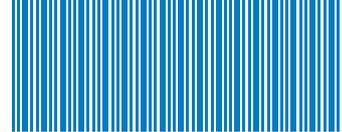




Veras entrevista Delia Lerner

É fundamental ensinar às crianças as “maneiras de ler”

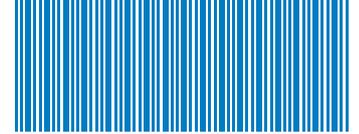
A educadora Delia Lerner vem pesquisando as situações de leitura e escrita no ambiente escolar há várias décadas. Professora do Departamento de Ciências da Educação da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires, consultora do Ministério da Educação da Argentina e de diversas escolas e redes públicas aqui e no seu país, ela também é autora de um livro seminal sobre esse tema (*Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002).



Nesta entrevista concedida à revista *Veras* em dezembro de 2023 ela reflete sobre o papel da escola e dos professores na formação de leitores críticos e de bons escritores, destacando a importância de a escola estimular a prática de se “ler com os outros”. Como ela destaca, “não é na solidão que se aprende a ler. A leitura é uma prática social, há comunidades de interpretação, há conjuntos de textos que compartilhamos, e ler é central nessas comunidades”. E cada escola é uma potencial comunidade de leitores, basta que haja uma biblioteca disponível e um professor atento a esse processo de formação.

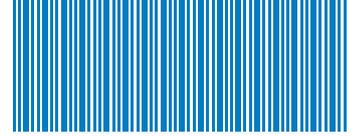
No entanto, muitas vezes na escola o tempo dedicado à formação de leitores ou à prática da escrita surge ora espremido e fragmentado entre tantas outras vertentes do currículo, ora excessivamente impregnado do peso das normas gramaticais – que, por serem mais claramente identificadas como “conteúdos curriculares”, tendem a ganhar mais atenção dos professores do que aspectos menos visíveis do texto, como a coesão ou a criatividade. Outra tendência apontada pela pesquisadora é a de centralizar a etapa de correção (ou revisão) no professor. Para se contrapor a essas práticas já cristalizadas no ambiente escolar, Delia propõe a produção compartilhada de textos, a existência de um espaço curricular permanente de leitura (inclusive de textos longos, como romances e novelas), o compartilhamento de interpretações sobre o que foi lido e que o processo de revisão e reescrita passe, necessariamente, pelos autores dos textos – ou seja, os próprios estudantes. “É preciso criar situações de escrita nas quais as crianças assumam progressivamente também o papel de revisores de seus textos”, destaca nossa entrevistada na conversa a seguir.

Por Ricardo Prado e Adriana Dantas (editores da revista *Veras*)



Veras: *Em Ler e escrever na escola a Sra. comenta que uma das dificuldades da prática de leitura no ambiente escolar se dá justamente por ela ser uma prática, e não um objeto de estudo e de ensino, com uma sequência de ações já sistematizada. A Sra. exemplifica essa dificuldade com uma pergunta teórica: “Em que momento as crianças se apropriam da linguagem dos contos?” Esse tema da leitura e da escrita deveria ser mais sistematizado durante o processo de formação de professores ou a prática da leitura seria, por sua própria natureza, mais fluida e, assim, mais difícil sistematizá-la, como outros objetos de ensino na escola?*

Delia Lerner: Quando disse isso, eu me referia à dificuldade que os professores possam ter em conceber a leitura e a escrita como objeto de ensino. Isso porque, na tradição escolar, o que é visto claramente como conteúdo de ensino são aqueles saberes que podem ser expressados linguisticamente, que podem ser explicitados e localizados, de forma bem clara, e que devem ser incluídos em um momento específico do currículo escolar. Esse foi um esforço que fizemos, muitos de nós que trabalhamos com essa temática [*da leitura e da escrita*], de tentar formular o que é que se ensina e que se aprende quando se lê e se escreve na escola. Creio que temos nos aproximado desse tema por meio de trabalhos científicos, e também por meio de trabalho na concepção de currículo. Aí no Brasil há os estudos feitos por Telma Weisz e também uma equipe importante na Argentina com outros trabalhos nesse sentido. Fomos conseguindo conceitualizar algumas das práticas e dos comportamentos específicos que fazem parte das práticas sociais de leitura e da escrita. Isso aconteceu com a intenção de que os professores possam se aproximar mais e entender o que é que estamos ensinando quando damos a uma criança um texto, ou quando compartilhamos um texto em uma situação de escrita na qual o docente tem o instrumento de escrita em suas mãos, seja um giz, um lápis ou um teclado, e as crianças vão elaborando o texto sob a sua orientação. O que estamos ensinando? Digo isso porque antes essa pergunta não havia sido formulada, pois os currículos tomavam, como objeto de ensino, a língua, como um sistema de signos e sua representação escrita, com as regras ortográficas. Isso é o que estava sistematizado. Não creio que a questão da leitura na escola esteja completamente sistematizada, mas já se acumularam décadas de trabalho nesse sentido e, de todo modo, isso é um processo. E, como todo conhecimento, é provisório e precisa continuar sendo construído.



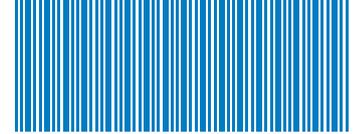
Veras: *Na sua experiência, existem alguns textos que frequentam mais a escola do que outros? Quais seriam os textos superestimados e aqueles que seriam subestimados na escola?*

Delia Lerner: Acho difícil falar da escola em geral. Em função dos lugares onde fizemos investigações nesse sentido, sobretudo na cidade de Buenos Aires, eu diria que os textos a que os alunos têm mais acesso são as narrações literárias. As crianças leem textos históricos e geográficos, ou pelo menos as versões que existem nos livros didáticos atuais, bem como textos de outras áreas do conhecimento, ao menos em sua versão escolarizada. O que certamente se deveria intensificar seria o acesso a textos menos escolarizados. Nos livros de textos escolares, pegando-se o caso do ensino de História, por exemplo, estão ausentes os rastros do conhecimento histórico. Os rastros de que há um historiador ou uma equipe de historiadores que investigaram determinada situação histórica, e que estão falando desde sua perspectiva sobre esse processo. Essa ausência [*de rastros*] gera a crença de que o que está escrito é verdadeiro, de que haveria uma correspondência entre o que se diz em um texto e o que efetivamente aconteceu, e isso é muito pouco propício a formar leitores críticos em relação à História e, também, à realidade social. Nos projetos de ensino que investigamos, no marco da linha de investigações realizadas a partir do ano 2000 no Instituto de Investigaciones em Ciencias de la Educación da Universidade de Buenos Aires, cuidamos para que os textos que colocamos à disposição dos alunos tenham presentes essas marcas, esses rastros, e que a questão da autoria seja uma questão central. Quem é aquele que nos diz sobre esse processo, e como podemos confrontá-lo com outros textos, produzidos por outros autores que tenham investigado esse tema de outras perspectivas? A mim me parece que, do ponto de vista da leitura nas áreas do conhecimento, essa é uma das ausências mais preocupantes. Em relação aos textos de narração literária, talvez em muitos lugares fosse necessário melhorar a qualidade dos textos que se usam em sala de aula.



Veras: *Em relação ao ensino da escrita, haveria na escola uma hipervalorização da correção gramatical, em detrimento de outros aspectos, como a coesão textual ou a criatividade?*

Delia Lerner: O objeto de ensino tradicional na escola é a língua, sobretudo os aspectos descritivos e normativos, como a gramática e a ortografia. Então, a escrita tem sido utilizada, e ainda é em muitos lugares, como um pretexto para exercitar noções gramaticais e ortográficas. Em relação à sua pergunta, quando um professor lê um texto produzido por um aluno provavelmente o primeiro que vê são os erros ortográficos, porque isso é o que ele está mais habituado a ver e porque é mais fácil detectar, pois tem a ver com questões que estão muito bem caracterizadas como corretas ou incorretas, que obedecem a certas regras gerais, ou a aspectos ortográficos ou semânticos da língua. Isso é muito mais fácil do que identificar problemas de coesão textual ou de coerência. Por isso que, para nós, é tão importante que a escola outorgue um tempo importante para a produção de textos, e que se faça a produção compartilhada de textos entre professor e alunos, bem como a produção compartilhada entre os alunos. Que se trabalhe muito sobre a revisão da escrita, em classe, e com as crianças revisando seus próprios textos. Trabalhar a escrita resulta difícil e leva bastante tempo. E como na escola o tempo é muito tirano, pois nunca há tempo suficiente, é bastante comum que o trabalho de escrita seja relegado [*a um segundo plano*]. O que estou tentando dizer é que nem tudo se resolve com a formação docente. Seria muito importante que na formação docente se contemplasse a necessidade imprescindível de que os professores possam produzir textos bem escritos e comunicativos, e também que aprendam algumas questões centrais em torno do ensino da escrita. De todas as maneiras há questões relativas à forma como se molda a instituição escolar, e também o peso que tem a tradição escolar, que precisariam ser flexibilizadas ou modificadas, para dar um lugar importante ao ensino da produção de textos.

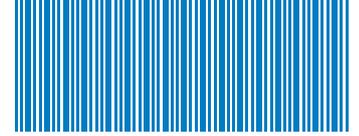


Veras: *A Sra. comentou que “nunca há tempo suficiente” na escola. Como estimular, por exemplo, a leitura de romances, ou de obras mais extensas, diante desse cenário?*

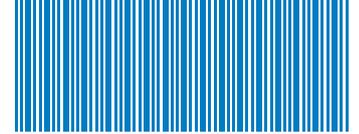
Delia Lerner: Em relação ao problema do tempo escolar, na forma usual como o ensino se apresenta na instituição escolar, o conhecimento vem bastante fragmentado, e é tradicional que se espere que uma atividade que teve início em um dia se encerre nesse mesmo dia, uma hora ou hora e meia depois de iniciada. Não se questiona a necessidade de encerramento das atividades, e que estas sejam de curta duração para haver um fragmento de algo e depois passar para outra coisa, mas, sem dúvida, esse é um obstáculo para a leitura de produções mais extensas, como são as novelas e os romances. A leitura desse tipo de literatura não é frequente na escola primária, sobretudo na primeira parte do Ensino Fundamental. Já no nível secundário [*Ensino Médio*], é mais frequente, mas fica mais a cargo dos próprios estudantes. Habitualmente não se pede que os estudantes leiam essas obras em classe, mas na escola primária ler um romance supõe uma quantidade de horas e situações que permita às crianças se familiarizarem com esse gênero e aprender a conservar e compreender o fio que amarra a história um ou dois dias depois, que são situações típicas de uma leitura de novela ou romance. Mas, sim, nós defendemos que as crianças, mesmo as pequenas, tenham a oportunidade de lerem novelas e romances, mas isso não é o que está mais generalizado.

Veras: *O que se percebe, em geral, nas escolas do Brasil é que não existe um espaço dedicado à leitura na grade curricular. Há leitura, mas feita em casa. A Sra. defende que haja um espaço sistematizado para a leitura em todas as faixas da educação?*

Delia Lerner: Sim, sem dúvida, porque, primeiramente, é fundamental a leitura por meio do professor, porque essa leitura com o docente permite, especialmente às crianças menores, que estão se aprofundando no conhecimento da cultura letrada, que elas comecem a se familiarizar com as peculiaridades da língua escrita e dos temas que elas tratam, bem como a forma distinta da língua escrita para a oral, para a linguagem coloquial, e ainda conhecer alguns autores enquanto não há autonomia para ler esses autores por si mesmos. Eu

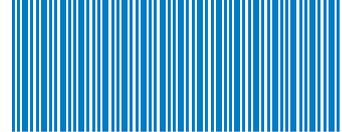


acredito que ao longo de toda a escolarização é fundamental ensinar às crianças as “maneiras de ler”. Eu não tenho muita experiência com escolas de Ensino Médio, mas em escolas de Ensino Fundamental a leitura de romances, pelo menos até certo momento, muitas vezes é compartilhada em classe, às vezes com o professor, outras vezes entre as próprias crianças, mas compartilhando os comentários em conjunto. Isso é muito importante porque ninguém lê da mesma maneira um Jorge Amado ou uma Clarice Lispector, para pegar dois exemplos de autores brasileiros. A posição do leitor, o horizonte de expectativas de cada leitor, é muito diferente, em função da experiência que se tem com um autor. Então, um adulto, que é leitor assíduo, um representante da cultura escrita, ajuda as crianças a se integrarem nesse grêmio de leitores, aprendendo a usar ferramentas cognitivas que tenham a ver com sua história de leituras e com suas capacidades intelectuais. Por outro lado, também é importante na primeira fase da escolarização reservar um tempo para que as crianças leiam por si mesmas, em classe, para que o professor possa sentar com elas e verificar o que já estão compreendendo, o que não entendem, e possa inferir o que as crianças entendem e o que não poderiam entender por si mesmas, até para que leiam melhor enquanto estão aprendendo a ler e escrever. E à medida que as crianças progredem na escolarização, também é importante ao menos comentar em classe o que as crianças leram em casa para que o professor possa concentrar a discussão nos aspectos mais relevantes do ponto de vista literário, ou o que se pode antecipar que as crianças tenham mais dificuldade para compreender, ou se há alusões intertextuais, como quase sempre há nos textos literários, fazendo referência a outros autores, que as crianças poderão conhecer ou não. E há questões e intervenções do professor para formar leitores que são sempre pertinentes. São intervenções similares às que acontecem em uma conversa entre leitores fora da escola, pois o que sucede é que sempre se aprende alguma coisa quando conversamos sobre um livro que ambos acabamos de ler. Faz parte da prática social ler com outros. Não é na solidão que se aprende a ler, a leitura é uma prática social, há comunidades de interpretação, há conjuntos de textos que compartilhamos, e ler é central nessas comunidades. Então, seria contraditório se pensar que na escola pode não haver lugar para ler juntos quando justamente a escola é a instituição encarregada de ensinar a ler.



Veras: *Não haveria um paradoxo no papel muitas vezes inibidor da leitura que a escola pode apresentar, de acordo com muitas experiências escolares, como a vivida pelo escritor Garcia Márquez, e que a Sra. cita no seu livro? Muitos professores, por exemplo, insistem em partir logo para a interpretação do texto lido. Todo texto que aparece na escola precisa ser interpretado?*

Delia Lerner: Bem, todos interpretamos um texto quando o lemos, isso é inevitável. Quero dizer que não entendemos todos da mesma forma um texto lido pois o texto não é mais do que um conjunto de marcas sobre o papel – ou sobre uma tela, para atualizarmos esse comentário. O significado, o sentido desse texto se encontra tão só na cabeça do seu autor e dos seus leitores. E cada leitor fará a sua interpretação, porque quando alguém lê um texto o faz de acordo com o que sabe e entende do mundo, e também daquilo que não sabe e pode imaginar com maior ou menor aproximação. Então, pela nossa perspectiva, é fundamental compartilhar interpretações, mas isso não quer dizer que algumas leituras na escola não possam ser feitas pelas crianças sem que seja preciso comentá-las. Por exemplo, em muitas escolas há empréstimos de livros na biblioteca e, nessas situações, cada aluno lê o livro que escolheu por sua conta, e não há nenhuma atividade sobre isso. Agora, quando se está lendo um texto de estudo, seja uma novela ou um conto, que se considerou tomá-lo como objeto de trabalho, aí é muito importante confrontar interpretações, encontrar quais interpretações estão autorizadas pelo texto e quais não, ir aproximando as diferentes interpretações que possam coexistir na aula, para tratar de construir uma conjunta, na qual o professor também pode intervir. É esperado que o professor tenha sua própria interpretação, mas ele não deve cair na tentação de pensar que todo mundo vai interpretar o mesmo, ou que qualquer leitura que se distancie daquela feita pelo professor seria incorreta, porque isso não é correto nunca, e muito menos em se tratando de uma obra literária. No entanto, as crianças podem fazer interpretações demasiado livres, e é bom que aprendam que há limites na interpretação de um texto. Um texto habilita várias interpretações diferentes, mas não autoriza *qualquer* interpretação. Algumas podem ser refutadas pelas próprias marcas no papel, ou pela coerência do personagem.



Essa pergunta me recorda algo que eu trabalho em um capítulo deste livro citado [*Ler e escrever na escola*], que é a necessidade de que haja, na escola, alguns territórios livres de controle. Ou seja, que as crianças também possam ler livros sem que seja preciso prestar contas sobre o que estão lendo e que possam fazer sua própria interpretação. No entanto, se tudo fosse dessa forma a escola estaria renunciando à sua função de formar leitores, correndo-se o risco de que cada um interprete o que lhe parece. Então, entendo que a função central da escola é ensinar a ler em todos os sentidos dessa expressão.

Veras: *A Sra. defenderia como postura adequada do professor reservar a sua interpretação de um texto para um momento posterior àquele em que os alunos expõem para o grupo as suas interpretações?*

Delia Lerner: O intercâmbio que acontece após uma leitura, o espaço de trocas que se abre para conversar, tem que se parecer bastante com os comentários que os leitores fazem fora da escola. Então, em princípio, não há um único leitor que valide a interpretação, pois cada interpretação pode ser válida, pelo menos até que se demonstre o contrário, que se ponha à prova com o próprio texto e, eventualmente, com o conhecimento que se tem do autor. Isso funciona especialmente em projetos nos quais se leem várias obras de um único autor. Não é que o professor se iniba em participar, pois ele pode dizer “a mim me pareceu tal coisa”, mas, sim, entendo que ele deve também ouvir o que diferentes crianças ou jovens pensam sobre o mesmo texto lido, até que se pense, coletivamente, qual interpretação seria a mais adequada. Muitas vezes, não é uma ou outra interpretação, mas uma síntese entre diferentes interpretações, enquanto outras podem ser rechaçadas. É muito importante que as crianças aprendam que é preciso autocontrolar a interpretação, recorrendo ao texto para verificar o que se está inferindo a partir da leitura, porque nós, seres humanos, estamos o tempo todo inferindo algo sobre a informação externa. Às vezes fazemos inferências que são pertinentes com o texto lido, noutras vezes fazemos inferências que têm a ver com nossos conhecimentos e experiências prévias, mas que o próprio texto refuta essa interpretação. Agora, se o professor é sempre quem valida a interpretação, os alunos não terão oportunidade de aprender a validar suas



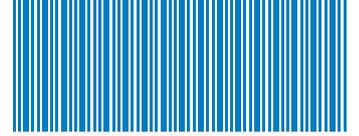
próprias interpretações e ignoram que possa haver outros tipos de interpretação. Isso não significa, de nenhuma maneira, uma proibição de o professor interferir na discussão. Ele pode intervir problematizando o que alguém entendeu; dizendo, por exemplo, “observem que neste ponto do conto se diz tal coisa”, ou “lembram o que esse personagem disse no capítulo anterior?” – no caso de se tratar de um romance. Há muitas intervenções que um professor pode fazer para orientar as crianças no sentido de que se aproximem de uma interpretação que a ele parece ser mais correta. O importante é que o professor tenha claro que o significado não está no texto, mas no que os leitores constroem em interação com os textos.

Veras: *Nesse sentido, não existe uma interpretação única de um texto, correto?*

Delia Lerner: Nunca! De nada existe uma interpretação única, e isso também vale quando se lê um texto. Confrontar interpretações de diferentes leitores torna possível elaborar uma interpretação mais adequada e próxima daquilo que o autor provavelmente quis dizer.

Veras: *A Sra. coloca o professor como um exemplo de leitor, situando-o como uma espécie de ator em sala de aula quando lê um texto. É possível um professor que não tenha hábito de leitura formar bons leitores ou essa é uma condição sine qua non para alguém que pretenda formar leitores?*

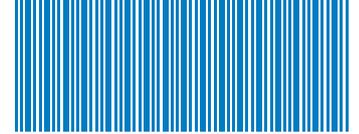
Delia Lerner: Primeiramente, do meu ponto de vista, o professor não precisa ser um modelo de leitor, mas sim um representante da cultura escrita. É evidente que o mais desejável seria que todos os professores fossem também bons leitores antes mesmo de serem professores, talvez graças às escolas que tenham cursado antes. Muitas vezes isso não acontece. Em meus trabalhos com formação de professores, muitos deles descobriram que lhes agradava a leitura nos próprios projetos de formação, já sendo professores. Ademais, muitos processos formativos, especialmente aqueles de formação continuada, se iniciam com o compartilhamento de alguma leitura de obra literária. Eu sempre me lembro de uma professora na Venezuela



que, bem no início do processo de formação continuada em uma oficina de leitura e escrita, tomou bruscamente consciência de que ela, como professora de 1ª série, tinha a responsabilidade de formar suas crianças como leitoras. Ela sabia que precisava ensiná-las a ler e escrever, mas não havia se dado conta de que esse processo fazia parte do processo de formação de um leitor, e foi essa tomada de consciência que fez com que ela se tornasse leitora. E era notável como ela ensaiava sua leitura, para poder transmitir às crianças a sua interpretação daquele conto. Então, eu não considero essa uma condição prévia. Seria ótimo se os professores já viessem como leitores, mas quando não é assim é importante que os processos de formação se ocupem de contribuir para sua formação enquanto leitores.

Veras: *Em relação aos espaços de leitura e escrita na escola, a Sra. teria algumas boas práticas de projetos de leitura e escrita que acontecem em sala de aula?*

Delia Lerner: Nós agora, aqui na Argentina, trabalhamos sobretudo com sequências didáticas em torno de alguma obra literária: depois de lê-la e de abrir um espaço de intercâmbio para aprofundar sua interpretação, se propõe a produção de diferentes textos, às vezes preparatórios de outros, e que se encerram com a produção de um texto final, que, agora, é muito fácil publicar porque todas as escolas possuem sua página na internet. Isso simplifica muito o aspecto de elaboração e divulgação de textos que são produto de um projeto. Então, se estamos trabalhando em um projeto sobre o livro *As mil e uma noites*, pode-se propor que se faça algum trabalho de reescrita, com algumas variações, de um conto. No conto “Aladim e a lâmpada maravilhosa”, por exemplo, há um trecho em que a princesa que havia sido sequestrada pelo feiticeiro é transportada a um lugar distante dentro do próprio palácio. Uma proposta de escrita seria, por exemplo, pedir que os alunos escrevam sobre essa viagem da princesa dentro do seu palácio, que não está narrada na história original. O que importa destacar é que as escritas em torno de uma obra que foi lida pelas crianças podem ter variações, há margem para inventar alguns aspectos da história, mas, ao mesmo tempo, devem-se respeitar o gênero e as coordenadas fundamentais



da história e da forma do relato, pois essas restrições são imprescindíveis para que as crianças aprendam a escrever. E também porque inventar é muito difícil. A reescrita a partir do que foi lido é um recurso, uma ferramenta fundamental da aprendizagem da escrita, pois permite contar com uma referência segura junto ao texto lido, tanto para buscar aspectos da própria história quanto de como está contada. Dentro dessa estrutura de se trabalhar com um texto literário bem conhecido, penso que é possível propor alguns aspectos que envolvam a criação.

Veras: *Sobre a avaliação da escrita, a Sra. defende que ela não fique restrita ao professor, mas que os alunos também participem dela. A avaliação deveria começar pelos próprios autores, ou seja, pelos alunos?*

Delia Lerner: Não necessariamente é preciso começar com a correção do aluno, mas o que é fundamental é que os alunos compreendam que eles precisam revisar os próprios textos, e que a revisão faz parte do processo de escrita. Além disso, é importante que os alunos saibam o que eles irão revisar. É imprescindível que, por um lado, haja um processo de revisão compartilhada entre o professor e os alunos, e que o docente indique para a classe o que eles devem revisar. Às vezes, focalizando alguns aspectos como, por exemplo, observar se estão repetindo muitas vezes o nome dos personagens e como poderão fazer para substituir ou omitir essas repetições. Outras vezes a turma pode revisar os sinais de pontuação ou o uso de certos tempos verbais. Ou, ainda, se o estilo da escrita se parece com a do autor com o qual estão trabalhando, em que medida está bem escrita (ou não)... Há uma série de revisões que se pode fazer dentro dessa ideia de revisão focalizada, na qual as crianças vão aprendendo no que precisam prestar atenção quando estão revisando um texto próprio. Fazer uma revisão focalizada é observar certos aspectos do texto, que serão apontados pelo professor. Quando se produz coletivamente, por meio do docente, este vai revisando e já pode ir apontando alguns aspectos da revisão que são importantes de os alunos se darem conta. Para dar outro exemplo, o uso excessivo de “então”: o professor pode começar a mostrar como resolver



essas repetições. Revisar se aprende sempre quando o papel de revisor não se encontra restrito ao professor. É preciso criar situações de escrita nas quais as crianças assumam progressivamente também o papel de revisores de seus textos, dando as ferramentas necessárias para que elas possam assumir esse papel.

Veras: *Como a Sra. vê a entrada das ferramentas digitais na escola? Elas ajudam o ensino da leitura e da escrita? Ou, devido à natureza fragmentária da Internet, os textos no ambiente digital tenderiam a gerar um leitor mais impaciente?*

Delia Lerner: Sob o ponto de vista da leitura, o problema central, em relação à Internet, é que as crianças estabeleçam critérios para saber o que escolher e como buscar informações em diferentes sites. E para isso é importante construir critérios de confiabilidade. Nesse sentido, a tecnologia trouxe problemas que antes não existiam. Era mais reduzido o campo do que se podia ler na escola, e não havia essa possibilidade de se ler passando de um texto a outro. É necessário pensar didaticamente sobre essa questão: como formar leitores críticos na época digital?

Já sob o ponto de vista da escrita, é imprescindível acrescentar o uso dos computadores em classe. Escrever em um processador de textos é qualitativamente diferente de escrever à mão, facilita muito o processo de produção escrita – e, particularmente, o da revisão. Quando se conta com um número pequeno de computadores, é possível escrever em pequenos grupos ou por meio do professor – projetando-se o texto em uma tela para que todos possam acompanhar o que está sendo escrito. Mas não se pode ignorar que esse é, atualmente, o instrumento de escrita mais usual. Não posso aqui me estender muito sobre esse tema, mas estão sendo feitas diversas investigações sobre o trabalho com novas tecnologias na escola. Uma boa compilação de artigos, ainda que não muito recente, que eu recomendo é o livro *Las TIC em la escuela: nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas* [(Goldin, Kriscautzky e Perelman (Coords.). México, Editorial Océano Travesía, 2012].



Veras: *Gostaria de abordar outro aspecto da avaliação, agora dos sistemas de ensino, que existe no Brasil, na Argentina e em escala mundial, por meio do PISA. Na sua opinião, ela consegue, de fato, avaliar a proficiência em leitura e escrita dos alunos?*

Delia Lerner: Eu me pergunto em que medida é legítimo avaliar com a mesma prova o desempenho de estudantes que aprendem em contextos sociais e educativos muito diferentes. Tive a oportunidade de participar, há alguns anos, de um congresso de escrita em Paris, com colegas de diferentes países. Lá eu conheci um grupo de pesquisadores franceses que estava investigando o desempenho das escolas francesas no PISA. Você sabe que o exame do PISA pega os meninos e meninas de 15 anos, independentemente do ano em que estejam na escola. No entanto, em países que têm repetência, alguém de 15 anos pode estar no 1º ano ou no 2º ano do Ensino Médio. O que esses investigadores percebiam é que, naquela época, os melhores resultados no PISA eram obtidos pela Finlândia, e a França ocupava um lugar bem atrás. Então, eles selecionaram os resultados dos alunos franceses de 15 anos que estavam no 3º ano do Ensino Médio para compará-los com os finlandeses, que estavam todos no 3º ano, pois na Finlândia não existe repetência no sistema educacional, enquanto no sistema educacional francês sim, assim como em nossos países, Brasil e Argentina [na Argentina, como são 8 anos de Ensino Fundamental, um jovem de 15 anos poderia estar cursando o 3º ano do Ensino Médio]. E quando se comparavam os estudantes finlandeses e franceses que estavam no mesmo ano do Ensino Médio, os resultados eram semelhantes para os dois países. Estou pegando o exemplo de dois países desenvolvidos, apenas para mostrar como essa escala comparativa do PISA é problemática.

Veras: *E em relação às avaliações nacionais no Brasil e na Argentina, na sua opinião elas conseguem apurar adequadamente o grau de proficiência leitora e escritora dos alunos?*

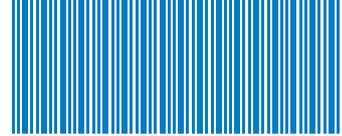
Delia Lerner: As avaliações nacionais ou estaduais, como as que existem no Brasil e também na Argentina, têm o mérito de oferecer um panorama geral do desempenho dos alunos, que pode trazer informações úteis para definir prioridades



nas políticas educacionais. Porém, há que se considerar que essas avaliações não podem levar em conta as diferenças entre o que foi ensinado ou não em diferentes escolas. Pode acontecer de algum tema incluído na prova ter sido estudado por alguns alunos e por outros não, pois muitas vezes são temas gerais, que nem sequer são temas de ensino, pois estão dentro da avaliação da língua, e é como se não importasse o conteúdo, pois se aceita que uma criança que saiba ler possa entender qualquer tipo de texto. E as investigações sobre leitura têm provado que não é assim: a compreensão de um texto está diretamente relacionada ao conhecimento prévio que cada aluno tem daquele tipo de conteúdo. Não existe uma compreensão leitora geral e, portanto, não se pode avaliar uma compreensão leitora geral. Se somos formados em Psicologia ou Educação, ler um texto de Física quântica resulta muito difícil, pois não conhecemos todos os conceitos. E vice-versa, se se dá a um físico um texto de Lacan é possível que ele entenda muito pouco. Então, o que nós questionamos, de nossa perspectiva, e defendemos, é que a avaliação na escola seja daquilo que foi ensinado. Entendo que um sistema educativo tem o direito de fazer avaliações, porque há a necessidade não de saber o que cada aluno aprendeu, mas de saber, grosso modo, como está a situação da educação no país, e em diferentes estados, por exemplo. Ou nos diferentes distritos de uma cidade. Agora, como se escolhem os conteúdos que serão pedidos na prova? Na minha opinião, pelo menos o conteúdo principal da prova teria que ter relação com aquilo que os professores efetivamente ensinaram em suas classes. Porque senão o que se está avaliando é o conhecimento que as crianças aprenderam fora da escola.

Veras: *Ou seja, teria que haver um núcleo duro de questões, com conteúdos básicos que fossem comuns a todos, para que a avaliação funcionasse?*

Delia Lerner: Sim. Na minha primeira experiência com avaliação, que aconteceu na cidade de Buenos Aires, antes de elaborar as provas nós fizemos um mapa curricular, com a enumeração de alguns conteúdos que são tradicionais no ensino da língua, na escola primária, e outros que haviam sido incluídos no último desenho curricular, e indagamos aos professores o que eles iriam ensinar antes do retorno às aulas em agosto e o que iriam ensinar na segunda parte, antes de outubro, quando seria aplicada a prova. E também aquilo que eles não iriam ensinar. E nós interpretamos que aquilo que os professores



diziam que haviam ensinado antes de agosto efetivamente havia sido feito, e o que ensinariam entre agosto e outubro era o que eles entendiam que deviam ensinar. E fizemos as provas contemplando os conteúdos reconhecidos como aqueles que deveriam ser ensinados naquela série, sob o ponto de vista dos professores, e incluímos na prova alguns aspectos daqueles temas que a maioria dos professores entendia que não precisariam ensinar, mas que eram conteúdos que nós, avaliadores, entendíamos que deveriam ser ensinados. Fizemos assim porque sabemos que uma avaliação também marca a condição do ensino. Ou seja, se um tema passa a ser visto como avaliável, os professores começam a se dar conta de que precisam ensinar. Porém, a prova se encontrava balanceada com um núcleo fundamental daquilo que se considerava importante de ser ensinado.

Veras: *A Argentina tem um currículo nacional, como aconteceu com o Brasil com a BNCC?*

Delia Lerner: Atualmente cada província tem seu próprio currículo, mas creio que já não se encontram vigentes os Contenidos Basicos Comunes, criados nos anos 1990 e que eram um núcleo de conteúdos que se entendia como básico para todo o país. Depois disso, foram sendo feitos acordos, supervisionados pelo Ministério da Educação, entre representantes das diferentes províncias em relação a certos conteúdos. Há uma avaliação nacional no país, chamada Operativo Nacional de Educación, que permite ao Estado argentino ter uma ideia comparativa de como está a educação nas diferentes províncias. Não mostra efetivamente o que as crianças estão aprendendo, mas permite ver um estado geral do ensino em cada região. Estamos agora, na Província de Buenos Aires, colocando em prática um sistema de avaliação que estabelece uma relação mais estreita com o que se ensina. Desde 2022 aplicamos “provas escolares”, duas por ano, no 3º ano e no 6º ano; em 2023 fizemos uma prova com todos os alunos do 4º ano, o que nos permitiu fazer um acompanhamento daqueles alunos que no ano anterior fizeram a prova do 3º ano. E, em 2024, se farão provas no 3º, no 5º e no 6º anos. E essa avaliação se dá a partir de materiais de trabalho que previamente enviamos às escolas. Portanto, os professores sabem de antemão o que vai ser avaliado. Assim avaliamos o que foi ensinado, e com a participação dos professores, pois são eles quem sobem no sistema os resultados obtidos pelos alunos.

