ISABEL VILLALOBOS

Análise da fundamentação dos materiais didáticos do
Programa Ler e Escrever da Prefeitura de São Paulo / SP
(versão revisada)

São Paulo
2014

ISABEL VILLALOBOS

Análise da fundamentação dos materiais didáticos do
Programa Ler e Escrever da Prefeitura de São Paulo / SP

Tese apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São
Paulo para obtenção do título de
Doutor em Educação

Área de Concentração:
Filosofia e Educação

Orientadora: Prof^a. Dra. Cristiane
Maria Cornelia Gottschalk

São Paulo
2014

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTES TRABALHOS, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
372.4
V714a	Villalobos, Isabel Análise da fundamentação dos materiais didáticos do Programa Ler e Escrever da Prefeitura de São Paulo/SP / Isabel Villalobos; orientação Cristiane Maria Cornelia Gottschalk. São Paulo: s.n., 2014. 261 p. ils.; tabs Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Filosofia e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1. Alfabetização 2. Programas de ensino fundamental 3. Consciência lexical 4. Construtivismo (Educação) 4. Psicogênese da língua escrita I. Gottschalk, Cristiane Maria Cornelia, orient.
-

Nome: VILLALOBOS, Isabel.

Título: Análise da fundamentação dos materiais didáticos do Programa Ler e Escrever da Prefeitura de São Paulo / SP

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof^a. Dra. Cristiane M. C. Gottschalk - Faculdade de Educação da USP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof^a. Dra. Fraulein Vidigal de Paula – Instituto de Psicologia da USP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof^a. Dra. Sandra Maria Sawaya – Faculdade de Educação da USP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. Paulo Sampaio Xavier de Oliveira - CEL / UNICAMP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. José Sérgio Fonseca de Carvalho – Fac. de Educação da USP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Para os meus filhos Pedro e Diogo, que foram cobaias de minhas primeiras experiências pedagógicas e que são a maior recompensa por qualquer coisa boa que eu tenha feito na vida, e para meu marido Fred, pelos 35 anos de confiança, apoio, cumplicidade, escuta, conversas e textos, pela co-autoria na formação de dois homens de bem e por todo o resto.

AGRADECIMENTOS

À professora doutora Cristiane Maria Cornelia Gottschalk, minha orientadora, pela generosa acolhida desde nosso primeiro encontro, pela apresentação a Wittgenstein e pela consistente orientação em relação a cada aspecto deste trabalho.

À professora doutora Gilda Naécia Maciel de Barros por acreditar, desde o primeiro instante em que tive a ideia, que eu era capaz de realizar esta empreitada. E também pelo valioso conteúdo de sua disciplina de pós-graduação.

Aos professores doutores Sandra Maria Sawaya e Jaime Francisco Parreira Cordeiro, membros da minha banca de qualificação, pelas valiosas críticas que espero ter conseguido incorporar, pelo menos em parte, a este trabalho.

Às professoras doutoras Carlota Boto e Fraulein Vidigal de Paula, com quem muito aprendi em suas disciplinas de pós-graduação.

À psicóloga Solange Fabre, pelo auxílio nas avaliações e pelas discussões dos resultados de várias crianças.

Aos integrantes durante os anos de 2010 a 2014 do Fórum FELP – Filosofia, Educação, Linguagem e Pragmática, grupo de estudos coordenado pela Dra. Cristiane Gottschalk, pelas ideias, esclarecimentos e sugestões de bibliografia que emergiram de nossas discussões.

Às centenas de pesquisadores e de estudantes de graduação e pós-graduação cujos trabalhos li e que contribuíram para as ideias que aqui são expressas, mas que não dei conta de citar.

A Gilda Pompéia, por me ter propiciado a oportunidade de participar da fundação e atuar desde o início na organização não governamental que deu origem a este trabalho.

A Ana Maria Carvalho, caudal de energia que permite que nossa ONG continue viva apesar de todos os percalços.

Às minhas amigas, pela inspiração extraída de suas histórias de vida e por me perdoarem a ausência.

Às crianças, adolescentes e jovens que foram meus alunos ao longo dos últimos treze anos, pela inspiração e pelo muito que aprendi com eles.

Aos muitos doadores que permitiram a sobrevivência de nossa organização não governamental até hoje.

À comunidade que se levantou em pé de guerra quando soube que seríamos despejados do espaço que ocupamos, demonstrando uma valorização do nosso trabalho que muito reforçou nossa confiança no acerto do que fazíamos.

VILLALOBOS, I. **Análise da fundamentação dos materiais didáticos do Programa Ler e Escrever da Prefeitura de São Paulo / SP**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise da consistência e utilidade do material didático integrante do Programa Ler e Escrever para a alfabetização de crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental, adotado pelo estado de São Paulo. A análise é feita sob as seguintes perspectivas: consistência do referencial teórico adotado, existência ou não de evidências da eficácia da didática proposta pela obtenção de resultados favoráveis por diferentes pesquisadores em outros contextos de aplicação, e consenso da comunidade científica sobre a interpretação destes resultados. O trabalho apresenta também os resultados de avaliações e intervenções realizadas com 44 crianças de 7 a 13 anos defasadas na leitura e na escrita, estudantes de escolas públicas de dois municípios da Região Metropolitana de São Paulo que aderiram à alfabetização construtivista. Estes resultados também foram usados como referencial para a análise. Os aspectos analisados foram o referencial teórico adotado (o modelo de psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky), o procedimento proposto para avaliação do progresso das crianças (a sondagem) e uma instrução para a leitura de histórias (não pare a leitura para explicar as palavras difíceis). Os resultados da análise da proposta didática estudada mostram que outras interpretações são possíveis para os experimentos que deram origem ao modelo adotado. Mostram também que não há consenso sobre este modelo como explicativo necessário e suficiente para os problemas relativos à alfabetização, e que parece não haver na literatura acadêmica evidências empíricas que recomendem a didática proposta. Os resultados das avaliações e intervenções realizadas com as crianças apontam para a existência de dificuldades comuns na alfabetização no português do Brasil registradas na bibliografia acadêmica sobre o tema, dificuldades que a proposta didática analisada não leva em consideração. Mostram ainda que as crianças estudadas apresentam sequelas de um processo inadequado de alfabetização, compatíveis com uma proposta de alfabetização construtivista semelhante à proposta analisada. Uma destas sequelas é a troca do esforço de decodificação das palavras pela tentativa de adivinhação. Crianças que não são auxiliadas a superar suas dificuldades podem desenvolver soluções equivocadas para os problemas de leitura que não conseguem resolver, tornando estas dificuldades muito maiores do que seriam se tivessem sido esclarecidas logo que surgiram. Por exemplo, um problema para o qual a literatura científica e tampouco os documentos analisados dão a devida atenção é o fato de que algumas crianças, quando leem uma palavra e não conseguem atribuir sentido, acreditam que não leram, podendo chegar ao ponto de pensarem que não sabem ler. Este problema pode ser considerado como relativo a um dos aspectos da consciência lexical da criança, ou seja, a falta de consciência de que o idioma tem muitas palavras que são desconhecidas para ela e sugere a necessidade de cuidados na aplicação de alguns testes de avaliação cognitiva, especialmente os de leitura de pseudopalavras. Outro problema que os documentos analisados não levam em consideração é uma característica do português brasileiro que constitui um grande obstáculo à atribuição de sentido às palavras pelas crianças, constituído pela multiplicidade de sons representados por cada vogal.

Palavras-chave: Alfabetização. Programas de ensino fundamental. Consciência lexical. Construtivismo (Educação). Psicogênese da língua escrita.

VILLALOBOS, I. **Analysis of framework for teaching materials used in the City of São Paulo's Reading and Writing Program.** Thesis (Doctorate) – School of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2014.

ABSTRACT

Presented here is an analysis of the consistency and usefulness of the teaching materials used in the Programa Ler e Escrever (Reading and Writing Program), adopted by the city of São Paulo and aimed at reading instruction at the first four years of elementary school. The approach was analyzed from the following perspectives: consistency of the theoretical framework adopted, the presence or absence of evidence of the effectiveness of the educational approach based on favorable results obtained by different researchers in other contexts, and consensus by the scientific community regarding the interpretation of these results. This paper also presents the results of evaluations and interventions carried out with 44 public school children, aged 7 to 13, who are deficient in reading and writing skills. These results were also used as the basis for the analysis. Aspects included in the analysis were the theoretical framework adopted (the psychogenesis model of written language by Ferreiro and Teberosky), the procedure proposed for evaluating the progress of the children and an instruction for the reading of stories (do not stop reading to explain difficult words). The results of the analysis of the educational approach show that there are other possible interpretations for the experiments that originated the model. The results also show that there is no consensus that this model provides a necessary and sufficient explanation for the problems surrounding reading instruction, and there appears to be no empirical evidence in the academic literature recommending the proposed educational approach. The results of the evaluations and intervention carried out with the children point to the existence of reading problems common to Brazilian Portuguese learners, as presented in the academic bibliography on the theme, difficulties that the educational approach analyzed does not take into account. The results also show that the children studied present undesirable aftereffects from an inappropriate reading instruction process, compatible with constructivist methods similar to the one analyzed. One of these aftereffects is guessing at words instead of working to decode them. Children who do not receive help to overcome their difficulties may develop inappropriate reading strategies that they are unable to resolve, leading to greater difficulties than if they had been dealt with promptly. For example, a problem for which neither the scientific literature nor the documents analyzed pay enough attention is the fact that some children, when they read a word and are unable to assign meaning, believe they cannot read it, which can eventually lead them to believe that they are unable to read at all. This problem is related to an aspect of lexical awareness in children, or in other words, the lack of awareness that a language contains many words that are unknown to them. As such, care is recommended in the administration of certain cognitive evaluation tests, especially those for the reading of pseudowords. Another problem that the documents analyzed do not take into account is the difficulty encountered by children in assigning meaning to Brazilian Portuguese words, due to the multiplicity of sounds represented by each vowel.

Keywords: Literacy. Reading instruction programs. Lexical awareness. Constructivism (Education).

VILLALOBOS, I. **Analyse de la pertinence du matériel pédagogique du Programme Lire et Écrire de la Cité de São Paulo/Brésil.** Thèse (Doctorat) – Faculté d'Éducation, Université de São Paulo, São Paulo, 2014.

RESUMÉ

Ce travail propose une analyse de la consistance et de l'utilité du matériel pédagogique utilisé dans le cadre du Programme Lire et Écrire, adopté par la Cité de São Paulo pour l'alphabétisation des enfants du primaire. L'analyse a été menée sous les perspectives suivantes: consistance des références théoriques adoptées, existence ou non de preuves de l'efficacité de la pédagogie proposée en vue de l'obtention de résultats favorables fournies par différents chercheurs dans d'autres contextes d'application, et consensus de la communauté scientifique sur l'interprétation de ces résultats. Cette recherche présente également les résultats d'évaluations et d'interventions menées auprès de 44 enfants ayant des difficultés en lecture et en écriture, issus d'écoles publiques de deux communes de la région de São Paulo appliquant l'alphabétisation constructiviste. Ces résultats ont également servi de référence dans le cadre de notre analyse. Les aspects analysés ont été les références théoriques adoptées, la procédure proposée pour l'évaluation des progrès des enfants et une instruction relative à la lecture d'histoires. Les résultats de l'analyse de la pédagogie étudiée ont montré que d'autres interprétations étaient possibles quant aux expériences qui ont donné naissance au modèle adopté. Ils montrent également qu'il n'existe pas de consensus sur le fait que ce modèle suffirait à expliquer les problèmes relatifs à l'alphabétisation, et qu'il ne semble pas non plus exister dans la littérature académique de preuves empiriques qui recommandent ce modèle didactique. Les résultats des évaluations et des interventions menées auprès des enfants montrent que l'existence de difficultés courantes dans l'alphabétisation en portugais du Brésil n'a pas été prise en compte par la proposition pédagogique analysée, et que les enfants évalués présentent des séquelles d'un processus inadéquat d'alphabétisation compatibles avec un modèle constructiviste similaire à la proposition analysée. L'une de ces séquelles est la substitution de l'effort de décodification par la tentative de divination. Les enfants qui ne sont pas aidés dans le dépassement de leurs difficultés peuvent mettre en œuvre des solutions équivoques aux problèmes de lecture qu'ils n'arrivent pas à résoudre, ces difficultés devenant alors encore plus importantes que si elles avaient été prises en charge dès leur apparition. L'un des problèmes auquel ni la littérature scientifique ni les documents analysés n'accordent l'attention nécessaire est le fait que certains enfants, lorsqu'ils lisent un mot et n'arrivent pas à lui attribuer un sens, croient qu'ils ne l'ont pas lu, au point qu'ils pensent parfois ne pas savoir lire. Ce problème peut être considéré comme relevant de l'un des aspects de la conscience lexical de l'enfant; à savoir le manque de conscience de ce que la langue contient de nombreux mots qui lui sont inconnus, et suggère la nécessité d'être prudent dans l'application de certains tests d'évaluation cognitive, et principalement ceux de lecture de pseudo-mots. Un autre problème que les documents analysés ne prennent pas en compte consiste en l'une des caractéristiques du portugais brésilien qui constitue un obstacle important à l'attribution de sens aux mots par les enfants, à savoir la multiplicité de sons que représente chaque voyelle.

Mots-clés : Alphabétisation. Programmes du primaire. Conscience lexical. Constructivisme (Éducation).

SUMÁRIO

PREFÁCIO	15
INTRODUÇÃO	18
1. APRESENTAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	34
1.1. Introdução	34
1.2. Apresentação do Objeto de Estudo	39
1.3. Descrição do objeto de estudo	46
1.3.1. Pressupostos assumidos nos documentos.....	46
1.3.2. Formas como a criança aprende.....	61
1.3.3. O que é importante o professor saber sobre o aprendizado da criança	63
1.3.4. De que formas se avalia o aprendizado da criança.....	64
1.3.5. Que materiais são adequados para promover a alfabetização da criança	68
1.3.6. Quais são as intervenções didáticas eficientes para promover a alfabetização	72
2. ANÁLISE DO REFERENCIAL TEÓRICO DO PROGRAMA LER E ESCREVER E SUAS IMPLICAÇÕES DIDÁTICAS	86
2.1. Introdução	86
2.2. Implicações teóricas e práticas do referencial adotado	87
2.2.1. Hipótese da quantidade.....	87
2.2.1.1. Descrição e análise	87
2.2.1.2. Implicações didáticas	94
2.2.2. Hipótese da variedade de caracteres	95
2.2.2.1. Descrição e análise	95
2.2.2.2. Implicações didáticas	97
2.2.3. Evolução da escrita.....	98
2.2.3.1. Descrição e análise	98
2.2.3.2. Implicações didáticas	110
2.2.4. A escrita do nome.....	110
2.2.4.1. Descrição e análise	110
2.2.4.2. Implicações didáticas	111
2.2.5. A transformação das palavras de iniciação à alfabetização.....	112
2.2.5.2. Implicações didáticas.....	113
2.2.6. Leitura com imagem.....	113
2.2.6.1. Descrição e análise	113
2.2.6.2. Implicações didáticas	117
2.2.7. Leitura sem imagem	119
2.2.7.1. Descrição e análise	119
2.2.7.2. Implicações didáticas	120

2.3.	Considerações gerais	122
3.	ANÁLISE DA AVALIAÇÃO PROPOSTA NOS DOCUMENTOS ESTUDADOS	128
3.1.	Introdução	128
3.2.	Procedimento adotado nas avaliações.....	132
3.3.	Resultados das avaliações realizadas - alfabetização	134
3.4.	Resultados das avaliações realizadas - escrita	166
3.5.	Outros tipos de dificuldades encontradas.....	173
3.6.	Resultados obtidos com as intervenções	181
3.7.	Conclusão	196
4.	ANÁLISE DE UMA INSTRUÇÃO PARA LEITURA DE HISTÓRIAS	200
4.1.	Introdução	200
4.2.	Identificação da instrução a ser analisada	202
4.3.	Produção acadêmica a respeito de práticas de leituras de histórias	208
4.4.	Piaget e a capacidade da criança de realizar inferências	224
4.5.	Lembranças adultas sobre inferências infantis.....	227
4.6.	Considerações finais sobre a recomendação analisada	229
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	233
6.	CONCLUSÕES.....	247
	REFERÊNCIAS	251
	ANEXO 1 - Seliar-Cabral - Ficha de Avaliação - Folhas de Anotações – Folha 1	264
	ANEXO 2 - Belintane - Ficha de Avaliação - Folhas de Anotações - Folha 1	268

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.3.1.1 - Transcrição de itens onde “ler sem saber ler” e variantes aparecem como objetivo ou expectativa nos volumes Toda Força ao 1º Ano.....	51
Quadro 1.3.1.2 - Transcrição de itens onde “ler sem saber ler” ou variantes aparecem como objetivo ou expectativa nos volumes de Orientações Didáticas Para o Professor do 2º Ano.....	52
Quadro 1.3.1.3 - Ocorrências de expressões na qual a palavra <i>escrever</i> aparece com sentido diferente do usual no material didático do Projeto Toda Força ao 1º Ano – vol. 1.....	56
Quadro 1.3.1.4 - Ocorrências de expressões na qual a palavra <i>escrever</i> aparece com sentido diferente do usual no material didático do Projeto Toda Força ao 1º Ano – vol. 2.....	57
Quadro 1.3.1.5 - Ocorrências de expressões na qual a palavra <i>escrever</i> aparece com sentido diferente do usual no material didático do Projeto Toda Força ao 1º Ano – vol. 3.....	58
Quadro 1.3.1.6 - Ocorrências de expressões na qual a palavra <i>escrever</i> aparece com sentido diferente do usual no material de orientações didáticas para o professor do 2º ano – volume 1.....	58
Quadro 1.3.1.7 – Ocorrências de enunciados mostrando a aceitação de que as crianças continuem sem saber ler e escrever convencionalmente no material de orientações didáticas para o professor do 4º ano do Ciclo I.....	60
Quadro 1.3.3.1 – Exemplos de expressões que revelam a ênfase dada na avaliação do que os alunos sabem nos documentos do projeto Toda Força ao 1º Ano - Volumes 1, 2 e 3.....	63
Quadro 1.3.3.2 – Exemplos de expressões que revelam a ênfase dada na avaliação do que os alunos sabem nos documentos do Projeto Intensivo no Ciclo I – 4º ano – material do professor.....	64
Quadro 1.3.4.1 - Ocorrências e descrições das sondagens de avaliação nos documentos do Projeto Toda Força ao 1º Ano.....	66
Quadro 1.3.4.2 - Ocorrências e descrições das sondagens de avaliação em documentos do Programa Ler e Escrever para os 2º, 3º e 4º anos.....	67
Quadro 1.3.5.1 - Ocorrências de trechos indicando e justificando os materiais a serem adotados para alfabetização nos volumes 1 e 2 do Projeto Toda Força ao 1º Ano.....	69
Quadro 1.3.5.2 - Ocorrências de trechos indicando e justificando os materiais a serem adotados para alfabetização no volume 3 do Projeto Toda Força ao 1º Ano.....	70

Quadro 1.3.5.3 - Ocorrências de trechos indicando e justificando os materiais a serem adotados para alfabetização nos documentos do Programa Ler e Escrever para o 2º ano.....	71
Quadro 1.3.5.4 - Ocorrências de trechos indicando e justificando os materiais a serem adotados para alfabetização nos documentos do Projeto Intensivo no Ciclo I – 3º e 4º anos.....	72
Quadro 1.3.6.1 - Exemplos de intervenções didáticas propostas no material didático do Projeto Toda Força ao 1º Ano – volume 1.....	73
Quadro 1.3.6.2. Exemplos de objetivos das atividades propostas - Projeto Toda Força ao 1º Ano – volume 1.....	75
Quadro 1.3.6.3 - Exemplos de objetivos das atividades propostas - Projeto Toda Força ao 1º Ano – volume 2.....	76
Quadro 1.3.6.4 - Transcrição de itens onde “ler sem saber ler” e variantes aparecem como objetivo ou expectativa nos volumes Toda Força ao 1º Ano.....	77
Quadro 1.3.6.5 - Transcrição de itens onde “ler sem saber ler” ou variantes aparecem como objetivo ou expectativa nos volumes de Orientações Didáticas Para o Professor do 2º Ano.....	78
Quadro 1.3.6.6 - Exemplos de enunciados dos quadros com instruções sobre “O QUE MAIS FAZER” quando as crianças não conseguem avançar.....	79
Quadro 1.3.6.7 - Exemplos de enunciados dos quadros com instruções sobre “O QUE MAIS FAZER” quando as crianças não conseguem avançar.....	80
Quadro 1.3.6.8 - Exemplos de enunciados dos quadros com instruções sobre “O QUE MAIS FAZER” quando as crianças não conseguem avançar.....	81
Quadro 1.3.6.9 - Exemplos de enunciados dos quadros com instruções sobre “O QUE MAIS FAZER” quando as crianças não conseguem avançar.....	82
Quadro 1.3.6.10 - Ocorrências de instruções sobre coisas que o professor não deve fazer.....	84
Quadro 3.1.1 – Dificuldades investigadas na escrita de crianças por Sisto e Fernandes, 2004.....	130
Quadro 3.3.1 - Exemplos de erros cometidos na leitura de palavras.....	138
Quadro 3.3.2 - Exemplos de leitura equivocada da vogal.....	140
Quadro 3.3.3 - Possibilidades de leitura das vogais no português do Brasil.....	142
Quadro 3.3.4 - Lista de dificuldades enfrentadas pelas crianças que receberam aulas de reforço.....	146
Quadro 3.4.1 - Dificuldades resultantes de problemas de letramento.....	161

LISTA DE TABELAS

Tabela 2.2.1.1.1 – Número de ocorrências de palavras no português pelo número de letras, segundo DAVIES e PRETO-BAY, 2008, página 236.....	91
Tabela 2.2.1.1.2 – Porcentagem de ocorrência de palavras pelo número de letras, modificada a partir de Davies e Preto-Bay, 2008, página 236.....	92

LISTA DE FIGURAS

Figura 3.3.1 – Sondagem de criança pré-silábica (WHD, 9 anos).....	151
Figura 3.3.2 – Resposta ao pedido de que escrevesse as letras conhecidas (WHD, 9 anos).....	152
Figura 3.3.3 – Sondagem de uma criança alfabética, cuja escrita não reflete o que já sabe.....	153
Figura 3.3.4 – Sondagem de uma criança alfabética, cuja escrita não reflete o que já sabe.....	155
Figura 3.4.1 – Reprodução de sondagem mostrando troca do L pelo R.	166
Figura 3.4.2 – Reprodução de sondagem mostrando troca do T pelo D.	167
Figura 3.4.3 – Reprodução de escrita de um texto trabalhado oralmente e por escrito previamente (CAM, 12 anos).....	168
Figura 3.4.4 – Reprodução de escrita de um texto trabalhado e memorizado apenas oralmente (CAM, 12 anos).....	171
Figura 3.4.5 – Reprodução de reconto de um texto lido oralmente por mim (CAM, 12 anos).....	171
Figura 3.4.6 – Reprodução de reconto de uma história lida autonomamente (CAM, 12 anos).....	171
Figura 3.6.1 – Ditado destinado à fixação de regra de ortografia.....	182

PREFÁCIO

É corriqueiro, em trabalhos deste tipo, o registro de agradecimentos às figuras de pai e mãe. No meu caso, a honestidade intelectual me obriga a ir muito além do corriqueiro. Se consegui produzir alguma coisa que possa ser de algum interesse para alguém, só o fiz por ter trilhado o caminho que eles abriram para mim. Eram ambos licenciados em filosofia pela Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo (USP) numa época em que esta unidade abrigava todas as ciências puras, e que a psicologia não era ainda um curso autônomo, era considerada parte da filosofia, cujos alunos eram obrigados a frequentar vários semestres de disciplinas de psicologia. Filha única criada numa casa sem televisão, participar da conversa dos adultos fazia parte da minha rotina, o que me permitiu ouvir muita coisa sobre filosofia e psicologia décadas antes de me interessar seriamente por estes temas. Homens como Sócrates, Lutero, Bacon, Stuart Mill, Kant, Freud, Skinner, Alfred Adler e tantos outros sentavam-se cotidianamente à nossa mesa de jantar.

Meu pai, enquanto professor de filosofia do que hoje chamamos ensino médio, influenciou a escolha de carreira de alunos que depois se tornaram intelectuais de renome, como Bento Prado Jr., Carlos Guilherme Mota, Marilena Chauí. Ivan Falleiros, agraciado com o título de professor emérito pela Escola Politécnica da USP, depois de cerca de meio século ainda se lembrava dele como professor de filosofia do ensino médio. Beatriz Fétizon, professora emérita da Faculdade de Educação da USP (FEUSP) e que foi aluna dele, uma vez me disse que não sabia onde terminavam as ideias de meu pai e onde começavam as suas. Se ela não conseguia traçar este limite, como eu, tendo usufruído de uma convivência diária durante toda a infância e adolescência, poderia fazê-lo? Sua carreira universitária desenvolveu-se toda na FEUSP, tendo feito parte do grupo que a fundou e se aposentado como professor titular. Mas meu pai não era apenas um professor de filosofia da educação, era também um militante da educação. Foi colaborador de matérias assinadas do Jornal da Tarde e d' O Estado de São Paulo durante décadas. Deste último jornal, foi também editorialista de educação. Foi também um dos líderes da campanha pela escola pública de 1960, participando da elaboração de textos para coleta de assinaturas e para publicação em jornais, fazendo discurso em comício em praça pública. Foi coerente e fiel ao seu amor pela escola pública, matriculando sua única filha em escolas públicas durante toda a vida escolar. Dele

herdei o amor pela escola pública, frequentada também pelos meus filhos. Eu tinha sete ou oito anos de idade quando começou a me dar aulas de lógica aristotélica, tendo a lógica sido objeto de sua tese de livre-docência.

Minha mãe seguiu trajetória semelhante: foi professora do ensino médio e depois fez carreira universitária, dando aulas nas faculdades de Rio Claro e Marília e depois fazendo carreira na FEUSP, tendo se aposentado como professora adjunta. Bilíngue em português e francês, fez sua tese de doutorado sobre Piaget. Mas, como pessoa de grande competência verbal que era, interessou-se pela linguística e fez, na sua tese de livre-docência, um contraponto entre Chomsky e Skinner. Deste último traduziu “O Comportamento Verbal”, trabalho que achou muito difícil, pois não se tratava apenas de traduzir certos exemplos, mas de encontrar, no português, fenômenos que ilustrassem o que o autor queria mostrar. Curiosamente, não foi por este, mas por outra tradução muito mais fácil que ganhou um prêmio Jabuti de melhor tradução de livro técnico. Várias das referências citadas no presente trabalho são de livros encontrados na sua biblioteca, como se continuasse a me orientar mesmo após a morte. Em função dos seus trabalhos acadêmicos, posso dizer que minha convivência com a psicologia cognitiva e com a linguística também é de berço.

Por razões hoje óbvias, mas não aos dezessete anos, trilhei caminhos que me afastassem de uma sombra cuja densidade me intimidava. Ao invés de ciência pura, segui uma área técnica; ao invés da área de humanas, escolhi a de biológicas; ao invés de um curso em São Paulo, optei um curso num campus do interior. Assim, graduei-me em engenharia agrônoma pela USP, curso ministrado no campus de Piracicaba. Mas nunca abandonei o amor pela educação e pela escola pública, tornando-me também, em muito menor escala do que meu pai, uma militante. Fui representante discente em conselho de departamento e em congregação, membro de comissões e do jornal acadêmico. Durante os anos que meus filhos frequentaram escola pública, fui sempre membro de associação de pais e mestres e de conselho de escola. Quando eles saíram da escola, associei-me a uma organização não governamental voltada à educação de crianças e adolescentes. Mas não lamento o fato de ter seguido outra carreira profissional paralelamente a todas estas atividades. Nos anos em que participei de estudos de meio ambiente, tive oportunidade de conhecer o Brasil profundo, de Roraima ao Rio Grande do Sul, do Amazonas ao Rio Grande do Norte, em lombo de cavalo ou boleia de caminhão, de

fusquinha ou jipe 4X4, a bordo de lancha de motor de popa e dos “motores” da bacia amazônica, ouvindo as hélices de aviãozinho monomotor ou de helicóptero. Nestas andanças, conversei com pessoas de todos os níveis de instrução formal, e convivi com inúmeras variantes linguísticas, quer de origem social, quer de origem geográfica. Esta experiência, ainda que pareça distante do assunto que trato nesta tese, também foi fundamental para a pessoa que sou hoje e para as ideias que tenho sobre educação de modo geral e sobre alfabetização em particular.

O que pretendi mostrar aqui foi que, tecnicamente falando, quando comecei esta tese era uma leiga em educação e nos vários campos do saber que contribuem para o entendimento do fenômeno da alfabetização, mas uma leiga com um currículo oculto que os indicadores acadêmicos não medem. Assim, só fui capaz de realizar este trabalho graças à bagagem adquirida em função de toda uma vida de convivência com duas pessoas extraordinárias.

Às memórias de João Eduardo Rodrigues Villalobos, meu pai, e Maria da Penha Villalobos, minha mãe, rendo a indispensável homenagem pelo inestimável legado que me deixaram.

INTRODUÇÃO

O presente estudo nasceu de indagações e reflexões suscitadas pela experiência propiciada por um projeto social desenvolvido por uma associação civil sem fins lucrativos com sede num município da Região Metropolitana de São Paulo. O referido projeto tinha por objetivo preparar para o trabalho adolescentes de 15 a 18 de anos, oriundos de famílias de baixa renda e alunos de escolas públicas. Desde 2.003, passaram anualmente pela instituição cerca de oitenta adolescentes, na sua maioria alunos do ensino médio, com uma parcela menor que frequentava as últimas séries do ensino fundamental. Ao longo dos dez anos de existência do projeto, foi possível observar que quase todos os participantes, com raras exceções, apresentavam variadas sequelas resultantes de uma escolaridade deficiente, muitas vezes ocorrendo simultaneamente em um mesmo indivíduo, a saber:

1. Dificuldades de escrita ou leitura elementares como, por exemplo, falta de domínio das regras que regem as possibilidades de decodificação das letras cujo valor sonoro varia em função do contexto (C, G, S).
2. Dificuldade de leitura oral, procuram adivinhar as palavras mais do que decodificá-las foneticamente, são muitas vezes incapazes de pronunciar uma palavra que não conhecem.
3. Vocabulário muito pobre, incapacidade de realizar reflexão etimológica, ou de inferência a partir do contexto, sobre palavras que desconhecem.
4. Não sabem conjugar verbos, frequentemente confundem na escrita as formas do futuro do presente e do pretérito perfeito do indicativo. Ex.: escrevem **comerão** para se referir a uma ação passada (no lugar de **comeram**).
5. Reduzidíssima capacidade de compreensão de textos: são capazes de compreender um pequeno conto (Esopo, contos tradicionais brasileiros e até textos literários um pouco mais complexos), mas têm imensa dificuldade para compreender um texto jornalístico.
6. Não sabem fazer contas.
7. São incapazes de transpor o enunciado verbal de um problema de primeiro grau para a linguagem algébrica.
8. Não têm noção de ordem de grandeza, não são capazes de fazer multiplicações por dez ou por cem de cabeça.

9. Não sabem fazer operações com frações, não têm noção de proporção, não sabem resolver problemas com o uso da regra de três.
10. Não têm noções de geometria, não sabem o nome das figuras geométricas planas mais comuns, não sabem calcular áreas destas figuras.
11. Não têm referenciais para o tempo histórico. Se veem um filme, e percebem que a história não se passa no presente, é indiferente para eles dizer-se que a história se passa há 100, 200 ou 3.000 anos.
12. Não têm a menor compreensão sobre o funcionamento de um sistema de coordenadas cartesianas, seja numa tabela, num gráfico de equação ou num mapa.
13. Não têm o menor referencial em geografia, desconhecem o nome e a localização até dos continentes, não sabem localizar os pontos cardeais num mapa.
14. Têm imensa preguiça e resistência ao ato de pensar, não se acham capazes, qualquer demanda para uma resposta que não exija nenhum conhecimento anterior, apenas raciocínio, resulta sempre na mesma resposta: **não sei**.
15. Finalmente, já apareceram também alunos completamente analfabetos depois de seis ou sete anos de escolaridade.

Em face de deficiências tão grandes em alunos que se saíam bem em muitas atividades como debate oral, jogos lógicos e outras, muitos deles interessados e esforçados, fui em busca de respostas para as causas do problema, tomando como primeiro foco da investigação a alfabetização, por ser a base do processo educacional que ocorre dentro da escola. Angelucci et alii (2.004) fizeram um levantamento das dissertações e teses sobre o fracasso escolar na rede pública de ensino fundamental, defendidas na Faculdade de Educação e no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo entre os anos de 1.991 e 2.002. Identificaram, nos 71 trabalhos analisados, quatro vertentes principais de explicações para o fracasso escolar, que poderia ser visto: (i) como problema psíquico; (ii) como problema técnico; (iii) como questão institucional e (iv) como questão política¹.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, ainda que pretendam ser “uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos” e não configurar “um modelo curricular homogêneo e impositivo”, assumem, na sua Introdução, como práticas didáticas mais modernas aquelas que têm como referencial teórico a psicogênese da língua

¹ ANGELUCCI, C. B. et alii. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório, 2004.

escrita (Brasil, 1.997). Ao mesmo tempo alertam para os equívocos resultantes da “transformação de uma investigação acadêmica em método de ensino” que resultaram na difusão, sob o rótulo de pedagogia construtivista, de “idéias de que não se devem corrigir os erros e de que as crianças aprendem fazendo ‘do seu jeito’”, e na negação da “função primordial da escola que é ensinar, intervindo para que os alunos aprendam o que, sozinhos, não têm condições de aprender”². Ainda que rejeitando o rótulo “pedagogia construtivista”, os PCNs usam, na fundamentação de suas propostas metodológicas, termos como “perspectiva construtivista na educação”, “marco explicativo construtivista” e “abordagem construtivista”, razão pela qual doravante será usado neste projeto o adjetivo construtivista para identificar esta vertente pedagógica, sem grande preocupação com a precisão do substantivo que o precede. Como consequência das opções teóricas e metodológicas feitas, os PCNs determinam que, no ensino da Língua Portuguesa, os objetivos contemplem a necessidade de desenvolver nos alunos sua capacidade de compreender textos orais e escritos, de assumir a palavra e produzir textos, em situações de participação social, pré-requisitos para uma ação construtiva e transformadora. Assim, a análise de textos reais e a reflexão sobre eles devem acontecer desde o início da vida escolar, resultando no desenvolvimento da capacidade de decodificação pelo aluno da palavra escrita como consequência natural destas atividades, num processo no qual o aluno é o sujeito da ação de aprender, a Língua Portuguesa é o objeto de conhecimento e o ensino é a prática educacional que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento, sendo o professor o responsável por esta mediação, cabendo-lhe “planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno” (Brasil, 1.997 – PCNs – Língua Portuguesa)³.

Em termos didáticos, estas orientações se traduzem em atividades que consistem propor à criança trabalhos com os mais variados textos (listas, poemas, cantigas, parlendas, contos, textos literários e jornalísticos), em situações nas quais seja possível a ela estabelecer relações entre os textos orais e escritos que lhe permitam ir construindo seu conhecimento da escrita, passando pelos estágios identificados por Ferreiro e Teberosky (1.999)⁴.

² BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**, 1997.

³ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**, 1997.

⁴ FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**, 1999.

A análise do construtivismo como uma proposta didática que permeia todas as disciplinas que compõem o currículo escolar pode ser feita sob diferentes perspectivas, como mostram diversos trabalhos sobre o tema.

Do ponto de vista de *políticas públicas*, o construtivismo, adotado como proposta metodológica explicitamente recomendada em textos oficiais, orientadora de livros didáticos e de programas de capacitação de professores, recebe críticas baseadas nas estatísticas de resultados de países, províncias ou instituições que o adotaram em determinada época comparadas com estatísticas de resultados de métodos mais tradicionais. De acordo com Oliveira (2.006), faltam evidências científicas de que as práticas construtivistas de alfabetização sejam eficazes, enquanto abundam dados que comprovam a maior eficiência do método fônico de alfabetização, ou seja, aquele no qual a correspondência entre sons da fala e letras que os representam é explicitada para a criança⁵. Gauthier (2.009) relata os resultados de vários estudos nos quais foram comparados diferentes modelos pedagógicos que revelam que

...as abordagens instrucionistas, ou seja, construídas a partir de um modelo de ensino sistemático, estruturado e explícito, indo de processos mais simples aos mais complexos, são significativamente mais eficazes do que o ensino por descoberta para assegurar o sucesso acadêmico dos alunos⁶.

Carvalho (2.001) avalia que a análise que os teóricos do construtivismo fazem da escola e do ensino ditos “tradicionais” ignora a realidade da instituição escolar e suas práticas⁷.

Do ponto de vista dos *objetos de aprendizagem*, também cabem críticas ao construtivismo, principalmente quando estes objetos são produtos artificiais criados e desenvolvidos pela comunidade humana ao longo de séculos, e não realidades objetivas externas ao sujeito que podem ser descobertas por meio da experiência. Gottschalk (2.004) recorre a Wittgenstein para analisar as práticas pedagógicas construtivistas sob o ponto de vista de sua adequação ao objeto de ensino, e conclui, entre outras coisas, que as mesmas não são suficientes para o

⁵ OLIVEIRA, J. B. A. Lereis como deuses: a tentação da proposta construtivista, 2006.

⁶ GAUTHIER, C. Sucesso acadêmico e reformas educativas.

⁷ CARVALHO, J. S. F. de. Construtivismo – uma pedagogia esquecida da escola, 2001.

ensino da matemática, por não levarem em conta sua natureza de jogo de linguagem cujas regras precisam ser automatizadas pelo treino para uma prática eficiente⁸.

Já a adequação dos diferentes métodos de alfabetização a diferentes *sujeitos* da aprendizagem vem sendo estudada por pesquisadores de várias áreas, como psicólogos, fonoaudiólogos, neurocientistas. Shaywitz (2008) afirma que o entendimento mais atual sobre a dislexia é a de que ela resulta de uma deficiência localizada dentro de um componente específico do sistema de linguagem: o módulo fonológico, que permite distinguir os diferentes sons que compõem uma palavra. Diante da dificuldade de algumas crianças de fazerem esta distinção, o recomendado, segundo a autora, é realizar atividades que lhes permitam, primeiramente, perceber que palavras são constituídas de segmentos menores, em seguida identificar a natureza destes segmentos e finalmente começar a ligar as letras que veem no papel ao que ouvem na linguagem falada⁹. A Associação Brasileira de Dislexia, caudatária desta corrente, recomenda expressamente como método mais adequado à alfabetização de crianças diagnosticadas como disléxicas o método fônico¹⁰.

Capovilla, Gutschow, e Capovilla (2004)¹¹ e Capovilla, Capovilla, e Suiter (2004)¹², em dois experimentos com crianças brasileiras, testaram bons e maus leitores para algumas habilidades cognitivas e obtiveram resultados que sugerem forte correlação entre leitura e processamento fonológico, confirmando as informações de Shaywitz.

A experiência na ONG levanta a suspeita de que as dificuldades de alguns alunos sejam devidas não a uma deficiência cognitiva, mas a uma percepção cognitiva talvez até mais apurada. Percebi que alunos com imensas dificuldades de leitura e escrita estavam fortemente bloqueados pelas arbitrariedades da língua: a explicação de que algumas letras têm funcionamento anômalo, que não precisa ser entendido, mas apenas aceito, e a realização de exercícios simples de fixação das regras relativas a estes casos, são suficientes para fazer com que estes alunos deem grandes saltos nas competências de leitura e escrita no prazo de poucas

⁸ GOTTSCHALK, C. A natureza do conhecimento matemático sob a perspectiva de Wittgenstein: algumas implicações educacionais, 2004.

⁹ SHAYWITZ, S. Why some smart people can't read, 2008.

¹⁰ ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA. **Ponto de apoio – perguntas e respostas - há algum método ou linha eficaz?** 2010.

¹¹ CAPOVILLA, A. G. S.; GUTSCHOW, C. R. D. e CAPOVILLA, F. C. Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita, 2004.

¹² CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. E SUITER, I. Processamento cognitivo em crianças com e sem dificuldades de leitura.

semanas. O alfabeto latino, quando aplicado às línguas modernas, constitui-se num código no qual não há correspondência biunívoca entre símbolos e sons pois, se houvesse, cada símbolo representaria um único som e cada som seria representado por um único símbolo. Esta característica do código pode ser tornar um obstáculo muito grande para algumas crianças.

Ferreiro (1.985) reconhece este problema, mas propõe uma solução que parece mais semântica (embora recuse este rótulo) do que prática: que a escrita seja entendida não como um código de transcrição de sons, mas como sistema de representação da linguagem e que, como tal, seja tratada como um novo objeto de conhecimento a ser apreendido pela criança¹³.

Com o desenvolvimento nas últimas décadas de tecnologias destinadas à obtenção de imagens cerebrais, notadamente as tecnologias PET (*Positron Emission Tomography*) e fMRI (*functional Magnetic Resonance Imaging*), que abriram novas possibilidades de pesquisa do funcionamento do cérebro, novos campos da ciência começaram a surgir, entre eles a ciência do cérebro (*brain science*) e a neurociência educacional (*educational neuroscience*). Pesquisadores deste último campo alertam que o planejamento de eficientes ambientes de aprendizagem requer o rompimento das barreiras artificiais das diversas disciplinas envolvidas nos problemas da educação, uma vez que, na prática pedagógica, o objeto de análise é a pessoa inteira, com todas suas facetas investigáveis (biológicas, genéticas, culturais, sociais, módulos mentais inatos) (Fisher, K. W. e Immordino-Yang, M. H, 2.008¹⁴ e Rappolt-Schlichtmann, Ayoub, e Gravel, 2.009¹⁵).

Uma explicação para as dificuldades de algumas crianças, quando expostas ao método construtivista, talvez possa ser dada pelo que os neurocientistas educacionais chamam de aprendizagem implícita (*implicit learning*), ou seja, aquela aprendizagem que ocorre sem que o sujeito tome consciência de que está aprendendo alguma coisa. Blakemore e Frith (2.008)¹⁶ relatam que experimentos mostraram que seres humanos podem aprender regras complexas ao serem expostos a sequências subordinadas a elas, sem ter qualquer noção explícita de tais regras ou de as terem aprendido. Então, é perfeitamente possível que, inconscientemente, algumas crianças percebam no alfabeto usado na linguagem escrita sua natureza de código

13 FERREIRO, E. A representação da linguagem e o processo de alfabetização, 1985.

14 FISHER, K. W. E IMMORDINO-YANG, M. H. Introduction: the fundamental importance of the brain and learning for education., 2008.

15 RAPPOLT-SCHLICHTMANN, G.; AYOUB, C. C. e GRAVEL, J. W. Examining the "whole child" to generate usable knowledge.

¹⁶ BLAKEMORE, S.-J. and FRITH, U. Learning and remembering, 2008.

representativo dos sons da linguagem falada, mas se atrapalhem com as irregularidades do código, que conflitam com suas deduções e lhes tiram a confiança.

Weisz (sem data)¹⁷, contestando a corrente de pensamento que atribui às práticas construtivistas de alfabetização os insatisfatórios resultados do sistema público de educação no Brasil, alega que “a absoluta maioria dos alunos brasileiros continua a ser alfabetizada com cartilhas que são incompatíveis com uma visão construtivista da alfabetização” sem, no entanto, fornecer as fontes para sua afirmação. Afirmar ainda que “o treinamento em decodificação ... é um retorno a práticas que condenaram os 50% de alunos que repetiam (e em muitos lugares continuam repetindo) a 1ª série todos os anos, desde que dispomos de estatísticas”.

Escolas municipais da cidade, onde realizo o trabalho que suscitou as indagações que me trouxeram a um curso de pós-graduação em busca de respostas, já haviam aderido à proposta construtivista de alfabetização desde o início da década de 90, indicando uma boa probabilidade de que meus alunos tivessem sido alfabetizados sob esta perspectiva. E no começo de 2010, quando eu fazia parte do Conselho Municipal de Educação, o município adotou o material do Programa Ler e Escrever como referencial didático a ser usado nas escolas de sua rede. Assim, considerando estes fatos, e a alegação dos defensores do construtivismo de que o que se pratica nas escolas não é o verdadeiro construtivismo, resolvi tomar como objeto a proposta didática construtivista concreta representada pelo material do Programa Ler e Escrever.

Este programa foi criado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP), por meio da Portaria 6.328 de 2.005, com o objetivo expresso de reverter o quadro de fracasso escolar resultante da alfabetização precária de alunos do ensino fundamental e médio da rede municipal. Entre as várias ações previstas dentro do programa constava a produção de material didático, tanto para alunos quanto para orientação de professores. O referido material detalha, em vários e alentados volumes, o tipo de atividade que pode ser desenvolvida, com indicação de material e transcrição de textos a serem usados. Neste material, não apenas estão indicadas as atividades a serem realizadas, como também, com certa frequência, determinadas as coisas que o professor não deve fazer, como, por exemplo: “Leia a fábula até o final, sem

¹⁷ WEISZ, T. Didática da leitura e da escrita: questões teóricas.

interrupções e sem substituir as palavras difíceis por outras mais fáceis”¹⁸; “dite normalmente as palavras e a frase, sem silabar”¹⁹. Posteriormente, foi adotado pelo Estado de São Paulo com o objetivo de melhorar as condições de ensino e garantir a plena alfabetização até oito anos de idade de todas as crianças matriculadas na rede estadual²⁰.

O Programa Ler e Escrever abrange também o PIC - Projeto Intensivo no Ciclo, destinado às crianças que não se alfabetizaram dentro do período esperado. Neste projeto, as crianças que ainda não atingiram as metas desejadas devem ser agrupadas em classes com menor número de alunos durante algumas horas por semana, de forma que possam desenvolver as competências não alcançadas nos dois primeiros anos do ensino fundamental. Embora o texto indique que seus autores admitem que “há alunos com conhecimentos e ritmos de aprendizagem diferentes”²¹ (e que possam ser diferentes, portanto), as orientações sobre o tipo de atividades e a forma de desenvolvê-las são semelhantes àsquelas presentes nos materiais para as primeira e segunda séries, mudando apenas os textos sugeridos. Também aqui as atividades a serem desenvolvidas são apresentadas numa sequência quase diária, contendo o propósito de cada atividade, como deve ser desenvolvida, sugerindo ou apresentando textos. Quando se trata, no entanto, de explicitar que intervenções individuais realizar com crianças que alcançam resultados inferiores aos de colegas, os textos oficiais se tornam vagos. Mesmo quando se admite a necessidade de fazer que as crianças avancem no conhecimento das correspondências fonema/grafema, não fica claro o que esperam que o professor faça, se deve explicitar as regras para elas, ou deixá-las descobrir por meio de reflexão durante as atividades propostas.

Uma análise preliminar deste material mostra que atualmente, ainda que os índices de repetência sejam menores, a promoção do aluno é meramente formal, porque ele não apenas não aprendeu o que deveria ter aprendido, como *será submetido ao mesmo tipo de atividades pelas quais passou durante dois ou três anos*, na esperança de que, com novas oportunidades

¹⁸ SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Projeto Intensivo no Ciclo I - 3º ano – Livro do professor**, p. 55, 2011.

¹⁹ SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Projeto Toda Força ao 1º Ano: guia para o planejamento do professor alfabetizador – orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1º ano do Ensino Fundamental - Volume 1**, p. 37, 2006.

²⁰ SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE - 86**, 2007.

²¹ SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Material do professor: material de língua portuguesa para sala do PIC - 4º ano - Ciclo I**, p. 219, 2011.

de “pensar sobre o sistema de escrita” e “escrever a partir de suas hipóteses”²² (estas expressões são repetidas no material do PIC, com pequenas variantes, várias vezes), possa finalmente descobrir como funciona nossa escrita.

Na reunião do Conselho Municipal de Educação na qual foi divulgada a informação de adesão do município ao PIC, que eu tinha acabado de ler, alertei que me preocupava a ausência no PIC de menções a estratégias relativas a dificuldades específicas. A resposta que recebi das pessoas presentes, muitas delas professoras, foi que as estratégias particulares devem ser desenvolvidas pelos professores com base em sua experiência e no conhecimento que têm do aluno. Insisti no ponto de que o PIC não admite outras estratégias que não as construtivistas, coisa com que ninguém concordou. Concluí daí que seria importante uma análise sistemática deste material didático que permitisse um diálogo mais esclarecedor com professores.

O problema da alfabetização, por sua vez, abrange variáveis cujas perspectivas de análise são abrangidas por vários campos de pesquisa: linguística, sociologia, psicologia, didática, políticas públicas para a educação. Não tendo ligação prévia com nenhum destes campos, preferi optar por uma análise sem compromisso prévio com nenhum deles, sob uma perspectiva filosófica que me permitisse buscar uma visão mais abrangente do problema, e ao mesmo tempo contrastar a proposta veiculada por estes documentos com outras perspectivas teóricas que contribuam para a discussão do tema da alfabetização escolar.

Oakeshott (1976), sob uma perspectiva filosófica, vê a educação como tarefa destinada a transmitir ao educando uma herança cultural que também lhe pertence, herança da qual ele só pode tomar posse por meio da aprendizagem. Esta herança é formada não apenas pelos conteúdos que permitirão futuramente ao educando circular e operar no mundo real que o circunda, mas também por aqueles que constituirão, para ele, o espelho no qual se mirar para construir seus valores e sua própria identidade enquanto ser humano²³. O desenvolvimento de competências e de espírito crítico, como querem os Parâmetros Curriculares Nacionais²⁴, não pode se processar no vácuo, necessitando de conteúdos a serem trabalhados e analisados. Por sua vez, uma habilidade para resolver problemas ou para realizar análise crítica de um

²² SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Material do professor: material de língua portuguesa para sala do PIC - 4º ano - Ciclo I**, p. 75, 2011.

²³ OAKESHOTT, M. Learning and teaching, 1976.

²⁴ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**, p. 25, 28, 34, 1997.

conteúdo qualquer só pode ser considerada como tal se for extensível a situações inéditas, nas quais o aluno precise decidir quais são as regras aplicáveis²⁵. Num projeto de educação entendido desta forma, a leitura fluente constitui a ferramenta de que o cidadão necessita para se tornar autônomo na busca do conhecimento e na escolha dos argumentos que considerar mais convincentes em relação a qualquer polêmica. Também nesta mesma perspectiva filosófica, Ryle (1976) observa que a aquisição desta ferramenta requer o domínio de uma técnica, que é desenvolvida a partir do aprendizado das regras (e exceções às regras) que normatizam a codificação da uma língua pela escrita alfabética, mas não só do aprendizado, também da incorporação e automação destas regras pelo treino em seu uso. Como propõe Ryle,

Tendo o aluno se tornado capaz de realizar certas ações básicas automaticamente e sem pensar, pode-se esperar que seja capaz de avançar além deste ponto e empregar o automatismo adquirido em tarefas de nível mais elevado que não são automáticas, e não podem ser feitas sem pensar²⁶.

Aplicando esta noção à alfabetização, conclui-se que, para que o aluno seja capaz de ler e compreender de forma autônoma um texto, é preciso que a leitura tenha se tornado de tal forma automática que ele possa dedicar seu esforço à tarefa que exige pensar. Para que a leitura se torne automática, entretanto, é preciso que o aluno tenha aprendido as regras que regem a correspondência grafema/fonema na escrita alfabética e que estas regras tenham sido totalmente incorporadas por meio de exercício específico.

Tendo como guia os pressupostos filosóficos acima que me permitem confrontar os resultados de diversas pesquisas sobre o tema da alfabetização, para avaliar se o material didático do Programa Ler e Escrever destinado à alfabetização pode ser útil como auxílio para o professor, procedi a uma análise dividida em quatro partes.

No capítulo 1, apresento o objeto do estudo com um relato sobre o histórico de criação e adoção do Programa Ler e Escrever e apresentação de amostras de enunciados, contidos nos materiais didáticos, representativos da perspectiva teórica que os orienta e do tipo de atividade e de avaliação que propõem. O pressuposto teórico adotado (a psicogênese da língua escrita

²⁵ PASSMORE, J. On teaching to be critical, 1976.

²⁶ RYLE, G. Teaching and training, 1976.

de Ferreiro e Teberosky) implica no uso de enunciados que possuem natureza programática, conforme proposto por Scheffler (1974)²⁷, ou seja, que atuam como expressão de um programa prático, não sendo reconhecidos apenas pela sua forma linguística, mas pela veiculação de uma intenção prática dentro de um determinado contexto. Os enunciados que aparentemente possuem tal natureza são identificados e analisados à luz dos critérios estabelecidos por Scheffler, visando à verificação de sua intenção.

Esta amostra de enunciados contém também representantes dos tipos de atividades didáticas propostas e das avaliações de aprendizados alcançados pelas crianças.

No Capítulo 2, analiso o principal referencial teórico que orienta a elaboração das propostas didáticas contidas nos documentos estudados, constituído pelo modelo de evolução da apropriação da escrita por crianças que não foram formalmente alfabetizadas, desenvolvido por Ferreiro e Teberosky²⁸ a partir de uma pesquisa empírica realizada com crianças de Buenos Aires na década de 70. Neste trabalho, as hipóteses contidas neste referencial são analisadas sob três diferentes perspectivas.

Sob a primeira delas, analiso a possibilidade de interpretações diferentes para os resultados obtidos pelas autoras argentinas. Hanson (1975)²⁹ argumenta que toda observação traz no seu bojo uma interpretação, que não existe observação pura:

...dois observadores igualmente bem equipados podem defrontar-se com o mesmo fenômeno e, não obstante, fazer observações muito diversas. Isso porque estão OBSERVANDO e não porque estejam impingindo teorias diferentes a dados “puros”: OBSERVAR X É VÊ-LO COMO ISTO OU AQUILO.

Gould (2002)³⁰, no monumental tratado em que faz uma história do desenvolvimento da teoria da evolução e apresenta uma síntese do tema, alerta:

Ciência, ..., não pode ser entendida como um empreendimento sem algum reconhecimento das dimensões pessoais em preferências e decisões – pois, ainda que um produto final possa apresentar coerência

²⁷ SCHEFFLER, I. **A linguagem da educação**, 1974.

²⁸ FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A., 1999. **Psicogênese da língua escrita**.

²⁹ HANSON, N. R., 1975. Observação e interpretação.

³⁰ GOULD, S. J., 2002. **The structure of evolutionary theory**, p. 34.

lógica, outras decisões, capazes de conduzir a outras formulações de estrutura igualmente coesa, poderiam ter sido tomadas, e precisamos saber por que um autor procedeu da maneira que o fez se quisermos alcançar a melhor compreensão de suas descobertas, incluindo o valor geral de suas conclusões.

Aceitando a premissa de que não existe observação pura, isenta de uma interpretação, e de que toda interpretação é influenciada pelos conhecimentos, convicções e expectativas do observador, procuro identificar quais seriam as expectativas de resultados das pesquisadoras a partir dos referenciais teóricos dos quais partem.

Mas ainda que não exista observação pura, a ciência empírica é possível por se tratar de um empreendimento social que recorre à observação a partir de referenciais teóricos vigentes dentro de um contexto histórico e social. Seus resultados se tornam confiáveis pelo acúmulo de evidências obtidas por diferentes pesquisadores que procedem guiados por estas teorias. Como nos lembra Copi, “a repetição e o controle cuidadosos por observadores qualificados reduzem, ao mínimo, a intromissão de fatores subjetivos e ajudam manter a objetividade da ciência”³¹. Sob esta perspectiva, analiso se experimentos semelhantes realizados por diferentes pesquisadores reforçam os resultados e as interpretações das autoras argentinas.

Sob uma terceira perspectiva, analiso até que ponto as respostas fornecidas pelas crianças são compatíveis com a natureza do objeto (a escrita) que elas têm à disposição de sua observação, subsidiando uma interpretação mais pragmática³² das hipóteses infantis e menos subjetiva do que fazem as autoras do estudo. Analiso também até que ponto as respostas das crianças podem ser resultado da forma de condução do experimento. Alguns relatos encontrados na literatura a respeito da influência da forma de condução do experimento sobre as respostas da criança reforçam a hipótese de que a forma como uma pesquisa é realizada com crianças pode ter influência capital nos seus resultados. Oliva e Seidl de Moura (1998) realizaram um estudo para testar a influência, sobre os resultados, de diferentes formas de condução de experimentos destinados a testar o desempenho de crianças em tarefas relacionadas à noção de conservação da

³¹ COPI, I. M. **Introdução à lógica**, p. 404, 1978.

³² Pragmática aqui é entendida como uma interpretação baseada numa epistemologia para a qual o conhecimento é fruto dos conteúdos da experiência organizados pelo simbolismo linguístico (MORENO, A. R. **Introdução a uma pragmática filosófica**, p. 17, 2005).

quantidade. Descrevem o tipo de tarefa desenvolvida por Piaget para verificar se a criança já desenvolveu esta noção:

A tarefa clássica desenvolvida por Piaget para estudar a conservação consiste basicamente em investigar se a criança é capaz de compreender que, ao se mudar a forma de uma quantidade não se altera a quantidade em si. Inicialmente são mostradas às crianças duas quantidades iguais (A e B) de massa, líquido, fichas, etc. Se a criança admitir que há equivalência entre essas duas quantidades, realiza-se uma transformação em apenas uma destas quantidades (por exemplo passar para um pote diferente uma das quantidades). Pede-se, então, à criança que assistiu à realização da transformação que diga se as duas quantidades ainda são iguais. Se a criança mantém seu julgamento de equivalência e apresenta uma justificativa razoável, sua resposta é considerada de tipo operatório³³.

Na sua revisão sobre o assunto, citam estudos realizados entre as décadas de 60 e 80 que obtiveram resultados variáveis, possivelmente influenciados pelo contexto do experimento e forma linguística de apresentação da tarefa. Winer e McGlone³⁴, citados por elas, relatam estudos nos quais mesmo adolescentes e adultos podem fornecer respostas não conservativas sobre a conservação do peso quando interrogados de forma capciosa, levando os autores a concluir que a sugestionabilidade dos sujeitos e o contexto do experimento influem sobre os resultados. Os resultados da pesquisa desenvolvida pelas autoras confirmam que a forma de condução do experimento altera a frequência de ocorrência de respostas indicando a presença da noção de conservação da quantidade. Embora registrem não pretender fazer uma crítica à teoria piagetiana sobre a construção de estruturas cognitivas, sua conclusão é bastante significativa:

Podemos ressaltar, finalmente, que os dados empíricos obtidos por diferentes procedimentos só vêm reforçar a tese de que nossas conclusões teóricas podem ser precárias e, às vezes, enganosas, apesar de terem reinado por muito tempo. É bom sempre lembrar o quão problemático, para nossas convicções teóricas, pode ser não tentar ousadamente explicações alternativas às nossas.

³³ OLIVA, A. D. e SEIDL de MOURA, M. L. As variáveis número de experimentadores e tipo de contexto alterando o desempenho de crianças em tarefas de conservação: o problema da padronização do método clínico em testagens clássicas, 1998.

³⁴ WINER, G. A. e MCGLONE, C. On the uncertainty of conservation: Responses to misleading conservation questions. *Developmental Psychology*, v.29, p. 760-769, 1993 (apud OLIVA, A. D. e SEIDL de MOURA, M. L.. 1998).

A análise da consistência de cada hipótese contida no estudo de Ferreira e Teberosky é seguida por uma análise da sua apropriação didática nos documentos estudados.

No Capítulo 3, analiso se o método proposto para avaliação do aprendizado se presta a um diagnóstico das dificuldades que a criança está enfrentando para avançar no seu domínio da leitura e escrita. Salles (2005) lista mais de sessenta procedimentos destinados a avaliações relacionadas à aprendizagem escolar, usados em pesquisas realizadas no Brasil³⁵. No material didático do Programa Ler e Escrever, um único tipo de avaliação é proposto para avaliar os avanços (ou falta de avanços) dos alunos, que é a sondagem, ditado de palavras iniciado por palavras polissílabas, seguidas de trissílabos, dissílabos e monossílabos.

Uso como referencial para esta análise dados da literatura acadêmica sobre as dificuldades mais comuns enfrentadas por crianças durante o processo de alfabetização e também as observações que realizei a respeito de 44 crianças de 7 a 12 anos que se encontravam defasadas na alfabetização em relação às suas turmas, durante intervenções destinadas ao reforço de aprendizado. Estes atendimentos foram realizados em duas organizações não governamentais de cidades da Região Metropolitana de São Paulo durante os anos de 2013 e 2014. Nas duas cidades, a rede municipal de escolas adota o construtivismo como referencial teórico para a alfabetização.

Estas observações não faziam parte do projeto original de pesquisa, sendo algumas resultantes das avaliações realizadas previamente às intervenções e outras registradas durante as intervenções. Foram incorporadas a este trabalho por me permitirem algumas interpretações diferenciadas das mais comumente encontradas na bibliografia sobre dificuldades da alfabetização. As avaliações não foram feitas com propósitos investigativos, por isso sua apresentação é feita na forma de exemplos de caso, e não numa forma sistematizada. As primeiras avaliações foram feitas com base na bateria de testes proposta por Scliar-Cabral (2003)³⁶. No meio do trabalho, incorporei alguns testes propostos por Belintane (2013)³⁷. A bibliografia sobre o tema foi levantada

³⁵ SALLES, J. F. de. **Habilidades e dificuldades de leitura e escrita em crianças de 2ª série: abordagem neuropsicológica cognitiva**, p. 209-212, 2005.

³⁶ SCLIA-CABRAL, L. **Guia prático de alfabetização – baseado em princípios do sistema alfabético do português do Brasil**, 2003.

³⁷ BELINTANE, C. **Oralidade e alfabetização: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento**, 2013.

posteriormente à identificação das dificuldades das crianças, o que foge dos cânones de um trabalho realizado com metodologia científica, mas talvez tenha sido isto que tenha me permitido algumas interpretações diferenciadas. Por este motivo, alguns dados de bibliografia são apresentados na discussão dos resultados que encontrei.

No Capítulo 4, analiso instruções relativas ao desenvolvimento de aspectos relevantes para a alfabetização identificados no Capítulo 3. O documento estudado aponta como uma das causas do fracasso escolar de algumas crianças no início da escolaridade o menor acesso à cultura escrita. Seria de se esperar então que fossem previstas atividades didáticas capazes de promover a apropriação de elementos da língua escrita (vocabulário, formas verbais, sintaxe, figuras de linguagem, etc.) que diferem dos elementos da língua oral cotidiana de muitas crianças, sendo a principal delas a leitura de textos do professor para a classe. A adequação das instruções que são fornecidas para a leitura de textos para os alunos aos objetivos a que deveriam se prestar é analisada à luz dos resultados obtidos por mim e descritos no Capítulo 3 e à luz da literatura acadêmica sobre o tema.

1. APRESENTAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

1.1. Introdução

A escrita alfabética é resultado de uma brilhante invenção tecnológica criada na Grécia, entre 1.000³⁸ e 750 a.C³⁹. Ocorreu de forma autônoma uma única vez na história, sendo todos os alfabetos que o seguiram adaptações do sistema de escrita criado pelos gregos. Muitas culturas jamais chegaram a uma escrita alfabética, mantendo até hoje sistemas de escrita ideográficos e/ou silábicos. Michalowski (2004, p. 20), descrevendo uma forma diferente da escrita suméria, que não havia sido totalmente decifrada até o momento em que escrevia, e que desapareceu, nos lembra “da complexa trajetória que a escrita percorreu desde suas origens, com muitos experimentos e becos sem saída que ainda não foram documentados até o presente”⁴⁰.

Embora não haja concordância sobre o que possa ser denominado de uma escrita propriamente dita ou de uma escrita completa, é interessante notar que o uso de símbolos gráficos e mnemônicos pela humanidade é muito antigo. Ossos encontrados na Alemanha contendo linhas de corte com intervalos regulares, datados de 412.000 anos, foram interpretados por seus descobridores como entalhes intencionais. Marcas em artesanato em pedra e osso datado de cerca de 100.000 anos indicam entalhe proposital. O registro com nós foi usado na pré-história por culturas muito diversas. A pictografia associa desenhos às marcas que podem invocar categorias, números ou lembretes, sendo a arte rupestre um dos legados que podem ser considerados comunicação pictórica. Grande quantidade de material arqueológico indica o uso de um sistema de registro gráfico de informações por meio de sinais, símbolos e pictogramas na Mesopotâmia entre 8.000 e 4.000 a.C. Tabuletas de argila sumérias datadas de cerca de 3.300 a.C. encontradas no baixo Eufrates mostram pelo menos 1.500 pictogramas (de 700 a 2000, segundo Michalowski) e símbolos diferentes, cada um remetendo a um objeto concreto⁴¹.

Michalowski considera mais provável que a escrita suméria cuneiforme, talvez a mais antiga escrita completa conhecida, tenha sido inventada como um sistema, “com todas

³⁸ FISCHER, S. R. *História da escrita*, p. 260, 2009.

³⁹ HAVELOCK, E. A. *A revolução da escrita na Grécia e suas consequências culturais*, p. 89, 1996.

⁴⁰ MICHALOWSKI, P. *Sumerian*, p. 19, 2004..

⁴¹ FISCHER, S. R., *op.cit.*, cap. 1, 2009.

as suas características intencionalmente compreendidas numa estrutura notacional abrangente”, contrariando teorias populares que propõem precursores a esta escrita. Segundo o mesmo autor, o conjunto de sinais desta escrita compreende três diferentes tipos de sinais: classificadores semânticos, silabogramas ou fonogramas (sinais fonéticos) e logogramas (sinais que representam uma palavra ou palavras semanticamente relacionadas). O sistema mais antigo é primariamente logográfico, sendo os silabogramas usados para fornecer informações gramaticais ou para fornecer pistas para a pronúncia. As raízes semânticas das palavras eram representadas por logogramas, ficando reservada a escrita silábica para as palavras estrangeiras. A fonetização da escrita suméria foi provavelmente motivada por vários fatores, sendo possivelmente um deles a sua apropriação pelas línguas semíticas, de estrutura diferente. Como nestas línguas as variações gramaticais ocorrem no interior das raízes, uma escrita logográfica com sinais fonográficos para indicar estas variações não era adequada, tornando-se necessário o desenvolvimento de um repertório silábico⁴².

Como exemplo deste tipo de estrutura, Morais (1996, p. 67) informa que no hebraico padrão as consoantes /K/T/V (ou B) evocam a ideia da escrita, variando sua significação conforme as vogais que sejam colocadas entre elas por ocasião da leitura. Assim, KaTaV significa “eu escrevi”, KoTaV “eu escrevo, um escritor”, KaTouV “escrito”, KiTaV “letras, livro”. A pronúncia e significado corretos serão dados pelo contexto por ocasião da leitura⁴³.

O silabário desenvolvido para as línguas semíticas foi, por sua vez, apropriado de volta pela escrita suméria, mas as raízes desta última, por serem monossilábicas na sua maioria, continuaram a ser escritas com logogramas⁴⁴. Já na escrita da língua acádica, a mais antiga língua semítica conhecida, embora dominasse o uso de sinais silábicos, os logogramas continuaram a ser usados. Por volta de 3.000 a.C. os sinais da escrita suméria original começam a ter valor puramente fonético⁴⁵.

A escrita fenícia, outra língua da família semítica, surge como inteiramente fonética desde a origem por volta de 2.000 a.C., baseada no princípio da acrofonia: um desenho

⁴² MICHALOWSKI, P., op. cit., p. 24 e 25, 2004.

⁴³ MORAIS, J. **A arte de ler**, p. 67, 1996.

⁴⁴ MICHALOWSKI, P., op. cit., p. 26, 2004.

⁴⁵ HUEHNERGARD, J. e WOODS, C. Akkadian and eblaite, p. 221, 2004.

ou pictograma simboliza o som inicial da palavra que a figura representa. Esta escrita foi provavelmente inspirada na escrita egípcia, simplificada de tal forma que cada um dos símbolos originais corresponde a um único fonema⁴⁶.

Um grande número de sistemas semelhantes de escrita nasceram na península do Sinai ao longo do segundo milênio a.C., sendo frequentemente classificados como escritas consonantais. Morais prefere chamar este tipo de escrita de silábica categorial (generalizada), ou seja, um sistema no qual cada símbolo representa o conjunto de sílabas iniciadas por aquela consoante, uma vez que não existe notação, nestas escritas, para a vogal intra-silábica. Para que se pudesse considerar estas escritas como consonantais, seria necessário que seus inventores tivessem clara consciência das consoantes⁴⁷, consciência que só vai surgir de maneira evidente com a invenção do alfabeto grego.

A escrita grega representa um grande salto tecnológico em relação à escrita fenícia, na qual se inspirou, porque deixa de imitar os sons da língua, tal como são pronunciados, para analisar dois componentes teóricos da unidade linguística: a vibração da coluna de ar e a ação da boca sobre esta vibração. O primeiro componente é constituído pelos sons do idioma que são representados pelas vogais; o segundo é um não som, uma abstração. Estes objetos inteligíveis, que não são unidades da fala real, pois não existem sem a vogal, representam a combinação de movimentos a envolver dentes, língua, palato e lábios e modos de articulação e são simbolizados pelas consoantes⁴⁸.

Estas considerações têm como objetivo lembrar que alguns sistemas de escrita perduraram por milhares de anos sem mudanças radicais, e sem estarem baseados num único princípio (pictórico ou fonético). Têm o propósito de recordar também que as consoantes puras contidas no sistema alfabético de escrita representam uma grande abstração, que só se tornam conscientes para as pessoas alfabetizadas nesta escrita. Adultos iletrados ou letrados na escrita chinesa não desenvolvem espontaneamente uma consciência fonêmica, ou seja, uma consciência da divisão dos elementos da fala em

⁴⁶ HACKETT, J. A. *Phoenician and punic*, p. 367, 2004.

⁴⁷ MORAIS, J., op. cit., p. 66-67, 1996.

⁴⁸ HAVELOCK, E. A., op. cit., p. 80-95, 1996.

consoantes e vogais⁴⁹. As consoantes puras resultam de uma invenção, reveladora talvez de algum tipo de raciocínio matemático aplicado à linguagem⁵⁰, e não o resultado final e necessário de uma evolução lógica da escrita. A escrita alfabética consiste num código de natureza convencional e que, em consequência da sua aplicação a línguas diferentes daquela para a qual foi criado e da evolução destas mesmas línguas, tanto na forma oral quanto na forma escrita, possui muitas adaptações e inadequações que se constituem em desafios constantes para o seu ensino e aprendizado.

Com a invenção da escrita alfabética, resolve-se o problema de conciliação entre maior precisão na representação da linguagem oral e menor número de caracteres. Durante os séculos que se seguiram ao início da fonetização da escrita, os sistemas se debateram entre duas necessidades: quanto mais precisa a representação das sílabas da língua, maior o número de caracteres necessários e, conseqüentemente, mais difícil o aprendizado da escrita. Quanto menor o número de caracteres, menor a precisão da representação da língua, e maior a quantidade de informação de um texto dependente de interpretação. Na Grécia, este novo artefato vai dar início a uma transição entre as culturas oral e escrita, libertando esta última da sintaxe e da temática necessárias a uma produção verbal cujo armazenamento e transmissão dependia da memória, transição que, de acordo com a argumentação de Havelock, levaria alguns séculos para se completar⁵¹. Se a possibilidade de um registro escrito da linguagem, não mais subordinado à memorização (como no caso de uma cultura pré-letrada) e à interpretação (como no caso das escritas anteriores à alfabética), permite o nascimento de uma prosa filosófica⁵², a realização desta possibilidade por meio de um código constituído por apenas 24 letras fará da escrita uma técnica acessível a todos e não mais exclusiva de uma classe de trabalhadores especializados. Ao calor e luz do fogo roubado aos deuses por Prometeu, na forma como nos foi legado o mito por Hesíodo⁵³, soma-se, na versão de Ésquilo⁵⁴, a luz metafórica das artes e da escrita:

...as dores dos mortais, porém,
ouvi: a eles, que antes eram infantis,

⁴⁹ MORAIS, op. cit., p. 92-98.

⁵⁰ HAVELOCK, E. A., op. cit., p. 95, 1996.

⁵¹ Id., ib., capítulos 11 e 12, 1996.

⁵² Idem, ib., p. 253-257.

⁵³ HESÍODO. *Teogonia*, 565.

⁵⁴ ÉSQUILO. Prometeu cadeeiro, 440-460.

lúcidos os fiz e tocados pelo espírito.
 Digo-o não para repreender os homens,
 mas explicar o bom sentido do que doe.

...

Ainda o número, excelente artifício,
 eu lhes inventei, e a composição de letras,
 memória de tudo, obreira mãe de Musas.

Ainda na antiguidade, esta escrita tão mais acessível começa a ser considerada objeto a ser ensinado às crianças, parte integrante de um projeto abrangente de educação, e a forma de fazê-lo uma preocupação dos educadores, como se depreende do que nos chegou da fala de Demócrito (fragmento 179):

Se os meninos não são levados ao trabalho, não aprenderão nem a ler nem a escrever, nem música, nem esporte, nem o respeito, que é a principal condição de valor; pois é por estes exercícios que nasce o respeito⁵⁵.

Igualmente cedo na história da filosofia ocidental iniciam-se as especulações sobre a possibilidade, origem, essência, espécies e critérios de verdade do conhecimento, tema que será objeto de investigação e reflexão por todos os séculos seguintes, gerando teorias muitas vezes contrastantes.

Já na primeira metade do século XVII Comênio pretendia, na sua *Didática Magna*, propor um método para ensinar tudo a todos. E na sua proposta já estavam presentes recomendações que depois seriam adotadas por pedagogias que, no século XX, pretendiam se opor à escola tradicional: “... ao expor regras aos meninos ..., não se devem esclarecer com exemplos fora de seu alcance ..., mas tomados do uso diário. Do contrário não entenderão nem a regra nem sua aplicação”⁵⁶. Também Comênio criticava os equívocos das escolas então existentes: “Ninguém ensina a física por meio de demonstrações visíveis e experiências, mas pela recitação do texto de Aristóteles ou de qualquer outro”⁵⁷. Não sendo recente na história o interesse pelo desenvolvimento de uma teoria do conhecimento definitiva, nem a preocupação sobre o que e como ensinar às crianças, torna-se importante analisar propostas que se apresentem como “novas” ou

⁵⁵ BORNHEIM, G. A. (org). **Os filósofos pré-socráticos**, p. 115.

⁵⁶ COMÊNIO, J. A. **Didática magna**, Capítulo XVII, §28, 1954.

⁵⁷ Idem, ib., Capítulo XVIII, §25, 1954.

em contraponto à “escola tradicional”, especialmente quando se apoiam sobre uma teoria do conhecimento que acredita poder oferecer subsídios para se ensinar tudo a todos. Neste trabalho, analiso um material didático adotado em todo o estado de São Paulo com o objetivo de orientar práticas destinadas a alfabetização de crianças de escolas públicas, que é apresentado a seguir.

1.2. Apresentação do Objeto de Estudo

Os documentos que constituem objeto de análise no presente estudo são integrantes do Programa Ler e Escrever, criado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP), cujos antecedentes e histórico apresento a seguir.

Em 04 de agosto de 2.005, a SME/SP publicou o comunicado SME 816/05, por meio do qual divulgou as Orientações Gerais Para o Ensino da Língua Portuguesa no Ciclo 1.

Na sua introdução, o documento declara que está embasado na concepção construtivista de aprendizagem, “que pressupõe que o conhecimento não é concebido como uma cópia do real e incorporado diretamente pelo sujeito, mas uma atividade por parte de quem aprende, que organiza e integra os novos conhecimentos aos já existentes”. Informa ainda que

Atualmente, o modelo de ensino relacionado a essa concepção de aprendizagem é o de resolução de problemas. Compreende intervenções pedagógicas de natureza própria, reconhece o papel da ação do aprendiz, a especificidade da aprendizagem de cada conteúdo e pressupõe situações didáticas em que o aluno precisa pôr em jogo o que sabe no esforço de realizar a tarefa proposta para aprender o que não sabe.

A esta afirmação é associada uma nota de fim de texto que explicita a recusa em discutir a concepção construtivista de alfabetização, determinada pelo comunicado, e que deverá ser adotada no material didático a ser produzido para cumpri-lo:

Não vamos discutir neste documento a concepção de alfabetização e de letramento, pois **consideramos que esta discussão de cunho teórico**

não tem contribuído para que a escola avance e dê conta da tarefa de conseguir que todos alunos aprendam a ler e escrever (grifo meu).

Em relação à alfabetização, ainda na introdução encontramos também a declaração de que “entende-se a concepção de alfabetização como aprendizagem do sistema de escrita e da linguagem escrita em seus diversos usos sociais, porque **consideramos imprescindível a aprendizagem simultânea dessas duas dimensões**” (grifo meu).

A partir da convicção de que o maior acesso à cultura fornece maiores possibilidades de construção de conhecimentos sobre a língua, concluem que a aprendizagem do sistema de escrita deve ser concomitante à aprendizagem da linguagem escrita em seus usos sociais. E desta conclusão extraem a explicação para a maior incidência de fracasso escolar entre as crianças que tem menor acesso à cultura escrita. Como corolário destas deduções, concluem que estas crianças são as que mais necessitam das práticas sociais de leitura. Apesar disso, reconhecem que uma condição básica para a leitura e a escrita com autonomia é a apropriação do sistema de escrita que envolve, da parte dos alunos, aprendizagens muito específicas.

O Comunicado SME 816/05 estabeleceu ainda objetivos gerais para o ensino da língua portuguesa, competências esperadas para os alunos de cada um dos anos do Ciclo 1. Ofereceu também orientações para o ensino de língua portuguesa, divididas nos seguintes grupos de atividades (nesta ordem):

- Práticas de linguagem oral;
- Práticas de leitura;
- Práticas de produção escrita;
- Análise e reflexão sobre a língua.

Menos de dois meses após a publicação deste comunicado, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo lança o Programa Ler e Escrever – Prioridade na Escola Municipal, instituído por meio da Portaria 6.328 de 2.005, publicada em setembro e republicada em novembro de 2.005, que determinava que sua implantação deveria ocorrer nas escolas municipais de ensino fundamental e médio a partir do ano letivo de 2.006 .

O Programa tinha por objetivo “desenvolver Projetos que visam a reverter o quadro de fracasso escolar ocasionado pelo analfabetismo e pela alfabetização precária dos alunos do Ensino Fundamental e Médio da Rede Municipal de Ensino”, sendo os referidos projetos os seguintes:

- I. "Toda Força ao 1º Ano do Ciclo I",
- II. "Projeto Intensivo no Ciclo I - PIC" e
- III. "Ler e Escrever em Todas as Áreas do Ciclo II"

O Anexo Único da Portaria 6.328 informava ações iniciadas no primeiro semestre de 2.005 e concluía, ao final deste relato, que “as condições institucionais começam a se consolidar: portanto, o caminho agora é atuar diretamente nas condições de ensino, **trazendo a didática para o centro da cena** (grifo meu)”.

O Projeto “Toda Força ao 1º Ano do Ciclo” foi elaborado tendo como pano de fundo os resultados de uma pesquisa por amostragem, realizada em 2.004, que revelou a existência de escolas nas quais até 30% dos alunos concluíam o 3º ano do Ciclo I sem “escrever convencionalmente”. Visando modificar este quadro, assume como objetivo “propiciar as condições fundamentais para que todos os alunos concluam o primeiro ano do Ciclo I, lendo e escrevendo convencionalmente”.

A estratégia para obtenção do objetivo buscado previa uma série de ações:

1. Formação do Coordenador Pedagógico responsável pelo Ciclo;
2. Formação de todos os professores regentes do 1º ano do Ciclo I;
3. Elaboração de material de orientação para estes professores;
4. Convênios com Universidades ou Institutos Superiores de Educação para apoio pedagógico às classes de 1º ano;
5. Elaboração de critérios para atribuição das classes de 1º ano a professores, sendo que os professores efetivos que aderissem ao Projeto teriam pontuação diferenciada para fins de evolução funcional desde que alcancem os objetivos propostos no Projeto com avaliação satisfatória em relação às expectativas de aprendizagem dos alunos.

O princípio norteador da formação de coordenadores é o de que esta formação deverá extrapolar as questões específicas referentes à alfabetização, pois “as **concepções de**

aprendizagem (grifo meu), as reflexões e análises sobre a didática são conhecimentos fundamentais para todos os professores de todas as etapas da escolaridade”. Cabe lembrar que, embora fale em concepções de aprendizagem no plural, a única admitida pelo documento é a construtivista.

Os professores, por sua vez, deveriam participar de atividades de formação orientadas pelo coordenador pedagógico, que é responsável também pela supervisão dos momentos de planejamento, acompanhamento e avaliação do trabalho em sala de aula. Estas atividades, bem como a formação dos professores, deveriam ser orientadas pelo "Guia de Orientações Didáticas", integrante da mesma portaria, e pelas expectativas de aprendizagem contidas no documento Comunicado 816/05 - "Orientações gerais para o trabalho com Língua Portuguesa no Ciclo I", publicadas em 4 de agosto de 2005, no Diário Oficial. Neste documento, estariam contidas também as expectativas de aprendizagem dos alunos para cada etapa de escolaridade.

O material de orientação para os professores deveria se constituir num guia de orientações didáticas detalhadas e fundamentadas, elaborado a partir das "Orientações Gerais Para o Trabalho com Língua Portuguesa no Ciclo I", acompanhado de fichário com fichas para planejamento e modelos de atividades.

Já o Projeto Intensivo no Ciclo I – PIC destinava-se, por ocasião desta primeira portaria, apenas aos alunos que tivessem chegado ao 4º ano deste ciclo sem ter adquirido “o domínio do sistema de escrita” ou com “poucas condições de fazer uso deste conhecimento de forma autônoma”. Este projeto foi criado visando reverter o quadro de retenção de 12% dos alunos que chegavam ao 4ª ano (cerca de 10.000 alunos), conforme dados da própria Secretaria, referentes ao período de 2.000 a 2.003.

O PIC previa as seguintes estratégias para consecução do objetivo estipulado:

- Reorganização da estrutura e funcionamento das classes de 4º ano do Ciclo I;
- Formação dos Coordenadores Pedagógicos;
- Formação dos professores PIC;
- Produção de material didático específico para o trabalho a ser realizado (material do professor e do aluno);

- Estabelecimento de critérios para atribuição das classes de 4º ano, sendo que os professores que aderirem ao Projeto terão pontuação diferenciada para fins de evolução funcional desde que alcancem os objetivos propostos no Projeto.

Cada escola poderá organizar uma sala do PIC por turno com até 35 alunos retidos no 4º ano, que terão 30 horas de aulas semanais, 25 no período regular e as outras 5 horas fora do horário regular. As crianças portadoras de necessidades educacionais especiais poderão frequentar as aulas do PIC e serão acompanhadas pelo Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão.

As orientações fornecidas pela Portaria SME 6.328/2.005 para a formação de coordenadores pedagógicos e professores, e para as atividades de planejamento, acompanhamento e avaliação do trabalho em sala de aula para o PIC, são as mesmas fornecidas para o Projeto Toda Força ao 1º Ano. Esta portaria fornece ainda orientação para as ações que deveriam constituir o Projeto "Ler e Escrever em Todas as Áreas do Ciclo II", que não faz parte do corpo documental objeto de análise no presente trabalho.

Em agosto de 2007 é publicada a Portaria SME 4.507, que institui o Programa "Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas", e determina que deveriam compô-lo os seguintes documentos:

- I. Documento de Orientação Curricular: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para o Ciclo I do Ensino Fundamental;
- II. Documentos de Orientação Curricular: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para o Ciclo II do Ensino Fundamental, nas áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Arte, Educação Física, Ciências e Inglês;
- III. Documentos de Orientação Curricular: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para a Educação Infantil;
- IV. Referencial sobre avaliação da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais;
- V. Referencial para o trabalho com a diversidade étnico-racial.

Compõem nosso objeto de estudo documentos integrantes do item I, com especial ênfase naqueles destinados à alfabetização no primeiro ano do Ciclo I e aqueles destinados à recuperação de alunos que não alcançaram as metas de aprendizado, elaborados sob responsabilidade da Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Em novembro de 2.007, é publicada a Portaria SME 5.403 que reorganiza o Programa Ler e Escrever, que passa a contar agora com mais três projetos: o PIC para o 3º ano do Ciclo 1, Projeto "Ler e Escrever nos 2ºs, 3ºs e 4ºs anos do Ciclo I" e Projeto "Compreensão e Produção da Linguagem Escrita por Alunos Surdos". O anexo único da portaria detalha o conteúdo e forma de execução de cada projeto. O conteúdo da Portaria anterior é mantido, com alguns acréscimos.

Às estratégias do projeto Toda Força ao 1º Ano do Ciclo são acrescentadas mais três:

- Organização de projetos de trabalho nas salas/escolas que não aderirem ao projeto "Toda Força ao 1º ano do Ciclo I- TOF" ;
- Orientações Didáticas para o planejamento e avaliação do trabalho com o Ensino Fundamental- Ciclo I- contemplando as especificidades dos alunos surdos;
- Acompanhamento e avaliação, pelas equipes gestoras, das metas propostas para o Projeto.

É também estabelecida uma meta para alfabetização dos alunos do 1º ano: 85% deles deverão dominar o sistema alfabético de escrita até o final do ano e só receberão pontuação diferenciada os professores que alcançarem a meta. Quando a meta não for alcançada, as Diretorias Regionais de Educação poderão estabelecer critérios complementares, levando em conta a possibilidade de ser alcançada em função da realidade local e dos resultados alcançados pela escola no ano anterior.

Para o PIC 3º ano, o anexo define, ainda, como critério para que um professor possa assumir uma classe de PIC, sua disposição para “promover ações que contribuam, de fato, para o avanço dos alunos nas questões da Alfabetização e Matemática, **tendo como referência a concepção que permeia a formação e o material produzido pela SME (grifo meu)**”. Estabelece ainda a meta de 100% dos alunos alfabetizados até o fim do ano, sendo a sua consecução condição para que o professor obtenha pontuação

diferenciada. Mas admite como justificativa para o não cumprimento da meta **a existência de alunos comprovadamente com deficiências** e que necessitem de maior flexibilização de tempo para o alcance da meta estabelecida no Projeto, **esgotados todos os recursos pedagógicos** (grifos meus), inclusive os de Recuperação Contínua e Paralela.

O PIC 4º ano passa a ser destinado aos alunos retidos ao final do 4º ano do Ciclo 1, crianças que estarão cursando, portanto, o quinto ano de escolaridade formal sem terem conseguido se alfabetizar. As estratégias são as mesmas já contempladas anteriormente, e mais uma vez se coloca como critério para o professor que queira assumir esta classe a disposição de trabalhar tendo como referência a concepção pedagógica adotada pela Secretaria. Mais uma vez ainda, a meta é de alfabetização de 100% dos alunos, ressalvados os casos de alunos que não tenham aprendido mesmo depois de “esgotados todos os recursos pedagógicos”.

Ora, ao mesmo tempo em que adota uma concepção de alfabetização que é imposta aos professores, e em relação à qual não aceita discussões, a SME admite que há alunos que não aprendem, mesmo depois de “esgotados todos os recursos pedagógicos” da referida concepção. Para estes casos, a única flexibilização que admite em relação às metas adotadas é a do tempo necessário para o aluno aprender, e não de métodos, o que nos permite concluir que consideram a concepção adotada a única que oferece meios para alfabetizar uma criança. Mas estamos falando aqui de crianças que já estão no seu quinto ano de escolaridade construtivista sem ter conseguido se alfabetizar (o Programa Ler e Escrever foi implantado em 2.006 e a edição do material do PIC do 4º ano analisada é de 2.011, dirigido, portanto, a professores de crianças que já haviam tido vários anos de escolaridade orientada pelo material do Programa).

Atendendo ao disposto nas portarias mencionadas, a Diretoria de Orientação Técnica da SME/São Paulo elaborou o material didático requerido, devendo ser objeto do presente estudo os seguintes documentos:

- Projeto Toda Força ao 1º Ano: guia para o planejamento do professor alfabetizador – orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1º ano do Ensino Fundamental, volumes 1, 2 e 3, publicados em 2.006.

- Guia de planejamento e orientações didáticas para o professor do 2º ano do Ciclo 1, volumes 1 e 2, publicados em 2.007.
- Projeto Intensivo no Ciclo I - 3º ano – Livro do professor, publicado em 2.011.
- Projeto Intensivo do Ciclo I: Material de Língua Portuguesa para sala do PIC 4º ano - material do professor, publicado em 2.011.

Como em 2014 o presente trabalho já estava em sua fase final, uma última edição (2014) de material dirigido ao 1º ano não entrou na análise, apenas como fonte de exemplos para ilustrar alguns comentários.

1.3.Descrição do objeto de estudo

1.3.1. Pressupostos assumidos nos documentos

No Capítulo 2 é descrito e analisado de forma detalhado o referencial teórico que orienta a proposta didática de alfabetização do Programa Ler e Escrever. Por ora, basta dizer que este referencial é constituído pelo modelo proposto por Ferreiro e Teberosky⁵⁸, para o qual o principal problema que a escrita apresenta, para a criança, é de conceitualização sobre o que representa e qual o seu princípio de funcionamento. Segundo as autoras do modelo, baseado na teoria construtivista de Piaget, esta conceitualização é fruto de um processo de evolução cognitiva, durante o qual a criança passa por estágios que reproduzem os momentos históricos de evolução da escrita e, alcançado pela criança o que seria a etapa final do processo (compreensão de como funciona a escrita alfabética), os únicos problemas que lhe restariam a enfrentar seriam os de ortografia. Sob esta perspectiva, os rabiscos e garatujas que a criança faz antes de saber escrever não são aleatórios, representam uma escrita, pois são resultado dos conhecimentos que a criança já adquiriu sobre a escrita a partir de sua observação, manipulação e reflexão sobre este objeto. A passagem por todos estes estágios, por sua vez, seria necessária para que a criança pudesse alcançar a “apropriação de conhecimento, e não aprendizagem de uma técnica”⁵⁹. Considerar que toda produção gráfica da criança representa uma escrita exige atribuir-se a *escrita* e *escrever* novos sentidos, diferentes daqueles tradicionalmente associados a estas palavras, sendo que estes últimos passam a ser recusados. No tratamento didático do processo da leitura,

⁵⁸ FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**, 1999.

⁵⁹ FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A., op.cit., página 289.

também às palavras *ler* e *leitura* são atribuídos novos sentidos. As tentativas de adivinhação do conteúdo de um texto que lhe é apresentado, que a criança faz a partir de pistas fornecidas por ilustrações, conhecimento escolar sobre gêneros textuais, portador do texto, etc., passam a ser consideradas *leitura*. Ao mesmo tempo, é preciso que estes novos sentidos de *ler* e *escrever* se tornem premissas práticas a serem assimiladas por aqueles a que se destinam. Os novos usos dados às palavras *escrita* e *escrever* poderiam caracterizar os enunciados onde aparecem como definições programáticas, conforme proposto por Scheffler (1974)⁶⁰. Neste caso, estas novas definições para o que significam estas palavras não comportam apenas sentidos literais, mas passam também a desempenhar outros papéis.

Scheffler procurar identificar a natureza das afirmações que surgem no debate pedagógico com o propósito de criar ferramentas que auxiliem no exame da validade das conclusões propiciadas por estas afirmações e na crítica dos seus usos inferenciais. Os discursos para o qual estas ferramentas foram criadas são os discursos não científicos, que são apresentados como comunicações de ordem geral num contexto prático. Considerando-se que os documentos que estou analisando contêm orientações didáticas endereçadas a dezenas de milhares de professores da rede pública da cidade de São Paulo, entendo que se enquadram no tipo de discurso para o qual Scheffler criou sua classificação de afirmações, sendo as definições programáticas a categoria que parece melhor descrever os enunciados que fornecem novos sentidos às palavras *ler* e *escrever*.

Uma definição é programática quando quem a usa pretende alcançar um dos seguintes objetivos:

- atribuí-la a um novo objeto ao qual não se aplicava anteriormente;
- recusar sua aplicação a um objeto ao qual até então se aplicava;
- tornar sua aplicação restrita apenas e exclusivamente aos objetos aos quais se aplicou até então e a nenhum outro.

A identificação de uma definição programática depende ainda da análise de outros aspectos, tais como:

⁶⁰ SCHEFFLER, I. *A linguagem da educação*, 1974.

- o contexto no qual se realiza o debate;
- a maneira como é conduzido;
- os princípios práticos embutidos na definição;
- a disposição dos participantes do debate em aceitar a reformulação de suas posições;
- a capacidade da definição de se transformar numa premissa prática.

A importância das afirmações que constituem definições programáticas reside no fato de que podem ser utilizadas para expressar graves decisões morais, o que resulta na necessidade de se questionar se o programa expresso pela definição deve ou não ser adotado.

Passo agora a analisar as expressões que atribuem às palavras *ler* e *escrever* novos sentidos. A primeira expressão que analisarei aqui, que aparece já na Portaria SME 6328/05, que inaugura o Programa Ler e Escrever, é a expressão *ler convencionalmente*.

Nos documentos analisados, a expressão *ler convencionalmente* é usada para designar a capacidade do aluno de decodificar a escrita alfabética por conta própria, ou seja, é usada para indicar uma ação cujo significado já estava tradicionalmente compreendido pela mera palavra ler.

O Novo Dicionário da Língua Portuguesa⁶¹, registra os seguintes significados possíveis para ler:

1. Percorrer com a vista o que está escrito, proferindo ou não as palavras, mas conhecendo-as.
10. Ver as letras do alfabeto e juntá-las em palavras, repetindo-as mentalmente ou em voz alta.

O Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa⁶² registra os seguintes significados para ler:

1. Conhecer, interpretar por meio da leitura.

⁶¹ FERREIRA, A. B. de H. (ed.). **Novo dicionário da língua portuguesa**, 1975

⁶² ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA DO BRASIL. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**, 1981.

2. Conhecer as letras do alfabeto e juntá-las em palavras.

O Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea⁶³ registra como primeiras definições:

1. Olhar para letras ou quaisquer símbolos gráficos e perceber ou decifrar o seu significado; fazer a leitura.
2. Dizer em voz alta o que está escrito ou impresso; fazer a leitura.
3. Reconhecer as letras de um alfabeto e saber agrupá-las em palavras e frases, percebendo o seu significado; saber ler.

Quando consultamos pesquisadores inseridos no debate sobre alfabetização, verificamos que, para estudiosos que defendem a necessidade de instrução explícita do funcionamento do sistema alfabético de escrita, o sentido atribuído pelos construtivistas à expressão *ler convencionalmente* já está contido na palavra ler. Para Moraes (1996), o que é específico da atividade de leitura “é a capacidade de reconhecimento de palavras escritas, isto é, a capacidade de identificar cada palavra como forma ortográfica que tem uma significação e atribuir-lhe uma pronúncia⁶⁴”.

Alguns trabalhos de pesquisa sugerem que o senso comum reforça as definições registradas pelos dicionários. Nicolau (1997)⁶⁵, numa pesquisa realizada com crianças de 6 anos frequentando a creche central da Universidade de São Paulo, registrou que as crianças, embora tenham percebido a função social da escrita (aspecto prioritário nas propostas didáticas construtivistas), “afirmaram, de maneira clara, que é o fato de saber ler que torna a leitura possível”. A partir das respostas das crianças, o artigo expressa o entendimento de que elas já desenvolveram a ideia, fundamental na opinião da autora, de que “quem lê, lê qualquer coisa”. Rocha (2006)⁶⁶ desenvolveu uma pesquisa com familiares de 58 crianças de 6 anos matriculados no 1º ano do ensino fundamental de 9 anos, recém-implantado, numa escola municipal de uma grande cidade do interior de São Paulo. A escola estava situada numa das zonas de maior vulnerabilidade social da

⁶³ ACADEMIA DAS CIÊNCIAS DE LISBOA, **Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea**, 2001.

⁶⁴ MORAIS, José. **A arte de ler**, p. 109, 1996.

⁶⁵ NICOLAU, M. L. M. Um estudo das potencialidades e habilidades no nível da pré-escolaridade e sua possível interferência na concepção que a criança constrói sobre a escrita, 1997.

⁶⁶ ROCHA, M. S. P. de M. L. da. “Parece um prezinho”: famílias de classes populares e o novo ensino fundamental, 2010.

cidade e a pesquisa tinha por objetivo levantar as expectativas dos familiares em relação ao adiantamento da entrada das crianças no ensino fundamental. Segundo a autora, “os entrevistados demonstraram terem construído fortes e precisas expectativas de que a frequência antecipada das crianças às escolas só poderia ter um sentido e uma meta: alfabetizá-las”. As entrevistas mostraram também o que as mães entendem por um processo de alfabetização: um processo no qual as crianças vão aprendendo gradualmente as letras e seus valores sonoros, e como se juntam umas às outras, num crescendo de dificuldades. Para a mãe cuja filha tinha chegada ao fim do ano sem ser capaz de juntar o **b** com o **a**, a criança não tinha tido qualquer avanço no processo de alfabetização.

Por que, então, os materiais didáticos do Ler e Escrever acrescentam o advérbio *convencionalmente* a uma palavra que tradicionalmente já expressava o que se pretendia dizer? Para entender o sentido dado à expressão ler convencionalmente nos documentos estudados, transcrevo a seguir alguns trechos onde ela aparece:

A leitura pelo aluno deve ser frequente (grifo meu). Em várias situações do projeto de animais as crianças poderão ter os textos em mãos e mobilizar estratégias de leitura, desenvolvendo comportamentos de leitor – **mesmo que ainda não leiam convencionalmente**⁶⁷ (grifo meu).

Como se vê, considera-se aqui que a criança seja capaz de ler, mesmo que não seja capaz de *ler convencionalmente*, ou seja, de decifrar a escrita alfabética. Em outras situações, atribui-se às crianças tarefas que exigem leitura, mesmo que ainda não saibam ler, como no trecho abaixo:

Converse com os alunos sobre os conhecimentos que podem utilizar para localizar os nomes das frutas: pensar nas letras iniciais ou finais de cada fruta e em tudo que já sabem sobre as letras e seus sons. Solicite aos alunos alfabéticos que não se manifestem nesse momento da explicação, deixando espaço para os colegas que ainda não leem convencionalmente⁶⁸.

⁶⁷ SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Projeto Toda Força ao 1o Ano: guia para o planejamento do professor alfabetizador – orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1o ano do Ensino Fundamental**, volume 3, página 19.

⁶⁸ Id., ib., volume 3 – página 55.

Ações como “ler antes de saber ler convencionalmente”, ou variantes como “localizar informações antes de saber ler”, aparecem como objetivo de diversas atividades nos vários volumes do Programa, conforme mostram os Quadros 1.3.1.1 e 1.3.1.2 a seguir:

Atividade	Pág.	Toda Força ao 1º Ano – v. 2 - objetivos das atividades didáticas
2	57	Ler antes de ler convencionalmente, colocando em jogo o que sabem sobre o sistema de escrita e apoiando-se em conhecimentos sobre o conteúdo e outros indícios.
3	61	Ler uma legenda antes de saber ler convencionalmente.
5	64	Ler antes de saber ler convencionalmente apoiando-se em pistas do texto.
9	76	Ler antes de saber ler convencionalmente tentando estabelecer relações entre o oral e o escrito.
12	88	Ler antes de saber ler convencionalmente, tentando estabelecer relações entre o oral e o escrito.
15	99	Ler antes de ler convencionalmente.
Atividade	Pág.	Toda Força ao 1º Ano – v. 3 - objetivos das atividades didáticas
7	65	Ler antes de saber ler convencionalmente.
12	91	Fazer com que os alunos utilizem estratégias de seleção, antecipação e verificação, considerando o que já sabem sobre o sistema de escrita, para que possam localizar informações em listas mesmo antes de saberem ler.
13	95	Utilizar estratégias de leitura para localizar informações em textos de divulgação científica (índice, ilustrações etc.), mesmo antes de saber ler.
16	106	Utilizar estratégias de seleção, antecipação e verificação para que localizem informações em textos mesmo antes de saberem ler, considerando o que já sabem sobre o sistema de escrita.
17	110	Utilizar estratégias de seleção, antecipação e verificação para localizar informações em textos mesmo antes de saberem ler, considerando o que já sabem sobre o sistema de escrita.

Quadro 1.3.1.1 – Transcrição de itens onde “ler sem saber ler” e variantes aparecem como objetivo ou expectativa nos volumes Toda Força ao 1º Ano.

		Guia de Planejamento e Orientações Didáticas Para o Professor do 2º Ano - volume 1
Atividade	Pág.	objetivos das atividades didáticas
23	100	Ler antes de saber ler convencionalmente.
24	104	Ler antes de saber ler convencionalmente.
		Guia de Planejamento e Orientações Didáticas Para o Professor do 2º Ano - Volume 2
Atividade	Pág.	objetivos das atividades didáticas
3	54	Ler antes do domínio do sistema alfabético de escrita.
4	56	Ler antes do domínio do sistema alfabético de escrita.
5	59	Ler antes do domínio do sistema alfabético de escrita.
8	65	Ler antes do domínio do sistema alfabético de escrita.
9	67	Ler antes de saber ler convencionalmente.

Quadro 1.3.1.2 – Transcrição de itens onde ler sem saber ler ou variantes aparecem como objetivo ou expectativa nos volumes de Orientações Didáticas Para o Professor do 2º Ano.

Os exemplos fornecidos nos Quadros 1.3.1.1 e 1.3.1.2 demonstram sobejamente que, ao acrescentar locuções adverbiais à palavra LER, os documentos estudados estão dando a ela uma aplicação a objetos aos quais até então não se aplicava, assumindo que alguém é capaz de ler mesmo que não consiga realizar as tarefas tradicionalmente associadas à palavra, ou seja, estas tarefas passam agora a ser identificadas pela expressão “ler convencionalmente”. Está-se, ainda, recusando à palavra o seu sentido tradicional, porque ensinar a ler não mais significa capacitar a criança a executar as tarefas descritas pelo dicionário, mas sim ensinar-lhe “comportamentos leitores” que supostamente lhe permitirão antecipar o conteúdo dos textos escritos que lhe são apresentados, ainda que não seja capaz de decodificá-los, constituindo-se esta antecipação uma leitura.

Ao mesmo tempo, estes documentos pretendem, por meio de inúmeras repetições destas expressões, convencer o leitor (o professor alfabetizador) de que, ao tentar adivinhar o conteúdo de um material recheado de caracteres que ela não consegue decifrar, a criança está lendo, ainda que não convencionalmente.

Vê-se ainda, na última linha do Quadro 1.3.1.1, que o conhecimento exigido para ler que vem elencado em último lugar é aquele que era o mais importante na definição tradicional da palavra ler: o conhecimento do sistema de escrita.

Se por um lado, os documentos da SME afirmam que é possível ler sem dominar o sistema de escrita, por outro dizem que saber ler é muito mais do que isso:

Enfim, aprender a ler e escrever não é um processo que se encerra quando o aluno domina o sistema de escrita e já é capaz de decifrar as letras ou de escrever de próprio punho. **Aprender a ler e a escrever é um processo que se prolonga por toda a vida**, com a crescente ampliação das possibilidades de participação nas práticas que envolvem a língua escrita e que se traduzem na **capacidade de ler criticamente artigos publicados em jornais, expressar publicamente suas opiniões, ser bem-sucedido em seus estudos, apreciar contos, poemas etc.** (grifos meus)⁶⁹

Aqui, à palavra ler é dado o sentido de interpretar, compreender, sentidos possíveis para a palavra, especialmente quando usada metaforicamente, mas não os mais usuais entre crianças alfabetizadas e seus familiares, como sugerem os trabalhos citados de Nicolau e Rocha.

Temos, assim, no uso das expressões “ler convencionalmente”, “ler antes de saber ler” a atribuição de novos sentidos à palavra LER, dando origem a uma definição que atende dois dos critérios de Scheffler para que se possa caracterizá-la como programática: é uma expressão que pretende negar à palavra ler seu uso tradicional, atribuindo-lhe dois novos sentidos: um, só sabe ler quem é capaz de interpretar e compreender os mais diversos tipos de textos e outro, é possível para alguém ler mesmo que não domine o sistema de escrita.

É preciso, no entanto, avaliar esta definição sob outros aspectos:

Em que contexto ela aparece? Aparece num contexto de ampla repercussão, com potencial de atingir as dezenas de milhares professores de professores da rede pública da cidade de São Paulo, que são responsáveis por mais de um milhão de crianças.

⁶⁹ SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo I**, p. 36, 2007.

De que forma é conduzido o debate? Não há debate, a expressão é usada como conceito que não está em discussão, dentro de uma proposta pedagógica que é imposta aos professores, sob pena de ficarem excluídos de possibilidades de pontuação na carreira funcional, como se vê nos critérios para que um professor possa assumir uma classe do PIC.

Que princípios práticos estão embutidos na definição? O princípio prático embutido é o de que, no processo de formação de leitores, não há uma precedência temporal de conhecimentos a serem adquiridos, devendo acontecer simultaneamente o processo de aquisição de domínio da escrita com o processo de aquisição de “comportamentos leitores”⁷⁰. E o que seriam os “comportamentos leitores”? Buscar a informação desejada no portador correto, localizar no índice, avaliar se a informação é a que se quer etc., apoiando-se em informações sobre o sistema, ilustrações, diagramação, entre outras⁷¹, comparar duas receitas para decidir qual a melhor⁷², utilizar na leitura as estratégias de seleção, antecipação e verificação, considerando aquilo que já sabem sobre o sistema de escrita para resolver vários problemas envolvendo a leitura⁷³. Como resultado, durante anos, as crianças são submetidas a inúmeras tarefas que exigem um esforço de descobrir o conteúdo de materiais escritos quando ainda não sabem ler, sob o argumento de que estão adquirindo outros conhecimentos igualmente importantes para se tornarem bons leitores.

Existe nos usuários da definição disposição em aceitar a reformulação de suas posições? A recusa em participar de qualquer debate não apenas está expressa no Comunicado SME 816/05, em trecho já citado, como reaparece exatamente nos mesmos termos na página 12 das Orientações Gerais para o Ensino de Língua Portuguesa e Matemática no Ciclo I.

A definição tem capacidade para se transformar numa premissa prática? Este entendimento do que seja e do que não seja *ler* norteia documentos que apresentam aos professores orientações didáticas detalhadas, com descrição do que deve ou não deve

⁷⁰ Aqui e em outros momentos, uso expressões entre aspas para indicar que estou usando-as com o sentido atribuído a elas nos documentos utilizados.

⁷¹ SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Projeto Toda Força ao 1o Ano: guia para o planejamento do professor alfabetizador – orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1o ano do Ensino Fundamental** - Volume 2, p. 97, 2006.

⁷² Id., ib., página 99.

⁷³ Id., ib., Volume 3, p. 59, 65, 71, 82 e 10.

ser feito durante o desenvolvimento das atividades propostas. Não apenas tem o potencial de se transformar numa premissa prática, como já se tornou.

A segunda definição pragmática presente nas instruções didáticas do material analisado diz respeito à palavra *escrever*, que também ganhou a companhia de advérbios, criando expressões que modificam seu sentido usual.

As palavras *escrever* e *reescrever* aparecem inúmeras vezes acompanhadas de *convencionalmente*, ou ainda de *alfabeticamente* e outras tantas vezes como “escrever segundo suas hipóteses”.

O Novo Dicionário da Língua Portuguesa, de 1.975, registra os seguintes significados possíveis para escrever:

1. Representar por meio de escrita;
2. Redigir ou compor;
3. Expressar-se por escrito em;
11. Redigir ou compor obra(s) literária(s), científica(s), etc.
13. Fazer riscos, rabiscos, garatujas; rabiscar, garatujar.

O Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa registra os seguintes possíveis sentidos para escrever:

1. Representar por meio de caracteres ou sinais gráficos;
2. Expressar-se por escrito em (um idioma);
3. Copiar;
4. Compor ou redigir um trabalho literário ou científico;

Em “The Cambridge Encyclopedia of the World’s Ancient Languages”, a escrita aparece definida como um “meio gráfico de registro da fala humana”.

Os Quadros 1.3.1.3, 1.3.1.4, 1.3.1.5 e 1.3.1.6, apresentadas a seguir, mostram as expressões onde aparecem a palavra *escrever* com sentido diferente do usual.

		Toda Força ao 1º Ano - Guia Para o Planejamento do Professor Alfabetizador – volume 1
	Pág.	Projeto didático: cantigas populares - objetivos do projeto
	112	Escrever textos que eles sabem de memória e, assim, refletir sobre o sistema de escrita, colocar em jogo suas hipóteses, confrontá-las com as dos colegas. Participar de uma situação de escrita coletiva, colocando em ação procedimentos relacionados ao ato de escrever.
Atividade	Pág.	Toda Força ao 1º Ano - Guia Para o Planejamento do Professor Alfabetizador – volume 1 Objetivos das atividades do projeto
2	120	Participar de uma situação de escrita coletiva, começando a conhecer alguns procedimentos relacionados ao ato de escrever.
6	103	Escrever o próprio nome em um contexto de comunicação real (o crachá).

Quadro 1.3.1.3 – Ocorrências de expressões na qual a palavra escrever aparece com sentido diferente do usual no material didático do Projeto Toda Força ao 1º Ano – volume 1.

Neste e nos dois quadros seguintes, extraídos do documento dirigido ao professor do 1º ano, aparecem uma série de atividades nas quais se espera que a criança escreva, ainda que não saiba escrever para, a partir deste trabalho possa refletir sobre o sistema da escrita e avançar em suas “hipóteses” sobre o mesmo.

	Pág.	Toda Força ao 1º Ano - Guia Para o Planejamento do Professor Alfabetizador – volume 2
		Projeto didático: receitas culinárias para festa junina - objetivos
	93	Escrever receitas – do próprio punho ou oralmente, partes ou todo – avançando em suas hipóteses com relação ao sistema de escrita.
Atividade	Pág.	Toda Força ao 1º Ano - Guia Para o Planejamento do Professor Alfabetizador – volume 2 - Objetivos das atividades didáticas propostas
4	62	Escrever utilizando os conhecimentos disponíveis sobre o sistema de escrita e as fontes de informações existentes na classe.
70	72	Comportamentos de escritor: planejar o que irá escrever, rever enquanto escreve, escolher uma entre várias possibilidades, rever após escrever etc.
14	98	Interpretar a própria escrita (ler o que escreveu), justificando para si mesmo e para os outros as escolhas feitas ao escrever.
1	48	Avançar no conhecimento da escrita ao escrever segundo suas hipóteses e confrontar o que sabe com o colega.
6	62	Avançar em seus conhecimentos sobre a escrita, ao escrever segundo suas hipóteses e confrontar sua produção com a do colega.
9	76	Escrever antes de saber escrever convencionalmente.
		Avançar em seus conhecimentos sobre a escrita, ao escrever segundo suas hipóteses, e confrontar sua produção com a do colega.
15	103	Desenvolver comportamentos de escritor: planejar o que irá escrever, rever enquanto escreve, escolher uma entre várias possibilidades, rever após a escrita etc.
17	110	Pôr em jogo tudo o que sabem sobre o sistema alfabético para escrever da melhor forma, segundo suas hipóteses.
18	114	Escrever segundo suas hipóteses, considerando o que já sabem sobre a escrita e utilizando diferentes fontes de informação, tais como os nomes dos colegas e outros materiais escritos presentes na sala de aula.
		Desenvolver comportamentos de escritor: planejar o que irá escrever, escolher uma entre várias possibilidades, rever após a escrita etc.
26	151	Avançar em seus conhecimentos sobre a escrita ao escrever segundo suas hipóteses e confrontar o que sabe com o colega.

Quadro 1.3.1.4 - Ocorrências de expressões na qual a palavra escrever aparece com sentido diferente do usual no material didático do Projeto Toda Força ao 1º Ano – volume 2.

10	Toda Força ao 1º Ano - Guia do Professor Alfabetizador volume 3	
	Expectativas de aprendizagem para o final do 1o ano	
	Em relação à escrita:	
	Escrever alfabeticamente textos que conhece de memória (parlendas, adivinhas, poemas, canções e trava-línguas, entre outros), ainda que não segmentando o texto em palavras.	
	Escrever textos de autoria (listas, bilhetes e cartas, entre outros) individualmente, em duplas ou ditando-os para o professor.	
	Reescrever textos (lendas e contos, entre outros) de próprio punho ou ditando-os para o professor ou para colegas, considerando as ideias principais do texto-fonte e algumas características da linguagem escrita.	
132	Ler para melhor escrever – Sequencia didática: Reescrita de contos de fadas	
	O que se espera que os alunos aprendam	
	Alguns comportamentos de escritor, como:	
	• Planejar um texto e escrevê-lo.	
	• Preocupar-se em rerepresentar o conteúdo da história.	
	• Preocupar-se em utilizar recursos discursivos para tornar a história mais interessante e a linguagem mais literária.	
	A ampliar seus conhecimentos sobre a escrita, avançando em suas hipóteses	

Quadro 1.3.1.5 - Ocorrências de expressões na qual a palavra escrever aparece com sentido diferente do usual no material didático do Projeto Toda Força ao 1º Ano – volume 3.

		Guia de Planejamento e Orientações Didáticas Para o Professor do 2º Ano - Volume 1 - Expectativas
	18	Escrever textos de autoria (bilhetes, cartas, regras de jogos, textos informativos e outros), utilizando alguns recursos da linguagem escrita.
Atividade	Pág.	Guia de Planejamento e Orientações Didáticas Para o Professor do 2º Ano - Volume 1 Atividades didáticas: objetivos
20	94	Avançar no conhecimento da escrita ao escrever segundo suas hipóteses e confrontar o que sabe com o colega.
22	98	Avançar no conhecimento da escrita ao escrever segundo suas hipóteses e confrontar sua produção com a do colega.
1B	120	Aprender alguns comportamentos envolvidos na produção de textos: planejar o que irá escrever, rever enquanto escreve, escolher uma entre várias possibilidades, rever após a escrita etc.

Quadro 1.3.1.6 - Ocorrências de expressões na qual a palavra *escrever* aparece com sentido diferente do usual no material de orientações didáticas para o professor do 2º ano – volume 1.

Como mostram alguns dos enunciados transcritos nos Quadros 1.3.1.3, 1.3.1.4, 1.3.1.5 e 1.3.1.6, os documentos do Programa Ler e Escrever, no uso que fazem da palavra *escrever*, lhe atribuem sentidos que, como no caso de *ler*, se afastam dos sentidos mais usuais na língua.

O mais importante deles é o sentido de que a criança, ao tentar imitar o que fazem as pessoas alfabetizadas, ao produzir riscos, rabiscos, garatujas, está escrevendo e que aquilo que ela produz, ainda que só ela seja capaz de ler, é uma escrita. Cabem neste sentido as expressões:

- Escrever segundo suas hipóteses de escrita: aqui neste caso está-se referindo ao que é capaz de produzir a criança não alfabetizada quando instada a escrever, referência que traz embutida a certeza de que esta produção gráfica traduz um esforço de conceituação do funcionamento do sistema alfabético de escrita, sendo as hipóteses possíveis aquelas integrantes do modelo de Ferreiro e Teberosky.
- Escrever textos de memória: os textos que são referidos aqui são os textos orais que a criança conhece de memória, devendo transcrevê-los da forma que conseguir.
- Escrever antes de saber escrever convencionalmente: esta expressão é uma variação da primeira, ou seja, refere-se a uma produção gráfica e que refletiria o estágio de conceituação da escrita em que se encontra.

A insistência com que aparecem estes enunciados de caráter programático, na definição de Scheffler, pode produzir o efeito (e talvez seja este o objetivo) de fazer o professor acreditar nestes novos significados para palavras antigas, abandonando qualquer atitude crítica em relação a eles.

Por sua vez, a decisão moral embutida nestas definições programática é a de que é aceitável que uma criança passe quatro anos ou mais frequentando aulas regulares e de recuperação e continue incapaz de ler e escrever de forma autônoma, como sugerem enunciados contidos no volume de 2011 destinado ao professor do 4º ano, transcritos no Quadro 1.3.1.7, a seguir:

Pág.	Projeto Intensivo no Ciclo I – 4º ano
51	Organize as duplas de maneira que algumas possam trabalhar com autonomia, para que você consiga dar mais atenção àquelas que ainda não escrevem convencionalmente.
60	Organize um agrupamento com esses alunos que ainda não escrevem convencionalmente, selecione uma de suas produções e ajude-os a recuperar as ideias; discuta as possibilidades de melhorar o texto e faça a revisão coletiva, como escriba dos alunos.
96	Agrupe os alunos que ainda não leem e escrevem convencionalmente com outros que já produzem escrita alfabética, para realizarem a atividade em conjunto.
103	Organize as duplas de maneira que algumas possam trabalhar com autonomia, para que você consiga dar mais atenção àquelas que ainda não escrevem convencionalmente.
187	Tanto nos guias do 2º ano, como também do 1º (Toda Força ao 1º ano, volumes 1, 2 e 3) relacionamos várias atividades desse tipo. Não se preocupe por repeti-las enquanto houver alunos que não leem e escrevem convencionalmente.
197	Estas atividades deverão ser desenvolvidas também pelos alunos que não leem e escrevem convencionalmente. Na atividade 11A, que é de escrita, os alunos com escritas não alfabéticas deverão, inicialmente, escrever de acordo com suas hipóteses. Portanto, deixe que escrevam do jeito que pensam, sem intervenções. Em um segundo momento, é importante agrupá-los em duplas, para que comparem suas escritas e discutam a forma de escrever junto aos colegas com conhecimentos próximos. E, se acharem necessário, poderão fazer alterações na escrita original. Se não conseguirem chegar à escrita convencional, não há problema. Nesse momento, para os alunos de hipótese não-alfabética, a preocupação não é escrever “certo” e sim refletir sobre o sistema de escrita, justificar suas escolhas e confrontá-las (grifo meu).

Quadro 1.3.1.7 – Ocorrências de enunciados mostrando a aceitação de que as crianças continuem sem saber ler e escrever convencionalmente no material de orientações didáticas para o professor do 4º ano do Ciclo I.

Há defensores do construtivismo ligados a escolas particulares de prestígio, mas é claro que as famílias dos alunos destas escolas, de alta renda, alto grau de instrução formal e pagando altas mensalidades escolares, não permitirão que suas crianças cheguem ao 4º ano sem saber ler e escrever, não servindo eventuais sucessos nestas escolas como referendo de uma pedagogia de *laissez-faire* (vamos continuar fazendo as mesmas coisas do mesmo jeito até que dê certo).

O enunciado correspondente à página 197 do Quadro 1.3.1.7, em negrito, afirma que não há problema no fato de crianças do 4º ano ainda não terem alcançado a compreensão da escrita alfabética. Quando, então, isto começará a ser encarado como um problema? E não é problema para quem? Certamente é um problema para esta criança e sua família. Por sua vez, as concepções do que sejam ler e escrever presentes nestas definições programáticas, estarão presentes nas respostas a algumas questões que são importantes no planejamento de um processo educativo destinado à alfabetização de crianças. São elas:

- De que formas a criança aprende?
- O que é importante o professor saber sobre o que a criança já aprendeu ou sobre as dificuldades que enfrenta? De que formas se avalia isto?
- Que materiais são adequados para promover o aprendizado da criança?
- Quais são as intervenções didáticas eficientes para promover a alfabetização?

1.3.2. Formas como a criança aprende

Como já dito, as práticas didáticas propostas nos documentos estudados partem do pressuposto que toda criança que aprende a ler e escrever passa por alguns estágios de “conceitualização” da escrita, caracterizado cada um deles pela hipótese elaborada naquele momento sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita. A criança, exposta a muitas oportunidades de “refletir sobre a escrita”, passaria por vários estágios de “elaboração de hipóteses” sobre o funcionamento do sistema alfabético. Estes estágios se distribuem por três grandes períodos, conforme descrição de Ferreiro, citada por Weisz⁷⁴:

O primeiro período caracteriza-se pela busca de parâmetros de diferenciação entre as marcas gráficas figurativas e as marcas gráficas não figurativas, assim como pela formação de séries de letras como objetos substitutos, e pela busca de condições de interpretação desses objetos substitutos.

O segundo período é caracterizado pela construção de modos de diferenciação entre as marcas gráficas figurativas e as marcas gráficas não figurativas, baseando-se alternadamente em eixos de diferenciação qualitativos e quantitativos.

⁷⁴ WEISZ, T. Existe vida inteligente no período pré-silábico? 2006.

O terceiro período é que corresponde à fonetização da escrita, que começa por um período silábico e culmina em um período alfabético.

A identificação destes períodos foi feita durante a realização de um experimento no qual 108 crianças pré-escolares argentinas, que ainda não sabiam escrever, eram instadas a escrever, solicitando-se depois delas que lessem o que tinham escrito e explicassem as razões porque o tinham feito daquela maneira.

Nas planilhas de avaliação do estágio de conhecimento da criança sobre o sistema alfabético de escrita (Toda Força ao 1º Ano volume 1 - páginas 47 a 49, Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor do 2º Ano volume 1 – página 32), os períodos do modelo de Ferreiro e Teberosky são subdivididos em estágios que são descritos para fins de identificação da fase de aprendizado em que se encontra o aluno, conforme transcrito a seguir:

1. Pré-silábico, que por sua vez se divide em três etapas:
 - 1.1. Escreve utilizando grafismos e outros símbolos.
 - 1.2. Utiliza as letras para escrever.
 - 1.3. Produz escritas diferenciadas.
2. Silábico, que se divide em quatro etapas:
 - 2.1. Estabelece relação entre fala e escrita (faz corresponder para cada sílaba oral uma marca) utilizando grafismos e outros símbolos.
 - 2.2. Estabelece relação entre fala e escrita (faz corresponder para cada sílaba oral um grafismo).
 - 2.3. Estabelece relação entre fala e escrita, utiliza letras mas sem fazer uso do valor sonoro convencional.
 - 2.4. Estabelece relação entre fala e escrita, fazendo uso do valor sonoro convencional.
3. Silábico-alfabético, estágio no qual a criança estabelece relação entre fala e escrita, ora utilizando uma letra para cada sílaba, ora utilizando mais letras.
4. Alfabético, que também se divide em três etapas:
 - 4.1. Produz escritas alfabéticas, mesmo não observando as convenções ortográficas da escrita.
 - 4.2. Produz escritas alfabéticas, observando algumas convenções ortográficas da escrita.
 - 4.3. Produz escritas alfabéticas, sempre observando as convenções ortográficas da escrita.

Então para a proposta do Programa Ler e Escrever, se a criança produz uma escrita que só é legível para ela, isto não significa que ainda não saiba escrever ou que não saiba nada sobre a escrita, significa apenas que ainda não sabe escrever convencionalmente, pois ainda não chegou ao estágio final do processo evolutivo de apropriação da leitura e da escrita.

1.3.3. O que é importante o professor saber sobre o aprendizado da criança

Um dos aspectos que caracteriza o ideário construtivista de alfabetização é a convicção de que é importante conhecer e valorizar o que a criança sabe. Partindo do princípio de que todas as crianças seguem a mesma trajetória durante a alfabetização, este conceito tem uma lógica porque, ao identificar o que a criança sabe sobre a escrita, o professor sabe em que estágio ela se encontra e que passos lhe falta dar para total domínio do sistema de escrita. Esta ênfase na importância da avaliação do que a criança sabe aparece em várias passagens dos documentos analisados, como mostram os Quadros 1.3.3.1 (dos volumes destinados ao 1º ano) e 1.3.3.2 (do volume destinado ao 4º ano), a seguir.

Página	Toda Força ao 1º Ano - Volume 1
45	Nas próximas páginas você encontrará uma planilha que deverá ser preenchida com os dados da sondagem, as orientações gerais e o espaço para organizar e registrar o planejamento de sua rotina, além de um quadro onde você poderá fazer a avaliação semanal de seu trabalho. É importante destacar que a planilha da sondagem dá informações sobre aquilo que seus alunos sabem e o que precisam aprender, portanto ela deverá ser considerada por você na execução de seu planejamento (grifo meu).
Página	Toda Força ao 1º Ano - Volume 2
26	A produção de escrita e de leitura de listas, neste momento do semestre, pode ser proposta de forma individual ou em duplas. Para decidir quais as duplas mais produtivas é importante que você considere o que seus alunos sabem e o que precisam aprender para que realmente possam interagir e ter avanços (grifo meu).
Página	Toda Força ao 1º Ano - Volume 3
42	Ao avaliar os conhecimentos dos alunos, procure levar em conta os itens que , além de definir a hipótese em que se encontram, auxiliam também a perceber seus avanços , como estes a seguir.

Quadro 1.3.3.1 – Exemplos de expressões que revelam a ênfase dada na avaliação do que os alunos sabem nos documentos do projeto Toda Força ao 1º Ano – Vol. 1, 2 e 3.

Página	Projeto Intensivo no Ciclo - 4º ano - Material do Professor
5	É importante ressaltar que é você, professor, o autor deste trabalho e que o sucesso dos alunos depende de muitos fatores, entre eles a organização das duplas de trabalho, do seu modelo como leitor, da sua avaliação a respeito do que os alunos sabem sobre a escrita , enfim, todas as suas intervenções didáticas (grifo meu).
10	Saber o que sabem os alunos sobre a linguagem que se escreve não é uma tarefa simples (grifo meu). Primeiro, porque depende de selecionar qual o gênero que se quer avaliar. De acordo com o documento Orientações Curriculares – Proposição de Expectativas de Aprendizagem do Ciclo I estão expressos tanto os gêneros previstos para o trabalho no 4º ano, quanto algumas considerações sobre o trabalho que precisa ser realizado. Após escolher um dos gêneros sugeridos, conforme o excerto a seguir, proponha aos alunos a sua escrita individual para saber o que eles sabem sobre a linguagem que se escreve, dentro do respectivo gênero.

Quadro 1.3.3.2 – Exemplos de expressões que revelam a ênfase dada na avaliação do que os alunos sabem nos documentos do Projeto Intensivo no Ciclo I – 4º ano – material do professor

Como se vê nestes enunciados, a referência para o professor planejar suas ações didáticas é “saber o que os alunos sabem”. Não há descrição pormenorizada das várias dúvidas e dificuldades que a criança pode enfrentar na apropriação do sistema alfabético de escrita e, conseqüentemente, não há propostas para diagnóstico destes problemas nem para sua remediação, lacuna de imensa importância pois, embora seja importante conhecer o que o aluno já sabe para se planejar atividades que permitam que ele avance, defenderei a tese de que o professor precisa identificar, para poder ajudá-lo, o que ele **não** sabe, porque é isto que impede o seu progresso.

1.3.4. De que formas se avalia o aprendizado da criança

Uma das conclusões do trabalho de Ferreiro e Teberosky é a de que, alcançado o estágio final de “conceitualização” da escrita, ou seja, a compreensão de como funciona a escrita alfabética, os únicos problemas que a criança enfrentará serão de ortografia⁷⁵. Então, quando se referem a “saber o que os alunos sabem”, os documentos do Programa Ler e Escrever estão se referindo à identificação pelo professor do estágio de conceitualização da escrita em que se encontra a criança. A partir desta convicção, é

⁷⁵ FERREIRO e TEBEROSKY, op. cit. p. 219.

proposto um único tipo de avaliação ao longo de todos os documentos estudados, que é a sondagem. Consiste na aplicação de um ditado de 4 ou 5 palavras, iniciado por uma palavra polissílaba, seguida de uma trissílaba, depois de uma dissílaba e finalmente de uma monossílaba, e tendo como objetivo identificar em qual dos estágios a criança se encontra. A sondagem avalia apenas a escrita da criança, e não a leitura, porque a única atividade de leitura prevista na sondagem é quando a criança lê o que escreveu. Como quaisquer rabiscos que ela faça são considerados escrita, ela pode ler qualquer coisa a partir deles. As sondagens são avaliações que se estendem desde o primeiro ano (conforme os documentos do projeto Toda Força ao 1º Ano) até o 4º ano, nos documentos do PIC – 4º ano. Seria de se supor que, tendo os alunos chegado ao 5º ano de escolaridade sem estarem alfabetizadas (o material do PIC 4º ano é destinado às crianças que foram retidas no ciclo), um novo tipo de avaliação fosse necessária para se identificar o problema que impede a alfabetização destas crianças. Não é o que acontece, entretanto, como mostram os enunciados relativos a avaliações transcritos nos Quadros 1.3.4.1 (volumes destinados ao 1º ano) e 1.3.4.2 (volumes destinados aos 2º, 3º, e 4º anos) apresentados a seguir.

Pág	Toda Força ao 1º Ano - Volume 1
35	Mas o que é uma sondagem (grifo meu)? É uma atividade de escrita que envolve, num primeiro momento, a produção espontânea e sem apoio de outras fontes escritas de uma lista de palavras conhecidas dos alunos. Ela pode ou não envolver a escrita de frases simples. É uma situação de escrita que deve, necessariamente, ser seguida da leitura pelo aluno daquilo que ele escreveu. Por meio da leitura é que o professor poderá observar se o aluno estabelece ou não relações entre aquilo que ele escreveu e aquilo que ele lê em voz alta, ou seja, entre a fala e a escrita.
35	Entretanto, para fazer uma avaliação mais global das aprendizagens da turma, é interessante recorrer a outros instrumentos – inclusive a observação diária dos alunos , pois a atividade de sondagem representa uma espécie de retrato do processo do aluno naquele momento. E como esse processo é dinâmico e na maioria das vezes evolui muito rapidamente, pode acontecer de apenas alguns dias depois da sondagem os alunos terem avançado ainda mais (grifo meu).
45	Realizar a primeira sondagem do ano para analisar o domínio dos alunos sobre o sistema de escrita e começar a acompanhar o processo de alfabetização inicial de cada um deles.
67	Neste mês deverá ser realizada a segunda sondagem do ano. Faça novamente o ditado em folhas sem pauta e, depois de tomar a leitura, insira na planilha a data no campo que expressa as respostas de seus alunos. Com base na análise das produções dos alunos, você terá condições de comparar dois momentos distintos do processo de aprendizagem de cada aluno e, assim, avaliar quanto eles avançaram e também de que forma seu trabalho contribuiu para esse avanço.
68	A expectativa para o bimestre é que os alunos escrevam silabicamente , ou seja, caso você observe – na sondagem e em outras situações de escrita – que há alunos que não corresponderam a essa expectativa, é preciso planejar como ajudá-los para que não aumentem ainda mais a defasagem em relação ao restante do grupo (grifo meu).
Pág	Toda Força ao 1º Ano - Volume 2
15	No 1º bimestre focamos a avaliação das aprendizagens dos alunos com relação ao sistema de escrita. Por meio de uma atividade pontual, a sondagem, a intenção deste Guia foi a de que você, professor, construísse mecanismos para acompanhar o processo de cada aluno para assim estabelecer referenciais mais objetivos e precisos para tomar decisões sobre o seu planejamento , sobre os agrupamentos e melhor atender às questões individuais.
38	Ao final de junho deverá ser realizada a terceira sondagem do ano. Faça novamente o ditado em folhas sem pauta e peça que os alunos leiam o que escreveram.
Pá	Toda Força ao 1º Ano - Volume 3
16	Depois que fizer as sondagens de escrita para avaliar as aprendizagens, dedique maior atenção àqueles alunos cujos resultados não correspondem às expectativas de aprendizagem, ou seja, que ainda não escrevem segundo a hipótese silábica com valor sonoro (grifo meu).

Quadro 1.3.4.1 – Ocorrências e descrições das sondagens de avaliação nos documentos do Projeto Toda Força ao 1º Ano.

Na linha correspondente à página 15 do volume 2, informa-se que um dos objetivos da sondagem é permitir que o professor estabeleça referenciais mais precisos e objetivos para planejar suas atividades. Mas não fica claro que referenciais precisos e objetivos podem surgir das sondagens. Na última linha do Quadro 1.3.4.1 (1º ano, vol. 3, p. 16) vê-se a necessidade de dedicação de atenção àqueles que não chegaram ainda a um dos estágios intermediários do modelo adotado (hipótese silábica com valor sonoro), como se a aquisição, num determinado momento, de uma compreensão equivocada sobre o funcionamento da escrita alfabética fosse uma fase necessária sem a qual não é possível aprender a ler e a escrever, necessitando de receber um auxílio do professor para que a alcance.

Página	Guia de Planejamento e Orientações Didáticas Para o Professor do 2º Ano – Volume 1
29	Mas, o que é uma sondagem (grifo meu)? É uma situação de avaliação numa atividade de escrita que, em um primeiro momento, envolve a produção espontânea pelos alunos de uma lista de palavras, sem consultar fontes escritas. Pode ainda incluir a escrita de frases simples. Trata-se de uma situação de escrita na qual o aluno precisa, necessariamente, ler o que escreveu – para o professor poder observar se está estabelecendo relações entre o que escreve e o que ele lê em voz alta, ou seja, entre a fala e a escrita. Sugerimos que você realize sondagens logo no início do ano com todos os alunos; e repita a atividade a intervalos de um mês apenas com aqueles que não estiverem escrevendo alfabeticamente.
45	Ao formar as duplas de trabalho, baseie-se na sondagem feita inicialmente e leve em conta o que cada um de seus alunos já sabe sobre a escrita.
Página	Projeto Intensivo no Ciclo - 3º ano - Material do Professor
20	Mas o que é uma sondagem? É uma atividade de escrita que envolve, num primeiro momento, a produção espontânea e sem apoio de outras fontes escritas, de uma lista de palavras conhecidas dos alunos. Ela pode ou não envolver a escrita de frases simples. É uma situação de escrita que deve, necessariamente, ser seguida da leitura, pelo aluno, daquilo que ele escreveu. Por meio da leitura é que o professor poderá observar se o aluno estabelece ou não relações entre aquilo que escreveu e aquilo que lê em voz alta, ou seja, entre a fala e a escrita.
Página	Projeto Intensivo no Ciclo - 4º ano - Material do Professor
10	As atividades realizadas pelos alunos individualmente e as respostas dadas por eles durante as intervenções que você realiza são informações importantes para que possa acompanhar a aprendizagem de cada um em relação ao sistema de escrita. Vale dizer que acompanhar a aprendizagem dos alunos é uma tarefa permanente, não devendo acontecer apenas em alguns meses do ano. Para isso, é fundamental que você organize uma avaliação inicial para saber o que sabem seus alunos sobre a escrita no início do ano. Siga o exemplo dado no Guia de Planejamento do Professor Alfabetizador do Projeto Toda Força ao 1º Ano (página 35).

Quadro 1.3.4.2 - Ocorrências e descrições das sondagens de avaliação em documentos do Programa Ler e Escrever para os 2º, 3º e 4º anos.

Nestes enunciados, como se vê, são indicados momentos de avaliação e repetidas instruções sobre a sondagem. Além da sondagem, os documentos recomendam que os professores façam avaliações do aprendizado mediante a observação diária dos alunos, mas estas avaliações diárias têm o mesmo objetivo das sondagens, que é o de avaliar em que estágio de alfabetização se encontram as crianças, segundo o modelo de Ferreiro e Teberosky.

1.3.5. Que materiais são adequados para promover a alfabetização da criança

Ao adotar o partido de que a alfabetização é integrante de um processo mais abrangente que tem por objetivo o letramento, ou seja, a formação de leitores e escritores, as propostas construtivistas contidas nos documentos estudados assumem como premissa que estas duas coisas, o domínio do sistema alfabético de escrita e o domínio da linguagem escrita, têm que ser promovidas concomitantemente. Assumem também que a formação de leitores e escritores só é possível mediante o uso de “textos de circulação social”, ou seja, textos usados em situações reais de comunicação. A adoção destas premissas fica clara nos trechos selecionados e transcritos nos Quadros 1.3.5.1, 1.3.5.2, 1.3.5.3 e 1.3.5.4 que são apresentados a seguir.

Página	Toda Força ao 1º Ano - Volume 1
19	Por outro lado, sabemos também que apenas a aquisição do sistema alfabético não garante a possibilidade de participar com sucesso das práticas sociais de leitura, de escrita e de comunicação oral (grifo meu).
19/20	Vale lembrar que o desenvolvimento da capacidade de ler e escrever não é um processo que se encerra quando o aluno domina o sistema de escrita, mas se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas que envolvem a língua escrita e que se traduz na sua competência de ler e produzir textos dos mais variados gêneros, de apreciação de obras literárias à análise de bons artigos. Conclui-se, então, que quanto maior o acesso do aluno à cultura escrita, mais possibilidades de construção de conhecimentos sobre a língua ele terá. Isto explica o fato de os alunos com menor acesso à cultura escrita serem aqueles que mais fracassam no início da escolaridade e que mais necessitam de uma escola que lhes dê condições para participar de situações que envolvam práticas sociais de leitura e escrita (grifo meu).
20	O Guia para o Planejamento do Professor Alfabetizador foi pensado com o objetivo de ajudá-lo a elaborar um planejamento que envolva as práticas sociais de leitura e escrita e, ao mesmo tempo, permita o desenvolvimento de um trabalho sistemático e pontual com as questões relacionadas à alfabetização inicial (grifo meu). O que, como e quando ensinar são os temas centrais aqui trabalhados. Fornecemos um ponto de partida para que você possa refletir sobre a sua prática de professor alfabetizador e, assim, tomar decisões com relação ao seu trabalho em sala de aula.
25	Na aprendizagem da leitura, as práticas sociais de leitura são um dos conteúdos a serem trabalhados ao longo do 1º ano.
27	Planejar atividades nas quais os alunos possam, com a ajuda do professor, fazer uso de indicadores (como o autor, o gênero, o assunto, o tipo de ilustração, o portador – se é um livro, uma revista ou um jornal, por exemplo) para aprender a antecipar o conteúdo do texto, inferir aquilo que está escrito e ampliar suas possibilidades de interpretá-lo (grifo meu).
29	Na hora de ensinar a escrever, é preciso trazer para a sala de aula as práticas sociais de produção de texto.
Página	Toda Força ao 1º Ano - Volume 2
14	Os gêneros são os textos que se originam das práticas sociais de leitura e escrita, sejam elas orais ou escritas. Portanto, são considerados gêneros as cartas, os bilhetes, os contos, as lendas, as receitas, as regras, entre outros. O que caracteriza cada um dos gêneros é seu contexto de produção, sua finalidade, os recursos linguísticos de que são constituídos. “Era uma vez”, “viveram felizes para sempre”, dentre outras expressões, são portanto marcas de um conto de fadas, e de tanto ler, serem convidados a ler e a ouvir a leitura do professor, os alunos se apropriam de suas características. O fato de estarem em um ambiente onde o uso da linguagem é recorrente já contribui e muito para que os alunos possam aprender sobre os usos e as funções dos diferentes gêneros. Diferente da aprendizagem da fala que costuma ocorrer em contextos mais espontâneos, a aprendizagem da linguagem escrita precisa de uma ação mais intencional e do espaço da escola para acontecer.

Quadro 1.3.5.1 – Ocorrências de trechos indicando e justificando os materiais a serem adotados para alfabetização nos volumes 1 e 2 do Projeto Toda Força ao 1º Ano.

Sobre o trecho em negrito na segunda linha do Quadro 1.3.5.1 (p. 19/20) cabe perguntar: será que o menor acesso à cultura escrita é a única, ou mesmo a principal causa, destas crianças fracassarem no início da escolaridade? Que pesquisas sustentam esta afirmação? E a única solução para suas dificuldades de alfabetização é a exposição a situações que envolvam práticas sociais de leitura e escrita? Na 3ª linha (p. 20), fala-se num trabalho sistemático e pontual com questões relacionadas à alfabetização inicial, mas estes trabalhos sistemáticos e pontuais são propostos sempre sob a mesma expectativa: de que a criança apreenda certos conteúdos pela sua exposição a eles. Sob uma perspectiva instrucionista, um trabalho sistemático e pontual consistiria na explicitação, pelo professor, das regras que dissolvem as dúvidas da criança, e na proposição de exercícios de fixação destas regras.

Página	Toda Força ao 1º Ano - Volume 3
9	As expectativas de aprendizagem incluídas neste Guia consideram as metas estabelecidas para o final do 1º ano, além de expectativas específicas relacionadas ao conteúdo desenvolvido neste volume. As atividades propostas se destinam a ampliar os conhecimentos dos alunos em duas dimensões: a do conhecimento da língua em relação ao sistema de escrita alfabético e a dos conhecimentos relacionados à linguagem escrita, concretizados nas diversas práticas sociais em que se lê e escreve.
41	Ao ensinar a linguagem escrita considerando os usos reais de cada gênero, e procurando reproduzir na sala de aula as condições que tornam tais textos necessários no contexto social, a escola se abre para o mundo e recria aquilo que já acontece nas práticas usuais entre leitores e escritores. As pesquisas didáticas apontam que é somente por meio do uso desses textos que um aluno pode, de fato, se tornar um leitor ou escritor.
42	A aprendizagem da escrita será eficiente quando dermos aos alunos a possibilidade de associá-la aos usos da linguagem escrita.

Quadro 1.3.5.2 – Ocorrências de trechos indicando e justificando os materiais a serem adotados para alfabetização no volume 3 do Projeto Toda Força ao 1º Ano.

Em relação ao trecho em destaque na segunda linha do Quadro 1.3.4.b (p. 41), também faço uma pergunta: que pesquisas são estas? Afirmações deste tipo aparecem não só nos documentos do Programa Ler e Escrever, mas também em documentos de formação de professores elaborados pelo Ministério da Educação sob a perspectiva construtivista, e

na literatura de referência constante destes documentos. Algumas vezes, como aqui, não há citação das fontes das pesquisas a que se referem.

Página	Guia de Planejamento e Orientações Didáticas Para o Professor do 2º Ano – Volume 1
7	Achamos muito importante que as conquistas obtidas pelos alunos no 1º ano tenham continuidade e que eles possam agora consolidar alguns conhecimentos que começaram a construir. Foi sob essa perspectiva que mantivemos aqui muitos dos elementos com os quais os alunos já estavam familiarizados. Eles se concretizam, entre outras coisas, em uma rotina semanal bem organizada e produtiva, que inclui diversos momentos de leitura – tanto do professor quanto dos alunos. Previmos situações diferenciadas de análise e reflexão sobre a língua (no 1º ano, elas estavam dirigidas para o sistema de escrita; agora, a preocupação é também a ortografia), produção de textos e revisão, desenvolvimento de um projeto didático, além de situações estruturadas de comunicação oral. E organizamos tudo isso procurando sempre garantir a diversidade de gêneros textuais e as práticas sociais vinculadas a eles, com foco na aprendizagem dos alunos.
83	Ao ensinar a linguagem escrita considerando os usos reais de cada gênero , e procurando reproduzir na sala de aula as condições que tornam tais textos necessários no contexto social , a escola se abre para o mundo e recria o que já acontece nas práticas usuais entre leitores e escritores. As pesquisas didáticas apontam que é somente por meio do uso desses textos que um aluno pode, de fato, se tornar um leitor ou escritor (grifo meu).
84	Todos esses argumentos servem para tornar claro que, embora no início do Ciclo I seja preciso dedicar uma enorme dose de energia ao ensino do sistema de escrita, não podemos renunciar ao ensino da linguagem, nem pensar que este pode ser protelado para outro momento. É o conhecimento dos gêneros textuais e de suas funções que torna significativa a aprendizagem do sistema de escrita alfabético. Por valorizar os diferentes textos e seus usos, o aluno dedicará energia e atenção a essa aprendizagem. Em função disso tudo, as propostas que você tem encontrado nestes Guias envolvem a ampliação do que os alunos sabem a respeito das convenções sobre a escrita, as letras e seus sons (grifo meu); ao mesmo tempo, permitem que se dediquem ao conhecimento das práticas sociais de leitura e escrita e dos gêneros vinculados a elas, considerando seus usos reais.
Página	Guia de Planejamento e Orientações Didáticas Para o Professor do 2º Ano – Volume 2
46	As intervenções só terão sentido se considerarem o conhecimento dos alunos, ou seja, se considerarem as hipóteses que já construíram. Não se trata, porém, de intervir em todos os momentos. Tais intervenções, ao invés de buscarem a correção do texto, têm como objetivo propor a reflexão sobre a escrita, a partir daquilo que os alunos sabem.

Quadro 1.3.5.3 – Ocorrências de trechos indicando e justificando os materiais a serem adotados para alfabetização nos documentos do Programa Ler e Escrever para o 2º ano.

O trecho destacado na terceira linha do Quadro 1.3.5.3 (p. 84) informa que as propostas apresentadas têm como objetivo a ampliação dos conhecimentos dos alunos sobre as convenções da escrita, sobre as letras e seus sons, mas não há atividades destinadas especificamente a esclarecer estas convenções para as crianças.

Página	Guia de Planejamento e Orientações Didáticas Para o Professor do 3º Ano - PIC
8	Estas atividades incluem propostas de leitura de artigos de divulgação científica e de cartas que jovens leitores destas publicações costumam enviar às suas redações; assim como uma detalhada exploração deste rico portador de textos, a REVISTA. Desta forma, seus alunos poderão vivenciar práticas sociais bastante apropriadas para sua faixa etária – ler revistas destinadas a um público infanto-juvenil e escrever cartas com destinatários reais.
Página	Projeto Intensivo no Ciclo - 4º ano - Material do Professor
191	Na escola, a melhor forma de ensinar as práticas sociais de leitura e escrita é propor aos alunos situações em que, de fato, tenham de usar textos para comunicar algo a alguém.

Quadro 1.3.5.4 - Ocorrências de trechos indicando e justificando os materiais a serem adotados para alfabetização nos documentos do Projeto Intensivo no Ciclo I – 3º e 4º anos.

De forma coerente com a visão de que a leitura e a escrita só fazem sentido dentro de práticas sociais, vemos no Quadro 1.3.5.4 a ênfase na criação de situações reais de comunicação.

1.3.6. Quais são as intervenções didáticas eficientes para promover a alfabetização

Assumidos os pressupostos de que toda criança passa pelos mesmos estágios de construção do conhecimento sobre o sistema alfabético de escrita, de que aquilo que o professor precisa conhecer sobre a criança é o que ela já sabe, de que só há uma ferramenta para se avaliar o que ela já sabe, de que só servem para ensiná-la a ler e escrever textos que tenham uma função de comunicação real, quais seriam então, as intervenções didáticas capazes de conduzi-las à construção deste conhecimento? Como mostrarei a partir dos trechos extraídos dos documentos, este repertório é bastante reduzido, sendo outras vezes simplesmente vago, não se alterando nem mesmo diante da constatação de que não foi suficiente para alfabetizar as crianças que foram retidas ao

final do Ciclo I do ensino fundamental. No Quadro 1.3.6.1 são transcritas descrições das intervenções destinadas às crianças que não estão conseguindo avançar no domínio da escrita alfabética, conforme exemplo a seguir.

Pág.	Toda Força ao 1º Ano - Volume 1
31	Planejar situações em que os alunos sejam colocados para escrever textos cuja forma não sabem de memória, pois isso permite ao professor descobrir as ideias que orientam as escritas dos alunos e assim planejar boas intervenções e agrupamentos produtivos.
35	A realização periódica de sondagens é também um instrumento para o planejamento do professor, pois permite avaliar e acompanhar os avanços da turma com relação à aquisição da base alfabética, fornecendo informações preciosas para o planejamento das atividades de leitura e de escrita, assim como para a definição das parcerias de trabalho entre os alunos (agrupamentos) e para fazer boas intervenções junto aos alunos.
39	Garantir momentos de intervenções pontuais com alguns grupos de alunos (dentro do quadro Situações Didática que a Rotina Deve Contemplar).
68	Em qualquer experiência educativa, os alunos se desenvolvem de forma e ritmos distintos entre si . A função principal da avaliação é justamente identificar as ajudas específicas de que cada um necessita. Há aqueles que, dependendo da dificuldade que apresentam e/ou da natureza do conteúdo ensinado, precisam apenas de uma explicação dada de outra forma , e há outros que requerem uma intervenção pedagógica complementar. Existem diversas possibilidades de atendê-los: por meio de atividades diferenciadas durante a aula, de trabalho conjunto desses alunos com colegas que possam ajudá-los a avançar, de intervenções pontuais que o professor ou o estagiário pode propor . Para que a criança avance com relação à aquisição da língua escrita é indispensável que se mostre ativa perante esse objeto de conhecimento que a rodeia, que formule perguntas, elabore hipóteses, confronte-as etc. Nesse sentido, as situações didáticas que favorecem a reflexão sobre o funcionamento do sistema,..., escrever e interpretar seus escritos, justificando quantas e quais letras utilizou , permitem que ela avance em seu processo de alfabetização (grifos meus).
88	Leia uma segunda vez, mas peça-lhes agora que tentem acompanhar a leitura, passando o dedo por cima do texto e tentando ajustar aquilo que lêem àquilo que falam, ou seja, devem terminar de falar quando chegarem à última palavra. Leia verso por verso, mostrando para eles que cada verso é uma linha, pois assim fica mais fácil de eles acompanharem. Repita a leitura mais uma vez, para que tenham mais uma chance de ajustar aquilo que falam ao texto impresso.

Quadro 1.3.6.1 - Exemplos de intervenções didáticas propostas no material didático do Projeto Toda Força ao 1º Ano – volume 1.

No trecho destacado na quarta linha do Quadro 1.3.6.1 (p. 39), novamente aparece a possibilidade de intervenções pontuais com grupos de alunos. Mas não dizem que intervenções poderiam ser usadas. Que intervenções do professor seriam estas? Fala-se

apenas de insistir com a criança nas mesmas atividades rotineiras: escrever e interpretar seus escritos, justificando quantas e quais letras utilizou, escrever textos que sabem de memória, etc. Não há propostas de avaliação destinada a identificar que dificuldades as crianças podem enfrentar durante a alfabetização, não são providas informações sobre as dificuldades mais comuns e nem, conseqüentemente, sugestões sobre a forma de enfrentar estas dificuldades. No material do PIC para o 4º ano, as propostas de atividades visando o aprendizado das regras de contexto para emprego de algumas letras não deixam muito claro até que ponto vai o papel do professor, como no exemplo abaixo:

Depois que todos terminarem, solicite que compartilhem o que observaram em relação ao R e às regras que formularam. Não se preocupe se a regra não ficar tão bem elaborada, pois o importante é perceberem que usamos RR quando o som do R no meio das palavras é “forte”: BORRA, JARRO. Quando o som do R é “fraco”, usamos um só R como AGORA, BURACO (*isto é uma explicação para o professor ou para a criança?*). Para ampliar o conhecimento sobre as regularidades do uso do R, proponha que observem num texto o som do R no início das palavras para que percebam que não usamos RR no início das palavras. **Para os alunos que ainda não lêem nem escrevem convencionalmente, não faz sentido propor uma atividade com foco na ortografia**⁷⁶ (grifo meu).

Mesmo quando é oferecida a oportunidade de se trabalhar uma regra específica, a responsabilidade de formular a regra é das crianças, e o problema é considerado apenas como de ortografia, e não uma duplicidade de papel da letra, que pode representar um obstáculo à passagem para a “hipótese alfabética”.

Na quinta linha do Quadro 1.3.6.1 (p. 68) aparece de novo a referência a uma explicação dada de outra forma. E que explicação dada de outra forma é esta? Não há referências a explicações específicas, a não ser em relação ao que deve ser realizado em uma determinada proposta de atividade, não se explica como funciona a escrita, não se explica o valor sonoro das letras (apenas os seus nomes), tudo precisam descobrir sozinhos, o máximo que o professor faz são perguntas destinadas a levá-los a estas descobertas. O que seria então uma explicação dada de outra forma? Ou uma

⁷⁶ SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Material do professor: material de língua portuguesa para sala do PIC - 4º ano - Ciclo I**, p. 221, 2011.

intervenção pedagógica complementar? Mais uma vez, que atividades diferenciadas e intervenções pontuais são estas? São

...situações didáticas que favorecem a reflexão sobre o funcionamento do sistema, por exemplo, escrever e interpretar seus escritos, justificando quantas e quais letras utilizou, permitem que ela avance em seu processo de alfabetização.

As “intervenções” previstas mostram que não é valorizada a possibilidade de instruções explícitas, por exemplo, sobre o valor sonoro de uma letra, ou sobre como ela se junta com outra para formar o som de uma sílaba. A premissa que orienta estas “intervenções” é a de que a criança só conseguirá aprender aquilo que descobrir sozinha por meio de “reflexão” e de “elaboração de hipóteses”.

As explicações que vem a seguir continuam vagas: “...atividades diferenciadas...”, “...intervenções pontuais...”.

Os Quadros 1.3.6.2 e 1.3.6.3, a seguir, mostram os objetivos das atividades propostas.

	Toda Força ao 1º Ano - Guia Para o Planejamento do Professor Alfabetizador – volume 1
Pág.	Projeto didático: cantigas populares - objetivos do projeto
112	Escrever textos que eles sabem de memória e, assim, refletir sobre o sistema de escrita, colocar em jogo suas hipóteses, confrontá-las com as dos colegas.
	Participar de uma situação de escrita coletiva, colocando em ação procedimentos relacionados ao ato de escrever.
Pág.	Toda Força ao 1º Ano - Guia Para o Planejamento do Professor Alfabetizador – volume 1 - Objetivos das atividades do projeto
120	Participar de uma situação de escrita coletiva, começando a conhecer alguns procedimentos relacionados ao ato de escrever.
103	Escrever o próprio nome em um contexto de comunicação real (o crachá).

Quadro 1.3.6.2. Exemplos de objetivos das atividades propostas - Projeto Toda Força ao 1º Ano – volume 1.

Pág.	Toda Força ao 1º Ano - Guia Para o Planejamento do Professor	
	Alfabetizador – volume 2	
	Projeto didático: receitas culinárias para festa junina - objetivos	
93	Escrever receitas – do próprio punho ou oralmente, partes ou todo – avançando em suas hipóteses com relação ao sistema de escrita.	
Pág.	Toda Força ao 1º Ano - Guia Para o Planejamento do Professor	
	Alfabetizador – volume 2 - Objetivos das atividades didáticas propostas	
62	Escrever utilizando os conhecimentos disponíveis sobre o sistema de escrita e as fontes de informações existentes na classe.	
72	Comportamentos de escritor: planejar o que irá escrever, rever enquanto escreve, escolher uma entre várias possibilidades, rever após escrever etc.	
98	Interpretar a própria escrita (ler o que escreveu), justificando para si mesmo e para os outros as escolhas feitas ao escrever.	
48	Avançar no conhecimento da escrita ao escrever segundo suas hipóteses e confrontar o que sabe com o colega.	
62	Avançar em seus conhecimentos sobre a escrita, ao escrever segundo suas hipóteses e confrontar sua produção com a do colega.	
76	Escrever antes de saber escrever convencionalmente.	
	Avançar em seus conhecimentos sobre a escrita, ao escrever segundo suas hipóteses, e confrontar sua produção com a do colega.	
110	Pôr em jogo tudo o que sabem sobre o sistema alfabético para escrever da melhor forma, segundo suas hipóteses.	
114	Escrever segundo suas hipóteses, considerando o que já sabem sobre a escrita e utilizando diferentes fontes de informação, tais como os nomes dos colegas e outros materiais escritos presentes na sala de aula.	
	Desenvolver comportamentos de escritor: planejar o que irá escrever, escolher uma entre várias possibilidades, rever após a escrita etc.	
151	Avançar em seus conhecimentos sobre a escrita ao escrever segundo suas hipóteses e confrontar o que sabe com o colega.	

Quadro 1.3.6.3 - Exemplos dos objetivos das atividades propostas - Projeto Toda Força ao 1º Ano – volume 2.

Observe-se, nos três quadros apresentados anteriormente (Quadros 1.3.6.1, 1.3.6.2 e 1.3.6.3), que se trata do material preparado para o primeiro ano de escolaridade, quando as crianças ainda não receberam qualquer instrução formal sobre a escrita. As expectativas sobre o que se espera que as crianças se tornem capazes de fazer durante este primeiro ano de escolaridade são apresentadas no Quadro 1.3.6.4, a seguir. Observe-se a insistência com que aparece a expectativa de que as crianças leiam antes de saber ler.

Pág.	Toda Força ao 1º Ano - volume 2 - objetivos das atividades didáticas
57	Ler antes de ler convencionalmente, colocando em jogo o que sabem sobre o sistema de escrita e apoiando-se em conhecimentos sobre o conteúdo e outros indícios.
61	Ler uma legenda antes de saber ler convencionalmente.
64	Ler antes de saber ler convencionalmente apoiando-se em pistas do texto.
76	Ler antes de saber ler convencionalmente tentando estabelecer relações entre o oral e o escrito.
88	Ler antes de saber ler convencionalmente, tentando estabelecer relações entre o oral e o escrito.
99	Ler antes de ler convencionalmente.
Pág.	Toda Força ao 1º Ano - volume 3 - objetivos das atividades didáticas
65	Ler antes de saber ler convencionalmente.
91	Fazer com que os alunos utilizem estratégias de seleção, antecipação e verificação, considerando o que já sabem sobre o sistema de escrita, para que possam localizar informações em listas mesmo antes de saberem ler.
95	Utilizar estratégias de leitura para localizar informações em textos de divulgação científica (índice, ilustrações etc.), mesmo antes de saber ler.
106	Utilizar estratégias de seleção, antecipação e verificação para que localizem informações em textos mesmo antes de saberem ler, considerando o que já sabem sobre o sistema de escrita.
110	Utilizar estratégias de seleção, antecipação e verificação para localizar informações em textos mesmo antes de saberem ler, considerando o que já sabem sobre o sistema de escrita.
Toda Força ao 1º Ano - volume 3 - Expectativas de aprendizagem	
Utilizar indícios como títulos e subtítulos, diagramação da página, fotos e outras imagens para, mesmo sem saber ler, localizar informações.	

Quadro 1.3.6.4 - Transcrição de itens onde “ler sem saber ler” e variantes aparecem como objetivo ou expectativa nos volumes Toda Força ao 1º Ano.

No Quadro 1.3.6.5, apresentado a seguir, é possível observar que a expectativa no segundo ano de escolaridade é de que as crianças continuem sem saber ler de fato, lendo “antes de saber ler convencionalmente”.

		Guia de Planejamento e Orientações Didáticas Para o Professor do 2º Ano - volume 1
Atividade	Pág.	objetivos das atividades didáticas
23	100	Ler antes de saber ler convencionalmente.
24	104	Ler antes de saber ler convencionalmente.
		Guia de Planejamento e Orientações Didáticas Para o Professor do 2º Ano - Volume 2
Atividade	Pág.	objetivos das atividades didáticas
3	54	Ler antes do domínio do sistema alfabético de escrita.
4	56	Ler antes do domínio do sistema alfabético de escrita.
5	59	Ler antes do domínio do sistema alfabético de escrita.
8	65	Ler antes do domínio do sistema alfabético de escrita.
9	67	Ler antes de saber ler convencionalmente.

Quadro 1.3.6.5 - Transcrição de itens onde “ler sem saber ler” ou variantes aparecem como objetivo ou expectativa nos volumes de Orientações Didáticas Para o Professor do 2º Ano.

Ao conjunto de instruções apresentadas no Quadros 1.3.6.1, soma-se outro conjunto constituído por sugestões contidas em pequenos quadros intitulados “O QUE MAIS FAZER”, para o caso das crianças que não avançam. O Quadro 1.3.6.6, apresentado a seguir, reúne estas instruções adicionais. Como se pode ver, as instruções sobre o que deve ser feito com alunos que não avançam no domínio do sistema de escrita são inconsistentes ou são repetitivas.

Página	Toda Força ao 1º Ano - Volume 1
86	Algumas vezes, depois de ler um texto desse tipo, os alunos ficam curiosos, surgem novas perguntas, e, se você achar que é o caso, procure outros textos sobre o mesmo tema para ler para a turma. Comparar informações de diferentes textos ou trazer textos com informações divergentes também costuma ser muito interessante para que os alunos adquiram comportamentos leitores – principalmente aqueles relacionados à autonomia e à crítica ante os textos.
88	Em outras circunstâncias, depois de ter lido algumas vezes junto com os alunos parlendas ou cantigas, solicite que procurem uma determinada palavra, ou, no caso de uma cantiga, coloque o CD e pare num determinado momento, para que encontrem a última palavra cantada. Aqueles que a encontrarem primeiro não podem dizer onde está, mas sim dar pistas (a primeira letra da palavra, como ela termina, em que verso está...) para que os colegas a encontrem.
93	Recitar o alfabeto para que os alunos consigam memorizar a ordem alfabética (grifo meu).
	Utilizar a ordem alfabética para, por exemplo, sortear os ajudantes do dia, os alunos que irão iniciar uma brincadeira etc. Peça-lhes que recitem em voz baixa o alfabeto e, quando você falar “pára”, eles dizem a letra na qual estavam na recitação.
	Em situações de leitura, propor que os alunos organizem pequenas listas de palavras em ordem alfabética, favorecendo a reflexão sobre o sistema de escrita.
	Produzir uma “Agenda de Aniversários” com os nomes dos colegas organizados em ordem alfabética, conforme descrito na Atividade 8 do bloco de orientações didáticas para o trabalho com nome próprio.
	Recitar outras parlendas que também apresentem o alfabeto, como: “COM QUEM VOCÊ / DESEJA SE CASAR: / LOIRO, MORENO / SOLDADO, CAPITÃO?/ QUAL É A LETRA DO SEU CORAÇÃO / A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W Y X Z?”. Caso surja a necessidade, apresente uma versão adaptada mais adequada para os meninos: “SUCO GELADO, PERUCA ARREPIADA, QUAL É A LETRA DA SUA NAMORADA? A, B, C, D...”.

Quadro 1.3.6.6 – Exemplos de enunciados dos quadros com instruções sobre “O QUE MAIS FAZER” quando as crianças não conseguem avançar.

No trecho destacado, na terceira linha, vê-se uma das poucas atividades com um propósito instrucionista explícito, com treino de memorização de um conteúdo necessário (a ordem alfabética). Mas aparece num momento inoportuno, porque a memorização dos nomes das letras antes da compreensão do funcionamento da escrita e do valor sonoro de cada letra pode levar à crença, em algumas crianças, de que o nome da letra corresponde ao seu valor sonoro. O Quadro 1.3.6.7, a seguir, apresenta mais

exemplos de instruções contidas nos quadros “O QUE MAIS FAZER”, onde fica evidente a importância que é dada à lista de nomes dos alunos da turma.

Página	Toda Força ao 1º Ano - Volume 1
98	Ensine a turma a utilizar os nomes do cartaz como fonte de informação sobre a escrita de uma forma geral. Para tanto, sempre que puder, compare a escrita de outras palavras com a escrita dos nomes nele listados. Quando surgirem dúvidas sobre a escrita de palavras entre os alunos, sugira que eles busquem a solução em determinados nomes do cartaz (grifo meu).
	Compare os nomes analisando não apenas as letras iniciais, mas também as letras finais, as letras do meio das palavras etc. Proponha outras análises seguindo um encaminhamento semelhante ao aqui proposto, tendo como apoio a lista com os nomes da turma que os alunos receberam (grifo meu):
	Quais nomes terminam com “a” e quais terminam com “o”? São nomes de meninas ou de meninos?
	Com quais outras letras terminam os nomes das meninas? E os nomes dos meninos?
	Quais nomes têm mais letras? Quais têm menos letras? Qual a letra que mais aparece ao final dos nomes da sua turma?
	Em outra ocasião peça que os alunos comparem seu próprio nome com os nomes da lista , utilizando também os crachás (grifo meu).
	Com que letra começa seu nome? Qual outro nome da lista começa com a mesma letra?
	Com que letra termina seu nome? Qual outro nome da lista termina com a mesma letra?
	Qual a letra que mais aparece no início dos nomes da sua turma?
102	Planeje outros momentos de conversação nos quais os alunos também possam falar mais de si e conhecer melhor uns aos outros. Além de representar uma boa situação de convívio, esses momentos favorecerão o desenvolvimento de importantes procedimentos e atitudes relacionados ao ato de expor ideias a um grupo, bem como possibilitarão focar temas como os brinquedos e as brincadeiras preferidos, as cantigas prediletas, as comidas (salgadas ou doces) mais apreciadas, os programas de TV e/ou livros mais assistidos/lidos, a família (irmãos, parentes etc.), a origem dos nomes deles . Assim, em fevereiro você deverá desenvolver no mínimo seis situações de comunicação oral planejadas previamente, duas por semana. Com base nelas será possível planejar várias atividades de escrita (produção de um cartaz com os nomes das comidas prediletas, uma brincadeira no recreio, momentos de cantoria...).

Quadro 1.3.6.7 - Exemplos de enunciados dos quadros com instruções sobre “O QUE MAIS FAZER” quando as crianças não conseguem avançar.

Nos trechos destacados no Quadro 1.3.6.7, observe-se, na primeira linha, que o professor não fornece ajuda aos alunos, apenas orienta para que continuem tentando encontrar, sozinhos, soluções para suas dúvidas. É de se imaginar que, depois de algumas tentativas, os alunos desistam de conseguir ajuda do professor. No Quadro

1.3.6.8, a seguir, aparecem mais situações que evidenciam a importância dos nomes dos alunos da turma como material para alfabetização.

Página	Toda Força ao 1º Ano - Volume 1
104	Depois de certo tempo, quando todos já souberem os nomes uns dos outros , guarde os crachás em uma caixinha e, vez ou outra, utilize-os para fazer a chamada, organizar uma partida de bingo de nomes, colocá-los em cima da carteira dos alunos para sinalizar onde eles irão sentar, pedir que os próprios alunos encontrem seu próprio crachá ou o crachá dos colegas (grifo meu). O cartão com o nome, utilizado como apoio para a cópia, poderá ser colado no caderno para continuar servindo como fonte de consulta.
	Além do crachá, os alunos podem também produzir etiquetas com o nome para a identificação de alguns materiais escolares (o caderno e a pasta, por exemplo) (grifo meu). O encaminhamento dessa produção é semelhante ao do crachá: utilize como suporte para a escrita dos alunos etiquetas auto-adesivas ou, de forma alternativa, produza as etiquetas com os alunos. Também é interessante elaborar plaquinhas com folha sulfite para colocar sobre a mesa, como por exemplo as que encontramos nas agências bancárias.
111	É importante que você aproveite todas as situações possíveis para ler as comunicações que chegam à classe. Assim, ao escrever bilhetes e cartas, eles terão referências importantes de como fazer. Assunto não falta: como cuidar dos livros que são levados para casa, o que não deve faltar na mochila, informações sobre eventos e reuniões da escola, dicas de programas de TV, passeios, entre outros....Com o tempo, eles mesmos poderão copiar os bilhetes da lousa, ler sozinhos ou ler para os pais de forma cada vez mais autônoma.
119	Pesquisar junto aos familiares outras cantigas que também são entoadas para fazer as crianças dormir. Nesse contexto, é possível introduzir canções contemporâneas feitas com essa finalidade. Para tanto, será necessário elaborar um bilhete, o que poderá ser realizado de forma coletiva. Além das cantigas para ninar, que outras cantigas existem: cantigas para dançar, cantigas para brincar. Desenvolver uma pesquisa sobre esse assunto também contribui para o enriquecimento da atividade. Propor atividades semelhantes com outras cantigas, tais como “O sapo não lava o pé”, “A canoa virou”, “Caranguejo”, “Pirulito que bate, bate”, “Fui ao mercado”, entre outras tantas. Procure trabalhar com um repertório de cantigas mais comuns e, se achar pertinente, algumas cantigas menos conhecidas. Pode-se alternar o encaminhamento de receber o texto já reproduzido com a cópia do texto da lousa (grifo meu). Nesse caso, é importante selecionar, inicialmente, textos mais curtos para que a cópia não se torne uma tarefa cansativa para os alunos. Em tal contexto, a cópia adquire sentido especial, pois os alunos estarão copiando um texto para depois usufruir sua leitura com os familiares.

Quadro 1.3.6.8 - Exemplos de enunciados dos quadros com instruções sobre “O QUE MAIS FAZER” quando as crianças não conseguem avançar.

No quadro anterior, no trecho destacado correspondente à página 119, vê-se a proposta de uma atividade de cópia. Não podemos esquecer que isto é uma atividade proposta

para criança que ainda não sabe ler e escrever, ou seja, é uma cópia puramente mecânica. No quadro 1.3.6.9, a seguir, aparecem diversas atividades usando a oralidade que podem ser interessantes sob vários aspectos, mas não fornecem orientações consistentes para ajudar a criança que não consegue avançar no sentido de adquirir autonomia para ler e escrever.

Pág.	Toda Força ao 1º Ano - Volume 1
123	Os alunos podem colar a sua versão no caderno e levar o texto para ser ilustrado em casa. Com os familiares, eles certamente criarão novas versões para esse mesmo texto. Propor a produção de novas versões para cantigas conhecidas, que os alunos já sabem de cor, aumentando o desafio de criação e também de escrita. Sugerimos: “Eu era assim” (veja letra na sequência). Essa é uma cantiga para brincar. Ao cantá-la, a graça é imitar por meio de gestos aquilo que está sendo mencionado em cada estrofe. São inúmeras as possibilidades de exploração do texto. Afinal, a partir da matriz dessa canção, os alunos podem:
	1. escrever o texto da perspectiva de um menino (mudando apenas o gênero de algumas palavras: menina / menino, mocinha / mocinho, casada / casado etc.) e também refletir sobre as palavras que deverão ser trocadas em função dessa mudança: mamãe / papai etc.;
	2. sublinhar no texto o que não vai mudar na hora de escrever uma nova versão;
	3. copiar o texto escrevendo somente os trechos que não vão ser alterados (montando, assim, a máscara da nova versão; outra opção é entregar a cópia pronta, mas perde-se a oportunidade de trabalhar a escrita) (grifo meu);
	4. criar versões relacionadas a outros campos semânticos, como as profissões (motorista, soldado, professor, médico etc.). Nesse contexto, os alunos poderão também, em grupos, discutir quais gestos deverão ser feitos na hora de brincar.
	“A barata diz que tem” (veja letra na sequência). A graça dessa cantiga é contradizer aquilo que a personagem (a barata) diz que tem, mas não tem: “sete saias de filó / uma só, anel de formatura / casca dura” etc. O desafio dos alunos será o de criar novas situações divertidas. Pode acontecer de eles valorizarem mais o aspecto divertido, o humor, deixando de lado a rima. Não há problema. Em outra ocasião, essa produção poderá ser retomada e a questão da rima ser colocada como desafio.

Quadro 1.3.6.9 - Exemplos de enunciados dos quadros com instruções sobre “O QUE MAIS FAZER” quando as crianças não conseguem avançar.

No Quadro 1.3.6.9, no trecho destacado na linha 4, novamente aparece como atividade sugerida para crianças que ainda não sabem ler e não conseguem avançar a cópia de um texto. Qual a utilidade da cópia de um texto que as crianças não conseguem ler? Trata-se de uma atividade extremamente difícil, porque a criança tem que desenhar o que

copia, em vez de se apropriar de algo que ela leu, entendeu e reproduziu com sua própria letra. Esta atividade só consegue criar alunos “copistas”, que conseguem reproduzir um conteúdo apreendido visualmente, mas que não são capazes de ler ou escrever de forma autônoma. Algumas crianças desenvolvem tal habilidade como copistas que se torna difícil até para professores e pais perceberem que na realidade não sabem ler nem escrever.

Como mostram os Quadros 1.3.6.6, 1.3.6.7, 1.3.6.8 e 1.3.6.9, mesmo para as crianças que não avançam, o que se propõe são atividades que se repetem nos 4 anos de escola abrangidas pelos documentos estudados: organizar listas de palavras escritas conhecidas (nomes dos colegas, por exemplo) que as crianças terão que usar como referência ao escrever palavras que não conhecem. O máximo de auxílio que é permitido à professora dar são as perguntas reproduzidas no Quadro 1.3.6.7 (linhas correspondentes à página 98 do documento citado), quando as crianças não aprendem. Embora estes quadros sobre o “O QUE MAIS FAZER” sejam apresentados no volume 1 do material destinado ao 1º ano, são referidos como sugestões a serem consultados nos volumes dos anos seguintes.

As “intervenções” previstas mostram que não é relevada a possibilidade de instruções explícitas, por exemplo, sobre o valor sonoro de uma letra, ou sobre como ela se junta com outra para formar o som de uma sílaba. A premissa que orienta estas “intervenções” é a de que a criança só conseguirá aprender aquilo que descobrir sozinha por meio de “reflexão” e de “elaboração de hipóteses”. Então, na prática, o que se verifica é que acontece exatamente o que acontecia nos anos anteriores à implantação da progressão continuada: a criança é aprovada, mas continua realizando exatamente as mesmas atividades, na esperança de que aprenda o que não conseguiu aprender durante o primeiro ano em que as realizou.

Pode-se dizer das práticas apresentadas até aqui, como já havia alertado Carvalho (2011) em relação ao construtivismo pedagógico, que os “seus princípios didáticos e orientações metodológicas raramente ultrapassam fórmulas gerais de escasso valor prático para o trabalho do professor”⁷⁷.

⁷⁷ CARVALHO, J. S. F. de. A teoria na prática é outra? Considerações sobre as relações entre teoria e prática em discursos educacionais, 2011.

Em relação às práticas didáticas sugeridas, surgem também instruções do que o professor não deve fazer, como mostra o Quadro 1.3.6.10 a seguir. Estas instruções dizem respeito à forma que deve tomar a leitura do professor para os alunos:

Pág.	Toda Força ao 1º Ano - volume 1
37	Dite normalmente as palavras e a frase, sem silabar. (orientação para sondagem)
Página	Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor do 2º Ano - volume 1
30	Dite normalmente as palavras e a frase, sem silabar. (orientação para sondagem)
Página	Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor do 2º Ano - volume 2
147	Fazer a primeira leitura do texto não se detendo nas palavras difíceis. Seguir adiante para ver se o próprio texto ajuda a entender a palavra.
Página	Projeto Intensivo no Ciclo I – 3º Ano
22	Dite normalmente as palavras e a frase, sem silabar. (orientação para sondagem)
55	Leia a fábula até o final, sem interrupções e sem substituir as palavras difíceis por outras mais fáceis: essa é a melhor maneira de ampliar o vocabulário dos alunos, além de habituá-los a lidar com as “palavras difíceis” . Afinal, qualquer leitor, ao se deparar com palavras cujo significado desconhece, busca formas de superar o problema (grifo meu):
	* infere esse significado pelo contexto oferecido pelo próprio texto;
	* continua lendo mesmo sem entender algumas palavras, pois isso não compromete a compreensão global;
	* em alguns casos, busca no dicionário o significado, pois conhecer o sentido de certas palavras é necessário para compreender plenamente o sentido do texto.
Página	Projeto Intensivo no Ciclo I – 4º ano
13	Não pare a leitura para explicar palavras que acha difícil (sic), nem as troque por palavras mais fáceis. A compreensão de uma palavra pode ser conseguida ao longo do texto, pois o contexto auxilia na inferência do que pode significar.

Quadro 1.3.6.10 - Ocorrências de instruções sobre coisas que o professor não deve fazer.

As instruções apresentadas no Quadro 1.3.6.10 são no sentido de evitar um tipo de leitura que pudesse facilitar à criança perceber a separação entre as palavras e entre as sílabas, e no sentido de desenvolver um “comportamento leitor”, a partir do desenvolvimento de estratégias de leitura que incluem a inferência.

2. ANÁLISE DO REFERENCIAL TEÓRICO DO PROGRAMA LER E ESCREVER E SUAS IMPLICAÇÕES DIDÁTICAS

2.1.Introdução

Quando se levanta a possibilidade do modelo de alfabetização, para o qual o uso consagrou o nome de construtivismo, ser um dos responsáveis pelo fato de crianças continuarem analfabetas depois de 4 ou 5 anos de escola no Brasil, um dos argumentos de defesa mais comumente invocados pelos seus adeptos é de que o que se pratica hoje na escola não é o “verdadeiro” construtivismo. Esta foi uma das razões pelas quais escolhi tomar como foco deste trabalho uma proposta didática de alfabetização concreta, que se apresenta como construtivista, e como metodologia de análise do seu grau de consistência a discussão de algumas recomendações explícitas à luz das evidências empíricas registradas na literatura científica, reforçando ou desmentindo a eficácia das práticas recomendadas.

Mas não pode ficar de fora deste trabalho uma análise da consistência do referencial teórico no qual se apoia a proposta didática do Programa Ler e Escrever, e a coerência desta proposta com o referencial adotado.

No Capítulo 1, é feita uma descrição resumida do modelo teórico de alfabetização que é usado como ponto de partida para a elaboração da proposta do Programa Ler e Escrever (item 1.2.1).

Este modelo foi proposto por Ferreiro e Teberosky com base em uma pesquisa realizada, entre 1975 e 1976⁷⁸, com 108 crianças argentinas pré-escolares que ainda não sabiam ler e escrever. Posteriormente, pesquisa semelhante foi repetida por Ferreiro no México, com 900 crianças ingressantes no primeiro ano de escola pública, conforme citação de Weisz⁷⁹. Neste último experimento, Ferreiro observou que cerca de 85% das crianças estudadas passou pela hipótese silábica durante o primeiro ano escolar.

⁷⁸ FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A.. **Psicogênese da língua escrita**, p. 41, 1999.

⁷⁹ WEISZ, T. Como se aprende a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado, 2006.

A seguir, faço uma síntese dos principais experimentos descritos no livro “Psicogênese da Língua Escrita”, seus resultados e as respectivas conclusões das autoras e, posteriormente, para cada conjunto de resultados, uma análise das conclusões tiradas e de suas implicações didáticas. Sigo, de modo geral, a ordem de apresentação das autoras, que não corresponde, como nos informam, à ordem com que os experimentos foram realizados. Os subitens são nomeados de acordo com as conclusões das autoras.

2.2.Implicações teóricas e práticas do referencial adotado

2.2.1. Hipótese da quantidade

2.2.1.1.Descrição e análise

Descrevo a seguir o experimento que deu origem à “hipótese da quantidade”, assumida como verdade incontestada no discurso da alfabetização construtivista.

Neste experimento foram apresentados, para 63 crianças de 4 a 6 anos, 15 a 20 cartões contendo, cada um, uma palavra cujo tamanho variava de 1 a 9 letras. Além destes, havia também três cartões contendo um número (de um único algarismo? Não fica claro) em cada. A orientação dada a cada criança foi: “olhe bem estes cartões e diga-me se te parece que todos servem para ler, ou se há alguns que servem para ler e outros que não servem para ler⁸⁰”. Das 63 crianças examinadas, 9 (as mais novas) fizeram classificações aleatórias (ou todos servem para ler ou foram distribuindo os cartões em duas pilhas, um para lá, um para cá). As demais fizeram classificações com base em algum critério coerente. Dentre estas, o critério mais comumente adotado foi o do número de caracteres (por 57,41% de sujeitos da amostra total). O nome que algumas crianças dão aos caracteres, por sua vez, também está atrelado ao número de caracteres presentes no cartão: se estiver isolado, é um “número” (mesmo que seja uma letra) e se está em grupo de três ou mais caracteres, são “letras” e dá para ler. O mesmo caractere pode receber diferentes nomes, conforme o contexto em que apareça, agrupado ou sozinho.

⁸⁰ FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A., op. cit., página 44.

Três das crianças usaram os conhecimentos que já tinham da escrita para classificar seus cartões: foram considerados como servindo para ler aqueles cartões contendo letras ou trechos de palavras conhecidas por elas.

Estes resultados levaram as autoras a concluir que as primeiras propriedades observadas no texto são as variações quantitativas (quantidade de linhas, quantidade de partes ou fragmentos numa mesma linha), sendo atribuídos aos nomes de objetos grandes os trechos maiores da escrita. A partir da observação destas propriedades, a criança passa a exigir uma quantidade mínima de grafias para permitir um ato de leitura, exigência a partir da qual ela classifica as grafias em dois grupos: as que servem e as que não servem para ler. A quantidade mínima necessária de grafias para que algo possa ser lido é de cerca de três, pois “com poucas letras não se pode ler”. Independentemente do tipo de caractere (letras, números, etc.) com que ela se depare, estes dois grupos, definidos pela quantidade de grafias, são denominados em função de sua característica quantitativa: com menos de três grafias, o conjunto é considerado não legível e é chamado de número; com três grafias ou mais, o conjunto é considerado legível e é chamado de letra. A esta fase as autoras deram o nome de “hipótese de quantidade”. Consideraram esta exigência uma hipótese construída endogenamente⁸¹ pela criança, já que não foi ensinada por nenhum adulto e que em qualquer texto aparecem palavras de uma ou duas letras.

Weisz (2006), em artigo incluído na coletânea de textos indicados para o horário de trabalho pedagógico coletivo, endossa plenamente a “hipótese da quantidade” de Ferreiro e Teberosky:

A língua portuguesa escrita tem muitas palavras compostas por apenas uma ou duas letras. No entanto, em seu processo de aprendizagem da escrita, **todas as crianças constroem uma hipótese que contraria frontalmente a informação que o meio oferece . Elas têm a firme convicção** de que pondo apenas uma ou duas letras não é possível escrever, ou como elas explicam: ‘não vai estar escrito nada’ ou ‘não vai dar pra ler nada’. De onde será que vem essa convicção? **Vem de uma exigência lógica de estabelecer diferenças entre a parte (a letra) e o todo (o escrito)** (grifo meu). Esse tipo de exigência lógica é o que Piaget chamou de “erro construtivo”, e é necessário para que a

⁸¹ WEISZ, T. Como se aprende a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado, 2006.

aprendizagem aconteça. Quando se trabalha com uma concepção empirista tradicional, que vê a aprendizagem como uma acumulação de informações, a ideia de que para aprender a ler é preciso construir uma hipótese que contraria a informação recebida é absurda. No entanto, quando a pesquisa é realizada dentro de um marco teórico construtivista-interacionista, cria-se o espaço para que ideias como essa se expressem (grifos meus).⁸²

Cabe aqui avaliar a consistência da interpretação dada pelas autoras argentinas a este achado.

Para este resultado específico, acredito que a consistência da interpretação pode ser avaliada sob dois aspectos: o primeiro diz respeito à forma como o experimento foi conduzido, se a metodologia utilizada poderia de alguma forma conduzir ao resultado obtido; o segundo diz respeito à existência ou não de elementos observáveis na escrita que circunda a criança que pudessem levar às conclusões que ela tira.

Para uma análise sob a primeira perspectiva, é preciso recordar as instruções que foram dadas a cada criança: “olhe bem estes cartões e diga-me se te parece que todos servem para ler, ou se há alguns que servem para ler e outros que não servem para ler⁸³”. Vê-se, portanto, que a ideia de que algumas escritas servem para ler e outras não, longe de ser uma hipótese construída endogenamente pela criança, já estava dada de antemão na orientação fornecida pelo examinador. Diante de uma tarefa, proposta para sujeitos ainda não alfabetizados, que consistia em classificar uma série de cartões em dois grupos, um composto pelo conjunto de cartões contendo sinais gráficos que se pode ler, e outro contendo sinais que não se pode ler (tudo isto já estava contido na instrução da tarefa proposta), as crianças fizeram exatamente o que era esperado delas. Uma evidência disto é o fato de que mesmo as crianças que não conseguiram criar nenhum critério para classificar os cartões os dividiram em dois grupos, de maneira aleatória. As que tinham algum conhecimento de letras e palavras o fizeram com base neste conhecimento. Que poderiam fazer as demais, querendo atender à examinadora, mas não sendo capazes de identificar letras, algarismos e palavras? Fizeram uma classificação baseada no aspecto visualmente ao seu alcance, ou seja, no tamanho (número de caracteres) do registro gráfico apresentado a elas. No Capítulo 3, apresento

⁸² WEISZ, T. Existe Vida Inteligente no Período Pré-Silábico? 2006.

⁸³ FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A., op. cit., página 44.

alguns exemplos de situações em que a criança dá ao professor a resposta que imagina ser a esperada.

E será que a escolha que fizeram em relação ao corte para separação das duas classes de conjuntos de sinais gráficos (um ou dois sinais não dá para ler, três ou mais dá) “contraria frontalmente a informação que o meio oferece”, como afirma Weisz? A segunda análise que apresento aqui lança mão de dados da linguística e não pretende esgotar esta possibilidade de argumentação, apenas sugerir caminhos para investigações mais aprofundadas.

Davies e Preto-Bay⁸⁴ fizeram um estudo de frequência de palavras na língua portuguesa a partir de um *corpus* de cerca de 20 milhões de palavras, 90% do qual representando a língua escrita e 10% representando a língua falada. Os textos integrantes do *corpus* pertenciam aos gêneros ficcional, noticioso e acadêmico, metade deles representando o português do Brasil e a outra metade representando o português de Portugal, todos do período entre 1970 e 2000, a maioria dos anos 90 do século passado. A Tabela 2.2.1.1.1 a seguir apresenta os resultados relativos à frequência das palavras por tamanho (número de letras):

⁸⁴ DAVIES, M. e PRETO-BAY, A. M. R. A frequency dictionary of Portuguese – core vocabulary for learners, 2008.

Número de letras	Número de palavras	Número total de ocorrências	Palavras mais comuns
1	14	2.859.209	a, o, e
2	122	3.393.340	de, em, do
3	482	2.678.281	que, não, com
4	1.431	1.857.096	para, mais, como
5	3.678	2.194.280	muito, entre, ainda
6	5.780	1.839.432	quando, também, depois
7	8.420	1.575.849	governo, segundo, durante
8	10.198	1.344.276	qualquer, primeiro, trabalho
9	9.668	901.836	movimento, sociedade, problemas
10	8.408	683.307	presidente, importante, diferentes
11	5.742	393.702	informações, importância, responsável
12	3.534	232.178	universidade, conhecimento, participação
13	1.969	127.973	internacional, administração, possibilidade
14	1.050	58.372	principalmente, posteriormente, internacionais
15 ou +	914	52.026	desenvolvimento, características, responsabilidade
total		20.191.157	

Tabela 2.2.1.1.1 – Número de ocorrências de palavras no português pelo número de letras, segundo DAVIES e PRETO-BAY, página 236, 2008.

A partir desta tabela, é possível extrair que as palavras de uma letra representam 14,2% do total de palavras presentes no *corpus*, enquanto as de duas letras representam 16,8%. A soma das palavras de uma e de duas letras representam 31% das ocorrências no *corpus* estudado pelos autores, enquanto as palavras com três ou mais letras representam 69% das ocorrências.

Este dado já seria suficiente para dizer que as informações da escrita acessíveis à observação da criança não “contrariam frontalmente” a “hipótese da quantidade”, já que a maioria das palavras que ocorrem num fenômeno de comunicação verbal é escrita com três ou mais letras. Se analisarmos do ponto de vista da saliência visual das palavras, ou seja, aquilo que é visível para a criança, isto fica mais claro ainda. A Tabela 2.2.1.1.2 a seguir apresenta, na sua quarta coluna, a porcentagem de letras ocupadas pelas diferentes classes de tamanho de palavras em relação ao total de letras do *corpus* (com uma possível pequena superestimação para as palavras menores já que, para fins de cálculo, as palavras com 15 ou mais letras tiveram que ser consideradas todas como tendo 15 letras). O cálculo realizado mostra que as palavras de uma ou duas letras

representam, em média, 10,2% das letras de um texto em português, enquanto as palavras com três ou mais letras representam 89,8% das letras. Solicitadas a dividir os cartões em duas classes e só tendo como critério acessível o número de caracteres, as crianças fizeram uma divisão extremamente coerente com o que o meio lhes oferece, o que permite outra explicação, no mínimo possível, se não provável, para a “hipótese da quantidade”, como alternativa à explicação da hipótese construída endogenamente em função de uma necessidade lógica de distinguir entre a parte e o todo.

Número de letras	Porcentagem de ocorrência de palavras no <i>corpus</i>	Número de letras que ocupam no <i>corpus</i>	Porcentagem de letras que ocupam no <i>corpus</i> (em relação ao total de letras)
1	14,2	2.859.209	3,0
2	16,8	6.786.680	7,2
3	13,3	8.034.843	8,5
4	9,2	7.428.384	7,9
5	10,9	10.971.400	11,6
6	9,1	11.036.592	11,7
7	7,8	11.030.943	11,7
8	6,7	10.754.208	11,4
9	4,5	8.116.524	8,6
10	3,4	6.833.070	7,3
11	1,9	4.330.722	4,6
12	1,1	2.786.136	3,0
13	0,6	1.663.649	1,8
14	0,3	817.208	0,9
15 ou +	0,3	780.390	0,8
Total	100,0	94.229.958	100,0

Tabela 2.2.1.1.2 – Porcentagem de ocorrência de palavras pelo número de letras, modificada a partir de Davies e Preto-Bay, 2008, página 236.

Para o espanhol, idioma das crianças com as quais foi realizada a pesquisa que resultou na “Psicogênese da Língua Escrita”, não encontrei dados de frequência de ocorrência de palavras tão trabalhados quanto os que encontrei para o português. Mas a soma das frequências de ocorrência de palavras de uma e duas letras em textos latino-americanos em espanhol, a partir de um *corpus* representado por uma coleção de textos provenientes de fontes diversas (dados da internet, fontes governamentais, jornais e

literatura)⁸⁵, dá como resultado 31,3%, o que permite extrapolar o raciocínio desenvolvido a partir de dados do português para o espanhol. Se o chinês, que é uma língua predominantemente monossilábica, utilizasse nosso alfabeto, será que crianças chinesas chegariam à conclusão que com menos de três letras “não dá para ler”? Convém também não esquecer que apenas 57,14% de 63 sujeitos da pesquisa argentina, ou seja, 36 crianças, chegaram à “hipótese da quantidade”, evidência experimental muito escassa para subsidiar a afirmação de que “**todas** as crianças têm a firme convicção de com uma ou duas letras apenas não é possível escrever”.

Um experimento de Coll (1994), descrito em livro que faz parte da bibliografia indicada pelo Programa Ler e Escrever acrescenta mais dados ao ponto que estou tentando provar. Na sua investigação, Coll procura reproduzir os resultados de experimento clássico de Piaget e Inhelder sobre o desenvolvimento na criança da noção de conservação do peso da matéria, mas a partir de condições experimentais diferentes⁸⁶ (ver citação sobre o trabalho de Oliva e Seidl de Moura na Introdução). Enquanto no experimento original são feitas perguntas a respeito do material e situações apresentados que exigem da criança um juízo verbal, na investigação de Coll é proposto a 60 crianças de 6 a 11 anos de idade um problema que elas têm que resolver, tendo como interesse o aparecimento da solução que implica na mudança da forma das bolas de matéria plástica. O problema consiste na colocação de duas bolas de matéria plástica, uma sobre cada prato de uma balança, e solicitação de que as crianças façam com as bolas o que for preciso para que apresentem um deslocamento diferencial dos pratos da balança (depois de explicado e entendido o que é uma balança, para que serve e como funciona). Para isso, o interrogatório é conduzido de forma a provocar o aparecimento da resposta esperada (o surgimento espontâneo da deformação de uma das bolas como solução para modificar seu peso). Os resultados são muito interessantes: ao contrário do que acontece no experimento original, esta resposta só aparece em 11 dos 60 sujeitos estudados, em nenhum dos sujeitos de 6 e 8 anos, em três dos sujeitos de 7 anos. As 8 respostas restantes aparecem em crianças de 7 a 9 anos. A resposta mais adequada (tirar pedaços de uma bola e acrescentar na outra) aparece em todas as crianças de 6 e 8 anos. Coll fornece uma elaborada explicação para estes resultados, de forma a manter seus

⁸⁵ DUCHON, A., PEREA, M., SEBASTIÁN-GALLÉS, N., MARTÍ, A., CARREIRAS, M. **EsPal, base datos de frecuencia de palabras** - Web interface to Spanish word frequency data and other word properties based on written and subtitle corpora, sem data.

⁸⁶ COLL, C., 1994. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**, capítulo 2.

resultados compatíveis com a teoria construtivista de Piaget. Considerando que todo o experimento foi conduzido no sentido de favorecer o aparecimento desta resposta, acho mais fácil entender estes resultados à luz de explicações muito mais simples: em primeiro lugar, as crianças mais velhas e mais escolarizadas já estão muito mais comprometidas com aquilo que Cagliari (2010, p. 22) denominou “jogo da escola”, que “consiste em descobrir o que deve ser respondido”⁸⁷; em segundo lugar, estão mais aptas a perceber qual é a expectativa do professor/examinador.

2.2.1.2. Implicações didáticas

A hipótese da quantidade exerce um papel fundamental na teoria de Ferreiro e Teberosky porque, segundo as autoras, é ela quem vai suscitar um conflito cognitivo com a hipótese silábica, obrigando a criança a abandonar esta hipótese para avançar para a hipótese alfabética, etapas do processo de conceitualização da escrita proposto pelas autoras que descreverei mais adiante. Por sua vez, a possibilidade, que acabou virando necessidade, de que a criança chegue sozinha a um conceito correto sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabético é um dos pilares da proposta didática paulistana.

A hipótese da quantidade é também um dos critérios adotados para elaboração da “sondagem”, único instrumento de avaliação da escrita previsto nos materiais didáticos do PIC:

Mas o que é uma sondagem? É uma atividade de escrita que envolve, num primeiro momento, a produção espontânea e sem apoio de outras fontes escritas de uma lista de palavras conhecidas dos alunos. Ela pode ou não envolver a escrita de frases simples. É uma situação de escrita que deve, necessariamente, ser seguida da leitura pelo aluno daquilo que ele escreveu. Por meio da leitura é que o professor poderá observar se o aluno estabelece ou não relações entre aquilo que ele escreveu e aquilo que ele lê em voz alta, ou seja, entre a fala e a escrita. ...

O ditado deve ser iniciado pela palavra polissílaba, depois a trissílaba, a dissílaba e, por último, a monossílaba. Esse cuidado deve ser tomado porque, no caso de as crianças escreverem segundo a hipótese do

⁸⁷ CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*, p. 22, 2010.

número mínimo de letras, poderão recusar-se a escrever caso tenham de começar pelo monossílabo⁸⁸.

2.2.2. Hipótese da variedade de caracteres

2.2.2.1. Descrição e análise

Em experimento semelhante ao que acabei de descrever, Ferreiro e Teberosky identificaram uma exigência relativa à variedade de grafias para que se possa ler um grupo de caracteres gráficos. Foram apresentados às crianças três exemplos de escrita: MMMMMM, AAAAAA, MANTEIGA e a mesma série em cursiva, e a orientação dada pelo examinador foi a mesma, ou seja, “olhe bem estes cartões e diga-me se te parece que todos servem para ler, ou se há alguns que servem para ler e outros que não servem para ler”. Metade das crianças de 4 anos e dois terços das crianças de 5 anos afirmaram que, se todas as letras num cartão são iguais, não dá para ler.

Algumas das crianças rejeitam os MMMMMM em cursiva explicando que “é como o mar”, “são montanhazinhas”, “é um laguinho”, etc. Respostas deste tipo permitiram às autoras supor que a partir dos 4 anos a criança já começa a distinguir as características do desenho representativo das características da escrita⁸⁹. Uma criança rejeitou por conhecer as letras e perceber que nada estava escrito, apenas repetição da mesma letra.

Mais uma vez se aplica a argumentação usada na análise da interpretação dada aos resultados do experimento que descrevi anteriormente: as crianças fizeram o que perceberam que se esperava delas - separaram os cartões em duas classes, uma com as palavras que se pode ler e outra com os cartões que não se pode ler. E nesta classificação, já que não sabiam ler e não conheciam as letras, usaram um critério visualmente acessível a elas: cartões contendo sinais iguais separados de cartões contendo sinais diferentes.

⁸⁸ SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Projeto Toda Força ao 1o Ano: guia para o planejamento do professor alfabetizador – orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1o ano do Ensino Fundamental**, página 36.

⁸⁹ Id., ib., páginas 48-49.

E será que o corte utilizado contraria as informações do meio? Aqui também cabe invocar dados da linguística, para avaliar se os dados de observação podem explicar as decisões das crianças.

Justi e Justi (2.009)⁹⁰ analisaram a ocorrência de bigramas (conjuntos de duas letras subsequentes) em palavras de quatro a seis letras na língua portuguesa escrita do Brasil, representada pelo *corpus* do Núcleo Interinstitucional de Linguística Computacional coordenado pelo Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação da USP de São Carlos, e pelo levantamento de palavras frequentes nos materiais a que são expostas crianças pré-escolares e de 1º ano realizado por Pinheiro (1.996). Os únicos bigramas repetitivos da língua portuguesa, SS e RR, não aparecem entre os 20 mais frequentes para as palavras de quatro letras em nenhuma das três posições analisadas. Nas palavras de cinco letras, o bigrama RR aparece como o 9º mais frequente na posição 3 (3ª e 4ª letras da palavra) e o bigrama SS aparece como o 19º mais frequente para a mesma posição. Nas palavras de 6 letras, o bigrama RR aparece como o 9º mais frequente na posição 3 e o bigrama SS como o 13º mais frequente na mesma posição. Os autores citam estudos de Treiman, Treiman e Bourassa, Cassar e Treiman e de Pacton e cols. que evidenciam que crianças pré-escolares, expostas à língua escrita, desenvolvem sensibilidade à frequência de ocorrência de padrões ortográficos da sua língua, tanto para a leitura quanto para a escrita.

Justicia et alii (1996) construíram uma amostra de palavras do espanhol a partir de textos de temática livre escritos por 2.166 crianças de 6 a 10 anos de 26 centros escolares de 4 províncias espanholas. A partir desta amostra, calcularam a frequência de ocorrência na amostra de cada diferente sílaba. Comparando os resultados obtidos com os resultados de um dicionário semelhante construído com base em textos escritos para adultos, concluíram que parece não haver mudanças importantes na composição e distribuição de sílabas do início da escolaridade à idade adulta. Na amostra dos autores, a frequência de sílabas contendo letras repetidas (LL e RR) é de 2,54% do total de sílabas⁹¹. Assim, considerando-se o pequeno número de bigramas repetitivos e sua baixa frequência tanto no português quanto no espanhol, a convicção de crianças falantes do

⁹⁰ JUSTI, C. N. G. e JUSTI, F. R. dos R. Contagem da frequência dos bigramas em palavras de quatro a seis letras do português brasileiro, 2009.

⁹¹ JUSTICIA, F. et alii. La frecuencia silábica del español escrito por niños: Estudio estadístico, 1996.

espanhol ou do português de que são necessárias letras diferentes para escrever alguma coisa não é mais do que fruto do que já observaram da escrita a que estão expostas desde que nasceram, em outdoors, rótulos de embalagens de produtos diversos, manchetes de jornais e revistas em casa ou nas bancas nas ruas.

Mayrink-Sabinson (1998), incomodada com a distinção que Ferreiro e Teberosky fazem no seu trabalho entre “conhecimentos socialmente transmitidos” e “construções próprias da criança”, realizou um acompanhamento longitudinal da aquisição da escrita por sua filha, do momento em que completou o primeiro ano de vida até 7 anos e 3 meses, quando foi declarada alfabetizada pela escola. Desta cuidadosa observação de mais de 6 anos, conclui que “o papel do adulto letrado é, pois, mais ativo que o de simples ‘informante’ sobre a escrita. É ele quem atribui intenções e interesses à criança, orienta sua atenção para aspectos da escrita, recortando-a com seu gesto e sua fala, tornando-a significativa”. Segundo ela, os dados recolhidos “... mostram o adulto letrado mais como um co-autor, co-construtor das hipóteses sobre a escrita”⁹².

Os argumentos apresentados até agora pretendem mostrar que há elementos do meio (fala das pesquisadoras e características da escrita) que podem fornecer, para os experimentos descritos, outras explicações possíveis para o comportamento infantil observado, além de uma origem devida a uma lógica interna da criança.

2.2.2.2. Implicações didáticas

Esta hipótese fornece um argumento contra o uso de palavras com sílabas repetidas nos materiais didáticos destinados ao início da alfabetização, palavras como BEBÊ, VOVÓ, etc., argumento que será reforçado pelos resultados de outros experimentos realizados dentro da pesquisa argentina, como mostrarei mais adiante. Constitui-se também importante elemento do arsenal de críticas às cartilhas do passado.

⁹² MAYRINK-SABINSON, M. L. T., 1998. Reflexões sobre o processo de aquisição da escrita.

2.2.3. Evolução da escrita

2.2.3.1. Descrição e análise

Outro experimento realizado por Ferreiro e Teberosky⁹³ consistiu na exploração da escrita infantil por meio da proposição de uma variedade de tarefas: escrita do nome próprio e de alguma pessoa conhecida, escrita de palavras comumente encontradas nas propostas escolares de alfabetização, escrita de palavras que ainda não haviam visto na escola, escrita de uma oração. A partir dos resultados desta investigação realizada com crianças de 4 a 6 anos, identificaram cinco níveis sucessivos no desenvolvimento da escrita, conforme descrição abaixo:

Nível 1 – no primeiro nível, escrever é tentar reproduzir os traços da escrita que a criança identifica como forma principal, podendo ser cursiva ou de imprensa⁹⁴. É um momento em que, para a criança, o que conta é a intenção de quem escreve, cada um sabe o que escreve, mas não é possível interpretar o que o outro escreveu, a menos que se conheça suas intenções. Nesta fase pode aparecer também um esforço de correspondência entre a escrita e o objeto representado em termos de tamanho. Assim, BOI seria uma palavra representada por maior número de caracteres do que BORBOLETA.

Nível 2 – É neste momento que aparece na escrita aquilo que já havia aparecido como problema na leitura: a necessidade de variedade e de uma quantidade mínima de grafismos para escrever. Como as formas de que se utilizam são poucas, isto exige um esforço de combinatória de posições na ordem linear destes poucos sinais para a obtenção de palavras diferentes, o que consiste, para as autoras, uma “contribuição do desenvolvimento da escrita para o progresso cognitivo”⁹⁵.

Nível 3 – Esta fase corresponde ao que as autoras identificaram como surgimento de uma “hipótese silábica”, na qual criança atribui valores sonoros a cada um dos sinais que compõem sua escrita, representando cada um deles uma sílaba. Os sinais usados

⁹³ FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A., 1999, op. cit., página 192 e seguintes.

⁹⁴ Id., ib., páginas 192 e seguintes.

⁹⁵ Id., ib., página 204.

podem ser letras verdadeiras ou apenas grafismos ainda distantes das letras convencionais, podendo ou não representar valores sonoros estáveis. Em todos os exemplos citados, as vogais têm valor estável.

Nível 4 – Transição da hipótese silábica para a alfabética – nesta fase ocorre aquilo que para as autoras, a partir da teoria piagetiana, é necessário para que um novo estágio seja alcançado: um conflito cognitivo entre a quantidade mínima de grafias (“exigência interna” do sujeito cuja existência, como procurei mostrar, é problemática) e a hipótese silábica e outro conflito entre as formas da escrita constituída (o objeto) e a tentativa de leitura em termos da “hipótese silábica”. É interessante registrar os termos usados pelas autoras para descrever os esforços da criança para realizar, neste estágio, as tarefas de leitura e escrita propostas: “... a quantidade de noções que a menina trata **penosamente** de coordenar...”⁹⁶; “... o **difícil que se torna**, para a criança, coordenar as múltiplas hipóteses que foi elaborando no curso dessa evolução, assim como as informações que o meio forneceu”; “... **as longas e seguidamente infrutuosas análises** sonoras da palavra e as múltiplas perguntas e pedidos de reassseguramento” (grifos meus). Registram ainda que ocorrem neste nível algumas negativas em escrever, e dão um exemplo de “bloqueio por consciência aguda das dificuldades impossíveis de transpor”.

Nível 5 – Este nível corresponde à escrita alfabética e representa, para Ferreiro e Teberosky, a fase final desta evolução, momento em que a criança já compreendeu que as letras representam valores sonoros menores que a sílaba. Para as autoras, “a partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito”⁹⁷. No capítulo 3, descrevo as observações do meu trabalho com intervenções junto a crianças defasadas na escola e mostro como elas podem ser alfabéticas e ainda assim ter problemas insuperáveis de escrita e principalmente de leitura.

A conclusão geral das autoras, a partir da interpretação dadas às suas observações, é de que o processo de apreensão do funcionamento da escrita alfabética pela criança reproduz algumas das etapas chaves da história da escrita. Para elas, “*as razões da*

⁹⁶ FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A., 1999, op. cit., páginas 216-219.

⁹⁷ Id., ib., página 219.

semelhança de ambos os processos, é preciso buscá-las nos mecanismos de tomada de consciência das propriedades da linguagem”⁹⁸ (itálico das autoras).

Para compreender então as conclusões que Ferreiro e Teberosky extraem de suas observações, é necessário conhecer os referenciais teóricos que orientam sua pesquisa.

Do ponto de vista teórico, epistemológico e psicológico, as autoras filiam-se à epistemologia genética de Piaget, na qual o sujeito cognoscente “é aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as indagações que o mundo provoca”.⁹⁹ Apresentam como um dos princípios básicos da teoria piagetiana a proposição de que “os estímulos não atuam diretamente, mas sim são transformados pelos sistemas de assimilação do sujeito...: neste ato de transformação, o sujeito *interpreta* (itálico das autoras) o estímulo (o objeto, em termos gerais), e é somente em consequência dessa interpretação que a conduta do sujeito se faz compreensível. ... então, um mesmo estímulo (ou objeto) *não é o mesmo, a menos que os esquemas assimiladores à disposição também o sejam* (itálico das autoras).”¹⁰⁰ Temos então, nas palavras das próprias autoras, uma convergência com o pensamento de Hanson¹⁰¹ e outros filósofos da ciência no sentido da subordinação de toda observação à bagagem cultural e às expectativas do observador, o que justifica meu esforço de procurar entender que convicções estão por trás das conclusões obtidas por elas a partir de suas observações.

Do ponto de vista linguístico, filiam-se à gramática gerativa de Chomsky, e ao fazê-lo registram o erro comum de regularização de verbos que não são regulares entre crianças que estão aprendendo a falar (por exemplo, ele *ponhou*, no lugar de ele pôs). Comentam ainda que isto acontece “porque a criança busca na língua uma regularidade e uma coerência que faria dela um sistema mais lógico do que na verdade é.”¹⁰² Ainda segundo as autoras, “a regularização de verbos irregulares... indica o momento em que a criança descobriu uma regra de derivação dos verbos, mas também o momento em que resulta-lhe cognitivamente inabordável tratar ao mesmo tempo com regras gerais e

⁹⁸ FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A., 1999, op. cit., página 294.

⁹⁹ Id., ib., página 29.

¹⁰⁰ Id., ib., páginas 29/30.

¹⁰¹ HANSON, N. R., 1975. Observação e interpretação.

¹⁰² FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A., op.cit. p. 25.

exceções a essas regras (razão pela qual os verbos irregulares resultam ‘inobserváveis’). Este comentário será de muito valia no momento da avaliação do uso didático que foi feito do seu trabalho.

A metodologia empregada também é de origem piagetiana, baseada no método clínico da escola de Genebra, e consistindo na proposição de tarefas exigindo uma interação entre o sujeito e o objeto destinada a resolver uma situação. Durante a execução da tarefa, o pesquisador desenvolve um diálogo com a criança destinado a evidenciar os mecanismos de seu pensamento.

Na descrição dos princípios básicos que nortearam a construção do projeto experimental, antes, portanto, da obtenção de qualquer resultado, as autoras já assumem que “... quando uma criança começa a escrever, ..., põe em jogo suas hipóteses acerca do próprio significado da representação gráfica.”¹⁰³

A partir destes principais referenciais teóricos, Ferreiro e Teberosky adotam três objetivos para o seu trabalho experimental:

1. Identificar os processos cognitivos subjacentes à aquisição da escrita;
2. Compreender a natureza das hipóteses infantis;
3. Descobrir o tipo de conhecimentos específicos que a criança possui ao iniciar a aprendizagem escolar¹⁰⁴.

Ferreiro e Teberosky, ao esclarecer o ponto de partida de seu experimento nos capítulos iniciais de seu livro, fazem uma síntese do aspecto mais lembrado e mais citado da epistemologia piagetiana. No entanto, é de suma importância para a presente análise lembrar como se constitui, desde o início, a proposta para a epistemologia genética de Jean Piaget. Sua proposta é de estabelecimento de uma epistemologia que pudesse ser considerada científica ao abrir mão de uma tomada de posição em relação à totalidade do real (que deixasse de ser filosófica, portanto), delimitando objetos específicos de estudo, assumindo assim um caráter científico. Esta epistemologia procuraria estudar o crescimento das noções particulares de cada ciência para só posteriormente buscar um mecanismo comum ao crescimento de todas elas. Propôs que o método para esta

¹⁰³ FERREIRO, E. e TEBEROSKY, op. cit., página 37, 1.999.

¹⁰⁴ Id., ib., página 35.

pesquisa epistemológica se dividisse em duas partes. A primeira vertente seria a histórico-crítica, incumbida de estudar o desenvolvimento das noções de uma determinada ciência ao longo da história, enquanto a segunda vertente seria a psicogenética, que teria a tarefa de investigar a origem e desenvolvimento destas noções ao longo do desenvolvimento do indivíduo. A partir das descobertas realizadas por estas duas vertentes da epistemologia genética, seria preciso estabelecer uma relação entre as trajetórias histórica e psicogenética das noções das diversas ciências, o que possibilitaria a verificação da existência ou não de um mecanismo comum a estes dois desenvolvimentos¹⁰⁵. Os métodos histórico-crítico e sócio-genético poderiam bastar para os fins epistemológicos desejados, não fosse o fato de ser impossível reconstituir a pré-história das noções espontâneas e comuns situadas na origem de um sistema de operações ou experiências. Os métodos psicogenéticos têm por função, então, completar o método histórico-crítico, que deve ser o ponto de partida da investigação epistemológica¹⁰⁶.

É com base nesta proposta que é criado em 1955 em Genebra o “Centre International D’épistémologie Génétique”, destinado a reunir pesquisadores de várias áreas para a investigação de problemas epistemológicos relativos a cada área, com ênfase nos problemas que pudessem ser abordados de maneira genética¹⁰⁷.

O fato de reunir pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, e com diferentes filiações filosóficas pré-existentes criou algumas situações interessantes. Os resultados obtidos a partir das investigações empíricas realizadas neste centro não geraram grandes discussões. Mas no momento da interpretação dos resultados, diferentes especialistas chegaram a diferentes conclusões, sempre de acordo com as escolas filosóficas a que já pertenciam os participantes da discussão¹⁰⁸ antes do trabalho em conjunto.

Diante das duas vertentes, histórico-crítica e psicogenética, integrantes da proposta metodológica de Piaget para sua epistemologia genética, pode-se imaginar que, ao identificar na evolução da escrita das crianças fases que reproduzem as fases da

¹⁰⁵ VILLALOBOS, M. da P. **Didática e epistemologia: sobre a didática de Hans Aebli e a epistemologia de Jean Piaget**, p. 51 a 54, 1.969.

¹⁰⁶ PIAGET, J. *Lógica y conocimiento científico – naturaleza y métodos de la epistemologia*, p. 102, 1970.

¹⁰⁷ Fondation Jean Piaget

¹⁰⁸ VILLALOBOS, M. da P. *O idealismo de Jean Piaget*, 1976.

evolução histórica da escrita alfabética, Ferreiro e Teberosky encontraram exatamente o que esperavam encontrar.

Em relação à fase silábica, apresentam o fato de que 8 crianças desenvolvem uma escrita silábica com grafismos que não são letras, ou com letras sem valor sonoro estável, como argumento de que esta hipótese surge de forma independente em relação às informações fornecidas pelo meio¹⁰⁹. A hipótese silábica surgiria de uma necessidade interna de coordenar o valor do todo e das partes. Se esta fosse a única razão de surgimento da hipótese silábica (se é que surgiu), por que foi que não surgiu a hipótese alfabética, que também implica numa coordenação do valor do todo e das partes? Não surgiu porque não podia surgir. A consoante não é um som, não tem existência sozinha (como o próprio nome já diz, é aquela letra que soa com outra), é um obstáculo à passagem dos sons que são representados pelas vogais e, como já foi argumentado antes^{110, 111}, a consciência das consoantes só surge, historicamente, com a invenção do alfabeto e, individualmente, com a alfabetização. Então, ao tentar atribuir um som a cada caractere gráfico, a criança atribui aqueles sons que ela consegue discriminar, ou seja, as sílabas.

Na tentativa de identificar estágios evolutivos na aquisição da escrita, outros pesquisadores encontraram explicações diferentes para os fenômenos da escrita infantil.

Cardoso-Martins e Batista (2.005)¹¹² realizaram um experimento de análise da escrita de 25 crianças de 4 e 5 anos de uma escola infantil particular, ainda não alfabetizadas. Apesar de não alfabetizadas ainda, as crianças conheciam uma média de 16,2 nomes de letras em 24. Os resultados obtidos levaram as autoras a sugerir que a compreensão da relação entre a escrita e a fala precede, em muitos casos, a capacidade de escrever silabicamente, e que a escrita classificada por Ferreiro como silábica é uma escrita que, na verdade, consiste na representação dos sons que as crianças são capazes de perceber na pronúncia das palavras. Estes resultados sugerem também que, inicialmente, esses sons correspondem aos nomes das letras que as crianças conhecem e conseguem

¹⁰⁹ FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. op. cit., p. 235, 1.999..

¹¹⁰ MORAIS, J. **A arte de ler**, p. 64-67, 1996..

¹¹¹ HAVELOCK, E. A. **A revolução da escrita na Grécia e suas consequências culturais**, p. 52-53, 1996.

¹¹² CARDOSO-MARTINS, C. E BATISTA, A. C. E. O conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento da escrita: evidência de crianças falantes do português, 2005..

detectar no começo da pronúncia das palavras. As autoras não discutem esta possibilidade, mas, em se tratando de crianças de escola particular, é possível que este conhecimento do nome das letras tenha sido obtido em casa, por meio de brinquedos e jogos projetados para este fim (blocos, peças móveis, memória, etc.) e usados com ajuda dos adultos da casa, o que representaria uma maior vantagem para estas crianças, em relação às de escola pública, do que o contato com diversos tipos de texto em seus portadores originais e em diversas situações de uso, principal vantagem apontada pelos documentos construtivistas estudados para as crianças oriundas de famílias com maior grau de letramento.

Num experimento longitudinal, Cardoso-Martins e Corrêa (2.008)¹¹³ acompanharam a escrita de 20 crianças de uma escola particular durante dois anos e meio, fazendo avaliações semestrais, dos 4,5 aos 6,5 anos (médias das idades). Apenas 7 das 20 crianças passaram, durante o período do estudo, pelo estágio classificado por Ferreiro como silábico. A conclusão das autoras foi de que o modelo de Ehri é mais adequado do que o de Ferreiro para explicar os estágios pelos quais passam crianças brasileiras durante o processo de alfabetização.

No modelo de Ehri, conforme descrição de Cardoso-Martins e Corrêa, crianças progridem ao longo de quatro fases, cada qual caracterizada por um mecanismo dominante, embora de forma alguma exclusivo:

1. pré-alfabética: nas escritas desta fase, as crianças escolhem, de forma mais ou menos arbitrária, letras que não guardam qualquer relação com os sons na pronúncia das palavras.
2. semi-alfabética: nesta fase, as crianças começam a compreender que as letras representam sons da fala, mas só são capazes de representar alguns sons na pronúncia da palavra, geralmente um som no início ou no início e no final da pronúncia da palavra. Os sons que as crianças são inicialmente capazes de representar correspondem frequentemente a nomes de letras que podem ser detectados na pronúncia da palavra
3. alfabética completa: As crianças agora são capazes de representar todos os sons na pronúncia das palavras por letras foneticamente apropriadas.

¹¹³ CARDOSO-MARTINS, C. e CORRÊA, M. F.. O desenvolvimento da escrita nos anos pré-escolares: questões acerca do estágio silábico, 2008.

4. alfabética consolidada: Na fase alfabética consolidada, as crianças passam a ser capazes de operar com unidades compostas por duas ou mais letras, as quais correspondem a sílabas ou partes de sílabas nas palavras.

Neste experimento, a maioria das letras nas escritas que poderiam ser consideradas silábicas consistiu de letras foneticamente apropriadas, reforçando a hipótese assumida no início do trabalho de que há uma forte associação entre a escrita dita silábica e a fonetização da escrita. Com exceção de uma única criança, todas as crianças classificadas como silábicas produziram um número maior de letras fonéticas do que de letras arbitrárias em suas escritas silábicas.

Posteriormente, Corrêa, Cardoso-Martins e Rodrigues (2010) repetiram este experimento com dezenove adultos analfabetos e obtiveram resultados semelhantes aos obtidos com as crianças pré-escolares, reforçando a hipótese de que

...ao invés de uma construção original, a escrita silábica de adultos pré-leitores resulta da sua compreensão de que a escrita representa a fala, e da sua tentativa de representar os sons que é capaz de detectar na pronúncia da palavra por letras foneticamente apropriadas. Nesse sentido, a escrita silábica é mais apropriadamente classificada como uma escrita alfabético-parcial.

Para as autoras, estes resultados, somados aos resultados de estudos anteriores, sugerem que “o uso do nome da letra para conectar a escrita à fala não é um fenômeno específico do desenvolvimento infantil, mas uma estratégia utilizada por pré-leitores em geral, independentemente da sua idade ou nível de desenvolvimento”¹¹⁴. Como mostro no capítulo 3, onde relato alguns dos encontros com as crianças com quem trabalhei, esta conexão da escrita à fala por meio do nome da letra, se pode ser útil em algum momento da alfabetização, pode também se constituir um grande obstáculo para algumas crianças que associam o nome da letra ao fonema representado por ela.

O experimento de **Amaral** et alii (2011), ainda que realizado sob uma perspectiva diferente, parece reforçar os resultados de Cardoso-Martins e colaboradoras. Os autores estudaram as omissões ortográficas cometidas por crianças do último ano da educação

¹¹⁴ CORRÊA, M. F.; CARDOSO-MARTINS, C. e RODRIGUES, L. A. O conhecimento do nome das letras e a sua relação com o desenvolvimento da escrita: evidência de adultos iletrados, 2010.

infantil de uma escola pública, procurando relacioná-las aos aspectos fonético-fonológicos da sílaba. Observaram que houve prevalência de omissão de parte de sílaba, embora tenha havido omissões de sílaba inteira também. Em relação à posição silábica do elemento omitido, verificaram que predominaram as omissões de coda (final da sílaba). Em relação à tonicidade da sílaba, observaram que não houve, para as omissões de sílaba inteira, diferença significativa entre sílabas tônicas e não tônicas. Ainda neste aspecto, verificaram que, para as omissões de parte de sílaba, houve uma frequência um pouco maior de omissões nas sílabas tônicas. Registraram também que nas omissões de núcleo da sílaba, 26% corresponderam à omissão de vogal posterior a consoante cujo nome inclui a vogal – por exemplo: AVSTRUZ. Neste último caso, os autores aventaram a possibilidade do uso do grafema “v” para representar tanto o “v” quanto o “e” da sílaba ves, ou ainda que as crianças acreditem que a letra contenha tanto a consoante quanto a vogal. Outros exemplos de casos semelhantes são PGAR (pegar) e TLEFONE (telefone)¹¹⁵.

Um experimento realizado em Portugal com 38 crianças pré-escolares não alfabetizadas, com idades variando de 5 a 6 anos (Martins e Silva, 1.999)¹¹⁶, obteve como resultado uma maior fonetização da escrita, por parte de crianças classificadas como silábicas pelo critério de Ferreiro e Teberosky, quando solicitadas a escrever palavras nas quais os nomes das letras são encontrados na pronúncia das mesmas. Concluíram que o conhecimento dos nomes das letras é um auxílio importante para a transição da fase silábica para a alfabética. As autoras não colocam em dúvida a precedência da fase silábica sobre a fonetização da escrita, mas os seus resultados poderiam somar-se aos de Cardoso-Martins no sentido de fortalecer a ideia de que a tomada de consciência de que as letras representam os sons da fala é condição para que a chamada fase silábica seja atingida.

Moreira (2009), cujo campo de estudo é a linguística, numa pesquisa realizada com 20 alunos de 6 a 8 anos de escolas públicas de Salvador, analisa a evolução da escrita na criança e encontra estágios para os quais oferece explicações diferentes daquelas propostas por Ferreiro e Teberosky. A sua interpretação busca fornecer uma explicação diferente para o desenvolvimento da escrita pela criança, sob a perspectiva da

¹¹⁵ AMARAL, A. S. et alii. Omissão de grafemas e características da sílaba na escrita infantil, 2011.

¹¹⁶ MARTINS, M. A. e SILVA, A. C. Os nomes das letras e a fonetização da escrita, 1999.

linguística, especialmente da fonologia. Coloca-se também numa perspectiva diferente ao tratar leitura e escrita como processos diferentes, ainda que relacionados, enquanto a teoria psicogenética trata estes dois processos como se fossem uma coisa só. A partir de seu estudo, Moreira divide o processo de aquisição da escrita em quatro estágios, que por sua vez se subdividem em fases. A seguir transcrevo, de forma muito simplificada, os estágios identificados pela autora¹¹⁷:

1º estágio: *escrita icônica*, que se divide nas seguintes fases:

- *Escrita icônica rudimentar*: a criança faz rabiscos com intenção de dizer algo, quase representando alguém conhecido.
- *Escrita icônica sistemática*: já se torna possível o reconhecimento do que a criança está representando em matéria de traçado, os desenhos continuando representando alguém ou alguma coisa.
- *Escrita icônico-gráfica*: percebe que o adulto não representa o que se diz através do desenho, e começa a usar dois elementos na sua “escrita”: o desenho para representar o que se diz (conceito), e rabiscos para representar como se diz (fala).

Para a autora, este primeiro estágio “põe por terra a conhecida hipótese pré-silábica, visto que essa última terminologia não consegue dizer nada a respeito da concepção da criança sobre a escrita nessa fase, senão reafirmar a importância da fase posterior.”

2º estágio: *escrita grafemática*: neste estágio, a criança percebe que o adulto não usa desenhos na sua escrita, e começa a usar traços abstratos puros.

3º estágio: *escrita fonográfica*, que se divide nas seguintes fases:

- *Escrita fonética difusa*: as crianças representam saliências fonéticas da fala, que podem ser constituídas de elementos consonantais e/ou vocálicos que nem sempre correspondem a sílabas, e nem sempre se apresentam na ordem convencional. Exemplos: CAO (sapato), CAUBA (sábado).
- *Escrita fonográfica pré-sistemática*: é um momento em que os sons representados pela criança são sempre os sons iniciais e finais da palavra.
- *Escrita fonográfica silábica rudimentar*: começa a representar as sílabas, mas nem sempre todas as sílabas que compõem a palavra estão presentes, às vezes algumas são repetidas, às vezes estão invertidas. Exemplo: AET (tristeza), MAS (madrasta).
- *Escrita fonográfica silábica sistemática*: agora a criança usa um caractere para cada sílaba, que podem ser representadas por consoantes ou vogais: SPT (sapato); AIA (sabiás).

¹¹⁷ MOREIRA, C. M. Os estágios de aprendizagem da escritura pela criança: uma nova leitura para um antigo tema, 2009.

- *Escrita fonográfica híbrida*: ao tentar fazer uma leitura silábica, a criança percebe que sobram caracteres. Começa então a representar os fonemas, mas não todos, apenas aqueles que são salientes para ela, escrevendo silabicamente as demais sílabas. Exemplos: AVOI (árvore), FAIA (faísca).
- *Escrita fonográfica alfabética pré-sistemática*: já existe uma consciência alfabética, mas nem sempre os sons são representados pela letra correta. Exemplos: CALULU (caruru), ASGOLA (argola).
- *Escrita fonográfica alfabética sistemática (ou perfeita)*: a escrita torna-se mais fidedigna e sistemática. Exemplos: MILAGRI (milagre), TRISTESA (tristeza).

4º estágio: ***escrita ortográfica***: é o momento em que a criança percebe que precisa lidar com regras que são arbitrárias.

Para Moreira, ao encerrar as hipóteses de aquisição da escrita na fase alfabética, Ferreiro e Teberosky deixam de lado “o período de maior dificuldade para as crianças, dificuldades que elas não conseguem resolver sozinhas, e muito menos com a ajuda do professor, pois a teoria que embasa a pedagogia construtivista brasileira não fornece subsídio para tal”, comentário que coincide plenamente com minhas observações de crianças defasadas na leitura e escrita, observações que descrevo no Capítulo 3.

Moreira aceita a validade de várias das conclusões do estudo argentino, como a das hipóteses da quantidade e da variedade de caracteres, e estágio silábico como uma fase necessária. Há, no entanto, uma explicação que dá para alguns fenômenos da escrita das crianças que reforçam minha argumentação sobre a possibilidade de outras interpretações para as hipóteses da quantidade e da variedade de caracteres. Para ela, na fase silábica sistemática, “a criança começa a desenvolver a sensibilidade para a percepção do conteúdo que compõe o molde silábico, mas, inicialmente, são as saliências fônicas que chamam a atenção, assim, passa a representar os fonemas, mas não todos os fonemas, e sim, aqueles que ganham uma saliência para ela”. Ora, assim como o comportamento da criança pode ser influenciado por informações auditivas que são mais salientes para ela, poderia também ser influenciado por informações visuais mais salientes, como número e variedades de letras nas palavras, conforme argumentei sobre possibilidade alternativa de interpretação para o corte que fazem entre os conjuntos de caracteres que podem e os que não podem ser lidos.

Quanto ao fato dos estágios pelas quais passaria a criança na sua trajetória de conceitualização sobre o funcionamento da escrita alfabética ser uma decorrência “dos

obstáculos que devem ser superados – cognitivamente falando – para alcançar uma tomada de consciência de certas propriedades fundamentais da linguagem”¹¹⁸, isto não é necessariamente verdade para todos os idiomas que usam o alfabeto. Rego (1996) realizou um experimento com 57 crianças inglesas matriculadas na 1ª série de escolas públicas e sendo alfabetizadas por métodos globais. Identificou 4 níveis de desenvolvimento da escrita. No nível 1, não havia relação nem qualitativa nem quantitativa entre letras e sons nas palavras; no nível 2, as crianças eram capazes de distinguir e reproduzir a primeira letra da palavra, sendo o restante escrito de forma aleatória; no nível 3, além do 1º som, a criança conseguia representar outros segmentos fonológicos da palavra, geralmente o último; no nível 4 a criança começa a fazer representações mais completas das palavras, embora ainda não convencionais. Entre a primeira e a segunda avaliação, feitas com 5 meses de intervalo, a maioria das crianças saiu de um nível de leitura para o seguinte, indicando um caráter evolutivo para o processo de aquisição da escrita. A autora considerou o nível 3 como um nível pré-alfabético, mas que não coincide com a fase silábica do modelo que estou discutindo. Para ela, a ausência de registros silábicos sugere que a evolução da compreensão do princípio alfabético da escrita em crianças inglesas reflete algumas características da língua, como estrutura fonológica e uma ortografia na qual há uma grande irregularidade na representação dos sons vocálicos¹¹⁹. Do meu ponto de vista, este estudo sugere que a fase silábica de conceituação da escrita em crianças de fala espanhola e portuguesa, se é que ocorre, pode ser simples decorrência da estrutura marcadamente polissilábica destes idiomas, facilitando a decomposição da fala em sílabas.

Em vista dos seus achados, Rego considerou o modelo de Ehri o mais apropriado para explicar os resultados de crianças que se alfabetizam em inglês. Outro registro interessante realizado neste trabalho é a presença de erros de leitura decorrentes da tentativa de leitura pela rota lexical, ocorrências que ela atribui à influência do método global. Como mostro no capítulo 3, este é um tipo de erro comum inclusive entre crianças com 5 ou 6 anos de escolaridade. A autora também comparou níveis de escrita

¹¹⁸ FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. op., cit., p. 295.

¹¹⁹ REGO, L. L. B. A relação entre a evolução da concepção de escrita da criança e o uso de pistas grafo-fônicas na leitura, 1996.

com níveis de leitura, chegando à conclusão que há correlação significativa entre os dois processos.

2.2.3.2. Implicações didáticas

As autoras do estudo argentino consideram que

O que a criança aprende – nossos dados assim o **demonstram** (grifo meu) -, é função do modo em que vai se apropriando do objeto, através de uma lenta construção critérios que lhe permitam compreendê-lo¹²⁰.

Esta convicção é totalmente incorporada pelos documentos didáticos analisados, que propõem toda uma série de atividades em que o papel do professor fica quase que totalmente reduzido à apresentação das atividades e exortações para a reflexão do aluno, pois só a própria reflexão independente da criança lhe permitirá compreender o objeto a ser aprendido, como se qualquer descrição ou explicação do professor sobre a natureza e o funcionamento do objeto pudesse comprometer todo este processo.

2.2.4. A escrita do nome

2.2.4.1. Descrição e análise

Um outro experimento realizado por Ferreiro e Teberosky¹²¹, dentro da mesma pesquisa, teve por objetivo investigar a escrita do próprio nome, já que muitas crianças aprendem a escrever o nome em casa, antes da alfabetização formal. O interesse, neste caso, era descobrir como as crianças lidavam com os “conflitos cognitivos” criados pelo confronto entre a “hipótese silábica” e a escrita alfabética do próprio nome, que funcionaria como protótipo estável da escrita alfabética a ser alcançada. Reforça este interesse o papel que a escrita de nomes próprios desempenhou no desenvolvimento histórico da fonetização da escrita.

¹²⁰ FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. op. cit., página 291.

¹²¹ Id., ib., página 221 e seguintes.

Encontraram uma flagrante diferença na capacidade de escrever o próprio nome entre crianças de classe baixa e de classe média. Aos 6 anos, todas as crianças de classe média, com exceção de uma, e nenhuma das de classe baixa, sabem escrever seu nome corretamente.

Também a partir dos resultados deste experimento, identificam cinco níveis de desempenho ou evolução. Não vou reproduzi-los aqui, apenas registrar que também para a escrita do nome as autoras encontraram uma hipótese silábica sistemática. A transcrição de algumas entrevistas como exemplo da ocorrência da hipótese silábica me deixa em dúvida se é isto mesmo que está acontecendo, já que os nomes são escritos em letras móveis e a examinadora vai subtraindo letras e perguntando para a criança o que dá para ler com o que resta, ou seja, criando a expectativa de que dá para ler alguma coisa.

2.2.4.2. Implicações didáticas

Tornou-se um item recorrente, logo no início do trabalho de alfabetização dentro de uma pedagogia dita construtivista, a presença de atividades com a lista de presença da classe¹²². Segundo o Programa Ler e Escrever, esta opção seria baseada em “pesquisas psicogenéticas” que não identificam quais sejam, provavelmente o trabalho de Ferreiro e Teberosky, e na necessidade de um referencial estável de escrita alfabética, com o qual a criança possa contrastar suas hipóteses de escrita, criando-se um “conflito cognitivo” que lhe permitiria avançar.

Mas o exame mais atento dos resultados da pesquisa argentina, longe de subsidiar tal escolha, depõe contra ela. O domínio do próprio nome só representa um referencial estável de escrita anterior à entrada na escola para as crianças de classe média. A maioria das crianças de classe baixa estudadas pelas autoras não domina a escrita do próprio nome ao entrar na escola. Trata-se então, não de um referencial que a criança já traz de casa, mas de um que a escola lhe propõe.

¹²² SÃO PAULO (Estado) Sec. da Educação. **Ler e escrever: coletânea de atividades – 1º ano**, 2014.

Na descrição dos resultados da tarefa de escrita do nome aparece uma observação à qual, infelizmente, não tem sido dado o valor necessário. As crianças de classe baixa de 6 anos tiveram que ser eliminadas da análise, pois a maioria se recusou a produzir escritas¹²³. Esta observação, da maior importância, revela que, diante do pedido para que façam algo que não sabem fazer, muitas crianças se recusam, o que pode levar até a um bloqueio em relação a atividades envolvendo a escrita. Na descrição do nível 4 da evolução da escrita (transição da fase silábica para alfabética), transcrevi algumas expressões das autoras indicativas do sofrimento contido neste processo de tentar adivinhar o que não lhes é ensinado. Então eu me pergunto se processo vivido de maneira tão dolorosa pode formar um leitor, alguém capaz de transformar o ato de leitura num imenso prazer. Ou estamos criando bloqueios e resistências insuperáveis para algumas crianças?

2.2.5. A transformação das palavras de iniciação à alfabetização

2.2.5.1. Descrição

Em mais um experimento, as pesquisadoras argentinas analisaram o domínio das crianças sobre as palavras e orações com que comumente as crianças se iniciavam na alfabetização em escolas argentinas na época de realização da pesquisa (1975/76): palíndromos (*ala, oso, ama, ese*), palavras com sílabas permutáveis (*papá, mamá, nene*). Primeiro se pedia às crianças que escrevessem as palavras. Quando não conseguiam, a própria examinadora o fazia. Depois a examinadora ia introduzindo modificações na posição e número de letras, buscando compreender que aspectos eram considerados pela criança como necessários à permanência da mesma palavra. Também aqui aparecem resultados interessantes, embora o que me pareça interessante não seja o que foi apropriado pelos pedagogos construtivistas. Algumas crianças rejeitam ou aceitam modificações aleatoriamente. Outras acreditam que a transformação de uma palavra pela mudança da ordem de letras cria outra palavra semanticamente próxima, ainda que foneticamente diferente (por exemplo, *apap* – papai – é lido como *abuelo* – avô). Um dos exemplos citados é de uma criança para quem *mamama* quer dizer *papá* e *mamá*, já que acha a palavra comprida demais para que seja uma coisa só (portanto,

¹²³ FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A., op. cit., página 233.

outra hipótese de quantidade, mas à qual as autoras não deram importância). Várias crianças exigem que o número e a alternância das letras, mas não a ordem, permaneçam constantes (por exemplo, *apap* continua sendo *papá*); as crianças de 6 a 7 anos que apresentaram este comportamento eram todas pré-operatórias. As autoras concluem que este comportamento resulta da incapacidade de lidar com os vários elementos presentes na análise das palavras ao mesmo tempo: ordem e quantidade total de elementos e de elementos em cada subclasse de elementos diferentes. Diante disto, a apresentação de palavras com sílabas repetidas, em vez de facilitar a compreensão da escrita, dificulta, pois é mais fácil perceber que há uma ordem que não é aleatória quando os caracteres são variados, conclusão com a qual concordo plenamente.¹²⁴

2.2.5.2. Implicações didáticas

Este é um dado que reforça as críticas a cartilhas que usam do recurso das palavras aparentemente fáceis, com sílabas repetidas, e que fariam parte do vocabulário das crianças, o que nem sempre é verdade. Por exemplo, VOVÔ e VOVÓ muitas vezes são, para as crianças, apenas VÔ ou VÓ. Da mesma forma, PAPAI e MAMÃE são muitas vezes apenas PAI e MÃE. Uma orientação de se evitar, no material destinado a alfabetização, palavras com sílabas repetidas e palíndromos, faz sentido mesmo para quem não se filie à epistemologia piagetiana, da mesma forma que a crítica ao uso de frases desconectadas de uma linguagem real. Poderia ser levada em conta mesmo para abordagens instrucionistas de alfabetização, não precisando desembocar numa proposta como a do Programa Ler e Escrever.

2.2.6. Leitura com imagem

2.2.6.1. Descrição e análise

Na “Psicogênese da Língua Escrita” são descritos também experimentos tendo por objetivo investigar as relações estabelecidas pelas crianças entre imagem e texto escrito. Num primeiro experimento, era apresentado à criança um desenho acompanhado de uma única palavra, representando às vezes a totalidade do desenho, outras um detalhe,

¹²⁴ FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A., op. cit., página 243.

às vezes uma generalização, outras uma especificação. A partir destes desenhos, as perguntas feitas eram: “onde tem algo para ler?” e “o que diz aqui?”.

No experimento seguinte, o mesmo tipo de pergunta é feita diante de desenhos acompanhados de pequenas orações. Os resultados obtidos são semelhantes aos do experimento anterior, acrescidos de um quarto tipo de resposta, no qual as crianças buscam uma correspondência termo a termo entre fragmentos gráficos e sonoros.

As respostas obtidas para este experimento foram classificadas do seguinte modo, caracterizando um processo evolutivo:

1. Texto e desenho são indiferenciados.
2. Há diferenciação entre desenho e texto e o texto representa o nome do objeto que aparece no desenho.
3. As propriedades visualmente salientes do texto (número de palavras, letras que as crianças reconhecem) contribuem para as antecipações feitas a partir do desenho.
4. Os fragmentos da escrita são colocados em correspondência com os segmentos da fala.

O segundo momento do processo deu origem ao que as autoras denominaram de “hipótese do nome”, e o curioso é que, mesmo na presença de vários fragmentos de texto, a criança o identifica com o nome do objeto que aparece na figura, apagando normalmente o artigo. Como variantes desta solução, podem aparecer uma frase relacionada com a imagem ou ainda o nome sem o artigo, mas acompanhado de um complemento.

Todos os experimentos descritos foram repetidos com crianças pobres por meio de entrevistas realizadas em três momentos: no início, no meio e no fim do ano escolar, tendo o mesmo objetivo dos anteriores, mas agora com crianças escolarizadas. O experimento de leitura de palavras, realizado no início do ano, levou aos mesmos resultados obtidos anteriormente, com 66,66% das crianças concebendo o texto como “etiqueta” do desenho (“hipótese do nome”). No experimento de leitura de orações, realizado com as crianças mais adiantadas na escolarização, obtiveram uma variedade de respostas que foram assim classificadas:

1. Divórcio entre decifrado e sentido:

- a. Sentido sem decifrado: as crianças buscam o sentido do texto no desenho; algumas procuram corresponder os fragmentos do enunciado aos fragmentos do texto.
- b. Decifrado sem sentido: a criança limita-se a decifrar elementos isolados do texto, letras soltas ou sílabas sem sentido, com pouca conexão com o texto.
- c. Tentativa de relação entre decifrado e sentido: a criança antecipa uma leitura a partir da figura e depois busca confirmação no texto, a partir de letras que já conhece.

2. Conflito entre decifrado e sentido:

- a. Primazia do decifrado: são crianças que optam pela decifração e já fazem corretamente, mas este decifrado não faz sentido.
- b. Primazia do sentido: buscam decodificar o texto, mas não abrem mão do sentido, preferindo abrir mão dos elementos do texto para buscar um sentido que nem sempre corresponde ao texto real.
- c. Oscilações entre decifrado e sentido: um mesmo texto pode gerar uma oscilação entre as buscas de sentido e de decifração, em alguns casos conseguindo obter sentido, mas distinguindo entre o que o texto diz e o que quer dizer.

3. Coordenação entre decifrado e sentido:

- a. A criança realiza uma leitura laboriosa, eliminando e reintegrando fragmentos do texto até obter orações aceitáveis do ponto de vista de sentido, ainda que o decifrado não seja exato (lê SAPINHO como SAPO).
- b. A criança faz uma leitura incompleta, que é posteriormente integrada em função das pistas de sentido dadas pelas primeiras palavras decifradas.
- c. A criança faz auto-correções em função de critérios gramaticais (corrige o artigo lido como LE para EL, por exemplo).

As autoras concluem que as respostas obtidas representam uma evolução genética. Comparando os dados das crianças escolares com os resultados das pré-escolares, concluem que “o divórcio entre o decifrado e o sentido, tanto como a renúncia ao sentido em detrimento do decifrado, são produtos escolares, são a consequência de uma abordagem da leitura que força a criança a esquecer o sentido até ter compreendido a mecânica do decifrado.”¹²⁵

¹²⁵ FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A., op. cit., página 113.

Entendo que há aqui outro equívoco de interpretação das autoras argentinas. A leitura divorciada de sentido é uma etapa da aprendizagem da leitura, tão transitória e muito mais necessária do que a etapa silábica o é no modelo proposto por elas. É um momento em que a criança não consegue coordenar os esforços de decifrar e de compreender, mas que representa uma grande conquista não só para ela, como também para sua família, momento de grande satisfação que ela quer usufruir. Esta satisfação precisa ser aproveitada dando-lhe várias oportunidades de ler alto para que possa treinar a habilidade de decodificação, de modo a adquirir a fluência que lhe permitirá se concentrar na compreensão do texto. Mas, como as próprias autoras assinalam, alguns conseguem superar esta fase, outros não, e não conseguem obter da escola a ajuda de que necessitam. Caberia então ao professor perceber que esta leitura é desprovida de sentido e ajudar seu aluno a buscar uma compreensão do que lê. No capítulo 3, mostro como este é o principal problema de um de meus alunos, que domina a decodificação, mas tem muita dificuldade de encontrar sentido na leitura, dificuldade resultante de problemas de letramento.

O modelo de evolução da habilidade de leitura que mostra como esta incapacidade de coordenar decifrado e sentido é uma fase da alfabetização e que melhor explica os resultados que encontrei com meus alunos é o de Moreira (2003)¹²⁶. A autora pesquisou as estratégias de leitura de 32 crianças que estavam sendo alfabetizadas por diferentes métodos, tanto em escolas públicas quanto particulares de Itabuna na Bahia. A amostra foi dividida em quatro grupos, conforme os estágios de aquisição da escrita propostos por Ferreiro e Teberosky. A autora identificou cinco tipos progressivos de estratégias, nomeadas por ela da seguinte forma: *pseudoleitura*, *recodificação*, *leitura integrativa*, *leitura contínua* e *leitura expressiva*. Na fase de *pseudoleitura*, as crianças fingem que estão lendo ou tentam adivinhar o que diz o escrito. Na fase de *recodificação*, a criança faz uma leitura fonográfica segmentada com base na correlação letra/som. Esta segmentação pode ser de letras ou de sílabas. Na fase da *leitura integrativa*, a criança faz a recodificação segmentada da escrita, integrando depois os segmentos lidos numa unidade constituída de sentido. Na *leitura contínua*, conseguem fazer uma leitura automática de palavras ou unidades maiores sem segmentação. Finalmente, o que ela chamou de *leitura expressiva* é a estratégia típica de leitores proficientes, quando o

¹²⁶ MOREIRA, C. M. Leitura e oralidade: caminhos que se cruzam, 2003.

leitor busca recuperar também a expressividade do texto por meio de ênfases, exclamações, entonações melódicas. A fase “pré-silábica” da escrita, corresponderia, no modelo proposto pela autora, a uma transição entre as estratégias de adivinhação e de recodificação, com predominância desta última. Na fase “silábica”, as estratégias de leitura utilizadas pelas crianças são exclusivamente de recodificação. Neste momento, a oralidade deixa de ser usada para resgate de sentido do texto lido, ao contrário do que acontecia na fase anterior. Para a autora, isto não representa uma involução, mas um momento em que a principal preocupação da criança é construir uma representação oral mental para a letra. Nesta fase, ela não se contenta mais em inventar, mas tem consciência que ainda não está lendo, é uma fase em que acha que ainda não sabe ler. Na fase “silábico-alfabética”, as estratégias de leitura se diversificam novamente, constituindo um momento de conflito de decisões relativas à leitura. Nesta fase, a oralidade volta a ser utilizada como estratégia de compreensão. A criança faz recodificações quase que exclusivamente silábicas, usando subvocalizações como suporte para a manutenção de fragmentos na memória de trabalho, que serão integrados numa altura de voz normal, mas que ainda não se caracteriza como uma oralidade de leitura de texto típica. É também o momento em que a criança começa a desenvolver a capacidade de dividir sua atenção entre a recodificação e a compreensão. Finalmente, na fase “alfabética” da escrita, na leitura há uma redução do uso das estratégias de recodificação e um aumento significativo do uso das estratégias de leitura contínua e prosódica, a segmentação ocorrendo apenas no caso de palavras incomuns.

O os resultados do trabalho realizado na Bahia coincidem com os achados que fiz com meus alunos, descritos no Capítulo 3. Cabe acrescentar que algumas crianças ficam presas em algumas destas etapas, necessitando de auxílio para superá-las. Este auxílio, por sua vez, depende da correta identificação do problema que a criança está enfrentando.

2.2.6.2.Implicações didáticas

Na opinião das autoras argentinas, dentre as práticas escolares que conduzem ao divórcio entre decifrado e sentido está a correção que se faz da leitura da criança sem

dar tempo para a sua autocorreção, e sem valorização das suas antecipações, consideradas como adivinhação¹²⁷.

Esta opinião é, provavelmente, a origem de uma das mais lamentáveis escolhas para a elaboração de uma didática de alfabetização, pois levou a uma inversão de 180° nas prioridades do ensino nesta fase que é fundamental para toda a vida futura do aluno. A possibilidade e a importância dada à busca de sentido de um texto, por outros meios que não a decodificação da escrita, redundou numa maior ênfase em ensinar a criança a reconhecer “portadores de texto”, “gêneros textuais” e outros indicadores do conteúdo do texto do que a ensiná-la a decifrar o código alfabético de forma fluente.

No Capítulo 3, mostro como uma das minhas alunas de 9 anos de idade aprendeu muito bem a reconhecer os diferentes gêneros textuais e seus portadores, inclusive as marcas verbais que caracterizam cada um (por exemplo, *Era uma vez...*). Mas não recebeu o ensinamento que necessitava para adquirir autonomia na leitura. Esta é apenas uma das muitas incoerências da didática construtivista. É óbvio que o conhecimento que minha aluna adquiriu sobre gêneros textuais não é de natureza “endógena”, já que é uma classificação de natureza totalmente convencional, e ela não tem domínio da escrita alfabética para proceder a uma classificação própria a partir de leituras realizadas de forma autônoma. Então, o que está acontecendo é que a escola que se apresenta como construtivista admite transmitir aos alunos de forma explícita e instrucionista os critérios para identificar gêneros textuais e seus respectivos portadores, mas não o conhecimento e o treino capaz de torná-la independente e eficiente na leitura.

Outras incoerências podem ser notadas nestas escolhas. Segundo Piaget, a construção de novas estruturas cognitivas resulta da ação do sujeito, daí a importância do fazer e refletir independente do aluno sobre os conteúdos e formas do conhecimento. Então, faço mais uma pergunta: qual é o objeto que é importante ao aluno manipular por conta própria para ampliar seu conhecimento do mundo, sua capacidade de raciocínio e seu espírito crítico: o código alfabético ou textos diversos? Obviamente os textos, mas para que ele tenha acesso independente a eles é preciso que domine o código da escrita. Todavia, a didática proposta pelo Programa Ler e Escrever considera normal que a

¹²⁷ FERREIRO e TEBEROSKY, op. cit., página 114.

criança passe 4 anos se debatendo com o código, sem ter acesso a textos escritos senão pela mediação de outrem (como mostrei no Capítulo 1, o material didático do PIC para o 4º ano continua insistindo na repetição de estratégia destinadas a possibilitar que a criança avance no seu processo de “conceitualização” da escrita, estratégias estas que não funcionaram nos três primeiros anos de escolaridade da criança...).

2.2.7. Leitura sem imagem

2.2.7.1. Descrição e análise

O último experimento da pesquisa argentina que julgo útil descrever tinha por objetivo investigar a capacidade das crianças de estabelecer uma correspondência entre as palavras de um enunciado oral com os fragmentos da escrita em um texto.

Para este fim, a examinadora escrevia diante da criança uma oração que depois era lida em voz alta, enquanto o texto era acompanhado pelo dedo sem pausas. Foram apresentadas para este fim frases simples (PAPAI CHUTA A BOLA, A MENINA COME UM CARAMELO, etc.), tanto em letras de imprensa quanto em cursiva, algumas contendo separação entre as palavras, outras não. Depois de lida a oração, a examinadora pedia à criança que mostrasse onde se encontravam no texto as diferentes palavras, começando sempre por um substantivo: - *onde escrevi papai?*, etc., variando a ordem das perguntas.

Para os comportamentos das crianças, encontraram uma progressão genética que englobam em três classes da seguinte forma geral:

1. Ao longo da maior parte do processo de evolução da concepção de escrita, o texto não é uma réplica da fala, apenas fornece indicações que permitem a reconstrução do enunciado.
2. Numa primeira fase, a escrita representa apenas nomes (substantivos comuns e nomes próprios). Para os fragmentos da escrita que sobram, as crianças atribuem nomes de outros objetos que poderiam fazer parte do cenário da ação descrita pela oração. Nesta mesma fase, a criança pode, alternativamente, buscar a forma linguística, mas não consegue fazer uma associação entre fragmentos da escrita e da leitura em voz alta.

3. A criança atribui uma unidade à oração, relacionando-a inteira a um único fragmento da escrita, e atribuindo outras orações de conteúdo congruente com a primeira aos demais fragmentos.
4. Supõe que também o verbo pode estar representado na escrita, mas não como elemento independente. Os substantivos são relacionados em fragmentos independentes, e a oração ou predicado inteiro nos fragmentos restantes, como se os substantivos estivessem representados duas vezes. A hipótese das autoras é de que “a criança espera encontrar no texto nem uma representação fonológica, nem semântico-referencial do enunciado, mas uma representação de sua estrutura lógica”¹²⁸.
5. Nesta nova fase, a criança percebe que o que se escreve são as palavras na sua ordem de emissão. Mas não considera as palavras funcionais (artigos, preposições, conjunções, pronomes) como palavras, o que continua resultando na sobra de fragmentos da escrita em relação ao enunciado oral.
6. Só na última fase, ainda sem saber ler, a criança consegue fazer uma correlação termo a termo entre as palavras lidas em voz alta e as palavras escritas.

2.2.7.2. Implicações didáticas

Estes resultados e conclusões da pesquisa das autoras argentinas levaram à elaboração de uma didática que é diametralmente oposta àquela que, a partir dos mesmos resultados, poderia ser proposta.

Examinemos preliminarmente algumas atividades propostas para os alunos do primeiro ano pelo Programa Ler e Escrever, edição de 2014.

As primeiras atividades ligadas à aprendizagem do alfabeto têm como material de base nomes dos alunos da turma, parlendas e fichas ou cartazes com letras destinadas escritas à memorização oral do alfabeto^{129, 130}. Mas sugere-se também o uso de algumas obras literárias de autores renomados, como Tatiana Belinky e José Paulo Paes, direcionadas ao aprendizado das letras pelas crianças.

Além da memorização oral do alfabeto completo, sem uma correlação com a forma gráfica e o valor sonoro da letra, são propostas também atividades de cópia do próprio

¹²⁸ FERREIRO e TEBEROSKY, op. cit., página 161.

¹²⁹ Id., ib., página 50.

¹³⁰ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Ler e escrever: coletânea de atividades – 1º ano**, página 10, 2014.

nome¹³¹, bem como atividades para que as crianças tentem, em diferentes situações, adivinhar a forma escrita do nome de colegas.

Há ainda, também anteriormente a qualquer ensino explícito sobre o valor sonoro das letras, exercícios de escrita, para os quais os alunos devem se apoiar em “fontes de informação para que sua escrita se aproxime, ao máximo, da escrita convencional. Dessa forma, contar com um repertório considerável de ‘palavras confiáveis’, ou seja, palavras cuja escrita convencional seja conhecida de memória ou que estejam facilmente acessíveis na classe”¹³².

Finalmente, na atividade 9, o que se propõe é que as crianças memorizem um texto e, sem que tenham tido qualquer aprendizado prévio explícito sobre o código da escrita alfabética, tentem fazer as correspondências entre a forma oral e a escrita, como se vê na citação a seguir, que estabelece as condições didáticas para as situações de leitura do aluno:

Para que os alunos tenham a possibilidade de ler, sem que ainda tenham o domínio da leitura convencional, é preciso que contem com o máximo de informações sobre o texto proposto para a leitura. Esse conhecimento permitirá que façam antecipações pertinentes sobre o que pode estar escrito e verifiquem se tais antecipações são adequadas.

No caso dos textos organizados em versos (parlendas, cantigas, poemas, adivinhas), é importante que já os tenham aprendido de memória. A memorização se dá naturalmente, pois é comum que as parlendas sejam recitadas durante as brincadeiras, que as adivinhas façam parte do repertório do grupo (se houve uma proposta anterior de aprender adivinhas para propor para os familiares, por exemplo) e que os poemas tenham sido previamente aprendidos (um poema que foi escolhido como o preferido pelos alunos). Essa memorização viabilizará a leitura de tais textos por parte das crianças, que procurarão coordenar aquilo que dizem em voz alta (o texto decorado) com o texto que está escrito.

Além de antecipar o que deve estar escrito, os alunos também devem contar com recursos que lhes permitam verificar se determinada antecipação é realmente pertinente. Para isso, é preciso garantir

¹³¹ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Ler e escrever: coletânea de atividades – 1º ano**, p. 10, 2014.

¹³² Id., ib., página 83.

situações variadas em que as crianças reflitam sobre a escrita, especialmente quando se dedicam a ler e a escrever as palavras cuja forma convencional já é conhecida, bem como o conhecimento das letras que compõem tais palavras.¹³³

Na descrição de uma atividade que consiste em organizar os versos de uma parlenda, são apontados os seguintes objetivos:

- Aprender uma nova parlenda.
- Utilizar estratégias de seleção, antecipação e verificação, considerando o que os alunos já sabem sobre o sistema de escrita alfabético, para localizar cada um dos versos de uma parlenda.

Mais uma vez, não se promove atividades visando a memorização das formas e valores sonoros das letras e dos modos como se combinam, porém se obriga que as crianças decorem textos para, a partir deste conteúdo memorizado, tentar descobrir como funciona a escrita e os valores sonoros de cada letra. Ora, se a criança está na fase da “hipótese do nome”, vai achar que só estão representados na escrita do texto os substantivos. Como poderá então descobrir a correspondência correta entre formas gráficas e orais?

2.3.Considerações gerais

Ao longo da Psicogênese da Língua Escrita, Ferreiro e Teberosky comentam, para vários dos experimentos realizados, que as crianças que se encontram nos estágios mais iniciais de conceitualização da escrita alfabética são aquelas que se encontram no estágio pré-operatório da teoria piagetiana. Para os resultados inesperados que foram encontrando nos experimentos realizados, informam que “... nossa resposta é simples: a compreensão do sistema de escrita é um processo de conhecimento; o sujeito deste processo tem uma estrutura lógica e ela constitui, ao mesmo tempo, o marco e o instrumento que definirão as características do processo. A lógica do sujeito não pode

¹³³ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1o ano**, p. 89, 2014.

estar ausente de nenhuma aprendizagem quando esta toma forma de uma apropriação do conhecimento”¹³⁴.

É preciso então um certo esforço para entender como os resultados da pesquisa argentina, ao identificar todos os obstáculos que enfrentam crianças ainda não alfabetizadas para compreender como funciona a escrita, levou à invenção de uma didática que se esmera para assegurar que todos estes obstáculos estejam colocados no caminho da criança que trava seu primeiro encontro (diria até batalha, da forma que é proposto) com as letras. Senão vejamos alguns dos registros de Ferreiro e Teberosky e suas apropriações didáticas.

1. A maioria das crianças de famílias pobres da pesquisa argentina chegou aos 6 anos de idade sem saber escrever o próprio nome. Mas o Programa Ler e Escrever nos informa que

As investigações psicogenéticas ¹³⁵ (grifo meu) evidenciam que o ensino do nome próprio é uma importante fonte de informação sobre o sistema de escrita e pode cumprir com alguns propósitos didáticos bem específicos nas salas de aula da educação infantil e do 1o ano do ensino fundamental como: ajudar as crianças a compreender que não é qualquer conjunto de letras que serve para qualquer nome; que a ordem das letras não é aleatória; que o começo do nome escrito tem algo a ver com o começo do nome quando dito; e também a compreender o valor sonoro das letras. Além dessas contribuições, o trabalho com nomes próprios brinda os alunos com um conjunto de letras que lhes servirão para compor outras escritas e assim, possibilitar que continuem – quaisquer que sejam seus conhecimentos sobre o sistema de escrita – avançando em seu processo de construção do sistema alfabético.

Em primeiro lugar, que investigações são estas? Não citam as fontes. Provavelmente a mesma pesquisa de que estamos tratando aqui. Esta pesquisa não apenas está muito longe de fornecer a evidência proclamada pelo Programa Ler e Escrever, como nem era sua intenção testar propostas didáticas. Em segundo lugar, qualquer conjunto de palavras memorizadas poderia cumprir este papel de referencial estável para uma didática que pretende que as crianças descubram sozinhas como funciona a escrita alfabética e o valor sonoro de cada sinal gráfico desta escrita. Além disso,

¹³⁴ FERREIRO e TEBEROSKY, op. cit., página 163.

¹³⁵ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1o ano**, página 56, 2014.

muitos dos nomes próprios que estão na moda hoje no Brasil, e que pululam hoje nas listas de alunos, possuem uma escrita ainda mais arrevesada do que seus originais estrangeiros, com grafias que nada têm a ver com nossa escrita quando dela são abstraídos os nomes próprios (é grande a presença de K, W, Y, de L e N dobrados, de Hs desnecessários e de Ss iniciais seguidos de consoantes), sendo o mais inadequado conjunto de palavras para o início de uma alfabetização.

2. As crianças nos primeiros estágios identificados na Psicogênese da Língua Escrita acreditam que o que a escrita contém são apenas os nomes das coisas e dos seres vivos, tanto para textos onde as pistas são dadas pela presença de figuras quanto para aqueles que são lidos na sua frente. A consequência mais natural seria o de se optar por uma didática baseada na escrita de palavras isoladas, mais especificamente dos substantivos, para facilitar a identificação do que está escrito e o papel de cada letra dentro deste escrito (isto quando estamos falando de alfabetização, letramento é outro problema). O que se fez foi o contrário, apresentam-se textos contendo todas as classes gramaticais de palavras, inclusive as palavras funcionais, que para as crianças nem são palavras. A única providência que parece ser coerente com os resultados do referencial adotado foi a eliminação das palavras com sílabas repetidas (NENÊ, VOVÓ, etc.).

Qual é a lógica, então, por trás destas escolhas didáticas do Programa Ler e Escrever? Para entendê-la, precisamos recordar, ainda que de maneira superficial, os experimentos realizados sob o referencial da epistemologia genética de Piaget. Nestes experimentos, as crianças vão construindo, para usar a terminologia piagetiana, certos conhecimentos lógico-matemáticos e sobre o mundo físico por meio de sua própria manipulação de diferentes objetos. Ao longo deste processo, por meio de tentativas e erros, as crianças vão corrigindo as hipóteses equivocadas, até chegarem a um ponto de equilíbrio no qual aquele conhecimento adquire o caráter de necessidade, ou seja, os resultados de determinadas ações são previsíveis. Quando uma hipótese equivocada leva a um resultado diferente do esperado, cria-se um conflito cognitivo que obriga a criança a rever sua hipótese, e é este conflito cognitivo que lhe permite avançar.

O problema aqui é aquele para o qual Coll (1994), no livro já citado, chama a atenção logo na primeira página: a identificação abusiva entre duas vertentes dos processos psicológicos subjacentes à investigação da realidade, a indução experimental no descobrimento de leis físicas e a indução experimental no descobrimento de leis arbitrárias. Então, se aceitamos o pressuposto piagetiano de que a criança vai descobrindo os princípios que tornam previsíveis os resultados de determinadas ações, e que estas descobertas, realizadas por meio de ensaios e erros, vão constituindo as estruturas do pensamento lógico-matemático, a distinção assinalada por Coll é fundamental. Para Ferreiro e Teberosky, a gênese da escrita seria um processo semelhante ao processo da gênese do número, por consistir num problema de correspondência termo a termo, cuja solução engendra algumas das estruturas lógicas fundamentais. Imaginemos então qual seria a “estrutura lógica fundamental” que poderia surgir espontaneamente de um processo de evolução de conceitos da criança sobre a escrita alfabética. Tendo passado pelas fases pré-silábicas e chegado à hipótese silábica (cada letra representa uma sílaba), ela se depara com o conflito cognitivo gerado pelo conhecimento que tem da escrita do seu nome (ou outros referenciais estáveis dominados por ela), vendo-se obrigada a abandonar esta hipótese. Resta então a hipótese alfabética, na qual cada letra representa um fonema. O primeiro obstáculo ao surgimento espontâneo desta hipótese é constituído pelo carácter abstrato das consoantes, sendo sua percepção resultado do processo de alfabetização, como mostrado na introdução do Capítulo 1. Mas imaginemos que o conhecimento dos nomes das letras ou alguma ajuda de casa tenham feito a criança chegar a esta hipótese. Que sistema conceitual lógico podemos imaginar que ela tenha formado? O conceito de um código ideal no qual cada letra representa um fonema e cada fonema é representado por uma letra, um sistema no qual existe uma correspondência termo a termo, como querem Ferreiro e Teberosky. Lembremos que as autoras se filiam explicitamente à filosofia linguística de Chomsky, para a qual todos nascem com uma gramática interna que explica a generalização de regras aprendidas, inclusive para casos aos quais as regras não se aplicam. Concebido este sistema ideal pela criança, seria de se supor que ela estendesse as regras do sistema para todas as letras e sons da língua. Ora, a escrita alfabética é um código cuja aplicação às línguas modernas, o português entre elas, contraria o princípio de uma correspondência termo a termo, o que para algumas crianças cria um problema insolúvel de compatibilidade com a “hipótese” elaborada. Como a identificação da regra existente num sistema é muitas vezes implícita, tanto

para Piaget quanto para pesquisas realizadas sob outras perspectivas^{136,137}, a criança não toma consciência da dificuldade que está enfrentando, não sendo capaz, portanto, de verbalizá-la e solicitar ajuda. Adquirida uma “hipótese”¹³⁸ que não explica o que ela encontra, e esgotado seu arsenal de “hipóteses”, a criança chega a um beco do qual não consegue sair.

Soma-se a esta confusão entre sistemas regidos por regras invariáveis e sistemas convencionais a ideia de que a criança não apenas passa por várias fases de conceitualização da escrita, como também de que ela precisa passar por todas estas fases para alcançar a “apropriação de conhecimento, e não aprendizagem de uma técnica”¹³⁹. Para que isto ocorra, as pesquisadoras argentinas fazem uma conclamação à qual nossos tecnocratas acederam prontamente:

...deixemo-la escrever, ainda que seja num sistema diferente do sistema alfabético; deixemo-la escrever, não para inventar seu próprio sistema idiossincrático, mas sim para que possa descobrir que seu sistema não é o nosso, e para que encontre razões válidas para substituir suas próprias hipóteses pelas nossas.

Mas como até Champolion precisou do referencial de uma escrita conhecida para decifrar uma escrita desconhecida, é preciso criar algum referencial para que as crianças possam elaborar “hipóteses” sobre a escrita. Como elas não conhecem escrita alguma, este referencial deve ser constituído por algumas palavras que elas decoram visualmente e à qual associam sua decodificação fonética.

Substituem-se então as didáticas pejorativamente chamadas de tradicionais, que procuravam facilitar a memorização da forma visual das letras e seus valores sonoros, por uma didática que obriga a memorização de vários conteúdos como recurso alternativo para que as crianças tenham algum ponto de partida para tentarem descobrir por si mesmas o valor sonoro das letras presentes nos textos que lhes são apresentados. Mas isto só não basta. É preciso que estes textos contenham todos os obstáculos

¹³⁶ SMITH, E. E., 2008. The case for implicit category learning.

¹³⁷ SILVA LEME, M. I. da, 2008. Reconciliando divergências: conhecimento implícito e explícito na aprendizagem.

¹³⁸ Aqui e em outros trechos uso a palavra “hipótese” entre aspas no sentido que a usam os adeptos da alfabetização construtivista, não implicando na minha concordância com a aplicação que fazem da palavra neste contexto.

¹³⁹ FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A., página 289.

resultantes de suas hipóteses iniciais, para que se criem os “conflitos cognitivos” que as forçarão a avançar em suas hipóteses. Está criada a perfeita receita para o fracasso escolar.

Como mostrei no item 2.2.4.1., outros pesquisadores encontraram fases diferentes para a evolução da escrita de crianças daquelas encontradas pela pesquisa argentina. Quero aqui ir além do questionamento sobre quantas e quais fases passam as crianças durante a alfabetização, quero questionar o significado destas fases. Cagliari (1998)¹⁴⁰ não acredita na existência de “hipóteses naturais, organizadas em etapas ou períodos”, e fornece exemplos de interpretações alternativas para o que fazem as crianças quando produzem escritas que se enquadrariam na “hipótese silábica” de Ferreiro e Teberosky. Moreira, citada no item 2.2.4.1., fala de estratégias de aquisição da leitura, o que me parece mais apropriado do que fases de conceitualização sobre o sistema da escrita. A partir da experiência destes outros pesquisadores e da minha própria, acredito que seria mais adequado se falar de fases de **domínio** da leitura e da escrita. Isto facilitaria a compreensão das dificuldades que a criança enfrenta em diferentes tipos de tarefa e o planejamento de atividades com objetivos diferentes, bem como a forma de ajudá-la a superar suas dificuldades.

Como mostro no Capítulo 3, as crianças com as quais trabalhei enfrentavam imensas dificuldades de leitura e escrita mesmo depois de vários anos de escolaridade (crianças de 8 a 12 anos), mas eram todas “alfabéticas”, ou seja, já sabiam juntar consoantes e vogais para formar sílabas e palavras, já tinham compreendido como funciona a escrita alfabética. Mas tinham as mais variadas dificuldades na decifração do código e, conseqüentemente, na realização de uma leitura autônoma fluente que permitisse a extração de sentido de textos, mesmo daqueles apropriados à sua faixa etária.

¹⁴⁰ CAGLIARI, L. C. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização, 1998.

3. ANÁLISE DA AVALIAÇÃO PROPOSTA NOS DOCUMENTOS ESTUDADOS

3.1.Introdução

Neste capítulo, eu me proponho a analisar a consistência e a utilidade das avaliações individuais sugeridas no material didático do Programa Ler e Escrever.

Para tal análise, é necessário assumir posições em relação a várias questões diferentes. A primeira delas diz respeito ao propósito a que deveria servir uma avaliação de uma turma de alfabetizandos, a ser realizada pelo professor dentro da sala de aula. Em relação a este problema, entendo que um *primeiro objetivo* de tal avaliação deveria ser o de permitir ao professor perceber quais os alunos que ainda não estão plenamente alfabetizados. Aqui, em virtude das divergências existentes no meio acadêmico sobre o que significa estar alfabetizado, surge a necessidade de uma nova tomada de posição. Alfabetizado aqui é entendido como o estado de uma pessoa que possui tal fluência de decodificação da escrita alfabética, que a necessidade de decodificação já não constitui obstáculo à compreensão de um texto escrito lido autonomamente. Este estado não garante que a pessoa seja capaz de entender o que lê, mas apenas que possui a habilidade básica essencial para tal.

Esta tomada de posição, por sua vez, deriva de outra: a de que a aprendizagem da leitura é um processo distinto da aprendizagem da escrita, e que deve precedê-la por ser mais fácil do que esta última (Alvarenga, 1988¹⁴¹; Scliar-Cabral, 2003, p. 22¹⁴²). Adquirida não apenas como domínio das regras do código alfabeto aplicado ao português do Brasil, mas também como hábito, a leitura vai facilitando a incorporação à memória da ortografia de palavras irregulares, bem como ampliando o vocabulário e o domínio das possibilidades de construções sintáticas. Além de mais fácil, considero o aprendizado da leitura mais importante do que o da escrita porque é ferramenta para a construção de uma visão e modificação de si mesmo e do mundo. É mais importante do que a aprendizagem da escrita porque só se tornará um leitor aquele para quem a leitura se dê

¹⁴¹ ALVARENGA, D. Leitura e escrita: dois processos distintos, 1988.

¹⁴² SCLIAR-CABRAL, L. **Guia prático de alfabetização – baseado em princípios do sistema alfabético do português do Brasil**, p. 22, 2003.

sem esforço, de forma a poder tornar-se um prazer. E mais, é possível encontrar pessoas que leem muito, mas escrevem mal, mas é muito difícil encontrar alguém que escreva bem e que não seja também um leitor assíduo.

Um *segundo objetivo* da avaliação dentro de sala de aula deveria ser o de funcionar como ferramenta de diagnóstico, fornecendo informações sobre as dificuldades que está enfrentando a criança para obter fluência e, conseqüentemente, autonomia para ler um texto. Não basta ao médico saber que o paciente está doente, é preciso saber qual é sua doença e qual o melhor tratamento para ela no caso daquele paciente específico. Da mesma forma, não basta ao professor saber que a criança tem dificuldades na leitura e na escrita, é preciso que ele seja capaz de identificar estas dificuldades e de achar o melhor meio de ajudar o aluno a superá-las.

Para que o professor fosse capaz de identificar as dificuldades enfrentadas pelas crianças durante do processo de alfabetização, seria preciso que houvesse uma sistematização mínima destas dificuldades, que nunca será completa, mas que constituiria o referencial básico indispensável a partir do qual o professor poderia orientar seu trabalho de avaliação. Retomando a analogia feita com a medicina, este catálogo de dificuldades corresponderia a um catálogo de doenças mais comuns em uma determinada população.

Sisto e Fernandes (2004)¹⁴³ propõem uma escala para Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita (ADAPE), sendo o instrumento para classificação das dificuldades de cada criança um ditado com 114 palavras contendo dificuldades na transcrição da língua portuguesa para o alfabeto latino. A classificação destas dificuldades, usada pelos autores, é sintetizada no Quadro 3.1.1., a seguir.

¹⁴³ SISTO, F. F. e FERNANDES, D. C. Dificuldades linguísticas na aquisição da escrita e agressividade, 2004.

Encontros consonantais	LT, MB, MP, NC, NÇ, ND, NG, NGR, NS, NT, RC, RD, RS, RT, SP e ST
Dígrafos	CH, LH, NH, QU, RR e SS
Sílabas compostas	BR, CR, DR, GR e TR
Sílabas complexas	ÃO, ÇA, CE, CI, GE, SA SE, SÉ, SI e SO

Quadro 3.1.1 – Dificuldades investigadas na escrita de crianças por Sisto e Fernandes, 2004.

Kawano et alii (2011)¹⁴⁴ analisaram os erros de leitura de 30 crianças do 3º ao 5º e partiram da segunda proposta de classificação de erros possíveis, transcrita a seguir:

T1 - Troca por palavra visualmente similar: quando houve leitura da palavra apresentada como se fosse outra ortograficamente semelhante. (Exemplos: EXAGERO lido como EXAGERADO ou OXÍTONA lida como AZEITONA).

T2 - Regularizações: quando as palavras irregulares foram lidas como regulares (Exemplo: EXAGERO lida como ECHAGERO).

T3 - Desrespeito à regra de correspondência grafo-fonêmica independente do contexto: quando se observou a substituição de consoantes, que mantêm relação unívoca com um fonema, ou de vogais durante a leitura de palavras, que ocasionou a leitura incorreta. Exemplo: GANSO lida como CANSO.

T4 - Omissões e adições: de vogais ou consoantes.

T5 - Falhas de aplicação de regras ortográficas (Exemplos: MESADA lida como MESSADA; GEMADA lida como GUEMADA).

T6 - Inversões de sequência (Exemplo: ESGOTO lida como EGOSTO).

T7 - Erro quanto ao emprego da tonicidade: quando houve atribuição correta do valor sonoro dos grafemas, mas erro na identificação da sílaba tônica Exemplo: XALE lida como CHALÉ.

T8 - Erro por desrespeito ao sinal gráfico de acentuação: quando o sinal de acentuação foi desconsiderado. Exemplo: LÂMPADA lida como LAMPADA.

T9 - Erros complexos: quando mais de um erro ocorreu em uma mesma palavra.

¹⁴⁴ KAWANO, C. E. et alii. Parâmetros de fluência e tipos de erros na leitura de escolares com indicação de dificuldades para ler e escrever, 2011.

T10 - Recusas: quando a criança se recusou a ler a palavra apresentada.

Monteiro e Soares (2014)¹⁴⁵ também investigaram as dificuldades de leitura por crianças de 44 palavras contendo as seguintes dificuldades:

- Palavras com ocorrência de valores atribuídos aos grafemas independentes e dependentes do contexto escrito:
 - a) posição (ex.: BARRIGA);
 - b) grafemas s, r e l ao final da sílaba interna (ex.: PORTA – FESTA – ALTURA);
 - c) nasalização das vogais em final de sílaba interna (ex.: FAZENDA);
 - d) encontro consonantal na mesma sílaba (ex.: CLARO);
 - e) valores de dígrafos (ex.: CHUVA);
 - f) vogal átona em palavras começadas pela sílaba (ex.: ABACATE);
 - g) encontro vocálico (ex.: BEIJO).

E, de acordo com o segundo critério, considerando-se a composição silábica das palavras:

- Palavras compostas apenas por sílabas canônicas – consoante/vogal (ex.: BOTA).
- Palavras compostas por sílabas canônicas e uma sílaba de outro tipo:
 - a) CVC (ex.: POSTE);
 - b) CCV (ex.: PEDRA);
 - c) V (ex.: APITO);
 - d) VC (ex.: ESCOLA);
 - e) CVV (ex.: BEIJO).

Na elaboração de um catálogo pessoal para avaliação de crianças com dificuldades de leitura e escrita, percorri um caminho que não é o convencional para uma pesquisa de caráter científico, mas, como já foi dito na introdução, não era esta minha pretensão. A lista de dificuldades de leitura que elenco neste capítulo não é resultado de um trabalho sistemático de investigação com este fim, mas sim de um trabalho que tinha por objetivo fazer com que crianças defasadas na alfabetização em relação às suas idades e séries avançassem no domínio da leitura e da escrita. Então a classificação de dificuldades apresentada aqui foi resultado de uma pesquisa bibliográfica posterior ao

¹⁴⁵ MONTEIRO, S. M. e SOARES, M. Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização, 2014.

início do trabalho com as crianças, realizada com o objetivo de encontrar explicações para os fenômenos observados. Desta forma, minha lista de dificuldades encontradas não segue nenhuma destas classificações encontradas *a posteriori*.

3.2.Procedimento adotado nas avaliações

As observações transcritas neste capítulo foram realizadas com 44 crianças de 6 a 13 anos participantes de projetos sociais de duas organizações não governamentais (ONGs) atuando em municípios da Região Metropolitana de São Paulo (RMSP). Todas as crianças frequentavam escolas públicas, municipais na maioria, sendo que as redes escolares municipais das duas cidades aderiram à alfabetização construtivista. As crianças selecionadas para intervenção foram aquelas encaminhadas pelos educadores das ONGs, normalmente por apresentarem problemas de comportamento, recusa de participação nas atividades propostas ou por terem sido identificadas como ainda não alfabetizadas.

As crianças encaminhadas eram inicialmente avaliadas por meio de alguns instrumentos, sendo o mais sistematicamente usado o teste de recepção auditiva proposto por Scliar-Cabral¹⁴⁶, composto por 15 cartelas contendo desenhos ilustrativos de três pares de palavras que se distinguem por um único par de fonemas, que por sua vez se diferenciam por um único traço distintivo, como por exemplo: FACA/VACA, GATO/GADO (ver a ficha de registro de resultados no Anexo 01). O examinador vai pronunciando as palavras em ordem aleatória e a criança aponta o desenho correspondente. O objetivo do teste é verificar se há alguma dificuldade de distinção auditiva entre fonemas próximos. Posteriormente, é solicitado às crianças que leiam as palavras das fichas contendo as palavras correspondentes a cada cartela de desenhos. Na proposta original da autora, as palavras das fichas estão escritas com letra de imprensa minúscula. Preferi usar letras maiúsculas porque muitas das crianças não dominam as minúsculas.

A necessidade de testar os vários fonemas da língua a partir de significantes de objetos que pudessem ser representados por um desenho fez a autora lançar mão de palavras

¹⁴⁶ SCLIAR-CABRAL, L. op. cit, p. 121-130 e 145-189.

que, para muitas das crianças testadas, não fazem parte do seu vocabulário, como por exemplo, PERADA, BOTE, GOLA, TRAÇA, PINHA, BUCHO, SOLA, MULETA, MURETA. Este aspecto acabou sendo o que permitiu as observações mais interessantes, como mostrarei na descrição dos resultados.

Da mesma autora, usei os testes destinados a avaliar a compreensão e a construção de frases, e o teste para avaliar a construção de uma história a partir de uma série de desenhos que precisam ser colocados numa sequência temporal lógica.

Depois de alguns meses de uso dos testes de Scliar-Cabral, a partir de nova leitura incorporei alguns dos testes sugeridos por Belintane (2013)¹⁴⁷, destinados a avaliar aspectos relacionados à identidade (domínio do nome próprio e dos pais completos, data de nascimento, escola em que estuda, série em que se encontra), capacidade de situar-se em relação aos referenciais de tempo (data do dia, data do nascimento, nomeação dos dias da semana e dos meses do ano), nomeação de imagens de objetos comuns (ver ficha de anotações e lista dos objetos no Anexo 02). Belintane sugere também alguns testes visando a avaliação da consciência fonológica das crianças, mas dado o grande volume de pesquisas empíricas atestando a relação entre esta característica e competência leitora, não achei necessário incluí-la na minha avaliação. A brincadeira de construir palavras a partir do princípio rébus foi incorporada já na fase de intervenção.

Tendo em vista o objetivo de examinar a utilidade da sondagem como método de avaliação de crianças em processo de alfabetização, incluí-a entre os testes realizados com as crianças. A sondagem, como mostro no Capítulo 1 (item 1.2.3), é o único tipo de avaliação proposto no material estudado, consistindo de um ditado de palavras que se inicia por uma palavra polissílaba, seguida de palavras progressivamente menores, até uma palavra monossílaba. Doravante, quando me referir a sondagem, estarei me referindo a este teste específico, ainda que não tenha me preocupado muito em seguir rigorosamente a ordem de tamanho das palavras. Em alguns casos, as palavras escolhidas o foram em função da conversa de aquecimento que estava sendo levada, tendo como objetivo desinibir a criança.

¹⁴⁷ BELINTANE, C. **Oralidade e alfabetização: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento**, p. 162 a 166, 2013.

A maior parte dos testes foi realizada por mim, com a ajuda da psicóloga da ONG maior em vários casos. Os resultados encontrados referem-se às avaliações e intervenções com as 44 crianças realizadas entre 2013 e 2014. Destas crianças, 42 eram alfabéticas, ou seja, já tinham percebido o princípio de funcionamento da escrita alfabética, mas não eram alfabetizadas no sentido que assumi no começo deste capítulo. Os resultados referem-se a observações qualitativas registradas sobre o comportamento das crianças em relação a vários aspectos:

- respostas aos testes aplicados;
- comportamentos e respostas que não faziam parte das habilidades testadas, mas que me pareceram relevantes para o problema da alfabetização;
- resultados das atividades e exercícios realizados pelas crianças.

3.3.Resultados das avaliações realizadas - alfabetização

Neste item, procurarei listar as dificuldades encontradas, apresentando exemplos para alguns casos.

Com exceção de duas das crianças, uma de 7, outra de 6 anos, todas as demais eram alfabéticas. Uma das crianças, que contava 9 anos no momento da avaliação e cuja sondagem produziu um resultado estranho, foi considerada alfabética em função de sua capacidade de ler palavras desconhecidas, mesmo que com dificuldade.

Não consegui perceber em nenhuma das crianças avaliadas algum déficit de recepção auditiva, mas o teste me deu pistas sobre uma série de outros problemas que impedem o avanço destas crianças na aquisição de fluência de leitura. Não posso afirmar que não houvesse, entre as crianças atendidas pedagogicamente, nenhuma com algum tipo de dislexia ou problema cognitivo, porque não tenho formação teórica nem vivência prática para isso. O que posso dizer é que todas elas tinham condições de já ter adquirido, na idade que chegaram a mim, muito maior proficiência leitora do que apresentavam, se tivessem sido submetidas a um processo pedagógico sistemático destinado a **ensiná-las** a ler e escrever, tendo em vista os avanços que obtiveram com algumas poucas intervenções pontuais. Identifiquei em pelo menos 6 crianças problemas de articulação de alguns fonemas, casos em que as famílias foram aconselhadas a procurar uma avaliação fonoaudiológica, mesmo sabendo que seria pouco provável que conseguissem

um atendimento dentro de sua disponibilidade de tempo e de locomoção. Nenhuma das duas cidades onde o trabalho foi realizado dispõe de atendimento público de fonoaudiologia. No caso de uma das crianças, que começou a falar muito tarde e com problemas de articulação da fala, a mãe preocupada já o tinha levado a especialistas de várias áreas, e a criança estava sendo atendida por uma fonoaudióloga, mas esta, segundo a mãe, estava trabalhando com a criança seus problemas de alfabetização e não os de articulação da fala.

Dentre os problemas que não estavam sendo procurados, mas foram encontrados por meio do teste de recepção auditiva, o primeiro observado foi a tendência da criança de apontar um desenho qualquer quando desconhece a palavra proferida pelo examinador (ou quando não consegue identificar algum desenho). Ao final do exame de cada cartela, eu perguntava se a criança sabia o que era a palavra para a qual ela tinha apontado um desenho errado, e a resposta era não. Como elas percebiam que a cada palavra correspondia um desenho diferente na cartela, um erro para a primeira palavra ouvida podia levar ao erro para toda a cartela, muitas vezes a criança apontando um desenho disparatado mesmo para uma palavra conhecida. Algumas vezes, a instrução de que ela podia dizer que não conhecia a palavra dita pela examinadora mudava este comportamento, com a criança começando a indicar que não entendera a palavra, mas outras vezes não.

Este fato parece comportar pelo menos duas possibilidades de interpretação. A primeira delas seria a ausência daquilo que, na revisão apresentada por Gombert para o desenvolvimento metalinguístico, poderia ser identificado como consciência lexical¹⁴⁸, que pode ser resumida, para o presente uso, como a capacidade da criança de perceber que a cadeia vocal se segmenta em palavras ou ainda, e este é o aspecto que interessa aqui, que não compreendeu uma palavra ouvida. O fato de que alguns comportamentos são modificados pela explicação de que a língua tem muitas palavras, que ninguém conhece todas elas, e que a criança está autorizada a dizer que não entendeu alguma palavra, fortalece esta interpretação. Não encontrei, nos muitos artigos que li e que relatavam pesquisas sobre alfabetização realizadas sob a perspectiva da consciência metalinguística, menção a este aspecto da consciência lexical, qual seja, a consciência

¹⁴⁸ GOMBERT, J. E., 1990. Le developpement métalinguistique, p. 96 e 160.

de que o idioma tem milhares de palavras, que ninguém conhece todas as palavras de uma língua e que, portanto, todo mundo encontra muitas palavras desconhecidas ao longo da vida.

Segundo Spinillo e Simões (2003)¹⁴⁹, as habilidades metalinguísticas são decorrentes da capacidade de tomar a língua não apenas como meio de expressão e comunicação, mas também como objeto de reflexão e análise. De acordo com diferentes autores, as habilidades metalinguísticas podem ser subdivididas em (Barrera, 2003¹⁵⁰; Correa, 2005¹⁵¹; Spinillo, 2009¹⁵²):

Consciência fonológica: habilidade em analisar a linguagem oral de acordo com suas unidades constituintes, ou seja, habilidade tanto para realizar julgamentos sobre características sonoras das palavras (tamanho, semelhança, diferença) quanto para isolar e manipular outras unidades supra-segmentais da fala, tais como sílabas e rimas.

Consciência lexical: habilidade para segmentar a linguagem oral em palavras, tanto as com função semântica quanto as com função sintático-relacional.

Consciência sintática: habilidade de refletir sobre e manipular mentalmente a estrutura gramatical das sentenças.

Consciência morfológica: habilidade de refletir sobre a formação das palavras, suas flexões, suas funções e relações nas frases.

Consciência metatextual: habilidade de refletir sobre as relações intralinguísticas estabelecidas no texto, tais como convenções linguísticas, componentes estruturais e organização.

Mota (2007)¹⁵³ considera que as habilidades metalinguísticas associadas ao desenvolvimento da leitura e da escrita são três: a consciência fonológica, a consciência morfológica e a consciência sintática. Como se vê, a noção de que há na língua palavras desconhecidas não integra a definição mais comumente adotada para consciência lexical, e esta por sua vez não é considerada como associada ao processo de desenvolvimento da leitura e da escrita.

¹⁴⁹ SPINILLO, A. G. e SIMÕES, P. U. O desenvolvimento da consciência metatextual em crianças: questões conceituais, metodológicas e resultados de pesquisas, 2003.

¹⁵⁰ BARRERA, S. D. Papel facilitador das habilidades metalinguísticas na aprendizagem da linguagem escrita, 2003.

¹⁵¹ CORREA, J. A avaliação da consciência morfossintática na criança, 2005.

¹⁵² SPINILLO, A. G. A consciência metatextual, 2009.

¹⁵³ MOTA, M. E. da. Algumas considerações sobre o letramento e o desenvolvimento metalinguístico e suas implicações educacionais, 2007.

A outra interpretação para o comportamento infantil de apontar um desenho qualquer, quando ouve uma palavra desconhecida, é a de que a criança está tentando se sair bem no “jogo da escola”, jogo cruel no qual se espera que a criança saiba o que não lhe foi ensinado. Esta é uma interpretação muito possível, que é reforçada pelo fato de que a autorização para indicar que não conhece uma palavra muitas vezes resolve o problema, e de que o erro de um primeiro desenho muitas vezes leva a erro de toda a cartela (pois ela já percebeu que a cada desenho corresponde uma única palavra), mesmo para palavras que são conhecidas pela criança, na tentativa desesperada de acertar por acaso, ou, para usar a terminologia estudantil, pelo “chute”. É possível ainda que este resultado seja a soma das duas coisas, da dificuldade de perceber que ouviu uma palavra que desconhece e da vontade, na ignorância da resposta certa a dar, de acertar por acaso. Como estes resultados me pareceram muito interessantes, continuei aplicando o teste de recepção auditiva, para verificar quão comum era este comportamento, chegando à conclusão que ele é predominante, as crianças que não o apresentam são exceção.

Outras observações, que serão expostas mais adiante, revelam algumas das estratégias desenvolvidas pelas crianças para sobreviver ao “jogo da escola”.

Os outros problemas que passo a relatar foram identificados no teste de leitura das palavras do teste anterior, bem como durante as intervenções realizadas com as crianças defasadas na leitura.

Na leitura, a maioria das crianças comete erros substituindo algumas das palavras que deveria ler por outras. Estas substituições não são aleatórias, as palavras apresentadas são lidas como outras que têm, geralmente, as seguintes características: são visualmente próximas das que deveriam ser lidas, e integram o acervo vocabular da criança, ou o acervo de palavras aprendidas visualmente, como mostra o Quadro 3.3.1 de exemplos a seguir:

Palavra escrita	Palavra lida
MURRO	MURO
PERADA	PARADA
ESCADA	ESCOLA
POTE	BOTE
CALO	GALO
VALA	VACA
MOLA	BOLA
VELHA	VELA
SACA	CASA
LENHA	LINHA
GOLA	GALO
VARA	VERA
QUEIXO	QUEIJO

Quadro 3.3.1. Exemplos de erros cometidos na leitura de palavras.

Aqui também cabem pelo menos duas interpretações: os erros resultam de tentativas de leitura pela rota lexical, ou seja, a tentativa de apreender a palavra pelo seu aspecto visual ao invés de proceder à decodificação fonética. Esta é uma rota de leitura que faz parte da estratégia de leitores competentes e assíduos, que vão incorporando as formas visuais de palavras familiares, que desta forma se tornam parte de um léxico visual que as torna possíveis de serem lidas com um golpe de vista, como já registrava Saussure (1969, p. 44)¹⁵⁴, e que é definida no modelo proposto por Ellis (1995)¹⁵⁵. No caso de nossas crianças, no entanto, minha interpretação é de que esta tentativa representa um esforço de suprir a dificuldade de decodificação fonética, cometendo o mesmo tipo de erro cometido por crianças do estudo de Seymour e Elder (1986, apud Ellis, 1995, p. 89)¹⁵⁶.

Outra interpretação para este tipo de erro me leva de volta ao problema da consciência lexical: algumas crianças, quando não reconhecem a palavra lida, acham que não

¹⁵⁴ SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**, p. 44, 1969.

¹⁵⁵ ELLIS, A. W. **Leitura, escrita e dislexia – uma análise cognitiva**, capítulo 3, 1995.

¹⁵⁶ SEYMOUR, P.H.K. e ELDER, L. *Beginning reading without phonology*. 1986.

conseguiram ler e procuram substituí-la por outra conhecida. PHO aos 7 anos já conseguia decodificar as sílabas mais simples (consoante-vogal) lendo, pela via fonética, palavras que fazem parte de seu repertório oral como VACA, FACA, GATO, GALO. No entanto, quando se deparava com uma palavra desconhecida, descartava o decifrado e arriscava outra palavra que tivesse alguma proximidade fonética com a palavra lida, ou dizia que não conseguia ler. Por exemplo: na palavra CACO, começou a ler: CA ... hesitou e leu: GALO; para SACA, leu SA..., hesitou e completou SAPATO, Tanto CACO quanto SACA são palavras cujo significado a maioria das crianças desconhece. A dificuldade de encontrar sentido em algumas palavras pode levar à situação extrema da criança achar que não sabe ler, como aconteceu com algumas de nossas crianças.

Stivanin e Scheuer (2007)¹⁵⁷ realizaram um experimento com 74 crianças de 2º a 4º anos de uma escola pública municipal de São Paulo (SP) e sem queixas escolares, tendo como objetivo verificar a influência da frequência e características da palavra (tamanho, regularidade e complexidade silábica) sobre a fluência e precisão de leitura. Os resultados obtidos levaram as autoras a concluir que as crianças menos escolarizadas (da 2ª série) usam preferencialmente a rota fonológica, enquanto que as crianças da 3ª e da 4ª série fazem maior uso do que as primeiras da rota lexical, o que por sua vez aumenta a ocorrência de erros, com a troca das palavras apresentadas por outras de estrutura fonológica parecida (LIVRO lido como VIDRO, por exemplo). De acordo com as autoras, este maior uso da rota lexical seria decorrência de um “maior tempo de exposição ao material e pelo amadurecimento dos processos cognitivos, o que lhes permitiria ativar palavras mais rapidamente”. Acho possível outra interpretação para estes resultados: a tentativa de resolver o problema pela rota lexical resulta do fracasso no processo de aquisição de pleno domínio sobre a decodificação fonológica. É uma pena que este, como muitos outros artigos, não digam qual é o método de alfabetização usado pela escola, mas é provável que seja o construtivista, já que esta é a proposta oficial do município de São Paulo desde 2005, como mostro no Capítulo 1, e a influência do trabalho de Ferreiro e Teberosky no Brasil remonta a, no mínimo, a década de 90, como se vê nos parâmetros curriculares nacionais.

¹⁵⁷ STIVANIN, L. e SCHEUER, C. I. Tempo de latência para a leitura: influência da frequência da palavra escrita e da escolarização, 2007.

Outro problema que pode se constituir em obstáculo intransponível para muitas crianças são os múltiplos valores sonoros que podem assumir as vogais no português do Brasil. Isto faz com que as crianças façam uma leitura que não lhes permite atribuir sentido ao que leram, tornando a palavra lida desprovida de significado. Em alguns casos, como mostrei nos parágrafos anteriores, isto pode levar a criança à crença de que não leu, e no caso mais extremo, de que não sabe ler. O Quadro 3.3.2 a seguir mostra alguns exemplos de leitura equivocada da vogal:

Palavra escrita	Palavra lida
VELHA	VÊLHA
REZA	RÊZA
CAMA	CÁMA
CANA	CÁNA
CANO	CÁNO
ROSA	RÔSA
BOTE	BÔTE
BOTE	BUTE
GOLA	GULA

Quadro 3.3.2 – Exemplos de leitura equivocada da vogal.

Pinheiro e Neves (2001) discutem as bases teóricas para a construção de listas de palavras e pseudo-palavras para identificação da rota de leitura e escrita preferencialmente usada por crianças (lexical ou fonológica). Os autores registram que as relações grafema-fonema na língua portuguesa podem ser expressas por regras, sendo as únicas exceções a letra X entre vogais (como em vexame, exame, trouxe, táxi e exceto) e as vogais O e E em posição paroxítona (por exemplo, CANETA/CANECA – BOLA/BOLO) cuja pronúncia, aberta ou fechada, é determinada pelo conhecimento do leitor da língua oral. De acordo com os autores, os erros cometidos na pronúncia de palavras contendo esses sons vocálicos são denominados erros de troca de qualidade (aberta para fechada e vice-versa) da vogal, quando lidas pela via fonológica¹⁵⁸.

¹⁵⁸ PINHEIRO, Â. M. V. e ROTHE-NEVES, R. Avaliação cognitiva de leitura e escrita: as tarefas de leitura em voz alta e ditado, 2001.

Ainda que haja regras para as diferentes possibilidades de leitura das vogais que não se enquadram nesta categoria (por exemplo, o E e o O só podem eventualmente representar I e U, respectivamente, em sílabas átonas), não são regras fáceis de serem explicadas para crianças em início de alfabetização, mesmo numa abordagem instrucionista do problema, e certamente não são explicadas numa abordagem construtivista.

Scliar-Cabral também chama a atenção para o problema das vogais em seu livro, destacando a recomendação de que o professor jamais deve ensinar aos seus alunos que o português só tem cinco vogais, já que temos no mínimo 7 vogais orais, e 5 vogais nasais (na opinião dela e outros autores), embora só tenhamos 5 letras para representá-las¹⁵⁹. Lemle (2009, p. 26) declara que as consoantes P, B, T, D, F, V e a vogal A são as letras mais virtuosas do português do Brasil, pois “representam, onde quer que apareçam, sempre a mesma unidade fonêmica”¹⁶⁰, o que as torna as mais indicadas para o início da alfabetização. De fato, se o A aparecer só com as consoantes citadas pela autora, não haverá problema no início da alfabetização. Mas a nasalização do A, determinada pelas consoantes nasais (M e N) ou pelo til, em companhia dos quais ele aparece desde o início no método construtivista analisado, constitui um problema considerável para muitas crianças. Este problema não recebe a devida atenção nem mesmo de proposta de didática para alfabetização de caráter mais instrucionista, como a de Seabra e Capovilla (2010, p. 136-138) que, já na primeira lição, destinada à introdução da letra A, apresenta palavras como MALA, ABACAXI e ASA junto com ANDORINHA, ANJINHO e ARANHA, sem qualquer explicitação das suas diferentes possibilidades de valor sonoro¹⁶¹.

Curiosamente, encontrei relato de uma preocupação com este problema da escrita de nosso idioma num artigo de história da educação que transcreve parte da apresentação, datada de 1850, que Francisco Júlio Caldas Aulete (Aulete, 1850, apud Boto, 2004) faz do seu “Primeiro Livro da Infância”, destinado a se constituir em material didático para alfabetização de crianças portuguesas¹⁶²:

¹⁵⁹ SCLIAR-CABRAL, op.cit., p. 59.

¹⁶⁰ LEMLE, M., 2009. **Guia teórico do alfabetizador**, p. 26, 2009.

¹⁶¹ SEABRA e CAPOVILLA, 2010. **Alfabetização: método fônico**, p. 136-138.

¹⁶² AULETE, F.J.C. **Livro da infância ou methodo facil e racional para ensinar o ler**. Lisboa: Arquivo Nacional da Torre do Tombo, 1850. (MR Mç 3527 - Ofício dirigido ao Secretário do Conselho Superior de Instrução Pública apresentando a novidade da obra que então era lançada).

“Comecei dando às vogais as diversas modificações de sons de que são susceptíveis, procurando acostumar as crianças a pronunciarem aquelas diversas modificações logo desde os primeiros rudimentos da leitura, **ao contrário do que se pratica geralmente**, fazendo ler sempre o "a" que tem duas modificações distintas de som, de uma maneira uniforme; o "e" que é susceptível de três modificações sempre com um som invariável e o mesmo a respeito do "o"” (grifos meus).

E se é verdade que no conjunto de fonemas do português do Brasil temos no mínimo 7 vogais orais e 5 nasais, como afirma Sciar-Cabral, ao analisarmos as possibilidades de leitura de cada letra usada para representar as vogais, verificamos que temos pelo menos 14 diferentes combinações, como se vê no Quadro 3.3.3 a seguir:

Letra	Possibilidades de leitura
A	A, A nasal
E	Ê, É, E nasal, I (em sílabas átonas)
I	I, I nasal
O	Ô, Ó, O nasal, U (em sílabas átonas)
U	U, U nasal

Quadro 3.3.3 – Possibilidades de leitura das vogais no português do Brasil.

Cagliari (2010, p. 142) ¹⁶³ chama a atenção para o fato de que as vogais, quando nasalizadas, podem ditongar-se com I ou com U, o que amplia ainda mais a possibilidade de leitura das vogais. Mas, com as crianças que estudei, isto não representou um problema para a leitura (apenas para a escrita), assim como a nasalização das vogais, com exceção do A. Como assinala Cagliari, o A muda de qualidade vocálica quando nasalizado, constituindo um problema para a maioria das crianças estudadas.

¹⁶³ CAGLIARI, L. C. *Alfabetizando sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU*, p. 356, 2009.

No caso do E e O, o resultado para algumas crianças é acreditar que E e O podem ter os sons de I e U em qualquer situação, dificultando a decodificação e a busca de um sentido para a palavra lida (é o caso do menino que primeiro leu BÔTE, depois BUTE procurando sentido para BOTE, uma palavra que ele não conhecia e do que leu GOLLA como GULA). Esta dificuldade de identificação do som correto da vogal leva a problemas que vão além de simples erros de leitura, pois acarreta uma dificuldade de atribuição de sentido à palavra, podendo levar a criança a acreditar que não leu, e num caso extremo, achar que não sabe ler. Pinheiro (2001), num estudo de avaliação de leitura de crianças avaliadas positivamente por suas professoras, usa testes de leitura de palavras e de pseudo-palavras. Um dos critérios para interpretação dos resultados da leitura de pseudo-palavras baseia-se na análise dos erros cometidos pela criança. A autora distingue dois tipos principais de erros: as substituições e as recusas. Descreve os as substituições possíveis e seus significados, mas não se pronuncia sobre o significado das recusas¹⁶⁴.

São comuns também os tropeços, durante a leitura, em dígrafos (LH, NH, CH, RR), em sílabas compostas como TR, PR, GR, etc., e em encontros consonantais (RT, NT, ST, etc.), conforme classificação de sílabas utilizada por Sisto e Fernandes¹⁶⁵. Também encontrei no meu trabalho crianças com vários anos de escolaridade que ainda não dominam as regras de variação do valor sonoro, em função do contexto na leitura, de letras que podem representar mais de um som, como C, G, S.

A consoante no final da sílaba, sem apoio da vogal (poRta, feSta, coNta), representa uma dificuldade que, se não resolvida logo, pode levar a criança a internalizar soluções que se tornam um vício difícil de eliminar, depois de instalado. WSM, de 10 anos, lê PORTA da seguinte maneira: PO-ERRE-TA. Meses de aulas individuais foram necessários para que ele começasse a ler corretamente este tipo de palavra, a tendência era sempre voltar para a solução desenvolvida por ele.

Monteiro e Soares (2014) também observaram fenômenos semelhantes, nos quais as crianças desenvolvem estratégias equivocadas na leitura de sílabas não canônicas (sílabas que fogem da configuração CV – consoante/vogal): CONVITE lida como

¹⁶⁴ PINHEIRO, Â. M. V. Heterogeneidade entre leitores julgados competentes pelas professoras, 2001.

¹⁶⁵ SISTO, F. F. e FERNANDES, D. C. , op. cit.

CONEVITE, FESTA lida como FE-ESSE-TA, PEDRA lida como PEDÊRRA. A partir de suas observações, concluem que “é necessário o ensino explícito e sistemático das correspondências letra-som e das estruturas silábicas nas atividades de alfabetização que exploram a palavra e a sílaba como unidades de análise das crianças”¹⁶⁶.

Outro problema comum a várias idades é o domínio das diferentes formas que as letras podem assumir. Assim, várias crianças que já dominam o funcionamento da escrita alfabética não conseguem ler a letra de imprensa minúscula, nem escrever em letra cursiva. Algumas que já conseguem ler a letra minúscula confundem o traçado das letras que só se distinguem pela rotação, como **p**, **b**, **d**, **q**. Também a letra cursiva representa um problema para muitas crianças após três ou quatro anos de escolaridade. É provável que daqui para o futuro a letra cursiva se torne cada vez menos usada com a disseminação dos aparelhos eletrônicos, e a questão que coloco aqui não é se o aprendizado da letra cursiva é necessário ou não, mas sim que ela é exigida por uma escola que não a ensina nem treina a coordenação motora necessária para seu desenvolvimento. E ainda que a escola não o exija, é possível que a letra cursiva bonita seja expectativa de pais para quem ela indica que a criança está fazendo bom aproveitamento do seu tempo escolar. Já encontrei mãe de uma criança que ainda nem sequer compreendia o funcionamento da escrita alfabética e que exigia do filho a realização de exercícios de caligrafia. Várias crianças mostram grande inibição no uso da letra cursiva, só se soltando quando percebem que eu não me importo com o fato da letra ser bonita ou feia, só me importa ser capaz de entendê-la.

Dados da literatura científica vão ao encontro de vários dos resultados que encontrei, confirmando as hipóteses levantadas até agora em relação à necessidade de explicitação de regras de natureza convencional que devem ser aprendidas e automatizadas no processo de alfabetização. Rosa Neto, Xavier e Santos (2013)¹⁶⁷ avaliaram o desempenho em leitura e escrita de 160 crianças entre 8 e 9 anos cursando o 3º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Florianópolis (SC). A avaliação consistia em testes de leitura de letras, sílabas, palavras e texto, bem como de escrita por meio de ditado, cópia e escrita espontânea. Observaram que crianças que enfrentaram

¹⁶⁶ MONTEIRO e SOARES, op. cit., 2014.

¹⁶⁷ ROSA NETO, F.; XAVIER, R. F. C.; SANTOS, A. P. M. dos. Caracterização da leitura e escrita, 2013.

dificuldades na leitura de sílabas (leitura desprovida de significado, portanto) tiveram melhores resultados na leitura de palavras. Encontraram também, em algumas crianças, falta de domínio de sílabas mais complexas (consoante-consoante-vogal, consoante-vogal-consoante), confusão na leitura de letras minúsculas que se distinguem apenas pela rotação (p, b, d, q), confusão na leitura de letras correspondentes aos pares de fonemas de mesmo local de articulação e opostos pelo modo de articulação (surdos/sonoros): P/B, D/T, V/F, S/Z. De maneira geral, poucas crianças realizaram a leitura de forma fluente e com ritmo. Já em relação à escrita, chama a atenção o fato de que os resultados para cópia foram muito melhores (95,6% de acerto nas tarefas) do que para ditado (60,9% de acertos), mostrando, do meu ponto de vista, que esta é uma habilidade que desenvolvem como forma de sobreviver às exigências da escola, e como forma de compensar a dificuldade que encontram para se apropriar de forma eficiente da leitura e da escrita, e que pode enganar o professor pouco atento. A conclusão final do estudo é de que apenas 40% da amostra se encontrava plenamente alfabetizada.

Zorzi e Ciasca (2008¹⁶⁸, 2009¹⁶⁹) avaliaram os erros de ortografia mais frequentes na escrita de 69 estudantes de escolas públicas e particulares, com idades de 8 a 13 anos, todos com algum diagnóstico relacionado a dificuldades de aprendizagem. Descobriram que os erros mais comuns, com uma frequência de ocorrência significativamente maior do que a dos demais tipos, são os erros de “representações múltiplas”, decorrentes do fato de que alguns fonemas podem ser representados por mais de uma letra e algumas letras podem representar mais de um fonema. Entram nesta categoria as trocas entre M e N, os conflitos entre o uso de R ou RR, X ou CH, J ou G, e confusão quanto ao valor sonoro da letra C (se /k/ ou /s/). O segundo conjunto de erros mais frequentes são aqueles pertencentes à categoria “omissão de letras”, sendo mais comuns as omissões de M e N quando cumprem a função de nasalização da vogal antecedente: *machar* (manchar), *cobinar* (combinar), omissão que é a mais frequente também em crianças sem dificuldades de aprendizagem. Nesta categoria, ocorrem também erros de omissão dos dígrafos como LH, NH e QU. Em terceiro lugar, vêm os erros ocasionados pela grafia das palavras exatamente da forma como são pronunciadas. Não foram constatados erros de inversão de letras ou confusão entre letras visualmente parecidas

¹⁶⁸ ZORZI, J. L. e CIASCA, S. M. Caracterização dos erros ortográficos em crianças com transtornos de aprendizagem, 2008.

¹⁶⁹ ZORZI, J. L. e CIASCA, S. M. Análise de erros ortográficos em diferentes problemas de aprendizagem, 2009.

ou quanto à posição ocupada na palavra. Também não foram identificados erros típicos para cada diagnóstico. A conclusão geral é de que os erros de natureza ortográfica são mais frequentes do que os de origem fonológica.

É possível resumir as principais dificuldades que encontrei em crianças que ainda não conseguiram adquirir pleno domínio da decodificação alfabética conforme o Quadro 3.3.4, a seguir, que apresenta as dificuldades por ordem de prevalência:

	Descrição do tipo de dificuldade enfrentada pelas crianças
1	Erros por tentativa de leitura pela rota lexical
2	Não percebe ou não admite que a palavra lida ou ouvida é uma palavra desconhecida
3	Não domina fonemas compostos por duas consoantes
4	Tem dificuldade de identificar o valor sonoro da vogal na palavra escrita
5	Não domina a consoante posterior à vogal
6	Não domina as consoantes cujo valor sonoro depende do contexto (C, G, S)
7	Se não conhece a palavra lida, acha que não leu
8	Acha que não sabe ler
9	Resposta padronizada
10	Não atribui sentido ao que lê
11	Não lê para si mesmo
12	Confunde letras de traçado parecido (T, L, p, b, d, q)
13	Confunde na escrita algumas consoantes, especialmente as componentes dos pares surda/sonora
15	Tentativa de adivinhação por gênero
16	Confunde o nome da letra com o seu som
17	Acha que todas as letras podem ter qualquer som
18	Desconhecimento de conceitos importantes para a leitura e escrita (letra, palavra, texto)
19	Entendimento de que uma sigla representa a palavra inteira

Quadro 3.3.4 – Lista de dificuldades enfrentadas pelas crianças que receberam aulas de reforço.

Os casos 3, 4, 5, 6, 12 e 13 referem-se às dificuldades representadas pelos problemas de representação da fonologia do português do Brasil pela escrita alfabética, aspectos cujas regras (quando as há) precisariam ser explicitadas pelo professor e treinadas pela criança. Mas não é isso o que acontece com a corrente de alfabetização dominante nas escolas frequentadas por estas crianças.

Já os casos 2, 7 e 8 se entrelaçam. Se a criança tem consciência de que a língua possui inúmeras palavras que ela não conhece, o fato de encontrar uma palavra desconhecida não impede sua leitura, não lhe dá a sensação de que não conseguiu ler. Se, no entanto, ela não tem esta consciência, a existência ao seu redor (em letreiros, nos textos que lhe são oferecidos, etc.) de palavras que ela desconhece lhe dá a sensação de que ela não sabe ler, mesmo que já entenda o funcionamento do código alfabético. Mas como os textos adaptados às crianças em idade de alfabetização foram banidos pela pedagogia da moda, que agora exige que as crianças sejam alfabetizadas com “textos de circulação social”, este é um risco sempre presente para elas nas atividades que a escola propõe.

Este problema não ocorre com a criança que se enquadra no caso 10, aquela que não atribui sentido ao que lê. Esta lê mecanicamente, e como não hesita ao ler palavras desconhecidas, pode parecer ao professor desatento que está perfeitamente alfabetizada, e até mais adiantada do que aquelas que hesitam diante de palavras que não conhecem justamente porque fazem uma leitura dotada de sentido. Poderia parecer que a criança que já não tem dificuldades com o código, mesmo que não atribua sentido ao que lê, atenderia à definição que dei no início deste capítulo. Mas, para as crianças examinadas por mim, a falta de atribuição de sentido impede uma leitura fluente, mesmo para aquelas que já não têm dificuldades de decodificação. Um dos problemas para estas crianças é que não conseguem incorporar as palavras frequentes à rota lexical, rota importante para o leitor competente. É possível notar isto na leitura de textos poéticos, nos quais algumas palavras que se repetem regularmente são decodificadas foneticamente de forma laboriosa a cada vez que aparecem.

Alguém poderia argumentar que um processo de alfabetização que leva a criança a decodificar a escrita sem lhe atribuir sentido foi inútil. Nada mais longe da verdade. Esta situação na qual a criança se encontra representa uma etapa do processo e cabe ao professor ensiná-la a buscar sentido. E é uma etapa extremamente importante, que representa uma grande conquista que a criança quer usufruir. Mesmo quem não se lembra do seu próprio processo de alfabetização, certamente observou o momento desta conquista de alguma criança próxima, que sai lendo tudo que encontra pela frente.

Como bem assinala Boto, “nas cidades, lembramo-nos dos primeiros cartazes que fomos capazes de ler sozinhos (e em voz baixa) na rua”¹⁷⁰.

Arelada a uma decodificação ainda desprovida de sentido, está uma incompreensão do ato de ler para si mesmo. Quando se pede a algumas crianças que leiam baixo para si mesmas, num primeiro momento não compreendem o que isto significa, já que a leitura só existe para o outro (para o professor, para os pais que também se empolgam com esta conquista, para o irmãozinho que ainda não sabe ler).

Cabe aqui um registro importante: ao contrário do que acreditam aqueles que criticam a cartilha por conter textos artificiais que não despertam o interesse do alfabetizando, a primeira motivação da criança para aprender a ler não é ter acesso a conteúdos sobre os quais tem curiosidade (dos livros de história, por exemplo), mas sim desvendar aquele código que a cerca desde o dia em que nasceu (mesmo nas crianças de famílias da zona rural, minoria em nosso país, os textos estão presentes nos rótulos de qualquer produto industrializado, do arroz, do feijão, do sal,...). E é por isso que a criança sai lendo tudo que lhe cai ao alcance dos olhos, inclusive textos que imagináramos não apresentar o menor interesse para uma criança, é um momento de grande satisfação não só para ela, mas para toda a família que a elogia e felicita.

Os casos 2, 7 e 8 remetem ao problema da consciência lexical, que não tem recebido o merecido esforço dos pesquisadores que se dedicam à investigação das relações entre consciência metalinguística e alfabetização. Estes casos evidenciam também o cuidado que deve ser tomado nos estudos que usam a leitura de pseudo-palavras e outras tarefas como teste para avaliação do grau de domínio da criança sobre a decodificação da escrita alfabética, ou de problemas cognitivos, pois o fato da criança não ler uma palavra não indica necessariamente que ela não conseguiu decodificá-la. Pode ser simplesmente que ela, não conseguindo encontrar sentido na palavra lida, diga que não consegue ou se recuse a ler.

O caso 1, o mais comum de todos, constitui, na minha opinião, um vício adquirido pelas crianças no esforço de sobreviver ao “jogo da escola”, que a ensina a identificar gêneros

¹⁷⁰ BOTO, C. Aprender a ler entre cartilhas: civilidade, civilização e civismo pelas lentes do livro didático, 2004.

textuais e respectivos portadores para que possa “antecipar” ou “inferir” o que diz uma escrita, mas não a ensina a decodificar esta escrita.

Esta crença de que é necessário ensinar gêneros textuais às crianças, como forma de ajudá-las a antecipar o conteúdo do que vai ler (para, literalmente, ajudá-las a julgar um livro pela capa) pode gerar ainda outros efeitos. O caso 15 refere-se a dois acontecimentos curiosos com uma das crianças atendidas. Como a didática adotada para a alfabetização exige que a criança adivinhe as palavras contidas nos textos que lhe são apresentados, para depois tentar descobrir o funcionamento da escrita alfabética a partir das palavras adivinhadas, ensinar a distinguir o conteúdo possível de um material impresso a partir do portador (livro, jornal, revista, livro didático, etc.) seria uma forma de facilitar esta tarefa hercúlea. Isto, no entanto, nem sempre ocorre, às vezes o conhecimento prévio do gênero faz a criança buscar uma fórmula que nem sempre está ali (como o ERA UMA VEZ de muitos contos infantis), como aconteceu com HKC, que estava com 9 anos quando comecei a atendê-la individualmente para reforço da alfabetização. Havia sido reprovada na escola no ano anterior porque era a única criança da sala que não sabia ler. Transcrevo agora alguns trechos dos registros relativos a este atendimento:

6ª intervenção: Vendo um livro sobre o corpo humano, comentou:

- Ah, este é um livro informativo.

8ª intervenção: Na “bibliotequinha” há livros infantis de vários graus de complexidade. Eu tinha feito uma pilha em cima da mesa e perguntei a ela:

- O que vamos ler hoje? Você quer escolher ou quer que eu escolha?

- Eu escolho.

Pegou a pilha de livros e foi lendo os títulos em voz alta, ainda sem fluência, mas dando conta de ler quase todos eles. Ainda tem dificuldades com sílabas contendo PR, TR, etc. Revelou dificuldade também com o L final. Eu ia ajudando a superar dificuldades e esclarecendo as palavras desconhecidas para ela. Um dos livros tinha por título “O carvoeiro mágico”. Ela perguntou:

- Que que é carvoeiro? (HKC, ao contrário da maioria das crianças examinadas, tem consciência de suas dúvidas e dificuldades e consegue verbalizá-las).

- Lá no sítio vocês fazem churrasco?

- *Fazemos.*
- *Fazem com lenha ou com carvão?*
- *Com carvão que a gente faz lá mesmo.*
- *Pois é, carvoeiro é o homem que faz carvão.*
- *Ah, eu sei, minha avó fazia carvão lá no Pará quando era criança.*
- *Então, sua avó era uma carvoeira quando era criança.*

Depois de ler alto todos os títulos, escolheu uma versão de Rapunzel, dizendo:

- *Este é um conto.*
- *É verdade, é um conto.*

Abriu o livro e começou a ler:

- *Era ... Parou, olhou com atenção e recomeçou:*
- *Numa ... têra*
- *Têra? Olha aqui, são dois erres.*
- *Têrra...*
- *Têrra? Que palavra é esta?*
- *Ah, terra.*

Recomeçou a ler:

- *Numa terra distante ... Não começa com “Era uma vez”! Exclamou surpresa.*
- Achei graça.*
- *Não, não começa. Nem todo conto começa com Era uma vez. “Era uma vez” indica que a história aconteceu num tempo que ficou para trás. Este aqui começa dizendo que a história se passa numa terra, num lugar longe daqui.*

RSR conhece todas as letras do alfabeto e pelo modelo de Ferreiro e Teberosky seria pré-silábico porque junta um número aleatório de letras para formar palavras. Mas consegue acertar a leitura de algumas sílabas de vez em quando. Sua principal dificuldade é separar o nome da letra do som da letra. Num determinado momento, escrevi PATA, ele leu PATO (talvez por já ter incorporado a palavra pela rota lexical), chamei a atenção para o A final, ele conseguiu ler PATA, eu parabeneizei, ficou muito feliz. Mas quando inverti as sílabas (TAPA), não houve o que o fizesse ler a nova palavra, ficava arriscando várias coisas, não conseguia juntar o T e o A, lia TÊ-A. Não foi a única criança a apresentar este tipo de confusão, por isso eu incluí este tipo de problema no item 16 do Quadro 3.3.4.

Percebi em algumas crianças um problema curioso: conhecem as letras do alfabeto, sabem juntar consoantes e vogais para formar sílabas, atribuem um som adequado a uma letra em vários momentos e logo em seguida atribuem um som completamente disparatado para a mesma letra, problema que resumi no item 17. Quando pergunto por que fazem isso, não sabem me explicar. É como se o fato de que algumas letras podem representar mais de um som (C, G, S, X) fizesse a criança acreditar que qualquer letra pode ter qualquer som, constituindo a leitura um jogo de adivinhação e seu aprendizado a incorporação das formas visuais de palavras inteiras. Pode ser que os acertos iniciais, ainda que repetidos, tenham sido casuais, com base em algumas palavras incorporadas pela rota lexical. Crianças que cometem este tipo de erro são também as que mais frequentemente fazem tentativas de adivinhar a palavra.

O item 18 do Quadro 3.3.4 refere-se à falta de domínio de importantes conceitos relativos à leitura e à escrita, pois desconhecem os significados de PALAVRA, LETRA, TEXTO, LÍNGUA (como idioma), PORTUGUÊS (como idioma falado no Brasil). Além dos significados destas palavras, desconhecem também a noção de símbolo e da escrita como representação da fala, conceito importante no modelo evolutivo de Ferreiro e Teberosky. Já mostrei como HKC, 9 anos, não sabia o que significa TEXTO, palavra desconhecida também para RNF, como mostrarei no registro apresentado no item 3.5.

Quando comecei a atendê-lo, WHD estava com 9 anos no terceiro ano da escola e era pré-silábico pelo modelo de Ferreiro e Teberosky, como mostra a sondagem na Figura 3.3.1 a seguir (o trecho apagado continha o nome da criança):

Figura 3.3.1 – Sondagem de criança pré-silábica (WHD, 9 anos).

As outras avaliações mostraram que WHD não consegue articular alguns fonemas e talvez tenha algum déficit de discriminação auditiva. No seu caderno, encontrei textos complexos laboriosamente copiados em letra cursiva caprichada, com palavras truncadas no meio, por exemplo: SEU PRÓPRIO transcrito como *SAPRUO*; RESTOS como *RITOS*, sintoma de criança copista. O que parecem ser respostas a perguntas sobre o texto são um conjunto de “palavras” sem sentido escritas em letra de imprensa maiúscula, reforçando a interpretação de tratar-se de uma criança copista. Na leitura acertou apenas VACA e FACA, provavelmente pela via lexical. Para as outras palavras apresentadas e que achava que sabia ler, disse palavras iniciadas como as mesmas letras, provavelmente palavras integrantes do universo de materiais de alfabetização. Assim, leu BOTE como BOLA, VELA como VACA, FILA como FOCA, MOLA como MACACO. Diante deste quadro, e querendo descobrir o que ele já sabia, pedi que ele escrevesse para mim as letras que conhecia. O resultado mostra que WHD não sabe a diferença entre LETRAS e PALAVRAS. Ele saiu escrevendo “palavras” como se fossem letras, como se vê na Figura 3.3.2.

Figura 3.3.2 – Resposta ao pedido de que escrevesse as letras conhecidas (WHD, 9 anos).

A falta de familiaridade com o termo PALAVRA é registrada por Ferreiro e Vernon a partir de resultados de uma pesquisa realizada com crianças mexicanas de 4 a 5 anos, que mostraram que os termos NOME e SE CHAMA são compreendidos e de uso espontâneo pelas crianças, enquanto PALAVRA é um termo alheio ao seu vocabulário¹⁷¹.

¹⁷¹ FERREIRO, E. e VERNON, S. La distinción de palabra/nombre en niños de 4 y 5 años, 1992.

Para WSM, 10 anos, expliquei o que era língua (idioma) e perguntei que língua falamos no Brasil, ao que respondeu: italiano. Então que significado tem para este menino a disciplina escolar chamada Português?

O item 19 do Quadro 3.3.4. refere-se a casos de crianças que, quando peço que escrevam ESCOLA, escrevem E. M., a abreviatura de Escola Municipal que normalmente aparece no cabeçalho das lições. Mais uma vez, a falta de esclarecimento em relação a coisas que se pede que as crianças façam pode criar nelas ideias equivocadas, que contribuem para aumentar sua insegurança em relação a suas “hipóteses”.

A sondagem, como ferramenta de avaliação, não esclarece o que é que está impedindo a criança de avançar, e mesmo para informar sobre aquilo que pretende investigar, ou seja, sobre o entendimento que tem a criança a respeito do funcionamento da nossa escrita, pode levar a uma apreciação pouca clara. Apresento a seguir a sondagem realizada com MSM de 9 anos:

Figura 3.3.3 – Reprodução de sondagem de uma criança alfabética, cuja escrita não reflete o que já sabe.

MSM é irmão de WSM e apresenta os mesmos problemas, mas como não perturba as aulas, as educadoras não tinham chamado minha atenção para ele. MSM chegou muito resabiado e permaneceu assim até o fim, dando respostas quase inaudíveis. Não soube dizer se tinha passado de ano ou não, nem os nomes completos de pai e mãe, nem a data do próprio nascimento. Não soube nomear nem os dias da semana, nem os meses do

ano, mesmo com minhas dicas. Na nomeação de figuras de objetos comuns, errou MULETA (não tão comum assim, escolhi para constituir a sílaba MU do silabário), CHUCHU, CEBOLA e UVA. No teste de recepção auditiva, como a maioria das crianças, não foi capaz de dizer que não entendera algumas palavras, apontando qualquer desenho para as palavras desconhecidas, assim errou: GADO, BOTE, CANA, SACA, GOLA, CALO, PINHA, PERADA, PISO e TRAÇA. Consegue ler, mas comete erros pela tentativa de ler pela rota lexical (leu SACA como CASA). Não atribui sentido ao que lê, assim a pronúncia de CAMA saiu CÁMA. Comete o mesmo tipo de erro que o irmão comete em relação à consoante no final da sílaba: PO-ERRE-TA (porta). Lê o LH como CH, o L como RR. É, portanto, uma criança alfabética, já que consegue ler palavras desconhecidas para ele (o fato de ter lido CAMA como CÁMA mostra que esta é uma palavra que não tinha sido incorporada pela rota lexical), o que prova que já descobriu como funciona o sistema da escrita e conhece as letras do alfabeto. No entanto, a sua escrita é estranha, como se tivesse dificuldade (ou preguiça) de processar palavras mais longas. Como fiz a sondagem depois da leitura, que tinha me mostrado que já era alfabético, não me preocupei em seguir a recomendação dos construtivistas de ditar primeiro palavras polissílabas, deixando as monossílabas para o final. Então não acho que este tenha sido o problema. É mais provável que se sinta inseguro tanto em relação à escrita quanto em relação à leitura, deixando de escrever o que não tem segurança para escrever (LH, RR, PR).

LDS (9 anos) é outra criança cuja sondagem não mostra o que sabe. Tendo já percebido sua resistência à autoridade, em vez de fazer um ditado, pedi que escrevesse algumas palavras que soubesse. Escreveu BOLA e IPOT (?). Só depois comecei a conduzir a sondagem, tendo como tema coisas gostosas de comer. Algumas palavras ela escreveu por iniciativa própria (ESPAGUETE, NATAÇÃO, SALSICHA, TOMATE, VITAMINA), outras a meu pedido (CACHORRO QUENTE, ARROZ, FEIJÃO, BIFE, BATATA FRITA). O resultado é curioso, como mostra a figura 3.3.4 a seguir:

Figura 3.3.4 – Sondagem que não mostra o que a criança sabe.

CACHORRO QUENTE escrito como CATPO poderia indicar uma criança silábica pelo modelo de Ferreiro e Teberosky, mas ARROZ (AOTSA) e FEIJÃO (EFOSTYON) desmentem esta interpretação. O E iniciando o que deveria ser a escrita da palavra FEIJÃO pode indicar uma incorporação do E da expressão ARROZ E FEIJÃO à palavra FEIJÃO. A maior parte das palavras que escreveu de forma fonética próxima à forma oral foi de palavras escritas por iniciativa dela, palavras que poderiam ter sido escolhidas justamente por terem uma forma escrita conhecida da menina. BIFE e BATATA FRITA, no entanto, foram escritas a meu pedido, indicando uma criança alfabética. Demorei para elaborar uma interpretação para o que LDS faz na sua escrita. Contribuiu para isto um artigo que encontrei quando já estava fechando esta tese. Felipeto e Lopes (2012) estudaram erros de grafia em 70 manuscritos de reescritas escolares, concentrando-se na análise de erros pouco comuns, normalmente ignorados em estudos deste tipo por serem considerados irrelevantes. Concentraram-se em erros

que infringiam não apenas o sistema ortográfico da língua, mas também o sistema gráfico, constituindo-se em erros imprevisíveis. Um erro curioso registrado por elas é a aglutinação de NLH para transcrever NH em ARANLHA (aranha) e AMANLHCEU (amanheceu) na escrita de duas crianças diferentes, alfabetizadas e cursando o 3º ano. A ocorrência recebeu das autoras uma análise sob uma perspectiva linguística cujos detalhes não cabem aqui. Interessa registrar que as autoras concluem que houve uma troca do NH por LH, de registro comum nos estudos sobre ortografia, e um acréscimo do N como marca de nasalização do A precedente¹⁷². Infelizmente este, como tantos outros estudos ligados a leitura e escrita, não informa a metodologia de alfabetização da escola frequentada pelas crianças. Mas dada a prevalência do construtivismo no Brasil, vou interpretar estes mesmos erros como resultado de uma didática na qual as relações grafema/fonema não são explicitadas nem treinadas, partindo do princípio de que a alfabetização das crianças foi construtivista. Em primeiro lugar, seria interessante analisar por que são comuns as trocas entre LH e NH. Para melhor situar a questão, é importante lembrar a origem tanto destes fonemas quanto dos grafemas que os representam. Segundo Viaro (2004), a consoante portuguesa [ɲ], grafada como NH, é proveniente de GN medial (COGNATUM > cunhado) ou de N medial seguido de iode – i semivogal, que não forma sílaba sozinho (ARANEAM > aranha). Nas línguas latinas modernas, as palavras nas quais o encontro consonantal GN se transformou em NH são as mais antigas, originárias do latim popular (conhecer, conhecimento). As formas nas quais se conservou são mais recentes, originárias do latim clássico sob a forma de palavras cultas (cognitivo, cognoscível, cognoscente)¹⁷³. A natureza puramente convencional (e não decorrente de alguma evolução lógica da escrita do idioma) da solução, adotada pela língua portuguesa para representação deste fonema não contemplado pelo alfabeto latino, pode ser percebida quando observamos as soluções adotadas por outras línguas latinas. Para representar [ɲ], o espanhol colocou um til em cima do N (*niño*) e o italiano manteve o encontro consonantal GN (*legno*). O mesmo acontece com o fonema [λ], originário dos encontros consonantais CL, TL, GL, e grafado em português como LH: no italiano é representado por GL (*aglio*) e no espanhol por LL (*llorar*). Como alerta Cagliari (2009)¹⁷⁴, as crianças ainda não “enquadradas” pela escrita podem ter uma percepção mais acurada de sons da língua do

¹⁷² FELIPETO, C. e LOPES, A. de A. Posições singulares do 'l' em reescritas de fábulas produzidas por alunos do 3º ano do ensino fundamental, 2012.

¹⁷³ VIARO, M. E. **Por trás das palavras: manual de etimologia do português**, p. 78, 192 e 211, 2004.

¹⁷⁴ CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**, p. 55-58, 2009.

que as professoras. Assim se, para adultos letrados, o parentesco entre N e NH e entre L e LH ou ainda entre C e CH parece natural, não quer dizer que o seja para as crianças, o que explicaria as trocas entre estes grafemas. Podemos imaginar que a criança perceba que o H funciona como um coringa: não tem valor sonoro no início das palavras (HOMEM, HORA, HOSPITAL), mas junto com o N e L representa sons para os quais não há letras específicas. Não bastasse o caráter puramente convencional da representação alfabética como um todo, como esperar que a criança “construa” um conhecimento sobre a relação grafema/fonema nos casos em que o H entra para auxiliar a representar fonemas diferentes entre si? A partir deste raciocínio, acho possível que a criança, não sabendo como representar NH, que é diferente de N, mas sabendo que o N e o L podem se juntar ao H para formar sons para os quais não há letras específicas, tenha resolvido juntar as três como garantia de solução para seu problema. Esta dificuldade de saber quando usar LH e quando usar NH poderia explicar também as omissões destes grafemas encontradas por Zorzi e Ciasca, já citados.

No caso de LDS, o teste de leitura confirmou que é alfabética, que já descobriu como juntar consoantes e vogais para ler. Entretanto, a leitura nem sempre é revestida de sentido, às vezes consegue atribuir sentido para descobrir a pronúncia da vogal, outras vezes não. Às vezes integra a palavra extraindo sentido, outras vezes não. Comete erros na leitura de consoantes cujo valor sonoro obedece a regras de contexto (lê o G e o C sempre como guturais, o S entre vogais como surda, o R sozinho entre vogais como RR). Lê LH como NH. Às vezes simplesmente arrisca uma leitura para uma palavra a partir da identificação da primeira letra ou da primeira sílaba. A análise conjunta da sondagem, da leitura e do caderno me dá a impressão de ser LDS uma criança muito esperta, tentando sobreviver às exigências da escola com os recursos ao seu alcance. Ou seja, escreve e lê o que sabe. Quando não sabe ou tem dúvidas, escreve qualquer coisa, o mesmo acontecendo com a leitura. Levando em conta estas observações, o achado de Felipeto e Lopes, e o alerta de Cagliari, a análise de sua escrita pode sugerir outra interpretação: ao escrever ESPAGUETE como IPAST, embora o S tenha mudado de lugar, escreve o que sabe e abre mão de escrever o GUE, fonema de representação também complicada no português. O mesmo aconteceria com o CHO de CATPO como cachorro quente: o T representando o CH pela proximidade fonética que apresenta com este último em palavras como TIA, P como R poderia ser um equívoco em relação à representação visual, e o quente, envolvendo QU, outra representação complicada, ela

nem tentou escrever. Vimos como MSM, embora alfabético, pois consegue decodificar mesmo palavras desconhecidas, faz uma escrita estranha, onde aparentemente omite alguns grafemas mais difíceis, como LH e RR. Se a solução adotada por algumas crianças para a escrita de alguns fonemas cuja representação não dominam é a omissão destes fonemas, a escrita ficará incompleta, podendo levar o professor desavisado a achar que a criança é “silábica”.

3.4. Resultados das avaliações realizadas - letramento

No início deste capítulo, eu me propus a analisar a utilidade da avaliação proposta pelo material didático objeto do presente estudo, estabelecendo dois objetivos iniciais para o trabalho de avaliação. Um terceiro objetivo do professor ao realizar uma avaliação de uma turma de alfabetizandos deveria ser a identificação do grau de letramento de seus alunos e quais as dificuldades que eles apresentam em relação a este quesito, e até que ponto a compreensão de textos é um problema de alfabetização ou de letramento, para que possa planejar atividades visando à diminuição ou solução destes problemas. Também aqui vou assumir uma definição particular de letramento: vou considerar letrada a criança cujo conhecimento de seu idioma é suficiente para a compreensão de textos adequados à sua idade e grau de escolaridade.

Em relação a isto, fornecem informações interessantes tanto os testes propostos por Scliar-Cabral e Belintane, já descritos no começo do capítulo, quanto as observações realizadas com as aulas individuais com crianças defasadas na leitura.

A nomeação de imagens de objetos comuns proposta por Belintane e com palavras escolhidas por mim (ver Anexo 04) não apresenta problemas para a maioria das crianças testadas, que consegue nomear 100% das imagens apresentadas, mesmo aquelas que a maioria só conhece de livros ou televisão, como jacaré e rinoceronte. Curiosamente, algumas poucas crianças têm dificuldade de identificar alimentos bastante comuns, como batata, cebola e chuchu (as imagens apresentadas são de fotografias bastante nítidas dos alimentos crus).

Já os referenciais temporais representam problema para a maioria das crianças (data do dia, data do próprio nascimento, nomeação dos dias da semana, nomeação dos meses do

ano). Se isto ocorresse apenas com as crianças de 6 e 7 anos, talvez não fosse motivo de preocupação, já que o hábito da escola de fazer cabeçalhos para as lições diárias deveria resolver este problema. Mas identificamos esta dificuldade também em crianças de 12 e 13 anos, mostrando que a escrita do cabeçalho é mais uma das muitas atividades escolares destituídas de sentido para muitas crianças. Nem todas as crianças dominam os referenciais de identidade como nome completo dos pais, data de nascimento. Não saber o próprio nome completo é mais raro, só registramos este fato com uma criança de 6 anos.

Locuções adverbiais simples como em frases do tipo O GATO ESTÁ AO LADO DA MESA apresentam dificuldades para várias crianças, mais do que construções verbais mais sofisticadas como voz passiva e gerúndio.

Crianças de várias idades têm dificuldades de entender metáforas, sendo necessária a mediação do professor para que façam sentido. Para CAM, 12 anos, o sentido metafórico de provérbios populares é absolutamente impenetrável, sendo sua interpretação sempre literal.

Algumas crianças, incluída aí uma de 13 anos, têm dificuldade de construir a sequência lógica da história proposta por meio de desenhos por Scliar-Cabral.

O vocabulário é um obstáculo considerável à compreensão de textos, mesmo daqueles destinados a crianças em fase de alfabetização. E confirmando Piaget, mas contrariando o discurso da alfabetização construtivista, a realização de inferências, seja do significado de uma palavra desconhecida, seja do desdobramento previsível de uma história, não é tarefa fácil e muito menos automática. Sobre a questão das inferências, discutirei mais a fundo no capítulo 4.

As diversas possibilidades de sentido das palavras também cria dificuldades à compreensão de texto que o contexto não ajuda a resolver. Como exemplo, transcrevo o registro que fiz de atividades de leitura com duas crianças diferentes:

Li para CAM, 12 anos, um pequeno conto (meia página) recolhido por Câmara Cascudo (“O Velho Ambicioso”), de forma lenta e bem articulada, mas sem

mediação. Ao final, perguntei se ele conseguia me contar a história, disse que não. Eu disse que ia ler novamente. Li o primeiro período do conto: “Um velho tinha um filho muito trabalhador”. Então parei, pensando como prosseguir, lendo ipsius litteris, ou substituindo algumas palavras por outras com maior probabilidade de serem conhecidas por ele. Ele interpretou minha pausa como deixa para que ele contasse a história, e continuou e a contou, mas da forma que sempre faz: parece que incorpora palavras, mas não um real entendimento da história. No meio do conto, há o seguinte período: “Anos depois, numa tarde, chegou à casa do velho um homem e pediu agasalho por uma noite.” Na fala de CAM, o homem pediu ao velho um CASACO (AGASALHO), o que não faz sentido no transcorrer posterior da história.

VPR, 13 anos, às vezes se depara com deficiências de vocabulário, mesmo em histórias muito elementares de livrinhos para crianças. Se pergunto o que quer dizer alguma palavra e ele não sabe, fica com vergonha e tem dificuldade de dizer que não sabe, costuma tentar acertar por acaso. Na história que ele leu com a minha ajuda eventual, havia uma SURPRESA. Perguntei se sabia o que era SURPRESA, ele respondeu que era um presente de aniversário. Expliquei que SURPRESA é algum acontecimento que a pessoa não está esperando, então se o presente não era esperado, é uma SURPRESA. Percebi que, mesmo após a minha explicação, ele não conseguiu se descolar do uso que conhecia para a palavra SURPRESA para entender seu sentido no contexto da história, o que dificultou sua compreensão da mesma e a antecipação do que poderia ser a SURPRESA sentida pela personagem, apesar do meu auxílio (a história continha elementos que permitiam esta antecipação).

Também algumas palavras usadas pelo professor para falar com e da criança muitas vezes não faz sentido para ela como, por exemplo, TEXTO e ALFABÉTICO. A atribuição de pontuação às provas é frequentemente criticada, por se constituírem as notas em rótulos que podem estigmatizar as crianças. Isto, no entanto, não impede que elas percebam os rótulos e os usem em relação a si mesmas e aos colegas. Nas ONGs, as crianças tem muita curiosidade em relação ao trabalho que eu faço com algumas delas, porque nunca me preocupei em dar nome a ele. Muitas me pedem para ser chamadas, como se este atendimento individual fosse uma distinção. Um dia, um

menino de 6 ou 7 anos me pede para chamá-lo, o coleguinha do mesmo tamanho intervém: - “Ah, ela só chama quem ainda não é alfabético!” O curioso é que nunca usei esta palavra para se referir a nenhum deles, até porque quase todas as crianças que atendo já são “alfabéticas”, ou seja, já entenderam como funciona o código, embora ainda não o dominem completamente.

Para exemplificar que não sabem ao que a professora se refere quando fala em texto, transcrevo um trecho de atividade com HKC:

11ª intervenção: Como eu tinha tirado HKC da aula de matemática, perguntei se gostava das aulas de matemática, disse que sim, perguntei se só na ONG, disse que na escola também, mas que não gostava da aula de português na escola porque estava tendo dificuldade. Perguntei que tipo de dificuldade, disse que tinha dificuldades com texto. Então disse que era isto que estávamos trabalhando em nossas aulas, que ela superaria. Hoje pedi para ela lesse as poesias do pato e da casa de Vinicius de Moraes. Ainda tem dificuldade de aplicar o decifrado já alcançado nas palavras que se repetem no texto (como “ninguém” na poesia da casa). Depois ouvimos e cantamos as canções. Depois de uns 20 minutos de atividade, HKC voltou ao que tinha me dito no início do encontro e me perguntou:

- O que é texto?

TOS, de 7 anos, protagonizou um episódio interessante, mostrando como alguns referenciais linguísticos de tempo podem não fazer sentido para a criança. Ele é muito falante, adora contar histórias, antes que chegássemos à sala já tinha contado de como matou duas aranhas enormes que tinham picado um colega. Esta ONG fica num terreno cercado por uma grande área de mata. Fiquei preocupada com a possibilidade de alguma criança ter sido picada sem que alguma providência tivesse sido tomada, então perguntei quando o amigo tinha sido picado, pensou alguns segundos e respondeu: - “depois de amanhã”. Fui me informar melhor sobre o episódio, e as educadoras me esclareceram que TOS adora contar histórias fantasiosas como, por exemplo, de quando seu avô enfrentou e matou um leão, e que nenhuma criança tinha sido picada por aranha.

O Quadro 3.4.1, a seguir, apresenta resumidamente algumas dificuldades que encontrei entre as crianças com que trabalhei, dificuldades mais propriamente decorrentes de um problema de letramento (domínio da língua escrita), mas que têm impacto tanto sobre a compreensão de texto quanto sobre o domínio da decodificação da escrita.

1	Dificuldade de entender textos por falta de vocabulário
2	Dificuldades com advérbios e locuções adverbiais
3	Dificuldade de construção de sequência lógica
4	Dificuldades com referenciais de tempo
5	Dificuldade de realizar inferências sobre o que vai acontecer na história
6	Dificuldade com o caráter polissêmico de algumas palavras
7	Dificuldade de entender metáforas
8	Falta de domínio de formas verbais mais complexas (voz passiva e gerúndio)
9	Falta de domínio de conjugações verbais

Quadro 3.4.1 – Dificuldades resultantes de problemas de letramento.

O item 1 representa o problema que acarreta o maior entrelaçamento entre alfabetização e letramento. LFM, 9 anos, não tem qualquer dificuldade de decodificação, já superou há muito aquelas dificuldades decorrentes das arbitrariedades do código, que atrapalham o desenvolvimento na leitura da maioria das crianças examinadas. É um menino esperto, capaz de fazer inferências sobre o provável desdobramento de uma história, coisa que algumas crianças mais velhas não conseguem fazer. No entanto, a compreensão autônoma de qualquer livrinho para crianças de sua idade é muito dificultada por palavras que ele desconhece. Talvez por isso ele tenha adquirido uma decodificação razoavelmente competente, porém desprovida de sentido, já que grande parte das palavras que encontra nos textos disponíveis é desconhecida para ele. Esta questão vocabular, por sua vez, está presa num círculo vicioso, porque tenho grande dificuldade de encontrar elementos do seu universo cultural com os quais eu possa relacionar a explicação de novas palavras. Nem mesmo o futebol, assunto de interesse onipresente em meninos brasileiros de sua idade, é tema conhecido por ele. Quando perguntei se torcia por algum time, a resposta foi não, quando perguntei se tinha um jogador preferido, me deu o nome de um amiguinho que joga futebol. Os programas mais

populares da televisão também são desconhecidos para ele. Mas isto não significa que ele tenha um problema linguístico. Como as crianças estudadas por Sawaya (2001)¹⁷⁵, demonstra grande competência verbal para os usos da linguagem que atendem a seus interesses e necessidades. Sabe tudo o que acontece na ONG, é o grande novidadeiro e arauto dos acontecimentos, e auto-promovido cicerone das crianças recém-chegadas, mostrando e explicando como tudo funciona. Apenas não domina o vocabulário da língua escrita em que estou tentando inseri-lo. Como os textos que uso (contos de fadas, poemas, cantigas, parlendas, ditos populares) são textos recomendados para uso com crianças em fase de alfabetização, é provável que os textos com os quais precisa lidar na escola apresentem o mesmo grau de dificuldade.

Como procurei mostrar, muitas crianças, ao lerem uma palavra desconhecida, acham que não leram ou leram errado, chegando ao ponto extremo de crianças que já dominam o funcionamento da escrita alfabética acreditarem que não sabem ler. Se a criança lê e acha que não leu, esta leitura, ao invés de reforçar sua “hipótese” sobre a escrita, cria um “conflito cognitivo¹⁷⁶” que não leva a lugar a nenhum, pois sua leitura estava correta, mas ela não sabe disso. É claro, então, que, quanto mais pobre ou quanto mais distante o vocabulário da criança do vocabulário do material escrito que lhe é apresentado, maior a probabilidade de que ela pense que não está conseguindo ler. Se a didática adotada propõe que ela adivinhe as palavras escritas para, a partir desta adivinhação, descobrir o funcionamento da escrita, o problema se torna muito mais grave. Espera-se que ela adivinhe, somente pelo contexto e outras pistas, palavras que ela não apenas não consegue ler, porque não lhe foi ensinado a ler, como muitas vezes são desconhecidas para ela.

Para Soares (2010)¹⁷⁷, “letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita”. Partindo desta definição, ela explica como uma criança que ainda não é alfabetizada pode ser letrada:

¹⁷⁵ SAWAYA, S. M.. A infância na pobreza urbana: linguagem oral e a escrita da história pelas crianças, 2001.

¹⁷⁶ Da mesma forma que “hipótese”, uso a expressão “conflito cognitivo” entre aspas no sentido que a usa Piaget e que é incorporada pelos adeptos da alfabetização construtivista, indicando uma situação na qual os dados da realidade contrariam a “hipótese” elaborada pela criança, o que a obriga a abandonar esta “hipótese” equivocada e desta forma avançar na construção de um determinado conhecimento.

¹⁷⁷ SOARES, M. **Um tema em três gêneros**, p. 44, 2010.

Uma criança que vive num contexto de letramento, que convive com livros, que ouve histórias lidas por adultos, que vê adultos lendo e escrevendo, cultiva e exerce práticas de leitura e de escrita: toma um livro e finge que está lendo (e aqui de novo é interessante observar que, quando finge ler, **usa as convenções e estruturas linguísticas próprias da narrativa escrita**) (grifo meu), toma papel e lápis e “escreve” uma carta, uma história. Ainda não aprendeu a ler e escrever, mas é, de certa forma, *letrada* (grifo da autora), tem já um certo nível de letramento.¹⁷⁸

Na minha opinião, o que é acessório na definição da autora (“usa as convenções e estruturas linguísticas próprias da narrativa escrita”) representa a diferença essencial entre a criança letrada e a não letrada. A letrada, quando entra na escola, já tomou contato, desde o berço, com uma série de aspectos que fazem parte das narrativas escritas, ficcionais ou não: as relações de causa e efeito, as relações temporais, um vocabulário muito ampliado, os diferentes tempos verbais, as metáforas, as anáforas, etc. Fica claro, portanto, que uma didática que espera que as crianças consigam penetrar sozinhas no mundo da escrita é muito mais prejudicial para as crianças que vêm de lares pouco letrados do que aquelas que vêm de famílias letradas, tornando-se mais uma perversa ferramenta de exclusão social.

Um argumento em defesa da alfabetização construtivista é o de que toda criança pode aprender se for respeitado seu ritmo de aprendizagem. Esta crença aparece de forma explícita no Programa Ler e Escrever: “Em qualquer experiência educativa, **os alunos se desenvolvem de forma e ritmos distintos entre si**” (grifo meu) (ver Quadro 1.3.6.1 do Capítulo 1). E aparece de forma implícita na proposta que apresenta pois, ao repetir durante 4 anos exatamente os mesmos tipos de procedimentos didáticos, está assumindo que não há inadequação do método a algumas crianças, o que há são crianças de ritmo mais lento.

Wittgenstein denomina as diferentes atividades em que a linguagem está envolvida de “jogos de linguagem” e dá exemplos do que constituem diferentes jogos: levantar uma hipótese e examiná-la; cantar cantiga de roda; inventar uma história e ler; pedir,

¹⁷⁸ Idem, ib., página 47.

agradecer, praguejar, rezar¹⁷⁹. Para o filósofo vienense, não há uma regra única, última, para o emprego de nossas palavras e expressões, estas regras emergem do jogo de linguagem no qual as empregamos. A escrita, tal como é apresentada à criança que está se alfabetizando na proposta construtivista, representa coisas diferentes para crianças oriundas de diferentes meios. Para as crianças que cresceram em meios letrados, a alfabetização as introduz a uma forma de representação gráfica ou eletrônica de jogos de linguagem cujas regras elas já sabem aplicar. Para as crianças provenientes de famílias pouco letradas ou nas quais o letramento não é compartilhado com elas, a alfabetização representa muito mais do que isso, representa um momento de introdução a vários jogos de linguagem (constituídos por muitos dos gêneros textuais de “circulação social”) cujas regras ela não conhece, compreendendo estas regras aspectos que várias das crianças com que trabalhei não dominam: um vocabulário extenso, uma sintaxe elaborada, uso de figuras de linguagem, relações temporais, relações de causa e efeito, a compreensão de que há no idioma palavras desconhecidas e palavras que admitem mais de uma possibilidade de uso, de que é possível uma leitura silenciosa para uso individual, etc. Dizer que possuem um ritmo de aprendizagem mais lento do que as primeiras seria o mesmo que dizer que um corredor que larga no ponto inicial de uma maratona é mais lento do que aquele que larga no km 20 do mesmo percurso.

Sawaya (2001)¹⁸⁰ alerta para a falta de sustentação das teses que afirmam que as crianças pobres padecem de deficiências linguísticas. Realizando um estudo sobre a linguagem oral de 14 crianças entre 3 e 9 anos, moradoras da periferia da cidade de São Paulo, por meio da imersão no cotidiano destas crianças no bairro onde moram, circulam, brincam, exercem várias funções e se socializam, chegou à conclusão de que “fazem uso das suas capacidades linguísticas e cognitivas de maneira elaborada, recorrem às figuras de linguagem, aos recursos linguísticos como rimas, frases de efeito, piadas etc.”

Então é preciso que fique claro que quando digo que o menor grau de letramento pode se constituir num obstáculo considerável à alfabetização de algumas crianças, especialmente a partir de uma didática construtivista, não estou afirmando que estas crianças têm menor competência linguística do que as outras, ou um ritmo mais lento de

¹⁷⁹ WITTGENSTEIN, L. *Investigações filosóficas*, §23, 2009.

¹⁸⁰ SAWAYA, S. M. op. cit.

aprendizagem. Pelo contrário, elas demonstram muita inteligência no desenvolvimento de estratégias para sobreviver ao “jogo” de uma escola que não ensina e espera aprendido. O que necessitam é de um treino objetivamente elaborado para que possam participar de novos jogos de linguagem, incluídos neste treino as explicações e instruções dos professores.

3.4.Resultados das avaliações realizadas - escrita

Embora a ênfase neste capítulo tenha sido na leitura, como estou falando de avaliação, cabe registrar outras observações feitas com as crianças com que trabalhei e que diz respeito à escrita, já que é por meio da escrita que são normalmente avaliadas.

Embora nenhuma das crianças testadas tenha revelado uma dificuldade consistente de distinção auditiva entre consoantes, algumas delas fazem esta confusão na escrita, não apenas entre pares de consoantes com apenas um traço distintivo, como é o caso do par sonora/surda D/T, o par lateral/vibrante L/R, mas também entre consoantes com mais de um traço distintivo, como é o caso de B/T.

A sondagem de VES mostra que troca o L pelo R:

Figura 3.4.1 – Reprodução de sondagem mostrando troca do L pelo R.

Este tipo de confusão ocorre com crianças de qualquer ambiente linguístico. PVH, que não faz parte do grupo de crianças das ONGs, nasceu e cresceu num ambiente de alto grau de instrução formal e de valorização da norma culta da língua, desenvolvendo ao longo da vida grande competência verbal, tanto oral quanto escrita. Aos 6 anos, numa classe de pré-escola de uma escola municipal, já passava havia alguns meses por um

processo de alfabetização construtivista quando escreveu para seu avô o bilhete a seguir, onde se observa o uso do D no lugar do T (PRADOS no lugar de PRATOS – note-se que já domina a distinção entre singular e plural, o que não é comum nesta idade):

Figura 3.4.2 – Reprodução de sondagem mostrando troca do T pelo D.

Mas o mais importante aspecto que merece ser registrado em relação à escrita é a diferença de qualidade dos trabalhos de uma mesma criança, que é inversamente proporcional à dificuldade da tarefa proposta. Dado o imenso trabalho que se exige hoje das crianças para que se alfabetizem, as escolas não trabalham a letra cursiva nos primeiros anos. Incorporar esta nova representação da fala, após alguns anos de escola, requer um novo esforço das crianças, sendo mais automática a letra bastão maiúscula. Assim, a qualidade da produção escrita, tanto em termos da forma (letra escolhida e desempenho nesta letra, mais ou menos regular, mais ou menos legível, mais ou menos bonita) quanto da qualidade do texto, vai ser função do grau de esforço mental exigido pela tarefa. Quando se trata de um texto que já foi trabalhado em classe tanto oralmente quanto por escrito (as famosas parlendas e congêneres, por exemplo), cujas formas orais e escritas já tenham sido memorizadas, sai, mais frequentemente, um texto mais fiel na

reprodução do original e com forma mais elaborada, uma letra cursiva caprichada. Quando se pede à criança que escreva um texto memorizado oralmente (de novo, uma cantiga, um poema, uma parlenda), a reprodução não será tão fiel quanto no caso anterior, porque será preciso desenvolver a forma escrita, ainda não memorizada. Já a produção por escrito da compreensão de um texto que foi apresentado oralmente, mas não memorizado, exige um grande esforço (lembrar do conteúdo, organizá-lo mentalmente para tentar reproduzir seu sentido) que provavelmente resultará num texto mais elementar na forma (letra bastão maiúscula) e incompleto no conteúdo. Finalmente, a reprodução de um texto lido autonomamente apresenta o maior grau de dificuldade, porque exige decodificação, compreensão do lido, memorização do conteúdo compreendido, organização mental para reprodução do conteúdo, ortografia e mecânica da escrita. A seguir dou um exemplo do que digo a partir da escrita de um menino de 12 anos que era simplesmente copista (e muito eficiente) quando comecei o trabalho com ele:

Figura 3.4.3 – Reprodução de escrita de um texto trabalhado oralmente e por escrito previamente (CAM, 12 anos).

Aqui temos, na primeira cantiga:

Atire o pau no Gato (atirei o pau no gato-to)
Mas o Gato não morio (mas o gato-to não morreu-rreu-rreu)
Dome Chica dimi cece (Dona Chica-ca admirou-se-se)
Do dero que o gato de o (do berrô do berrô que o gato deu)

Nesta cantiga não falta nenhum verso e, com exceção do 3º verso, é provável que tenha havido compreensão do texto. O “dero” por berro mostra duas dificuldades comuns para as crianças: a confusão entre as letras que só se distinguem pela rotação (p, b, d, q) e entre o valor sonoro do R isolado no começo da palavra e no meio da palavra.

Na segunda cantiga, deve ter havido uma compreensão maior, a reprodução apresenta maior fidelidade, faltando só o “quer” do 2º verso.

Já o texto que foi trabalhado apenas oralmente apresenta uma fidelidade menor na reprodução, como mostro a seguir para o mesmo aluno de 12 anos.

Cantiga original:

Rebola bola
 Você diz que dá que dá
 Você diz que dá na bola
 Na bola você não dá

Rebola pai, rebola mãe
 Rebola filha
 Eu também sou da família
 Também quero rebolar

Esta cantiga, que foi ouvida e cantada algumas vezes até ser memorizada, foi reproduzida por escrito da forma ilustrada pela Figura 3.4.3 a seguir.

Figura 3.4.4 – Reprodução de escrita de um texto trabalhado e memorizado apenas oralmente (CAM, 12 anos).

Aqui, embora a cantiga tivesse sido ouvida e cantada várias vezes, não houve uma memorização visual, foi pedido a ele que a escrevesse antes de ser trabalhada por escrito por mim. Assim sendo, dois versos foram engolidos, embora não fizessem perder o sentido da cantiga. Note-se também a troca do D pelo T (VOCÊ DIZ QUE TÁ) no segundo verso. A letra também é menos caprichada do que na primeira escrita.

A seguir, o relato escrito pela mesma criança de uma história lida oralmente por mim:

Figura 3.4.5 – Reprodução de reconto de um texto lido oralmente por mim (CAM, 12 anos).

Embora o conteúdo da história tenha sido extremamente reduzido, ele conseguiu contar os fatos principais de forma inteligível (*O home de chocolate saiu do fogão e o menino saiu correndo*). Já para a história que pedi que lesse para si mesmo (um livrinho infantil com grandes figuras e duas ou três linhas de texto por página) e me contasse, primeiro oralmente (coisa que ele conseguiu fazer, ainda que não de uma forma condizente com sua idade) e depois por escrito, o resultado foi quase ininteligível, como se vê na Figura 3.4.5 a seguir:

Figura 3.4.6 – Reprodução de reconto de uma história lida autonomamente (CAM, 12 anos).

A partir da história original, consigo reconstituir: “*O bebê pimero da família que e* (era do tamanho de uma bala) *ele* (era cor de rosa) ?????? *e o que ele* (gostava era de nadar). (Ele foi a uma olimpíada na Austrália e ganhou um troféu e uma medalha)”.

Tanto o primeiro resultado quanto o último podem dar uma ideia equivocada do que está acontecendo com a criança em relação à leitura e a escrita, se analisados fora das circunstâncias da produção e do quadro geral de seu desenvolvimento. O primeiro pode dar a ideia de que está mais adiantada do que realmente está e o último, a ideia de que está mais atrasada.

Com EVP, 10 anos, aconteceu a mesma coisa. EVP é capaz de escrever uma história de criação própria com criatividade, encadeamento lógico, gramática correta, razoável ortografia e uma letra cursiva bonita. Para um exercício de caça-palavras de um texto sobre higiene dos dentes proposto por outra educadora, e que pedia que criança escrevesse as palavras encontradas, ela começou escrevendo com letra cursiva as palavras familiares para ela: “Os dentes são importantes”. O resto do texto, cheio de palavras pouco familiares para estas crianças (SAUDÁVEL, MASTIGAÇÃO, CÁRIES, HIGIENIZAÇÃO, etc.) foi escrito em letra bastão maiúscula, porque esta representa um esforço menor, liberando concentração para encontrar palavras que lhe são desconhecidas na barafunda de letras do jogo de caça-palavras.

Abchi, Borzone e Diuk (2007)¹⁸¹ realizaram um estudo visando identificar a relação entre a escrita de palavras isoladas e produção de textos por 23 crianças ao final do primeiro ano de escolaridade em uma escola pública argentina. Para consecução do objetivo adotado para o trabalho, as autoras realizaram testes de avaliação de consciência fonológica, de precisão e fluidez no traçado das letras, de ditado de palavras, de renarração oral e escrita de um conto lido pela examinadora. Os resultados mostraram que as crianças produziram relatos orais mais completos e coerentes do que os escritos. Na comparação entre a escrita de palavras isoladas e a escrita de textos, verificou-se que o desempenho foi inferior na escrita de textos, na qual ocorreram omissão de letras em 41% das palavras, contra 28% para as palavras isoladas. Para as autoras, estes resultados se devem ao fato de que na, tarefa de escrita de palavras, a

¹⁸¹ ABCHI, V. S.; BORZONE, A. M. e DIUK, B. La escritura de textos en niños pequeños: relación entre la transcripción y la composición, 2007.

capacidade fonológica está destinada apenas à análise fonológica e a ativação de grafias. Na produção de textos, além da codificação fonológica, estão envolvidas habilidades destinadas a atender às necessidades de estrutura, coerência e conteúdo do texto, além da precisão lexical. Do ponto de vista pedagógico, as investigações realizadas sob esta perspectiva evidenciam a importância do domínio dos processos de transcrição, ignorados nas propostas construtivistas baseadas em Ferreiro e Teberosky, que dão ênfase aos processos de compreensão e composição, deixando de lado os processos inferiores que não são considerados componentes da leitura e da escrita. Segundo as autoras deste artigo, esta visão “**nega sem fundamentos um corpo muito amplo de conhecimentos, resultado de quarenta anos de investigações sistemáticas e rigorosas** (grifo meu), conduzindo a abandonar as práticas para desenvolver habilidades motoras, consciência fonológica e fluência na escrita e na leitura de palavras”.

Um entendimento claro deste fenômeno é importante para ajudar o professor alfabetizador a se situar na polêmica referente à correção ou não dos erros na produção da criança. Para saber o que corrigir, o professor precisa ter claro qual é o objetivo do exercício proposto. Se o objetivo do exercício é a criação de um texto próprio ou registro de uma atividade envolvendo a compreensão de texto (lido autonomamente ou pela professora), faz sentido a opção de não corrigir a ortografia. Esta opção, no entanto, deveria ser compensada por outros momentos de exercícios que tivessem como objetivo a fixação das regras ortográficas, e não exigissem outro esforço que o de lembrar-se destas regras. É preciso que fique claro também para o professor que o domínio das regras de correspondência grafema/fonema não é necessário apenas para uma escrita ortograficamente correta, mas também para uma leitura fluente e, conseqüentemente, para a compreensão de textos.

3.5.Outros tipos de dificuldades encontradas

No início deste capítulo, coloquei como objetivo importante da avaliação a identificação do tipo de dificuldade enfrentada pela criança para adquirir autonomia na leitura, informação que considerei fundamental para o planejamento de atividades destinadas a ajudá-la a superar os obstáculos que impedem seu avanço. No trabalho realizado com crianças das ONGs, as principais dificuldades que encontrei são inerentes à natureza e às peculiaridades da representação da fonologia da língua portuguesa falada no Brasil, a

uma ainda incipiente consciência metalinguística das crianças, e à distância entre a língua escrita que é colocada à sua disposição durante a alfabetização e a sua língua falada no dia-a-dia.

À medida que o tempo passa sem que o processo de alfabetização se complete para algumas crianças, surge um novo problema para elas, este de natureza psicológica, embora não cognitiva.

Durante vários anos dei aulas para adolescentes de 15 a 18 anos na mesma ONG onde a parte empírica do presente trabalho foi realizada. Frequentemente, eles me perguntavam qual era o título das atividades propostas por mim (da minha “matéria”), e ficavam incomodados por não haver nenhum. Na verdade, o propósito das minhas aulas era recuperar o interesse pelo conhecimento e pela atividade do raciocínio, bem como ajudar a atribuir sentido aos mais diversos conteúdos escolares. Então, a partir de um mote qualquer, um filme, uma canção, um poema, uma notícia de jornal, vários temas eram tratados e interligados: história, geografia, matemática, lógica, português.

Havia os adolescentes que se interessavam, participavam, faziam perguntas, davam respostas. Mas o verdadeiro desafio era representado pelos outros, aqueles dos quais eu tinha dificuldade de despertar o interesse, qualquer que fosse o assunto. Na ONG, não há provas, nem notas, ninguém é reprovado e ao final do ano todo mundo recebe um certificado, para o qual, aliás, a única exigência era uma frequência mínima. Além disso, ao contrário do ensino fundamental, ninguém está obrigado a frequentá-la. Ao longo dos anos, identifiquei comportamentos que classifiquei, de forma simplificada e sem pretensões de embasamento psicológico teórico, em três categorias.

O primeiro tipo era representado pelo comportamento daqueles jovens que já haviam se convencido de que eram incapazes de aprender, tudo o que queriam era serem esquecidos dentro de sala de aula, o tipo que eu chamei de destruído. Qualquer que fosse a pergunta, ainda que fosse um pedido de opinião sobre um assunto qualquer, para o qual não houvesse resposta certa ou errada, a resposta era sempre “não sei”. A conquista do interesse destes adolescentes é uma tarefa demorada e que requer paciência. A estratégia que desenvolvi para lidar com este tipo de jovem foi algo como se eu dissesse: “eu sei quem você é, eu sei que você está aí e não vou desistir de você”,

ou seja, a cada aula, dentre os vários alunos aos quais eu dirigia perguntas, eu o chamava pelo nome e lhe fazia uma pergunta. Diante da resposta esperada (“não sei”), eu me dava por satisfeita e dirigia a pergunta para um colega. Aprendi com a experiência que, se eu pressionasse muito para obter respostas, este adolescente acabaria desistindo de frequentar a ONG. Às vezes passavam-se meses antes que alguma coisa dita por mim despertasse um brilho no olho e suscitasse uma resposta, resposta esta que eu achava um jeito de valorizar, por mais deslocada que parecesse. A partir desta primeira interação, outras geralmente se seguiam, passando o aluno a participar normalmente do debate em sala de aula.

O segundo tipo refere-se ao tipo que chamei de manipulador, aquele que desenvolveu estratégias de sobrevivência no que Cagliari¹⁸² chamou de “jogo da escola”. É aquele que procura adivinhar qual é a resposta que o professor quer ouvir. Se não sabe a lição copia de um colega ou consegue que algum colega faça por ele, enrola para realizar uma tarefa que não sabe fazer, bajula o professor e demais autoridades. No caso da criança que não consegue se alfabetizar, é o aluno que se torna copista, que finge que sabe escrever e diz que sabe ler e escrever. É muito difícil lidar com este tipo de aluno porque, para conseguir resultados, é preciso desmontar a farsa construída por ele, o que pode ser muito desestabilizador.

Já o terceiro tipo é o que chamei de rebelde. Sua atitude pode ser agressiva, desrespeitosa, sarcástica, tanto com professores e funcionários quanto com colegas. Normalmente se recusa a realizar as atividades propostas e dá respostas agressivas ou sarcásticas às perguntas que lhe são dirigidas. É como se sua atitude dissesse: “eu não aprendo porque não quero, não porque não seja capaz”. É, ao meu ver, a atitude mais saudável do ponto de vista psicológico e, ao mesmo tempo, a mais fácil de reverter, em grande número de casos, para uma atitude de interesse e participação. São também, frequentemente, os mais inteligentes. A minha estratégia com adolescentes deste tipo era de ignorar o sarcasmo ou agressividade contida na resposta, valorizá-la buscando algum ângulo de pertinência em relação à pergunta feita, e continuar fazendo perguntas normalmente. Este, no entanto, é o tipo que a escola estigmatiza e acaba excluindo, não lhes deixando outro destino que o da marginalidade. Patto (1999) identifica alguns

¹⁸² Cagliari, op. cit.

comportamentos semelhantes aos que descrevi aqui, embora, apesar do título de seu livro, pareça considerar a atitude de apatia mais como uma resistência passiva do que como uma submissão¹⁸³.

Com as crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental, é fácil trabalhar enquanto não desenvolveram algum destes comportamentos de autodefesa. Mas a partir de certa idade, parece inevitável que a criança que não foi auxiliada a superar suas dúvidas desenvolva algum comportamento de autoproteção psíquica.

LFM e HKC ainda não estão destruídos, mas podem sê-lo facilmente, pois aceitam uma avaliação negativa por parte dos educadores (mesmo quando esta avaliação não é expressa, ela é percebida pela criança) aparentemente sem se incomodar muito. Aceitam e gostam do reforço, realizando todas as atividades propostas de boa vontade. No caso de LFM, a avaliação negativa é mais equivocada, pois sua escrita está muito aquém de sua leitura. O seu problema é principalmente de letramento, pois mesmo os livros infantis mais elementares apresentam um vocabulário difícil para ele.

WSM é o tipo rebelde, apresentando um comportamento no qual a falta de reconhecimento de qualquer autoridade, trazida de casa, se junta a uma atitude de recusa a qualquer possibilidade de fracasso. Recusa-se a participar de qualquer atividade proposta ao grupo, perturba os colegas, atrapalha, arruma briga com eles.

No primeiro encontro, ele disse que não sabia ler. No teste de percepção auditiva, saiu-se bem, errando aquelas palavras que desconhece. Nestes casos, dizia para a psicóloga, que enunciava as palavras enquanto eu observava a criança e anotava o resultado: - não entendi, como se não tivesse ouvido direito. Só percebia que se tratava de uma palavra desconhecida quando eu perguntava se ele sabia o que ela significa. Cometeu alguns outros erros: apontou GALO para CALO e QUEIJO para QUEIXO, bem como BOLA para GOLLA. Mas como estas são palavras que a maioria das crianças desconhece, é possível que o erro não seja de percepção e sim, semântico.

¹⁸³ PATTO, M. H. S., 1999. **A produção do fracasso escolar – histórias de submissão e rebeldia**, páginas 296 a 299.

No teste de leitura das palavras, fez algumas inversões, não pronuncia o r no fim da sílaba (em porta e torta), lê: PO – ERRE – TA. Lê como surda (SS) o S entre vogais e tem dificuldades com vogais abertas e fechadas.

Nos testes de reconhecimento de frases, errou as frases com construção mais sofisticada (voz passiva e gerúndio). Errou também a figura correspondente à frase: O gato está ao lado da mesa. No teste de construção de uma história a partir de 5 figuras, não colocou em ordem certa as duas figuras que não fazem parte do seu universo cultural (a ambulância e a visita no hospital).

À medida que ia acertando palavras, eu ia dando reforço positivo: muito bem, isso mesmo! Ao final da avaliação, eu lhe disse que ele já sabia ler, mas que ainda tinha algumas dúvidas que nós íamos resolver. No mesmo dia, veio até a sala da administração para dizer que a professora de português tinha dado uma lição em letra de mão e que ele não conseguia ler letra de mão. Considerei um avanço em relação à afirmação anterior: não sei ler.

Nos encontros posteriores, percebi que WSM, apesar de ser alfabético, não tinha superado nenhuma das dificuldades resultantes da aplicação da escrita alfabética ao português: não domina as diferentes possibilidades de leitura das vogais, não sabe como ler as consoantes no final da sílaba (R, S, N, L), se atrapalha com QU, RR ou R, LH, CH, NH e com o encontro de consoantes (PR, CR, PL, etc.). A exemplo do que faz num caso como PORTA, incorporou uma solução sua, que acabou se tornando um vício difícil de tirar, quando se deparava com um encontro de consoantes: lê PRATO como PERATO. Afirmava não saber escrever em letra de mão, era extremamente autocrítico (como, aliás, várias outras crianças), escrevia, achava que a letra não estava boa, queria apagar. Para trabalhar com ele e CAM, comprei a tão injustamente vilipendiada cartilha “Caminho Suave”¹⁸⁴. William se entusiasmou com as atividades da cartilha, porque conseguia realizar. Queria que eu lhe desse uma para fazer lições em casa. Numa reunião com a mãe, ela me contou que não gostava de ver televisão e que, enquanto o irmão assiste a alguma coisa, ele pega um livro para ler. Dada a dificuldade dele, minha interpretação é de que ele está louco para aprender a ler, mas não se expõe à

¹⁸⁴ LIMA, B. A. de. **Caminho suave: alfabetização pela imagem**, 2011.

possibilidade de fracassar, por isso o esforço de tentar ler sozinho. Outros episódios confirmam esta impressão:

11ª intervenção: WSM entrou na sala, sentou-se em sua cadeira, viu o livro que LFM tinha lido (A Maçã Encantada) e começou a lê-lo espontaneamente. Eu não disse nada e o deixei à vontade. Leu as primeiras palavras em voz alta, mas à primeira palavra que não conseguiu ler, largou o livro em cima da mesa e se desinteressou. Perguntei se ele queria que eu lesse para ele, disse que sim, fui lendo para ele, fazendo perguntas para ver se conseguia fazer as antecipações feitas por LFM, mas não conseguiu. Depois fizemos algumas leituras da cartilha, que contém palavras simples que ele consegue ler.

Eu disse então que ia fazer um ditado com frases, ao que ele respondeu que não sabia escrever frases (assim como algumas crianças não sabem o que é texto, ele provavelmente não sabe o que é frase, mas em vez de perguntar o que é, diz que não sabe fazer, como forma de se proteger da possibilidade de fracasso).

- Como assim? Se você sabe escrever palavras, sabe escrever frases.

Fiz então o mesmo tipo de semi-ditado que já tinha feito com outras crianças, no qual dito o início de uma frase (em itálico) e peço para ele completar:

Mamãe foi ... no mercado compra mitura.

Eu disse:

- Viu como você sabe escrever frases?

12ª intervenção: Hoje, quando WSM entrou na sala, novamente havia um livro infantil de história que eu tinha lido com LFM sobre a mesa. Novamente, ele pegou o livro espontaneamente, leu corretamente a primeira linha e seu rosto se abriu num sorriso:

- Viu? Eu consegui ler!

Mas, em seguida, deparou-se com palavras que não conseguia ler e, como já havia acontecido anteriormente, desinteressou-se e largou o livro.

Esta sua atitude de fuga diante de qualquer possibilidade de fracasso impede seu progresso, porque mesmo já conseguindo ler e escrever, embora ainda com tropeços, ele se recusa a participar de qualquer atividade nas outras aulas. Evoluiu bastante durante nossos encontros, mas cada um deles requereu verdadeiros malabarismos de minha

parte para conseguir a participação dele, especialmente para conseguir que fizesse um esforço para realizar coisas que achava difíceis.

Já CAM é o tipo manipulador, ou seja, desenvolveu alguns comportamentos para evitar encarar o próprio fracasso. É um aluno copista, que copia com uma letra cursiva razoável os textos trabalhados na lousa, parecendo ter facilidade para memorização visual dos textos (como já mostrado anteriormente), o que pode enganar um professor desatento. Mas é dissimulado nas suas relações com as outras crianças, que agride quando a professora não está olhando, e depois nega tê-lo feito. No primeiro encontro, quando perguntado, disse que sabia ler. Acertou quase todas as questões de recepção auditiva, mostrando possuir um vocabulário mais rico do que o de WSM. Para algumas palavras, apontou, sem pensar duas vezes, uma figura totalmente disparatada, dando a impressão de ser o “chute” sua forma de lidar com informações (no caso palavras) que desconhece. Mas saiu-se muito mal no teste de leitura de palavras, acertando algumas palavras que parece ter incorporado pela rota lexical, como CASA e BOLA. Leu ESCADA como ESCOLA, o que parece reforçar esta interpretação. Na sondagem, revelou-se alfabético, como mostra o resultado a seguir:

MOLADELA (Mortadela)

PEZUDO (Presunto)

LEGO (Queijo)

PÃO

OMENIMO COMÃO LEGO (O menino come queijo)

Quando peço para ele ler um texto, fala baixo, de forma ininteligível. Quando peço para falar mais alto, fala algo incompreensível para as palavras que desconhece. A oralização de algo sem sentido parece um esforço de livrar-se logo da tarefa de leitura, arriscando qualquer coisa. Embora já seja “alfabético”, ainda tropeça em várias dificuldades da nossa escrita. A intervenção realizada foi no sentido de estimulá-lo a procurar sentido no que lê. Apresenta as mesmas dificuldades que WSM, e algumas adicionais, como a confusão do traçado de algumas letras (L e T), confusão sobre as possibilidades de valor sonoro de algumas vogais. Tende a colocar O no meio de palavras para representar o som de U, por exemplo: cor~~o~~ja, em vez de coruja. Considerando-se que já está há anos se debatendo sozinho com suas dificuldades, tem dificuldade de memorizar as soluções

aprendidas. Uma lição aprendida numa semana já foi esquecida na semana seguinte. Resolvi então desenvolver com ele um trabalho passo a passo usando a cartilha Caminho Suave, que usa recursos visuais para facilitar a memorização do traçado das letras. Se esta opção foi um sucesso com WSM, com CAM já não aconteceu o mesmo. Na semana seguinte à da introdução da cartilha, quando ele me viu se escondeu, obviamente não querendo ser chamado para a aula comigo. É como se a introdução da cartilha o tivesse colocado novamente na posição de iniciante na trajetória escolar. Para a psicóloga, ele disse que não queria mais frequentar minhas aulas porque “eu o fazia ler palavras difíceis”, ou seja, eu estava fazendo com que ele encarasse a realidade de que não sabia ler. Deixei passar umas três semanas, depois o chamei novamente e reiniciei o trabalho, que deu bons resultados. Depois de cerca de 10 intervenções, CAM começou a fazer o que faz toda criança quando se descobre capaz de ler: saiu lendo todas as placas e letreiros que encontrou pelo caminho, conforme depoimento dos pais. Ainda segundo os pais, começou, simultaneamente a mostrar-se mais confiante e mais vaidoso. Mas quando, para otimizar meu tempo disponível com as crianças, eu o coloquei junto com WSM, retraiu-se novamente, recusando-se a realizar a tarefa proposta. É porque a tarefa proposta era de leitura e compreensão de texto. Quando viu que WSM estava lendo bem pior do que ele, não quis continuar com a atividade. Minha interpretação foi a de que se sentiu colocado no mesmo nível que WSM e, portanto, diminuído.

CAM foi também um dos protagonistas de uma situação que chamei de resposta padronizada e que revela a atitude de tentar dar a resposta que imagina que seja a esperada pela professora, outro tipo de manipulação para sobreviver no “jogo da escola”. Para incentivar alguns meninos a participarem das atividades, seja na minha aula, seja nas demais oficinas da ONG ou nas aulas da escola, costumo fazer uma analogia entre aprender a ler e escrever e tornar-se bom num esporte. O resultado foi o que se segue:

Comecei com ele uma conversa sobre futebol:

- *Você gosta de futebol?*
- *Gosto.*
- *Quem é seu jogador preferido?*
- *Cássio.*
- *O Cássio é goleiro, não é?*
- *É.*

- *E você, em que posição joga?*
- *No gol.*
- *O que você acha que o Cássio precisou fazer para se tornar um grande goleiro?*
- *Precisou estudar, aprender a ler e a escrever, fazer contas.*
- *Bom, imagino que ele tenha aprendido estas coisas, mas ele poderia ser um grande goleiro sem saber ler nem escrever. Qual é a coisa que alguém que quer ser um grande goleiro tem que fazer? CAM repetiu a mesma resposta que já tinha dado. Então respondi:*
- *O que ele teve que fazer, foi treinar muito, treinar defesa de pênaltis, de cobranças de faltas em diferentes posições, fazer condicionamento físico. Para ficar boa em qualquer coisa, uma pessoa precisa treinar aquela coisa, para ler e escrever bem, precisa treinar também. É por isso que quero que você continue fazendo as aulas de reforço.*

Com outros dois meninos de 12 e 13 anos, a resposta inicial foi a mesma, mas conseguiram perceber pela minha cara que não era a resposta desejada e deram a resposta pertinente: treinar.

O problema das variações dialetais, presentes nas preocupações de tantos pesquisadores^{185, 186, 187} não me pareceu ter, para as crianças com que trabalhei, o peso que lhe é dado pela literatura no processo de alfabetização, apesar da diversidade de origem geográfica e social de nossos alunos. Algumas crianças leram FERA como FÊRA (feira); na hora de elencar os fundamentos do futebol os meninos geralmente se referem a DIBE (drible). Como durante 25 anos desenvolvi profissionalmente trabalhos de campo, dentro da área de meio ambiente, do Amazonas ao Rio Grande do Norte, de Roraima ao Rio Grande do Sul, dialogando com pessoas de todos os níveis de instrução formal, pode ser que meu ouvido já nem perceba as diferenças dialetais, assimilando-as todas sem qualquer estranheza.

3.6. Resultados obtidos com as intervenções

Se um dos objetivos que considerei importantes para o processo de avaliação é o de identificar que tipo de dificuldade está atrapalhando o desenvolvimento da criança na leitura, é preciso verificar se este conhecimento facilita a tarefa do professor de ajudá-la.

¹⁸⁵ LEMLE, M., op. cit., p. 34-36.

¹⁸⁶ CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**, p. 160, 2010.

¹⁸⁷ SCLIAR-CABRAL, L., op. cit., p. 41.

A conclusão a que cheguei é de que quanto mais cedo for identificada a dúvida da criança e ela for ajudada, mais facilmente o problema se resolverá. A criança que é abandonada à sua dúvida, ao seu “ritmo”¹⁸⁸, pode incorporar soluções equivocadas que acabarão se tornando vícios difíceis de erradicar. Podem também incorporar um daqueles comportamentos descritos no item anterior, tornando muito árdua a tarefa de conquistá-la para uma relação professor-aluno. Passo a seguir a apresentar transcrições de registros de algumas intervenções que ilustram estas descobertas.

TOS, de 7 anos, é alfabético e já sabe ler, mas não domina as regras de decodificação das consoantes cujo valor sonoro depende do contexto (C, G, S). Resolvi então trabalhar com ele o domínio do C. Expliquei, dei exemplos e depois fiz um ditado de palavras, como forma de promover a fixação da regra ensinada, e avaliar até que ponto tinha sido incorporada. O resultado é apresentado na Figura 3.5.1, a seguir:

Figura 3.6.1 – Ditado destinado à fixação de regra de ortografia.

Embora tenha cometido erros em três das quatro primeiras palavras, depois foi acertando, mostrando que tinha entendido a regra. Este é um caso em que o ditado é útil

¹⁸⁸ Aqui uso a palavra “ritmo” entre aspas no sentido que é usado nos documentos analisados, como se o ritmo fosse a única explicação para a diferença de resultados de diferentes crianças. Mais adiante neste capítulo analiso os riscos embutidos nesta concepção de ritmo de aprendizagem.

e a correção da ortografia apropriada, pois é um exercício que se destina exatamente a isto, fixação de uma regra de ortografia, sem nenhum outro esforço envolvido na tarefa.

Já MSR, 7 anos e 8 meses, tinha dificuldades de atribuir sentido ao que lia, achando que não sabia ler, como mostra o relato de intervenção transcrito abaixo:

A mãe de MSR é minha conhecida e estava preocupada porque seu filho já estava no 2º ano de uma escola municipal de Carapicuíba, ia fazer 8 anos e ainda não lia. Quando conversou com a professora sobre isso, a resposta que recebeu foi para que não se preocupasse, porque cada criança tem o seu ritmo. Eu disse a ela que não confiasse nisso, que a criança que não consegue se alfabetizar junto com seus colegas se desinteressa da escola e da aprendizagem. Pedi então que ela trouxesse o menino para que eu pudesse avaliá-lo.

MSR chegou muito resabiado, a mãe contou que no caminho ele dizia que não ia falar nada comigo. Pedi a ela que nos deixasse sozinhos e comecei uma conversa de aquecimento. Depois que ele estava mais à vontade, perguntei se ele sabia ler, disse que não. Então, apliquei alguns dos testes propostos por Scliar-Cabral. Não percebi nenhum problema de recepção auditiva. Em seguida, como ele dissera que não sabia ler, pedi para que lesse apenas as palavras que conseguisse nas cartelas mostradas. Na leitura, ao contrário do que dissera, conseguiu ler a maior parte das palavras apresentadas. Percebi então que se atrapalhava com a leitura das vogais, quando lia com a pronúncia errada não conseguia atribuir sentido. O problema aparecia na hora de atribuir ao E um som aberto ou fechado, não quando pode ser lido como I em sílabas átonas, por isso minha explicação se restringiu ao problema identificado. Expliquei para ele:

- O E é uma letra chata, pode ser falada como É ou como Ê (a nasalização das vogais, para as crianças observadas, só costuma ser problema no caso do A). O único jeito de saber é tentar ler dos dois jeitos e ver de qual jeito forma uma palavra que você já escutou. Quer ver? Leia esta palavra (CANETA):

- CANÉTA.

- Você sabe o que é isso?

- Não.

- Eu também não. E se ler o É como Ê, como fica?

- CANÊTA.

- E caneta, você sabe o que é?

- Sei.

- Viu? Vamos tentar ler algumas outras palavras?

Da mesma forma, expliquei diferentes possibilidades de leitura de outras vogais (A, Ã; Ê, É; Ô, Ó). Fiz com ele exercícios de leitura com fichas de palavras que eu tinha preparado para este fim. Ele entendeu a necessidade de procurar o

significado para descobrir como ler algumas palavras e, depois de alguns exercícios, já estava fazendo bem isto sozinho. Foi uma intervenção de cerca de 2 horas. No dia seguinte, a mãe dele me contou que o mesmo menino que me dissera que não sabia ler saiu de minha casa lendo todos os letreiros e cartazes que encontrou pelo caminho.

No caso de MSR, o fato de não conseguir atribuir sentido às coisas que lia, por não saber como resolver o problema das diferentes possibilidades de leitura das vogais, parece ter realmente criado um sentimento de que não sabia ler. Ao propor uma forma de resolver este problema, consegui que superasse o obstáculo que o segurava e que se descobrisse capaz de ler. Então, neste caso, identificar o principal problema que o atrapalhava e ajudá-lo a resolver permitiu que desse um salto na sua competência leitora.

No nosso 1º encontro, RNF estava com 6 anos e 6 meses e ainda não sabia ler. Como era muito novo, não fiquei preocupada. Passados 7 meses, as educadoras da ONG me disseram que ele é muito infantil, quando se propõe a fazer uma tarefa e não consegue, chora, faz birra. Resolvi chamá-lo para ver como anda na alfabetização. O relato deste nosso 2º encontro é transcrito a seguir:

Perguntei se sabia ler, disse que não, perguntei se sabia escrever, também respondeu que não. Então propus a ele que escrevesse com as letras móveis do alfabetário maiúsculo o que quisesse:

- Você sabe escrever seu nome?

- Sei.

- Então, escreve o seu nome.

Ele escreveu da direita para a esquerda e com as letras espelhadas. Perguntei:

- Qual é o seu braço direito?

- Eu sou canhoto!

Resposta pertinente, talvez querendo dizer que o que é direito para os outros não é para ele. Eu ri e respondi:

- Tá certo, você pode escrever com este braço aqui (apontei o braço esquerdo), mas seu braço direito continua sendo este aqui (apontei o direito). Então, a gente sempre começa a escrever do lado esquerdo, o braço com que você escreve. Você quer escrever mais alguma coisa? Escreve o que você sabe.

RNF tentou escrever BANANA. Escreveu BAN e mais 3 letras que não tinham nada a ver com a palavra desejada. Eu lhe disse:

- Vamos tentar escrever uma palavra mais fácil? Escreve BATATA.

Ele ficou em dúvida, se tirava dois Bs ou dois Ts da caixa para continuar a palavra, o BA já estava na mesa. Repeti a palavra, articulando bem, ele percebeu que eram dois Ts, e escreveu corretamente. Eu disse:

- Agora vamos escrever BANANA, tá legal? Que letras você precisa trocar para virar BANANA? Ele ficou em dúvida, fiz a troca para ele. Chamei a atenção para o fato de que o A em BANANA tinha um som diferente do que tinha em BATATA. Depois continuamos brincando com palavras, eu escrevia e pedia para ele ler, vi que ele conseguia ler, embora não conseguisse atribuir sentido como forma de identificar a forma de pronúncia correta da vogal. Escrevi COLA, ele leu CÔLA, perguntei:

- O que é isso?

Deu de ombros, indicando que não sabia. Mostrei o tubo de cola que estava em cima da mesa. Disse: Ah, COLA. Mostrei que o O, assim como o A, pode ser lido de maneiras diferentes. Perguntei se conseguia escrever ESCOLA, acrescentando letrinhas diferentes a COLA. Colocou o E e o S, embora ficasse em dúvida sobre a posição de cada um, tarefa difícil para um alfabetizando. Pedi para ele escrever BOLA, ele escreveu, troquei o A por outro O, e perguntei: - E agora como fica; Ele olhou, pensou, respondeu: - BOLO.

- Viu? Tem que parar para pensar se você conhece a palavra, para saber como lê.

Eu disse:

- Você sabe ler. Por que diz que não sabe?

- Ah, na escola eu não consigo.

- O que você não consegue ler?

- Não consigo ler texto (mais uma vez esta palavra no vocabulário deles, não me parecendo que saibam o que significa. Quando diz que não sabe ler texto, quer dizer o quê? Que não consegue decifrar? Que não consegue entender?).

- Bom, então vamos tentar.

La pegando um livrinho qualquer, com letra de imprensa minúscula, quando ele me disse que não conseguia ler esta letra. Então peguei um livro da Coleção Pessoinhas, de Ruth Rocha e Ana Flora, cujos textos estão em letra bastão maiúscula. Embora com dificuldade e sem fluência, ele foi conseguindo decifrar, leu sozinho inclusive a palavra PESSOINHAS. Conseguiu ler palavras com dígrafos que constituem enorme dificuldade para outras crianças até hoje: CH, NH, LH. Cometia erros quando tentava adivinhar a palavra.

Nestes dois casos, as crianças se encontram na seguinte situação: já descobriram como funciona a escrita alfabética, ou seja, já são “alfabéticas” e já conhecem as letras do alfabeto e algumas possibilidades de valor sonoro destas letras. Se não o fossem, não conseguiriam ler nada, como o conseguiram depois que os deixei à vontade. No entanto, a incerteza provocada pelas diferentes possibilidades de leitura de algumas letras (aqui no caso, as vogais) faz com que realizem uma leitura da qual não conseguem extrair

sentido. Ao não conseguir extrair sentido, acham que não conseguiram ler. Desta crença de que não conseguem ler algumas das palavras que aparecem nos textos que lhes são oferecidos, vem a afirmação de que não sabem ler. Esta afirmação, por sua vez, pode ser reflexo de duas coisas diferentes: ou realmente acreditam que não sabem ler, ou estão se defendendo da possibilidade de fracasso diante da solicitação para realização de uma tarefa em relação à qual não se sentem seguros. No caso de RNF, sua leitura está mais desenvolvida do que a escrita. Como a didática construtivista coloca mais ênfase na escrita do que na leitura, sua insegurança pode vir daí.

Como vimos no caso de PHO, o sentimento de que não conseguiu ler não resulta apenas do malogro na atribuição de sentido à palavra lida, em consequência de uma leitura incorreta de letras que podem ter mais de um valor sonoro. Pode resultar também do fato de se tratar a palavra lida de uma palavra desconhecida da criança. É óbvio que, quanto mais distante o vocabulário da criança do vocabulário dos textos que lhes são apresentados na escola, mais vulnerável ela estará a este problema. Nos dois casos descritos, uma única intervenção foi suficiente para desfazer uma inibição que os fazia se declararem incapazes de ler.

Ao contrário do que acreditam as professoras formadas dentro do espírito da alfabetização construtivista inspirada em Ferreiro e Teberosky, os problemas que as crianças enfrentam durante a alfabetização não se dissolvem sozinhos pelo simples amadurecimento, não são problemas decorrentes do problema do “ritmo” da criança, são problemas de um código convencional que possui regras que precisam ser explicitadas para a criança. ESV estava com 13 anos quando fiz sua 1ª avaliação e descobri que também tinha dificuldades com a pronúncia das vogais, fazia leituras mecânicas com pronúncia incorreta das vogais, o que impedia a atribuição de sentido às palavras lidas. Mas ele não era considerado problema pelas demais educadoras, então me dediquei às crianças que tínhamos eleito como prioridade. Passados 7 meses, as educadoras comentaram que tinha preguiça de fazer as atividades propostas, era preciso estar em cima dele para que fizesse. Eu o chamei novamente e o resultado de nosso encontro é transcrito a seguir:

ESV parece ter avançado um pouco no sentido de atribuir sentido ao que lê para identificar a pronúncia, mas a busca de sentido ainda não é um auxílio

quando não consegue decodificar uma palavra. Faz o que CAM fazia: balbucia qualquer coisa sem sentido, então pergunto:

- Que palavra é esta? O que quer dizer isto? É uma palavra que você conhece, uma coisa que você já viu muitas vezes, tente ler de novo.

Conduzindo desta forma sua leitura, consegui que comesse a procurar sentido como forma de descobrir a palavra, primeiro nas minhas fichas de palavras, depois numa versão bem infantil de Aladim.

Perguntei então como ia sua escrita, me disse que sua escrita era “muito ruim”.

Perguntei por que. Não soube me dizer. Fiz, como já tinha feito antes, um semi-ditado que ele escreveu em letra cursiva:

Mamãe foi... (não aceitou o mamãe, preferiu escrever o nome da mãe, a mesma coisa com o pai).

Gustavo (irmão) está ... jogando bola e feis um gou.

Embora a letra seja feia, é perfeitamente legível, e o texto inteligível, com uma grafia fonologicamente apropriada, apesar dos erros de ortografia. Li o texto dele em voz alta e perguntei então:

- Por que sua escrita é ruim?

- Porque ninguém consegue entender.

- Como não? Eu não consegui entender?

- Mas a minha professora na escola não consegue.

- Olha, você sabe por que a assinatura vale como autenticação de documentos?

É porque ninguém tem a letra igual à do outro, nem que você queira você consegue imitar a assinatura de outra pessoa, então o importante não é que sua letra seja bonita ou igual à da professora, e sim que você mesmo e as outras pessoas consigam entendê-la.

Na reunião de educadores posterior a este encontro, fui informada de que ESV, até então apático e desinteressado, começara a participar das atividades e a realizar as tarefas propostas. O problema da letra cursiva ser “feia” aflige muitas das crianças avaliadas por mim, revelando uma cobrança que, se não é da escola, é da família que vê na letra bonita sinal de progresso. Se é a escola que exige isto, ela precisaria dar atenção ao seu desenvolvimento, iniciando o aprendizado da letra cursiva desde o início da alfabetização e incluindo os exercícios de coordenação motora e de atenção necessários para isso. Se não é a escola, se é a população atendida que espera que suas crianças

adquiram uma letra bonita na escola, é caso de se pensar se a escola não deveria estar investindo de forma mais sistemática nisto, ou então esclarecendo os pais que isto não é importante e porquê. No caso do ESV, esta cobrança parece vir da escola, se dermos crédito à sua afirmação de que a professora diz que não consegue ler sua letra (talvez como forma de obrigá-lo a caprichar mais?). A intervenção visando estimulá-lo a buscar sentido no que lê e valorizando sua letra parece ter recuperado, pelo menos num primeiro momento, o seu interesse pela participação em atividades ligadas à leitura e à escrita.

RVS, ao meu ver, no momento da intervenção, estava numa fase anterior à de MSR e RNF, ainda não estava muita segura em relação ao funcionamento do sistema da escrita e o trabalho realizado teve por objetivo reforçar esta compreensão, sem uma preocupação de avançar na apreensão das irregularidades da língua. Com RVS, tive que usar outros meios, em virtude do seu temperamento e sua peremptória recusa em escrever. Quando RVS começou a frequentar a ONG, era muito agressiva. Brigava com as outras crianças por qualquer coisa, insultava usando os palavrões mais escabrosos. Com o tempo, melhorou de comportamento, mas de vez em quando ainda arruma briga com outras crianças. Ao mesmo tempo, é muito amorosa, gosta de beijos e abraços. No nosso primeiro encontro, quando contava 6 anos e 7 meses, usei com ela os testes propostos por Belintane. RNF soube dizer seu nome completo, mas não o dos pais. Também não soube dizer o dia de seu aniversário, o dia presente, nem soube nomear os dias da semana ou os meses do ano. Saiu-se muito bem na nomeação das imagens de objetos comuns e no exercício de acrofonia. Não conseguiu fazer o revestrés. Adorou a brincadeira com rébus e saiu-se muito bem. Na indicação de figura a partir de uma frase, apontou, para “o gato está ao lado da mesa” o gato embaixo da mesa. No exercício contrário (dizer uma frase a partir da figura apontada), saiu-se bem também, na figura que ilustra “o gato está ao lado da mesa”, pensou e disse: o gato está no chão. Consegue ler algumas palavras pela rota lexical, quando reconhece uma letra inicial arrisca palavras que comecem com aquela letra. Tendo em vista sua pouca idade, não achei que fosse prioridade para atendimento, mas como ela é uma candidata a se tornar muito avessa ao trabalho escolar caso fique defasada em relação aos colegas, resolvi aproveitar uma falta de um dos meus alunos mais velhos para trabalhar com ela. No nosso segundo encontro, fiz com ela uma sondagem que não me permitiu verificar se ela é alfabética ou não, certeza que só obtive com os exercícios posteriores que

mostraram que já percebeu que é preciso juntar consoantes e vogais para reproduzir os sons da fala. Fiz depois a brincadeira que já fiz com outras crianças, de pedir para escrever uma palavra conhecida com as letras móveis e depois tentar transformá-la em outra com a substituição de uma ou duas letras. Acertou algumas vezes, errou outras. Quando pedi para transformar BOLA em COLA, se confundiu e acabou escrevendo BOLO. Pedi que lesse o que tinha escrito, conseguiu ler e se surpreendeu com isso. Ela se atrapalha quando tenta fazer uma leitura pela rota lexical, vício comum nas crianças com que trabalhei. A partir de COLA, perguntei se conseguia escrever ESCOLA (apesar de saber que estas sílabas, nas quais a consoante vem depois da vogal são difíceis para crianças nesta fase), ela me respondeu: - é fácil! Pegou as letras E. e M., colocando um ponto depois de cada uma delas (abreviatura de Escola Municipal, que deve ter aprendido fazendo o cabeçalho diário das lições). Depois começou a se cansar da brincadeira, começou a usar as letras para construir o interior de uma casa, pendurou os Js na beira da caixa, disse que eram as toalhas secando no banheiro. Entrei na brincadeira dela e comecei a escrever nomes de coisas existentes numa casa, para ver se conseguia ler: SOFÁ, JANELA, PANELA, TEVÊ. Foi conseguindo ler todas elas, apesar de um pouco de dificuldade e erros quando tentava adivinhar a palavra. No terceiro encontro, repeti a brincadeira de escrever com as letras móveis e RVS saiu-se muito bem. No caso de RVS, a intervenção permitiu reforçar a sua compreensão, ainda não consolidada, do funcionamento do sistema de escrita, permitiu reforçar sua condição de alfabética.

Cabe aqui o registro de uma questão relativa a vocabulário: como ela vem sempre com o cabelo preso e muito bem arrumado, perguntei se gostava de enfeitar o cabelo com FITA (como mote para escrevermos depois a palavra), me disse que não sabia o que era. É o tipo da palavra que nunca me ocorreu que uma criança de 6 anos, especialmente uma menina, não soubesse o significado. Na aula seguinte, na qual eu a reuni com LFM, eu lhe trouxe uma fita e fiz um laço na sua trança. Chamei a atenção de LFM: - “Você gostou da fita da RVS?” E apontei. Ele olhou para ela, pensou um pouco e começou a cantar: “menina bonita do laço de fita”, como se só então a letra da cantiga tivesse adquirido sentido.

Já com as crianças mais velhas (WSM, 10 anos e CAM, 12 anos), o trabalho foi muito longo e difícil, não tendo sido concluído ainda em relação ao objetivo, que era o de

colocá-los no nível esperado para sua idade. Como já comentei, a estratégia adotada por CAM para manter sua integridade psicológica dentro do “jogo da escola” foi a de tentar manipular o sistema, fingindo que sabe, dizendo que sabe ler, copiando textos que não conseguia ler da lousa, oralizando de forma inaudível as palavras que não conseguia ler. Diante do grande número de dificuldades acumuladas, todas as dificuldades possíveis dentro da escrita alfabética aplicada ao português, agravadas pela dificuldade de retenção das lições trabalhadas (ainda que aparentemente tivessem sido entendidas), optei inicialmente por um trabalho passo a passo, em que cada dificuldade fosse destrinchada e treinada. Mas como as coisas treinadas num dia já tinham sido esquecidas na semana seguinte, optei por fazer com ele leituras, alternando entre lições da cartilha e livrinhos fáceis, estimulando-o a buscar sentido na palavra como forma de superar a dificuldade de decodificação. Transcrevo a seguir registros de alguns destes momentos para ilustrar como o trabalho foi desenvolvido:

3ª intervenção: Na aula de hoje, procurei fazê-lo extrair sentido das coisas que lê, primeiro com palavras isoladas, depois com uma parlenda: Rei, Capitão, Soldado, Ladrão, Menino, Menina, Macaco Simão. Quando lê alto uma palavra e a mesma não tem sentido, pergunto:

- O que é isso? Você conhece? - Eu também não. Leia de novo e veja se consegue descobrir que palavra é.

Quando faço isso, normalmente consegue descobrir que palavra é. Quando não consegue, vou perguntando:

- Que letra é esta? E esta? E aquela com esta faz o quê?

Vou elucidando suas dúvidas sobre o funcionamento das letras, dos encontros consonantais, até que consiga decodificar a palavra. Quando consegue, eu dou um reforço positivo.

Aqui cabe uma explicação. Esta busca de sentido que estimulo a criança a fazer é no sentido de ajudá-la a ler corretamente a palavra inteira quando já decodificou uma parte dela, mas está em dúvida em relação a alguma letra que confunde (por exemplo **p**, **b**, **d**) ou um encontro consonantal (TR, BR, CH, NH, etc.). É muito diferente do que propõe o Programa Ler e Escrever, quando diz que é importante que as crianças que estão sendo alfabetizadas aprendam a reconhecer indicadores (diferentes gêneros textuais e seus portadores, autor, tipo de ilustração, etc.) que lhes permitam antecipar e inferir o

conteúdo do texto que lhes caberá decifrar quando ainda não sabem ler. Durante uma aula de uma das disciplinas de pós-graduação, uma das alunas do curso, professora alfabetizadora de uma famosa escola particular construtivista de São Paulo, fez a seguinte afirmação (o exemplo que dou foi criado por mim, não me lembro exatamente do que ela disse, só do significado): “se diante da ilustração de uma laranja, embaixo da qual está escrito FRUTA, a criança disser LARANJA, eu considero que ela leu”. Não é de espantar, então, que crianças alfabetizadas sob esta visão da leitura procurem constantemente adivinhar as palavras ao invés de lê-las. Se um aluno meu ler FRUTA como LARANJA, não vou considerar que leu, vou tentar identificar sua dificuldade e ajudá-lo a superá-la.

5ª intervenção: CAM ainda tem dificuldades com o traçado de algumas letras, então hoje fiz exercícios de composição de palavras com as letras móveis. Mostrei que os dois lados das letras são diferentes, um é crespo e o outro é rugoso, fiz ele perceber que algumas letras continuam iguais, não importa o lado que esteja virado para cima, como o A, o M, etc. e que outras ficam diferentes, como o R, o J. Percebeu então que o lado que deve ficar para cima é o liso.

De acordo com a pedagogia montessoriana¹⁸⁹, o manuseio das letras sólidas pode facilitar a memorização da forma da letra e esta foi a inspiração para o trabalho com alfabeto móvel. Pessoalmente, acho que este material ajuda a criança a se desprender da preocupação de escrever com uma letra bonita. Permite também que perceba que tem razão de confundir algumas letras, pois têm desenho igual, mas adquirem valor diferente ao mudar de posição (p, b, d, q). Como mostrei com escritas do próprio CAM, a preocupação de escrever com letra bonita exige um esforço que requer grande concentração da criança, diminuindo a disponibilidade para o esforço de compreensão e de produção. As letras móveis permitem, além disso, o jogo de trocas, a mudança de uma palavra em outra pela simples troca de uma letra, o que ajuda a perceber a letra como representação de sons que pode ser usada infinitas vezes. Ou, para usar a terminologia de Martinet¹⁹⁰, perceber como se relacionam os dois planos de articulação da linguagem, sendo a primeira articulação constituída pelas unidades possuidoras de

¹⁸⁹ COSTA, M. S. P. Maria Montessori e seu método, 2001.

¹⁹⁰ MARTINET, A., 1970. **Elementos de linguística geral**, páginas 10 a 12.

forma vocal e sentido (o que chamamos de palavras) e a segunda articulação pela sucessão de unidades que compõem as unidades da primeira articulação e que permitem distingui-las umas das outras (fonemas).

Embora no meio do processo CAM tenha se descoberto realmente capaz de ler, como já contei, e tenha passado por transformações de atitude que foram percebidas tanto pelos pais quanto pelos demais educadores, ele mostrou resistência ao nosso trabalho ao longo de toda a duração do mesmo. Tive que conquistá-lo e reconquistá-lo muitas vezes, algumas vezes dedicando a aula apenas a conversas, outras buscando variar as atividades propostas. A brincadeira de escrita usando o princípio rebus e a acrofonia, com o uso de figuras de objetos comuns, conforme sugerido por Belintane¹⁹¹, foi útil num momento em que estava desmotivado, como mostra o registro a seguir:

11ª intervenção: Hoje CAM também estava mal-humorado e não queria fazer o reforço. Quando ele está assim, não olha para mim e não responde a nenhuma pergunta. Disse que não queria ler nada. Disse que não íamos ler. Seguindo a sugestão de Belintane, eu tinha feito um silabário rébus, composto por cartelas com desenhos que eu tinha mandado plastificar. Peguei as cartelas e disse que íamos fazer um jogo diferente. Entreguei-as a ele e pedi que fosse identificando os desenhos, o que ele fez. Então expliquei que íamos tentar formar palavras usando a primeira sílaba de cada desenho. Fiz a primeira para que ele entendesse, ele se interessou, desamarrou a cara e leu a palavra formada por mim. Depois pedi que ele tentasse formar palavras, ele fez 3 ou 4 corretas, mas depois se desinteressou. Perguntei se queria ler alguma coisa, disse que sim, coloquei a cartilha em sua frente e deixei que escolhesse a lição que queria ler, escolheu uma do fim, a do Z.

Lemos algumas outras coisas e eu elogiei, pois de fato sua leitura melhorou muito, embora ainda esbarre nas relações grafema/fonema mais difíceis. Perguntei mais uma vez se era por isso que não queria mais fazer o reforço, por achar que não precisava, confirmou que sim e disse que está fazendo reforço na escola também. Eu respondi que quanto mais depressa ele deslanchasse na

¹⁹¹ BELINTANE, C., op. cit.

leitura, mais depressa ficaria livre das aulas de reforço, tanto comigo quanto na escola. O trabalho com CAM requer que ele seja conquistado a cada sessão.

12ª intervenção: Hoje eu já tinha visto CAM pelos corredores em sala de aula e percebi que ele estava feliz, sorridente. Veio para nossa sala com a mesma disposição. Estava de cabelinho molhado (ou com gel, não sei) e bem penteado, eu elogiei, falei que ele estava bonito. Perguntei se estava alegre, disse que sim, apesar de ter acontecido uma coisa triste no fim de semana. Perguntei o que, me contou que um tio seu tinha morrido, perguntei do que, disse que de “tiro perdido”. Mas não soube ou não quis explicar a origem ou as circunstâncias deste tiro e eu não insisti.

Peguei um dos livrinhos fáceis que tinha lido com os outros e pedi para ele ler. Para minha feliz surpresa, percebi que ele avançou muito na leitura, atribui sentido às palavras que lê, consegue ler aquelas palavras que chamava de “difíceis” (com PR, TR, etc.). Ainda tropeça, não tem fluência, mas já consegue extrair sentido das frases quando eu lhe peço para me explicar o que aconteceu. Mas a tendência ainda é ler tudo sem absorver muito o conteúdo geral do que lê. Mas fiquei muito feliz com seu progresso. No fim da aula, dei um grande sorriso e perguntei:

- Sabe por que estou sorrindo?*
- Porque eu estou conseguindo ler.*
- Exatamente. Se continuar assim, logo vou poder liberar você das aulas de reforço.*

Na reunião posterior a este encontro, os educadores comentaram que CAM se transfigurou, de criança apática e retraída que era, agora toma iniciativas, quer fazer as atividades, toma a palavra para falar quando de solicitações de respostas à turma pelo professor. Também não faz mais o que fazia quando começou a frequentar a ONG, que é agredir as outras crianças (chutar, estapear) quando o educador não está olhando. Ele estava fazendo reforço também na escola, então não posso afirmar que seu progresso seja resultado apenas do nosso trabalho, mas como a escola teve cinco anos para ensiná-lo a ler de forma autônoma e não conseguiu, acredito que nosso trabalho teve grande influência neste avanço.

Com WSM, que já estava com 10 anos quando começamos o trabalho, também foi necessário um esforço de conquista a cada encontro. Sua resistência é diferente da de CAM, desde o primeiro momento disse que não sabia ler, quando peço para fazer alguma coisa mais difícil, diz que não sabe ou não consegue, mesmo antes de tentar. Outras vezes se recusa terminantemente a realizar qualquer tarefa e desafia minha autoridade de todas as maneiras, tentando me vencer pelo cansaço (o que não consegue, claro). Quando perguntei o que faz um jogador de futebol se tornar bom, me deu a resposta cabível e não a resposta padronizada de outros meninos: - “treino, dia e noite”. Com ele, o uso da cartilha foi útil, e o trabalho com palavras progressivamente mais complexas proveitoso, embora tenha sido muito difícil superar algumas soluções equivocadas incorporadas por ele, como já mencionado (ler PRATO como PERATO, PORTA como PO-ERRE-TA, etc.) e até hoje não completamente superadas. Também para estas dificuldades a orientação para buscar um sentido na palavra ajudou bastante.

Transcrevo a seguir registro de atividade visando dissolver a dúvida relativa à leitura da sílaba composta por duas consoantes e uma vogal (sílabas com PR, TR, BR, etc.);

12ª intervenção: Hoje, quando WSM entrou na sala, havia um livro infantil de história que eu tinha lido com LFM sobre a mesa. Ele pegou o livro, leu corretamente a primeira linha e seu rosto se abriu num sorriso:

- Viu? Eu consegui ler!

Mas, em seguida, deparou-se com palavras que não conseguia ler e, como já havia acontecido anteriormente, desinteressou-se e largou o livro. Comecei então a desenvolver o trabalho que tinha planejado, com palavras contendo sílabas na qual o R aparece depois de uma consoante. As primeiras foram as palavras iniciadas com PR. Para isso, comecei com exercícios para que ele percebesse que as vogais são os sons da fala e as consoantes são as letras que não querem deixar a vogal sair (uso aqui e adiante a terminologia que usei com ele, para que entendesse o que eu estava dizendo). A primeira consoante treinada foi o P, com a palavra PAPAI. Ele percebeu que os lábios se fecham, para tentar segurar o A. Depois pedi que ele pronunciasse devagar palavras como CORAÇÃO e QUERIDO, e percebesse como a ponta da língua treme para fazer o R nestas palavras. Então mostrei que em palavras como PRATO e PRETO, primeiro os lábios se fecham para fazer o P, depois a língua treme para fazer o R. Fiz a mesma coisa com sílabas começando com TR. Depois fiz um ditado com palavras onde aparecem estas sílabas e ele acertou tudo.

14ª intervenção: Refiz com ele, usando as letras recortadas em mdF minúsculas, algumas das palavras vistas na aula anterior, com PR e TR. Depois abri a

cartilha na lição correspondente e pedi para que ele lesse as palavras. Ele se enroscava sempre na mesma dificuldade (o R depois de consoante): TERA VE (TRA VE). Eu dizia:

- Que palavra é essa? É uma palavra que você conhece, mas não é isso que você leu. Não tem E depois do T. Leia de novo.

Fui insistindo para que ele buscasse sentido na palavra, como forma de conseguir decifrá-la e deixei que se debatesse sozinho com cada palavra até que conseguisse decifrá-la. De vez em quando, ele parava:

- Não consigo ler esta palavra.

- Consegue, sim, você conseguiu ler a outra, vai conseguir ler esta (fugir do risco de fracasso é sempre a atitude de WSM). Uma das palavras era PRUMO. Perguntei se sabia o que era. Disse que não. Perguntei se tinha algum parente pedreiro.

- Um tio, dois primos.

- Então, dizemos que a parede está no prumo quando está reta (não dá para falar de vertical, perpendicular ou ângulo reto com ele ainda). Sabe aquele fio com um peso na ponta que o pedreiro usa para ver se a parede está reta? É o fio de prumo.

- Ah, é mesmo.

E aí me contou uma longa história de uma construção da qual participou.

O exercício de hoje foi penoso para ele, mas gratificante. Ao final, eu disse:

- Viu como você conseguiu ler todas as palavras?

E ele sorriu feliz.

Em seguida fiz um exercício com escrita das palavras lidas, o que ele fez com muito maior facilidade e sem erros.

Com as crianças que não dominam conceitos importantes relativos à leitura e a escrita, como PALAVRA, LÍNGUA, LETRA, seguindo a sugestão de Lemle, trabalhei a noção de símbolo, usando cartelinhas de papel plastificado com a logomarca de times de futebol, bandeiras, brasões de armas, logomarcas industriais e de serviços conhecidas, como na intervenção descrita abaixo:

1ª intervenção: WHD tem 9 anos e não sabe a diferença entre PALAVRA e LETRA, então resolvi começar nosso trabalho pela noção de símbolo. Como outras crianças, se mostro o símbolo do Corinthians e pergunto: - O que é isto?, a resposta é: - É o Corinthians. Então pergunto:

- Isto aqui (mostrando a cartela) é o time do Corinthians?

- É.

- Se eu puser isto aqui em campo, vai fazer gol ou ganhar o jogo?

- Vai.

- Este pedaço de papel vai fazer gol?

- Não.

- *É porque isto aqui não é o time do Corinthians, isto aqui é um desenho que é uma marca, um símbolo do Corinthians, representa o Corinthians, mas não é o clube ou o time. Se você vir alguém usando uma camisa com este desenho, o que você vai concluir?*

- *Que é do Corinthians.*

- *Isso mesmo, que é um jogador ou então um torcedor do Corinthians, alguém que tem alguma coisa a ver com o Corinthians, certo?*

- *Certo.*

Depois trabalhei o conceito de palavra, sobre o qual ele faz confusão, achando que palavras são aquelas escritas. Digo que palavras são os sons, os barulhos que fazemos com a boca e que servem para dar nome às coisas. Então faço alguns exercícios: qual a palavra que dá nome a isto? E vou apontando objetos diversos: cadeira, mesa, caneta, borracha, etc. E ele vai me dizendo as palavras correspondentes. A seguir expliquei que as palavras escritas representam as palavras da fala. O trabalho conseguiu começar a esclarecer alguns conceitos.

3.7.Conclusão

Pretendi, neste capítulo, examinar a utilidade do principal instrumento proposto no Programa Ler e Escrever para avaliação da capacidade de ler e escrever de crianças em processo de alfabetização. Para isso, adotei como referenciais alguns princípios. O primeiro princípio é o de que a leitura deve preceder à escrita, por ser mais fácil e por ser meio necessário para que a criança vá progressivamente adquirindo domínio sobre as particularidades da língua escrita. O segundo princípio é de que só pode ser considerada alfabetizada a criança que já domina a decodificação e para quem a falta de fluência na leitura já não constitui obstáculo à compreensão de textos. Adotei também como princípio a necessidade da avaliação funcionar como ferramenta de diagnóstico que permita identificar as dificuldades pela qual a criança está passando para que, a partir desta identificação, o professor possa planejar atividades que contribuam para sua superação.

Usei também como referencial os problemas identificados no processo de alfabetização de crianças de 6 a 13 anos com quem trabalhei de 2012 a 2014. E, finalmente, analisei se a identificação dos problemas foi útil para ajudá-los a superá-los.

De acordo com o modelo de alfabetização baseado em Ferreiro e Teberosky, a criança, exposta à língua escrita e instada a escrever quando ainda não foi ensinada a fazê-lo,

passa por várias fases de “conceitualização” sobre o funcionamento da escrita alfabética. A última fase deste processo seria a “alfabética”, quando a criança finalmente percebeu como este sistema de escrita funciona. Do que se pode depreender das propostas do Programa Ler e Escrever, este seria o último estágio do processo de alfabetização propriamente dito, já que todos os esforços didáticos despendidos são no sentido de que a criança alcance esta fase. O nosso trabalho, no entanto, mostrou que este está longe de ser um estágio final do processo de alfabetização, concordando com outros autores que alertam para o mesmo problema. A criança que lê PATO e RATO, mas não lê PRATO, é obviamente alfabética: já conhece as letras do alfabeto e os principais sons que podem representar, já sabe juntar estas letras para extrair sons que representam a fala, mas não tem suficiente domínio do sistema para ler qualquer palavra que encontre, então não está plenamente alfabetizada, porque só será capaz de ler e entender textos quando for capaz de ler todas e entender a maioria das palavras de um texto. E de fato, a maioria das crianças do nosso trabalho mostrou-se alfabética, mas não alfabetizada. Portanto, para avaliar se a criança está ou não alfabetizada, a sondagem é de pouca utilidade. Basta que se peça à criança que leia algumas palavras de fácil leitura e integrantes do seu universo linguístico (mas que ainda não faça parte do seu repertório de palavras escritas incorporadas pela rota lexical) para descobrirmos se é ou não alfabética.

A minha maior preocupação ao longo deste capítulo foi com a leitura, mas mesmo em relação à escrita a sondagem pode ser enganadora, porque o fato de ser capaz de escrever de forma inteligível as palavras de um ditado não quer dizer que a criança tenha adquirido domínio da escrita para transcrever algumas coisas mais complexas, como por exemplo, o entendimento de uma história elementar (como mostrei no caso de CAM). Dados da literatura que citei e do presente estudo parecem indicar que algumas crianças omitem na escrita os grafemas que não dominam, mais um problema que pode complicar a interpretação dos resultados da sondagem, levando a conclusões equivocadas sobre o “estágio” em que a criança se encontra. Alguns linguistas, por sua vez, parecem presos à necessidade de encontrar uma lógica nos erros da escrita da criança, talvez por influência da epistemologia construtivista, lógica que nem sempre está lá. Muitas vezes o erro na escrita reflete apenas o fato de que a criança não sabe fazer certo porque não lhe foi ensinado.

Já como ferramenta diagnóstica sobre as dificuldades enfrentadas pelas crianças, a sondagem poderia ser de alguma utilidade. A sondagem realizada com VES mostrou que troca o L pelo R. Mas como no material do Programa Ler e Escrever a principal estratégia para fazer a criança conquistar autonomia na leitura é sua exposição à língua escrita, esta utilidade se perde.

Os instrumentos que utilizei, por sua vez, acabaram se mostrando úteis não só pelo que pretendem avaliar, mas também pelo que permitiram observar. Dentre as crianças que avaliamos, não conseguimos identificar nenhuma com um consistente problema de recepção auditiva. Mesmo para aquelas nas quais identificamos uma evidente dificuldade de articulação, não foi possível caracterizar um problema de recepção auditiva, já que os erros cometidos foram semelhantes aos de outras crianças (referentes a palavras desconhecidas para elas). Para estas crianças, nossa orientação para os pais foi a de que elas precisavam passar por um fonoaudiólogo.

No entanto, este instrumento foi útil para identificar a incapacidade quase onipresente de perceber ou de indicar que a palavra ouvida era desconhecida. Mas isso só foi possível graças à atenção prestada à reação das crianças, às perguntas realizadas após os “erros” cometidos (se sabiam o que queria dizer a palavra dita pela examinadora quando apontavam o desenho errado: “você sabe o que é CALO?”). Consideramos a consciência de que há na língua palavras desconhecidas como um aspecto da consciência lexical. O curioso em relação a este problema é que ele é mais comum nas crianças mais velhas, sendo outra explicação possível, em alguns casos, que a criança esteja fazendo o que se espera dela, tentando fazer “antecipações” e “inferências”.

Cagliari aponta a necessidade das professoras ouvirem seus alunos, alertando para o fato de que as primeiras, contaminadas pela ortografia que não transcreve adequadamente os sons da fala, têm uma percepção menos acurada dos fonemas do que as crianças, e por isso não são capazes de perceber que os erros ortográficos que elas cometem são, muitas vezes, uma transcrição mais precisa da fala do que aquela consagrada pelo uso e pela norma ortográfica¹⁹². Seu alerta para que as professoras ouçam seus alunos pode ser generalizado para todas as situações em sala de aula, para que procurem o que está por

¹⁹² CAGLIARI, L. C., *Alfabetização e linguística*, p. 55, 2010.

trás de todo tipo de erro, não apenas os de natureza linguística, mas também os de consciência metalinguística.

Foi útil também para indicar as dificuldades enfrentadas pelas crianças na decodificação da escrita. Mas também esta identificação requer um ouvido atento, pois só ele permitirá perceber que a leitura realizada pela criança é destituída de sentido e que, em alguns casos, esta falta de sentido se deve a um problema relativamente fácil de resolver, como o da pronúncia das vogais.

Alguns dos testes propostos por Belintane se prestam a avaliação da consciência fonológica e neste quesito, as crianças que foram testadas (apenas algumas o foram), por já serem alfabéticas, não mostraram grande dificuldade.

Os instrumentos que usei serviram ainda para mostrar falta de domínio de aspectos da língua que se inserem mais na perspectiva do letramento: vocabulário, formas verbais mais sofisticadas, advérbios, referenciais de tempo, relações de causa e efeito, etc. É claro que isto acaba se tornando um imenso problema quando o material usado para alfabetizar são “textos de circulação social”.

A conclusão a que cheguei é a de que a sondagem só tem alguma utilidade como auxiliar na detecção de problemas nos quais o material didático estudado não está interessado, ou seja, quais são as dificuldades específicas de cada criança. Embora tenha alguma utilidade para este fim, a sondagem sozinha não consegue detectar todos os problemas possíveis.

4. ANÁLISE DE UMA INSTRUÇÃO PARA LEITURA DE HISTÓRIAS

4.1.Introdução

Dada a multiplicidade de modelos teóricos propostos pelas diferentes áreas de conhecimento ligadas à alfabetização para explicar os mecanismos cognitivos envolvidos na aquisição e domínio da linguagem escrita, optei por trazer também para a discussão os resultados empíricos da literatura acadêmica que possam referendar ou desautorizar uma das práticas didáticas propostas nos documentos do Programa Ler e Escrever. Esta prática, por sua vez, foi escolhida em função do entrelaçamento muito concreto que achei entre aspectos do letramento e da alfabetização: o fato de que muitas crianças ignoram que o idioma está cheio de palavras que desconhecem (o que poderia ser caracterizado como um problema de consciência lexical) e o fato de que para muitas delas a impossibilidade de atribuir sentido a uma palavra lida resulta no sentimento de que não leu. Estes dois fenômenos sugerem que, quanto mais distante o vocabulário da criança do vocabulário da escrita na qual se quer introduzi-la, maior será a probabilidade de que pense que não sabe ler, ou de que desenvolva uma leitura destituída de sentido. Então a extensão do vocabulário da criança deixa de ser um problema apenas de letramento para ser também um problema de alfabetização, tornando-se necessário um trabalho pedagógico que tenha como objetivo muito claro a ampliação deste vocabulário. Partindo destas descobertas, escolhi analisar uma recomendação relativa à forma de leitura de histórias para crianças à luz da bibliografia acadêmica sobre o assunto.

O modelo teórico para a evolução do aprendizado da leitura e da escrita em crianças, no qual se baseiam os documentos estudados, foi proposto por Ferreiro e Teberosky a partir de resultados de experimentos empíricos realizados no campo da psicologia cognitiva. Mas a psicologia cognitiva tem trazido também contribuições para a discussão relativa a questões de alfabetização que podem conduzir a propostas didáticas muito divergentes das propostas contidas no documento que analiso. Estas contribuições são resultado de investigações sobre o papel das habilidades metalinguísticas do aprendiz na aquisição e no desenvolvimento de competências de leitura e escrita. As habilidades metalinguísticas, decorrentes da capacidade de tomar a língua não apenas como meio de expressão e comunicação, mas também como objeto de reflexão e análise

(Spinillo e Simões, 2003¹⁹³), podem ser subdivididas em (Barrera, 2003¹⁹⁴; Corrêa, J., 2005¹⁹⁵; Spinillo, 2009¹⁹⁶):

- Consciência fonológica: habilidade em analisar a linguagem oral de acordo com suas unidades constituintes, ou seja, habilidade tanto para realizar julgamentos sobre características sonoras das palavras (tamanho, semelhança, diferença) quanto para isolar e manipular fonemas e outras unidades supra-segmentais da fala, tais como sílabas e rimas.
- Consciência lexical: habilidade para segmentar a linguagem oral em palavras, tanto as com função semântica quanto as com função sintático-relacional.
- Consciência sintática: habilidade de refletir sobre e manipular mentalmente a estrutura gramatical das sentenças.
- Consciência morfológica: habilidade de refletir sobre a formação das palavras, suas flexões, suas funções e relações nas frases.
- Consciência metatextual: habilidade de refletir sobre as relações intralinguísticas estabelecidas no texto, tais como convenções linguísticas, componentes estruturais e organização.

O fato de que a definição de consciência lexical usualmente adotada por vários pesquisadores deixa de lado um aspecto importante na alfabetização, que é a consciência de que o idioma tem milhares de palavras, e que todo mundo se depara eventualmente com palavras que desconhece não diminui a importância dos trabalhos realizados neste campo até agora, mas alerta para a necessidade de cuidados na aplicação de alguns testes de avaliação cognitiva, especialmente do teste de leitura de pseudopalavras, em vista do fato já citado de que algumas crianças acham que não leram quando não conseguem atribuir sentido ao que leram. No relatório sobre alfabetização produzido por um grupo de pesquisadores para a Câmara dos Deputados, os escores inferiores na leitura de pseudopalavras em relação à leitura de palavras da língua, obtidos por crianças falantes de vários idiomas, são atribuídos ao fato de que as

¹⁹³ SPINILLO, A. G. e SIMÕES, P. U. O desenvolvimento da consciência metatextual em crianças: questões conceituais, metodológicas e resultados de pesquisas, 2003.

¹⁹⁴ BARRERA, S. D. Papel facilitador das habilidades metalinguísticas na aprendizagem da linguagem escrita, 2003.

¹⁹⁵ CORREA, J. A avaliação da consciência morfofossintática na criança, 2005.

¹⁹⁶ SPINILLO, A. G. A consciência metatextual, 2009.

crianças estão começando a usar a rota lexical¹⁹⁷, o que pode ser uma explicação, mas não certamente a única possível. A pouca importância que este aspecto da consciência lexical tem merecido nestes estudos pode contribuir para que o desenvolvimento do vocabulário não receba a atenção que merece, como objetivo a ser levado em conta no planejamento para a educação infantil e fundamental. Torna-se interessante então verificar se os documentos estudados contemplam a necessidade de ampliação do vocabulário das crianças, e se a forma como o fazem tem eficiência referendada por dados da literatura acadêmica sobre o tema.

4.2. Identificação da instrução a ser analisada

No Quadro 1.3.6.10 do Capítulo 1, apresento transcrição de exemplos de coisas ligadas às instruções de como ler histórias para as crianças que, segundo os documentos estudados, o professor não deve fazer. A instrução que me interessa analisar é a que diz que **o professor não deve parar a leitura para explicar palavras que considere difíceis**.

Esta pequena instrução dá margem a várias indagações sobre a visão dos autores dos documentos em relação a pontos que me parecem importantes:

1. Um vocabulário amplo é importante para a compreensão de textos?
2. A construção de um vocabulário amplo é importante na formação de um leitor competente?
3. Ampliar o vocabulário dos alunos é um objetivo importante a ser assumido pela escola?
4. As inferências são capazes de cobrir as lacunas causadas por um vocabulário deficiente?
5. Até que ponto vai a capacidade de inferência de crianças?
6. As crianças que chegam à escola pública têm um vocabulário considerado adequado para sua faixa etária?
7. Deixar que as crianças infiram o significado de palavras que desconhecem a partir da audição de textos é uma boa forma de ampliar seu vocabulário?

¹⁹⁷BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos: relatório final**, p. 61, 2007.

8. Que outras habilidades é importante desenvolver para a formação de um leitor competente?
9. Estas habilidades se desenvolvem espontaneamente?
10. A extensão do vocabulário tem influência na aquisição de uma leitura fluente?

No Guia de Estudo Para o Horário Coletivo de Trabalho, encontrei alguns textos que fornecem respostas da concepção construtivista para as questões colocadas aqui. O texto a seguir fornece respostas afirmativas para as questões 1, 2, 3 e 4.

Uma prática constante de leitura deve considerar a qualidade literária dos textos. A oferta de textos supostamente mais fáceis e curtos, para crianças pequenas, pode resultar em um empobrecimento de possibilidades de acesso à boa literatura. Ler não é decifrar palavras. A leitura é um processo em que o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, apoiando-se em diferentes estratégias, como seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor e de tudo o que sabe sobre a linguagem escrita e o gênero em questão. O professor não precisa omitir, simplificar ou substituir por um sinônimo familiar as palavras que considera difíceis, pois, se o fizer, correrá o risco de empobrecer o texto. **A leitura de histórias é uma rica fonte de aprendizagem de novos vocabulários** (grifo meu). Um bom texto deve admitir várias interpretações, superando-se, assim, o mito de que ler é somente extrair informação da escrita. (páginas 90/91)

O texto transcrito parece indicar que a aquisição de um bom vocabulário é necessário à formação de um bom leitor e que a leitura de histórias é um meio adequado para o fomento desta aquisição, cabendo à escola adotar esta prática como meio de alcançar este objetivo, entre outros. Mais para frente, no mesmo documento, encontram-se passagens que parecem fornecer respostas para as questões 7 e 8.

O que é uma estratégia de leitura?

Os adultos, como as crianças, também utilizam algumas estratégias para ler.

Uma estratégia de leitura é um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informação. Existem estratégias de seleção, de antecipação, de inferência e de verificação.

Estratégias de seleção: permitem que o leitor se atenha aos índices úteis, desprezando os irrelevantes. Ao ler, fazemos isso o tempo todo: nosso cérebro ‘sabe’, por exemplo, que não precisa se deter na letra que vem após o ‘q’, pois certamente será ‘u’; ou que nem sempre é o caso de se fixar nos artigos, pois o gênero está definido pelo substantivo.

Estratégias de antecipação: tornam possível prever o que ainda está por vir, com base em informações explícitas e suposições. Se a linguagem não for muito rebuscada e o conteúdo não for muito novo, nem muito difícil, é possível eliminar letras em cada uma das palavras escritas em um texto, e até mesmo uma palavra a cada cinco outras, sem que a falta de informações prejudique a compreensão. **Além das letras, sílabas e palavras, antecipamos significados.**

O gênero, o título, o autor e muitos outros índices nos informam o que é possível que encontremos em um texto. Assim, se formos ler uma história de Monteiro Lobato chamada *Viagem ao Céu*, é previsível que encontraremos determinados personagens, certas palavras do campo da astronomia e que, certamente, alguma travessura acontecerá.

Estratégias de inferência: permitem captar o que não está sendo dito no texto de forma explícita. A inferência é aquilo que ‘lemos’, mas não está escrito. São **adivinhações** baseadas tanto em pistas dadas pelo próprio texto como em conhecimentos que o leitor possui. Às vezes essas inferências se confirmam, e às vezes não; de qualquer forma, não são adivinhações aleatórias. **Além do significado, inferimos também palavras, sílabas ou letras.** Boa parte do conteúdo de um texto pode ser antecipada ou inferida em função do contexto: portadores, circunstâncias de aparição ou propriedades do texto. O contexto, na verdade, contribui decisivamente para a interpretação do texto e, com frequência, até mesmo para inferir a intenção do autor.

Estratégias de verificação: tornam possível o controle da eficácia ou não das demais estratégias, permitindo confirmar, ou não, as especulações realizadas. Esse tipo de checagem para confirmar – ou não – a compreensão é inerente à leitura.

Utilizamos todas as estratégias de leitura mais ou menos ao mesmo tempo, sem ter consciência disso. Só nos damos conta do que estamos fazendo se formos analisar com cuidado nosso processo de leitura, como estamos fazendo ao longo deste texto (página 94) (grifos meus).

Estas passagens indicam que, para seus autores, as estratégias de leitura descritas (seleção, antecipação, inferência e verificação) são fundamentais na interpretação de um texto e também na atribuição de sentido a palavras desconhecidas.

Já nas instruções didáticas, estas estratégias parecem ser consideradas mais do que úteis, parecem ser consideradas também suficientes, como mostra a passagem a seguir, extraída do Quadro 1.3.6.10.

Leia a fábula até o final, sem interrupções e sem substituir as palavras difíceis por outras mais fáceis: essa é a melhor maneira de ampliar o vocabulário dos alunos, além de habituá-los a lidar com as “palavras difíceis”.

Então, o que se diz aos professores é que os alunos devem se acostumar a ouvir palavras desconhecidas sem perguntar o que significam e sem esperar que o professor as explique, pois,

Afinal, **qualquer leitor**, ao se deparar com palavras cujo significado desconhece, busca formas de superar o problema: infere esse significado pelo contexto oferecido pelo próprio texto; continua lendo mesmo sem entender algumas palavras, pois isso não compromete a compreensão global; em alguns casos, busca no dicionário o significado, pois conhecer o sentido de certas palavras é necessário para compreender plenamente o sentido do texto (grifo meu).

Aqui aparece a procura no dicionário como uma alternativa para descoberta do significado de uma palavra quando o texto não permite inferir seu sentido, alternativa presente no repertório de **qualquer leitor**. Mas não estão falando de qualquer leitor, estão falando de um leitor em formação, para quem o dicionário só será uma alternativa se lhe for apresentado e lhe for ensinado a recorrer a ele e a usá-lo. E mesmo assim, para

que pense no dicionário como alternativa, precisará primeiro aprender que há na língua muitas palavras que ele desconhece e a perceber quando ouviu uma palavra desconhecida. Se antecipar, inferir, etc., são considerados comportamentos leitores, acredito que o hábito de não se contentar com as soluções fornecidas por estes meios, e de procurar nos dicionários e outras fontes de referência confiáveis a resposta correta para uma lacuna qualquer de informação, constitui um **comportamento letrado**, único capaz de conferir ao ser humano autonomia na ampliação do seu conhecimento.

Durante seus anos como professor primário numa escola rural austríaca¹⁹⁸, Wittgenstein percebeu a necessidade de elaborar um dicionário de fácil consulta como forma de tornar seus alunos autônomos no aprendizado da ortografia:

Somente o dicionário possibilita ao aluno ser plenamente responsável pela ortografia de seu próprio texto, pois lhe fornece um meio mais seguro de descobrir e corrigir seus erros, sempre que quiser fazê-lo. É absolutamente necessário que o aluno corrija por si mesmo seus próprios textos. O aluno deve sentir-se como o único autor de seu próprio texto e também ser o único responsável por ele¹⁹⁹.

À importância de estimular a autonomia dos alunos no aprendizado da ortografia, valorizada pelo filósofo vienense, eu acrescentaria a autonomia na ampliação do vocabulário e do conhecimento de maneira geral.

A importância das estratégias de leitura também encontra respaldo em Ferreiro e Teberosky, que citam experimentos que indicam uma importante participação dos fenômenos de antecipação e autocorreção na atividade da leitura, fenômenos que permitem ao leitor experiente voltar atrás no texto e corrigir sua leitura quando uma palavra, tal como foi apreendida, não faz sentido dentro do contexto. Para as autoras, os textos destinados à alfabetização ignoram este fenômeno, ao proporem para as crianças

¹⁹⁸ Depois de concluir a redação do *Tractatus Logico-Philosophicus*, Wittgenstein se afasta de Cambridge, se envolve em atividades diversas, até que tornou-se professor primário, trabalhando em áreas rurais da Áustria, onde se falavam dialetos do alemão. Sentindo falta de um dicionário de fácil consulta, elaborou um dicionário com a ajuda dos alunos, contendo as palavras usadas por eles no seu cotidiano, como forma de torná-los autônomos no aprendizado da ortografia destas palavras.

¹⁹⁹ WITTGENSTEIN, L. **Prefácio do dicionário para escolas primárias**, 2014.

frases que não permitem qualquer antecipação inteligente (do tipo “vovô viu a uva”)²⁰⁰. Smith (1975, apud Ferreiro e Teberosky, op. cit., p. 285)²⁰¹, citado por elas, afirma que “a oportunidade para desenvolver e empregar a predição deve ser parte essencial da aprendizagem da leitura”. Esta afirmação poderia ser entendida como uma explicação dos resultados positivos que obtive com certas crianças ao incentivá-las a buscar sentido na palavra como forma de tentar superar uma dificuldade pontual na decodificação de uma palavra, e o contexto de uma frase significativa poderia auxiliar nesta tarefa.

Mas creio que também a apropriação de Smith pela didática construtivista que estou analisando não foi a melhor possível. Em texto que também faz parte da bibliografia do Programa Ler e Escrever²⁰², este autor, a partir do fato de que o leitor experiente possui um acervo de formas visuais de palavras que lhe permite uma leitura muito mais rápida (leitura pela rota lexical) do que se o fizesse exclusivamente pela decodificação fonética de cada palavra, considera que aprender a ler consiste na construção de um léxico visual, e que no caso da criança, esta construção só pode se dar pelo meio da leitura, constituindo a predição um auxiliar na descoberta do significado de uma palavra cuja forma escrita ainda não foi aprendida. Em primeiro lugar, há que se considerar que Smith se apoia principalmente em experimentos realizados para leitores da língua inglesa, que tem uma representação pela escrita alfabética muito menos transparente do que o português. Então é possível que a rota lexical tenha uma importância maior para anglófonos do que para falantes do português, especialmente no caso de leitores principiantes. Em segundo lugar, o autor não apenas aconselha o professor a estimular a criança a predizer, compreender e usufruir a leitura, como afirma expressamente que “...se houver pouca probabilidade de que a criança compreenda o material, a preferência deve ser por mudar o material ao invés de se tentar mudar a criança” e que “...se a intenção do professor é melhorar a leitura, então os estudantes devem receber material que possam compreender facilmente”²⁰³. Na didática que analiso, as sensatas considerações de Ferreiro e Teberosky, sugerindo que na alfabetização devem ser evitados aqueles textos totalmente artificiais que se oferece em muitas cartilhas, e de Smith, de que a criança deve ser ensinada a ler por meio de textos dos quais possa

²⁰⁰ FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**, p. 284-285, 1999.

²⁰¹ SMITH, F. The relation between spoken and written language. In: LENNEBERG, E. e LENNEBERG, E. I. (ed.). *Foundations of language development* (vol. 2), Nova York e Londres: Academic Press, 1975.

²⁰² SMITH, F. **Understanding reading – a psycholinguistic analysis of reading and learning to read**, 1978.

²⁰³ Id., *ibid.*, p. 188, 1978..

extrair sentido, acabaram se transformando em indicação de “textos de circulação social” como os mais adequados à criança desde o início da alfabetização. Smith considera a capacidade de predição como natural, não havendo a necessidade de ser ensinada, o que explicaria a crença de que novas palavras podem ser compreendidas por inferência. Mas cabe registrar também que o autor recomenda a realização de exercícios com palavras isoladas para crianças que têm problemas de compreensão de texto resultantes da dificuldade de decodificação das palavras, ou dificuldades mais específicas como, por exemplo, o reconhecimento de letras que só se distinguem pela rotação (**p, b, d, q**)²⁰⁴, estratégias instrucionistas que não são valorizadas nos documentos analisados.

No próximo item analiso, à luz de literatura resultante de pesquisas sobre o tema, se as instruções propostas para a leitura de histórias para as crianças são adequadas para os objetivos a que se destinam (desenvolvimento de estratégias leitoras, ampliação de vocabulário, capacidade de construção do significado do texto, capacidade de realização de inferências).

Considerando que Piaget é o referencial teórico do qual partem Ferreiro e Teberosky para construir seu modelo de psicogênese da língua escrita, apresento também alguns achados do epistemólogo genebrino sobre a capacidade de inferência de crianças.

4.3. Produção acadêmica a respeito de práticas de leituras de histórias

Várias pesquisas empíricas investigaram a existência de correlações entre vocabulário e desempenho na compreensão leitora, bem como a eficiência de diferentes práticas para o desenvolvimento destas duas variáveis.

Giangiacomo e Navas (2008)²⁰⁵, investigando o papel da memória verbal e não-verbal e do vocabulário expressivo na compreensão de leitura de 15 crianças da 4ª série de uma escola particular no interior do Estado de São Paulo, encontrou correlação

²⁰⁴ SMITH, op. cit., p. 189, 1978.

²⁰⁵ GIANGIACOMO, M. C. P. B. e NAVAS, A. L. G. P. A influência da memória operacional nas habilidades de compreensão de leitura em escolares de 4ª série, 2008.

estatisticamente significativa entre o vocabulário expressivo e o desempenho em compreensão leitora.

Borzone (2005)²⁰⁶ realizou na Argentina um experimento com 189 alunos de 2º e 3º anos do ensino fundamental, 99 de escolas públicas e de nível socioeconômico baixo e 90 de escolas particulares e nível socioeconômico médio para identificar a capacidade das crianças de resolver anáforas, ou seja, de identificar o antecedente a que se refere uma expressão anafórica – pronomes, repetições, sinônimas, etc., que usamos na construção de um período para indicar um referente anteriormente apresentado. Os resultados obtidos indicam que a capacidade das crianças de resolver estas questões é proporcional ao grau de explicitude das anáforas presentes nos textos apresentados. Houve uma diferença significativa entre os desempenhos de crianças de diferentes procedências, sendo os resultados das crianças de nível socioeconômico médio superiores aos das crianças de nível socioeconômico baixo. A autora sugere a diferença em conhecimentos prévios como uma das explicações possíveis para esta diferença nos resultados: o desconhecimento dos objetos nomeados dificulta sua codificação e recuperação da memória de longo prazo.

Manzano Mier et al. (2003)²⁰⁷ fizeram uma avaliação do vocabulário de 316 crianças cubanas com idades de 6 a 13 anos e com dificuldades de aprendizagem, comparando seus resultados com os resultados de um grupo de crianças sem dificuldades de aprendizagem. Os resultados mostraram um vocabulário significativamente maior para as crianças sem dificuldades de aprendizagem nas 7 faixas etárias em que foram divididos. A maior parte das crianças com dificuldades de aprendizagem tem uma defasagem de vocabulário de 2 a 3 anos em relação à sua idade cronológica. O vocabulário das crianças de ambos os grupos cresce com a idade, mas as diferenças, ao invés de diminuírem com a escolaridade, aumentam, ou seja, a escola não está dando conta de reduzir as defasagens de vocabulário das crianças que já entram na escola em desvantagem.

²⁰⁶ BORZONE, A. M. La resolución de anáforas en niños: incidencia de la explicitud y de la distancia, 2005.

²⁰⁷ MANZANO MIER, M. et alii. Un estudio del lenguaje receptivo en niños con dificultades en el aprendizaje, 2003.

Araújo, Marteleto e Schoen-Ferreira (2010)²⁰⁸ testaram o desenvolvimento lexical de 159 crianças de uma pré-escola pública municipal da cidade de São Paulo visando avaliar o nível de linguagem receptiva das mesmas, entendida linguagem receptiva como aquela que diz respeito à capacidade da criança compreender a linguagem que ouve ou lê, em contraste com a linguagem expressiva, que se refere à sua capacidade de expressá-la. A idade das crianças variava de 4 a 7 anos, estando divididas, para fins de análise, em dois grupos correspondentes ao 1º e ao 3º estágios da escola. Foi usado para este estudo um teste de vocabulário por imagens que permite a avaliação do vocabulário receptivo de palavras referentes a pessoas, ações, qualidades, partes do corpo, tempo, natureza, lugares, objetos, animais, termos matemáticos, ferramentas e instrumentos. No primeiro estágio, 49,4% dos alunos tiveram um desempenho inferior ao resultado esperado para a idade; e no terceiro, 75,7%. Não houve correlação significativa entre o desempenho das crianças e o grau de escolaridade da mãe ou o fato de ela trabalhar ou não fora de casa. Segundo as autoras, os resultados revelam que a escola não está conseguindo reduzir a defasagem de vocabulário das crianças em relação à média esperada para a idade.

Diante de um quadro do déficit vocabular das crianças que ingressam na escola pública, até que ponto se pode contar com sua capacidade de realizar inferências para cobrir as lacunas do texto representadas pelas palavras que desconhece? Estudo de Baldo (2008)²⁰⁹ revela que quando o vocabulário do leitor é pobre acaba se constituindo num obstáculo para a realização de inferências até mesmo por adultos. A autora realizou um experimento de compreensão leitora com uma amostra de 20 leitores no qual o escore máximo possível era de 24 pontos, sendo eliminados os 12 integrantes da amostra inicial que obtiveram uma pontuação inferior a 50%. Com base nos resultados, foram feitas aos 8 integrantes remanescentes da amostra perguntas específicas de inferência de vocabulário a partir de palavras presentes em um texto da Revista Veja. Os melhores leitores foram aqueles capazes de evocar o conhecimento prévio da palavra e de voltar ao texto para confirmar uma resposta. Dentre o grupo menos proficiente em compreensão leitora, houve inferências que levaram a sentidos contraditórios aos

²⁰⁸ ARAÚJO, M. V. M.; MARTELETO, M. R. F. e SCHOEN-FERREIRA, T. H. Avaliação do vocabulário receptivo de crianças pré-escolares, 2010.

²⁰⁹ BALDO, A. As categorias conhecimento e processos de Perfetti na leitura em língua materna: um experimento, 2008.

sentidos das palavras que desconheciam. Um dos fatos mais significativos em relação a esta pesquisa é que foi feita com alunos de um curso de pós-graduação em letras.

Spinillo e Mahon (2007)²¹⁰ realizaram um experimento de avaliação on-line de compreensão de texto por 40 crianças de 7 a 9 anos de idade, tendo por objetivo verificar a capacidade das crianças de realização de inferências. Na metodologia on-line, as perguntas para avaliação de compreensão são feitas durante a leitura do texto, que é interrompida algumas vezes para que as crianças respondam a algumas questões. As inferências que apresentaram maiores dificuldades para as crianças foram as inferências de previsão, ou seja, aquelas que exigiam a elaboração de hipóteses sobre o que viria a seguir numa parte do texto que ainda não havia sido lido. As autoras concluíram que a capacidade de realizar inferências aumenta com a idade e varia com o tipo de informação inferencial solicitada.

Buarque e colaboradoras (1992)²¹¹ realizaram uma avaliação de uma amostra de 10% do total de alunos de 1ª a 4ª série da rede estadual de Pernambuco quanto ao desempenho na área de Comunicação e Expressão. Nas 105 escolas sorteadas, todos os alunos das séries avaliadas deveriam participar da avaliação, num total de 26.200 alunos. Mas, apesar das instruções para preenchimento das tabelas descritas passo a passo, houve erro no seu preenchimento por parte dos funcionários dos Departamentos Regionais de Educação, reduzindo a amostra a um total de cerca de 14.000 alunos. Este incidente é um resultado colateral da pesquisa, mas mostra que mesmo os funcionários da área de educação têm dificuldades de compreensão de texto. Os resultados relativos à compreensão de texto mostraram que, para as questões cujas respostas encontravam-se explícitas no texto, os resultados mínimos foram de 51% para os alunos da 1ª série e crescentes para as demais séries. Para outros aspectos da compreensão de texto, os resultados mostraram valores crescentes com a escolaridade. No que diz respeito às questões destinadas a avaliar a capacidade de realizar inferências, no entanto, os resultados ficaram abaixo de 50% para todas as séries, evidenciando a dificuldade da população escolar para este tipo de análise.

²¹⁰ SPINILLO, A. G. e MAHON, É. da R. Compreensão de texto em crianças: comparações entre diferentes classes de inferência a partir de uma metodologia on-line, 2007.

²¹¹ BUARQUE, L. L. Avaliação de desempenho da rede pública escolar do Estado de Pernambuco na área de linguagem, 1992.

Marcushi (1989, apud Ferreira e Dias 2004)²¹² realizou um estudo com alunos de 4º e 7º anos do ensino fundamental e do 2º ano do ensino médio de escolas públicas e particulares baseado em situações de reprodução e respostas a perguntas inferenciais a partir da leitura de textos. Os resultados obtidos revelaram que os alunos, quando fazem uma abordagem inferencial do texto, a fazem com base em seu universo pessoal, o que pode ocasionar falhas de compreensão que, nas reproduções das histórias feitas pelos alunos, se manifestaram por contradições, falhas de relações causa-efeito, incompletudes em relação às proposições textuais e inconsistência das conclusões.

Manrique e Borzone (2010)²¹³ realizaram uma investigação destinada a identificar e descrever as dificuldades de compreensão de histórias encontradas por crianças argentinas de 9 classes de pré-escola, com idades de 4 a 5 anos e provenientes de famílias em situação de extrema pobreza. Embora a faixa etária da amostra estudada pelas autoras seja inferior à do público alvo dos documentos do Programa Ler e Escrever, os resultados são muito interessantes, porque mostram que obstáculos de diferentes naturezas podem dificultar a compreensão de histórias por crianças. São interessantes também porque é possível supor que, na ausência de um trabalho capaz de desenvolver as competências linguísticas necessárias à compreensão de textos, algumas destas dificuldades continuem se apresentando para crianças mais velhas. As dificuldades observadas pelas autoras foram classificadas da seguinte forma:

1. Dificuldades relacionadas com as características das ilustrações

- a. Contradição entre texto e ilustração: quando as ilustrações contradizem a informação fornecido pelo texto ou pelo título, as crianças baseiam-se nas imagens e deixam de lado a informação verbal para interpretar a história.
- b. Oposição dinâmica-estática: as ilustrações representam apenas um momento da história, não permitem representar o dinamismo do texto, o que pode confundir as crianças.
- c. Informação irrelevante: a ilustração de aspectos irrelevantes para a compreensão da história pode distrair as crianças dos aspectos fundamentais da trama.

²¹² MARCUSCHI, L. A. **O processo inferencial na compreensão de textos**. Relatório Final apresentado ao CNPq. Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1989.

²¹³ MANRIQUE, M. S. e BORZONE, A. M. La comprensión de cuentos como resolución de problemas en niños de 5 años de sectores urbano – marginales, 2010.

- d. Correspondência temporal-espacial entre as informações da ilustração e as do texto: as ilustrações muitas vezes mostram uma parte do texto que ainda não foi lida.
2. Dificuldades relacionadas com as características do texto
- a. Complexidade lexical: é uma das dificuldades mais frequentes. Palavras que as crianças desconhecem e que não são compreendidas nem explicadas, ou são explicadas de tal forma que a explicação não se relaciona com a totalidade do texto, podem impedir a compreensão pelas crianças.
 - b. Presença de metáforas: a presença de metáforas no texto pode ativar conhecimentos do mundo que não são os adequados para a compreensão do fragmento do conto que se está lendo.
 - c. Estrutura do relato: quando as crianças ainda não contam com controle dos esquemas narrativos, a estrutura do texto pode ser um obstáculo à sua compreensão.
 - d. Relações causais: relações causais, nem sempre explícitas nos textos, também se constituem em dificuldades para a compreensão de histórias. As relações causais se tornam particularmente difíceis para as crianças quando envolvem motivação psicológica dos personagens.
3. Dificuldades com a interação dos eventos da história:
- a. Focalização da interação: se a professora focalizar sua mediação em detalhes ou fragmentos do texto, isto dificultará a interação dos eventos pela criança para uma compreensão global da história.
 - b. Expressão de emoções: é preciso que a professora dê espaço para a manifestação de emoções suscitadas nas crianças pelos textos, ou não haverá envolvimento delas com a história.
 - c. Características dos intercâmbios entre professora e crianças - contingência e sincronização: nem sempre a manifestação da criança está sincronizada com o momento de leitura da professora, ou a professora interpreta mal o momento do texto a que se refere sua dúvida, perdendo a oportunidade de esclarecê-la adequadamente.

Considerando-se que o vocabulário das crianças que chegam à escola pública é inferior ao esperado para a idade e que as inferências não são facilmente realizadas nem mesmo por adultos em alguns casos, será que ler a história sem interrupções, deixar que as crianças infiram o significado de palavras que desconhecem a partir do contexto, deixar que as crianças infiram as informações que não estão explícitas, é a melhor forma de aproveitar o momento de leitura de modo a ampliar seu vocabulário e sua compreensão leitora? Algumas respostas a esta questão foram encontradas em estudos que avaliaram os efeitos de diferentes intervenções didáticas sobre a compreensão de texto por crianças. Vários artigos científicos relatam os avanços em compreensão de textos

escritos por crianças de diferentes idades quando submetidas a práticas de leitura interativa, ou seja, práticas na qual a leitura é interrompida para discussão, esclarecimento de vocabulário, etc., num trabalho intencionalmente dirigido para o desenvolvimento das capacidades de percepção dos aspectos estruturais do texto.

Fontes e Cardoso-Martins (2007)²¹⁴ relatam o impacto de um programa de leitura de histórias sobre a compreensão de histórias e o vocabulário de crianças de baixo nível socioeconômico. O estudo foi realizado com 38 crianças de 5 a 6 anos de idade, matriculadas em creches municipais de Viçosa, MG, divididas em 2 grupos, um experimental e um de controle. Antes da intervenção, as crianças foram avaliadas sobre o conhecimento da escrita, vocabulário e compreensão de uma história contada pela pesquisadora. O programa consistiu na leitura e discussão de 16 livros de história e se estendeu por 4 meses, com uma sessão por semana. A leitura era feita da forma caracterizada como abordagem voltada para o desempenho, conforme proposta de Dickinson e Smith (1994), citados pelas autoras. Nesta abordagem, a leitura é frequentemente interrompida, tanto para atender às perguntas e comentários das crianças, quanto para intervenções do mediador solicitando às crianças que analisassem aspectos relevantes da história, **ocasiões que também eram aproveitadas para discussão do vocabulário do texto**. As avaliações pós intervenção revelaram que o programa foi eficaz na promoção da expansão tanto do vocabulário quanto da compreensão de histórias, porém não surtiu efeito significativo sobre o domínio do sistema da escrita.

Manrique (2012)²¹⁵ observou, durante 40 dias, a leitura e mediação das professoras na reconstrução de contos em 9 classes de educação infantil de crianças de 4 a 5 anos de escolas em regiões de extrema pobreza de Buenos Aires. O *corpus* da análise foi constituído por 30 leituras seguidas de reconstruções. Os registros permitiram identificar 6 tipos diferentes de reconstruções que variaram em função do tipo de mediação exercida pelas professoras. Foram consideradas como melhores mediações aquelas capazes de levar as crianças a identificar as relações implícitas sugeridas pelo texto, ou seja, realizar inferências, bem como ativar a representação mental de trechos

²¹⁴ FONTES, M. J. de O. e CARDOSO-MARTINS, C. Efeitos da leitura de histórias no desenvolvimento da linguagem de crianças de nível socioeconômico baixo, 2007.

²¹⁵ MANRIQUE, M. S. Reconstrucción grupal de cuentos: una instancia para la producción de narrativa, 2012.

do texto lido a partir de sua memória de longo prazo, integrar ideias além das frases e articulá-las de forma a serem transmitidas aos colegas.

Spinillo (2008)²¹⁶ realizou um experimento com 44 crianças de baixa renda cursando o 4º ano do ensino fundamental de uma escola pública do Recife, PE. As crianças foram divididas em 2 grupos, um experimental e outro de controle. O experimento tinha por objetivo avaliar o efeito de uma intervenção didática visando o desenvolvimento da capacidade de compreensão de textos. A intervenção consistia na apresentação por escrito e leitura para as crianças de diferentes tipos de textos (poesias, cartas, relatos de experiência pessoal, textos jornalísticos, textos acadêmicos; e, especialmente, histórias e fábulas) com uma mediação realizada de duas maneiras distintas: metodologia off-line, quando as perguntas são feitas após o término da leitura do texto, e metodologia on-line, que consiste em fazer perguntas durante a leitura sobre o que foi lido até então. A mediação da professora tinha por objetivo levar os alunos a: (i) estabelecer inferências a partir de palavras e passagens no texto e do seu conhecimento de mundo; (ii) extrair as principais informações do texto; (iii) monitorar a leitura; e (iv) explicitar as bases geradoras de suas respostas e julgamentos relativos aos textos. A avaliação pós intervenção mostrou diferenças estatisticamente significativas para os resultados do grupo experimental tanto em relação aos resultados da avaliação pré intervenção quanto em relação aos resultados do grupo de controle para várias tarefas de compreensão leitora, incluídas aí as tarefas relativas a inferências.

González Garcia (2009)²¹⁷ realizou um estudo de observação da atuação de quatro professoras de crianças de 5 a 6 anos de idade de escolas públicas, sendo duas escolas da Espanha e duas do México. Durante o período de um ano letivo, as professoras foram observadas para identificação de suas formas de mediação durante a leitura de contos para as crianças. As observações permitiram avaliar também, ao fim de cada trimestre, o percentual de informações de cada conto inferidas pelas crianças em relação ao total de informações extraídas, que incluíam as informações explícitas no texto. Houve diferença significativa na evolução de um dos grupos de crianças espanholas em relação às crianças dos demais grupos. No grupo que teve maior evolução na capacidade de realizar inferências, o objetivo da professora era a compreensão de textos, e sua

²¹⁶ SPINILLO, A. G. O leitor e o texto: desenvolvendo a compreensão de textos na sala de aula, 2008.

²¹⁷ GONZÁLEZ GARCÍA, J. Inferencias en grupos infantiles de lectura, 2009.

mediação foi feita de forma a conduzir os alunos a extraírem do texto explícito do conto, por meio de inferências, a informação implícita. Já para as demais professoras, as metas eram muito abertas, ficando o texto em segundo plano e assumindo prioridade a exercícios de projeção pessoal a partir dos conflitos e desafios suscitados pelo texto, com perguntas do tipo: - “o que você faria no lugar do personagem tal?”.

Borzone (2005)²¹⁸ desenvolveu um experimento de intervenção pedagógica com um grupo de crianças de pré-escola provenientes de famílias de baixo nível socioeconômico da cidade de Buenos Aires, Argentina. A intervenção consistiu na leitura diária de contos durante um ano, com mediação da professora visando à reconstrução oral da história pelas crianças. Ao final do ano, foi pedido às crianças que contassem uma história apresentada por meio exclusivamente de figuras. Embora o experimento não tivesse obedecido a um delineamento estatístico, os resultados das produções orais das crianças estudadas ao fim do ano foram comparados com seus resultados anteriores à intervenção, e com os resultados de crianças de nível socioeconômico médio que não tinham sido submetidas às mesmas práticas didáticas. Na primeira avaliação, as produções infantis se limitaram a sequências descritivas e algumas sequências temporais de ação. Ao final do ano de intervenção, as crianças foram capazes de criar histórias estruturadas em episódios organizados por objetivos e relações causais, e com uma organização hierárquica própria das formas narrativas adultas. Em relação ao grupo de nível socioeconômico médio, foram capazes de produzir narrativas mais elaboradas, com maior número de informações e de categorias estruturais e com uso mais frequente de indicadores narrativos. A partir destes dados, a autora conclui que as desvantagens das crianças de nível socioeconômico mais baixo no início da escolaridade não são irreversíveis pois, com a adequada intervenção, todas as crianças podem “adquirir novos recursos linguísticos e cognitivos para produzir gêneros discursivos mais complexos”. E no que consiste a intervenção geradora deste efeito? Segundo a autora,

...as estratégias de apoio identificadas consistiam em repetições, reestruturações, continuações e expansões dos enunciados das crianças que contribuíam para a reconstrução grupal do conto. As intervenções das professoras estavam focalizadas nos componentes estruturais da narração e nas relações temporais e causais entre os eventos. **As**

²¹⁸ BORZONE, A. M. La lectura de cuentos en el jardín infantil: un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas y lingüísticas, 2005.

professoras também explicavam o vocabulário pouco familiar ou desconhecido (grifo meu), recuperavam a informação implícita, promoviam a geração de inferências e a reflexão sobre as relações causais entre eventos e sobre as intenções dos protagonistas.

As pesquisas citadas até aqui mostram que a extensão do vocabulário está positivamente correlacionada com a eficiência de compreensão na leitura e que os melhores resultados no desenvolvimento verbal de crianças pré-escolares e escolares não são fruto da simples exposição à leitura de histórias, mas sim da leitura mediada tendo como objetivos a ampliação do vocabulário e da capacidade de reflexão sobre o texto.

Outra instrução sobre algo que o professor não deve fazer diz respeito à orientação para a sondagem, na qual o professor deve fazer o ditado sem silabar. Não faço aqui uma crítica a esta instrução, mas ela não deve permitir que a importância de uma boa articulação das palavras pelo professor seja diminuída, já que o professor é uma referência para ampliação do vocabulário da criança. Gândara e Befi-Lopes (2010)²¹⁹ realizaram uma revisão de literatura sobre a aquisição da linguagem oral por crianças normais e crianças com Alterações Específicas no Desenvolvimento da Linguagem (AEDL). Um dos estudos citados pelas autoras (Walley, 1.993²²⁰, apud Gândara e Befi-Lopes, 2010) sugere que, para poder incorporar novas palavras ao léxico, é necessário que as crianças tornem mais precisas as representações fonológicas de cada palavra para que consigam distinguir palavras com fonologia semelhante. Desta forma, o crescimento do vocabulário contribui para uma crescente especificação das representações fonológicas. Elbr (2008)²²¹, a partir de resultados obtidos em estudo com adultos e crianças de risco, sugere que representações fonologicamente imprecisas de itens lexicais na memória de longo termo podem explicar déficits fonológicos associados à dislexia.

A compreensão leitora, por sua vez, está correlacionada com habilidades da escrita.

²¹⁹ GÂNDARA, Juliana Perina e BEFI-LOPES, Debora Maria. Tendências da aquisição lexical em crianças em desenvolvimento normal e crianças com Alterações Específicas no Desenvolvimento da Linguagem, 2010.

²²⁰ WALLEY A. C. The role of vocabulary development in children's spoken word recognition and segmentation ability. **Dev. Rev.** v. 13, n. 3, p.286-350.

²²¹ ELBR, C. When Reading Is "Readn" or Somthn. Distinctness of Phonological Representations of Lexical Items in Normal and Disabled Readers, 1998.

Guidetti e Martinelli (2007)²²² investigaram a correlação entre domínio do código da escrita e compreensão leitora em 148 crianças de 8 a 12 anos de idade, matriculadas no 2º a 4º ano do ensino fundamental de três escolas municipais no Estado de São Paulo. A primeira habilidade foi testada por meio de ditado de uma lista de 55 palavras e a segunda por meio do teste de Cloze, que consiste no preenchimento das lacunas de um texto do qual foram omitidas uma palavra a cada cinco. Os resultados mostraram que, quanto melhor foi o resultado na prova de compreensão em leitura, menor foi quantidade de erros verificada na escrita de palavras.

Capovilla, Gutschow e Capovilla (2004)²²³ realizaram um experimento de avaliação de correlação entre várias habilidades cognitivas e desempenho em leitura, medido pelo Teste de Competência de Leitura Silenciosa, com 90 crianças de escolas públicas e particulares e com idades variando entre 5 e 9 anos. Os resultados mostraram correlação significativa entre leitura e várias habilidades, entre elas o vocabulário receptivo. A competência medida aqui é a de decodificação, avaliação de correção fonológica e ortográfica de palavras e de correspondência semântica entre palavras e figuras, tarefas para as quais o desenvolvimento vocabular também se revelou importante.

Cunha e Santos (2006)²²⁴ investigaram a correlação entre os desempenhos em compreensão leitora e escrita de 134 estudantes universitários de uma faculdade particular do interior do Estado de São Paulo. Descobriram que estas duas competências estão correlacionadas, pois quanto melhor o resultado do teste de compreensão leitura, melhor o desempenho na escrita para os parâmetros analisados (menor o número de erros de concordâncias verbal e nominal e de ortografia).

O desenvolvimento verbal que a criança apresenta ao entrar na escola é, por sua vez, influenciado pelo tipo de interação verbal a que foi exposta desde o nascimento. Mas a importância desta interação não recebe a necessária ênfase no discurso de pesquisadores de diferentes vertentes ligadas ao tema da alfabetização. Para muitos deles, a fala é considerada produto de uma aprendizagem espontânea que ocorre pela simples imersão

²²² GUIDETTI, A. A. e MARTINELLI, S. de C. Compreensão em leitura e desempenho em escrita de crianças do ensino fundamental, 2007.

²²³ CAPOVILLA, A. G. S.; GUTSCHOW, C. R. D. e CAPOVILLA, F. C. Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita, 2004.

²²⁴ CUNHA, N. de B. e SANTOS, A. A. A. dos. Relação entre a compreensão da leitura e a produção escrita em universitários, 2006.

da criança num meio falante. No Relatório do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil (Brasil, 2007, p. 28), preparado por um grupo de trabalho composto por Cláudia Cardoso-Martins, Fernando Capovilla, João Batista Araújo e Oliveira, Marilyn Jaeger Adams e Roger Beard, o aprendizado da fala é referido como um evento natural²²⁵. Byrne (1996) registra que “quando as crianças chegam diante da tarefa de aprender a ler, elas já são falantes bem sucedidos de sua própria língua nativa” e aceita que haja “razões para se acreditar que boa parte desse desenvolvimento notável é controlado de forma inata por um dispositivo de aquisição da linguagem”²²⁶. Maluf, Zanella e Pagnez (2006)²²⁷ afirmam que “desde muito cedo a criança, imersa num meio social, aprende e utiliza a linguagem oral com certa eficiência”, aprendizado que “ocorre de maneira espontânea”. Cagliari (2009), descrevendo o processo mediante o qual a criança que ingressa na escola aprendeu a falar, conclui: “ela simplesmente se encontrou no meio de pessoas que falavam e aprendeu”²²⁸.

Há, no entanto, muitos resultados de pesquisas empíricas sobre o tema mostrando que a *forma* como a criança é introduzida na linguagem vai influenciar o seu grau de desenvolvimento verbal em diferentes fases da vida. Roth (1984)²²⁹ desenvolveu um estudo no qual foram ensinadas a crianças entre três anos e meio e quatro anos e meio estruturas linguísticas de complexidade acima do seu nível de desenvolvimento. Obteve expressivos avanços no desempenho do grupo experimental em relação ao grupo controle, o que levou-a a concluir que o processo de aquisição de linguagem é, até certo ponto, independente do desenvolvimento cognitivo. Barnes e colaboradores (1983)²³⁰ encontraram correlação entre desenvolvimento da linguagem de crianças de 2 anos de idade e características da fala dirigida a elas por adultos. Whitehurst e colaboradores (1988)²³¹ desenvolveram um experimento no qual pais eram orientados a seguir alguns procedimentos destinados a otimizar a leitura de livros ilustrados para seus filhos,

²²⁵ BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos: relatório final**, p. 28, 2007.

²²⁶ BYRNE, B. Tratamento da consciência fonêmica em crianças pré-escolares: por que fazê-lo e qual o seu efeito? 1996.

²²⁷ MALUF, M. R.; ZANELLA, M. S. e PAGNEZ, K. S. M. M. Habilidades metalingüísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras, 2006.

²²⁸ CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**, p. 15., 2009.

²²⁹ ROTH, F. P. Accelerating language learning in young children, 1984.

²³⁰ BARNES, S. et alii. Characteristics of adult speech which predict children's language development, 1983.

²³¹ WHITEHURST, G. J. et alii. Accelerating Language Development Through Picture Book Reading, 1988.

enquanto pais do grupo controle deveriam continuar suas leituras no modo habitual. Depois de um mês de intervenção, as crianças do grupo experimental obtiveram resultados significativamente superiores ao grupo controle em testes de habilidade de linguagem expressiva. Weigel, Martin e Kymberley (2005)²³² também encontraram correspondência entre características de letramento do ambiente familiar e escolar e o desenvolvimento da linguagem e letramento de crianças em idade pré-escolar. Britto, Brooks-Gunn e Griffin (2006)²³³ analisaram os padrões de interação de jovens mães americanas de baixa renda com seus filhos em idade pré-escolar durante atividades de leitura de livros e resolução de quebra-cabeças. Encontraram correlação entre padrões de interação materna e habilidades verbais das crianças. Pessoa e Seidl de Moura (2008)²³⁴ realizaram revisão bibliográfica sobre o papel do *input* linguístico materno na aquisição da linguagem pela criança e concluíram que resultados dos estudos analisados parecem indicar que “determinadas características da linguagem que os adultos dirigem às crianças facilitam sua aquisição”. Leseman e De Jong (1998)²³⁵, investigando aspectos do ambiente familiar capazes de influenciar o desenvolvimento das linguagens oral e escrita, concluíram que o letramento familiar é um fenômeno multifacetado, que varia na frequência da exposição das crianças a atividades de leitura, na qualidade da instrução, no tipo de cooperação entre pais e crianças e na qualidade social-emocional da interação. Variações nestas facetas estão estatisticamente correlacionadas com vocabulário, leitura e compreensão de leitura em crianças de 7 anos. Com razão, portanto, Rojo alerta para a necessidade de “rever alguns pressupostos que caracterizam a oralidade como processo ‘natural’ que precede o processo de educação ‘formal’ da escrita”²³⁶. Borges e Salomão (2003)²³⁷, na revisão que fazem a respeito da influência da fala materna sobre a aquisição da linguagem pela criança, concluem que “...se faz necessário reexaminar as teorias cujos pressupostos consideram que as crianças não recebem correções de seus enunciados incorretos”. Mas a maioria da bibliografia citada pelas autoras é estrangeira, assim como a citada por mim neste parágrafo. Também na

²³² WEIGEL, D. J.; MARTIN, S. S. e KYMBERLEY K. B. Ecological influences of the home and the child-care center on preschool-age children's literacy development, 2005.

²³³ BRITTO, P. R.; BROOKS-GUNN, J. e GRIFFIN, T. M. Maternal reading and teaching patterns: associations with school readiness in low-income african american families, 2006.

²³⁴ PESSÔA, L. F. e SEIDL DE MOURA, M. L. Aquisição de linguagem e o papel do outro: a questão do *input* linguístico materno, 2008.

²³⁵ LESEMAN, P. P. M. e DE JONG, P. F. Home literacy: opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement, 1998.

²³⁶ ROJO, R. H. R. O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista, 1998.

²³⁷ BORGES, L. C. e SALOMÃO, N. M. Ribeiro. Aquisição da linguagem: considerações da perspectiva da interação social, 2003.

revisão mais recente sobre o tema, realizada por Barbosa e Cardoso-Martins (2014)²³⁸ e que registra alguns dos aspectos identificados por pesquisas empíricas como influentes na aquisição da linguagem pela criança, a maior parte da bibliografia citada é estrangeira.

No Brasil, apesar dos muitos estudos encontrados que registram correlações entre a forma de interação familiar e o desenvolvimento verbal da criança, parece haver a necessidade de realização de pesquisas sobre este tema sob perspectivas de interesse para a pedagogia. Um artigo de 2001, escrito por oito pesquisadores integrantes do grupo Interação Pais-Bebê/Criança da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia – ANPEPP, apresenta as diferentes perspectivas teóricas sob as quais vêm sendo realizados no Brasil os estudos sobre a interação pais e bebês. Ainda que partindo de diferentes referenciais teóricos e usando diferentes protocolos, parece haver entre os diferentes grupos um interesse em identificar aspectos da interação ligados ao desenvolvimento cognitivo global e especialmente ao desenvolvimento afetivo²³⁹, indicando que o aspecto que interessa à pedagogia, ou seja, identificação das formas de interação capazes de promover maior desenvolvimento verbal, não recebia muita atenção no campo da psicologia.

No campo da sociologia da educação, têm sido feitas pesquisas visando identificar fatores associados ao sucesso acadêmico de alunos de escolas bem sucedidas nas avaliações externas e às estratégias de pais de alto nível de escolaridade, mas nem mesmo nestas investigações são feitas indagações junto aos pais sobre a forma como a criança foi ensinada a falar. Pesquisa realizada por um grupo de estudos da PUC-Rio identificou, como fatores presentes na interação familiar de crianças alunas de escolas particulares de prestígio, a disponibilidade dos pais para acompanhar a vida escolar dos filhos e fornecer ajuda quando necessária, e apoiá-los quando o desempenho é baixo (Brandão, Mandelert e Paula, 2005)²⁴⁰. Outro estudo do mesmo grupo descobriu que pais de alto grau de escolaridade não dão grande importância à escolha da escola, provavelmente em decorrência da confiança na sua capacidade de suprir eventuais

²³⁸ BARBOSA, P. G. e CARDOSO-MARTINS, C. Uma revisão dos estudos sobre a fala dirigida à criança e suas implicações para a aquisição inicial do vocabulário, 2014.

²³⁹ PICCININI, C. A. et alii. Diferentes perspectivas na análise da interação pais-bebê/criança, 2001.

²⁴⁰ BRANDÃO, Z.; MANDELERT, D. e PAULA, L. de. A circularidade virtuosa: investigação sobre duas escolas no Rio de Janeiro, 2005.

deficiências da escola. As estratégias deste grupo de pais compreendem a oferta de atividades extra-escolares e o acionamento de medidas corretivas, como aulas particulares, ao primeiro sinal de problemas na escolaridade²⁴¹.

No entanto, minhas observações pessoais me levam a formular a hipótese de que, em famílias letradas, para as quais a língua culta (falada e escrita) é um patrimônio a ser legado a seus filhos, existe um esforço consciente e deliberado de *ensinar a criança a falar e a falar corretamente* (tanto em termos de pronúncia quanto gramaticais). Trata-se de um esforço que pode ser constituído por diversas combinações de várias atitudes, que evoluem à medida que a linguagem da criança se desenvolve. Este conjunto de atitudes pode incluir: a fala dirigida ao bebê desde o nascimento, olhando-se para ele; estímulo ao balbucio, com articulação exagerada das sílabas, tornando mais visível a movimentação do aparelho oro-facial; nomeação, por meio de palavras isoladas bem articuladas, dos objetos de interesse para o bebê; nomeação das pessoas que fazem parte do entorno familiar; rejeição ao uso de fala infantilizada ao dirigir-se à criança; rejeição à introdução do hábito da chupeta; cuidado de evitar o uso de diminutivos, que torna as palavras de mesmo gênero iguais na rima, aspecto fonológico importante na percepção global da palavra pela criança; associação do ensino da fala a outros aspectos do desenvolvimento como, por exemplo, a introdução de novos alimentos; estímulo para que a criança verbalize seu desejo ao invés de simplesmente apontar (quando ela quer água, ou um alimento ou um brinquedo); participação nos jogos propostos pela criança destinados a testar os limites de aplicação de uma nova palavra; uso de livros ilustrados para ensinar novas palavras; ensino de canções e poemas; correção dos erros de pronúncia das palavras; introdução explícita de regras gramaticais; correção de erros gramaticais quantas vezes forem necessárias; adoção de vocabulário progressivamente mais complexo nas histórias contadas ou lidas; explicação do significado de novas palavras que vão surgindo nas histórias lidas; adoção de brincadeiras destinadas a ensinar a contar; uso de brinquedos educativos diversos, inclusive aqueles destinados à alfabetização (blocos, dominó, memória, jogos de encaixe, quebra-cabeças); ensino e estímulo a jogos de tabuleiro que exigem raciocínio, antecipação e planejamento, como xadrez, damas, trilha, etc.; controle do tempo passado em frente à televisão e dos programas assistidos; controle do tempo passado em frente a outras mídias eletrônicas.

²⁴¹ BRANDÃO, Z. e LELLIS, I. Elites acadêmicas e escolarização dos filhos, 2003.

Wittgenstein compara nossa linguagem a uma velha cidade, composta por uma rede de ruelas e praças e casas de diferentes idades, que já era completa antes que novos bairros lhe fossem acrescentados, bairros compostos por ruas retas e largas e casas novas, como por exemplo, o simbolismo químico²⁴². Podemos imaginar a linguagem da criança que aprendeu a língua de forma espontânea como esta velha cidade à qual se quer acrescentar novos bairros, constituídos por jogos da linguagem escrita que ela desconhece. Mas os novos bairros precisam ser ligados aos velhos, para que possam fazer parte da cidade. Se estas novas avenidas são uma extensão das velhas ruas, como no caso de crianças cuja norma da língua culta é ensinada desde as primeiras palavras, esta ligação é muito mais fácil.

A língua é um labirinto de caminhos. Você vem de um lado, e se sente por dentro; você vem de outro lado para o mesmo lugar, e já não se sente mais por dentro²⁴³.

A forma como a criança é ensinada a falar nas famílias pertencentes às elites acadêmicas é um tema que mereceria estudos específicos, se queremos superar o efeito de reprodução pela escola da estratificação social, como já denunciavam Bourdieu e Passeron²⁴⁴ na década de 60. Informações sobre como as famílias letradas ensinam seus filhos a falar poderiam contribuir para a educação infantil a partir da entrada na creche, reduzindo as probabilidades de fracasso escolar de crianças originárias de famílias com menor grau de instrução formal.

Os resultados que obtive com intervenções com crianças defasadas mostram que o desenvolvimento verbal de modo geral, e mais especificamente o desenvolvimento do vocabulário tem um impacto direto sobre a alfabetização. Até aqui, busquei trazer resultados de pesquisa que confirmam meus achados, evidenciando as correlações existentes entre vocabulário e capacidade de leitura, e capacidade de leitura e capacidade de escrita. Mostrei também que há muitas pesquisas mostrando que o desenvolvimento da capacidade de compreensão de textos nos primeiros anos da

²⁴² WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*, §18, 2009.

²⁴³ Idem, ib., §203.

²⁴⁴ BOURDIEU, P; PASSERON, J.-C. *A reprodução – elementos para uma teoria do sistema de ensino*, 2012.

escolaridade varia em função do tipo de mediação feita durante a leitura de textos, sendo a explicitação do vocabulário um item importante desta mediação. Outra informação importante, trazida por dados de pesquisas empíricas no campo mais propriamente da pedagogia, é a de que a capacidade de realizar inferências não se desenvolve espontaneamente, precisa ser treinada. Assim sendo, não se pode confiar a ampliação do vocabulário da criança à sua capacidade de realizar inferências.

Resta ver se encontramos em Piaget, referencial teórico do qual partiram Ferreiro e Teberosky para elaboração de seu modelo de psicogênese da língua escrita, fundamentos para a fé na capacidade da criança de inferir o significado de palavras desconhecidas a partir do contexto onde aparecem.

4.4. Piaget e a capacidade da criança de realizar inferências

No seu primeiro livro, publicado originalmente em 1.918, republicado em 1.923 e ampliado em 1.930, “A Linguagem e o Pensamento da Criança”, Piaget registra a ideia de que a linguagem tem funções que vão além da comunicação:

Sem desejar repetir aqui as discussões sobre as relações entre a linguagem e o pensamento, observamos, apenas, que a própria existência de tais discussões prova a complexidade das funções da linguagem e a impossibilidade de reduzir essas funções a uma função única: a de comunicar o pensamento²⁴⁵.

Neste livro, Piaget apresenta os resultados de vários experimentos sobre a linguagem infantil que o levaram à identificação daquilo que chamou de linguagem egocêntrica da criança, representada por uma fala que não resulta do objetivo da criança de comunicar qualquer coisa a outrem, é apenas a expressão audível dos pensamentos que lhe vêm à cabeça. A partir destes resultados, Piaget analisa a distinção anteriormente feita por psicanalistas entre duas maneiras fundamentais de pensar: o pensamento dirigido ou inteligente e o pensamento não dirigido ou autístico, encontrando entre estas duas formas de pensamento diversas variedades com relação ao grau de sua

²⁴⁵ PIAGET, J. *A linguagem e o pensamento da criança*, p. 30, 1.959.

comunicabilidade. Propõe, então, ao pensamento dirigido ou inteligente a denominação de pensamento comunicável, e ao pensamento não dirigido ou autístico o nome de pensamento não comunicável. A principal das formas intermediárias entre estes dois tipos de pensamento seria um pensamento que procura adaptar-se à realidade sem se expressar como tal, forma à qual ele atribuiu a denominação de pensamento egocêntrico. Piaget identifica nestas duas formas de pensamento duas lógicas distintas, a egocêntrica e a comunicável. A lógica egocêntrica, própria do pensamento não comunicável, poderia ser identificada por cinco características principais:

1. A lógica egocêntrica é mais intuitiva, mais sincrética que dedutiva, o que significa que seus raciocínios não são explícitos. O julgamento vai de um só golpe das premissas às conclusões, saltando etapas.
2. ... Suas visões de conjunto são acompanhadas de um estado de crença e de um sentimento de segurança muito mais rapidamente do que se os anéis de demonstração estivessem explícitos.
3. Emprega ela esquemas pessoais de analogia, lembranças de raciocínio anterior, que dirigem o raciocínio ulterior sem que essa influência seja explícita.
4. Os esquemas visuais igualmente desempenham um grande papel, servindo mesmo de demonstração e de apoio da dedução.
5. Os julgamentos de valor pessoais, enfim, influem muito mais no pensamento egocêntrico do que no pensamento comunicável.

A partir da identificação desta lógica, o problema da comunicabilidade se impõe como um dos preliminares a se resolver como introdução ao estudo da lógica da criança. Dentro deste problema, surgem várias questões a serem respondidas. Os capítulos IV e V do livro são dedicados a investigar aspectos da compreensão verbal de crianças de 6 a 11 anos, incluindo o que acontece quando alguma palavra de frase ou provérbio ouvido é desconhecida para elas.

No capítulo V de seu livro, Piaget nos diz que um dos fenômenos importantes para o estudo da compreensão verbal das crianças é o “sincretismo do pensamento”, produzido pela lógica egocêntrica. Até os sete anos e meio, esta lógica marcará tanto o pensamento verbal quanto a observação direta da criança. A partir desta idade, o sincretismo da percepção tende a desaparecer, podendo a criança conservar traços de sincretismo na

inteligência verbal até a idade de 11 – 12 anos. Alguns dos experimentos realizados para investigar outras questões permitiram a observação de alguns fenômenos de sincretismo verbal:

...a criança ouve proposições adultas, que lhes são dirigidas ou não, pouco importa e, em lugar de interromper para pedir explicação, acredita instantaneamente compreender, ou procura por si mesma assimilar segundo seus próprios esquemas e, uma a uma, dá a todas as palavras ouvidas um sentido mais ou menos preciso e constante, mas sempre categórico; ... discernem-se nesse trabalho de invenção e compreensão da criança vários desses esquemas de analogia e desses raciocínios por meio de saltos que caracterizam precisamente o sincretismo verbal²⁴⁶.

A análise do sincretismo verbal, por sua vez, permite a Piaget distinguir três fenômenos que o compõem: o sincretismo do raciocínio, a necessidade de justificação a qualquer preço e o sincretismo da compreensão. É justamente a análise do que acontece quando há uma palavra desconhecida na frase apresentada à criança que evidencia o fenômeno do sincretismo da compreensão. Esta análise mostra que a criança, ao ouvir uma palavra que ignora, não se dá conta desta ignorância, e procura assimilar ao seu ponto de vista e repertório anterior tudo que é dito, muitas vezes com uma interpretação totalmente fantasista da palavra mal compreendida, procedimento que pode levar a erros enormes de compreensão de toda a locução. Fora do contexto em que foi ouvida e mal compreendida, a palavra é esquecida. Cito como exemplo um dos casos descritos por ele. Um dos meninos de seu experimento, de 8 anos, ouve uma história na qual “o filho da fada amarrou-a a uma pedra” e, ao recontá-la, diz que “o filho da fada fez uma mancha na pedra”, confusão propiciada pela proximidade sonora das palavras *tache-attaché* (mancha, amarrado). Esta confusão acabou deformando todo o final da história. No caso deste menino, não apenas o contexto não permitiu uma correta inferência da palavra mal ouvida ou mal compreendida, como esta compreensão equivocada de uma única palavra alterou toda a compreensão da história.

²⁴⁶ Piaget, op. cit, p. 197.

Os trabalhos de Piaget indicam, portanto, que é arriscado esperar que uma criança com menos de 11 anos consiga “inferir”, com aceitável grau de correção, o correto significado de uma palavra exclusivamente pelo contexto em que se insere, pois ela nem sequer se dá conta de que ouviu uma palavra que ignora, interpretando a totalidade da locução ouvida não apenas a partir das palavras que já conhece, mas também de fatores totalmente alheios ao real sentido da fala, como repertório anterior, sentimentos, e até mesmo identificação de algum termo desconhecido com outro foneticamente próximo, ainda que de significado distante.

4.5. Lembranças adultas sobre inferências infantis

Um ensaio de **D. Catani** (2010)²⁴⁷ alerta para a importância de se abrir espaço, nos cursos de formação de professores, para atividades que permitam aos professorandos a identificação de estilos didáticos de seus professores presentes e passados, bem como o resgate de memórias de sua própria formação e o mergulho interior capaz de lançar luz sobre os elementos constituintes de seus próprios estilos didáticos. Este exercício pode, eventualmente, ser útil como elemento de avaliação da validade de teorias de aprendizagem. Sempre que conto, numa roda de professores, lembranças minhas que ilustram os problemas da consciência lexical e da inferência, outras histórias surgem da memória dos integrantes do grupo. Dou a seguir alguns exemplos destas lembranças. A primeira delas refere-se a uma cantiga infantil popular:

O cravo brigou com a rosa
Debaixo de uma sacada
O cravo saiu ferido
E a rosa despedaçada

Não me lembro de que idade tinha quando aprendi esta cantiga, mas eu já era capaz de perceber que havia uma palavra que eu desconhecia na letra da canção, pois perguntei para minha mãe (outra pessoa me ensinara a cantiga) o que era sacada. Minha mãe, ignorante do contexto no qual eu ouvira a palavra, me disse que sacada era um terraço. Na nossa casa térrea, firmemente assentada no chão, havia uma varanda que sempre fora chamada de terraço. Então durante muito tempo dispendi grande esforço tentando

²⁴⁷ CATANI, D., 2010. Por uma pedagogia da pesquisa educacional e da formação de professores na universidade.

imaginar como teria sido esta briga subterrânea entre o cravo e a rosa, ambos enterrados sob o piso de um terraço.

Problema parecido aconteceu em relação à marchinha carnavalesca “Jardineira”, que também aprendi muito criança.

Ó jardineira por que estás tão triste?
Mas o que foi que te aconteceu?
Foi a camélia que caiu do galho,
Deu dois suspiros e depois morreu.

Vem, jardineira, vem, meu amor
Não fiques triste que este mundo é todo teu
Tu és muito mais bonita
Que a camélia que morreu

Eu conseguia perceber que a canção consistia num diálogo entre a jardineira e seu interlocutor (coisa que muitas vezes nem mesmo meus alunos adolescentes conseguem perceber numa canção), conseguia perceber que a primeira estava triste e o segundo queria consolá-la de sua tristeza. Durante um bom tempo, fiquei me perguntando por que a pessoa que conversava com a jardineira não lhe dava um saco cheio de suspiros para acabar com sua tristeza. Para mim, suspiro era o doce feito de claras e açúcar, e a tristeza da jardineira se devia ao fato de ter recebido apenas dois suspiros da camélia.

Wanda, minha amiga, professora primária com mais de 30 anos de experiência, conta uma lembrança sua de criança: quando ouvia um trecho de uma história infantil, “na matriz do rancho velho dia sete casarão, a Senhora Baratinha e o Doutor João Ratão”, achava que casarão era uma casa grande.

Equívocos na segmentação do contínuo da fala também podem levar a erros de compreensão de enunciados. Eu tenho uma amiga de infância chamada Ana Beatriz, cujo apelido em criança era Ana Bê. Eu só ouvia seu prenome inteiro quando a mãe queria lhe dar uma bronca, e para mim seu nome era: Anabê atriz.

Uma colega de pós-graduação conta que a mãe usava uma expressão que, durante muito tempo, para ela era uma palavra só: Fulano e Beltrano brigaram por “dácáquelapalha”.

Se só podemos supor o que se passa nas cabeças das crianças a partir de suas manifestações exteriores, algumas lembranças de nossos pensamentos infantis podem ajudar a compreender melhor como raciocinam.

4.6.Considerações finais sobre a recomendação analisada

No Capítulo 3, dei alguns exemplos de como o conhecimento prévio de um sentido para uma palavra de caráter polissêmico pode dificultar a atribuição de novos sentidos e novas possibilidades de uso a estas palavras, comprometendo inclusive a compreensão do texto, o que vai ao encontro das observações de Piaget. Barbosa e Cardoso-Martins (2014) citam artigo no qual foi relatado ter sido encontrada uma correlação positiva entre um estilo de interação verbal, denominado de estilo referencial, e o tamanho do vocabulário infantil aos 24 meses. Este estilo se caracteriza por nomeações frequentes de objetos e muitas perguntas, interações linguísticas que poderiam ser consideradas, se quisermos usar a terminologia wittgensteiniana²⁴⁸, como constituintes de um treinamento para introdução da criança numa linguagem ainda primitiva, num jogo de linguagem preparatório para outros mais sofisticados. Para o filósofo vienense, o que dá sentido a nossas palavras é o uso que fazemos delas, não havendo limites para estes usos a não ser aqueles determinados pelo o que ele chama de semelhanças de família, ligações de sentido que podem se tornar mais tênues à medida que os usos da palavra vão se distanciando um dos outros, até uma eventual ruptura total. Para que a criança possa superar esta compreensão inicial de uma função referencial da linguagem, é preciso não apenas que seja introduzida em novos jogos de linguagem, mas que as regras de uso das palavras nestes novos jogos fiquem claras para ela.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa, logo no primeiro capítulo da 1ª parte (Caracterização da área de Língua Portuguesa), anunciam que

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais — que podem estar relacionadas às ações efetivas do

²⁴⁸ WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**, § 6 e 7, 2009.

cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. De modo geral, os textos são produzidos, lidos e ouvidos em razão de finalidades desse tipo. Sem negar a importância dos que respondem a exigências práticas da vida diária, são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada²⁴⁹.

Os estudos apresentados neste item confirmam, em boa medida, a importância da exposição das crianças a textos escritos ao mostrarem que o trabalho com textos em sala de aula tem um grande impacto sobre a compreensão leitora e a qualidade da produção escrita de crianças de várias idades.

Vimos neste capítulo a relação entre vocabulário e compreensão leitora, e entre compreensão leitora e qualidade da produção escrita. Vimos também a relação entre estrato socioeconômico da família e/ou escola frequentada (pública/particular) e extensão do vocabulário. Como mostrei no Capítulo 1, o Programa Ler e Escrever considera como uma causa do fracasso escolar o menor acesso à cultura escrita (Quadro 1.3.5.1, p. 19/20).

No entanto, o que se viu nos vários artigos citados é que a simples exposição das crianças à leitura de textos não é suficiente para o desenvolvimento das estratégias de leitura elencadas no Guia de Estudo para o Horário Coletivo de Trabalho. Os resultados deste trabalho dependem do *tipo de mediação* que é realizada pela professora durante a leitura. A capacidade de realizar inferências não é algo que se desenvolve espontaneamente, exigindo o desenvolvimento da percepção das relações causais, da noção de temporalidade, do vocabulário, do conhecimento das características estruturais de diferentes gêneros por meio de trabalho deliberadamente planejado para estes fins.

Ninguém desenvolve um vocabulário rico lendo o dicionário. As palavras se incorporam ao nosso patrimônio intelectual quando temos oportunidade de ouvi-las ou lê-las com frequência em diferentes situações de uso que façam sentido para nós. A

²⁴⁹ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa, p. 25, 1997.

leitura de textos interessantes para crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental seria uma excelente oportunidade de ampliação de seu vocabulário e de sua capacidade de compreensão leitora, desde que esta ampliação fosse um objetivo concreto e fosse feita uma mediação planejada para alcançá-la. Não encontrei, para a recomendação analisada (não pare para explicar palavras difíceis), resultados empíricos que a justificassem. Pelo contrário, a revisão bibliográfica realizada, que não teve a pretensão de ser exaustiva, mostra que existem resultados experimentais que sugerem formas de mediação eficazes para o desenvolvimento da compreensão leitora de crianças, mediações que envolvem o esclarecimento de palavras difíceis para as crianças, perguntas visando o desenvolvimento da capacidade de identificação das informações implícitas e das relações causais e temporais existentes no texto, e outros aspectos acessíveis ao adulto letrado, mas não à criança.

Estudos do próprio Piaget, referencial teórico inicial da alfabetização construtivista, mostram que a estratégia adotada pelo Programa Ler e Escrever é inadequada para permitir a compreensão pela criança do texto lido, além de não se prestar à ampliação do seu vocabulário.

O trabalho de Bourdieu e Passeron sobre as probabilidades de acesso das diferentes classes sociais aos cursos superiores mais valorizados na França da década de 60 constituiu um alerta sobre a falácia da igualdade de oportunidades oferecida pelo sistema escolar, uma vez que, quanto mais distante o domínio prático da língua materna pelo aluno do domínio da língua na qual a escola quer introduzi-lo, menor sua probabilidade de sucesso. No mesmo trabalho, os sociólogos franceses sugerem o que seria um trabalho ideal, destinado a superar esta distância:

Um trabalho pedagógico expressamente orientado pela pesquisa metódica de sua maior produtividade tenderia pois a reduzir conscientemente a distância entre o nível de emissão e o nível de recepção, seja elevando-se o nível de recepção ao comunicar ao mesmo tempo a mensagem e o código de sua decifração numa expressão (verbal, gráfica ou gestual) cujo código já é dominado pelo receptor, seja reduzindo-se provisoriamente o nível de emissão de acordo com um programa de progressão controlada em que cada

mensagem tenha por função preparar a recepção da mensagem do nível de emissão superior, conseguindo assim produzir uma elevação contínua do nível de recepção, ao dar aos receptores os meios de adquirir, pela repetição da emissão e pelo exercício, a posse completa do código²⁵⁰.

Então, o desenvolvimento verbal das crianças que frequentam escolas públicas não é um problema que diga respeito apenas ao sucesso nos primeiros anos de escolaridade, é uma responsabilidade moral da escola em relação às perspectivas de futuro para estas crianças. Deveria ser objeto de um projeto consistente e bem fundamentado, com propostas de leitura mediada visando objetivos claros (desenvolvimento de vocabulário, noções de temporalidade, relações de causa e efeito, capacidade de realização de inferências, etc.), e não deixado ao sabor de instruções cuja origem não é clara. Não se trata aqui de impor à criança uma outra linguagem, mas do professor tomar consciência da distância que pode haver entre sua fala e a compreensão da criança, e criar condições para que ela tenha acesso a esta linguagem que é a chave de uma herança cultural que também lhe pertence, e é também a chave da linguagem presente em todos os objetos culturais e profissionais do mundo adulto do qual um dia fará parte.

²⁵⁰ BOURDIEU, P. e PASSERON, J.-C. **A reprodução – elementos para uma teoria do sistema de ensino**, p. 162, 2012.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Qualquer tentativa de questionamento do construtivismo, enquanto teoria de desenvolvimento cognitivo que pode ser estendida à aquisição das primeiras letras, ou como proposta didática de alfabetização aplicável de forma eficiente às instituições públicas de educação, esbarra com argumentos que se repetem frequentemente.

O argumento mais comum é o de que os métodos ditos tradicionais de alfabetização seriam os responsáveis pelos altos índices, em décadas passadas, de repetência nos primeiros anos de escolaridade, índices que para a década de 80 foram calculados num artigo de Ribeiro (1991)²⁵¹ que se tornou clássico. Este argumento aparece na fala de estudantes e pesquisadores da pedagogia, professores e gestores educacionais, tanto da rede pública quanto da rede privada, e também em textos presentes em documentos e sites oficiais²⁵². Ora, o desempenho de um sistema escolar é resultado da interação de todas as variáveis que o compõem, que são em grande número, como número de alunos por professor, adequação e qualidade do espaço escolar, disponibilidade de recursos materiais para fins didáticos, formação e motivação do professor (motivação que por sua vez é função do salário, da vocação para o ofício, das perspectivas de carreira, do reconhecimento e premiação dos resultados obtidos, do prestígio social da profissão), do grau de autonomia da escola e do professor, dos objetivos da escola e das responsabilidades atribuídas a todos os atores envolvidos no alcance destes objetivos, dos métodos de avaliação empregados, da adequação da proposta de ensino ao público a que se destina, do critério de composição de classes, etc., e também, claro, dos métodos de ensino adotados. A avaliação do impacto da adoção de diferentes valores ou modalidades para cada uma destas variáveis é tarefa bastante difícil, porque necessitaria a uniformização de todas as outras. Apesar disto, afirmações neste sentido são feitas com frequência, transformando opiniões em fatos científicos. Hoffmann²⁵³, por exemplo, em livro que faz parte da bibliografia do Programa Ler e Escrever, parece dar aos métodos de avaliação do aprendizado do aluno um peso desproporcional a outras

²⁵¹ RIBEIRO, S. C., 1991. A pedagogia da repetência.

²⁵² WEISZ, T., sem data. Didática da leitura e da escrita: questões teóricas.

²⁵³ HOFFMANN, J., 2011. O jogo do contrário em avaliação, página 74 e seguintes.

variáveis que compõem sistemas educacionais de sucesso, como da Finlândia e da Coreia do Sul²⁵⁴.

Para emitir uma opinião sobre as causas da repetência em escolas brasileiras nas décadas anteriores à adoção do regime de progressão continuada, vou recorrer a alguns dados históricos. No dia 26 de agosto de 1789, a Assembleia Constituinte recém-instituída pela Revolução Francesa conclui e aprova a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, na qual estabelece, no seu artigo primeiro, que “os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos e que as distinções sociais só podem ser fundadas na utilidade comum”. Ainda nesta declaração, fica estabelecido que o acesso aos cargos públicos e a todas as dignidades está aberto a todos, sem outras distinções que não as de seus talentos e virtudes. Nos anos que se seguem à Declaração dos Direitos do Homem, diferentes planos de instrução pública são apresentados aos colegiados de representantes do povo francês, tendo por objetivo promover as condições de uma efetiva igualdade. Mas estes planos admitem que há diferenças entre os homens e que o acesso aos níveis mais elevados de instrução será destinado aos portadores de maiores virtudes e talentos²⁵⁵. Vê-se, portanto, que a ideia de uma instrução pública universal já nasce eivada da convicção de que a possibilidade de acesso aos níveis mais elevados é dependente dos talentos e virtudes de cada estudante. Uma visão de escola na qual o professor é o transmissor de conteúdos previstos num currículo, cabendo ao aluno a responsabilidade de assimilar estes conteúdos e devolvê-los em provas e outros instrumentos preparados e corrigidos pelo mesmo professor, me parece uma explicação muito mais plausível para o problema crônico da repetência escolar verificado na maior parte do século XX. De acordo com uma visão “darwinista” da função da escola, se o aluno não é capaz de aprender o que a escola lhe oferece, é porque lhe faltam o talento e a virtude para tanto, sendo natural que vá sendo conduzido à evasão por sucessivas reprovações, pois carece das qualidades necessárias para alcançar os níveis mais altos de instrução. Dentro desta visão, se alguns alunos dão conta das exigências escolares e outros não, é porque os primeiros possuem os talentos e virtudes necessários para fazê-lo e os segundos não. Mas como discuti no Capítulo 4, a linguagem na qual a escola pretende inserir o aluno está, muitas vezes, distante da linguagem que a criança domina, distância da qual o professor não se dava conta, especialmente em décadas em que esta

²⁵⁴ RIPLEY, A. **As crianças mais inteligentes do mundo e como elas chegaram lá.**

²⁵⁵ VILLALOBOS, I. Talentos e virtudes nos planos de instrução pública da revolução francesa, inédito.

questão não era discutida, não se podendo atribuir a diferenças de talentos e virtudes (e nem de ritmos) as diferenças entre rendimentos de alunos que iniciam sua escolaridade em diferentes pontos da trajetória linguística a ser percorrida. Este problema tem um impacto direto desde os primeiros momentos da alfabetização, como discuto no Capítulo 3. O problema se torna mais grave ainda com uma didática que espera que as crianças descubram sozinhas as respostas para suas dúvidas e que pretende alfabetizá-las a partir de “textos de circulação social”.

Um segundo argumento defende a alfabetização construtivista atribuindo a esta visão da aprendizagem das primeiras letras a adoção da progressão continuada. Cabe aqui um comentário sobre a pertinência da associação entre estes dois temas, alfabetização construtivista e progressão continuada. De acordo com a revisão, realizada por Massabni e Ravagnani (2008)²⁵⁶, sobre a história das ideias que levaram à adoção da progressão continuada no Brasil, já em 1954, em artigo sobre a evasão na escola primária, Anísio Teixeira sugeria o regime de promoção automática; em 1956, Juscelino Kubitschek expressa sua adesão à esta ideia; ainda em 1956 Almeida Jr., e em 1959 Dante Moreira Leite, defendem a promoção automática. Em 1959, iniciou-se no Grupo Experimental da Lapa em São Paulo um ensaio sobre a promoção automática, e em 1961 grupos escolares de diferentes cidades do estado foram escolhidos para implantação da promoção automática, que passaria a ser denominada promoção flexível e rendimento efetivo, experiência que não foi adiante. Finalmente, em 1996 a nova Lei de Diretrizes de Bases da Educação faculta aos estados e municípios a adoção do regime de progressão continuada, e em 1997 ela é oficialmente instituída nas escolas de ensino fundamental do Estado de São Paulo.

Ainda de acordo com Massabni e Ravagnani, já na fala de Juscelino aparece um argumento que invoca a psicologia, ao assinalar a importância da promoção automática para evitar que a criança fique marcada pela reprovação. E, na defesa da implantação oficial da progressão continuada em São Paulo, ao lado de argumentos governamentais de natureza econômica, são usados argumentos baseados na psicologia.

²⁵⁶ MASSABNI, V. G. e RAVAGNANI, M. C. A. N., 2008. Progressão Continuada: qual construtivismo está em jogo?

Vê-se, portanto, que a ideia da promoção automática como solução para o problema da repetência e evasão escolares começa a ser discutida no Brasil e ser experimentada em São Paulo cerca de 20 anos antes da publicação do trabalho de Ferreiro e Teberosky. A crítica à proposta didática construtivista de alfabetização não implica, assim, numa crítica à progressão continuada, constituindo-se ambos os temas em assuntos que podem perfeitamente ser tratados e analisados de forma independente.

João Villalobos, no seu ensaio sobre o desenvolvimento da lógica formal ao longo dos séculos, argumenta que filósofos e matemáticos (algumas das mais brilhantes inteligências que a civilização ocidental já produziu) falharam nos seus esforços de transformá-la na ferramenta capaz de dar um caráter de certeza ao nosso conhecimento sobre as coisas existentes porque, em última análise, nossas proposições primeiras nada mais refletem do que nossas crenças sobre o mundo real ²⁵⁷. Se a lógica não é capaz de nos fornecer as certezas pelas quais ansiamos, tampouco o pode fazê-lo a ciência pois, como nos lembra o mesmo autor, “qualquer ciência é sempre um mar de incertezas, de questões não resolvidas, de pontos obscuros, de teorias divergentes e mesmo contraditórias”²⁵⁸. Se a lógica e a ciência, ferramentas desenvolvidas para nos ajudar a construir nosso conhecimento, não nos podem fornecer senão certezas circunstanciais ou provisórias, no que devemos nos apoiar para o desenvolvimento de nossas práticas no mundo? Não se trata de descartar os resultados da pesquisa científica, pois são óbvios os resultados que este empreendimento já trouxe para a humanidade, mas de reconhecer suas limitações e os critérios que tornam algumas teorias mais aceitáveis, como a reprodutibilidade dos resultados experimentais nos quais se apoiam, obtidos em diferentes condições por diferentes pesquisadores, o acúmulo quantitativo de evidências convergentes, o consenso da comunidade científica sobre um tema. Trata-se também de entender que a construção de um modelo teórico é uma atividade complexa, e por isso sujeita a incertezas e incompletude. Os modelos teóricos são úteis para sugerir práticas que possam ser mais eficientes na obtenção dos resultados que desejamos, mas isso não descarta a necessidade de se testar estas práticas, para verificar se cumprem o que se espera delas, e se confirmam o modelo adotado. A alfabetização construtivista foi adotada como política pública por meio da transposição direta de uma teoria para uma

²⁵⁷ VILLALOBOS, J. E. R. **Lógica e existência – um ensaio de filosofia da educação**, 1971.

²⁵⁸ VILLALOBOS, J. E. R. A propósito do último teorema de Fermat, 1976..

prática, sem que houvesse consenso sobre a teoria e sem que as sugestões de uma prática extraída da teoria fossem devidamente testadas.

Há ainda graves considerações éticas a serem levados em conta. Precisamos lembrar que as pesquisas empíricas realizadas no campo da sociologia, da psicologia, da pedagogia, partilham com a medicina a condição de incidirem sobre um objeto (o ser humano) que tem como característica fundamental a variabilidade entre os indivíduos de um grupo, comum a todas as populações de seres vivos. No caso da medicina, este problema é contornado pelo acompanhamento do médico que prescreve uma receita e por minuciosas descrições na bula (que nos apavoram cada vez que precisamos tomar um remédio) sobre seus possíveis efeitos colaterais, por menor que tenha sido a porcentagem da amostra testada que tenha sofrido tais efeitos. E na pedagogia, o que se faz? Uma criança não é um desvio padrão, ponto fora da curva que só serve para incomodar nossas certezas. Mesmo que desprezássemos os resultados de autores que não encontraram as fases identificadas por Ferreiro e Teberosky, ou daqueles que dão interpretações diferentes ao que elas chamam de fase silábica, teríamos que levar em conta o pequeno tamanho da amostra estudada na Argentina (108 crianças) e os 15% das 900 crianças que participaram do estudo também de Ferreiro no México e que, segundo a autora, não passaram pela fase silábica. Ainda que acreditemos na consistência de uma teoria, cada um dos pontos fora da curva representa um ser humano, dotado de inteligência e potencialidades, que precisa ser considerado em sua individualidade e não pode ser simplesmente enfiado dentro de um modelo, ao qual terá que se adaptar como um viajante no leito de Procusto, não importa se para isso teremos que esticá-lo ou cortar-lhe as extremidades. Mas é o que a nossa cartilha construtivista faz, quando orienta o professor a dedicar atenção aos que ainda não escrevem de acordo com a hipótese silábica com valor sonoro (Capítulo 1, Quadro 1.3.4.1, p. 16). Ou seja, a professora deverá ajudá-lo a aprender a escrever de uma forma equivocada, que depois terá que ser abandonada para que a forma correta possa ser aprendida, já que esta etapa equivocada é considerada, dentro do modelo adotado, condição necessária para que o entendimento correto sobre o funcionamento da escrita seja alcançado por qualquer criança. Se não é possível atender a cada aluno em sua individualidade dentro das classes regulares, a escola precisa achar outras soluções que não sejam a repetição, nas aulas de recuperação, da mesma didática e das mesmas atividades que não foram capazes de alfabetizá-lo anteriormente.

Além do fato de que as pessoas são diferentes, parece que há pedagogias que esquecem um elemento fundamental que nos faz humanos, que é o livre arbítrio. Posso fornecer às crianças de 1º ano brinquedos diversos relacionados à escrita (dominós, jogos de memória, blocos, etc.) e é provável que se interessem por eles e até que memorizem formas escritas como forma de fazer a necessária correspondência com desenhos para que ganhem os jogos; mas não tenho como obrigá-las a **refletir** sobre a escrita. Da mesma forma, posso propor uma porção de atividades destinadas a fomentar a reflexão e conseguir dos alunos as manifestações exteriores de engajamento na atividade, mas não tenho como saber se estão realmente realizando a reflexão que espero. Posso até conseguir as respostas desejadas, mas não tenho como saber se são fruto de acerto casual, se são induzidas pelas pistas linguísticas da minha pergunta, ou se resultam de real esforço de reflexão sobre o tema proposto. Rivera nos lembra de que, para obtenção de bons resultados, é preciso que os desafios às nossas capacidades se situem entre dois extremos: “que não sejam tão fáceis que superá-los se torne uma tarefa tediosa, nem tão árduos que lidar com eles nos cause frustração ou desânimo”²⁵⁹. No volume do PIC (Projeto Intensivo no Ciclo – língua portuguesa) – 4º ano, destinado a crianças defasadas na leitura e escrita, aparecem 23 vezes expressões como “refletir sobre o funcionamento da escrita alfabética” e similares. Qual é a probabilidade de que uma criança que já passou quatro anos debruçada sobre o enigma da escrita alfabética, sem que lhe ensinem como funciona, continue “refletindo” sobre o problema com esperança de achar uma solução? E qual é a probabilidade de que, para estas crianças, a escola represente mais do que apenas o cenário de uma permanente frustração? Como comentei no capítulo 3, algumas terão seu auto-conceito destruído, convencendo-se de que são incapazes, mas outras aprenderão a manipular o sistema, procurando adivinhar as respostas, adulando o professor, copiando a lição de colegas, e outras ainda se tornarão rebeldes, recusando até a aparência de estarem realizando as tarefas propostas, numa impressionante manifestação de resistência psicológica e livre arbítrio, como se dissessem: “não aprendo porque não quero, e ninguém pode me obrigar”. A história registra, é claro, o relato de feitos resultantes da imbatível determinação de alguns homens em busca de solução para um único problema, como a dedicação de mais de quarenta anos do relojoeiro John Harrison no desenvolvimento (e reconhecimento de

²⁵⁹ RIVERA, J. A. **O que Sócrates diria a Woody Allen**, p. 61, 2004.

seu feito) de um relógio suficientemente preciso e resistente às condições de uma embarcação marítima para se prestar a cálculos confiáveis de longitude²⁶⁰. Mas estes foram homens excepcionais, que sabiam o que buscavam e de onde partir para alcançar seus objetivos. Não é sensato nem razoável esperar de crianças tamanha perseverança na perseguição de respostas para enigmas que nunca oferecem a recompensa de sua solução.

A alfabetização construtivista e a progressão continuada, tal como prevista nos documentos estudados, tratam a criança como ser humano unidimensional. Ao privilegiar a teoria cognitiva que adotam, ignoram as dimensões afetiva e social do aluno. Lidam com a criança como se ela estivesse sozinha no mundo, desprovida de uma família que tem expectativas em relação ao seu aprendizado e que julga seu fracasso com base em critérios próprios, que eventualmente a cobra e a pune por um malogro que não é culpa sua. Subestimam a criança ao partirem do princípio que a ausência de notas ou de reprovação não lhe permite perceber que está atrasada em relação aos colegas, que não está atendendo às expectativas da família e dos professores. Minimizam também o fato de que, quanto maior for o tempo que uma criança levar para se alfabetizar, maior será a distância entre ela e as demais.

É preciso que se faça justiça a Ferreiro e Teberosky pois, em mais de um momento em seu livro, afirmam que não pretendem apresentar propostas metodológicas de alfabetização. Vários são os méritos de seu trabalho. A adoção do método clínico de Piaget para um tema diferente dos estudados pelo epistemólogo genebrino mostra as possibilidades de descobertas representadas por uma cuidadosa escuta da criança nos estudos sobre alfabetização, nem sempre presente nas pesquisas feitas sob a perspectiva da psicologia cognitiva, e que certamente influenciou meu trabalho com meus alunos, ainda que inicialmente este não tivesse um propósito investigativo. Esta escuta permitiu evidenciar o grande número de obstáculos, constituídos por problemas conceituais, que a criança enfrenta no processo de tentar entender e se apropriar da escrita alfabética. Entre estes problemas conceituais estão a compreensão do que a escrita representa e como ela funciona. Mas, além daqueles problemas conceituais identificados na pesquisa argentina, há outros, como o entendimento de termos corriqueiros na sala de aula, mas

²⁶⁰ DASH, J. **O prêmio da longitude**, 2002.

nem sempre compreendidos pela criança, como LETRA, LÍNGUA (no sentido de idioma), PORTUGUÊS (como nome do idioma falado no Brasil), TEXTO, PALAVRA (este último problema identificado num outro estudo de Emília Ferreiro, em colaboração com Sofía Vernon²⁶¹). Outros problemas que podem ser caracterizados como conceituais são a compreensão de que certas representações são apenas siglas e não palavras completas (como no caso do E. M. representando Escola Municipal no cabeçalho das lições); a consciência de que há no idioma milhares de palavras que ela não conhece e de que uma palavra pode ter mais de um sentido, conforme o contexto de uso; a concepção referencial da linguagem, próprias dos jogos iniciais de linguagem cuja função é introdutória, e que dificulta a percepção de que uma mesma palavra pode ter diferentes sentidos em diferentes contextos.

No entanto, não se pode deixar de registrar alguns dos equívocos na psicogênese da língua escrita. O primeiro equívoco, como argumentei nos capítulos 2 e 3, está presente na crença de que a criança somente alcançará a correta compreensão sobre o funcionamento da escrita por meio de uma evolução natural de processos e estruturas cognitivas, decorrente da livre manipulação do objeto escrito. Na apropriação desta ideia, feita pelos documentos analisados, as etapas desta evolução são consideradas não apenas essenciais para que a criança alcance a etapa final e definitiva, mas também suficientes. O segundo equívoco consiste em acreditar que, tendo alcançado a fase alfabética, a criança só enfrentará problemas de ortografia. Como mostram os resultados que obtive no meu trabalho com crianças, em sintonia com as pesquisas citadas no Capítulo 3, a criança alfabética enfrenta várias dificuldades de compreensão de relações grafema/fonema que não possuem qualquer fundamento lógico, dependem de regras que precisam apenas ser aceitas e incorporadas por treino.

É curioso notar que, mesmo quando alguns autores fazem crítica a certas práticas ancoradas na alfabetização construtivista, o fazem com um reverente respeito pela pesquisa argentina. Albuquerque, Morais e Ferreira (2008) realizaram um trabalho de observação das aulas de nove professoras alfabetizadoras da rede municipal do Recife. Registraram que menos da metade das professoras investia no ensino sistemático da notação alfabética, criticando o discurso que privilegia as práticas de letramento em

²⁶¹ FERREIRO, E. e VERNON, S. La distinción de palabra/nombre en niños de 4 y 5 años, 1992.

detrimento das atividades voltadas especificamente para a alfabetização. Mas, ao mesmo tempo, afirmam que o estudo de Ferreiro e Teberosky “**demonstrou** que as crianças se apropriam do sistema alfabético de escrita por meio de um processo construtivo”²⁶² (grifo meu). O que procurei argumentar até aqui foi que o modelo da psicogênese da língua escrita é uma consequência natural do referencial do qual partem as autoras pois, como lembra Oliveira (1999), “qualquer interpretação ou inferência a partir de achados empíricos está vinculada, em última instância, a um paradigma teórico”²⁶³, não podendo seu trabalho ser considerado como uma **demonstração** dos mecanismos psicológicos envolvidos na alfabetização, mas apenas como uma proposta de explicação para fenômenos para os quais outros autores sugerem outras explicações. E os defensores de práticas mais instrucionistas de alfabetização não podem esquecer que o abandono destas práticas também encontra respaldo em Ferreiro e Teberosky quando afirmam que, descoberto o funcionamento da escrita alfabética, a criança não apresentará mais problemas de escrita e que não se deve confundir decifrado com leitura.

No último livro de uma série de livros autobiográficos que encantaram minha infância, a autora e protagonista começa a trabalhar como professora numa cidadezinha do meio-oeste americano no fim do século XIX. A escola, construída para acolher até doze crianças, só tem três alunos. De volta em casa depois do primeiro dia de aula, comenta com o pai que acha seu salário excessivo para ensinar apenas três alunos, ao que o pai responde que aquelas três crianças tinham tanto direito à escola quanto teria uma dúzia²⁶⁴. Há mais de trezentos anos, Comênio alertava para a importância de se acolher a toda juventude nas escolas: “O que a seguir exporemos nos demonstrará, fartamente, que não somente se devem admitir nas escolas das cidades, praças, aldeias e vilas aos filhos dos ricos ou dos primazes, mas a todos por igual, nobres e plebeus, ricos e pobres, meninos e meninas”²⁶⁵. E acrescentava: “Ninguém deve ser excluído, a não ser aqueles a quem Deus negou, em absoluto, os sentidos ou o conhecimento”. Com pelo menos um século de atraso em relação aos Estados Unidos e mais de três séculos em relação a Comênio, o Brasil conseguiu universalizar a oferta de escola, mas ainda não conseguiu

²⁶² ALBUQUERQUE, E. B. C. de; MORAIS, A. G. de e FERREIRA, A. T. B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? 2008.

²⁶³ OLIVEIRA, Z. M. D. de. Os oito agrupamentos e o grupo INRC de quatro transformações - 50 anos dos modelos piagetianos do conhecimento, 1999.

²⁶⁴ WILDER, L. I. *Anos felizes*, p. 114-115, 1963.

²⁶⁵ COMÊNIO, J. A. *Didática magna*, Capítulo IX, §1 e 4, 1954.

fazer o mesmo em relação ao aprendizado. Não basta que a criança tenha acesso à escola, é importante que também seu direito de aprender seja assegurado.

Outro argumento comum usado na defesa da alfabetização construtivista, quando se levanta a hipótese de que ela possa ser a responsável pelos maus resultados da educação pública no Brasil, é o de que o que se pratica hoje nas escolas hoje não é o “verdadeiro construtivismo”. É difícil hoje caracterizar-se o que se pratica nas escolas, em virtude da escassez de estudos sobre o cotidiano escolar. Esta escassez de informações talvez seja resultado de uma maior preocupação, nas pesquisas que hoje contribuem para o entendimento de aspectos relevantes da alfabetização, com o desenvolvimento de modelos teóricos. Muitas delas são pesquisas feitas em outros campos que não o da pedagogia: linguística, psicologia, fonoaudiologia, sociologia, e que revelam, aparentemente, um interesse maior em trazer novas contribuições para as formulações teóricas do que um entendimento da influência dos métodos de alfabetização nos resultados obtidos. A imensa maioria dos estudos que levantei sob estas diversas perspectivas, apesar de realizados em escolas, não se referem aos métodos empregados na alfabetização, o que é de se lamentar, pois poderiam se constituir numa contribuição valiosa para a discussão sobre este tema sob uma perspectiva de maior interesse para o campo da pedagogia. Mesmo no meu caso, como não tive acesso às várias escolas frequentadas pelos meus alunos, a única informação que posso fornecer é de que as redes escolares dos municípios onde foi realizado o trabalho aderiram à alfabetização construtivista, e que as dificuldades enfrentadas pelas crianças são compatíveis com uma proposta didática construtivista nos moldes daquela apresentada pelo Programa Ler e Escrever, já que intervenções de caráter instrucionista explícito foram capazes de promover grandes avanços.

Relatos de pesquisas sobre o cotidiano escolar continuam escassos mais de 20 depois da advertência de Azanha (1992)²⁶⁶:

Mas não são apenas os historiadores da educação que se têm descurado do assunto do cotidiano escolar. Também outros especialistas em educação desconhecem-no inteiramente. Tome-

²⁶⁶ AZANHA, J. M. P. **Uma ideia de pesquisa educacional**, p. 60, 1992.

se, por exemplo, o caso das reprovações escolares tantas vezes referido, discutido e apontado como indicativo da má qualidade do ensino e do malogro da escola. Os computadores cruzam as informações sobre reprovações escolares com uma multidão de fatores (biológicos, psicológicos, sociais e econômicos), e com isso descobre-se o que todos já sabem; mas e o dia-a-dia da prática educativa que culminou nestes resultados? *Ignorabimus!*

Sob o enfoque construtivista encontrei relato elogioso de Zibetti e Souza (2010) sobre a prática docente de uma professora alfabetizadora no desenvolvimento de uma atividade proposta pelo PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores). Segundo relato da professora, ficara acordada até 1:30 da madrugada para conseguir planejar a aula, e de acordo com a autora do artigo, “As palavras da professora traduzem o foco de sua atenção: a aprendizagem das crianças. As atividades são instrumentos que utiliza para atingir seus objetivos”²⁶⁷. Mas sobre que objetivos de aprendizagem seriam estes e se foram alcançados, não se manifesta.

Pesquisas do cotidiano escolar poderiam contribuir também para a revisão de certos discursos cheios de boa intenção, mas não necessariamente esclarecedores de fatos reais. Bueno e Garcia (1996) observaram durante 13 meses o trabalho em sala de aula de uma professora considerada competente tanto por seus pares e pela hierarquia escolar quanto por pais e alunos. Foram 9 meses de observações numa sala de aula de 3º ano do ensino fundamental, da qual ela era a única professora, e 4 meses acompanhando uma sala de 4º ano que ela dividia com outros professores. Nas duas classes, as principais características de seu trabalho foram o atendimento individualizado a cada aluno enquanto os demais faziam suas tarefas, a correção imediata dos erros encontrados, a explicação personalizada. A esta dedicação personalizada soma-se uma grande severidade e um alto grau de exigência. Não perdoa erro algum, arranca a folha do caderno quando a lição não foi feita do jeito desejado – correta, organizada e limpa, exige que falem e escrevam o português com correção. Chama a atenção dos alunos com frequência e jamais elogia o trabalho bem feito. O resultado deste compromisso com o êxito de seus alunos foi que, com exceção de uma menina, ao final do ano foram

²⁶⁷ ZIBETTI, M. L T e SOUZA, M P. R de. A dimensão criadora no trabalho docente: subsídios para a formação de professores alfabetizadores, 2010.

todos aprovados. Segundo as autoras, “...a idéia de poder como sinônimo de controle e autoritarismo, que poderia ser imputada a Laura, se desvanece e toma um outro sentido - o de poder como autoridade moral”, representada pelo seu compromisso e dedicação ao seu trabalho de *ensinar*²⁶⁸. Esta professora poderia ser considerada um protótipo da professora autoritária e desrespeitosa em relação à bagagem cultural do aluno, tão criticado em discursos atuais, mas é provável que seu sucesso seja fruto daquilo que procurei defender ao longo deste trabalho: a necessidade de identificação da dificuldade específica do aluno e uma explicação clara da regra que normatiza a situação que ele não compreende. Numa sala de aula, a identificação de uma mesma dificuldade em vários alunos pode orientar o planejamento de explicações e exercícios coletivos, mesmo que uma parte da classe já tenha superado aquele problema.

Se um dos objetivos da educação é o desenvolvimento do espírito crítico do aluno, como querem os Parâmetros Curriculares Nacionais²⁶⁹, como poderemos alcançá-lo se estamos negando ao professor que deverá formar este aluno o desenvolvimento do seu próprio espírito crítico? Como alerta Passmore, só pode ensinar seu aluno a ser crítico o professor que se mostra disposto a tomar parte numa discussão de suas próprias ideias²⁷⁰. Ao entregar ao professor, dentre tantos, **um** modelo de desenvolvimento da leitura e da escrita na criança como sendo o verdadeiro merecedor de nossa certeza, estamos lhe negando a possibilidade de exercer qualquer espírito crítico, pois este é incompatível com certezas absolutas.

Na análise do material didático de alfabetização do Programa Ler e Escrever, procurei expor a fragilidade de algumas certezas que sustentam um programa de alfabetização destinado a orientar milhares de professores, responsáveis por sua vez por milhões de alunos. A partir desta análise, fica clara a necessidade de uma formação de qualidade para o professor, que vá muito além dos programas de capacitação para a aceitação deste ou daquele referencial teórico, para o treinamento no uso desta ou daquela metodologia. O professor alfabetizador precisa ser tratado como um profissional de nível superior, não apenas por meio de remuneração compatível com a responsabilidade da função que exerce, mas também de uma formação que lhe apresente os vários

²⁶⁸ BUENO, B. O. e GARCIA, T. F. Êxito escolar: as regras da interação na sala de aula.

²⁶⁹ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**, p. 28, 1997.

²⁷⁰ PASSMORE, J. On teaching to be critical, 1976.

modelos teóricos que procuram explicar a forma como o aluno aprende e um conhecimento consistente do objeto a ser ensinado – a escrita, conhecimento do domínio da linguística, de forma que possa fazer opções metodológicas compatíveis com os dados que lhe são fornecidos pela sua prática, pela realidade do público a que atende e da escola onde trabalha. A oferta de cursos de formação também deve abranger temas variados, à escolha do professor. Com um programa como o Ler e Escrever, a adesão do professor às classes de aceleração do PIC representa oportunidade de obter pontuação diferenciada para fins de evolução funcional, como mostrei no Capítulo 1, mas desde que aceite os referenciais teóricos e o tipo de metodologia imposta pelo programa, sendo que tanto um como outro, longe de constituírem unanimidade, são objeto de muitas críticas por parte de pesquisadores de vários campos do saber ligado à alfabetização, de diferentes instituições de pesquisa e diferentes regiões do país. Para entender este legislar por meio de portarias e outros dispositivos infralegais, sobre bases destituídas de consenso acadêmico e/ou político, precisamos recordar o período de nossa história recente em que vivíamos sob uma ditadura que dava aos tecnocratas, muitas vezes alçados às suas posições por ligações políticas, poder e segurança para tomar as decisões que quisessem sem ter que prestar contas à sociedade civil.

Como mostrei no Capítulo 1, um dos pontos chave da proposta construtivista de alfabetização é a valorização do que o aluno sabe. No entanto, a implantação deste método no Brasil não deu o devido apreço aos saberes dos professores. O registro da fala de uma diretora de escola, num estudo de Caldas e Souza (2014)²⁷¹ em que observaram o cotidiano de aulas de recuperação de uma escola pública paulista, ilustra este fenômeno. A partir de suas observações, as autoras concluíram que estas atividades só se prestam à cristalização de convicções pré-existentes, a do aluno de sua incapacidade de aprender e do professor de sua impotência para ensinar. Na fala da diretora, a recuperação

"Vira uma tortura. Soa como um castigo. Acaba perdendo o ritmo, tanto o professor como o aluno e a escola acabam só cumprindo uma formalidade. Faz porque tem que fazer (...). Sinceramente, desanimei. **Sabia como fazer, vem alguém que**

²⁷¹ CALDAS, R. F. L. e SOUZA, M. P. R. de. Recuperação escolar: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar, 2014.

me manda fazer de um jeito que sei que não dá certo, é pra desanimar mesmo. É pra não funcionar, mesmo. Pra inglês ver." (grifo meu).

Como foi que se conseguiu destituir de tal forma os profissionais da educação que estão na linha de frente do sistema da confiança no seu próprio saber? E como foi que uma classe capaz de tanta articulação quanto a dos professores não é capaz de se organizar em defesa de sua autonomia? Neste último caso, é possível que a falta de capacidade de encontrar uma plataforma comum seja resultado de posições dogmáticas na defesa de um ou outro método, de um ou outro referencial teórico, quando o ponto a ser defendido deveria ser o de autonomia de professor para escolher seus métodos e material didático de apoio e de rejeição à vinculação da pontuação na carreira a opções metodológicas. A autonomia para o professor para escolher seus métodos e o tipo de capacitação que deseja deveria se estender também à escola para organizar sua forma de trabalho.

6. CONCLUSÕES

O objetivo deste trabalho era de analisar a fundamentação da proposta didática do Programa Ler e Escrever e, a partir desta análise, avaliar sua utilidade como material de apoio para a alfabetização de crianças de escolas públicas paulistas. Este Programa foi criado pela Prefeitura de São Paulo com o objetivo explícito de “desenvolver Projetos que visam a reverter o quadro de fracasso escolar ocasionado pelo analfabetismo e pela alfabetização precária dos alunos do Ensino Fundamental e Médio da Rede Municipal de Ensino”. Os documentos integrantes do Programa que foram estudados são aqueles destinados ao 1º ano e os constantes do PIC – Projeto Intensivo no Ciclo, destinadas a crianças que no 3º e 4º anos de escolaridade ainda não tivessem alcançado o domínio da leitura e da escrita.

O principal referencial teórico adotado para elaboração da proposta didática contida nestes documentos é a Psicogênese da Língua Escrita, modelo de aprendizagem da escrita desenvolvido por Ferreiro e Teberosky a partir de experimento realizado na década de 70 com 108 crianças argentinas. De acordo com este modelo, o domínio da leitura e da escrita pela criança é obtido por meio de um processo evolutivo de conceitualização sobre o funcionamento da escrita alfabética, processo caracterizado por uma sequência de estágios que reproduz a sequência histórica de evolução da escrita. Ainda de acordo com as autoras, a passagem por estes estágios seria necessária para a construção de um verdadeiro conhecimento, e não a mera apropriação de uma técnica. A criança passa por um processo evolutivo não apenas em relação ao funcionamento da escrita, mas também em relação ao que a escrita representa. Assim, crianças que ainda não atingiram o estágio final deste processo podem pensar que a escrita representa apenas os substantivos ou apenas substantivos e verbos.

Com base neste referencial, o Programa Ler e Escrever apresenta uma didática que parte do princípio de que o necessário e suficiente para que os alunos aprendam a ler e escrever é propiciar-lhes oportunidades para que reflitam sobre a escrita. A partir desta convicção, propõem uma didática que tem como principal estratégia de alfabetização a memorização pela criança de conteúdos orais (adivinhas, parlendas, etc.) e de algumas palavras escritas (por exemplo, o próprio nome ou de colegas que funcionarão como referencial da escrita) para que, a partir do que aprenderam de memória, consigam

estabelecer a correspondência termo a termo entre oral e o escrito e a partir daí, descobrir como funciona a escrita e as correspondências grafema/fonema.

Para que o professor se convença de que a didática funciona e que o aluno está avançando, mesmo que ainda não saiba *ler* e *escrever*, é preciso dar a estas palavras novos sentidos. Assim, os riscos, rabiscos e garatujas que a criança produz quando ainda não sabe escrever, e aos quais ela atribui algum sentido, constituiriam uma **ESCRITA**, por representarem algum tipo de conceitualização sobre este objeto, uma fase da construção do conhecimento sobre ele e não apenas ausência de conhecimento. Da mesma forma, a tentativa de adivinhação do conteúdo de um texto escrito que a criança faz a partir de ilustrações, portador do texto, etc., passa a ser considerada **LEITURA**. Os significados tradicionalmente atribuídos pelos dicionários e pelo senso comum às palavras **LER** e **ESCREVER** são agora representados por expressões como **LER CONVENCIONALMENTE** e **ESCREVER CONVENCIONALMENTE**, presentes em enunciados que passam a ter, além da função comunicativa, a função de cristalizar um novo entendimento sobre o processo de alfabetização, constituindo-se em definições programáticas conforme terminologia proposta por Scheffler.

Já a análise do relato contido no livro “Psicogênese da Língua Escrita” mostra que outras interpretações são possíveis para alguns dos resultados obtidos pelas autoras. Como decorrência desta outra interpretação, os resultados que levaram à proposição das hipóteses da quantidade e da variedade, longe de indicar uma elaboração endógena da criança que não pode ser explicada pela realidade, podem ser interpretados como perfeitamente previsíveis a partir do tipo de instrução dada às crianças e das características do objeto estudado: a escrita.

Por sua vez, os estágios de evolução da compreensão pela criança sobre a escrita, encontrados por Ferreiro e Teberosky, também são exatamente aqueles que as autoras esperariam encontrar tendo em vista os princípios do referencial teórico de que partem: a epistemologia genética de Piaget. O modelo construído por elas a partir de seus resultados, longe de constituírem unanimidade na comunidade científica, são apenas um entre vários modelos que tentam explicar a aprendizagem da leitura e escrita. Também é possível encontrar na literatura outras explicações para o que elas chamam de estágio silábico.

Em relação às outras referências citadas na bibliografia do Programa Ler e Escrever, é curioso notar que algumas delas trazem fortes recomendações sobre aspectos que precisam ser ensinados explicitamente e treinados, recomendações que não recebem a devida atenção nas atividades propostas pelos documentos estudados.

As intervenções e avaliações que realizei com 44 crianças, defasadas na leitura e escrita e frequentando escolas públicas de dois municípios da Região Metropolitana de São Paulo que aderiram à alfabetização construtivista, contribuem para chamar a atenção para alguns problemas que são compatíveis com uma didática nos moldes daquela proposta pelo Programa Ler e Escrever, que se pretende construtivista. Mesmo depois de terem alcançado a compreensão sobre o funcionamento da escrita alfabética, muitas crianças se deparam com dificuldades intransponíveis relativas à correspondência grafema/fonema que as impedem de se tornarem autônomas na leitura e escrita, problema abundantemente registrado na bibliografia sobre o assunto. Algumas crianças desenvolvem soluções equivocadas que acabam se tornando vícios difíceis de eliminar, criando um problema que não existiria se tivessem sido auxiliadas a superar suas dificuldades no momento em que surgiram. Também são comuns entre estas crianças as tentativas de leitura pela rota lexical e de adivinhação como forma de superar sua incapacidade de decodificar a escrita. Outro problema identificado ao qual não tem sido dada a devida atenção na literatura acadêmica diz respeito a um aspecto da consciência lexical: a consciência de que o idioma contém milhares de palavras, muitas das quais desconhecidas, o que faz a criança pensar que não leu quando não consegue atribuir sentido à palavra decodificada. Agravam este problema as várias possibilidades de pronúncia representadas por cada vogal, algumas regidas por regras (mas que não são explicitadas para a criança na alfabetização construtivista), mas outras dependentes apenas do conhecimento prévio da língua oral. Uma solução que deu bons resultados foi explicitar para a criança as diversas possibilidades de leitura de cada vogal e ensiná-la a testar estas diferentes possibilidades até encontrar a leitura que faça sentido. Estes resultados reforçam a advertência já feita por diferentes pesquisadores de que o conhecimento de linguística é fundamental na formação do pedagogo, professor responsável pela alfabetização.

A descoberta de que a dificuldade em atribuir sentido às palavras constitui um obstáculo considerável ao desenvolvimento da leitura leva à conclusão de que a extensão do vocabulário, aspecto ligado mais propriamente ao letramento, constitui aspecto de grande influência sobre as possibilidades e o ritmo de apropriação da leitura, especialmente numa alfabetização construtivista. Diante desta questão analisei, à luz da literatura acadêmica, uma instrução específica para a leitura de histórias, atividade importante para o desenvolvimento do vocabulário das crianças. De acordo com esta proposta, a leitura deve ser feita sem interrupções para a explicação de palavras difíceis, já que a inferência seria um mecanismo suficiente para descoberta do sentido de palavras desconhecidas. Os dados da literatura consultada mostram que a inferência não é mecanismo suficiente para esta descoberta nem mesmo em adultos. Dados de literatura mostram também que a leitura mediada para crianças, com interrupções para explicação de palavras desconhecidas e formulação de perguntas, é mais eficiente não apenas para desenvolvimento do vocabulário, mas também da própria capacidade de realizar inferências e de outros aspectos próprios do letramento. Experimento do próprio Piaget, referencial primeiro de toda pedagogia construtivista, mostra que, ao ouvir palavras desconhecidas, crianças de 6 a 11 anos não se dão conta disto, tendendo a assimilar o significado da palavra ao significado de outra palavra conhecida foneticamente próxima, ou determiná-lo em função de outros fatores não necessariamente ligados ao contexto da história.

A filosofia construtivista contida nos documentos analisados propõe, como um dos seus princípios, a valorização do que o aluno sabe, como mostrei no Capítulo 1. Mas, ao impor de forma autoritária seus referenciais teóricos e proposta didática em documentos que assumem de forma explícita a recusa em discuti-los, e ao atrelar a possibilidade de pontuação diferencial na carreira à sua aceitação, os autores destes textos estão negando ao professor o valor dos seus próprios saberes e o seu exercício de qualquer espírito crítico.

REFERÊNCIAS

ABCHI, V. S.; BORZONE, A. M. e DIUK, B. La escritura de textos en niños pequeños: relación entre la transcripción y la composición. **Univ. Psychol.**, Bogotá, v. 6, n. 3, dez. 2007.

ACADEMIA DAS CIÊNCIAS DE LISBOA, **Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea**. Lisboa: Editorial Verbo, 2001.

ALBUQUERQUE, E. B. C. de; MORAIS, A. G. de e FERREIRA, A. T. B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?. **Rev. Bras. Educ.**, v.13, n.38, Rio de Janeiro, May/Aug. 2008.

ALVARENGA, D. Leitura e escrita: dois processos distintos. **Educação Revista**, Belo Horizonte, n. 7, p. 27-31, jul. 1988.

AMARAL, A. S.; FREITAS, M. C. C.; CHACON, L. e RODRIGUES, L. L. Omissão de grafemas e características da sílaba na escrita infantil. **Rev. CEFAC**, v.13, n.5, São Paulo, Sept./Oct. 2011

ANGELUCCI, C. B.; KALMUS, J.; PAPARELLI, R.; PATTO, M. H. S. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, v.30, n.1, p. 51-72, São Paulo, jan./abr. 2004.

ARAÚJO, M. V. M.; MARTELETO, M. R. F. e SCHOEN-FERREIRA, T. H. Avaliação do vocabulário receptivo de crianças pré-escolares. **Estud. psicol. (Campinas)**, v. 27, n. 2, Campinas, Apr./June 2010.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA. **Ponto de apoio – perguntas e respostas - há algum método ou linha eficaz?** Disponível em: <http://www.dislexia.org.br/>, acesso em 10/03/2010.

AZANHA, J. M. P. **Uma ideia de pesquisa educacional**, 197 páginas. São Paulo: EDUSP, 1.992.

BALDO, A. As categorias conhecimento e processos de Perfetti na leitura em língua materna: um experimento. **Ling. (dis)curso**, v. 8, n. 2, Tubarão, May/Aug. 2008.

BARNES, S.; GUTFREUND, M.; SATTERLY, D. e WELLS, G. Characteristics of adult speech which predict children's language development. **Journal of Child Language**, v.10, pp 65-84, 1983.

BARRERA, S. D. Papel facilitador das habilidades metalinguísticas na aprendizagem da linguagem escrita. In: Maluf, M. R. (org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita – contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização**, p. 65-90. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2.003.

BARRERA, S. D. e MALUF, M. R. Variação linguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)** v.8, n.1, Campinas jun. 2004.

BELINTANE, C. **Oralidade e alfabetização: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento**, 223 p. il. São Paulo: Cortez, 2013.

BLAKEMORE, S. J. e FRITH, U. Learning and remembering. In: **The Jossey-Bass reader on the brain and learning**, p. 229-119. San Francisco: John Wiley & Sons, 2.008.

BORNHEIM, G. A. (org). **Os filósofos pré-socráticos**. São Paulo: Cultrix, 1.994.

BORZONE, A. M. La resolucion de anáforas en niños: incidencia de la explicitud y de la distancia. **Interdisciplinaria**, v.22, n.2, Buenos Aires ago./dic. 2005.

BORZONE, A. M. La lectura de cuentos en el jardín infantil: un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas y lingüísticas. **Psyke**, v.14, n.1, Santiago, mayo 2005.

BOTO, C. Aprender a ler entre cartilhas: civilidade, civilização e civismo pelas lentes do livro didático. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 30, n. 3, sept./dec. 2004.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução – elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão; revisão de Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRANDÃO, Z. e LELLIS, I. Elites acadêmicas e escolarização dos filhos. **Educ. Soc.**, v.24, n.83, Campinas, Aug. 2003.

BRANDÃO, Z.; MANDELERT, D. e PAULA, L. de. A circularidade virtuosa: investigação sobre duas escolas no Rio de Janeiro. **Cad. Pesqui.**, v.35, n.126, São Paulo, set./dez. 2005.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos: relatório final**. 2ª ed. (Série ação parlamentar; n. 246) Relatório apresentado no Seminário O Poder Legislativo e a Alfabetização Infantil: os Novos Caminhos, realizado em 15 de setembro de 2003. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1.997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1.997.

BRITTO, P. R.; BROOKS-GUNN, J. e GRIFFIN, T. M. Maternal reading and teaching patterns: associations with school readiness in low-income african american families. **Reading Research Quarterly**, v. 41, n. 1, p. 68–89, January-March 2006.

BUARQUE, L. L.; HIGINO, Z. M.; MIRANDA, E. M. de; DUBEUX, M. H. e PEDROSA, I. **Avaliação de desempenho da rede pública escolar do Estado de Pernambuco na área de linguagem**. Seminário sobre Medidas Educacionais. Brasília: MEC/INEP, 1992.

BUENO, B. O. e GARCIA, T. F. Êxito escolar: as regras da interação na sala de aula. **R. bras. Est. pedag.**, v.77, n.186, p. 263-281, Brasília, maio/ago. 1996.

BYRNE, B. Tratamento da consciência fonêmica em crianças pré-escolares: por que fazê-lo e qual o seu efeito? In: Cardoso-Martins, Cláudia (org.). **Consciência fonológica e alfabetização**, páginas 37-67. Petrópolis, RJ, 1.996.

CAGLIARI, L. C. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: Rojo, R. (org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**, páginas 61-86. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998 (4ª reimpressão 2009).

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. 11ª edição, 2ª impressão, 176 páginas, il. São Paulo: Scipione, 2.009.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU**, 2ª edição, 423 p., il. São Paulo: Scipione, 2009.

CALDAS, R. F. L. e SOUZA, M. P. R. de. Recuperação escolar: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar. **Psicol. Esc. Educ.**, v.18, n.1, Maringá, Jan./June 2014.

CAPOVILLA, A. G. S. e CAPOVILLA, F. C. **Problemas de leitura e escrita – como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica**, 251 páginas, il. São Paulo: Memnon, 2007.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. E SUITER, I. Processamento cognitivo em crianças com e sem dificuldades de leitura. **Psicologia em Estudo**, v. 9, n. 3, p. 449-458, Maringá, set./dez. 2004.

CAPOVILLA, A. G. S; GUTSCHOW, C. R. D. e CAPOVILLA, F. C. Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita. **Psicol. teor. prat.**, v.6, n.2, São Paulo, dez. 2004.

CARDOSO-MARTINS, C. e BATISTA, A. C. E. O conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento da escrita: evidência de crianças falantes do português. **Psicol. Reflex. Crit.**, v.18, n.3, Porto Alegre, Sept./Dec. 2005.

CARDOSO-MARTINS, C. e CORRÊA, M. F. O desenvolvimento da escrita nos anos pré-escolares: questões acerca do estágio silábico. **Psic.: Teor. e Pesq.**, v.24, n.3, Brasília, July/Sept. 2008.

CATANI, D. Por uma pedagogia da pesquisa educacional e da formação de professores na universidade. **Educ. rev.**, n. 37, Curitiba, Aug./May 2010.

CARVALHO, J. S. F. de. **Construtivismo – uma pedagogia esquecida da escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CARVALHO, J. S. F. de. A teoria na prática é outra? Considerações sobre as relações entre teoria e prática em discursos educacionais. **Rev. Bras. Educ.**, v.16, n. 47, Rio de Janeiro, May/Aug., 2011.

COLL, C. Aprendizagem escolar e construção do conhecimento. Tradução de Emília de Oliveira Dihel. Porto Alegre: Artmed, 1994.

COMÊNIO, J. A. **Didática magna**. Tradução da versão espanhola do original latino por Nair Fortes Abu-Marhy. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1.954.

COPI, I. M. **Introdução à lógica**. 2ª edição. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Mestre Jou, 1978.

CORREA, J. A avaliação da consciência morfossintática na criança. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v.18, n.1 jan./abr. 2005.

CORREA, J. Habilidades metalinguísticas relacionadas à sintaxe e à morfologia. In: Mota, M. da (org.) **Desenvolvimento metalinguístico: questões contemporâneas**. (páginas 55-76). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

CORRÊA, M. F.; CARDOSO-MARTINS, C. e RODRIGUES, L. A. O conhecimento do nome das letras e a sua relação com o desenvolvimento da escrita: evidência de adultos iletrados. **Psicol. Reflex. Crit.**, v.23, n.1, Porto Alegre, Jan./Apr. 2010.

COSTA, M. S. P. Maria Montessori e seu método. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 7, n. 13, jul/dez 2001.

CUNHA, N. de B. e SANTOS, A. A. A. dos. Relação entre a compreensão da leitura e a produção escrita em universitários. **Psicol. Reflex. Crit.**, v.19, n.2, Porto Alegre, 2006.

DASH, J. **O prêmio da longitude**. Tradução de Manoel Paulo Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

DAVIES, M. e PRETO-BAY, A. M. R. **A frequency dictionary of Portuguese – core vocabulary for learners**. Nova York: Routledge, 2008.

DUCHON, A., PEREA, M., SEBASTIÁN-GALLÉS, N., MARTÍ, A., CARREIRAS, M. **EsPal, base datos de frecuencia de palabras - Web interface to Spanish word frequency data and other word properties based on written and subtitle corpora**. Sem data. Disponível em: <http://www.bcbl.eu/databases/espal/idxword.php>, acesso em 25/6/2014.

ELBR, C. When Reading Is "Readn" or Somthn. Distinctness of Phonological Representations of Lexical Items in Normal and Disabled Readers. *Scandinavian Journal of Psychology*, v. 39, n. 3, p. 149–153, sept., 1998.

ELLIS, A. W. **Leitura, escrita e dislexia – uma análise cognitiva**, 153 páginas, il. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ÉSQUILO. Prometeu cadeeiro. In: Ésquilo. **Tragédias – edição bilíngue**. Tradução e estudo de Jaa Torrano. Páginas 323-422. São Paulo: Iluminuras, 2009.

FELIPETO, C. e LOPES, A. de A. Posições singulares do 'l' em reescritas de fábulas produzidas por alunos do 3º ano do ensino fundamental. **Alfa, rev. linguíst. (São José Rio Preto)**, São Paulo, v.56, n.2, july/dec., 2012.

FERREIRA, A. B. de H. (ed.). **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FERREIRO, E. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. **Cad. Pesq.**, v. 52, p. 7-17, São Paulo, fev. 1.985.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso, consultoria e supervisão de edição de Alfredo Néstor Jerusalinsky. Porto Alegre: Artmed Editora, 1.999.

FERREIRO, E. e VERNON, S. La distinción de palabra/nombre en niños de 4 y 5 años. **Infancia y Aprendizaje**, v.58, p.15-28, 1992.

FISCHER, K. W. E IMMORDINO-YANG, M. H. Introduction: the fundamental importance of the brain and learning for education. In: **The Jossey-Bass reader on the brain and learning**, p. xvii-xxi. San Francisco: John Wiley & Sons, 2.008.

FISCHER, S. R. **História da escrita**. Tradução Mirna Pinsky. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FONTES, M. J. de O. e CARDOSO-MARTINS, C. Efeitos da leitura de histórias no desenvolvimento da linguagem de crianças de nível socioeconômico baixo. **Psicol. Reflex. Crit.**, v.17, n.1, Porto Alegre, 2004.

GÂNDARA, J. P. e BEFI-LOPES, D. M. Tendências da aquisição lexical em crianças em desenvolvimento normal e crianças com Alterações Específicas no Desenvolvimento da Linguagem. **Rev. soc. bras. fonoaudiol.**, v.15, n.2, São Paulo, 2010.

GAUTHIER, C. **Sucesso acadêmico e reformas educativas**. Trabalho apresentado no Seminário Internacional 2.009 - Profissão professor: o resgate da pedagogia, realizado pelo Instituto Alfa e Beto, em colaboração com Steve Bissonnette e Mario Richard.

GIANGIACOMO, M. C. P. B. e NAVAS, A. L. G. P. A influência da memória operacional nas habilidades de compreensão de leitura em escolares de 4ª série. **Rev. soc. bras. fonoaudiol.**, v.13, n. 1, São Paulo, Jan/Mar 2008.

GOMBERT, J. E. **Le developpement métalinguistique**, 295 páginas. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.

GONZÁLEZ GARCÍA, J. Inferencias en grupos infantiles de lectura. **REDIE**, v.11, n.1, Ensenada, mayo 2009.

GOTTSCHALK, C. A natureza do conhecimento matemático sob a perspectiva de Wittgenstein: algumas implicações educacionais. **Cad. Hist. Fil. Ci.**, Série 3, v. 14, n. 2, p. 305-334, Campinas, jul.-dez. 2004.

GOULD, S J. **The structure of evolutionary theory**. Cambridge, Massachussets: The Belknap Press of Harvard University Press, 2002.

GUIDETTI, A. A. e MARTINELLI, S. de C. Compreensão em leitura e desempenho em escrita de crianças do ensino fundamental. **Psic.**, v.8, n.2, São Paulo, dez. 2007.

GUIMARÃES, S. R. K. Dificuldades no desenvolvimento da lectoescrita: o papel das habilidades metalinguísticas. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v.19 n.1, Jan./Apr. 2003.

GUIMARÃES, S. R. K. **Aprendizagem da leitura e da escrita: o papel das habilidades metalinguísticas**, 257 páginas. São Paulo: Vetor, 2005.

HACKETT, J. A. Phoenician and punic. In: Woodard, R. D. (ed.). **The Cambridge encyclopedia of the world's ancient languages**. UK, Cambridge: Cambridge University Press, p. 365-385, 2004.

HANSON, N. R. Observação e interpretação. In: Morgenbesser, S. (org.). **Filosofia da ciência**. Tradução de Leonidas Hegenberg e Octany Silveira da Mota, páginas 127-138. São Paulo: Cultrix, 1975.

HAVELOCK, E. A. **A revolução da escrita na Grécia e suas consequências culturais**. Tradução de Ordep José Serra. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HESÍODO. **Teogonia**. Estudo e tradução de Jaa Torrano. São Paulo: Roswitha Kempf Editores, 1986.

HOFFMANN, J. **O jogo do contrário em avaliação**, 7ª edição. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

HUEHNERGARD, J. e WOODS, C. Akkadian and eblaite. In: Woodard, R. D. (ed.). **The Cambridge encyclopedia of the world's ancient languages**. UK, Cambridge: Cambridge University Press, p. 218-287, 2004.

JUSTI, C. N. G. e JUSTI, F. R. dos R. Contagem da frequência dos bigramas em palavras de quatro a seis letras do português brasileiro. **Psicol. pesq.**, v.3, n.2, Juiz de Fora, 2009.

JUSTICIA, F.; SANTIAGO, J.; PALMA, A. HUERTAS, D. e GUTIÉRREZ, N. La frecuencia silábica del español escrito por niños: Estudio estadístico. **Cognitiva**, v. 8, p. 131-168, 1996.

KAWANO, C. E.; KIDA, A. de S. B.; CARVALHO, C. A. F. e ÁVILA, C. R. B. de. Parâmetros de fluência e tipos de erros na leitura de escolares com indicação de dificuldades para ler e escrever. **Rev. soc. bras. fonoaudiol.**, São Paulo, v.16, n.1 Jan./Mar. 2011.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**, 17ª edição. São Paulo: Atica, 2009.

LESEMAN, P. P. M. & DE JONG, P. F. (1998). Home literacy: opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement. **Reading Research Quarterly**, v. 33, n. 3, p. 294–318, July-September 1998.

LIMA, B. A. de. **Caminho suave: alfabetização pela imagem** (renovada, ampliada, e atualizada com o Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa). Ilustrações da capa e dos textos de Eduardo Carlos Pereira (Edu). 131ª edição. São Paulo: Caminho Suave Edições, 2011.

MALUF, M. R.; ZANELLA, M. S. e PAGNEZ, K. S. M. M. Habilidades metalingüísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras. **Bol. Psicol.**, v.55, n.124, São Paulo, June 2006.

MANRIQUE, M. S. Reconstrucción grupal de cuentos: una instancia para la producción de narrativa. **Cad. Pesqui.**, v.42, n.145, São Paulo, Jan./Apr. 2012.

MANRIQUE, M. S. e BORZONE, A. M. La comprensión de cuentos como resolución de problemas en niños de 5 años de sectores urbano – marginales. **Interdisciplinaria**, v.27, n.2, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, dic. 2010.

MANZANO MIER, M.; PIÑEIRO MARTÍNEZ, A.; INGUANZO ARTEAGA, G. e FERNÁNDEZ, C. Un estudio del lenguaje receptivo en niños con dificultades en el aprendizaje. **Rev. cuba. psicol.**, v.20, n.2, La Habana, 2003.

MARTINET, A. **Elementos de linguística geral**, 2ª edição. Tradução adaptada para leitores de língua portuguesa de Jorge Morais-Barbosa. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1970.

MARTINS, M. A. e SILVA, A. C. Os nomes das letras e a fonetização da escrita. **Aná. Psicológica**, v.17, n.1, Lisboa, mar. 1999.

MASSABNI, V. G. e RAVAGNANI, M. C. A. N. Progressão Continuada: qual construtivismo está em jogo? **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 41, Sept./Dec. 2008.

MAYRINK-SABINSON, M. L. T. Reflexões sobre o processo de aquisição da escrita. In: ROJO, R. (org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998 (4ª reimpressão 2009).

MICHALOWSKI, P. Sumerian. In: Woodard, Roger D. (ed.). **The Cambridge encyclopedia of the world's ancient languages**. UK, Cambridge: Cambridge University Press, p. 19-59, 2004.

MONTEIRO, S. M. e SOARES, M. Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização. **Educ. Pesqui.**, v.40, n.2, São Paulo, apr./june, 2014.

MORAIS, A. G. de. ‘Por que gozado não se escreve com u no final?’ – Os conhecimentos explícitos verbais da criança sobre a ortografia. In: MORAIS, A. G. de

(org.). **O aprendizado da ortografia**, páginas 77-98. 3ª edição, 3ª reimpressão, Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MORAIS, J. **A arte de ler**. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo, Editora UNESP, 1996.

MOREIRA, C. M.. Os estágios de aprendizagem da escritura pela criança: uma nova leitura para um antigo tema. **Ling. (dis)curso**, v.9, n.2, Tubarão, Aug. 2009.

MORENO, A. R. **Introdução a uma pragmática filosófica**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.

MOTA, M. E. da. Algumas considerações sobre o letramento e o desenvolvimento metalingüístico e suas implicações educacionais. **Estud. pesqui. psicol.**, v.7, n.3, 0-0, Nov/Dec. 2007.

NICOLAU, M. L. M. Um estudo das potencialidades e habilidades no nível da pré-escolaridade e sua possível interferência na concepção que a criança constrói sobre a escrita. **Rev. Fac. Educ.**, v. 23, n. 1-2, São Paulo, Jan./Dec. 1997.

OAKESHOTT, M. Learning and teaching. In: PETERS, R. S. **The concept of education**, p. 156-176. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1976.

OLIVA, A. D. e SEIDL de MOURA, M. L. As variáveis número de experimentadores e tipo de contexto alterando o desempenho de crianças em tarefas de conservação: o problema da padronização do método clínico em testagens clássicas. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v.3, n.2, Natal, July/Dec. 1998.

OLIVEIRA, J. B. A. Lereis como deuses: a tentação da proposta construtivista. **Sinais Sociais**, N. 1, Ano 1, Maio-Agosto de 2006, pp. 146-178.

OLIVEIRA, Z. M. D. de. Os oito agrupamentos e o grupo INRC de quatro transformações - 50 anos dos modelos piagetianos do conhecimento. **Revista Perspectiva Filosófica** – v. VI, n. 11, jan-jun 1999.

PASSMORE, J. On teaching to be critical. In: R. S. Peters (ed.). **The concept of education**, p. 192-211. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1976

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**, 2ª edição. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. 458 páginas.

PESSÔA, L. F. e SEIDL DE MOURA, M. L. Aquisição de linguagem e o papel do outro: a questão do input linguístico materno. In: MALUF, M. R. e GUIMARÃES, S. R. K. (org.). **Desenvolvimento da linguagem oral e escrita**, páginas 15-29. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança**. Tradução de Manuel Campos. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura S.A., 307 páginas, 1.959. (publicado originalmente em 1.918, com uma edição ampliada em 1.930).

PIAGET, J. **Lógica y conocimiento científico – naturaleza y métodos de la epistemología**. Tradução de Hugo Acevedo. Buenos Aires: Editorial Proteo, 1970.

PICCININI, C. A.; SEIDL de MOURA, M. L.; RIBAS, A. F. P.; BOSA, C. A.; OLIVEIRA, E. A. de; PINTO, E. B.; SCHERMANN, L. e CHAHON, V. L. Diferentes perspectivas na análise da interação pais-bebê/criança. **Psicol. Reflex. Crit.**, v.14, n.3, Porto Alegre, 2001.

PINHEIRO, Â. M. V. e ROTHE-NEVES, R. Avaliação cognitiva de leitura e escrita: as tarefas de leitura em voz alta e ditado. **Psicol. Reflex. Crit.**, v.14, n.2, Porto Alegre, 2001.

PINHEIRO, Â. M. V. Heterogeneidade entre leitores julgados competentes pelas professoras. **Psicol. Reflex. Crit.**, v.14, n.3, Porto Alegre, 2001.

RAPPOLT-SCHLICHTMANN, G.; AYOUB, C. C. e GRAVEL, J. W. Examining the "whole child" to generate usable knowledge. **Mind, Brain and Education**, V. 3, n.4, p. 209 – 217, 2.009.

REGO, L. L. B. A relação entre a evolução da concepção de escrita da criança e o uso de pistas grafo-fônicas na leitura. In: CARDOSO-MARTINS, C. (org.). **Consciência Fonológica e Alfabetização**, páginas 69-100. Petrópolis, RJ, 1.996.

RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. **Estudos avançados**, v.5, n.12, São Paulo, May/Aug. 1991.

RIPLEY, A. **As crianças mais inteligentes do mundo e como elas chegaram lá**. Tradução de Renato Marques. São Paulo: Três Estrelas, 2014.

RIVERA, J. A. **O que Sócrates diria a Woody Allen**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2004.

ROCHA, M. S. P. de M. L. da. "Parece um prezinho": famílias de classes populares e o novo ensino fundamental. **Psicol. estud.**, v.15, n.3, Maringá, Sept. 2010.

ROJO, R. H. R. O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista. In: ROJO, R. H. R. (org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**, páginas 121-171. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998 (4ª reimpressão 2009).

ROSA NETO, F.; XAVIER, R. F. C.; SANTOS, A. P. M. dos. Caracterização da leitura e escrita. **Rev. CEFAC**, São Paulo, v.15, n. 6 nov./dec. 2013.

ROTH, F. P. Accelerating language learning in young children. **Journal of Child Language**, v.11, p. 89-107, 1984.

RYLE, G. Teaching and training. In: PETERS, R. S. (ed.). **The concept of education**, p. 105-119. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1.976.

SALLES, J. F. de. **Habilidades e dificuldades de leitura e escrita em crianças de 2ª série: abordagem neuropsicológica cognitiva**. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria 6.328**, 2.005.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE - 86**, 2007.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo I**. São Paulo: SME / DOT, 2007.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Projeto Toda Força ao 1º Ano: guia para o planejamento do professor alfabetizador – orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1º ano do Ensino Fundamental - Volume 1**. São Paulo : SME / DOT, 2006.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Projeto Toda Força ao 1º Ano: guia para o planejamento do professor alfabetizador – orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1º ano do Ensino Fundamental - Volume 2**. São Paulo : SME / DOT, 2006.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Projeto Toda Força ao 1º Ano: guia para o planejamento do professor alfabetizador – orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1º ano do Ensino Fundamental - Volume 3**. São Paulo : SME / DOT, 2006.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Projeto Intensivo no Ciclo I - 3º ano – Livro do professor**. São Paulo: SME/DOT, 2011.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Material do professor: material de língua portuguesa para sala do PIC - 4º ano - Ciclo I**. São Paulo: SME / DOT, 2011.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Ler e escrever: coletânea de atividades – 1º ano**, 4. ed. rev. e atual. São Paulo: Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), 2014.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1º ano**, 4. ed. rev. e atual. São Paulo: Secretaria da Educação, (FDE), 2014.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye, com a colaboração de Albert Riedlinger. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Editora Cultrix e Editora da Universidade de São Paulo, 1969.

SAWAYA, S. M. A infância na pobreza urbana: linguagem oral e a escrita da história pelas crianças. **Psicologia USP**, São Paulo, v.12, n.1, 2001.

SCHEFFLER, I. **A linguagem da educação**. Tradução de Balthazar Barbosa Filho. São Paulo: Saraiva e Editora da Universidade de São Paulo, 1.974.

SCLIAR-CABRAL, L. **Guia prático de alfabetização – baseado em princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2.003.

SEABRA, A. G. e CAPOVILLA, F. C. **Alfabetização: método fônico**, 5ª edição. São Paulo: Memnon, 2010.

SHAYWITZ, S. Why some smart people can't read. In: **The Jossey-Bass reader on the brain and learning**, p. 242-250. San Francisco: John Wiley & Sons, 2.008.

SEYMOUR, P.H.K. e ELDER, L. Beginning reading without phonology. **Cognitive Neuropsychology**, v. 3, p. 1-36, 1986.

SILVA LEME, M. I. da. Reconciliando divergências: conhecimento implícito e explícito na aprendizagem. **Psicol. USP**, v.19, n.2, São Paulo, Apr./June, 2008.

SISTO, F. F. e FERNANDES, D. C. Dificuldades lingüísticas na aquisição da escrita e agressividade. **Psicol. Esc. Educ. Impr.**, Campinas, v.8 n.1 jun. 2004.

SMITH, E. E. The case for implicit category learning. **Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience**, 8 (1), 3-16, 2008.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**, 4ª edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. Publicado originalmente em 1999. 124 páginas.

SPINILLO, A. G. A consciência metatextual. In: Mota, M. da (Org.). **Desenvolvimento metalinguístico – questões contemporâneas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. P. 77-113.

SPINILLO, A. G. O leitor e o texto: desenvolvendo a compreensão de textos na sala de aula. **Interam. j. psychol.**, v.42, n.1, Porto Alegre, abr. 2008.

SPINILLO, A. G. e MAHON, É. da R. Compreensão de texto em crianças: comparações entre diferentes classes de inferência a partir de uma metodologia on-line. **Psicol. Reflex. Crit.** v.20, n. 3, Porto Alegre, 2007.

SPINILLO, A. G. e SIMÕES, P. U. O desenvolvimento da consciência metatextual em crianças: questões conceituais, metodológicas e resultados de pesquisas. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v.16, n.3, 2003.

STIVANIN, L. e SCHEUER, C. I. Tempo de latência para a leitura: influência da frequência da palavra escrita e da escolarização. **Rev. soc. bras. fonoaudiol.**, São Paulo, v. 12, n. 3 Jul/Sep. 2007.

WEIGEL, D. J.; MARTIN, S. S. e KYMBERLEY K. B. Ecological influences of the home and the child-care center on preschool-age children's literacy development. **Reading Research Quarterly**, v. 40, n. 2, p. 204–233, april-june 2005.

VIARO, M. E. **Por trás das palavras: manual de etimologia do português**. (2ª reimpressão) São Paulo: Globo, 2004.

VILLALOBOS, I. **Talentos e virtudes nos planos de instrução pública da revolução francesa**. Trabalho de conclusão da disciplina EDF5054 (FEUSP, Programa de Pós-Graduação em Educação) História Política do Debate Pedagógico – A Revolução Francesa Como Narrativa da Educação, ministrada pela Professora Carlota Boto. São Paulo, inédito, 2010.

VILLALOBOS, J. E. R. **Lógica e existência – um ensaio de filosofia da educação**. São Paulo: EDUSP e Editorial Grijalbo, 1971.

VILLALOBOS, J. E. R. A propósito do último teorema de Fermat. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo (USP), v.2, n.2, p. 184-191, 1976.

VILLALOBOS, M. da P. **Didática e epistemologia - sobre a didática de Hans Aebli e a epistemologia de Jean Piaget**. São Paulo: Editorial Grijalbo, 1.969.

VILLALOBOS, M. da P. O idealismo de Jean Piaget. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo (USP), v.2, n.2, p. 192-196, 1976.

WEISZ, T. Como se aprende a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado. In: SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Círculo de Leitura e Escrita. **Programa Ler e Escrever Prioridade na Escola. Projeto Toda Força ao 1º ano - Projeto Intensivo no Ciclo I - Guia de Estudo Para o Horário Coletivo de Trabalho**, páginas 41-51. São Paulo, 2.006.

WEISZ, T. Existe vida inteligente no período pré-silábico? In: SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Círculo de Leitura e Escrita. Programa Ler e Escrever prioridade na escola. Projeto Toda Força ao 1º ano - Projeto Intensivo no Ciclo I - Guia de estudo para o horário coletivo de trabalho**, páginas 133-139. São Paulo, 2.006.

WEISZ, T. **Didática da leitura e da escrita: questões teóricas**. 5 páginas, sem data. Disponível em: <http://cenp.edunet.sp.gov.br/letravida/#> , acesso em 22/02/2.010.

WHITEHURST, G. J.; FALCO, F. L.; LONIGAN, C. J.; FISCHER, J. E.; DEBARYSHE, B. D.; VALDEZ-MENCHACA, M. C.; CAULFIELD, M. Accelerating Language Development Through Picture Book Reading. **Developmental Psychology**, V. 24, n.4, p. 552-559, Jul 1988.

WILDER, L. I. **Anos felizes**. Tradução e adaptação de Napoleão de Carvalho. Rio de Janeiro: Record, 1963.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. Tradução de Marcos G. Montagnoli; revisão da tradução e apresentação de Emmanuel Carneiro Leão. 6ª edição. Petrópolis, Vozes, 2009. (texto escrito na década de 40, publicado postumamente em 1.952).

WITTGENSTEIN, L. **Prefácio do dicionário para escolas primárias**. Comentário introdutório e tradução de Paulo Oliveira. In: Gottschalk, C. (em preparação, sem data). Manuscrito com 16 páginas.

ZIBETTI, M. L. T. e SOUZA, M. P. R. de. A dimensão criadora no trabalho docente: subsídios para a formação de professores alfabetizadores. **Educ. Pesqui.**, v. 36, n. 2, São Paulo, May/ Aug. 2010.

ZORZI, J. L. e CIASCA, S. M.. Caracterização dos erros ortográficos em crianças com transtornos de aprendizagem. **Rev. CEFAC**, São Paulo, v. 10, n. 3, 2008.

ZORZI, J. L. e CIASCA, S. M. Análise de erros ortográficos em diferentes problemas de aprendizagem. **Rev. CEFAC**, São Paulo, v. 11, n. 3, 2009.

ANEXO 1 - Scliar-Cabral - Ficha de Avaliação - Folhas de Anotações – Folha 1

Nome:	
Data de nascimento:	Data de aplicação do teste:

Cartela	Teste 1.1 - Recepção auditiva			Teste 2.1 - Produção oral de palavras				
	Itens	Desvio	Confirm.	Itens	Não resp.	Desvio	Sócio	Confirm.
1	pote			pote				
	bote			bote				
	vaca			vaca				
	faca			faca				
	gato			gato				
	gado			gado				
2	doce			doce				
	doze			doze				
	calo			calo				
	galo			galo				
	queixo			queixo				
	queijo			queijo				
3	porta			porta				
	torta			torta				
	cama			cama				
	cana			cana				
	faca			faca				
	saca			saca				
4	espada			espada				
	escada			escada				
	bola			bola				
	gola			gola				
	folha			folha				
	rolha			rolha				
5	porta			porta				
	porca			porca				
	sopa			sopa				
	roupa			roupa				
	vela			vela				
	velha			velha				
6	pilha			pilha				
	filha			filha				
	taco			taco				
	saco			saco				
	caco			caco				
	carro			carro				
7	barata			barata				
	batata			batata				
	roda			roda				
	rosa			rosa				
	dente			dente				
	lente			lente				

ANEXO 1 - Scliar-Cabral - Ficha de Avaliação - Folhas de Anotações – Folha 2								
Cartela	Itens	Desvio	Confirm.	Itens	Não resp.	Desvio	Sócio	Confirm.
8	bola			bola				
	mola			mola				
	pera			pera				
	pena			pena				
	casa			casa				
	cana			cana				
9	calo			calo				
	cano			cano				
	pilha			pilha				
	pinha			pinha				
	dado			dado				
	nado			nado				
10	vala			vala				
	vara			vara				
	muleta			muleta				
	mureta			mureta				
	pelada			pelada				
	perada			perada				
11	bicho			bicho				
	bucho			bucho				
	pente			pente				
	ponte			ponte				
	reza			reza				
	rosa			rosa				
12	piso			piso				
	peso			peso				
	linha			linha				
	lenha			lenha				
	murro			murro				
	morro			morro				
13	feira			feira				
	fera			fera				
	vovô			vovô				
	vovó			vovó				
	touca			touca				
	toca			toca				
14	mola			mola				
	mala			mala				
	bola			bola				
	bala			bala				
	sola			sola				
	sala			sala				
15	trança			trança				
	traça			traça				
	trens			trens				
	três			três				
	concha			concha				
	coxa			coxa				

ANEXO 2 - Belintane - Ficha de Avaliação - Folhas de Anotações - Folha 1

Nome:		Data:		
Escola:		Série:		
	Atividade / Conceitos	Compl.	Parcial	Não fez
	Nomeação			
01	Dizer o próprio nome completo			
02	Dizer o nome completo da mãe			
03	Dizer o nome completo do pai			
04	Nomear imagens de objetos comuns			
01:	02:	03:	04:	05:
06:	07:	08:	09:	10:
11:	13:	13:	14:	15:
16:	17:	18:	19:	20:
21:	22:	23:	24:	25:
26:	27:	28:	29:	30:
31:	32:	33:	34:	35:
36:	37:	38:	39:	40:
41:	42:	43:	44:	45:
46:	47:	48:	49:	50:
51:	52:	53:	54:	55:
56:	57:	58:	59:	60:
	Temporalidade (situar-se no tempo)			
05	Dizer a data de nascimento			
06	Nomear os dias da semana			
07	Nomear os meses do ano			
08	Dizer a data do dia			
	Memória narrativa / intertextualidade			
09	Intertextualidade (oral)			
10	Identificar a narrativa a partir de um fragmento significativo dado pelo entrevistador			
	Memória para texto em verso			
11	Apresentar uma brincadeira oral (parlenda, brinco, fórmula de escolha ou outro texto de memória) ou poema simples com ritmo, rima, paralelismos e outros elementos estéticos que permitam fácil memorização.			
	Destacabilidade e manejo oral da sílaba			
12	Completar palavras a partir da 1a ou 2a sílabas, tendo como referência suas imagens (as mesmas do item 04)			
13	Contar as sílabas dos nomes oriundos das imagens nomeadas			
14	Revestrés: inverter oralmente dissílabos			
	FOGO			
	BOLA			
	RATO			
	VACA			

ANEXO 2 - Belintane - Ficha de Avaliação - Folhas de Anotações - Folha 2

15	Acrofonia: segmentar oralmente só a primeira sílaba dos nomes, a partir das imagens já nomeadas (item 04).								
01:	02:	03:	04:	05:	06:	07:	08:	09:	10:
11:	13:	13:	14:	15:	16:	17:	18:	19:	20:
21:	22:	23:	24:	25:	26:	27:	28:	29:	30:
31:	32:	33:	34:	35:	36:	37:	38:	39:	40:
41:	42:	43:	44:	45:	46:	47:	48:	49:	50:
51:	52:	53:	54:	55:	56:	57:	58:	59:	60:

Objetos comuns selecionados para nomeação de figuras

Cartela	Figura	Cartela	Figura	Cartela	Figura
01	REMÉDIO	21	GOLEIRO	41	MILHO
02	DADO	22	MULETA	42	TUCANO
03	ÔNIBUS	23	CAMINHÃO	43	LEÃO
04	PRÉDIO	24	COMPUTADOR	44	LUVA
05	SOFÁ	25	RATO	45	NARIZ
06	GALINHA	26	TOMATE	46	BEBÊ
07	FACA	27	FOGÃO	47	TIJOLO
08	SAPATO	28	FEIJÃO	48	COLHER
09	BICICLETA	29	CHOCOLATE	49	CHINELO
10	PANELA	30	JACARÉ	50	MOLA
11	CASA	31	PASTEL	51	PORCO
12	MACACO	32	PRATO	52	MENINA
13	IGREJA	33	LIMÃO	53	PIRULITO
14	ÁRVORE	34	VACA	54	TELHA
15	CACHORRO	35	BOLA	55	SINO
16	LARANJA	36	CHUCHU	56	RINOCERONTE
17	BATATA	37	FILA	57	CEBOLA
18	AVIÃO	38	CHAVE	58	SELO
19	GELADEIRA	39	TAPETE	59	UVA
20	ROSA	40	PÉ	60	VESTIDO