Mas estabelecer o 3º ano como série em que os alunos se tornam leitores autônomos é ignorar os fatores que influem na compreensão de textos.

5.2. O documento não trata de métodos de alfabetização. Mas trata de métodos de ensino da língua. E, nesse aspecto, as recomendações do documento contrastam com as recomendações baseadas nas evidências científicas sobre o que sabemos sobre leitura e compreensão de textos. Abaixo apresentamos alguns dos contrastes.

6. DECODIFICAÇÃO, FLUÊNCIA E COMPREENSÃO DE LEITURA

6.1. A decodificação é condição necessária, mas não suficiente para a leitura. Além da decodificação, que deve ser adquirida nos primeiros meses da escola (e não ao longo de 600 dias letivos, como propõe o documento) o aluno deve desenvolver fluência de leitura, o que deve ser objeto de ensino e prática pelo menos até o 5º ou 6º ano da escolaridade. O documento ignora o tema.

6.2. A fluência é a ponte que liga a leitura à compreensão, e requer o uso de textos e técnicas específicas. O tema foi simplesmente negligenciado no documento.

6.3. Leitura e escrita: o domínio da ortografia é essencial para assegurar a leitura fluente. O assunto foi ignorado na proposta. A fluência na escrita depende de treino específico (caligrafia) e não se trata apenas da garantia de um direito de aprendizagem: a legibilidade da escrita fluente é uma exigência para a comunicação eficaz. O assunto também é ignorado na proposta do MEC.

7. LEITURA E REDAÇÃO

7.1. A escrita refere-se à capacidade de grafar as palavras, de acordo com o código alfabético (pelo menos um grafema para cada fonema) ou com o código ortográfico. A redação envolve capacidades muito mais complexas: regras de pontuação, uso de maiúsculas, regras de sintaxe – tudo isso a serviço das ideias a serem apresentadas. Ambos conceitos são ignorados na proposta do MEC.

7.2. A redação é vista por alguns dos mais eminentes estudiosos do tema (3) como a quintessência da leitura, pois reflete a forma pessoal de leitura da realidade. É algo extremamente complexo e que requer um processo longo e bem articulado de ensino. Nas fases iniciais da escolarização, desde a pré-escola e até que a criança adquira uma

fluência razoável de escrita e um domínio razoável da ortografia, o ensino da redação é mais eficaz quando o professor ajuda as crianças a organizar as ideias e lhes serve de escriba – para evitar a sobrecarga cognitiva. O assunto é ignorado na proposta do MEC.

7.3. Os efeitos positivos do ensino explícito de algumas estratégias e fases de escrita é bem documentado na literatura científica (4). Mas o assunto é ignorado na proposta do MEC.

8. LEITURA E COMPREENSÃO

8.1. O maior preditor da capacidade de compreensão de um texto é o conhecimento do vocabulário, do sentido das palavras que o compõem (5). Morfologia e semântica residem na base de um sólido currículo que leve à compreensão. A compreensão é sempre função do conhecimento de um determinado assunto, de uma disciplina, da relação entre os conceitos de um domínio do conhecimento. Daí a importância da escolha dos textos a serem lidos para o aluno – e que devem ter um nível de complexidade semântica e sintática mais elevado do que ele seria capaz de ler e compreender sozinho. O assunto é praticamente ignorado na proposta MEC. A única menção feita é quanto ao uso do dicionário para verificar o sentido de palavras (que é uma técnica importante, mas a menos eficaz de todas as conhecidas). A explicação para isso é que o documento comete o grave equívoco de confundir leitura e compreensão: lançam-se as bases para o analfabetismo funcional.

8.2. Além do conhecimento do vocabulário, o conhecimento da estrutura sintática da língua, e conseqüentemente do texto, dos parágrafos e das frases é fundamental para a compreensão e essencial para a comunicação escrita. O assunto é totalmente ignorado na proposta do MEC.

8.3. Existem algumas técnicas específicas, de eficácia comprovada (6), que podem ajudar na compreensão de textos, embora não prescindam dos outros quesitos (leitura fluente e conhecimento do assunto). O assunto também é ignorado na proposta do MEC.

9. TEXTOS, GÊNEROS E TIPOS

9.1. A proposta de ensino da linguagem apresentada no documento do MEC promove uma determinada corrente do ensino da Língua (proposta há cerca de 30 anos por um grupo da Universidade de Genebra), que privilegia o ensino da língua em função dos seus “usos sociais”. A ideia de que esta seja uma boa estratégia para promover o ensino da língua não foi validada empiricamente, e já foi abolida há mais de uma década no distrito escolar do Cantão de Genebra. Na verdade, as evidências sugerem que o que se pode aprender sobre as características dos diferentes tipos de texto se aprende melhor pela familiaridade com os mesmos do que com o seu ensino formal. Ou seja, o ensino formal das características dos tipos e gêneros de textos pode até ser realizado, mas agrega pouco – especialmente se a escola não promover as outras competências linguísticas indicadas no item anterior.

9.2. O maior problema da proposta de ensino da língua (ou de letramento) do MEC é a falta de equilíbrio entre estrutura e usos sociais. Repete-se, como nos PCNS, a ênfase (exagerada e quase exclusiva) nos usos sociais de língua e o desprezo pelo ensino do vocabulário, de estratégias de compreensão e, especialmente, da estrutura da língua.

9.3. Outro problema da proposta do MEC é que ela privilegia textos literários e dá pouquíssima ênfase a textos não literários – cujo vocabulário é mais variado e mais complexo, e, dessa forma, contribui muito mais para o desenvolvimento da compreensão. Um texto literário raramente apresenta vocabulário novo depois das 30 ou 40 primeiras páginas um texto informativo ou didático apresenta vocabulário e conceitos mais complexos a cada página. Ambos são necessários para o domínio da língua, e a dosagem dos mesmos deve ser calibrada ao longo do currículo.

9.4. Um problema específico da proposta é ignorar a escola como uma instituição social e, em consequência, ignorar sua linguagem própria e os textos e livros didáticos como textos autênticos. Não se fala em textos didáticos, na sua importância, no ensino do uso de textos didáticos- que constituem um instrumento fundamental na maioria das situações e ensino (7). Essa postura leva, fatalmente, a rejeitar textos didáticos como sendo “não

autênticos”, como se a escola não fosse uma instituição autêntica e não precisasse nem pudesse ter suas formas próprias de comunicação.

10. OS OBJETIVOS

10.1 Nas páginas 46, 49, 52 e 55 são apresentados os objetivos de aprendizagem dos quatro eixos estruturantes. Uma boa estratégia para avaliar a pertinência dessa proposta seria compará-la aos programas de ensino dos países que logram bons resultados no PISA. As diferenças são gritantes em relação à clareza e nível de especificidade. Limitaremos nossos comentários a alguns exemplos.

10.2 Eis tudo o que encontramos nos quatro eixos que pode ser considerado pertinente à alfabetização (no sentido estrito que lhe dá o documento), e os comentários pertinentes:

Segmentar palavras em textos	Este objetivo deve ser consolidado na pré-escola, antes do aluno saber ler.
Ler textos em voz alta, com fluência, em diferentes situações	Este é um objetivo louvável, mas que precisaria ser mais especificado, especialmente no que diz respeito à quantidade de palavras por minuto em texto conectado.

Torna-se patente que a alfabetização “strictu senso” não apenas é restrita como direito, mas é deliberadamente ignorada no documento do MEC e revela o viés ideológico e anti-científico que caracteriza a proposta.

10.3 Em relação à ortografia:

Conhecer e fazer uso da grafia convencional das palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P,B,T,D,F,V).	Ao final do primeiro ano esse conhecimento já deveria estar consolidado. O mais importante, porém, é grafar pelo menos um grafema plausível para cada fonema (o que não está previsto como objetivo).
Conhecer e fazer uso da grafia convencional da palavras com correspondência irregular, de uso frequente.	Na Língua Portuguesa praticamente inexistem palavras com correspondência irregular.
Conhecer e fazer uso da grafia convencional das palavras com correspondências regulares.	A quase totalidade das palavras da Língua Portuguesa tem correspondência regular – nossa língua tem um nível intermediário na escola entre transparência e opacidade – e as opacidades são muito regulares – diferentemente do francês ou do inglês. O domínio dessas convenções pode ser consolidado no 2º ano.

10.4 Quanto ao ensino de vocabulário (semântica), o assunto é totalmente ignorado no documento. O ensino da gramática – especialmente da sintaxe - também é tratado de maneira assistemática e acidental.

CONCLUSÃO

O Brasil precisa e merece um programa de ensino completo, integrado e consistente. Um programa de ensino elaborado em termos atuais precisa obedecer a três critérios: foco, rigor e coerência. Criar uma nova palavra como “direitos de aprendizagem” pode soar criativo, mas não resolve o problema do país, nem exime as autoridades de respeitar esses critérios.

REFERÊNCIAS

(1) *Socioconstrutivismo*

- Chall, J. (2000) *The academic challenge: what really works in the classroom*. NY Gilford Press.
- Oliveira, João B. *Alfabetização e construtivismo: um casamento que não deu certo*.
- Morais, José. *Relatório do grupo de trabalho sobre Educação Infantil e Alfabetização*. Rio de Janeiro, 2010. Academia Brasileira de Ciências

(2) *Ciência Cognitiva da Leitura*

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*. Cambridge, MA: The MIT Press
- Dahaene, S. (2012) *Os neurônios da leitura*. Porto Alegre: Penso Editora.
- Mathews, M.M. (1966). *Teaching to read, historically considered*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hoover, W. e Phillip Gough (1990). *The simple view of writing*. *Reading and Writing: an Interdisciplinary Journal*, 2, 127-160.
- NICHHD (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific literature on reading and its implications for instruction*. Washington, D.C.: GPO.
- José Morais (2013). *Criar Leitores*. São Paulo: Ed. Manole.
- Mc Guinness. D. (2007). *O ensino da leitura: o que a ciência nos diz sobre como ensinar a ler*. Porto Alegre: ARTMED *Dehaene, Stanislas*. A
- Good, R. H. & Kaminski, R. A. (2002) *Dynamic indicators of basic early literacy skills: Nonsense word fluency*. Eugene, OR: Institute for the Development of Educational Fluency.
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading*. New York, NY: Guilford.

(3) *Redação*

- Carl Bereiter e Marlene Scardamalia. *The psychology of written composition*. New Jersey: Lawrence Earbaum Associates, 1987.

(4) *Fases da escrita*

- Jeny Riley e David Reedy. *Developing Writing for Different Purposes*. London: Paul Chapment, 2000.

(5) *Estratégias de compreensão*

- Hirsch, E. (2003). *Reading Comprehension Requires Knowledge of Words and the World. Scientific Insights into the Fourth-Grade Slump and the Nation's Stagnant Comprehension Scores*. In *American Educator*. Spring 2003, pp. 10-44
- Block. C. C. e Parris, S.R. (2008). *Comprehension Instruction, Second Edition: Research Based Best Practices*. N.Y. The Guilford Press.

Goulden, R., Nation P, & Read J. (1990). How large can a receptive vocabulary be? *Applied Linguistics*, 11(4), p. 341-363.

(6) Estratégias específicas para promover a compreensão de textos

Adler, C.R. (Ed). 2001. Put Reading First: The Research Building Blocks for Teaching Children to Read, pp. 49-54. National Institute for Literacy. Retrieved Nov. 1, 2007, from http://www.nifl.gov/partnershipforreading/publications/reading_first1text.html.