

Edivone Meire Oliveira

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA RURAL E ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS:
avaliação de intervenções lingüísticas e metalingüísticas**

Fortaleza
2008

Edivone Meire Oliveira

VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA RURAL E ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS:
avaliação de intervenções lingüísticas e metalingüísticas

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, área de concentração Avaliação, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maristela Lage Alencar

Fortaleza

2008

Edivone Meire Oliveira

VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA RURAL E ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS:

avaliação de intervenções lingüísticas e metalingüísticas

Tese de Doutorado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação e aprovação pela seguinte banca examinadora:

Profa. Dra. Maristela Lage Alencar (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará

Profa. Dra. Ana Maria Fontenelle Catrib
Universidade de Fortaleza/

Profa. Dra. Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães
Universidade Estadual do Ceará

Profa. Dra. Tânia Vicente Viana
Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Cláudio de Albuquerque Marques
Universidade Federal do Ceará

Fortaleza
2008

Dedico esse trabalho, postumamente,
Aos meus avós,
Pessoas simples do campo,
Doutores na vida!

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, José Ivone Oliveira e Raimunda Edite Oliveira, pela confiabilidade no trabalho desenvolvido e acolhida durante a pesquisa de campo.

Aos meus filhos, Rodrigo, Raquel e André, pela credibilidade e compreensão durante a realização da pesquisa, sobretudo nos últimos meses.

À minha irmã, Edivone Maria de Oliveira, pela majestosa cooperação referente aos aspectos socioculturais e lingüísticos da comunidade escolar.

À Professora Rosélia Maria de Sousa, de suma importância à consecução da pesquisa, mediante credibilidade ao trabalho e colaboração direta em sala de aula.

À coordenadora pedagógica, diretora e funcionários da instituição pesquisada, pela credibilidade e viabilização do trabalho.

Aos alunos da pesquisa, pela amabilidade, atenção e admiráveis ensinamentos.

À minha orientadora, sempre confiante e afetuosa, Profa. Dra. Maristela Lage Alencar, pela irrefutável competência acadêmica, e significativo incentivo ao longo do trabalho.

Aos Professores da banca examinadora, Profa. Dra. Ana Maria Fontenelle Catrib, Profa. Dra. Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães, Prof. Dr. Cláudio de Albuquerque Marques e, de forma especial, à Profa. Dra. Tânia Vicente Viana, que além da colaboração acadêmica, dispensou-se expressiva benevolência.

À amiga Andréia Serra Azul, pelos preciosos amparos no campo da informática;

À Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP), pelo subsídio financeiro.

Ao cabo de um instante compreendi: era o livro que falava. Dele saíam frases que me causavam medo: eram verdadeiras centopéias, formigavam de sílabas e letras, estiravam os ditongos, faziam vibrar as consoantes duplas: cantantes, nasais entrecortadas de pausas e suspiros, ricas em palavras desconhecidas, encantavam-me por si próprias e por seus meandros sem se preocuparem comigo.

JEAN-PAUL SARTRE

RESUMO

As atividades essenciais à sobrevivência em culturas grafocêntricas impõem a língua escrita. O fracasso na aquisição dessa competência obstaculiza um amplo conjunto de possibilidades interativas de comunicação e expressão. Todavia, não obstante os altos índices de escolarização, os resultados das avaliações nacionais e estaduais apontam o fracasso da escola pública brasileira na alfabetização de seus alunos, sobretudo no caso das crianças partícipes de variação lingüística rural. Portanto, em 2006, efetivou-se um estudo de caso avaliativo, de caráter etnográfico, mediante uma pesquisa-intervenção, objetivando-se analisar as possíveis influências de uma variação lingüística à alfabetização infantil. Avaliaram-se os efeitos de intervenções pedagógicas ao desenvolvimento de competências lingüísticas e metalingüísticas em uma turma multisseriada com alunos de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, de uma escola rural, com idades variando entre 6 e 12 anos. Diversificados procedimentos metodológicos foram utilizados à consecução da pesquisa: i) observações da comunidade, escola e sala de aula; ii) análise de documentos; iii) entrevista à professora da turma e coordenadora pedagógica; iv) avaliação diagnóstica, processual, e somativa dos alunos e v) intervenções ao avanço de habilidades metalingüísticas dos estudantes. A análise dos dados foi realizada qualitativamente e interpretada sob as teorias psicogenética, sócio-construtivista, lingüística e sociolingüística. Constatou-se que a variante lingüística rural não interferiu expressivamente na alfabetização das crianças, necessitando, porém, de intervenções enérgicas no que se refere às diferenças entre fala e escrita, bem como ao exercício metalingüístico. A substituição da variedade rural pela norma padrão se torna desaconselhável; antes, recomenda-se o acréscimo da modalidade culta ao seu discurso falado e escrito, quando se fizer necessário.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação. Alfabetização. Sociolingüística.

ABSTRACT

The essential activities to survive in graphocentric cultures impose the written language. The failure in the acquisition of that competence obstruct a large group of interactive possibilities of communication and expression. However, in spite of the high schooling indexes, the results of the national and state evaluations point the failure of the Brazilian public schools in their students' process of learning to read, especially the children of rural linguistic variation case. Therefore, in 2006, a case study of a research intervention was executed, an ethnographic one, **aiming to analyse** the possible influences of a linguistic variation to the infantile process of learning to read. The effects of pedagogic interventions were evaluated to the development of linguistic and metalinguistic competences in a class with students of 1st and 2nd grade of primary school children, of a rural school, aged 6 to 12 years old. Diversified methodological procedures were used to the attainment of the research: i) observations of the community, school and classroom; ii) analysis of documents; iii) interview with the teacher of the group and the pedagogic coordinator; iv) diagnostic, procedural and somative evaluation of the students and v) interventions to the progress of the students' metalinguistic awareness. The analysis of data was accomplished in a qualitative way and interpreted by the linguistic, sociolinguistic and psicogenetic theories, as well as by the ideas of socio-construtivism. It was verified that the rural linguistic variant didn't expressively interfere in the children's process of learning to read; it is necessary, however, to develop vigorous interventions refering to the differences between the spoken and written language, as well as to the metalinguistic exercise. The substitution of the rural variety for standard language is inadvisable; it is recommended to add the standard language to the students' spoken and written language when necessary.

KEY-WORDS: Evaluation. Process of learning to read. Sociolinguistic theory.

RÉSUMÉ

Dans les cultures graphocentrées, les activités nécessaires à la survie imposent la langue écrite. L'échec durant l'acquisition de cette compétence représente un obstacle à un large ensemble de possibilités interactives de communication et d'expression. Malgré de bons indices de scolarisation, les évaluations nationales et régionales démontrent que l'école publique brésilienne ne parvient pas à alphabétiser ses élèves, surtout quand ceux-ci participent de variations linguistiques rurales. C'est pourquoi, en 2006, nous avons réalisé une étude de cas évaluative de caractère ethnographique, à partir d'une recherche intervention et afin d'analyser les influences possibles d'une variation linguistique lors de l'alphabétisation des enfants. Les effets des interventions pédagogiques sur le développement des compétences linguistiques et métalinguistiques ont été évalués, dans une classe rurale à deux niveaux (Cours Préparatoire et Cours Élémentaire 1ère année), dont les élèves avaient entre 6 et 12 ans. Divers procédés méthodologiques ont été utilisés durant la recherche: i) observations de la communauté, de l'école et de la classe; ii) analyse de documents; iii) entretiens avec l'institutrice et la conseillère pédagogique; iv) évaluation diagnostique, processuelle et somative des élèves et v) interventions en vue d'améliorer les habiletés métalinguistiques des étudiants. L'analyse qualitative des données a été interprétée selon les théories psychogénétiques, socio-constructivistes, linguistiques et sociolinguistiques. Nous avons constaté que la variation linguistique rurale n'a pas eu d'influence significative sur l'alphabétisation des enfants, mais qu'elle a exigé d'énergiques interventions en ce qui concerne les différences entre oralité et écriture, ainsi que l'exercice métalinguistique. La substitution de la variation rurale par la langue courante est donc déconseillée, tandis qu'il est recommandé d'ajouter une modalité cultivée au discours parlé et écrit, quand cela s'avère nécessaire.

MOTS-CLÉS: Évaluation. Alphabétisation. Sociolinguistique.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1	Igreja Católica de Amontada	161
Fotografia 2	Igreja evangélica da comunidade	161
Fotografia 3	Lagoa Comprida	162
Fotografia 4	Açude da Santa	162
Fotografia 5	Pôr do sol na praia do Icaraí	162
Fotografia 6	Coqueirais da praia do Icaraí	163
Fotografia 7	Carnaubal nas margens da Lagoa da Dona Neném	164
Fotografia 8	Casa do aluno Dudu	168
Fotografia 9	Casa do aluno Michael	168
Fotografia 10	Criação de porcos	169
Fotografia 11	Criação de carneiros	169
Fotografia 12	Quintal da casa da aluna Angélica	170
Fotografia 13	Casa de farinha comunitária	170
Fotografia 14	Farinha artesanal	170
Fotografia 15	Festa da Padroeira de Aracatiara/2007	171
Fotografia 16	Fachada da escola	172
Fotografia 17	Cozinha da escola	173
Fotografia 18	<i>Hall</i> da escola	173

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	270
APÊNDICE B	Roteiro semi-estruturado de entrevista para a Professora	271
APÊNDICE C	Roteiro semi-estruturado de entrevista para a coordenadora pedagógica	273
APÊNDICE D	Ficha do item avaliativo “Identificação das Letras do Alfabeto” (avaliação diagnóstica, intermediária e final)	274
APÊNDICE E	Ficha do item avaliativo “Leitura de Palavras” da avaliação diagnóstica (1 ^a , 2 ^a e 3 ^a listas)	275
APÊNDICE F	Ficha do item avaliativo “Leitura de Palavras” da “avaliação intermediária” (1 ^a , 2 ^a e 3 ^a listas)	277
APÊNDICE G	Item avaliativo “Leitura de textos” da avaliação intermediária	278
APÊNDICE H	Item avaliativo “Leitura de Palavras” da “avaliação final”	279
APÊNDICE I	Manipulação de Letras e Sílabas	280
APÊNDICE J	Formação de Palavras: jogando com as letras, jogando com as palavras, autoditado	281
APÊNDICE L	Bingo	285
APÊNDICE M	Produção Textual	286
APÊNDICE N	Ler para Completar Frases	289
APÊNDICE O	Resultado da avaliação “Escrita de palavras” diagnóstica	291
APÊNDICE P	Resultado da avaliação “Escrita de palavras” intermediária	300
APÊNDICE Q	Resultado da Avaliação Intermediária em “Escrita de Texto”	309
APÊNDICE R	Resultado da avaliação “Escrita de palavras” final	315
APÊNDICE S	Resultado da avaliação “Escrita de Textos” final	324
APÊNDICE T	Entrevista na íntegra com a professora	329
APÊNDICE U	Entrevista na íntegra com a coordenadora	337

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A	Fichas do item avaliativo “Leitura de Textos”	340
ANEXO B	Testes de consciência fonológica	344
ANEXO C	Folha resposta do teste de consciência fonológica: sons iniciais (aliterações) e sons finais (rimas)	370
ANEXO D	Textos Poéticos Rítmicos	371
ANEXO E	Leitura de Trava-Línguas e Trocadilhos	373

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Esquema Classificatório de Sampson	60
Figura 2	Orientações logográficas	65
Figura 3	Mapa do Município de Amontada	160

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Distribuição das pessoas de 10 anos ou mais de idade, por grupos de anos de estudos (2004 e 2005).....	48
Tabela 2	Matrícula dos Alunos de 1º e 2º anos, turno manhã, ano 2006	134
Tabela 3	Avaliação da atividade: “Identificação das letras do alfabeto”	141
Tabela 4	Avaliação da atividade: “Leitura de palavras”	142
Tabela 5	Avaliação da atividade: “Leitura de textos”	143
Tabela 6	Avaliação da atividade: “Escrita de palavras”	144
Tabela 7	Avaliação da atividade: “Escrita de texto”	145
Tabela 8	Resultado coletivo da avaliação diagnóstica em leitura e escrita.....	195
Tabela 9	Resultados da avaliação diagnóstica individual em leitura e escrita	198
Tabela 10	Percentual de acertos da avaliação diagnóstica em consciência fonológica	202
Tabela 11	Resultado da avaliação intermediária em leitura e escrita da turma	205
Tabela 12	Resultados da avaliação intermediária individual em leitura e escrita	207
Tabela 13	Comparação entre os percentuais de acertos da avaliação diagnóstica e intermediária em consciência fonológica	211
Tabela 14	Resultado da avaliação final em leitura e escrita da turma	213
Tabela 15	Resultados da avaliação final individual em leitura e escrita	214
Tabela 16	Comparação entre os percentuais de acertos da avaliação diagnóstica, intermediária e final em consciência fonológica	218
Tabela 17	Comparação entre os resultados da avaliação diagnóstica, intermediária e final, em leitura e escrita, da turma	231
Tabela 18	Comparação entre os resultados da avaliação diagnóstica, intermediária e final, em leitura e escrita, por aluno	232
Tabela 19	Evolução em leitura e escrita da aluna Alice	234

Tabela 20	Evolução em leitura e escrita do aluno Michael	234
Tabela 21	Evolução em leitura e escrita do aluno Dudu	234
Tabela 22	Evolução em leitura e escrita do aluno Pedro	234
Tabela 23	Evolução em leitura e escrita do aluno Arnaldo	235
Tabela 24	Evolução em leitura e escrita da aluna Rebeca	235
Tabela 25	Evolução em leitura e escrita do aluno Vitor	235
Tabela 26	Evolução em leitura e escrita da aluna Ana Paula	235
Tabela 27	Evolução em leitura e escrita do aluno Wilson	236
Tabela 28	Evolução em leitura e escrita da aluna Angélica	236
Tabela 29	Evolução em leitura e escrita do aluno Gleidison	236
Tabela 30	Evolução em leitura e escrita do aluno Johnson	236
Tabela 31	Evolução em leitura e escrita do aluno Justino	237
Tabela 32	Evolução em leitura e escrita do aluno Zivaldo	237
Tabela 33	Evolução em leitura e escrita do aluno Ariel	237
Tabela 34	Evolução em leitura e escrita do aluno Geraldo	237
Tabela 35	Evolução em leitura e escrita do aluno Felipe	238

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
1 ALFABETIZAÇÃO: ANÁLISE SOCIOLINGÜÍSTICA	30
2 ALFABETIZAÇÃO: CONCEITOS, ANALOGIAS E ESPECIFICIDADES	40
2.1 Alfabetização e Letramento	40
2.2 Conceitos de Leitura e Escrita: Especificidades	51
3 MODALIDADES DE ESCRITAS E O PRINCÍPIO ALFABÉTICO	55
3.1 Advento e Desenvolvimento da Escrita	55
3.2 Modalidades de Escrita	59
4 PARADIGMAS DE ALFABETIZAÇÃO	71
4.1 Perspectiva Behaviorista	71
4.2 Perspectiva Construtivista	76
4.3 Perspectiva Lingüística	84
4.4 Psicogênese da Língua Escrita e Lingüística: Considerações	95
5 MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO: CONTROVÉRSIAS	109
5.1 Educação Clássica: Métodos Sintéticos, Analíticos e Mistos	109
5.2 Novos Paradigmas Educacionais: Desmetodização da Alfabetização	115
6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	130
6.1 Tipo de Pesquisa	130
6.2 Sujeitos	133
6.3 Critérios de Seleção da Comunidade Escolar	135
6.4 Compromisso Ético	135
6.5 Procedimentos e Instrumentos	136
6.5.1 Observações	137

6.5.2 Entrevistas	138
6.5.3 Avaliações das Crianças	138
6.5.3.1 Avaliação Diagnóstica em Leitura e Escrita	140
I) Identificação das Letras do Alfabeto	141
II) Leitura de Palavras	142
III) Leitura de Textos	142
IV) Escrita de Palavras	144
V) Escrita de um Texto	144
VI) Avaliação do Nível de Consciência Fonológica	146
6.5.3.2 Avaliação Intermediária em Leitura e Escrita	147
6.5.3.3 Avaliação Final em Leitura e Escrita	149
6.6 Intervenções ao Desenvolvimento de Habilidades Metalingüísticas	149
6.6.1 Atividades Desenvolvidas	150
I) Os Nomes dos Alunos: “Quem é Você?”	152
II) Manipulação de Letras e Sílabas	152
III) Formação de Palavras	153
IV) Bingo	153
V) Ditado	154
VI) Textos Poéticos Rítmicos	154
VII) Leitura de trava-línguas, ditos populares e adivinhas	155
VIII) Leitura de um conto de fadas	155
IX) Produção Textual	156
IX) Ler para Completar Frases	156
7 ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS	157
7.1 Observações e Análise de Documentos	157

7.1.1 Amontada: um Pouco de sua História e Características	158
7.1.2 Índices Educacionais de Amontada	165
7.1.3 Características Sócio-culturais da Comunidade Escolar	168
7.1.4 A Escola	172
7.1.5 Peculiaridades Lingüísticas da Comunidade Escolar	175
7.1.5.1 Variações fonéticas, fonológicas e morfológicas	176
7.1.5.2 Variações sintáticas	178
7.1.5.3 Variações semânticas	179
7.1.6 Observações em Sala de Aula	181
7.2 Entrevistas	190
7.2.1 Análise das Entrevistas: Professora e Coordenadora Pedagógica ...	191
7.3 Avaliações das Crianças	194
7.3.1 Análise dos Resultados da Avaliação Diagnóstica	195
7.3.1.1 Avaliação em Leitura e Escrita	195
7.3.1.2 Avaliação em Consciência Fonológica (rimas e aliterações)	201
7.3.1.3 Considerações	204
7.3.2 Análise dos Resultados da Avaliação Intermediária	205
7.3.2.1 Avaliação em Leitura e Escrita	205
7.3.2.2 Avaliação em Consciência Fonológica (rimas e aliterações)	210
7.3.2.3 Considerações	211
7.3.3 Análise dos Resultados da Avaliação Final	212
7.3.3.1 Avaliação em Leitura e Escrita	212
7.3.3.2 Avaliação em Consciência Fonológica (rimas e aliterações)	217
7.3.3.3 Considerações	218

7.4 Intervenções ao Desenvolvimento de Habilidades Lingüísticas e Metalingüísticas	221
7.4.1 Atividades Desenvolvidas	224
I) Os Nomes dos Alunos: “Quem é Você?”	225
II) Manipulação de Letras e Sílabas	226
III) Formação de Palavras	227
IV) Bingo	228
V) Ditado	228
VI) Textos Poéticos Rítmicos	231
VII) Leitura de Trava-Línguas, ditos populares e adivinhas	232
VIII) Produção Textual	232
IX) Ler para Completar Frases	232
7.5 Análise Comparativa: Avaliação Diagnóstica, Intermediária, Final e efeitos das Intervenções	233
CONCLUSÕES	241
REFERÊNCIAS	247
APÊNDICES	270
ANEXOS	234

INTRODUÇÃO

A Educação Brasileira contemporânea se pretende democrática, inclusiva e competente, conforme apregoam os principais documentos oficiais que a regem: Constituição Federativa de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Nº 9394/96), Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e Plano Nacional de Educação (2001). Nas culturas grafocêntricas, a consubstancialização desses objetivos decorre do domínio da linguagem escrita, fundamento para os demais conhecimentos reclamados pela escola e sociedade (BRASIL, 1988, 1996, 1997, 2001).

De fato, em sociedades letradas, as habilidades em leitura e escrita se delineiam como condição à interação e participação efetiva dos indivíduos em grande parte das atividades cotidianas, formais e informais. Culturalmente, a escola, *lócus* de aprendizagem institucional e sistemática da língua escrita, assume especial relevo nesses processos educacionais. As instituições educacionais trabalham com conteúdos de natureza lingüística, pautados em material escrito, que fundamentam as demais áreas curriculares e constituem objeto de avaliação interna e externa.

A escrita propicia a descoberta de uma nova representação de mundo, responsável por novas formas de pensar e de se relacionar, não se reduzindo a exclusivamente um segundo código de comunicação mais duradouro que a fala; consiste, antes, numa nova modalidade do pensamento, dominada por uma “razão gráfica” (YATES, 1975; CLANCHY, 1993).

Além da dimensão instrumental da língua escrita,

A leitura se encontra tão presente em nossas vidas que acaba por nos parecer uma atividade “natural”, assim como a visão ou a audição. Basta pensar por um momento naquilo que ocorre quando aparece diante de nossos olhos uma palavra escrita: uma vez estabelecido o contato é impossível não a ler, inclusive mesmo que nos empenhemos em evitá-la. Como também não poderíamos negarmos a percepção dos objetos que

entram em nosso campo visual ou os sons que penetram em nosso sistema auditivo. Lemos, pois, com a mesma espontaneidade e gratuidade com que reconhecemos um objeto, um rosto ou uma melodia (tradução da autora) (RUEDA, 1995, p. 11)¹.

O fracasso na aquisição dessa habilidade repercute em todos os campos da vida, impedindo um amplo conjunto de possibilidades interativas de comunicação, expressão e compreensão: as atividades essenciais à sobrevivência em culturas letradas impõem a linguagem escrita (CHARTIER, R. & CAVALLO, 1997; FERREIRO, 1985, 1993; GOODMAN, 1990, 1995; MARTINS, 1996; MORAIS, J., 1997; RUEDA, 1995; SMOLKA, 1988; SOARES, 1988).

Todavia, conforme dados divulgados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica² (SAEB) (1999, 2001, 2002, 2003, 2005, 2007) uma considerável percentagem (aproximadamente 60%) dos estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental apresentava deficiências profundas em leitura, encontrando-se nos estágios “crítico” e “muito crítico”³. Com efeito, os resultados do Saeb (1995, 1997, 1999, 2001, 2003 e 2005)

¹ La lectura está tan presente en nuestras vidas que acaba por parecernos una actividad “natural”, tal y como la visión o la audición. Basta pensar por un momento en lo que ocurre cuando aparece ante nuestros ojos una palabra escrita: una vez establecido el contacto es imposible no leerla, incluso aunque nos empeñemos en evitarlo. Como tampoco podríamos negarnos a percibir los objetos que entran en nuestro campo visual o los sonidos que penetran en nuestro sistema auditivo. Leemos, pues, con la misma espontaneidad y gratuidad com la que reconocemos un objeto, un rostro o una melodía (RUEDA, 1995, p. 11).

² Avaliações desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia do Ministério da Educação (MEC), que oferecem informações, por amostragem, acerca da realidade educacional brasileira, por regiões, redes de ensino pública e privada nos estados e no Distrito Federal, através de exame bienal de proficiência, em Matemática e em Língua Portuguesa (leitura). São contemplados estudantes de 4º e 8º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio. Investigam ainda as condições internas e externas intervenientes no ensino e aprendizagem dos alunos, mediante aplicação de questionários aos alunos, professores e diretores. Consideram também, na análise dos resultados, as condições físicas da escola e de seus recursos disponíveis. Essas avaliações objetivam o desenvolvimento do Sistema Educacional Brasileiro e a minimização das desigualdades existentes. Vale informar que, desde 2005, mediante Portaria Ministerial n.º 931 (BRASIL, Diário Oficial, 2005), passou a ser denominado de Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB). No entanto, o nome Saeb tem sido conservado em publicações e demais materiais de divulgação e aplicação desse exame.

³ “A análise dos dados dos estudantes de quarta série do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa, classificou 22% dos alunos com desempenho muito crítico [...] essas categorias reúnem os alunos que chegaram à 4ª série do E. Fundamental sem conseguir desenvolver competências e habilidades necessárias para obter resultados minimamente razoáveis nas provas [...] isso significa dizer que tais estudantes não desenvolveram habilidades de leitura. Não foram alfabetizados adequadamente [...] O desempenho *adequado*, considerado o esperado para a série correspondente, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, os currículos estaduais, além dos livros didáticos no cotidiano escolar, reúne apenas 4,8% dos estudantes em Língua Portuguesa (incluindo 0,4% que se encontram no estágio avançado) [...] Em uma leitura rigorosa, pode-se afirmar que quase 59% dos alunos brasileiros de 4ª série do Ensino Fundamental têm profundas deficiências no quesito leitura [...] Foram classificados em estágio muito crítico e crítico [...]” (BRASIL, INEP, 2003).

demonstram o fracasso da escola pública brasileira⁴ no desempenho de sua função basilar: a alfabetização de seus alunos.

A rede pública de ensino atende a maioria dos estudantes de Educação Infantil (76,3%) e Ensino Fundamental (89,2%). Esses dados revelam que a escola pública se responsabiliza por grande parte do analfabetismo brasileiro (IBGE, 2005).

Os alunos com dificuldades na linguagem escrita durante o Ensino Fundamental mantiveram resultados alarmantes no Ensino Médio, principalmente, na Região Nordeste do país: cerca de 50% dos que concluíram o Ensino Médio se encontravam em estágios “crítico” e “muito crítico” no desempenho em Língua Portuguesa (SAEB, 2001, 2003, 2005).

Romanelli (1978) expõe que essa situação vem de longa data: em 1920, aproximadamente 70% da população com mais de 15 anos de idade compunha o quadro de analfabetismo brasileiro; em 1940, essa mesma categoria constituía 56,2%. Contudo, esses números se justificavam pelos desprezíveis índices de escolarização entre a população de 5 a 19 anos: somente uma pequena elite cultural participava do mundo letrado (8,99% e 21,43%, respectivamente).

Nos dias atuais, com relação à escolaridade, observou-se um avanço considerável em termos quantitativos: a maior parte das crianças e jovens freqüenta a escola. Segundo o IBGE (2005, p.16),

No grupo de 7 a 14 anos de idade, que corresponde às idades em que a grande maioria das crianças deveria estar cursando o ensino fundamental, a parcela que não estava na escola era de 2,7%. O menor resultado desse indicador foi o da Região Sudeste (1,8%), vindo em seguida o da Região Sul (2,1%). No outro extremo, a Região Norte tinha fora da escola 4,3% do grupo etário de 7 a 14 anos e a Região Nordeste, 3,5%. Esse indicador da Região Centro-Oeste situou-se em 2,4%.

Não obstante os altos índices de escolarização, os estudantes, notadamente os da escola pública, não dominam a língua escrita, aquisição subjacente às demais áreas do

⁴ O Saeb avalia o desempenho escolar de estudantes da rede pública e privada, de escolas urbanas e rurais. Em 2001, a rede pública concentrava 98% dos estudantes com desempenho *muito crítico* na 4ª do Ensino Fundamental.

conhecimento escolar e social (SAEB, 1995, 1997, 1999, 2001, 2003 e 2005). Infere-se, portanto, que a instituição escolar não vem assegurando a aprendizagem de seus educandos.

Esses resultados se contrapõem aos atuais indicadores nacionais de avaliação dos Censos Demográficos, haja vista que computam o nível de letramento da população por meio de sua frequência escolar. Observa-se um fenômeno intrigante: a educação escolar se mostrava inacessível aos analfabetos do passado, enquanto hoje, apesar de constituir obrigatoriedade a toda a população entre 7 e 14 anos de idade, exibe elevados índices de analfabetismo e semi-analfabetismo, quando se trata da escola pública, sobretudo da zona rural (BRASIL, 1996).

Soares (2003) interpreta que essa “nova modalidade de fracasso escolar” (analfabetos escolarizados) se deriva, em parte, da perda da especificidade da alfabetização: apropriação do sistema alfabético de escrita. O fracasso escolar de outrora – manifestado através do difícil acesso à escola e altos índices de evasão, reprovação e repetência nas séries iniciais, assunto ainda não totalmente resolvido – denunciava a excessiva especificidade da alfabetização, independentemente de suas práticas sociais.

Na verdade, observa-se uma tendência aos extremismos, ora se privilegiam demasiadamente as particularidades da alfabetização, negligenciando-se a sua utilização social, ora se tende ao descuido das especificidades do processo de alfabetização, em detrimento de sua prática efetiva.

Diante do exposto, muitas são as interrogações: por que grande parte dos estudantes da escola pública brasileira, de maneira especial os nordestinos da zona rural, não consegue assimilar a linguagem escrita?

Muitas são as teses e tentativas de se resolver o analfabetismo, assunto controverso, não satisfatoriamente respondido. Assiste-se, no entanto, a uma inércia perante extensas iniciativas – capacitação de professores, incrementos financeiros, reformas arquitetônicas, revigoração das bibliotecas, reformas de estrutura e funcionamento das escolas, dentre outras – que parecem destituídas de eficácia para exercer impactos expressivos sobre essa severa realidade.

Diante do exposto, impõem-se medidas que avaliem teorias e seus métodos de alfabetização correspondentes. Dias Sobrinho (2002, p. 56) justifica que “o sentido de poder que tem a avaliação explica o grande protagonismo que ela exhibe hoje em quase todos os âmbitos de intervenção social”. Logo, a educação não pode mais prosseguir desprovida de práticas avaliativas que lhe possam indicar uma “luz no fundo do túnel”.

Sabe-se, entretanto, que diversas são as vertentes a se analisar o problema: política, social, econômica, cultural, filosófica, psicológica e metodológica, cada uma dessas constituindo uma encruzilhada de múltiplas variáveis. Enfim, encontra-se aqui uma questão deveras complexa. Seria, por conseguinte, presunção intentar compreender todas as suas dimensões. Não se ousou explorar excessivamente todas as contendas imbricadas no analfabetismo da escola pública brasileira.

Nessa pesquisa, realizou-se um recorte beneficiando os aspectos teóricos e metodológicos envolvidos na aquisição da linguagem escrita. Objetivou-se verificar a correlação entre variação lingüística rural e alfabetização: essa variação consiste em impedimento à apropriação da língua escrita? Que tipos de dificuldades enfrentam as crianças do campo em seu processo de alfabetização? A transcrição literal da variante lingüística, durante o período inicial de escrita fonética, constitui obstáculo à alfabetização? Essas crianças transcenderiam a variante rural, tornando-se bidialetais?

A investigação foi efetivada através de intervenções potencializadoras de habilidades lingüísticas e metalingüísticas⁵, porquanto essas competências se encontram na base da aquisição do sistema alfabético de escrita. Sob essa ótica, mais especificamente, objetivou-se analisar a relação entre a capacidade de reflexão sobre a oralidade e aquisição da leitura e escrita (exercício metalingüístico).

Por conseguinte, no primeiro capítulo, são discutidos os conceitos de alfabetização no mundo Ocidental, ponderando-se as demandas de cada época e lugar, mediante

⁵ “Consciência lingüística” refere-se ao conhecimento implícito, não analisado, das funções e funcionamento da língua, enquanto “consciência metalingüística” implica conhecimento explícito das características e funções da linguagem como sistema de signos, diz respeito à capacidade de se realizar julgamentos e manipular, de forma controlada, a estrutura da língua (VIANA, 1998).

retrospectiva histórica. No segundo, explana-se a evolução do sistema alfabético de escrita, desde as modalidades icônicas e subjetivas de representação até as expressões de naturezas abstratas e objetivas, com a intenção de compreender de forma apurada o funcionamento do sistema de escrita alfabético.

O terceiro capítulo descreve e analisa os principais paradigmas de alfabetização que têm fundamentado os profissionais da educação: tradicional, sócio-construtivista e lingüístico. Apresenta, também, além das renomadas investigações de Ferreiro e Teberosky (1985) e de suas adeptas no Brasil – Weizs (2001, 2006, 2007) e Grossi (1990a, 1990b, 1990c) – resultados de pesquisas que, do mesmo modo, vêm investigando as concepções infantis sobre o sistema alfabético de escrita: na França: Besse (1995, 1996); Chauveau et al. (1994); em Portugal: Alves Martins e colaboradores (1987), Alves Martins (1993; 1994); na Itália: Pontecorvo & Zucchermaglio (1995); e nos países ingleses, Clay (1975), Sulzby (1986; 1989) e Mann (1989).

Os métodos de alfabetização e suas polêmicas são tratados no quarto capítulo. Conforme Mortatti (2000 e 2004), a história da alfabetização e de seus métodos de ensino é didaticamente dividida em quatro períodos: i) “metodização do ensino da leitura”, quando a alfabetização era considerada unicamente uma questão de método, momento hegemônico das estratégias sintéticas de ensino; ii) “institucionalização do método analítico”, período dos exacerbados debates sobre o modo mais eficaz para a alfabetização de crianças; iii) “alfabetização sob medida”, fase de reconhecimento das vantagens da interação entre o método sintético e o analítico; iv) “construtivismo e desmetodização”, ocasião marcada pelo advento da psicogênese da língua escrita e redimensionamento das práticas educativas: a ênfase se desloca da apreensão de como melhor se ensina, para a compreensão e valorização das concepções infantis sobre o sistema de escrita.

No quinto capítulo, apresentam-se os procedimentos metodológicos da pesquisa, que se caracteriza como um estudo de caso avaliativo, de natureza etnográfica, realizada através de uma pesquisa-intervenção, que objetivou analisar as possíveis influências de uma variação lingüística rural à alfabetização infantil.

A pesquisa se desenvolveu numa turma multisseriada, constituída por 17 alunos de 1º e 2º anos, com idade variando entre 06 e 12 anos, sendo 06 novatos, 04 repetentes e 07 com histórico de sucessivas repetências. Ao mesmo tempo, a professora da turma e coordenadora pedagógica da escola compuseram o quadro de sujeitos da investigação, que utilizou variados aportes procedimentais, com vistas a uma análise multidimensional: i) observações gerais da comunidade, escola e sala de aula; ii) entrevista semi-estruturada com a professora e coordenadora pedagógica da escola; iii) avaliação diagnóstica, processual e somativa dos estudantes; iv) práticas interventivas ao desenvolvimento de habilidades metalingüísticas dos alunos e v) avaliação das mediações efetivadas e dos efeitos da variante lingüística à alfabetização das crianças.

A avaliação dos alunos desempenhou uma função decisiva às intervenções efetivadas: “Identificação das letras do alfabeto”, “Leitura de palavras”, “Leitura de textos”, “Escrita de palavras”, “Escrita de texto”. De fato, em consonância com Perrenoud (1999), as avaliações se destinaram à regulação, quer do aluno, para que ele próprio pudesse situar suas dificuldades, analisá-las e descobrir os procedimentos que lhe permitissem evoluir; quer da pesquisadora, para a coleta de informações com vistas à comparação entre as metas previamente estabelecidas e o efetivamente realizado, objetivando adequar o programa interventivo às reais necessidades dos estudantes em sua evolução à aquisição da língua escrita.

Nesta perspectiva, a avaliação se caracterizou como “formativa”, desenvolvida em um processo contínuo e global de ação-reflexão-ação, associada à significação essencial do ato de ensinar além de otimizar o processo avaliativo, componente essencial de ensino e aprendizagem.

No sexto capítulo, apresenta-se a análise dos dados e resultados, através de uma abordagem qualitativa e alicerçada nas teorias psicogenética, sócio-construtivista, lingüística e sociolingüística.

Reitera-se a importância e pertinência das pesquisas sobre a aquisição da língua escrita, nomeadamente quando se trata dos estudantes que apresentam resultados insatisfatórios: crianças campesinas do Nordeste do Brasil.

1 ALFABETIZAÇÃO: ANÁLISE SOCIOLINGÜÍSTICA

Os resultados das avaliações nacionais e estaduais (SAEB, 1995 a 2005; SPAECE, 1992 a 2008) convergem para a legitimação da analogia entre analfabetismo e condição sociocultural. Segundo Bernstein (1960, 1971), cada classe social encerra uma maneira particular de comunicação: código restrito ou elaborado. Essa diferenciação apresentar-se-ia mediante a distância que cada grupo social mantém do poder. Na medida em que a escola tem-se constituído pelo código elaborado, o confronto dessa linguagem com as diversas variações, socialmente discriminadas e estigmatizadas, torna-se natural.

Em consonância com essa proposição, Almeida (1997, p. 14) explica que, se a língua é um produto social,

Sua produção e reprodução é fato cotidiano localizado no tempo e no espaço da vida dos homens: uma questão dentro da vida e da morte, do prazer e do sofrer. Numa sociedade como a brasileira – que, por sua dinâmica econômica e política, divide e individualiza as pessoas, isola-as em grupos, distribui a miséria entre a maioria e concentra os privilégios nas mãos de poucos -, a língua não poderia deixar de ser, entre outras coisas, também a expressão dessa mesma situação.

Consensualmente, filhos de pais letrados, usuários habituais e dependentes da língua escrita, iniciam sua vida escolar se valendo de significativos conhecimentos prévios dessa linguagem, cuja aquisição ocorre em contextos otimizadores da escrita. Por outro lado, crianças de pais analfabetos ou semi-alfabetizados chegam à escola em desvantagem: suas experiências sociais não lhes proporcionaram os conhecimentos indispensáveis acerca do significado e função social da língua escrita (CAGLIARI, 1992; CHARTIER, 1995; COLELLO & SILVA, 2003; FERREIRO, 1993; KLEIMAN, 1995; MARTINS, 1996; MORAIS, J., 1997; SIM-SIM, 1994; SMOLKA, 1988).

As instituições de ensino parecem impotentes diante das desigualdades culturais que se lhes apresentam, inclinando-se à desresponsabilização pelo fracasso de seus estudantes. Os teóricos da reprodução social compreendem que a escola, agência de perpetuação dos valores vigentes, engendra um fracasso seletivo: às crianças das classes socialmente privilegiadas, expectativas positivas; às crianças das camadas

populares, expectativas negativas pela discrepância cultural entre os saberes locais não-hegemônicos e os escolares (ALTHUSSER, 1980; BAUDELLOT E ESTABLET, 1971; BERNSTEIN, 1960, 1971; BOURDIEU & CHARTIER, 1996; BOURDIEU & PASSERON, 1975; FORQUIN, 1992).

Assim sendo, a instituição escolar, subjugada e impotente perante as desigualdades sociais, desempenharia, antes, a perpetuação dessas desigualdades. Desse modo,

[...] a escola garante a reprodução sancionando o sucesso dos 'herdeiros' da cultura, que, graças à aparente objetividade dos desempenhos escolares, verão suas competências reconhecidas nos exames e concursos, e se encontrarão de pleno direito em posição de acesso às instâncias do poder. No outro caso, ela põe à disposição os empregos de fraca qualificação a todos os alunos de origem popular, os quais 'orienta' em direção às carreiras curtas de ensino técnico e profissional, conseguindo, assim, perpetuar, pelo fracasso escolar precoce, a futura divisão social do trabalho entre 'manuais' e 'intelectuais' (CHARTIER, 1995, p.26).

Destarte, a análise sociológica do fracasso escolar, mediante correlações estatísticas, denuncia as condições socioculturais dos estudantes como sua causa majorante, colocando em plano secundário ou obscuro os problemas teórico-metodológicos da aquisição da linguagem escrita.

Nesse sentido, Ferreiro (1993) questiona as funções e as metodologias da alfabetização, que se apresentam de forma diferenciada – uma alfabetização rudimentar para alguns e uma sofisticada para outros –, o que a leva a refletir sobre a possibilidade de promoção do direito à alfabetização paralelamente das demais prerrogativas legais básicas reivindicadas pelas sociedades atuais.

Por conseguinte, as investigações nessa área educacional e as conseqüentes recomendações de caminhos interventivos à minimização do fracasso escolar, tornam-se cada vez mais importantes e pertinentes, na medida em que a linguagem escrita consiste no principal veículo às demais aprendizagens nas sociedades letradas: o triunfo escolar se submete ao domínio da língua escrita.

Certamente, quando inicia a educação formal, a criança se confronta com os preceitos da língua culta. Mais constrangedor será, caso provenha de uma comunidade em que a linguagem utilizada difere significativamente da empregada pela escola: o conhecimento lingüístico infantil costuma ser desconsiderado (ABAURRE, 1984; CAGLIARI, 1995, 1998; BAGNO, 1999, 1997, 2000, 2001, 2003; BORTONI-RICARDO, 2005).

Em se tratando da educação institucionalizada, as diferenças lingüísticas, edificadas e consolidadas de forma sócio-histórica e cultural, são desvalorizadas, uma vez que o código da cultura dominante estabelece as regras convencionais: as dissonâncias lingüísticas são socialmente rejeitadas (LABOV, 1974; ABAURRE, 1984; FRANCHI, 1983; GAGLIARI, 1995; BORTONI-RICARDO, 2005). Nessa situação, de que maneira os profissionais da Educação devem tratar um aluno que manifeste uma variante lingüística? Com críticas e discriminação; aceitação e desconsideração pela língua-padrão ou tornando-os bilíngües e bidialetais?

Entretantes, a sociolingüística, dedicada ao estudo das variações lingüísticas, vem desmoronando o mito da deficiência lingüística das crianças advindas das classes populares, advogando e propagando a acepção de variação lingüística: conjunto das diferenças lingüísticas, socialmente condicionadas, dos falantes de uma mesma língua, comportando diferenciações estilísticas, regionais, socioculturais, ocupacionais, etárias e de gênero. As variações podem se manifestar em termos fonéticos, fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais (AMARAL, 1976; DAMERGIAN, 1981; FREITAS, V.A.L., 1996; BRANDÃO & OLIVEIRA, 1996;; BAGNO, 1999, 2000, 2001; MATTOS E SILVA, 1995, 1996, 2000, 2004a, 2004b; BORTONI-RICARDO, 2001, 2004, 2005).

Grosso modo, a língua portuguesa apresenta duas variantes essenciais, língua culta e popular, que comportam especificidades morfossintáticas, léxicas e fonológicas. A primeira – detentora de grande reconhecimento social, usada geralmente em circunstâncias formais, determinada pela gramática tradicional e escrita literária, por isso conservadora e resistente a mudanças – instituiu-se por motivos extralingüísticos (históricos e culturais), porquanto seus aspectos lingüísticos não lhe conferem valor intrínseco. A língua popular, por sua vez, socialmente estigmatizada porque utilizada

pelas classes populares, apresenta maior flexibilidade perante as transformações da linguagem oral (GNERRE, 1987).

Entretanto, Bennett (1998) adverte que um falante não elege aleatoriamente os elementos constitutivos das palavras e frases para manifestar suas emoções, desejos, pensamentos ou para persuadir seu interlocutor, visto que existem dois tipos de cultura: i) a objetiva, baseada em manifestações sociais, como literatura, música, ciência, arte, língua; ii) e a subjetiva, alicerçada em expressões abstratas, como valores, crenças e uso da língua, atingindo-se competência intercultural. Logo, as expressões locais carregam consigo um significado específico (BENNETT, 1993).

As variações lingüísticas no Brasil advêm tanto da estratificação social, quanto do antagonismo entre campo e cidade. No entanto, essas classificações se interseccionam, na proporção em que a população do campo compõe a camada sociocultural menos favorecida da pirâmide social, categoria à margem do sistema produtivo (LOMNITZ, 1977).

O problema, por certo, tem seu fundamento nas diferenças fonológicas e morfosintáticas, próprias do impasse entre linguagem rural e urbana, como também nos diversos *socioletos* (dialetos sociais). Há que se observar que as diferenças diatópicas e diastráticas, geográficas e socialmente distribuídas, respectivamente, afiguram-se irrelevantes porque sugestionam a falta de comprometimento da interação comunicativa. Porém, Bagno (1999) assegura que a suposta inteligibilidade entre as variedades do português brasileiro é um mito, haja vista as incompreensões entre pessoas de origem rural e urbana. Cumpre a apropriação de uma variação comum a todos os falantes de uma língua: a norma-padrão se torna necessária.

A despeito da consideração às diferenças lingüísticas, a fala acolhe variações que a escrita desautoriza. A língua-padrão, por sua objetividade, consiste no veículo difusor dos saberes culturais, científicos e artísticos da humanidade. Confere-se grande importância à escrita por sua responsabilização na preservação de uma língua-padrão, configurando-se como reservatório histórico e cultural lingüístico, propiciando possível comunicação objetiva entre todos os falantes de uma língua, independentemente das

variantes locais. A escrita converge para a unificação lingüística, invocando previsibilidade gramatical e ortográfica em longo prazo. Contrariando a morosidade das substituições da língua escrita, a fala é constantemente modificada (LEMLE, 1995).

Atualmente, no Brasil, os estudos sociolingüísticos, sob orientação norte-americana e européia, reconhecem que os comportamentos lingüísticos procedem das diferenças culturais. Desse modo, a supremacia da pesquisa sobre os aspectos formais da língua cede lugar aos componentes de natureza social e funcional (BORTONI-RICARDO, 2005).

Assiste-se a uma gradual valorização das experiências de vida e conhecimentos dos estudantes, incluindo-se a variação da língua. Sem dúvida, as crianças que chegam à escola, independentemente do grau de distanciamento da língua culta, encerram um conjunto de conhecimentos lingüísticos perfeitamente apropriado e satisfatório à interação em seu meio circundante. Todavia, essas vivências, especialmente a lingüística, são freqüentemente menosprezadas pelas instituições de ensino. Assim, os estudantes e sua cultura são discriminados e marginalizados (ABAURRE, 1984; FARIAS, 1999; STUBBS, 2002; WEEDWOOD, 2002).

Essas atitudes preconceituosas constituem obstáculos à integração e participação dessas crianças na escola. Nesse sentido, sua criatividade verbal é freqüentemente obstaculizada porque avaliada como vulgar, incorreta e disforme (FRANCHI, 1983).

A resolução desse problema tem sido tratada, basicamente, de duas maneiras: i) por atitudes extremistas, ora de adoção plena da língua-padrão e conseqüente descaso para com as variantes, ora de substituição da língua culta pelas variações lingüísticas e; ii) pela defesa do bidialetismo.

Tradicionalmente, de acordo com Bortoni-Ricardo (2005), as instituições de ensino têm menosprezado as variações da língua. Os defensores da invalidação das diferenças, para quem a cultura popular é desprezível, ignoram os constrangimentos imputados aos seus usuários. Em contraponto, os pesquisadores que aconselham a conversão da língua institucionalizada por variedades populares, desconhecem que, necessariamente, para se instituir como padrão de determinados grupos sociais, uma variação precisa ser

codificada, para objetivamente ser utilizada. A autora avalia as duas vertentes: “Se a primeira posição peca por um etnocentrismo destituído de qualquer base científica, a segunda peca pela ingenuidade” (p.15).

Bastante profícuo parece o bidialetismo porque legitima, simultaneamente, tanto a apropriação dos saberes acumulados pela humanidade, quanto as experiências culturais dos estudantes. Nesse sentido, a coexistência das formas de linguagem culta e popular se faz necessária à interação sociocultural, em função de suas circunstâncias.

Em países plurilíngües, as pessoas que compartilham línguas minoritárias são obrigadas a considerar a língua majoritária em situações diversas. Contudo, suas escolas vêm, gradativamente, adotando métodos de ensino bilíngüe ou bidialetal: as características lingüístico-culturais dos grupos minoritários merecem respeito e preservação. Infelizmente, nas escolas brasileiras, as variedades populares da língua são desconsideradas, evidenciando-se desprezo pelos antecedentes culturais e lingüísticos dos estudantes (BORTONI-RICARDO, 2005).

Entretanto, o bidialetismo também merece atenção especial porque comporta sutis diferenças: além da função de inteligibilidade comunicativa, consiste também em instrumento de transformação social. A inobservância dessa tênue diferença pode forjar graves conseqüências pedagógicas. O bidialetismo com a função de transformação social demanda reciprocidade entre a dimensão política e pedagógica dos profissionais da educação, porquanto transcende o ensino de competências técnicas, reclamando tomada de consciência quanto à teleologia educativa (SOARES; 1986).

Aburre (1984) esclarece que o equívoco não se encontra no ensino da língua-padrão como objetivo primordial da escola, mas, na avaliação comparativa classificatória entre as línguas, com conseqüente juízo moral negativo dos dialetos incultos. As diferenças socialmente estabelecidas são reiteradas na escola, ao invés de questionadas e superadas, idéia que compactua com a teoria crítica que julga a escola como reprodutora das desigualdades sociais, ao invés de promotora de igualdade de oportunidades (APPLE, 1982, 1994; GIROUX, 1986; FREIRE & FAUNDEZ, 1985), porquanto:

A alfabetização, dentro dessa perspectiva (utilitarista), funciona bem para fazer adultos mais produtivos como trabalhadores e cidadãos numa dada sociedade. Apesar de seu apelo à mobilidade econômica, a alfabetização funcional reduz o conceito de alfabetização, e a pedagogia a que ele se ajusta, aos requisitos pragmáticos do capital; conseqüentemente, as noções de pensamento crítico, cultura e poder desaparecem sob os imperativos do processo de trabalho e da necessidade de acumulação de capital (GIROUX, 1986, p. 215-216).

Depreciados, os estudantes são avaliados de maneira idêntica e com mesmo grau de exigência, desconsiderando-se as especificidades das crianças que partilham de uma variação menos íntima com a norma culta. Além dos transtornos de natureza ortográfica, próprios da língua portuguesa, acrescentam-se, a esses alunos, algumas dificuldades a mais em seu processo de alfabetização, porque, quando se valem da hipótese de escrita alfabética, transcrevem seu dialeto desprivilegiado. Em contraposição, crianças familiarizadas com a língua-padrão, encontram-se menos expostas a essas situações humilhantes e desconfortáveis.

A perda ou diminuição da estima e confiança de que desfrutava a variação lingüística na comunidade de origem pode ser observada em duas categorias: oral e escrita. No primeiro caso, pela desqualificação da expressão verbal das crianças, decorrente de julgamentos e correções inconvenientes realizadas pelos professores. No segundo, por meio de desautorização, durante a etapa inicial de alfabetização, da escrita fonética em correspondência com a variedade lingüística utilizada, porque avaliada como extremamente equivocada, quando comparada à norma padrão sancionada como ideal (DAMERGIAN, 1981).

Franchi (1988) censura a forma pejorativa com que a correspondência unívoca entre oralidade e escrita se manifesta na escola, especialmente em se tratando das crianças oriundas das camadas populares, porquanto seus erros ortográficos se baseiam em transcrições da norma não-padrão, infringindo a norma culta. Contrariamente, são consentidos os erros derivados de arbitrariedades ortográficas do próprio sistema ou de formas lingüísticas semelhantes da língua oral culta; por exemplo: escrever *xapeu* por chapéu; *ora* por hora; *meza* por mesa.

A escrita ortográfica se torna mais complexa quando o sistema fonológico utilizado desconhece a equivalência biunívoca entre letras e sons. A hipótese inicial de correspondência unívoca precisa ser superada para a aceitação das convenções do sistema ortográfico: assimetrias na permuta entre letras e sons, estrutura morfológica das palavras e distância entre a variante do estudante e a língua oficial.

Com efeito, crianças partícipes de variação lingüística incongruente com a língua oficial se defrontam com mais objeções durante a apreensão da linguagem escrita, sobretudo, pela subjugação de sua variação lingüística de origem e subsequente interdição de sua comunicação oral e produção escrita. Face ao exposto, os problemas decorrentes da associação entre variação lingüística e aquisição da língua escrita podem ser apontados como elementos que concorrem ao fracasso escolar, especialmente em se tratando das crianças do campo.

Por vezes, essa correlação tem sido justificada por meio da concepção de deficiência lingüística das camadas populares, avaliadas inaptas à aprendizagem da língua escrita e, por isso, estigmatizadas e vítimas de preconceitos. Bernstein (1960, 1971) julga que o fracasso das crianças oriundas dos seguimentos socioculturais menos favorecidos resulta de sua linguagem bastante diferenciada da norma culta requerida pelas escolas.

Em contrapartida, as pesquisas de Labov (1966, 1972, 1976, 1982, 1989, 1990, 1998) evidenciaram que, em condições naturais de comunicação, partícipes de classes populares, através de variante não-padrão, expressam-se com perfeição, sutileza, complexidade e lógica, tanto quanto outros de classe média e alta. Nessa perspectiva, o déficit lingüístico seria *invenção* da instituição escolar, insensível às diversificadas maneiras de se proferir um mesmo pensamento ou sentimento: a maneira de falar se sobrepõe ao conteúdo proferido. Analisando melhor, os pesquisadores supracitados convergem para avultamento da descontinuidade entre a fala em situação de conversação familiar e as especificidades da língua escrita, próprias dos saberes escolares: esses pesquisadores elucidam a distância entre a gramática da fala e da escrita.

Além de todos esses contratempos, apresenta-se ainda aos alfabetizandos, principalmente dos segmentos populares, embate impetuoso entre sua fala e a dos professores, justificado pela expressão de distintos traços socioculturais, evidenciados nas expressões verbais do convívio escolar. A assimilação da língua culta por crianças familiarizadas com uma variante não-padrão se alterna com atitudes de resistência lingüística: a disputa em torno das legitimações culturais suscita divergências (ERICKSON, 1987).

Mesmo em países onde a alfabetização se aproxima da universalização, convergem para a preservação das variações lingüísticas fatores de ordem psicossocial, que atuam no campo da cumplicidade e solidariedade nas interações dentro de um grupo, funcionando como elemento de coesão e identidade. Porém, as distinções entre língua-padrão e variações se manifestam com menor intensidade e amplitude, delimitando-se mais à dimensão da pronúncia e a alguns distintivos de ordem morfossintática. Em outros países, onde a escola básica ainda se encontra em fase de estruturação quali-quantitativa da população, a situação se torna embaraçosa, já que as diferenças lingüísticas costumam comprometer a comunicação e expressão de seus usuários (BORTONIRICARDO, 2005).

Importam os resultados das pesquisas realizadas nos Estados Unidos e Europa por Gomes e Malvar (2003), para quem as classes socioeconômicas menos beneficiadas reconhecem a estigmatização das variantes utilizadas, avaliando-as com rigor. Logo, o prestígio da língua culta e sua intensa prescrição nas escolas proporcionam um isomorfismo desejado.

Le Page (1980) defende que a apropriação da língua-padrão progride com êxito mediante o valor sociocultural positivo que lhe é atribuída e ao trabalho das agências sociais, sobretudo da escola. Inversamente, a manutenção das variedades não-padrões se estrutura sobre fatores psicossociais, a serem respeitados pelas instituições de ensino. Pondera-se a identidade social como produto da combinação e alternância de múltiplas vertentes, como, por exemplo, sexo, idade, antecedente regional, inserção no sistema de produção, grupo étnico, ocupação social, religião, cultura próxima, dentre outras: a fala prenuncia essas identidades e forja preconceitos, estigmatização ou prestígio social.

Labov (1974) e Assis (1988) advertem que a preservação da identidade cultural continua sendo fator de resistência à aculturação, participando do fracasso na aquisição da norma culta, visto que o bom desempenho na alfabetização traduziria a supressão de sua cultura, fala e desejos.

Para Bortoni-Ricardo (2005), na sociedade brasileira, a situação se apresenta de maneira peculiar: a aquisição da língua culta tem sido obstaculizada muito mais pelo seu limitado e embaraçoso acesso do que por resistência: a solidariedade para com a variação lingüística não traz prejuízos à apreensão da norma-padrão, debitando-se especialmente à escola a responsabilidade de ensino eficaz, visto que não há grandes empecilhos psicossociais, salvos os grupos sociais em que a questão ética é relevante, como nas comunidades indígenas. Justificam-se, desse modo, reflexões de natureza teórico-metodológica para o ensino da língua escrita.

Em termos de políticas públicas para o ensino da língua materna, as diretrizes curriculares para a Educação Nacional intercedem em favor do apreço pelas variedades lingüísticas, reconhecendo-as apenas como histórica e culturalmente privilegiadas, não lhes atribuindo nenhum valor intrínseco. Abnegam, também, a idéia de deficiências cognitiva e lingüística dessas crianças, concebendo-as como absolutamente capazes de dominar a norma culta e, como conseqüência, de desfrutar dos bens culturais socialmente disponíveis, além de participar ativamente das decisões políticas da sociedade.

A substituição da variedade lingüística dos estudantes pela norma padrão não é aconselhável; antes, recomenda-se o acréscimo da modalidade culta ao seu discurso falado ou escrito, propiciando-lhes enunciados significativos que expressem formal ou informalmente a maneira de pensar, sentir e agir, em consonância com as circunstâncias identificadas com um certo assunto, meio ou grupo (BRASIL, 1997).

A compreensão das variações lingüísticas e as responsabilidades dos profissionais da Educação se tornam um imperativo. Esse problema atinge prioritariamente as crianças das camadas populares, visto que a desqualificação de sua fala pode ocasionar constrangimentos e dificultar, de tal modo, seu processo de alfabetização. A distância entre a linguagem culta veiculada pela escola e a popular, associada ao conflito de

valores subjacentes a esses padrões lingüísticos diferentes, parece concorrer ao fracasso escolar das crianças provenientes das camadas populares, especialmente do campo.

2 ALFABETIZAÇÃO: CONCEITOS, ANALOGIAS E ESPECIFICIDADES

As instituições sociais estabelecem conhecimentos, habilidades e atitudes imprescindíveis a seus partícipes, derivados de uma hermenêutica da realidade; logo, socialmente valorizados. Note-se que a função da Educação tem, como invariante, a formação, e, como variantes, os conteúdos, requeridos pelas condições materiais, culturais, psicológicas e morais que envolvem um grupo social. Assim sendo, a Educação varia em tempos e lugares e, não menos importante, entre grupos sociais e étnicos dentro das sociedades: homem, cultura e educação se encontram intimamente relacionados (FULLAT, 1995; DIAS SOBRINHO, 2002).

Nesse sentido, a definição de alfabetização como categoria abstrata, desconexa do tempo e espaço, negligencia sua natureza social, responsável pela evolução conceitual nos diferentes períodos e lugares, conforme as necessidades circundantes. Sem dúvida, um único conceito destinado a todos os indivíduos e contextos se mostra inadequado e inoperante: as concepções de alfabetização decorrem de fatores socioculturais e históricos (SOARES, 1995; UNESCO, 2003).

Por conseguinte, torna-se imprescindível uma retrospectiva histórica acerca das diversificadas concepções de alfabetização que têm norteado políticas públicas internacionais e nacionais à Educação.

2.1 Alfabetização e Letramento

Quando se fala em alfabetização, aborda-se freqüentemente o processo inicial de aquisição do código escrito, habilidade para codificar a língua escrita em oral (ler) e, em sentido inverso, a oral em escrita (escrever). Contudo, atualmente, em se tratando da compreensão e expressão de significados, não se considera alfabetizado o indivíduo que

decodifica sílabas de palavras isoladas, não empregando adequadamente o sistema ortográfico de sua língua ao se expressar por escrito.

Logo, o uso social da linguagem escrita se torna imprescindível: institui um vínculo de dependência entre alfabetização e características culturais, econômicas e tecnológicas das sociedades, determinantes de como, quando, para que e a quem se alfabetiza (BOURDIEU & CHARTIER, 1996; CERTEAU, 1994; CHARTIER, R. 1995; CHARTIER, A.M.; CLESSE, C e HÉBRARD, J., 1996; SOARES, 1995, 2003; TFOUNI, 1995).

Não obstante a importância da associação entre linguagem escrita e seus usos sociais, as peculiaridades da leitura inicial devem ser ponderadas, na medida em que, diferentemente do leitor fluente, o iniciante se ocupa, intensivamente, com a automatização do processo de conversão grafo-fonológica. Convém, desse modo, conceituar dois níveis interdependentes, indissociáveis e simultâneos da linguagem escrita: alfabetização – apropriação do sistema de convenções da linguagem escrita (aspecto técnico); e letramento – aplicação social dessas habilidades (KLEIMAN, 1995; SOARES 1995, 1998, 2004 e; TFOUNI, 1995).

Historicamente, esses conceitos vêm progressivamente se transformando. Na década de 1980, surgiu uma intensa discussão a respeito das possibilidades sociais da linguagem escrita. Muitos países reclamaram a nomeação de formas proeminentes e complexas de leitura e escrita: no Brasil, incorporou-se a terminologia letramento; na França, *illettrisme*; em Portugal, literacia; nos Estados Unidos e Inglaterra, *literacy* – palavra dicionarizada, desde o final do século XIX, mas efetivamente discutida nessa década (SOARES, 2004).

De fato, culturalmente, o termo “alfabetização” – *alphabétisation, reading instruction, beginning literacy* – reflete a concepção tradicional de inclusão ao mundo letrado: aquisição da língua escrita somente por meio de codificação e decodificação. Fez-se necessário ultrapassar os limites dessa abordagem, recorrendo-se a um termo que extrapolasse o reducionismo remetido à palavra alfabetização, considerando-se, desse modo, sua função social. No entanto, a expressão utilizada para designar esse novo conceito de inserção à língua escrita pouco interessa. Configura-se relevante o

reconhecimento de um fenômeno socialmente imperativo: o emprego efetivo da língua escrita consiste numa determinação do mundo letrado contemporâneo.

O Brasil de outrora, desde a colonização pelos portugueses, exibiu sempre altos índices de analfabetismo, no sentido tradicional da palavra: a maioria da população encontrava-se à margem do mundo das letras, e, em presença do modelo de sociedade agrícola, esse fato não era considerado um grande problema ao desenvolvimento social dos indivíduos. As substanciais evoluções socioculturais e econômicas dos últimos tempos prescreveram novas necessidades sociais, dentre elas, o uso impreterível da linguagem escrita, sob pena de marginalização social (ROMENELLI, 1997; CAMBI, 1999).

De fato, mesmo antes da divulgação do termo “letramento” entre os estudiosos do assunto, esse conceito constituía tema de reflexão pedagógica aos pesquisadores e profissionais da Educação, que têm expandido as concepções de aquisição da linguagem escrita e de seu significado, reorientando práticas pedagógicas. Os métodos tradicionais e suas cartilhas, fundamentados num modelo psicológico behaviorista⁶, gradativamente estão sendo substituídos pela experimentação social da leitura e escrita. Ademais, muitas das reflexões atuais, incitadas pelos resultados das avaliações nacionais e internacionais sobre o baixo rendimento escolar no Brasil, derivam-se dessas investigações (LAHIRE, 1999; CHARTIER E HÉBRARD, 1995; KIRSCH & JUNGEBLUT, 1986).

Vale observar, entretanto, que no caso da França e Estados Unidos, por exemplo, a discussão sobre letramento deixava à margem a problematização das aprendizagens iniciais da leitura e escrita, assunto aparentemente resolvido: a Educação Básica, nesses países, parece quali-quantitativamente satisfatória, mas não isenta de críticas. Na verdade, seus debates resultaram das preocupações com as populações nacionais com grande tendência à marginalização por causa das graves deficiências em leitura e escrita,

⁶ Behaviorismo, palavra de origem inglesa que significa comportamento. No começo do século XX, Watson pretendeu elevar a Psicologia ao status de ciência, tendo como objeto de estudo o comportamento observável. Filosoficamente, opunha-se aos estudos baseados na introspecção, estudando tanto o comportamento humano quanto o animal. Em termos metodológicos, não negava a existência da mente, mas desconsiderava seu caráter científico, haja vista sua inacessibilidade às análises. Logo, rejeitava o estudo das emoções, sensações e pensamentos. Empregava procedimentos objetivos na coleta de dados, realizando experimentação controlada. No entanto, para Skinner, considerável expoente do Behaviorismo, as condutas humanas decorrem de interações entre o organismo e o ambiente (SAHAKIAN, 1980).

sobremaneira das dificuldades de seu uso social. Nesses países, as avaliações nacionais orientam as tomadas de decisões pedagógicas e educacionais com vistas à inclusão de todas as pessoas na sociedade (LAHIRE, 1999; CHARTIER E HÉBRARD, 1995; KIRSCH & JUNGBLUT, 1986).

Contrariamente, no Brasil, a discussão sobre o uso social da linguagem escrita é associada à aprendizagem inicial da escrita, partindo de intensos debates sobre os conceitos de alfabetização, por sua vez, ainda não universalizada. Por conseguinte, alfabetização e letramento se confundem. Entretanto, os dois fenômenos manifestam características específicas: o primeiro diz respeito à descoberta do princípio alfabético e o segundo, ao emprego das competências iniciais desenvolvidas (SOARES, 2004).

Resumidamente, na França e nos Estados Unidos, o debate sobre letramento transcorre de forma paralela às discussões acerca da alfabetização, objetos de pesquisas independentes, com propriedades específicas, o que descaracteriza uma possível relação causal entre alfabetização e letramento. Igualmente, mesmo sendo concepções independentes, ambas receberiam atenção especial dos profissionais da Educação (LAHIRE, 1999; CHARTIER E HÉBRARD, 1995; KIRSCH & JUNGBLUT, 1986).

Contrariamente, no Brasil, as discussões sobre letramento e alfabetização se interpenetram, privilegiando-se o letramento, em detrimento do ensino inicial da leitura e escrita, o que Soares (2003), com um neologismo, denomina de “desinvenção” da alfabetização: descaso para com o ensino das primeiras letras, fenômeno intimamente associado ao fracasso escolar das escolas brasileiras, conforme denunciado pelos sistemas nacionais e estaduais de avaliação (SAEB, 1999, 2001, 2003 e 2005; COELHO, 2002; LIMA, A.C. & PEQUENO, M.I.C., 2003; LIMA, A.C., 2004; CEARÁ, 2003, 2005a, 2005b).

Contestando a concepção tradicional que decompõe a linguagem escrita em alfabetização e letramento, hierarquizando seus conceitos e práticas – a alfabetização precederia o letramento – Ferreiro (2003) elucida a simultaneidade com que ocorre o desenvolvimento dessas competências, considerando desnecessárias duas terminologias para designar a mesma habilidade. A pesquisadora justifica sua reflexão mediante duas

assertivas: alfabetização se refere à tradução da palavra inglesa *literacy*, que, atualmente, tem o sentido de *expertise*, ter conhecimento, significando muito mais que decodificação de palavras.

Letramento, por sua vez,

É cultura escrita. E isso não tem início depois da aprendizagem do código. Dá-se, por exemplo, no momento em que um adulto lê em voz alta para uma criança – e nas famílias de classe média isso ocorre muito antes do início da escolaridade. Ou seja, o processo de alfabetização é desencadeado com o acesso à cultura escrita [...] Há algum tempo, descobriram no Brasil que se podia usar a expressão letramento. E o que aconteceu com a alfabetização? Virou sinônimo de decodificação. Letramento passou a ser o estar em contato com distintos tipos de texto, o compreender o que se lê. Isso é um retrocesso. Eu me nego a aceitar um período de decodificação prévio àquele em que se passa a perceber a função social do texto. Acreditar nisso é dar razão à velha consciência fonológica (p.30).

Na compreensão de Ferreiro (2003), o letramento incorpora a alfabetização e vice-versa. Dessa maneira, os dois termos seriam desnecessários. A oposição da pesquisadora se refere ao possível retorno da independência entre alfabetização e letramento, considerado retrocesso porque ressaltaria o aspecto técnico-instrumental da escrita, em detrimento de atitudes contextualizadas e significativas aos aprendizes.

Soares (2004, p.15), porém, interpõe uma condição à indiferenciação entre os dois termos e ainda adverte sobre as especificidades desses conceitos:

[...] desde que se convencionasse que por alfabetização seria possível entender muito mais que a aprendizagem grafofônica, conceito tradicionalmente atribuído a esse processo, ou que em letramento seria possível incluir a aprendizagem do sistema de escrita. A conveniência, porém, de conservar os dois termos parece-me estar em que, embora designem processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos, são processos de natureza fundamentalmente diferente, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino.

Em se tratando do Brasil, Soares (2004), considerando sua história em termos de cultura escrita, advoga pela diferenciação entre os dois termos, com reconhecimento das

particularidades da alfabetização, em nome da conveniência cultural, metodológica e política. No entanto, rejeita a avaliação desses conceitos como independentes e hierárquicos, reconhecendo a compatibilidade entre as duas concepções, salvaguardadas suas singularidades.

Nessa perspectiva, tomados os devidos cuidados – alfabetizar em convivência com práticas reais significativas de leitura e escrita –, a “reinvenção” da alfabetização não apresentaria riscos às inovações teóricas contrárias à idéia de alfabetização como uma simples assimilação de um código, haja vista significar, antes, um sistema de representação: a psicogênese da língua escrita. Associada a essa percepção, a exaltação da perspectiva sócio-cultural da linguagem também contribuiu ao movimento conceitual que transcendeu os modelos socialmente insatisfatórios de alfabetização, porque limitados à decodificação de um código em si mesmo.

Soares (2004) pondera os malefícios que a supervalorização da alfabetização ou do letramento podem causar para a inserção à cultura letrada. Em primeiro lugar, a reinvenção da alfabetização não pode se desenvolver alheia às práticas sociais e, ao mesmo tempo, a concepção de letramento não pode negar as especificidades da aprendizagem inicial da língua escrita. Receia-se que o letramento anuncie a perda das particularidades da alfabetização.

Infere-se, portanto, que alfabetizar letrando consiste em desafio essencial aos profissionais da Educação, que devem desprezar as formas exclusivamente técnicas de alfabetização, como também observar que os aspectos instrumentais da língua compõem a cultura grafocêntrica, não podendo ser descartados.

Atualmente, nos Estados Unidos, já se procura transcender a incompatibilidade entre alfabetização e letramento, optando-se por uma “instrução balanceada”, abrindo-se um leque que permite variados métodos de ensino, conforme a exigência de cada conteúdo: identificação das letras do alfabeto, consciência fonológica e fonêmica, correspondência entre fonemas e grafemas, codificação e decodificação da escrita, participação em práticas diversificadas de leitura e a escrita, interação com diferentes

tipos e gêneros de material escrito, dentre outros (COWEN, 2003; BLAIR-LARSEN & WILLIAMS, 1999; FREPPON & DAHL, 1998; JOHNSON, 1999).

Conforme essa reflexão, o ingresso à cultura letrada pode suceder-se através de dois caminhos: i) apropriação dos aspectos técnicos e instrumentais da linguagem escrita, basicamente o conhecimento e exercício das convenções arbitrárias da língua escrita – correspondência entre fonemas e grafemas; codificação e decodificação dos significantes do sistema alfabético; instrução acerca da direção da escrita, de cima para baixo e da esquerda para a direita – e ii) experiências sociais que envolvem essa técnica. Soares (2003) adverte que a aprendizagem exclusivamente técnica, destituída de sentidos, significados e utilização social se torna insuficiente nas sociedades grafocêntricas.

Conclui, em consonância com Ferreiro (2003), que os dois procedimentos transcorrem simultaneamente: aprende-se a dominar o sistema alfabético, utilizando-o em situações sociais significativas.

Ferreiro (2003) reitera seu ponto de vista, informando que a técnica, tradicionalmente, constituía pré-requisito para a prática social da linguagem escrita, mas, apesar de suas especificidades, alfabetização e letramento são fenômenos interdependentes, indissociáveis e se desenvolvem simultaneamente.

Por conseguinte, não há pré-requisitos ao letramento porque se

[...] a criança não sabe ler, mas pede que leiam histórias para ela, ou finge estar lendo um livro, se não sabe escrever, mas faz rabiscos dizendo que aquilo é uma carta que escreveu para alguém, é letrada, embora analfabeta, porque conhece e tenta exercer, no limite de suas possibilidades, práticas de leitura e de escrita. Alfabetizar letrando significa orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita: substituindo as tradicionais e artificiais cartilhas por livros, por revistas, por jornais, enfim, pelo material de leitura que circula na escola e na sociedade, e criando situações que tornem necessárias e significativas práticas de produção de textos (SOARES, 2000).

Substancialmente, Soares (2004), também revigorando seu pensamento, propõe: i) o reconhecimento das particularidades da alfabetização – conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnológico, em contextos específicos; ii) a

consciência de que a alfabetização deve acontecer num contexto letrado – participação em eventos variados de leitura e de escrita e desenvolvimento de habilidades de seu uso em práticas sociais que envolvem a língua escrita e de atitudes positivas em relação a essas práticas; iii) percepção de que tanto a alfabetização quanto o letramento revelam diferentes aspectos que determinam metodologias diversificadas – ensino direto, explícito e sistemático; ou eventual, indireto e espontâneo.

Face ao exposto, resta ainda descrever a evolução dos termos alfabetização e letramento através dos Censos Demográficos brasileiros e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), visto que apontam mudanças substanciais no conceito de alfabetização ao longo do século XX (IBGE, 1940, 1950, 1960, 1970, 1980, 1991, 2000; UNESCO, 2003).

Até 1940, alfabetizado era o sujeito que se declarasse dessa maneira, independentemente de avaliação: a escrita do próprio nome bastava. A partir do Censo de 1950, um indivíduo alfabetizado se caracterizava como capaz de ler e escrever um bilhete simples. Sutilmente e de forma implícita, denunciava-se, nessa conjuntura, a necessidade de utilização social da linguagem escrita. Observa-se, nesses resultados, uma progressiva caminhada ao conceito de letramento para designar pessoas funcionalmente alfabetizadas. Em termos oficiais, nos dias correntes, o que tem distinguido uma pessoa alfabetizada é o seu grau de escolarização.

A tabela a seguir aponta os recentes percentuais de escolaridade da população brasileira. No entanto, paralelamente, os resultados das pesquisas do Saeb (BRASIL-SAEB, 2005), nesse mesmo período, contradizem a expectativa de que a escolaridade garante aprendizagem: quase 60% dos estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental se encontravam semi-analfabetos, nos períodos “crítico” ou “muito crítico”.

Tabela 1 - Distribuição das pessoas de 10 anos ou mais de idade, por grupos de anos de estudos (2004 e 2005)⁷

	2004			2005		
	total	Homem	mulher	total	homem	mulher
Total (1)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Sem instrução e menos de 1 ano	11,3	11,4	11,2	10,8	10,8	10,8
1 a 3 anos	14,5	15,4	13,6	14,1	15,1	13,2
4 a 7 anos	31,5	32,1	30,8	31,2	31,9	30,5
8 a 10 anos	16,5	16,6	16,4	16,4	16,5	16,3
11 anos e mais	26,0	24,1	27,7	27,2	25,5	28,9

Em 1958, a UNESCO, para subsidiar medidas avaliativas a partir de indicadores internacionais, promoveu a padronização do conceito de indivíduo alfabetizado: pessoa capaz de ler e escrever compreensivelmente um enunciado curto e simples sobre a vida cotidiana (UNESCO, 2003).

Soares (1995), por sua vez, censura essa definição, visto que delimita a alfabetização, exclusivamente, a um tipo de habilidade (ler e escrever com compreensão) e material escrito (um enunciado puro e simples sobre a vida cotidiana), supervalorizando a vertente individual de alfabetização, em detrimento da social.

Por ocasião da revisão de 1978, a UNESCO amplia essa perspectiva, incorporando o conceito de “alfabetização funcional”, que realça os usos sociais da língua escrita – o que, em seguida, denominou-se letramento – e, sob a influência da Pedagogia de Paulo Freire, surge uma nova compreensão de alfabetização:

[...] entendida como a capacidade de participar, como cidadão atuante, de uma democracia, de criticar as práticas institucionais, de reivindicar direitos e de desafiar as estruturas de poder. Esses elementos estão incluídos, mas vão além do âmbito no qual a UNESCO tradicionalmente vem operando. Mesmo assim, a "alfabetização crítica" permite uma compreensão mais profunda dos usos e abusos da alfabetização, merecendo, portanto, ser levada em conta por todos os que trabalham em sua promoção (UNESCO, 2003, p. 34)

⁷ Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2004-2005. (1) Inclusive as pessoas com anos de estudo não-determinados ou sem declaração.

Logo, as avaliações internacionais acerca do desempenho em leitura e escrita deveriam apreciar a aprendizagem do sistema de escrita em situações sociais, descartando o modelo de alfabetização em si mesma.

Nesse enfoque, entenda-se, por individual, a dimensão da linguagem escrita que se relaciona com as aquisições particulares de um aprendente – seu estado ou condição pessoal –, referindo-se à aquisição do sistema alfabético. O emprego dessa competência, em situações práticas para a resolução de problemas, constitui a dimensão social da linguagem escrita, presentemente designada de letramento (SOARES, 1995).

Compreende-se que a perspectiva social pode ser interpretada de duas maneiras: uma excessivamente otimista, com relação ao progresso individual e social dos estudantes, mediante domínio e utilização da língua escrita e outra questionadora desses princípios, que discute as relações de poder inerentes a esse conhecimento.

No primeiro caso, impõe-se o atendimento aos desígnios sociais. Sob esse ponto de vista, a apropriação da língua escrita constitui fundamento ao progresso cognitivo e econômico, ascensão social e profissional, exercício da cidadania dos indivíduos, além de serem ponderados os valores e as necessidades sociais, determinantes dessas aprendizagens. Conseqüentemente, para que um indivíduo funcione adequadamente em culturas letradas, deve assenhorear-se da linguagem escrita, como refere Ferreiro (1993, p. 58):

[...] na medida em que a participação na sociedade global [...] requer os domínios dos conhecimentos que são 'essenciais' em uma cultura urbana, e, na medida em que esses conhecimentos são transmitidos de maneira privilegiada através de textos escritos, a falta de capacidade para manejar os sistemas simbólicos de uso social põe qualquer indivíduo em situação de carência. O funcionamento da sociedade global requer indivíduos alfabetizados; portanto, os indivíduos podem exigir o direito a alfabetização, o que não pode ser entendido como uma opção individual, mas como uma necessidade social.

Alguns pesquisadores fazem objeções à adaptação irrestrita aos ditames sociais, negando benefícios intrínsecos à língua, por conceber a capacidade de utilização desse modelo de linguagem como um meio de conscientização e conseqüente transformação

dos valores tradicionais hegemônicos. Por conseguinte, o letramento ultrapassaria os aspectos metodológicos e preveria questionamentos de natureza política e filosófica: aprender ler e escrever com qual finalidade? (FREIRE, P. & FAUNDEZ, 1985; FREIRE, P., 1985, 1992, 1997).

Infere-se, portanto, que, em culturas grafocêntricas, a dimensão social da linguagem escrita desempenha um papel fundamental, tanto pela necessidade ao funcionamento das pessoas no meio circundante, quanto por seu poder revolucionário de alterar modelos existenciais.

A discussão ora apresentada – refratária à unicidade dos conceitos de alfabetização e letramento, refratária aos contextos socioculturais onde se desenvolvem – anuncia o caráter relativo dessas concepções, que se submete à natureza e estrutura das sociedades, bem como a seus projetos educacionais. Os diferenciados empregos da linguagem escrita se correlacionam à história, crenças, valores e práticas culturais das variadas comunidades, porquanto os contextos determinam o nível de alfabetização necessária.

Soares (1995, p. 13) esclarece essa associação:

Por exemplo: em algumas sociedades, apenas a habilidade de assinar o nome próprio significa ser alfabetizado; em outras sociedades, só é considerado alfabetizado aquele que é capaz de localizar, compreender e usar informações fornecidas por diferentes tipos de textos. Há, pois, diferentes conceitos de alfabetismo, o conceito dependendo das necessidades e condições sociais presentes em determinado estágio histórico de uma sociedade e cultura.

Logo, a linguagem escrita desempenha funções diferenciadas conforme as peculiaridades das distintas comunidades, por conceber ou atribuir perspicaz valorização aos aspectos históricos, sociológicos, lingüísticos e sociolingüísticos da comunidade, sinalizadores da relação entre comunidade e linguagem escrita.

Conforme essas concepções, consideraram-se, nas intervenções realizadas, as expectativas da comunidade escolar quanto à aprendizagem da leitura e escrita, na pretensão de se corresponder satisfatoriamente aos valores e ideais locais: valorizou-se intensamente a cultura local, bem como suas necessidades com relação à língua escrita.

Convém, ainda, destacar as particularidades da leitura e escrita, haja vista que cada uma dessas competências requer e manifesta habilidades e conhecimentos diferenciados. A leitura pode evoluir de uma perspectiva individual a uma social, partindo da aquisição de competências lingüísticas e psicológicas até psicolingüísticas, expandindo-se desde a decodificação de palavras escritas ao entendimento textual e sua generalização (SOARES, 1995).

2.1 Conceitos de Leitura e Escrita: Especificidades

De acordo com Cagliari (1992, p.149), ler não é uma atividade simples, ao contrário, envolve questões semânticas, culturais, ideológicas, filosóficas e fonéticas. A exemplo disso, aponta os alunos que apresentam dificuldades em matemática porque, apesar de conhecerem os números, não conseguem interpretar que “os números não são feitos só de algarismos. A combinação de algarismos expressa por si, no todo, realidades matemáticas que têm propriedades específicas”. Segundo esse argumento, ensinar matemática pressupõe também ensinar o português por ela utilizado. Na verdade, ler um mesmo texto não significa extrair interpretações idênticas, ao contrário, interpretações diversas se apresentarão, considerando a estrutura de conhecimento dos leitores.

À vista disso, numa perspectiva individual, duas pessoas não realizam uma única interpretação de um mesmo texto, porquanto a leitura requer interiorização, reflexão e assimilação de conhecimentos, assim como incorporação de conhecimentos prévios. Questiona-se, ao mesmo tempo, que a interpretação de uma leitura está com medida ao tipo de material selecionado: literatura, textos técnicos, legendas, mapas, dicionários, enciclopédias, tabelas, horários, catálogos, jornais, revistas, anúncios, cartas formais e

informais, cardápios, avisos, receitas. Assim sendo, as diferentes modalidades demandam experiências diversificadas ao ato de ler (CAGLIARI, 1992; CARDOSO-MARTINS, 1996; CHARTIER, 1995; CHARTIER & HÉBRARD, 1995; PERINI, 1997; RUEDA, 1995).

Importa considerar que a leitura, ao se ancorar na escrita, é “reveladora de uma interpretação que o leitor faz da interpretação que o escritor fez da sua leitura de mundo”. A leitura consiste, de antemão, numa decifração e decodificação e, apenas após ter se apropriado do código escrito, o leitor passa a entender a linguagem e a mensagem para realizar suas reflexões e, por conseguinte, construir seu próprio conhecimento. Assim, “não existe leitura sem decifração da escrita. Caso escreva-se com caracteres japoneses, gregos ou cirílicos, não será possível alguém ler o texto se não for capaz de decifrar a escrita” (CAGLIARI, 1992, p. 150 e 158).

Depreende-se daí que o professor deve estar ciente da natureza lingüística envolvida no processo de alfabetização, para que possa seguramente selecionar métodos e técnicas adequadas. Para tanto, pode-se contar com variadas investigações acerca da base lingüística na qual se estrutura a aprendizagem da linguagem escrita, notadamente os trabalhos de Bradley & Bryant (1983); Carraher & Rego (1981b); Fávero (1999); Freitas, G. C.M (2004); Martins & Silva (1999); Martins (1996); Matos (2000); Morais, J. (1997); Sim-Sim (1994); Soares (2003); Viana (1998); Votre et al. (1990).

Rebelo (1993) acrescenta que o ato de ler consiste num processo psicolingüístico, que parte de uma representação lingüística codificada por um escritor, finalizando em um significado elaborado por um leitor, ocorrendo, desta maneira, uma interação essencial entre linguagem e pensamento, visto que, ao escrever, codificam-se pensamentos em linguagem e, ao ler, decodifica-se linguagem em pensamentos.

Por conseguinte, em se tratando do sistema de escrita alfabético, instaura-se imediatamente uma relação peculiar entre a palavra falada e a palavra escrita: o sistema alfabético não representa o significado da palavra, mas a seqüência de seus sons; em outras palavras, não simboliza diretamente os aspectos semânticos das palavras, mas sua seqüência fonológica. Conseqüentemente, para que uma criança consiga ler e

escrever necessita, primeiramente, descobrir e compreender a natureza da relação entre a fala e a escrita (CARRAHER & REGO, 1981 e 1984; CARDOSO-MARTINS, 1990; SIM-SIM, 1994; SILVA, A.C., 1997; FÁVERO, 1999; FREITAS, G.C.M., 2004; MORAIS, A.G., 2004, 2005a, 2005b).

Assim sendo, assiste-se à idéia de que a leitura e a escrita são faces distintas da mesma moeda: a escrita objetiva a leitura que, por sua vez, de forma análoga, ocorre mediante material escrito: pretende-se uma linguagem significativa (REBELO, 1993; SIM-SIM, 1994).

A escrita, por outro lado, também progride da dimensão individual à social, compreendendo habilidades que se iniciam com a representação de fonemas em grafemas, até habilidades cognitivas e metacognitivas, essencialmente diferentes das competências reclamadas e reveladas pela leitura.

Nesse sentido,

A leitura inclui habilidades motoras, ortografia, uso adequado da pontuação, a habilidade de selecionar informações relevantes sobre o tema do texto e de identificar os leitores pretendidos, a habilidade de fixar os objetivos do texto e de decidir como desenvolvê-lo, a habilidade de organizar as idéias no texto, de estabelecer relações entre elas, de expressá-las adequadamente (SOARES, 1995, p. 9).

Da mesma forma como ocorre na leitura, a variedade de materiais escritos indica o tipo e nível de escrita, que se estende desde a simples assinatura do próprio nome, até a composição de trabalhos científicos.

Convém, na mesma proporção, o ensino da correspondência grafo-fonêmica porquanto corrobora a inserção dos aprendizes ao mundo letrado; afinal, as mensagens e os significados textuais, significativamente desejáveis, são obtidos, sobretudo, mediante significantes convencionais e arbitrários. No entanto, apesar de sua pertinência, torna-se insuficiente porque a simples decodificação do sistema alfabético não conduz um aprendiz a responder as demandas de sociedades letradas complexas, que exigem, progressivamente, mais e melhores formas de aproveitamento dessa linguagem. A

decifração do código consiste num meio para se compreender e atuar nas culturas grafocêntricas, onde o mundo é lido, especialmente, em letras, inclusive na mídia eletrônica, que, também, utiliza-se da escrita como base comunicativa (SOARES, 2003).

Diante das controvérsias conceituais, importa evidenciar que, ao longo desse trabalho, será utilizado o termo “alfabetização” para designar o processo de aquisição da língua escrita. Optou-se por essa terminologia porque essa investigação pondera, especialmente, as peculiaridades da leitura inicial que, diferentemente da fluente, ocupa-se, intensivamente, com a automatização do processo de conversão grafo-fonológica. Outrossim, é indiscutível que essa aprendizagem deve ocorrer em ambiente letrado, que se configura como um meio para se compreender e produzir textos socialmente profícuos e em nenhuma circunstância como fim em si mesmo.

Face ao exposto, far-se-á necessário o conhecimento das convenções constitutivas do sistema alfabético de escrita, responsável pela sua produção e compreensão: i) quanto à dimensão lingüística da língua – aspectos fonográficos, morfográficos e logográficos; ii) quanto à correlação entre aspectos estritamente lingüísticos e meio sociocultural – aspectos pragmáticos, semânticos e lexicais. Esses conhecimentos oferecerão, sobretudo ao professor alfabetizador, competência para as apropriadas intervenções durante a alfabetização de seus alunos.

3 MODALIDADES DE ESCRITAS E O PRINCÍPIO ALFABÉTICO

Tratou-se, nesse capítulo, de evidenciar a gênese e desenvolvimento das escritas alfabéticas para melhor compreendê-las e caracterizá-las. A princípio, destituídos de conotação sonora e assumindo a forma real dos objetos, os signos icônicos dos sistemas gráficos primitivos representavam os objetos reais. Progressivamente, significados e significantes se distanciaram por meio de uma revolução cognitiva de abstração das representações de mundo: nos sistemas alfabéticos de escrita, os signos, em geral, são desprovidos de valor semântico: as escritas subjetivas, de representações fidedignas às realidades imediatas desenvolveram-se até as expressões de caráter abstrato e objetivo (BOTTÉRO, 1995; SAMPSON, 1996).

3.1 Advento e desenvolvimento da escrita

Os antigos mesopotâmicos, aproximadamente há 5.000 anos, já exercitavam o poder de representação tipicamente humano, transferindo pensamentos em linguagem escrita, oferecendo significativos avanços intelectivos à humanidade. Sua cultura reclamava por um sistema de registro que transcendesse a memória orgânica, incapaz de comportar a complexidade e amplitude de sua economia (BOTTÉRO, 1995).

Bottéro (1995) informa que, inicialmente, a linguagem escrita era concedida apenas a uma classe de profissionais que apresentava qualificações específicas e prestígio social para executar o trabalho de leitura e escrita:

[...] Escrever e ler era uma profissão, como a medicina, a jurisprudência e liturgia e as outras técnicas [...] Estes, escritores e pensadores, eram os verdadeiros mantenedores, pela parte superior, da cultura no que ela possuía de mais elevado e mais novo, elementos que eles filtravam de volta para a população inculta. O esplendor e a densidade de uma civilização não poderia estar nas mãos da multidão, que aliás não possui nunca o tesouro inteiro, mas de cabeças pensantes, de seus líderes, de sua elite 'intelectual' (p. 19-20).

Muitos são os indícios que validam a idéia de que, naquela região, entremeada por várias etnias, sobretudo semitas e sumérios, transcorreu a gênese e desenvolvimento da escrita propriamente dita: “[...] sistema de sinais próprios para codificar e fixar ‘todas as mensagens’ – ‘tudo’ o que passa pelo espírito”.

Fazendo referência a Bottéro:

[...] Além disso, podemos sobretudo constatar a que ponto essa descoberta fundamental, que permitiu aos povos da Mesopotâmia tirar, por assim dizer, o seu pensamento da cabeça ou da boca e projetá-lo na matéria, fixá-lo, propagá-lo no espaço e no tempo, a que ponto essa descoberta impressionou seu espírito, dirigindo-o para uma visão particular do mundo, uma maneira de compreendê-lo, de refletir e raciocinar; para uma ‘lógica’, um conjunto de representações, até mesmo de instituições características de seu sistema cultural, das quais algumas passaram, com ele, à nossa mais velha herança (1995, p.11).

Antes, porém, ocorreu uma evolução, partindo-se dos desenhos para as representações pictográficas e ideográficas – fiéis à realidade concreta, imediata e singular –, até as escritas cuneiformes e fonográficas, delineadas sob códigos abstratos, descartados do real (BOTTÉRO, 1995, p.12).

As primeiras marcas gráficas da humanidade, os pictogramas – símbolos componentes de um sistema gráfico representado por desenhos figurativos análogos aos objetos reais – não transcreviam nem apresentavam associação explícita com a língua oral; ao contrário, seus signos icônicos, não-arbitrários, expressavam cópias da realidade visível. Esses signos, cujos traços estilísticos usuais foram modificados e aprimorados, edificaram formas convencionais de representação das palavras e o surgimento de sistemas de escrita logográficos – notação que dispõe de um signo para cada palavra, inicialmente desvinculado de conotação sonora –, cujos caracteres evoluíram à categoria de componentes sonoros das palavras.

Essa progressão verificou-se, por exemplo, no sistema de escrita chinês que, de modo gradual, converteu os sinais inicialmente icônicos em símbolos ideográficos. Também observada nos hieróglifos egípcios – língua escrita constituída por unidades ideográficas, comparando-se muito com figuras enigmáticas – e nos caracteres cuneiformes dos sumérios, escrita fonética mais antiga de que se tem conhecimento (BOTTÉRO et al., 1995; CAGLIARI, 1992; SAMPSON, 1996).

A escrita ideográfica, enigma figurado que consiste em exprimir palavras ou frases por meio de figuras e sinais, apresentava vantagens e desvantagens dignas de observação, explica Bottéro (1995, p. 14 e 15), ao conceituar e descrever a condição primeira da evolução escrita na Mesopotâmia:

[...] está claro que se tratava apenas de uma *escrita de coisas*: os significados diretos desses caracteres não eram as palavras de uma língua mas, em primeiro lugar e de modo imediato, as *realidades* expressas por essas palavras. Por isso qualquer leitor, qualquer que seja seu idioma próprio, podia perceber imediatamente a sua significação, assim como um inglês, um italiano, um russo, um japonês compreendem muito bem, cada um por si, que não se deve fumar onde há uma tabuleta com um cigarro cortado por um traço vermelho. Em compensação, muitíssimas nuances essenciais ao discurso falado, o qual adere sozinho exatamente os meandros dos nossos pensamentos, da nossa maneira de perceber as coisas, não eram figuráveis [...] e escapavam dessa ideografia [...].

Esse tipo de escrita resumia-se a auxiliar a memória a listar sucintamente os objetos conhecidos, atuando como mnemotécnica retrospectiva, mediante signos que denotavam íntima relação entre significantes e significados. No entanto, o número de símbolos às respectivas idéias aumentava consideravelmente. A conciliação entre signos ideográficos e língua falada constituiu-se um imperativo à evolução da escrita, com vistas à economia lingüística e livre expressão de pensamentos e sentimentos, já que os ideogramas atuavam na dimensão do concreto ou material.

Nova fase se instaurava: os signos pictográficos detentores de idéias, progressivamente, abandonavam as características reais dos objetos, aproximando-se dos sons das palavras que os representavam. Dessa maneira, o signo, daquele momento em diante, tornava presente tanto o objeto representado, quanto a palavra que o designava, notadamente os seus sons (BOTTÉRO et al., 1995; CAGLIARI, 1992; HERRENSCHMIDT, 1995; SAMPSON, 1996).

Operou-se uma revolução cognitiva por meio de um complexo processo de abstração das representações de mundo: significados e significantes se distanciaram. Progressivamente, a escrita se descarta de sua simbolização fidedigna aos objetos da vida sensível, adotando caracteres destituídos de sentido. Evoluiu-se do desenho dos artistas aos pictogramas, de caráter ideográfico, ascendendo-se a um estágio de

generalização dos símbolos existentes; bem como dos signos componentes dos códigos gráficos pictóricos aos sistemas fonéticos e cuneiformes de escrita, cada vez mais distantes da realidade imediata, haja vista se constituírem quase totalmente por unidades desprovidas de valor semântico (BOTTÉRO et al., 1995; HERRENSCHMIDT, 1995; CAGLIARI, 1992; SAMPSON, 1996).

Certamente, de acordo com Herrenschmidt (1995, p. 101),

Invenção extraordinária, a escrita torna a linguagem visível. Quanto a esse princípio, todas as escritas se parecem. Entretanto, não tornam a linguagem visível da mesma forma. Umas fazem pequenos desenhos: um carneiro para dizer “carneiro”, outras gravam sílabas: “car”, “nei”, “ro”, outras evocam sons abstratos: kh, ch, m... Umas tornam visível um objeto, uma coisa do mundo já visível, outras tornam visível uma palavra, uma sílaba, um som, uma coisa da linguagem até então apenas audível e pronunciável.

O desenvolvimento da escrita fonética se compromete mais com a forma que com o conteúdo ideográfico dos caracteres. O ideograma, “[...] realista e concreto, adquiriu um valor fonético, de algum modo desencarnado e universal”. Decerto, a escrita particularizada cede espaço às expressões objetivistas de concepções abstratas (BOTTÉRO, 1995, p.16).

A fonetização da escrita se consubstancializou a partir de dois fenômenos essenciais: da representação do som da fala, assim como também da análise sonora das palavras em ritmo silábico. Constituiu-se, então, um código silabário, através da união dos sons dos símbolos ideográficos, cujos nomes produziam quase os mesmos sons das palavras ou frases (HERRENSCHMIDT, 1995).

Admitindo componentes ideográficos e fonéticos, a escrita japonesa é composta de um derivado da escrita chinesa com símbolos gráficos que se reportam a conceitos e não a partes fônicas da cadeia falada, e outro de escrita silábica. Assim, constitui-se por dois alfabetos (*kana*) – sistema silábico – associado a alguns milhares de caracteres chineses (*Kanji*): *hiragana* e *katakana*, duas versões do mesmo conjunto de sons do Japonês. A primeira é utilizada para formar os elementos gramaticais e indicar a pronúncia japonesa dos caracteres chineses; a segunda, para transcrever palavras de origem estrangeira. A

despeito da inexistência de espaços entre as palavras, as leituras são realizadas mediante o contraste entre caracteres silábicos e chineses (SAMPSON, 1996).

A escrita alfabética, de representação fonográfica, distingue-se das demais porquanto se constitui por letras, símbolos convencionais abstratos. A origem do alfabeto como se conhece, nos dias atuais, derivar-se-ia dos contatos comerciais entre Fenícios e Aramaicos, povos de língua semita que, comercializando, se valiam da língua dos Caldeus da Babilônia (aproximadamente 1.000 a.C.), usuários de um sistema de escrita cuneiforme advindo da escrita suméria, já constituído por símbolos para as sílabas das palavras. Por conseguinte, o advento do alfabeto estaria associado às propriedades fonológicas das línguas semitas, que contribuíram para a evolução do sistema de escrita cuneiforme rumo ao princípio alfabético (CALVET, L.J., 1997).

O código fenício também contribuiu sensivelmente para a formação do alfabeto grego, que consiste numa língua indo-européia, cujas vogais se revestem de significativa importância, contrariamente às línguas semitas, que apresentavam um modelo de notação com predominância consonantal. Progressivamente, os gregos transformaram alguns dos sinais gráficos, correspondentes a consoantes inexistentes na sua língua, para servirem de base à notação das vogais. Os etruscos também intervieram nesse processo de formação do alfabeto grego e romano (CALVET, 1997).

3.2 Modalidades de Escritas

Analisando a evolução dos sistemas de escrita, Gelb (1973) organizou uma taxonomia que encerra quatro modalidades: i) logográfica, que utiliza signos representativos de palavras; ii) logo-silábica, composta simultaneamente por signos logográficos e silábicos; iii) silábica, representada por signos que indicam as sílabas de uma língua; e iv) alfabética, constituída por signos que codificam os fonemas de uma língua.

Sampson (1996), por sua vez, classifica os sistemas de escrita de forma mais

detalhada: i) semasiográficos, representando todas as modalidades gráficas fundamentadas em notação que indicam as idéias de forma direta; e ii) glotográficos, simbolizando os sistemas que dispõem de representações visíveis dos enunciados da língua falada.

Cagliari (1992) expressa essa categorização como escritas baseadas no significado (ideográficas) e escritas baseadas no significante (fonográficas). As primeiras se subordinam aos conhecimentos culturais onde funcionam, mas independem de uma língua específica porque podem ser lidas de várias formas. As segundas, por sua vez, restringem-se aos que dominam o código, haja vista a necessidade de conhecimento das correspondências entre letras e sons.

A “Figura 1”, a seguir, exhibe o esquema classificatório de Sampson (1996, p. 30). A glotografia se subdivide em logografia, escrita baseada em unidades lingüísticas mínimas dotadas de significado, como raízes e afixos (prefixos e sufixos); e fonografia, fundamentada em unidades fonológicas, a exemplo das sílabas ou fonemas.

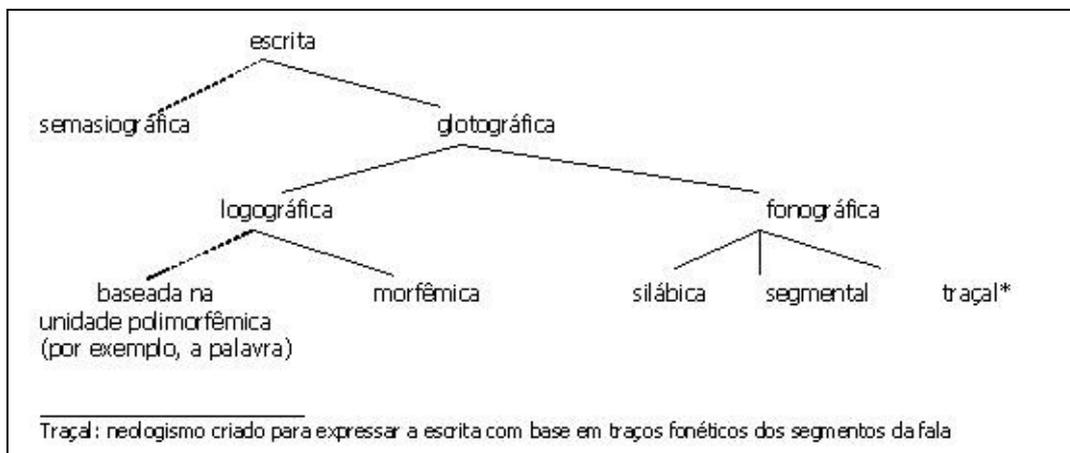


Figura 1 – Esquema Classificatório de Sampson

Sampson (1996, p. 32), todavia, elucida que os sistemas de escritas não se circunscrevem unicamente em seu domínio, a exemplo do aspecto logográfico que se manifesta com freqüência nos sistemas de notação alfabética: “[...] um teclado padrão de

máquina de escrever inclui os grafes <& %>, que representam, respectivamente, a palavra ‘e’ e a expressão ‘por cento’”. O exemplo denota que, apesar de constarem em escritas alfabéticas, esses signos logográficos representam idéias de adição e porcentagem, respectivamente, e de modo algum são associados ao atributo fonético do alfabeto.

Para Sampson (1996, p. 28), “os sistemas de escrita, como normalmente os entendemos, são todos glotográficos. Na verdade, um sistema deve ser glotográfico para que o chamemos de escrita”. Nessa perspectiva, o incentivo às leituras de placas de trânsito (escrita semasiográfica) pouco pode contribuir à evolução da aquisição da língua escrita alfabética, porquanto os princípios de uma e outra modalidade são absolutamente diferentes: os sinais de trânsito são um tipo de escrita fundamentado exclusivamente no significado da mensagem e não em significantes lingüísticos. Pode ocorrer também o contrário, quando a escrita se resume ao significante, obstaculizando o significado. Esse fato pode ser observado em transcrições fonéticas de uma língua desconhecida.

Entretanto, apesar de insinuar que os registros semasiográficos não deveriam constar como modelo de “escrita propriamente dita”, Sampson (1996, p.29-30) reconhece que, contrariamente ao que se pensava, essa modalidade gráfica vem se tornando cada vez mais usual, expressando mensagens gradativamente sofisticadas:

Na verdade, longe de ser um mero precursor incivilizado da escrita há muito abandonado pelas culturas modernas, a semasiografia está, atualmente, ampliando seu campo de aplicação de maneira bastante considerável. Os sinais de trânsito tais como ‘proibida a conversão à esquerda’ ou ‘rodovia principal à frente’ [...] são todos expressos de maneira semasiográfica por símbolos sem qualquer relação com as palavras do inglês ou de qualquer outra língua [...] É claro que a razão disso é a gradual unificação pública e comercial da Europa Ocidental que está ocorrendo em nossa época e que faz com que os governos e empresários não se disponham a favorecer uma língua européia em detrimento de outras.

Tratando da escrita alfabética, Chauveau et al. (1997) esclarecem que suas características fonográficas, morfográficas e logográficas se manifestam de forma concomitante. Primeiramente, porque constituída por letras ou grupos de letras representativos dos sons da fala. Todavia, como essa correspondência não é sempre unívoca, a mesma letra pode representar diferentes realizações fonéticas ou um único

som pode ser concebido por mais de uma letra. Ultrapassando as correspondências grafo-fonológicas, o código alfabético se regulamenta através de determinadas regras combinatórias dos sons: os elementos constituintes da palavra se dispõem e se integram de forma a predeterminar a pronúncia dos grafemas.

O aspecto morfográfico das escritas alfabéticas se refere ao sentido das unidades lingüísticas: o prefixo latino “in”, por exemplo, pode manifestar um sentido de privação ou negação à raiz da palavra, assim como o sufixo “s” pode alterar o número das palavras em singular ou plural. Outro exemplo da dimensão morfemática reside na correlação não unívoca entre as letras e sons: palavras com pronúncias idênticas podem apresentar ortografia diversificada (“sem”, “cem”). A dimensão logográfica, expressada por letras diferenciadas, permite a discriminação de duas palavras com a mesma pronúncia (CHAUVEAU et al., 1997).

Evidenciam-se, ainda, outras propriedades que os aprendizes de uma escrita alfabética devem apropriar-se: i) diferentes marcas gráficas correspondem à mesma letra, mas podem apresentar sentido específico (a, A); ii) letras perceptivamente semelhantes, mas diferentes (“b” e “d”; “p” e “q”); iii) marcas textuais indicativas de entonação, início, término, exclamação, indagação, a exemplo dos parágrafos, sinais de pontuação, letras maiúsculas e minúsculas; e iv) orientação espacial das marcas gráficas no texto, da esquerda para a direita e de cima para baixo.

Sampson (1996) evidencia ainda duas outras possíveis classificações das línguas escritas: i) sistemas motivados (representativo de um motivo, uma idéia), denominados comumente de icônicos e caracterizados como naturais *versus* sistemas arbitrários; ii) sistemas completos *versus* sistemas incompletos. As duas categorias se referem aos grafes individuais de um sistema de escrita e perpassam os modelos logo e fonográficos.

Esta categorização alude que as escritas logográficas são sempre icônicas e as fonográficas, arbitrárias. Todavia, essa afirmação não é absolutamente correta. Por exemplo, no logografe <&> nada lhe confere semelhança com a idéia de adição ou conjunção; logo, apesar de logográfica, sua grafia é arbitrária. No sinal de trânsito representado por um triângulo invertido (escrita logográfica) nada de motivacional lhe faz

parte; seu significado – “dê a preferência” – jamais poderia ser lido iconicamente, na medida em que seu significante, por ser arbitrário, não oferece relação de semelhança ou analogia com a mensagem que simboliza.

Infere-se daí que um sistema pode constituir-se por logo e fonografes. Desse modo, a identidade de cada um deles dependerá dos aspectos que lhes são preponderantes. Assim sendo, Sampson (1996) sugere que se designem os sistemas de escrita como “altamente motivados” ou “quase totalmente arbitrários”: “[...] o alfabeto é apenas a parte emersa do ‘iceberg’ da escrita, a parte que vemos, porque aprendemos ver somente ela e não sabemos ver os ideogramas que utilizamos em toda parte diariamente [...]” (LAPACHERIE, 1995, p. 69).

Para se analisar os sistemas de escrita, Sampson (1996) propõe também a observação do aspecto de “completitude” ou “incompletitude”. De acordo com a História, as modalidades antigas se mostravam incompletas, talvez porque tendiam à logografia, logo, restritas em possibilidades de expressão, contrariamente às escritas fonográficas, propiciadoras de uma infinidade de composições.

Tanto em termos filogenéticos, quanto ontogenéticos, parece natural que a elaboração de uma escrita principie com rabiscos, utilizando-se o princípio da iconicidade, muito mais natural aos inventores e pequenos aprendizes: as escritas partiriam de símbolos icônicos para manifestar as unidades significativas de uma língua. Todavia, muitas dessas unidades podem ser prontamente e melhor representadas de forma pictorial que outras (SAMPSON, 1996).

Depreende-se, portanto, que as manifestações infantis de realismo nominal durante o período inicial de alfabetização constituem sua evolução conceitual sobre a escrita alfabética. De maneira habitual, as crianças esperam encontrar, nas escritas fonológicas, correspondências semânticas entre o objeto e sua representação gráfica.

Inicialmente, ignoram a dimensão lingüística das palavras, haja vista que imaginar a grafia de um artefato como absolutamente autônoma de seu significado, bem como perceber que simboliza uma seqüência fonológica, não apresentando nenhum valor semântico, requer intervenção por parte de pessoas mais experientes, especialmente dos

profissionais da Educação: a superação do “realismo nominal”⁸ constitui progresso cognitivo essencial à aquisição das escritas alfabéticas (CARREHER & REGO, 1981).

As línguas fonográficas contemporâneas, entretanto, não são de todo completas. A entonação se configura um aspecto dessas línguas que exhibe o seu caráter de “incompletude”, a despeito do auxílio da pontuação, por não exprimir satisfatoriamente as sutilezas da entonação falada. Por conseguinte, a “completude” passa a ser desejável em uma escrita, para proporcionar intensa significação aos ilimitados pensamentos da língua falada à escrita.

Desse modo, segundo Sampson (1996, p. 37),

[...] a completude [sic] é algo desejável em uma escrita, pois permite que o maior número de pensamentos distintos seja transferido da fala para o papel; mas existem outros elementos desejáveis que, com freqüência, entram em conflito com este – principalmente a economia, no sentido de que haja poucos símbolos diferentes para se aprender e usar na representação de um determinado enunciado [...] Da mesma forma, incompletude [sic] relativamente extrema de alguma das escritas primitivas talvez não seja sempre apenas um problema de imaturidade; se uma escrita é usada apenas para fins altamente específicos, de modo que boa parte de qualquer enunciado seja previsível a partir do contexto, uma escrita altamente incompleta, na verdade, talvez possa ser a ‘melhor’, pois a vantagem se deslocaria da completude para a economia.

Nesse sentido, Sampson (1996) adverte sobre a possibilidade de outros recursos demonstrarem maior propriedade do que a “completude” numa língua, dependendo do contexto e dos objetivos da escrita, como é o caso da “economia lingüística”, freqüentemente referida como um dos princípios basilares das línguas naturais. Essa estratégia se contrapõe à “completude” porque funciona com um restrito número de signos diferentes para a representação de seus enunciados.

Determinadas circunstâncias impõem um tipo de linguagem escrita econômica, derivada de sofisticado poder de síntese e eficiente emissão de mensagens, a exemplo do caso das orientações logográficas nos aeroportos internacionais e placas de trânsito, padronizadas para a “leitura” universal, assim como as que podem ser observadas, a

⁸ Conceito desenvolvido por Piaget (1926), referente ao desconhecimento, por parte das crianças, do caráter convencional e arbitrário das palavras: a criança procura associações semânticas entre significantes e significados, ou melhor, atribui às palavras características dos objetos representados.

seguir, na “Figura 2”:



Figura 2 – Orientações logográficas

Assim sendo, a “incompletitude” e a economia lingüísticas funcionam como opção determinada segundo a situação e objetivo da escrita.

Com efeito,

[...] a incompletitude relativamente extrema de algumas das escritas primitivas talvez não seja sempre apenas um problema de imaturidade; se uma escrita é usada para fins altamente específicos, de modo que uma boa parte de qualquer enunciado seja previsível a partir do contexto, uma escrita altamente incompleta, na verdade, talvez possa ser a melhor, pois a vantagem se deslocaria da completitude para a economia (SAMPSON, 1996, p. 37).

Prosseguindo a explanação desse autor, a propósito da classificação dos tipos e caracterização da escrita, resta ainda compreender a subdivisão dos sistemas logográficos e fonográficos. Essa subclassificação se fundamenta no princípio da “dupla articulação” da linguagem verbal de Martinet (1978 e 1985).

A primeira articulação se refere às unidades significativas expressas na esfera do conteúdo – unidades morfêmicas ou polimorfêmicas; a segunda, diz respeito aos fonemas (letras na escrita) que oferecem a possibilidade de distinção entre as palavras, em termos de “significante” ou “palavra”: gato, rato, pato, tato e mato. Desse modo, um único significante tem o poder de alterar o significado de uma palavra.

Desse modo, as palavras se articulam entre si de acordo com as regras da sintaxe

e da morfologia. Na sintaxe, as palavras são estudadas como elementos de uma frase, em suas relações de concordância, subordinação e ordem; já na morfologia, na construção de frases, momento de aferição de significado. Urge assinalar que todas as palavras do léxico são compostas por essa dupla articulação.

Segundo os esclarecimentos de Martinet (1978),

Pela 'primeira articulação' da linguagem, as experiências a transmitir, as necessidades que se pretende revelar a outrem, analisam-se numa série de unidades, cada uma delas possuidora de uma forma vocal e de um sentido [...]. A 'segunda articulação' é o modo como os vários segmentos sonoros do contínuo vocal se distinguem e articulam entre si para distinguir umas unidades lexicais de outras (p. 10-12).

O conteúdo das línguas fonológicas pode ser decomposto e analisado em cinco níveis: i) morfema, menor unidade lingüística significativa, incluindo raízes e afixos, formas livres (mar), formas presas (sapat-, -o-, -s) e vocábulos gramaticais (preposições, conjunções); ii) vocábulo, unidade construída de morfemas; iii) lexia, unidade funcional significativa de comportamento lexical; iv) sintagma, unidade da análise sintática constituída por um núcleo (verbo, nome, adjetivo) e por outros termos que a ele se unem, formando uma locução que entrará na formação da oração – nominal, verbal, adjetivo e preposicional – dependendo da classe da palavra que forma seu núcleo; e v) oração, constituída pela articulação entre um sintagma nominal (núcleo substantivo) e um verbal (núcleo verbo).

Conclui-se, a partir dos estudos de Bottéro (1995) e Sampson (1996), que a dimensão lingüística se compõe, basicamente, por três tipos de conhecimentos, que permitem a produção e a compreensão dos enunciados da língua.

- i) Conhecimentos fonológicos, referentes aos sons dos fonemas, tipos de seguimentos sonoros consentidos e regras determinantes das variações que esses sons sofrem em virtude do contexto em que se apresentam essas regras;
- ii) Conhecimentos morfológicos, concernentes à constituição das palavras e suas regras combinatórias a partir de suas partes componentes, os morfemas. Oferecem informações decisivas sobre as palavras, representando as regras flexionais da

língua – gênero, número e pessoa –, bem como a possibilidade de formação de novas palavras;

- iii) Conhecimentos sintáticos, relativos aos componentes determinantes das relações formais que interligam os constituintes de uma sentença, atribuindo-lhe uma estrutura admissível: combinação entre as palavras das várias categorias para a produção de frases gramaticais. Esse tipo de conhecimento permite ainda o reconhecimento de seqüências gramaticalmente inaceitáveis; mas, apesar de agramatical, uma sentença pode ser perfeitamente inteligível.

Em suma, os sistemas alfabéticos circunscrevem-se em um limitado inventário de fonemas e regras fonológicas; seus afixos flexionais e derivacionais e respectivas regras morfológicas e sintáticas constituem cadeias praticamente fechadas. Essas propriedades corroboram a formação de sistemas intensamente econômicos.

Em consonância com as investigações de Vygotsky (1988, 1998, 2001, 2003) e Peirce (2000), para além dos conhecimentos fonológicos, morfológicos e sintáticos, faz-se necessário também referir algumas indicações circunstanciais: i) conhecimentos pragmáticos, responsáveis pela adequação dos enunciados aos contextos situacionais e às intenções comunicativas; ii) conhecimentos semânticos, que atribuem interpretações às palavras e frases de uma língua e iii) conhecimentos lexicais, referente aos significados das palavras num dado local ou situação. Através desses saberes, tem-se a oportunidade de se correlacionar o conhecimento estritamente lingüístico, com as demais informações apreendidas pelo meio sociocultural.

Em consonância com Ferreiro (2003), deduz-se, diante da complexidade das propriedades do princípio alfabético, que a aquisição da língua escrita não se limita à aprendizagem da correspondência entre fonemas e grafemas. Observou-se, também, que a natureza intrinsecamente abstrata dessa correspondência dificulta a compreensão infantil sobre a escrita de sua língua materna: ao longo de sua alfabetização, os pequenos aprendizes deverão apropriar-se de todas as especificidades do sistema de escrita alfabética.

As primeiras explorações infantis, espontâneas ou derivadas de ensino formal, diferem-se consideravelmente da lógica dos sistemas de escrita que tem como base o alfabeto. A progressão das hipóteses iniciais até o princípio alfabético se assemelha à evolução dos sistemas de representação gráfica, antecessores a esse modelo de escrita. Todavia, a psicogênese da escrita não corresponde, necessariamente, à evolução cultural do homem na esfera da escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985).

Entretanto, Cagliari (1992, p. 106) observa que:

O caminho que a criança percorre na alfabetização é muito semelhante ao processo de transformação pelo qual a escrita passou desde a sua invenção. Assim como os povos antigos, as crianças usam o desenho como forma de representação gráfica e são capazes de contar uma história longa como significação de alguns traços por elas desenhados... Elas também podem utilizar 'marquinhos' individuais ou estabelecidas por um consenso de grupo, para representar aquilo que ainda não sabem representar com letras.

Conseqüentemente, o professor precisa problematizar as hipóteses infantis, atribuir-lhes conflitos cognitivos, para que possam evoluir em direção a uma escrita objetiva. A apropriação das convenções da língua é necessária à comunicação, expressão e leitura de pensamentos escritos.

O conhecimento das especificidades do sistema de escrita alfabética se torna muito importante à devida compreensão e intervenção durante a alfabetização das crianças, processo complexo para muitos aprendizes, visto que a escrita alfabética não denota valor semântico, nem corresponde a uma simples transcrição da oralidade, recorrendo a elementos artificiais subjacentes ao seu funcionamento.

Quanto às situações problemáticas que a escola costuma desencadear entre a fala e a escrita, algumas particularidades da Língua Portuguesa precisam ser compreendidas e consideradas no ensino e aprendizagem dos estudantes: juntura silábica e intervocabular, atividade de unir sílabas para formar palavras e de ligar palavras para compor frases, respectivamente; formas lexicais expressas pelos estudantes de diferentes procedências; ritmo e tonicidade (CAGLIARI, 1992).

O processo de juntura é importante para se compreender como a fala funciona e alguns erros de escrita que as crianças, sobretudo iniciantes, cometem. Torna-se importante que os professores e aprendizes tenham ciência de que a estrutura fônica das palavras está sujeita a modificações por ocasião da união de sílabas à formação de palavras e de palavras à constituição de frases: “toda a amizade” [todamizade]; vir aqui [vi-ra-ki]. Formas lexicais muito distantes da língua padrão também constituem situações problemáticas porquanto se configuram como modelo a ser transcrito pelos aprendizes, distanciando-se consideravelmente da forma ortográfica: fósforo [forsu].

Contrariando o modelo de alfabetização que tradicionalmente vem sendo desenvolvido no Brasil, que elegeu a sílaba como unidade básica de ensino, Cagliari (1992) informa que o ritmo da Língua Portuguesa é acentual e não silábico. Logo, o sistema silábico de alfabetização altera a fala natural dos aprendizes e produz leitores pouco fluentes. O autor supracitado argumenta que:

[...] Esse processo é perfeitamente razoável para uma língua de ritmo silábico, mas parece ter inconvenientes para uma língua de ritmo acentual. **Uma língua de ritmo acentual se caracteriza pelo fato de suas sílabas apresentarem durações variáveis, que se ajustam em suas durações reais, segundo os contextos em que ocorrem para fazer com que os intervalos entre uma sílaba tônica e outra sejam mantidos relativamente constantes, independentemente do número de sílabas átonas entre uma e outra sílaba tônica** (p. 71 e 72) (negrito do autor).

Cagliari (p.74), exemplificando, adverte categoricamente: “[...] **A escrita não tem sílabas tônicas, nem átonas. Isso só ocorre na fala e depende crucialmente de como as pessoas dizem o que falam**” (negrito do autor). A acentuação em palavras avulsas se diferencia da que ocorre com essas mesmas palavras em frases: “a) **Ele** não comprou um **carro novo**”; “b) **Ele** não comprou um carro **novo**”; “c) **Ele** não comprou **um carro novo**”. A primeira frase poderia responder à pergunta: “O que ele não comprou?”; a segunda, responderia o seguinte: “O que ele não fez?”; e a última poderia responder ao questionamento: “Quantos carros novos ele não comprou?”.

Observa-se que a tonicidade de uma frase varia em função da semântica e não das palavras isoladamente, haja vista que:

[...] A tonicidade é uma unidade do sistema rítmico da fala de uma língua como o português, e se realiza na fala somente em função desse sistema rítmico. Se eu disser uma palavra soletrando as sílabas, com durações iguais, minha fala não produzirá nenhuma sílaba tônica nem átona. A tonicidade é uma medida relativa que só ocorre quando, comparando duas sílabas, percebe-se que uma é mais saliente que a outra [...] (p. 74-75).

Nesse sentido, durante o período inicial de aquisição do sistema alfabético de escrita portuguesa, seriam dispensáveis o ensino de sílaba tônica e átona, assim como o conceito de sílaba e morfema, visto que essas aprendizagens derivar-se-iam da observação do ritmo da fala: a escrita espontânea se torna valorosa aos pequenos aprendizes para a construção de hipóteses acerca da língua escrita.

Com efeito, importa analisar criteriosamente as correntes epistemológicas, psicológicas e pedagógicas que vêm norteando os professores alfabetizadores e suscitando metodologias de ensino e aprendizagem.

4 PARADIGMAS DE ALFABETIZAÇÃO

Em sociedades letradas, as habilidades em leitura e escrita se delineiam como condição à interação e participação efetiva dos indivíduos em grande parte das atividades cotidianas, formais e informais. Culturalmente, a escola, *locus* de aprendizagem institucional e sistemática da língua escrita, assume especial relevo nesses processos educacionais. As instituições escolares trabalham com conteúdos de natureza, sobretudo lingüística, pautados em material escrito, que fundamentam as demais áreas curriculares e constituem objeto de avaliação interna e externa à escola (ALVES MARTINS, 1996; VIANA, 1998; RUEDA, 1995; SOARES, 1995).

Assim sendo, o objetivo precípua das instituições de ensino incide em proporcionar, aos seus estudantes, o desenvolvimento de competências para a leitura e escrita, convertendo, de tal modo, a situação de insucesso escolar divulgada pelos sistemas nacionais de avaliação (SAEB, 1999, 2001, 2002, 2003, 2005). A análise acerca dessa temática requer a compreensão das principais abordagens pelas quais a aprendizagem da linguagem escrita vem sendo explicada e orientada: i) tradicional, ii) construtivista e iii) lingüística.

4.1 Perspectiva Behaviorista

O modelo tradicional de Educação se fundamenta na vertente da Psicologia Behaviorista de aquisição de conhecimentos, derivada do empirismo, sobretudo, de Locke (1986, 1991), pela analogia realizada entre a criança e uma tábula rasa: a aprendizagem seria produto simplesmente da experiência e estimulação ambientais.

Skinner (1971, 1974, 1976, 1983, 1991 e 1996), notável expoente dessa vertente científica, desprezava o funcionamento mental do homem, interessando-se fundamentalmente pelos comportamentos observáveis, derivados de estimulação externa, para se alcançar objetivos pré-determinados. Nesse sentido, o indivíduo se encontraria à mercê das contingências ambientais: o conhecimento seria uma réplica do mundo exterior. As condutas pretendidas deveriam ser moldadas e mantidas por suas conseqüências; logo, as alterações no comportamento dos estudantes decorreriam de condicionamento operante, sobretudo por reforçamento positivo ou negativo, extinção, punição, contra-condicionamento, discriminação e generalização⁹. Logo, Skinner advoga em favor do determinismo ambiental que subjuga os comportamentos humanos a condicionamentos externos, negando sua autonomia: as escolhas individuais, os desejos e as necessidades consistiriam em subprodutos de fatores, sobretudo, ambientais.

Sob esse ponto de vista, seria imprescindível realizar uma análise sobre a tarefa de ler, saber quais os fatores intervenientes nessa aprendizagem e quais aqueles que apresentavam uma correlação positiva com o desempenho em leitura. Para esse propósito, os comportamentos de ler e escrever foram observados, registrados, mensurados e definidos operacionalmente. A aprendizagem da linguagem escrita transcorreria mediante uma série de atividades hierarquicamente organizadas, claramente identificadas e seqüenciadas através de ensino direto e sistemático do professor (MORAIS, A.M.P., 1992; MORAIS, J. 1997; MORAIS, ALBUQUERQUE & FERREIRA, 2005).

Inferese que as abordagens tradicionais da alfabetização, associadas a um método positivista de pesquisa, adotaram uma postura epistemológica condescendente

⁹ Skinner designou a expressão “condicionamento operante” para se referir aos comportamentos influenciados por seus efeitos, mediante: i) “reforçadores” positivos ou negativos, que aumentam a sua freqüência e ii) atenuantes da freqüência dos comportamentos: extinção e punição. Os reforçadores intensificam um comportamento através de acréscimo ou subtração de um estímulo – apresentação de um estímulo agradável ou retirada de um estímulo desagradável após um comportamento desejado, respectivamente. A extinção, por sua vez, diz respeito à retirada de reforçadores responsáveis pela manutenção de comportamentos, enquanto a punição implica na adição de experiências aversivas, ou subtração dos reforçadores. Outrossim, respostas condicionadas podem surgir diante de estímulos semelhantes, porém não iguais: processo de “generalização”. Todavia, mediante o mecanismo de “discriminação”, o organismo tem o poder de discernir estímulos semelhantes, emitindo respostas diferentes a estímulos semelhantes, mas distintos.

com o rigor científico e o refinamento metodológico. Nesse modelo, teoria e conhecimento sujeitam-se aos imperativos da eficiência e da mestria técnica. Deduz-se que a história de vida das crianças, seus contextos familiares e educacionais são ignorados perante a objetividade e imparcialidade típicas dessa abordagem. A cartilha de alfabetização com suas atividades destituídas de sentido – o ensino fragmentado em sons, sílabas, palavras, frases, pequenos textos – exemplifica essa educação absolutamente descontextualizada e mecanicista.

O método de alfabetização dessa linha de pensamento remonta à Antigüidade greco-romana (BARBOSA, 1990): o modelo ascendente despreza as possíveis inferências que os alunos possam realizar a partir de suas experiências e conhecimentos prévios, caracterizando-se por iniciar a aprendizagem da língua escrita partindo de suas unidades mínimas. Trata-se de um processo psicológico de síntese: inicialmente, são aprendidos os elementos constituintes das palavras – letras, sons ou sílabas – em seguida, combinam-se esses elementos, formando-se unidades lingüísticas mais complexas e significativas: palavras, frases, parágrafos e textos. Fundamenta-se, portanto, na idéia de que a linguagem escrita consiste apenas na codificação da linguagem oral, enquanto a leitura, na capacidade de decifração da mensagem escrita.

A lógica desse modelo se explica pela soma de elementos menores, hipoteticamente mais simples e fáceis: os fonemas e as sílabas. Nesse movimento linear, um possível leitor identificaria, inicialmente, as letras; depois as sílabas; em seguida, as palavras e finalmente as sentenças. As conceptualizações da língua pela criança são absolutamente ignoradas e a noção de fácil ou difícil fica a critério do professor. Nessa perspectiva, o bom leitor seria aquele que domina o processo de decodificação. A escrita, por sua vez, limita-se à arte ou técnica de manuscruver, sobretudo, cópias e ditados, respeitando-se modelos estilísticos padronizados e perfeição ortográfica. Esse método costuma ser criticado por enfatizar os processos de identificação das palavras em detrimento de sua compreensão, através de exercícios de memorização e de decodificação de símbolos lingüísticos sem significado (MARTINS, 1996).

A aquisição da leitura e da escrita ocorreria mediante treinamento programado e específico, sendo avaliada a fase de desenvolvimento em que se encontra o aprendiz.

Surgem daí os conceitos de *prontidão* e *maturidade*: “Estar pronto ou maduro para ser alfabetizado significa dizer que a criança possui os pré-requisitos (subdestrezas) cronológicos, físicos, motores, intelectuais, neurológicos e emocionais”. Considerava-se, portanto, que aprender a ler e escrever seriam processos de natureza essencialmente perceptiva, exclusivamente de análise auditiva e visual, sendo o desenvolvimento sensorial e motor os elementos fundamentais dessa aquisição (MORAIS, J., 1997, p. 34).

Ferreiro (1993) analisa os pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e escrita, classificando-os em problemas de ordem escolar e de ordem teórica. Como preocupação institucional, os conhecimentos prévios necessários à aquisição da língua escrita se constituem em entraves, uma vez que as crianças, antes de iniciarem a educação formal, devem demonstrar habilidades e competências específicas, para que possam ingressar e estar de acordo com o “nível” na escola. O problema dessa abordagem consiste no desconhecimento, em termos biológicos, do significado “estar amadurecido”, para que possam usufruir a aprendizagem da língua escrita.

Na verdade, ainda de acordo com Ferreiro (1993), a “maturidade” pode referir-se a um processo interno, social ou a ambos, o que torna esse termo impreciso. Sem dúvida, a “maturidade” em questão privilegia o estado individual da criança, em detrimento de suas condições ambientais e de aprendizagem escolar. Essa hipótese pode ser claramente verificada em textos pedagógicos que elencam pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e escrita, como: inteligência normal; linguagem correta; funcionamento perfeito da visão, audição e tato; noções espaciais e temporais bem desenvolvidas; adequada motricidade geral; apropriada atenção e concentração; possibilidade de vencer o cansaço; interesse na aprendizagem; boa saúde e alimentação.

Em função desses pré-requisitos, somente por volta dos seis anos de idade, a criança deverá atingir o nível de “prontidão” para aprendizagem da leitura e da escrita. De fato, essa exigência de maturidade influenciou as práticas pedagógicas de professores e educadores, originando as atividades propedêuticas da leitura, baseadas na estimulação, avaliação e o treino de variadas aptidões julgadas como fundamentais.

A par disso, o ensino da leitura e escrita decorria estritamente de uma prática mecânica. Nesse cenário, a Educação Infantil seria reservada exclusivamente à preparação de “crianças imaturas” para o Ensino Fundamental, baseando-se em exercícios descontextualizados:

[...] discriminar entre formas arbitrárias que não são letras; distinguir direita/esquerda e em cima/embaixo em contextos que não envolvem letras; aprender a distinguir seqüências sonoras que rimam sem colocá-las em correspondência com seqüências gráficas que também são parecidas; ouvir contos que a professora narra, mas não lê; usar lápis de cor e pincéis para desenhar, mas não usar lápis preto para escrever, etc. (FERREIRO, 1993, p. 65).

Esse trabalho, conseqüentemente, era efetuado sem inter-relação com a língua escrita. Com efeito, a concepção de maturidade dessa abordagem não pondera aspectos relacionados às condições de aprendizagem: os fracassos são individuais e não metodológicos. As crianças menos privilegiadas no sentido de acesso à língua escrita são constantemente discriminadas, visto que a maturidade se encontra submetida a algo que o sujeito deve trazer consigo, independentemente das condições de aprendizagem escolar e dos contextos de vida. Logo, Ferreiro (1993, p.66) questiona as avaliações ou testes de prontidão, indagando: “O que estamos avaliando? Estamos avaliando realmente uma capacidade individual ou uma herança social?”.

Em se tratando dos pré-requisitos como um problema teórico, a autora menciona que, na visão tradicional, jamais foram cogitados questionamentos que ponderassem os conhecimentos infantis acerca da língua escrita, antes de seu ingresso à escola. Na visão construtivista, “[...] essa pergunta é obrigatória, já que se assume que os conhecimentos que se manifestam em qualquer momento do desenvolvimento têm antecessores”.

Assim sendo,

Em uma perspectiva construtivista, os pré-requisitos não são habilidades ou destrezas que a criança deve demonstrar possuir *antes* que lhe autorizem a participar do ensino formal [...] mas aquelas noções, representações, conceitos, operações, relações etc., que aparecem teoricamente fundamentadas e empiricamente validadas como as condições iniciais sobre as quais – e dadas certas condições que se caracterizam teoricamente como processos de desequilíbrio – se constroem as novas concepções (FERREIRO, 1993, p. 67).

Depreende-se, então, que a visão clássica dos pré-requisitos se preocupa tão somente com os aspectos abstratos do código alfabético, de forma descontextualizada, menosprezando a língua escrita e as condições especificamente escolares de obtenção desses conhecimentos. Ressalta-se que a aquisição da língua escrita, embora inclua a aprendizagem do código, a ele não se reduz. Assim, desconsideram-se os contextos socioculturais vivenciados pelos estudantes, impondo a idéia de uma cultura escolar ideal e desejável: saberes infantis ignorados e conteúdos transmitidos pelo professor.

Para além das críticas, certamente, o advento dessa teoria de aquisição de conhecimentos e conseqüentes métodos de alfabetização objetivaram propiciar e facilitar o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, assim como o fazem as atuais vertentes hegemônicas: cognitivismo, construtivismo e socioconstrutivismo.

4.2 Perspectiva Construtivista

A abordagem construtivista vem destituindo a vertente behaviorista que prevaleceu até o final da década de 1970. A evolução conceitual do behaviorismo ao cognitivismo, construtivismo e sócio-construtivismo – extensões e aprimoramentos da perspectiva cognitiva – desencadeou sensíveis mudanças metodológicas com relação à aprendizagem da linguagem escrita (GAFFNEY & ANDERSON, 2000).

Por cognição se compreende o funcionamento intelectual humano referente a processos de atenção voluntária, percepção, compreensão, memória intencional, raciocínio, processamento de informações, pensamento e linguagem. Esse conceito diz respeito às faculdades de conhecer, que se baseiam em experiências sensoriais, representações, pensamentos e lembranças: consiste numa forma de aprender e representar mentalmente objetos ou idéias (MATURANA, 2001; VARELA et al., 2003).

Paralelamente ao movimento behaviorista, muitos pesquisadores descontentes com o modelo estímulo-resposta insistiram em estudar a mente humana. A tecnologia e a teoria da computação constituíram grandes fontes de incentivo aos cognitivistas pela

possibilidade de se estudar o processamento de informações no homem de maneira análoga ao das máquinas. Surge o cognitivismo, congregando diversificados aportes teóricos com vistas à compreensão dos fenômenos mentais (HILGARD, 1977).

Em se tratando da Educação, relevantes são as contribuições de Piaget (1983, 1995) e Vygotsky (2003, 1998) que investigaram a cognição humana sob diferentes perspectivas. Dedicaram-se aos fenômenos intelectivos humanos, sendo que Piaget abordou as aquisições mentais do indivíduo, enquanto a ênfase de Vygotsky recai sobre o impacto dos aspectos sociais à formação da mente. Ambos adotaram pressupostos interacionistas na compreensão da gênese e desenvolvimento da inteligência, em contraposição a teóricos inatistas ou ambientalistas. Conforme a reflexão desses autores, a cognição não apresentaria estruturas herdadas ou pré-formadas, nem seria imperiosamente determinada pelo meio, sendo resultado da ação do sujeito em seu ambiente físico e social.

Para Piaget (1983, 1995), o desenvolvimento do indivíduo ocorre mediante reestruturações globais, construídas e reelaboradas em estágios sucessivos que representam formas cada vez mais sofisticadas de conhecimento e organização do mundo físico e social. Esses estágios refletem as diferentes formas de organização mental, mediante estruturas cognitivas, determinantes de comportamentos, compreensões e raciocínios: o modo de ser, proceder e interagir no meio circundante se submete então aos estágios cognitivos vigentes.

Lima & Magalhães (2003, p.112-113) resume a idéia central piagetiana:

Piaget visava, na verdade, a investigar um dos recursos mais eficientes de adaptação à realidade – a inteligência –, traduzida nas suas formas progressivamente mais perfeitas e acabadas: na lenta constituição do sujeito epistêmico pleno, manifestado tanto no campo das disciplinas científicas como no curso de desenvolvimento do indivíduo. Na teoria piagetiana, o sujeito epistêmico pleno caracteriza-se pela descentração (Piaget, 1978), opondo-se ao egocentrismo [...]. Evidencia-se que a categoria da descentragem – fundamental na teoria de Piaget – baseia-se num realismo muito peculiar: o pensamento não se constitui como reflexo do real, porque se constrói a partir da ação e depois, pela interiorização das ações [...]. Trata-se, no entanto, de um realismo processual, porque o resultado final se configura plenamente no sujeito epistêmico descentrado,

que é sinônimo do raciocínio hipotético-dedutivo – do pensamento científico, em suma [...].

Cada etapa de desenvolvimento se caracteriza pelo uso de determinados esquemas de assimilação (estruturas cognitivas), de modo que a criança possa reconstruir o real; esses esquemas se modificam gradativamente à medida que novas informações são interiorizadas, e, por conseguinte, possibilitam a reconstrução progressiva de informações mais complexas¹⁰. Dessa forma, as respostas ou as hipóteses que são levantadas pela criança, ao tentar compreender o real, devem ser entendidas como o resultado do estágio do desenvolvimento cognitivo no qual se encontra: os erros são considerados construtivos, porque constituem motivo de desequilíbrio cognitivo e conseqüente reelaboração das hipóteses iniciais (PIAGET, 1983, 1995).

Piaget instituiu um marco referencial teórico que permite uma compreensão bastante abrangente dos processos de aquisição de conhecimento. Ferreiro e Teberosky (1985) se fundamentaram na teoria construtivista piagetiana para apreender o modo como se processa o aprendizado da leitura e da escrita.

Nessa perspectiva, são princípios básicos na construção do conhecimento: i) a ação da criança no processo de aprendizagem; ii) a transformação, através de sistemas de assimilação e acomodação, dos estímulos ambientais; iii) a progressividade da construção dos conhecimentos: as aprendizagens não partem de um ponto absoluto e iv) a reconstrução dos objetos de conhecimento.

Os estudos de Piaget (1993, 1995) demonstram que a criança, desde muito cedo, interage com o conjunto de condições materiais, culturais, psicológicas e morais envolventes, valendo-se de sua ação sobre esse meio circundante, da linguagem e do pensamento. Desse modo, o conhecimento sobre a língua escrita pressupõe, assim como em outros tipos de conhecimentos, o conflito cognitivo. A criança se conectando com o mundo da escrita e com as pessoas que dele se utilizam, certamente, tentará assimilá-lo; inicialmente, de acordo com seus próprios esquemas de interpretação e, posteriormente,

¹⁰ Na teoria piagetiana, “esquema” são estruturas cognitivas que permitem aos indivíduos sua adaptação e organização no meio circundante, mediante dois processos essenciais: i) “assimilação”, que diz respeito ao processo cognitivo através do qual se incorporam novas informações perceptuais, motoras ou conceituais aos padrões de comportamentos pré-existentes e ii) “acomodação”, que se refere às transformações estruturais cognitivas para a adaptação às novas exigências do meio ambiente.

frente a um desequilíbrio cognitivo, mediante a reformulação dos seus esquemas anteriores com o intuito de acomodar novas informações.

A entrada da criança na escola não significa o seu ingresso no mundo da escrita. Em geral, antes da educação formal, possui um manancial de conhecimentos sobre a linguagem escrita proveniente de seu contato com materiais escritos, existentes no meio social em que vive. As concepções que tem sobre o objeto social de conhecimento (a escrita) se desenvolvem progressivamente desde a diferenciação entre escrita e desenho, até a fonetização convencional da escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985).

Viana (1998) explica que crianças pré-letradas, mesmo registrando suas mensagens com caracteres não convencionais, atribuem-lhe significado, processo decorrente do levantamento de hipóteses acerca da língua escrita, quando valorizada e, de fato, utilizada em seu convívio social. É natural, pois, que, na sua descoberta de mundo, pretenda compreender essa modalidade da língua. Contudo, o investimento na descoberta da escrita está intimamente relacionado com o conhecimento de sua função social.

Nesse sentido, Vygotsky (2003, p.156) adverte:

[...] A escrita deve ser 'relevante à vida' [...] Uma segunda conclusão, então, é de que a escrita deve ter significado para as crianças, de que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como um hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem.

Para que uma criança se dedique à investigação da linguagem escrita, é imprescindível que esse objeto de estudo componha seu mundo de forma útil e verdadeira. De acordo com essa concepção, Ferreiro (1993, p. 71) assim explica:

O conhecimento das funções sociais da escrita é 'natural' em crianças cujos pais são alfabetizados, mas não tem nada de 'natural' em outras, que não tiveram as mesmas oportunidades sociais de interagir com os diferentes tipos de objetos sociais que portam marcas escritas, que não tiveram oportunidade de participar de ações sociais em que outros indivíduos utilizam a língua escrita, lendo ou escrevendo com propósitos definidos. Ocultando essas funções sociais, apresentando a língua escrita como um 'objeto em si', abstraindo de seus usos sociais, se favorece a algumas crianças e se deixa outras na penumbra inicial.

Pesquisadores como Reid (1966); Hiebert (1981); Bowey, Tunmer & Pratt (1984); Hall, N (1987) e Goodman (1990, 1995) demonstraram considerável interesse a respeito das conceptualizações infantis acerca da linguagem escrita. Reid (1966) desenvolveu um estudo, objetivando saber quais os conhecimentos que as crianças possuíam sobre a linguagem escrita, no início de sua escolaridade. Os resultados indicavam que a maioria das crianças não detinha os conhecimentos iniciais precisos sobre a língua escrita – não sabiam ao certo o que é ler e o que se pode ler, o que é uma palavra, uma letra ou um som –, desconsiderando as relações entre linguagem oral e escrita.

Em contraposição, Bowey, Tunmer e Pratt (1984), tecendo críticas a Reid (1966), procuraram justificar os resultados negativos das crianças diante das dificuldades das tarefas propostas, de maneira especial, para a falta de conhecimentos da natureza do sistema de escrita. Seus trabalhos se fundamentaram em tarefas mais acessíveis, apresentando melhores resultados porquanto ponderaram alguns aspectos desconsiderados por Reid: i) palavra como unidade da linguagem oral; ii) palavra como unidade da linguagem escrita e iii) conhecimento metalingüístico do termo “palavra”.

Outrossim, Hiebert (1981) trabalhou também com o objetivo de determinar os conhecimentos prévios que as crianças possuíam acerca da língua escrita, valendo-se de situações significativas e não exclusivamente de verbalizações. Os resultados das investigações, também discordantes das de Reid (1966), demonstraram que, desde os três anos de idade, as crianças já possuem algum conhecimento acerca dos processos implicados em leitura. Hall, N. (1987), em consonância com Hiebert (1981), menciona que alguns estudiosos desconsideram a lógica e a linguagem infantis, ignorando suas respostas, valorizando o que não sabem fazer, em detrimento do que sabem.

Goodman (1990, 1995) também defende que as crianças pensam diferentemente do adulto e acredita que possuem conhecimentos prévios sobre a escrita, antes de seu ingresso à escola. Adverte, entretanto, que esses conhecimentos são construídos de forma gradual, à medida que interagem com as diversas informações sobre a linguagem escrita, propiciadas pelo meio social em que vivem. A partir daí, desenvolvem princípios e conceitos sobre as duas modalidades da linguagem, a escrita e a oral, bem como noções acerca do sistema lingüístico. Ressalta, ainda, que as experiências quotidianas lhes

propiciam os princípios funcionais da linguagem, evidenciando “como” e “por que” escrever.

É essencial observar que Ferreiro e Teberosky (1985) contribuíram para uma mudança radical na compreensão do processo da aquisição de escritas alfabéticas pelas crianças. Em seus estudos, constataram que as crianças possuem concepções distintas acerca da escrita, desde uma indiferenciação entre a escrita e o desenho, até a elaboração de uma hipótese alfabética.

Essa evolução ocorre através de construções intelectuais das crianças – seres pensantes que buscam compreender o mundo dos objetos que as rodeiam, do qual as formas escritas fazem parte – sobre o mundo da escrita, manifestando, assim, seu modo de pensar sobre esse objeto de estudo, quer dizer, “as respostas do sujeito são apenas manifestações externas de mecanismos internos de organização” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p. 67).

Ao conceber a aquisição da escrita como uma construção do sujeito cognoscente, essas pesquisadoras observaram que a escrita segue uma linha de evolução regular, distinguindo-se em três períodos: i) distinção entre os modos de representação icônica e não-icônica; ii) construção de formas de diferenciação quantitativa e qualitativa; e iii) fonetização da escrita.

A primeira fase, nível pré-silábico, se caracteriza por escritas independentes das correspondências fonográficas. Nesse período, “conseguem-se as duas distinções básicas que sustentarão as construções subseqüentes: a diferenciação entre as marcas figurativas e as não-figurativas, por um lado, e a constituição da escrita como objeto substituto, por outro” (FERREIRO, 1987, p. 19).

Cumprindo ainda, nesse período, estabelecer as diferenças intrafigurais e interfigurais: distinção das letras que constituem uma palavra e disposição diferenciada das letras para palavras distintas. Ademais, a criança ainda acredita que a escrita conserva algumas propriedades do objeto que a substitui – aspectos quantitativos da escrita –; dessa maneira, palavras grandes se referem a objetos grandes. Conseqüentemente, os critérios qualitativos se referem à multiplicidade das letras, o que distingue uma palavra de outra.

Como se observa, nessa fase, além das preocupações com o significado da escrita – sistema de representação –, a criança elabora hipóteses sobre a construção de diferenciações entre as escritas, a fim de obterem significados distintos.

Posteriormente, quando percebem que a escrita se baseia em unidades sonoras da fala, inauguram o processo de fonetização da escrita, a princípio, silabicamente, atribuindo o número de letras correspondente ao número de sílabas da palavra. Mas, antes da seleção adequada das letras, as crianças se dedicam a conferir a quantidade e variedade de letras que podem compor uma palavra.

Ferreiro e Teberosky (1985) observaram que o período de fonetização da representação escrita se subdivide em três níveis: i) silábico; ii) silábico-alfabético e alfabético. Enfatizam que, além do progresso ocorrido nos períodos anteriores, o acesso à fonetização depende em larga medida do que o meio proporciona às crianças.

No nível silábico: “a criança começa por descobrir que as partes da escrita (suas letras) podem corresponder a outras tantas partes da palavra oral (suas sílabas)” (FERREIRO, 1987, p. 24). Logo, principia a descoberta de que a escrita não se relaciona com a forma dos objetos a que se referem, mas com a seqüência sonora da fala, consistindo num sistema arbitrário, formado por letras e palavras que se dispõem linearmente, da direita para a esquerda, de cima para baixo.

Ferreiro (1987, p. 25) concebe esse nível como fundamental à aquisição da língua escrita, porquanto “permite obter um critério geral para regular as variações na quantidade de letras que devem ser escritas, e centra a atenção da criança nas variações sonoras entre as palavras”.

No momento em que a criança constata que uma grafia para cada sílaba é insuficiente para representar as palavras, já que os outros não compreendem o que escreve, descobre que a sílaba não se constitui na unidade mínima da palavra, que se compõe por partes menores: as letras. Inicia-se um período instável de escrita, em que as crianças ora escrevem de forma silábica, ora alfabética: nível silábico-alfabético.

No nível alfabético, é estabelecida uma correspondência literal entre grafemas e fonemas. A criança passará gradualmente para uma escrita do tipo alfabética ortográfica, período caracterizado pela aprendizagem de regras ortográficas da língua (FERREIRO et al., 1985).

Em suma, Ferreiro e Teberosky (1985) demonstraram que a aquisição da escrita ocorre mediante elaboração e superação progressivas das hipóteses iniciais realizadas pelas crianças, constituindo etapas de um processo evolutivo, pelas quais atravessam até entenderem o funcionamento do sistema alfabético de escrita. A princípio, não conseguem diferenciar o desenho da escrita, pois os objetos podem ser representados através de desenhos. A seguir, percebem que, para escrever, faz-se necessário o uso de letras; no entanto, não entendem o que significam, porque as utilizam apenas em seus aspectos formais (quantidade e variedade de letras) para diferenciar o seu significado, desconsiderando, assim, a relação existente entre letras e sons. Finalmente, compreendem que existem unidades sonoras menores do que as sílabas, as letras, e se transpõem, desse modo, da fase silábica para a alfabética. No entanto, deverão, em seguida, escrever de forma o mais objetiva possível, atendendo às convenções lingüísticas preestabelecidas socialmente – a forma ortográfica.

Cagliari (1992, p. 117) alerta para a relação biunívoca entre letras e sons, o que torna o sistema alfabético por vezes complexo. Como decorrência, na escola, os alunos são consecutivamente incompreendidos: sobrepõem-se a lógica adulta e as regras da gramática normativa sobre a lógica infantil, sua veracidade e importância para a aquisição da língua escrita.

Portanto, indignado, Cagliari (1992, p. 29) protesta:

[...] Na análise de muitos erros encontrados em provas e nas avaliações feitas na alfabetização, é fácil observar que, em muitos casos, a criança revela um apego às formas fonéticas da língua, em lugar das formas ortográficas, não raramente deixando o professor perplexo com a “burrice do aluno”, devido a sua incapacidade de analisar a fala com a mesma competência que a criança apresenta.

Por fim, nessa linha de pensamento, aprender a ler, caracteriza-se, inicialmente, por interrogar sobre o escrito, desenvolver e refinar capacidades cognitivas e não,

mnemônicas e motoras. Reitera-se, assim, a ação do aluno, sujeito cognoscente, sobre o objeto de estudo, a língua escrita, mesmo previamente ao ensino formal, haja vista sua interação com o mundo da escrita: a ciência da função social da escrita se encontra subjacente à elaboração e reelaboração de hipóteses, mediante conflito cognitivo e desequilíbrio, rumo ao princípio alfabético.

Urge lembrar que, antes da aprendizagem formal, muitas crianças já possuem conhecimentos imprescindíveis à apropriação da linguagem escrita; ao passo que outras, sobretudo dos segmentos populares e do campo, mesmo escolarizadas, demonstram dificuldades, requerendo intervenções apropriadas que exigem, do professor-alfabetizador, informações específicas sobre o sistema alfabético, nomeadamente os conhecimentos lingüísticos (MARTINS, 1996).

4.3 Perspectiva Lingüística

Avanços significativos à compreensão da gênese e desenvolvimento da aquisição da língua escrita vêm se observando no campo da Lingüística. Seus estudos se mostram relevantes para um entendimento mais abrangente acerca da aprendizagem dessa competência, tanto para a apreensão de sua natureza, quanto para inspirar métodos e meios de ensino e aprendizagem (ABAURRE, 1987; MARTINET, 1978, 1985; MATTOS E SILVA, 1995, 1996; WEEDWOOD, 2002).

Nas últimas décadas do século passado, desenvolveram-se significativas investigações nas diversas áreas da lingüística: i) a Fonética estuda os sons da fala; a Fonologia se dedica ao valor funcional que os sons da língua (fonemas) assumem para instituir unidades distintivas de significados (faca e vaca); a Morfologia se debruça sobre a estrutura das formas das palavras; a Sintaxe analisa os padrões formais da escrita, comprometendo-se com as construções gramaticais, especificamente com sua estrutura interna e funcionamento; a Semântica se refere ao estudo dos significados das sentenças; a Pragmática investiga as discrepâncias entre significados proposicionais e significados

emitidos, mediante os contextos extralingüísticos, discursivo ou situacional; a Sociolingüística estuda a relação entre a língua e a sociedade, evidenciando os problemas advindos das variações lingüísticas; a Psicolingüística investiga a comunicação humana, mediante o uso das diversas linguagens (oral, escrita, gestual), sobretudo a relação entre pensamento e linguagem (CAGLIARI, 1992; FRANCHI, C., 2006; ILARI, 1985, 2001, 2002; MATTOS E SILVA, 1989, 2000; PERINI, 1997).

Abordagens tradicionais, como a behaviorista, desconsideram a criatividade infantil, obstaculizando suas estratégias e hipóteses para a compreensão da língua materna. Contrariamente, os psicolingüístas valorizam a fala espontânea da criança em seu contexto, bem como seu desenvolvimento cognitivo e social, interessando-se, expressivamente, pelos processos mentais responsáveis pela produção lingüística na aquisição da linguagem.

Segundo Votre et al. (1990, p. 47),

[...] o termo aquisição da linguagem refere-se ao processo pelo qual a criança adquire os sistemas fonológico, morfológico, sintáticos, semântico e pragmático da língua da comunidade em que vive e que lhe permite, gradativamente, aproximar-se da linguagem do adulto.

A Psicolingüística, aliada aos postulados da Psicologia Cognitiva, passou a analisar os procedimentos envolvidos nas atividades de leitura e escrita, relativos a temáticas como a maturidade lingüística do aprendiz para a alfabetização e a relação entre desenvolvimento lingüístico e cognitivo. Nessa área, podem ser mencionados os trabalhos de Assis, R.M. (1988); Bortoni-Ricardo (2004, 2005); Cagliari (1992); Gombert (1990); Goodmam (1990); Preti (1994); Rebelo (1993); Rebelo, D. (1990); Rojo (1998); Sim-Sim (1989).

Desse modo, a alfabetização se delinea como um processo psicolingüístico, partindo de uma representação lingüística codificada por um escritor e finalizada em um significado elaborado pelo leitor. Evidencia-se, assim, uma interação efetiva entre pensamento e linguagem: ao escrever, codificam-se pensamentos em linguagem e, ao ler, decodificam-se linguagem em pensamentos.

Como, no sistema alfabético, a escrita não representa os aspectos semânticos das palavras, mas sua seqüência fonológica, a compreensão da relação arbitrária entre significante e significado pode parecer uma atividade complexa para muitas crianças. Assim sendo, direcionar as atividades de alfabetização tão somente para os aspectos sonoros abstratos das palavras, ignorando seu significado, costuma ser uma tarefa complicada para os estudantes no início de sua escolarização, na medida em que os principiantes procuram encontrar, nas palavras, o valor semântico que representam – fase do realismo nominal.

Com efeito, lingüisticamente, a escrita não representa o significado das palavras, mas a seqüência de sons que as constitui, existindo seguramente uma estreita relação entre linguagem oral e escrita; logo, a consciência fonológica se torna um imperativo. Nesse sentido, para que uma criança consiga ler e escrever, deve descobrir e compreender a natureza do princípio alfabético: a escrita consiste num sistema representativo da fala (CARRAHER & REGO, 1981; FREITAS, G. C. M., 2004; MORAIS, A. G. & LIMA, N.C., 1989; MORAIS, A. G. & LEITE, T.S., 2005; MORAIS, A.G., 2005a; MORAIS, A; ALBUQUERQUE, E. & FERRAZ, T., 2005).

Pesquisas comprovaram que a superação do “realismo nominal” representa um expressivo aspecto cognitivo à aquisição e evolução da língua escrita. Observa-se que os estudantes, quando desconhecem a relação entre fala e escrita, apelam para estratégias de memória; entretanto, quando se valem unicamente de recursos mnemônicos, freqüentemente fracassam: não entendem a escrita como uma representação da fala, apesar de discriminarem os sinais gráficos. Desse modo, a tomada de consciência da palavra como forma lingüística se apresenta indispensável ao processo de aprendizagem da língua escrita (CARRAHER & REGO, 1981).

Na atualidade, as concepções que ponderam as atividades intelectuais na aprendizagem da escrita defendem que a edificação dessa habilidade se inicia muito antes do ensino formal, através da interação diversificada entre aprendizes e contextos letrados. Os ambientes informais que incitam a familiaridade com o mundo da escrita e a reflexão acerca das associações entre oralidade e escrita contribuem para um resultado exitoso. Pesquisas apontam (FÁVERO et al., 1999; FELDMAN, 1997; OLSON, 1997) que

as metodologias de iniciação à leitura que otimizam essa relação, sejam espontâneas ou sistemáticas, tendem a produzir efeitos positivos na aquisição da escrita.

Muitos são os pesquisadores que se dedicam com a importância da consciência fonológica e a sua relação com as conceptualizações infantis sobre a escrita (FREITAS, G. C. M., 2004; MORAIS, A.G., 2004; MORAIS, J., 1997; REBELO, 1993; SIM-SIM, 1989; SOARES, 2003; VIANA, 1998).

Fávero et al. (1999) advogam em favor da pertinência e valor da língua falada no aprendizado da língua escrita. A criança, ao ingressar na vida escolar, apresenta notável competência em termos de fala, dominando a gramática da língua em sua essência. Segue-se que, do ponto de vista lingüístico, os professores devem incentivar o discurso verbal infantil para a aprendizagem da representação gráfica dos sons: a fala exerce função irrefutável, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade, quando os pequenos aprendizes devem tomar consciência da relação entre fala e escrita.

Nesse sentido, a fala se encontra na base da aprendizagem da linguagem escrita. De acordo com Biber (1988, p. 8):

Certamente em termos de desenvolvimento humano, a fala é o 'status' primário. Culturalmente, os homens aprendem a falar antes de escrever e, individualmente, as crianças aprendem a falar antes de ler e escrever. Todas as crianças aprendem a falar (excluindo-se as patologias); muitas crianças não aprendem a ler e escrever. Todas as culturas fazem uso da comunicação oral; muitas línguas são ágrafas. De uma perspectiva histórica e da teoria do desenvolvimento, a fala é claramente primária.

Ao apresentar o desenvolvimento fonológico infantil, Rebelo, J. (1993) o descreve como um processo gradual de diferenciação do aparato fonético, que se expande desde as manifestações indiferenciadas do recém-nascido, até as expressões próprias da língua materna. Do nascimento aos dois meses de idade, as crianças emitem sons não identificáveis com as palavras que constam no léxico de uma língua. Esse período pré-verbal ou de pré-elocução compreende vários momentos distintos, segundo as características das produções. Até aproximadamente oito semanas de vida, o bebê emite um conjunto de sons reflexos, essencialmente vocálicos, advindos da respiração. Daí às vinte semanas, os sons produzidos estão fortemente associados às situações de bem-

estar: alimentação e higiene. Embora basicamente vocálicos, percebem-se alguns sons consonânticos – [ç], [g], [x] e [k] – produzidos ao fundo da boca e separados dos sons vocálicos.

Entre a 16^a e a 30^a semana, a criança produz uma série mais longa de sons que a etapa anterior, com rudimentares propriedades: gritos agudos e muito fortes, alternância entre sons graves e suaves, ruidosos e trêmulos. Localizam-se, nesse período de jogo vocal, sons silábicos, nasais, consonânticos, estalidos labiais e sons guturais. A produção clara de pares consoante-vogal (CV) ou vogal-vogal (VV), em que se repetem os pares CV ou VV, aparece por volta de 25 semanas e se estende até aproximadamente a 50^a. Esta “lalação” repetida, apesar de destituída de valor lingüístico, costuma ser muito incentivada pelo adulto, delineando-se como momento comunicativo de caráter extremamente afetivo.

Por volta de um ano de idade, a “lalação” se reveste de muita criatividade, constituindo manifestações inovadoras semelhantes às frases, dando a perceber que a criança sabe o que diz; todavia, ao adulto, a ininteligibilidade dessa fala permite a comparação com alguma língua estrangeira. Durante esse período, ocorre uma sensível evolução nas capacidades prosódicas da criança, visto que manifesta com perfeição suas intenções de fala na entonação, gestos e expressões faciais. Consolida-se também a distinção entre sons do falar e do não-falar e ainda se estrutura a constância perceptiva das vogais e consoantes. Esse período antecede a produção de palavras compreensíveis a uma comunidade lingüística.

A partir daí, assiste-se a uma crescente multiplicação de palavras e estruturas fonológicas – inicialmente, dispostas de forma telegráfica – cada vez mais complexas: de frases com uma só palavra e estrutura fonológica simples, passa-se a frases com muitas e variadas palavras, com graus relativamente altos de inteligibilidade. Esse estágio perdura até cerca dos cinco anos (REBELO, J., 1993).

Examinou-se, simultaneamente, que a combinação de vocábulos possui um forte componente semântico e as primeiras palavras se referem às classes e não simplesmente aos objetos. A aquisição de novas unidades lexicais é acompanhada de

outra modalidade de aprendizagem: diversificação articulatória e gestual. Dessa maneira, as palavras emergem como entidades ao mesmo tempo perceptivas e motoras, o que permite a discriminação de palavras com amplas afinidades fonológicas, a exemplo de “pato”, “gato” e “mato” (SIM-SIM, 1989; MORAIS, J., 1997).

Em torno dos cinco anos de idade, a criança domina a língua materna, articula corretamente todos os seus sons, elabora e compreende frases complexas compostas por substantivos, verbos, pronomes, artigos, advérbios e preposições. Agora, submete-se a inovações em seus contextos psicológicos, lingüísticos e sociais: a escola se torna parte da vida das crianças¹¹ (REBELO, J., 1993).

Na instituição escolar, o desenvolvimento lingüístico infantil se associa diretamente à aquisição da escrita. A criança, no início de sua escolarização, com a exceção de casos patológicos, já se encontra proficiente em atividades espontâneas e inconscientes, porquanto fala e dialoga muito bem. Culturalmente, a escolarização se torna responsável pelo desenvolvimento de habilidades e competências em atividades deliberadas e abstratas necessárias à escrita. O sucesso do itinerário educativo dos estudantes se submete à integração de competências de oralidade, leitura e escrita. Desse modo, a escola deve concentrar-se tanto na linguagem escrita quanto na oral. Mesmo ciente de que os pequenos aprendizes dominam a língua materna falada, a reflexão deliberada sobre a oralidade – exercícios metalingüísticos – se mostra necessária à aquisição da língua escrita (CASTILHO, 1998; FELDMAN, 1995; FRANCHI, E.P., 1988; FREITAS, G.C.M., 2004; GARCIA, 1992; MORAIS & LEITE, 2005; MORAIS, 2004, 2005a; OLSON, 1997; SANTOS & MALUF, 2004).

A linguagem oral se apresenta como um comportamento eminentemente social, à mercê da influência de muitas variáveis, a exemplo das interações verbais infantis. A inserção das crianças em contextos educativos que promovam o discurso e a reflexão sobre as características formais da língua, bem como o contato com os diversificados

¹¹ No Brasil, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB, a educação formal se inicia no 1º ano do Ensino Fundamental, aos seis anos de idade: “Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade [...] (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006) (BRASIL, 1996).

materiais escritos, delineiam-se como facilitadores da aprendizagem posterior da leitura e escrita (SILVA, 1997; VIANA, 1998).

Fávero et al. (1999, p. 13), nesse passo, acrescentam que “o ensino da oralidade não pode ser visto isoladamente, isto é, sem relação com a escrita, pois elas mantêm entre si relações mútuas e intercambiais”. Mas, adverte para o fato de que a linguagem oral, por ser mais espontânea, dispensa atenção voluntária para sua aprendizagem, haja vista que o contexto comunicativo é informal, e, geralmente, detém o interlocutor. Já a escrita, desenvolvida especialmente na escola, requer um conhecimento metalingüístico que viabiliza, à criança, o poder de descentração da sua própria produção e a análise da linguagem utilizada.

Não obstante à associação entre fala e escrita, Bottéro (1995, p. 20-21) apresenta as distinções entre discurso oral e escrito:

O discurso oral implica a presença simultânea, no tempo e lugar, da boca que fala e dos ouvidos que ouvem. Não é feito para durar mais do que essa fugaz confrontação [...] Embora minucioso, analítico, ele agarra, captura, mais do que deixa, no espírito dos seus receptores, conhecimento atomizado, lúcido e construído com força. Já o discurso escrito transcende o espaço e a duração: uma vez fixado, pode, por si mesmo, ser difundido por inteiro em todos os lugares e todos os tempos, em toda parte onde encontra um ‘leitor’, bem além do círculo obrigatoriamente estreito dos ‘auditores’. Dispensa a presença daquele que o fez e suprime, na sua comunicação, a dependência auricular daquele que o recebe: este último só é confrontado com a mensagem pura, como se ela fosse endereçada apenas a ele. E a recolhe tal e qual, no seu conteúdo integral, na sua organização lógica, com todos os seus detalhes, cada um no lugar que lhe foi atribuído pelo autor. Pode até recebê-la quantas vezes quiser, para penetrá-la mais a fundo, ao sabor de suas releituras.

Sampson (1996, p. 25-26) também questiona e justifica as divergências e convergências entre as duas linguagens:

Se a língua escrita e a oral podem divergir tanto, será correto definir a escrita em geral como um sistema para se representar a língua falada? Na verdade, acredito que seja, mas apenas se entendermos a expressão ‘língua falada’, paradoxalmente, como algo que não seja necessariamente falado. O tipo de inglês que usamos para escrever e o que empregamos para falar são, no sentido técnico do lingüista, dialetos com uma estreita relação, ou seja, ambos descendem de uma única língua ancestral, que era uma língua falada. Mas, como no caso de alguns dialetos, uma vez

que divergiram entre si o suficiente para sua identidade própria ser reconhecida, as duas variantes são usadas em territórios restritos [...].

Conciliando os dois posicionamentos, Vygotsky (1998, 2001, 2003) elucida que essa modalidade de linguagem, atualmente desenvolvida nas instituições de ensino, não significa a simples transcrição de fonemas em grafemas porque, apesar de análogas, língua escrita e falada consistem em linguagens de natureza diferentes; contudo, mesmo se desenvolvendo em direções opostas, atuam dialeticamente, porquanto uma influencia outra.

Vygotsky (1988, 1998, 2001, 2003) tratou de delinear as diferentes manifestações materiais, semióticas e sintáticas entre oralidade e escrita, dado que a produção dos diferentes discursos transcorre em situações bastante peculiares. A princípio, refere que a relação entre enunciador e destinatário circunscreve a organização das diversas partes constituintes dos discursos: temas, significados, motivações e vocabulário.

O discurso escrito, para ser devidamente compreendido, materializa-se através dos recursos gramaticais disponíveis numa determinada língua, diante da impossibilidade de modulação na emissão de uma sentença para indicar uma afirmação, pergunta, pedido, ordem, ou para emissão de alegria, surpresa, entusiasmo, sensação de fracasso ou felicidade. Em termos sintáticos – parte da gramática que estuda as palavras como elementos de uma frase, suas relações de concordância, subordinação e ordem – os componentes do sistema lingüístico determinam as relações formais que interligam os constituintes de uma sentença, atribuindo-lhe uma estrutura aceitável.

Nesse contexto, relevante se torna a Teoria Geral das Representações de Peirce (2000), porquanto evidencia a propriedade de convertibilidade recíproca entre os sistemas significantes que integram. Nessa ótica, os signos são valorizados sob todas as suas formas e manifestações adotadas. Assim sendo, os fenômenos culturais – línguas, práticas sociais, e comportamentos, dentre outros – são ajuizados como sistemas de significação, dignos de consideração ao entendimento do letramento numa determinada comunidade.

Sob o ponto de vista de Yates (1975) e Clanchy (1993), a língua escrita propicia a descoberta de uma nova representação de mundo, responsável por novas formas de pensar e de se relacionar. A escrita não se reduz a um segundo código de comunicação mais duradouro que a fala; consiste, antes, numa nova modalidade do pensamento, dominada por uma “razão gráfica”.

Seguramente, a língua escrita não denota apenas a transcrição direta da oralidade, mas um novo modo de pensar e de ler o mundo. Na verdade, o escritor utiliza mecanismos intelectuais extremamente complexos de comunicação e expressão, os quais engendram transformações de ordem cognitiva e abstrata: o pensamento metalingüístico (VYGOTSKY, 1988, 1998, 2001, 2003).

Impõe-se, nesse momento, a explicitação das distinções entre as expressões “consciência lingüística” e “consciência metalingüística”: a primeira – reveladora da capacidade de se processar e compreender um discurso – refere-se a um conhecimento implícito da língua e a outra diz respeito à capacidade de se realizar julgamentos e manipular, de forma controlada, a estrutura da língua. Destarte, o uso da expressão consciência lingüística teria subjacente um conhecimento implícito, não analisado, das funções e funcionamento da língua; já a expressão consciência metalingüística implica conhecimento explícito das características e funções da linguagem como sistema de signos. Nesse caso, antes de se considerar a língua como um objeto de análise e de conhecimento intencional, a criança precisa conhecê-la de modo intuitivo e funcional (VIANA, 1998).

Nesse sentido, Perini (1997, p. 11 e 13) ilustra:

[...] apesar das crenças populares, sabemos, e muito bem, a nossa língua [...] Isso se aplica não apenas àqueles que sempre brilharam nas provas de português, mas também a praticamente qualquer pessoa que tenha o português como língua materna [...] qualquer falante possui um conhecimento implícito altamente elaborado da língua, muito embora não seja capaz de explicitar esse conhecimento [...] esse conhecimento não é fruto de instrução recebida na escola, mas foi adquirido de maneira tão natural e espontânea quanto a nossa habilidade de andar. Mesmo pessoas que nunca estudaram gramática chegam a um conhecimento implícito perfeitamente adequado da língua. São como pessoas que não conhecem a anatomia e a fisiologia das pernas, mas que andam, dançam, nadam e pedalam sem problemas.

Já o trabalho metalingüístico se desenvolve com a idade, tornando-se mais consistente com a intervenção escolar e aprendizagem da leitura e escrita. Nesse ínterim, segundo Rebelo J. (1993), a criança já deverá ter efetivado algumas aprendizagens fundamentais: i) compreender que as palavras podem ser faladas e escritas; ii) que o escrito corresponde ao lido; iii) que as palavras são compostas de sons e iv) por letras que correspondem a fonemas.

Os dois primeiros itens podem ser desenvolvidos informalmente através do convívio com materiais escritos, em experiências na família ou em pré-escolas, ambientes que, quando letrados, oferecem, às crianças pequenas, conhecimentos sobre o uso social da linguagem escrita e alguma capacidade de interação com essa modalidade da língua. Os dois outros aspectos correspondem a uma competência que a criança vai ampliando, sobretudo, com a intervenção escolar: a consciência fonológica (REBELO, J., 1993).

Fator de central importância, “a consciência fonológica é definida como toda a forma de conhecimento consciente, reflexivo, explícito, sobre propriedades fonológicas [...] (sendo) susceptíveis de serem utilizados intencionalmente” (MORAIS, J., 1997, p. 314). Infere-se, portanto, que a criança, ao iniciar a aprendizagem da escrita, adota essa modalidade da língua como objeto de estudo, analisando e sintetizando sons, letras, sílabas e palavras, observando suas funções e as formas corretas de sua expressão.

Esse conceito designa, portanto, a capacidade de prestar atenção consciente aos sons das palavras, como entidades abstratas e manipuláveis. Assim, a leitura inicial é qualitativamente diferente da leitura competente, visto que a inicial depende mais do conhecimento fonológico e ortográfico das palavras escritas e da mestria do código alfabético do que das competências generalizadas da linguagem (MORAIS, A.G., 2004).

Superado o período silábico, a criança deverá apropriar-se dos preceitos ortográficos da escrita alfabética: essa aprendizagem precisa ser mediada por pessoas mais experientes no assunto. A lingüística, ao tratar das relações entre fala e escrita, tem-se mostrado deveras importante aos alfabetizadores, porque esclarece os meandros das conversões grafo-fonêmicas.

A escrita alfabética se apóia num nível de análise da palavra, atividade complexa em que as sílabas são decompostas em unidades menores, representadas por letras. Conseqüentemente, a descoberta do princípio alfabético constitui fenômeno complexo, que depende de dois tipos de conhecimentos prévios: capacidade de compreender a palavra como seqüência de sons da fala, que, por sua vez, representa os objetos do mundo; logo, a criança deve primeiramente descartar o realismo nominal e construir a hipótese alfabética de escrita, cuja análise enfatiza as unidades menores que a sílaba da palavra (REGO, 1991).

A emergência de comportamentos metalingüísticos destaca a relação interativa existente entre consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita. A noção de que o discurso oral pode ser segmentado em partes gradualmente menores e que essas partes são representadas segundo relações sistemáticas entre grafemas e fonemas, facilita a aquisição da leitura. E, na mesma proporção, esse processo poderá reforçar a consciência fonológica (VIANA, 1998).

Como contraponto, Ferreiro (2003) assegura que a aprendizagem da leitura e escrita prescinde o exercício de consciência fonológica, que surge naturalmente do contato infantil com o mundo da língua oral e escrita.

Desde pequenos participamos naturalmente de jogos em que cada sílaba corresponde a uma palma, por exemplo. A única divisão que não surge naturalmente no desenvolvimento é em unidades menores que uma sílaba, ou seja, em fonemas. Um adulto analfabeto e uma criança analfabeta não conseguem fazer isso de maneira espontânea. Quando eu adquiro a linguagem oral, tenho uma certa capacidade de distinção fônica, senão não distinguiria pata de bata. Mas parece que isso funciona num universo completamente inconsciente.

Quando interrogada sobre a disposição da consciência fonológica e dos conceitos sobre a escrita alfabética, segundo uma relação de ordem, a autora argumenta que:

À medida que a criança se aproxima da escrita alfabética, sua capacidade de análise do oral também permite análises de pedaços cada vez menores do que é falado. A discussão é a seguinte: já que as duas coisas ocorrem ao mesmo tempo, tenho de desenvolver primeiro a consciência fonológica esperando que ela se aplique à escrita? Ou posso introduzir o aluno na escrita para que haja uma contribuição à sua consciência fonológica? Acredito na segunda opção. Isso se dá em virtude do contato dele com os textos, do seu esforço para escrever e do trabalho em pequenos grupos,

onde ele discute com os colegas a necessidade de utilizar determinadas letras.

Por conseguinte, refratária à idéia de exercitação da consciência fonológica para a aquisição da língua escrita e partidária da vertente que a compreende como consequência do convívio com o mundo da escrita, Ferreiro e Teberosky (1985) dão a entender que a alfabetização pode decorrer de uma educação não-diretiva, contrariando os princípios de Soares (2003), para quem a aquisição da língua escrita passa por estágios diferenciados que demandam métodos diversificados de ensino e aprendizagem: durante o período alfabético, o ensino direto e sistemático seriam, conseqüentemente, necessários.

Vale ressaltar que as perspectivas baseadas na Psicologia Cognitiva e a Psicolingüística se opõem às concepções da pedagogia tradicional de alfabetização (modelo das destrezas). As duas perspectivas partem do princípio de que a criança, ser cognoscente, tenta compreender os processos que envolvem a aprendizagem da leitura e escrita: os exercícios metalingüísticos se tornam inevitáveis.

4.4 Psicogênese da Língua Escrita e Lingüística: Considerações

Além das reconhecidas pesquisas das argentinas Ferreiro e Teberosky (1985) e Ferreiro (1983, 1987, 1988, 1989, 1991, 1996, 2004), bem como de seus adeptos, sobretudo no Brasil, a exemplo de Weisz (2001, 2006, 2007) e Grossi (1990a, 1990b, 1990c), muitos outros pesquisadores vêm investigando as noções infantis acerca do sistema alfabético, através de produções escritas previamente ao ensino formal – na França: Besse (1995, 1996); Chauveau et al. (1994); em Portugal: Alves Martins e colaboradores (1987), Alves Martins (1993; 1994); na Itália: Pontecorvo & Zucchermaglio (1995); e nos países ingleses, Clay (1975), Sulzby (1986; 1989) e Mann (1989).

Na França, Besse (1995, 1996) classificou os registros infantis em cinco categorias: i) produções escritas totalmente desvinculadas da fala; ii) integração, não

necessariamente silábica, entre língua falada e escrita: o aprendente desenvolve estratégias para ajustar a escrita com a oralidade, ponderando critérios como a quantidade mínima de letras e a duração do enunciado oral; iii) análises fonéticas e correspondência grafo-fonêmica, ainda atemporal: a criança passa a se preocupar com a letra convencionalmente correspondente ao som.

A pesquisadora, igualmente, observou que, de regra, a fonetização é mais precisa em relação aos sons iniciais das palavras; daí, muitas vezes, a criança ignora a sucessão dos sons identificados na ordem das grafias que escreve. Essa categoria compreende as grafias silábicas e silábico-alfabéticas; iv) escrita temporal dos sons das palavras, ocasião em que as crianças respeitam a ordem das correspondências entre letras e sons; e v) escritas alfabéticas, período de ponderação das convenções ortográficas da língua.

As investigações de Chauveau e Rogovas-Chauveau (1994), também realizadas na Fraca, reiteram as observações de Besse (1995), no entanto, com a seguinte nomenclatura: i) escritas pré-lingüísticas; ii) escritas segmentadas; iii) escritas fônicas; e iv) escritas alfabéticas.

Na Itália, empregando também a terminologia de Ferreiro & Teberosky (1985a) - escritas pré-silábicas, silábicas, silábico-alfabéticas e alfabéticas - Pontecorvo e Zucchermaglio (1995) analisaram minuciosamente as escritas pré-silábicas, identificando dois tipos de procedimentos infantis: i) “Diferenciação por critérios formais”: a criança pondera uma quantidade mínima de letras e suas possíveis combinatórias, planejando a produção de escritas objetivamente diferentes para palavras distintas; ii) “Diferenciação por critérios exteriores”: para a discriminação das escritas, a criança pode utilizar apenas seu próprio repertório de letras conhecidas, recorrendo a critérios de diferenciação exterior; ou, quando dispõe de mais conhecimentos sobre o alfabeto, serve-se de critérios formais; ou mesmo, utiliza alternadamente os dois critérios.

Nos países ingleses, Sulzby (1989), ao solicitar que as crianças escrevessem à sua própria maneira, constatou quatro modalidades de escritas: i) garatujas; ii) seqüências não fonéticas de séries de letras; iii) escritas inventadas e iv) escritas convencionais. No primeiro período, procurando emitir significados, a criança investe na

diferenciação entre as marcas gráficas da escrita propriamente dita e as do desenho.

Na fase seguinte, os pequenos aprendizes começam a compor mensagens, recorrendo a séries de letras desprovidas de relação fonética com a palavra ou frase que pretendem escrever. Essa fase se subdivide em três categorias: seqüências aleatórias de letras; padrões não aleatórios de letras, baseados em combinações de consoantes e vogais; e variações sistemáticas na combinação das letras que pertencem às palavras que a criança conhece da escrita convencional.

Com relação às escritas inventadas, fase preparatória à fonetização da escrita, três procedimentos foram observados: a utilização de uma letra por sílaba; uma letra para cada fonema; ou, numa mesma produção, ora se emprega um artifício, ora outro.

Finalmente, a criança se eleva às escritas convencionais, respeitando a ortografia formal. Sulzby (1989) menciona ainda que a criança, mesmo quando não compreende a natureza alfabética da escrita, a partir dos três ou quatro anos aprende, por vezes, a reproduzir a seqüência convencional das letras de determinadas palavras.

Em Portugal, Alves Martins (1994) classifica as produções escritas das crianças em três categorias: i) Grupo A, caracterizado pela escrita que ignora os aspectos lingüísticos; ii) Grupo B, assinalado por produções escritas que correspondem à linguagem oral, mediante unidades silábicas representadas por letras selecionadas aleatoriamente, baseadas numa regulação meramente quantitativa nas correspondências entre letras e sílabas e iii) Grupo C, quando as produções escritas tendem a ultrapassar o nível silábico mediante correspondência grafo-fonêmica, período de fonetização, incluindo escritas silábicas, silábico-alfabéticas e alfabéticas.

Nesse caso, a autora considera a fonetização da escrita somente a partir do momento em que a escolha das letras para representar os segmentos sonoros das palavras deixa de ser aleatória. Contrariamente, Ferreiro e Teberosky (1985) utilizam essa designação para referenciar as produções nas quais a criança começa a estabelecer uma correspondência entre o escrito o oral, independentemente, da forma como as letras são selecionadas.

Face ao exposto, é irrefutável que a aquisição da língua escrita alfabética requer reflexão acerca das dimensões grafo-perceptivas e representativas da escrita. Com efeito, os iniciantes, analisando os símbolos usados no sistema, procuram primeiramente diferenciá-los de outras formas de notação e reconstróem seqüências de letras que imitam palavras. Ao mesmo tempo, procuram associar as suas tentativas de escrita a um significado e, por fim, determinam uma relação entre as formas gráficas e fonológicas das palavras.

Os resultados dessas pesquisas endossam a proposição da linha desenvolvimentista de Ferreiro e Teberosky (1985). Todavia, Alves Martins et al. (1987), Sulzby (1989) e Besse (1995) parecem mais atentas ao aspecto estrutural do percurso evolutivo das escritas infantis.

Besse (1995) acredita que a aquisição da língua escrita demanda graduais descobertas cognitivas. Contudo, ignorando o modelo evolutivo linear, observou manifestações de coexistência, numa mesma criança, de hipóteses conceptuais diferentes. Alves Martins e colaboradores (1987) mencionam dificuldade em situar as produções escritas das crianças num determinado nível evolutivo. Dependendo do tipo de material escrito utilizado, uma mesma criança pode demonstrar respostas compatíveis com níveis conceptuais diferentes.

Clay (1975), também representante dos países ingleses, abolindo a idéia de seqüência linear para a evolução das conceptualizações infantis até o princípio alfabético, observou alguns princípios básicos nas escritas das crianças: i) “Princípio da recorrência”, quando a criança usa os mesmos grafemas para diferentes mensagens; ii) “Princípio da direcionalidade”, aceitação da orientação convencional da escrita nas produções infantis; iii) “Princípio da flexibilidade”, realização de diferentes combinações com as mesmas letras; iv) “Princípio da regeneração”, compreensão de que, a partir de um número limitado de grafemas, longos enunciados podem ser elaborados e v) “Princípio do contraste”, entendimento de que é possível utilizar seqüências simétricas de letras para transmitir significados opostos.

Sulzby (1986) constatou a inexistência de uma seqüência desenvolvimentista idêntica, na forma como as crianças usam o sistema escrito. Advoga a favor de uma relação dialética de desenvolvimento, num movimento de continuidade e descontinuidade, visto que determinadas formas de escrita se sobressaem, desaparecem e reaparecem ao longo do percurso de aquisição da escrita.

Ainda com relação à língua inglesa, as escritas pré-convencionais são consideradas como indicadores de consciência fonológica e correlacionadas com o sucesso infantil na aquisição da leitura. Mann (1989) estabeleceu uma relação entre a consciência metalingüística e as conceptualizações infantis sobre a escrita, antes da aprendizagem formal. Concluiu que as produções que se baseiam na hipótese silábica evidenciam a competência da criança em atingir a estrutura fonológica da palavra e, ao mesmo tempo, a capacidade precoce de análise fonêmica que, mais tarde, influenciará na aprendizagem explícita da leitura e da escrita.

Os resultados das pesquisas de Mann (1989) confirmam igualmente a relação entre consciência fonológica e a capacidade para ler e escrever. Verificou, ainda, que as diferenças entre bons e maus leitores, no que se refere a determinadas habilidades na aquisição desse tipo de linguagem, têm forte relação com a consciência fonológica e com a capacidade de escrever criativamente. Enfatizou, ainda, que as escritas silábicas traduzem a capacidade de descobrir a estrutura fonológica da palavra e, em particular, da estrutura fonética.

Martins (1993), em investigação longitudinal, observou, em Portugal, 84 crianças que cursavam a 1º ano do Ensino Fundamental, desde a sua entrada na escola, até ao final do ano. Seu objetivo consistia em determinar os diferentes fatores preditores de sucesso na leitura, assim como as relações existentes entre eles. Nesse sentido, as crianças foram avaliadas acerca de seus conhecimentos sobre a linguagem escrita e sobre o seu nível de consciência metalingüística. No final do ano letivo, foram submetidas a uma prova de leitura para avaliar as suas competências nesse domínio.

A autora concluiu que a consciência fonêmica e, concomitantemente, o nível de conceptualização sobre a linguagem escrita representam um papel importante na

aquisição da leitura. Relativamente à interação entre consciência fonológica e as conceptualizações sobre a escrita, percebeu, em crianças no nível pré-silábico ou silábico, que o seu nível de consciência fonológica se constituiu relevante para a aprendizagem da leitura, no entanto, deixam de ser, quando as crianças já fonetizam a escrita.

As pesquisas de Pereira (1996) e Baptista (1986) se dedicaram à análise da transição de escritas silábicas para fonéticas, em crianças pré-escolares (especificar condições da pesquisa). Concluíram que as evoluções conceptuais infantis subjugam-se a competências fonológicas e, concomitantemente, aos conhecimentos sobre a escrita.

Ferreiro e Teberosky (1985) justificam, mediante duas conjecturas, que a evolução das hipóteses conceptuais formais – quantidade mínima e variação interna de letras –, com vistas à ponderação das associações entre oralidade e escrita, decorre do desenvolvimento das capacidades infantis de decomposição silábica a partir da análise do oral, procedimento generalizado posteriormente à escrita. De fato, Liberman et al. (1974) evidenciaram que a consciência das sílabas pode manifestar-se independentemente da aquisição da leitura: crianças pequenas respondem satisfatoriamente às atividades de manipulação silábica, como rima e aliteração.

Na segunda conjectura, Ferreiro e Teberosky (1985) argumentam que a evolução de uma escrita quantitativa – baseada na seleção e quantidade aleatórias de letras que podem compor uma palavra –, para uma qualitativa – fundamentada na descoberta da associação entre fala e escrita –, deriva-se dos conflitos cognitivos advindos da própria escrita, que, por sua vez, suscita a habilidade de silabação, através da qual emerge a consciência, até então desconhecida, da relação entre as partes da palavra pronunciadas oralmente e os respectivos segmentos da palavra escrita.

Percebe-se, no entanto, que as duas conjecturas – uma fundamentada na análise da fala e a outra, da escrita – reconhecem a necessidade da consciência fonológica, especialmente silábica, à aquisição da língua escrita em sistemas alfabéticos: essas estratégias constituem alternativas inteligentes às deduções infantis.

No entendimento de Martins e Silva (1999, p. 54), as duas hipóteses, apesar de

reconhecerem a importância da consciência silábica – regulação quantitativa do número de letras por palavra –, não explicitam as estratégias infantis utilizadas quanto à regulação qualitativa da escrita: seleção das letras em função de seus sons. Prontamente, as autoras intercedem afirmando que as escritas silábico-alfabéticas e alfabéticas parecem reclamar procedimentos que envolvem tipos de aprendizagem específicos, visto que:

[...] a fonetização da escrita implica a mobilização estratégica de conhecimentos relativos aos nomes das letras e algumas intuições de como a organização linear dos sons corresponde à seqüência espacial das letras, o que poderá reflectir alguns avanços em relação a uma concepção silábica apenas quantitativa. Pensamos que a criança começa de um modo mais claro a ter noção de que as palavras orais são constituídas por vários componentes sonoros (ainda que ao nível silábico) e que cada um desses componentes é traduzido por uma letra que representa as propriedades sonoras desse segmento, o que provavelmente precederá a compreensão de como as letras podem ser usadas nas actividades de leitura e escrita.

Segundo Martins e Silva (1999), a perspectiva psicogenética apresenta algumas lacunas, haja vista a ocultação do modo e das competências implicadas na descoberta da relação entre a linguagem oral e a escrita, tornando ininteligível o procedimento de transição do nível silábico ao alfabético, momento em que a criança passa a refletir sobre o oral de forma mais complexa, associando letras a sons, aproximando-se gradualmente do princípio alfabético.

As pesquisadoras, por essa razão, procuraram observar o efeito de fatores como o conhecimento das letras e a consciência fonológica desde o início da fonetização da escrita, mediante uma escrita silábica quantitativa, até uma escrita silábica qualitativa, ocasião em que alguns sons começam a ser representados pelas letras que lhe correspondem. Preocuparam-se, dessa forma, em observar o papel da consciência fonológica e a sua relação com as conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita.

Assim posto, a regulação das produções escritas através da hipótese silábica consiste num procedimento quantitativo, porquanto as crianças se valem de signos aleatórios aos segmentos silábicos das palavras. Infere-se, portanto, que, de uma regulação quantitativa a outra qualitativa, referente à correspondência grafo-fonêmica convencional, inevitavelmente haverá intervenção por parte de pessoas mais experientes,

na medida em que se trata de uma correlação arbitrária porque histórica e sociocultural.

Ferreiro (1988), implicitamente, deixa transparecer que, partindo-se de uma perspectiva conceptual, a hipótese quantitativa silábica e a qualitativa silábico-alfabética e alfabética apresentam a mesma natureza. As características das correspondências qualitativas são analisadas:

[...] as vogais são muito mais utilizadas do que as consoantes, no sentido de que o aparecimento de vogais empregues com valor sonoro próximo do valor convencional é mais precoce, pertinente e freqüente do que o das consoantes. Entretanto, não se exclui a possibilidade de encontrarmos escritas silábicas baseadas nas consoantes (p. 60).

Os resultados das investigações de Teberosky et al. (1993) indicam que as segmentações silábicas são muito mais naturais às crianças, independentemente da língua ou do sistema ortográfico utilizado. Contrariamente, mesmo as crianças escolarizadas que lêem e escrevem convencionalmente apresentam dificuldades em segmentar as palavras em fonemas.

As pesquisas de Vernon; Calderón & Alvarado (2001) ratificam o pensamento de Ferreiro (1988), porque demonstram que os procedimentos de segmentação fonológica resultam da escrita e das especificidades do sistema ortográfico. Igualmente, para Downing e Leong (1982), nada evidencia a naturalidade na divisão de uma cadeia de sons em vogais e consoantes isoladas.

As investigações de Vernon (1998) comprovam uma estreita relação entre consciência fonológica e o desenvolvimento do conhecimento sobre a língua escrita. Assim, quando se reflete sobre as capacidades de segmentação, consideram-se também os conhecimentos sobre a escrita, havendo, portanto, uma interligação entre as duas atividades. Ressalta, ainda, que quanto mais evoluída no conhecimento da escrita, mais sofisticada será a análise fonêmica das crianças. Constata, por conseguinte, que o conhecimento metalingüístico parece evoluir paralelamente ao desenvolvimento das conceptualizações infantis sobre a escrita. Por fim, destaca ainda a importância da sílaba no desenvolvimento da aquisição da escrita.

Com efeito, Ferreiro (1988) considerou a incorporação de conhecimentos

metalingüísticos às conceptualizações infantis acerca da linguagem escrita; todavia, somente explicita essa associação em relação à elaboração da hipótese silábica, não esclarecendo, entretanto, as estratégias qualitativas de transição às escritas silábico-alfabéticas e alfabéticas.

Por outro lado, evidencia três tipos de conflitos cognitivos que tendem a subsidiar a desequilíbrio da hipótese silábica: i) critério de quantidade mínima de letras *versus* regulação silábica em palavras monossilábicas; ii) critério de variedade intrafigural *versus* repetição de letras em escritas silábicas com regulação qualitativa, quando as crianças dispõem de um repertório limitado de letras, a exemplo de quando conhecem apenas as vogais e iii) produções reguladas pela hipótese silábica *versus* formas convencionais de escrita.

Assim sendo, esses conflitos cognitivos impulsionariam a desequilíbrio silábica, induzindo as crianças às escritas silábico-alfabéticas e alfabéticas. As estratégias para esse salto qualitativo seriam efetivadas mediante novas descobertas, a critério de cada criança, a exemplo da percepção de novas regularidades (uma sílaba pode ser representada por mais de uma letra), ou das correspondências qualitativas (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985). Nessa perspectiva, as autoras reconhecem que a superação da hipótese silábica demanda consciência fonêmica, mas não deixam claras as estratégias infantis às correspondências grafo-fonéticas.

De forma irrefutável, a perspectiva psicogenética explicitou a evolução das construções cognitivas rumo ao princípio alfabético: as crianças, mediante suas próprias descobertas ou interação com pessoas mais experientes, elaboram hipóteses sobre a língua escrita que, gradativamente, superam-se em função de outras mais competentes em termos convencionais. Entretanto, transparecem algumas limitações no que se refere ao procedimento de passagem das hipóteses silábicas à concepção do princípio alfabético. A psicogênese da escrita não atenta para a importância da correlação entre consciência fonológica e estrutura alfabética da escrita, bem como das letras convencionais à análise do oral e para a compreensão da natureza das relações entre linguagem falada e escrita.

Soares (2003), apesar de reconhecer todo o mérito da psicogênese da língua escrita, sobretudo porque desencadeou mudanças paradigmáticas com relação à alfabetização de crianças, menciona que a despreocupação com a correspondência grafo-fonêmica pode caracterizar a perda das especificidades da alfabetização e sua conseqüente *desinvenção*, na medida em que subestima a natureza lingüística do objeto de conhecimento em construção que, por sua vez, trata-se de uma invenção humana arbitrária, que tem como base a transcrição de fonemas em grafemas.

O fato é que a regulação silábica qualitativa constitui sim um progresso rumo ao princípio alfabético, mas o modo como a criança selecionou uma letra e não outra ainda requer necessariamente mediação por pessoas mais experientes. Certamente, a criança deverá dispor de competências fonológicas para realizar este tipo de análise e ainda desenvolver outras a partir das explorações da escrita. É irrefutável a associação entre consciência fonológica e conceptualizações infantis sobre a escrita; entretanto, novas questões se afiguram pertinentes: a consciência metalingüística constitui causa ou conseqüência à aquisição do princípio alfabético?

Pesquisas evidenciam que a consciência da palavra como seqüência de sons (consciência metalingüística) tem forte relação com o progresso da leitura e da escrita. Aprender a língua escrita exige do alfabetizando atenção a aspectos da linguagem que ele, até então, não havia se preocupado, como, por exemplo, o fato da linguagem falada consistir de palavras e sentenças (BRADLEY & BRYANT, 1983; FREITAS, 2004; LUNDBERG, FROST & PETERSEN, 1988; MORAIS, A.G., 2004; NUNES, BUARQUE & BRYANT, 1997; SILVA, 1997; SIM-SIM, 1989 e 1994; VIANA, 1998).

A relação causal entre a sensibilidade aos segmentos fonéticos das palavras e o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez admitida, constitui uma questão controversa entre os vários autores. Para Alves Martins e Silva (1999), a relação entre consciência fonológica e leitura tanto pode ser de causalidade, como conseqüência ou reciprocidade.

Bradley e Bryant (1983), por sua vez, fazem menção à necessidade de um certo nível de consciência fonética para que as crianças possam aceder às relações entre o

oral e o escrito. Advém desse pensamento a concepção da consciência fonológica como pré-requisito para a aprendizagem da leitura. Considerando, então, que a consciência fonológica se configura como bom preditor do sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita, parece existir uma relação estreita entre a sensibilidade das crianças aos sons das palavras e o seu progresso na aprendizagem da leitura.

Entretanto, apesar de considerarem esse tipo de competências fonológicas como pré-requisito para a aprendizagem da leitura e da escrita, concordam, também, que as crianças apenas têm acesso consciente à estrutura fonêmica das palavras através do ensino explícito da leitura.

Morais, J. et al. (1987) defendem que a capacidade de explicitação consciente das unidades da fala decorre, geralmente, da aprendizagem da leitura. Referem também que essa capacidade não se desenvolve de forma espontânea, requer, antes, ensino explícito e sistemático, levando o sujeito a se centrar nas unidades segmentais da fala.

De acordo com a literatura sobre as relações de causalidade entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura, as duas orientações descritas não se excluem, ambas contribuem para o esclarecimento dessa problemática, mostrando a natureza complexa dessa relação.

A terceira orientação sugere a consciência fonológica como causa e conseqüência da aprendizagem da leitura. A criança deverá dispor de um mínimo de consciência fonológica para poder ascender à aprendizagem da leitura. Este acesso permitir-lhe-á desenvolver a competência para efetuar tratamentos metalingüísticos mais complexos. Assim, à medida que a criança vai integrando a aprendizagem da língua escrita, assiste-se a um esforço mútuo do desenvolvimento da consciência fonológica e do progresso da leitura (MATOS, 2000).

Perfetti, Beck e Hughes (1987) e Rieben, L. e Perfetti (1989) acreditam que a alfabetização e o domínio fonológico se desenvolvem mutuamente: por um lado, algumas capacidades de análise fonológica facilitam a aprendizagem da leitura, que, por sua vez, manifesta progressos na capacidade de analisar segmentalmente a palavra nos seus diversos elementos. Assim, a consciência fonológica pode ser concebida como

facilitadora da aprendizagem da leitura e, paralelamente, como resultante de influências determinantes provocadas pela aprendizagem da leitura numa língua de escrita alfabética.

Na compreensão de Ferreiro (1991, p.170),

[...] durante o desenvolvimento da literacia não se encontram formas de consciência lingüística que antecedam a compreensão de algumas propriedades do material escrito, mas o que existe é uma complexa dialética entre níveis de consciência necessários para resolver problemas gerais, ou específicos, colocados pela representação escrita, e níveis de consciência induzidos, ou permitidos, pela representação alfabética [...] as crianças tomam consciência de algumas propriedades da seqüência sonora como uma via para ultrapassar um problema formal que se encontra na escrita.

Depreende-se daí que os conflitos cognitivos seriam responsáveis pelo desenvolvimento da consciência fonológica e dos componentes fonéticos. Outrossim, a consciência silábica desenvolver-se-ia independentemente das concepções infantis sobre a escrita; em contraposição, a apropriação das estruturas fonéticas decorreria de atividades de escrita ou instrução sistemática.

Para Martins e Silva (1999), a fonetização da escrita prescreve o conhecimento dos nomes e sons das letras, bem como sua disposição linear, da esquerda para a direita. Esses saberes específicos da escrita alfabética advêm, sobretudo, de intervenção social porque arbitrários. É exatamente nessa questão, ocultação dos mecanismos que permitem a evolução do plano quantitativo ao qualitativo, que Alves Martins (1994), Chauveau et al. (1994) e Besse (1995) divergem e se afastam da psicogênese da escrita.

Quintero (1994), investigando as escritas infantis pré-alfabéticas, verificou que as crianças costumam usar alternadamente consoantes ou vogais na representação de escritos silábicos fonetizados. Nesse sentido, a autora pactua com Ferreiro (1988); contudo, averiguou que as crianças se utilizam de diferentes consoantes para notações que exigem uma mesma consoante. Argumenta, então, que os aprendizes recorrem inicialmente às consoantes que expressam nomes silábicos, porém, quando uma sílaba se inicia pela mesma letra, mas se acompanha de vogal distinta, costumam supor a

existência de outras consoantes com nomes silábicos desconhecidos para representarem uma determinada sílaba. Por outro lado, quando empregam vogais para representar uma sílaba, invariavelmente, utilizam a mesma vogal para simbolizar diferentes sílabas que comportam essa vogal.

Alguns pesquisadores, investigando a função do nome das letras na evolução da escrita (MANN, 1993; TREIMAN et al., 1996, 2003 e ALVES MARTINS & SILVA, 1999), evidenciaram que a estratégia de acessar letras com nomes silábicos indica avançadas concepções infantis, acerca da dimensão fonológica dos nomes das letras e sua utilização competente.

Byrne (1997, 1998) reitera esses resultados advertindo, porém, que os nomes das letras são importantes à evolução das escritas infantis quando coordenados com competências de análise da fala e conseqüentes representações mais evoluídas da escrita. Isso significa que esse processo de fonetização se condiciona ao nível conceptual, no qual as crianças se encontram. No caso das conceptualizações infantis não compreenderem ainda que a escrita representa o oral, então, o benefício dessa estratégia se torna irrelevante, mesmo quando conhecem o nome das letras implicadas.

A descoberta de que a fala é uma corrente que deve ser dividida em unidades significativas (palavras e sentenças) e registrada entre espaços em branco pode revelar-se numa compreensão por demais complexa, quando se está iniciando a aprendizagem da leitura e da escrita. Da mesma forma, a tomada de consciência de que, em um sistema de escrita alfabético, as letras representam fonemas, exige que o alfabetizando distinga as palavras com base na análise fonêmica (sons), que constituem as palavras, e não com base no significado: a intervenção deliberada se torna pertinente.

Nas séries escolares iniciais, a criança geralmente se depara com a abordagem sistemática da linguagem escrita, que vai exigir competências fonológicas, sintáticas e de análise textual que só raramente são mobilizadas na linguagem oral. Viana (1998) explica que, na comunicação oral, não é exigida à criança uma atenção voluntária: a situação de comunicação ocorre num ambiente informal, contextualizada e com o interlocutor presente. A detecção de erros no discurso ocorre desde muito cedo, mas é nessa idade

que se desenvolve um conhecimento de nível meta (metalingüístico) que permite, à criança, descentrar-se da própria produção e analisar a linguagem que utiliza.

Diante do exposto, as duas perspectivas – psicogênese da língua escrita e consciência fonológica – não se excluem, ao contrário, complementam-se à medida que as crianças refletem sobre a linguagem oral e a sua relação com a escrita. As associações entre linguagem oral e escrita refletem os mecanismos subjacentes à construção das hipóteses conceituais do período silábico: a consciência fonológica.

Daí, a necessidade de uma mobilização conjunta de análise oral e dos conhecimentos sobre o sistema alfabético, para que se verifique a evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita. Nessa perspectiva, os professores devem valorizar a oralidade com vistas a possibilitar aos estudantes a integração entre a língua oral e escrita para posterior sucesso escolar e social.

Desse modo, tanto na perspectiva construtivista, quanto na lingüística, os aprendizes realizam um trabalho metacognitivo. Por conseguinte, cognição, metacognição e leitura se relacionam porque o objetivo da leitura consiste na compreensão da comunicação e das idéias do autor e ainda porque aprender a ler e escrever pressupõe o desenvolvimento de novos conceitos lingüísticos e formas mais analíticas de pensamento (GOMBERT, 1990).

Isso significa que, além dessas abordagens se encontrarem imersas em um modelo cognitivista, acomodam-se também numa ótica metacognitivista, mais precisamente metalingüística: o aprendiz deve ser capaz de selecionar habilidades e estratégias adequadas à leitura e escrita.

Conclui-se que a aquisição da leitura e escrita, devido a sua natureza, requer métodos e meios de ensino e aprendizagem específicos para os diversificados estágios da evolução conceitual rumo ao princípio alfabético: ensino direto e sistemático, espontâneo e assistemático; aprendizagens mediadas e não mediadas.

5 MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO: CONTROVÉRSIAS

Tradicionalmente, as discussões acadêmicas acerca da alfabetização se amalgamavam com os debates sobre os métodos mais eficazes ao ensino dessa competência: sintéticos, analíticos e mistos. Nos dias atuais, a ênfase se desloca para a aprendizagem infantil, especialmente à compreensão das conceptualizações infantis sobre a escrita, o que, certamente, não desvaloriza o papel do professor, ao contrário, oferece-lhe novas formas de intervir na aprendizagem de seus alunos, a partir de suas necessidades: as mediações se configuram então como intensamente importantes ao sucesso escolar.

5.1 Educação Clássica: Métodos Sintéticos, Analíticos e Mistos

Tradicionalmente, as teorias curriculares e educacionais se preocupavam, sobretudo, com a metodologia do ensino, dedicando-se aos meios eficazes de instrução, especificamente às questões técnicas. Julgando-se científicas e axiologicamente neutras, não questionavam o conteúdo escolar instituído, tampouco as conceptualizações infantis. No quadro da racionalidade técnica, são elementos correlatos ao ensino: objetivos, metodologia, organização, didática, planejamento e eficiência (SILVA, T. T., 2000).

A concepção tecnológica da atividade do professor o conduziu à isenção investigativa e reflexiva a respeito de sua prática. Esse tipo de atividade professoral se circunscreve à compreensão do ensino como ingerência instrumental, de ordem exclusivamente prática: o professor se traduz num mero executor de teorias e técnicas científicas, conservando-se alheio à participação e elaboração dessas proposições. A Pedagogia encontrou, na Psicologia do Comportamento – impregnada pelos parâmetros positivistas do final do século XIX e começo do XX –, as bases de uma educação pautada

no profissional técnico especializado, que emprega rigorosamente os princípios do conhecimento científico, sistêmico e normatizado (SCHÖN, 1997).

Em se tratando da alfabetização de crianças, as discussões acadêmicas encerravam conflitos sobre os métodos mais seguros à aprendizagem da língua escrita: sintéticos, analíticos e mistos. Nesse ínterim, inaugurava-se a função instrumental da leitura e escrita, conceituadas como habilidades viso-motoras e auditivas, sendo a leitura a decodificação da escrita que, por sua vez, reservava-se à caligrafia e ao treino ortográfico: um período propedêutico, de natureza técnica, era imprescindível à alfabetização (RIZZO, 1986).

Mortatti (2000; 2004) informa que as preocupações, evidenciadas a partir do final do século XIX, com a alfabetização da população brasileira e as discussões de seus métodos de ensino, interseccionavam-se, confluindo para responder aos interesses políticos, sociais e educacionais dos ideários republicanos: interceder em favor da escola pública e do alunado emergente, derivado da escolarização da lecto-escrita, bem como a difusão da educação de massa. Na verdade, a acepção de universalização da Educação e a pretensão de “esclarecimento das massas iletradas” revestiam-se de importância à modernização e desenvolvimento do Estado-Nação, que reclamava por um método eficaz ao ensino das primeiras letras.

Sob a influência das teorias relevantes de cada época, Mortatti (2000 e 2004) destaca quatro momentos marcantes à história da alfabetização e de seus métodos de ensino: i) “metodização do ensino da leitura”, período em que a alfabetização era apenas uma questão de método, quando imperavam os procedimentos sintéticos; ii) “institucionalização do método analítico”, fase de surgimento das disputas acirradas acerca do método mais adequado às qualidades biopsicofisiológicas das crianças; iii) “alfabetização sob medida”, etapa de análise da igualdade de forças e de interação entre o método sintético e o analítico; iv) “construtivismo e desmetodização”, momento caracterizado pelo advento da psicogênese da língua escrita e centração do aprendiz no processo educativo.

A princípio, condescendente com uma proposta empirista-associacionista de aprendizagem, o método sintético, em suas diversas abordagens – soletração, através da apresentação das letras e de seus respectivos nomes; fônica, mediante fonetização das letras; silabação, por meio do estudo das famílias silábicas –, determinava que a aprendizagem da linguagem escrita se subjugava ao ensino direto, sistemático e gradual, partindo do simples para o complexo, das partes para o todo, associando-se letras, sílabas e palavras, respectivamente (MORTATTI, 2000 e 2004).

Assim sendo, o método sintético se vinculava ao estudo do comportamento observável das crianças, negligenciando o exame de fatores mentais internos. As aprendizagens desejáveis eram moldadas e mantidas por suas conseqüências, através de condicionamento operante, contra-condicionamento, reforçamento, extinção, discriminação e generalização: sob condições controladas, era assim sugerida a previsibilidade das aprendizagens.

Por esse método, edificado sobre uma concepção reducionista de alfabetização – língua escrita apenas como código – intitulava-se alfabetizado o indivíduo que dominasse a técnica de conversão grafo-fonêmica. Esse procedimento metodológico costuma ser criticado pelos construtivistas por enfatizar os fonemas e sílabas, unidades abstratas desconexas, através de exercícios de memorização e decodificação, em detrimento da compreensão leitora: as correspondências grafo-fonológicas seriam a única via de acesso ao significado textual (MARTINS, 1996; MORTATTI, 2000 e 2004).

Entretanto, Capovilla (2006) e Capovilla, A. & Capovilla, F. (2001), atuais defensores entusiastas da abordagem fônica do método sintético de alfabetização, especialmente às crianças da escola pública, asseguram que o fônico pode ser desempenhado de forma a considerar e ampliar o raciocínio e inteligência infantil porque:

[...] é baseado no ensino dinâmico do código alfabético, ou seja, das relações entre grafemas e fonemas em meio a atividades lúdicas planejadas para levar as crianças a aprender a codificar a fala em escrita, e, de volta, a decodificar a escrita no fluxo da fala e do pensamento. O fônico é inteligente, lúdico e nada mecânico. Leva as crianças a serem alfabetizadas muito bem em quatro ou seis meses, quando passam a ler textos cada vez mais complexos e variados. Ele é tão eficaz em produzir

compreensão e produção de textos porque, de modo sistemático e lúdico, fortalece o raciocínio e a inteligência verbal (CAPOVILLA, 2006).

De forma revolucionária, surgiu o método analítico, partindo do estudo de estruturas complexas significativas aos elementos mais simples de um texto. Sob a égide da pedagogia norte-americana, fundamentada na concepção do pensamento sincrético infantil¹², a lógica se inverte: as pequenas histórias, as frases e as palavras seriam o ponto de partida à leitura e escrita, auxiliadas por predições e inferências léxico-semânticas, sintáticas e fonológicas, relegando-se, a um plano secundário, a análise de suas partes constituintes.

A desvantagem desse método recairia sobre o atraso no reconhecimento dos símbolos impressos e conseqüente morosidade nas generalizações para leitura e formação de novas palavras. Nesse contexto, surgiram os debates sobre a forma eficaz de se ensinar a linguagem escrita: os métodos sintéticos ou analíticos? (MORTATTI, 2000 e 2004).

A disputa pelo melhor método (sintético ou analítico) se torna amena com o surgimento do método misto, avaliado como mais rápido e seguro, visto que, transcendendo a visão extremista dos anteriores, defende a utilização concomitante e interativa entre as estratégias ascendentes e descendentes. A principal vantagem desse método seria o reconhecimento simultâneo de palavras e de suas unidades mínimas constituintes, o que propiciaria ao aprendiz atitudes de ampliação das aprendizagens adquiridas para novas situações, assim como acelerado progresso na aquisição da língua escrita (MORTATTI, 2000 e 2004; BRASIL/REGO, 2006).

A psicologização na Educação se torna proeminente, consubstancializada na avaliação classificatória e treino do nível de maturidade propedêutica ao aprendizado da leitura e escrita, objetivando-se a homogeneização das salas de aula, racionalidade e eficácia técnica (MORTATTI, 2000 e 2004; BRASIL/REGO, 2006).

¹² Sincretismo consiste na característica essencial do pensamento da criança pequena: os discernimentos afetivos se sobrepõem aos lógicos e objetivos (Wallon, 1981).

A concepção de alfabetização segundo modelos interativos, em que o reconhecimento das palavras escritas integra processos ascendentes e descendentes, usufrui dois tipos de leitura: analítica e impressionista. Na primeira, a criança identifica as palavras e, simultaneamente, realiza análises gramaticais, que lhe permitem compreender o texto. Na outra, por predições e inferências, capta o significado geral do texto, independentemente de identificação lexical e análise gramatical completas.

Nessa linha de pensamento, para Smith (1982), durante a alfabetização, a criança deve ser capaz de utilizar adequadamente duas fontes de informação: visual e não-visual. A primeira provém de informação viso-sensorial – importante à aplicação das regras de conversão grafo-fonológicas – e a segunda, de inferências mediante conhecimento de mundo: raciocínio, memória, léxico e experiências de vida constituirão elementos igualmente importantes à aquisição da língua escrita. Depreende-se que a simultaneidade das informações visuais e não-visuais parece mais completa à leitura.

Rebelo, D. (1990, p. 76) acrescenta que,

[...] a aprendizagem da leitura compreende vários níveis. No início, os métodos globais revelam-se muito úteis por permitirem à criança um percurso que vai da forma da palavra ao sentido. Mas em dado momento, impõe-se a decifração, e daí a vantagem do método sintético para a realização de diversas operações, tais como a decomposição e a associação. Estas operações, aliás, também não estão ausentes nos métodos globais.

Considerando a aprendizagem da escrita alfabética como um *continuum* da oralidade, a análise e síntese não consistem em operações díspares, mas estratégias intrinsecamente relacionadas aos tateios e retificações infantis contínuas. Todavia, como a escrita não representa apenas os sons da fala, apresentando também indicadores de significado, a criança, mediada por seus processos cognitivos e metodologias de ensino utilizadas pelos professores, precisa articular o conhecimento que possui da língua oral, com oportunidades interativas que desfruta com pessoas mais experientes acerca da linguagem escrita (VYGOTSKY, 2003; FEUERSTEIN, 1994, 1997).

Subseqüentemente, a afluência de outros elementos ao aprendizado da língua escrita motivou a relativização dos métodos de ensino. A partir dos anos de 1970, as “teorias críticas do currículo”, refratárias às orientações psicológicas behavioristas, incluem as questões de poder envolvidas na seleção dos conteúdos escolares: por que privilegiar determinada identidade escolar e não outra?

Nesse sentido, a polêmica deixa de ser o método de ensino, convergindo para o conteúdo e as relações de poder subentendidas nos currículos escolares. Ideologia, reprodução cultural, classe social, capitalismo, conscientização, emancipação, currículo oculto e resistência constituem palavras-chave dessa vertente, que oferece renomados representantes: Freire (1981, 1985, 1992, 1995, 1997a, 1997b, 2001), Bourdieu & Passeron (1975), Bourdieu & Chartier (1996), Bernstein (1960, 1971), Apple (1982, 1994), Forquin (1992, 1993), Foucault (1972), Baudelot e Establet (1971), Giroux (1986), Althusser (1980).

Na mesma direção, as teorias pós-críticas, também se opondo à visão hegemônica positivista, ponderam, em seus discursos, além da polêmica sobre saber e poder, temáticas pós-modernas: subjetividade, alteridade, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo. As atenções, antes dirigidas aos métodos de ensino, sensibilizam-se com as teorias defensoras de uma educação que reverencia as diferenças. Em geral, autores como Foucault (1972, 1987), Mc Laren (1997, 2000), Sacristan (2000), Forquin (1992, 1993) destacam-se nessas temáticas.

Face ao exposto, cumpre ao professor alfabetizador respeitar as diferenças socioculturais e, conseqüentemente, as variações lingüísticas de seus alunos, propiciando-lhes aprendizagens significativas, mediante a combinação de diversificados métodos de ensino e otimização das variadas estratégias de aprendizagem.

5.2 Novos Paradigmas Educacionais: Desmetodização da Alfabetização

Na década de 1980, acrescentaram-se às recentes inquietações curriculares, novos paradigmas educacionais, decorrentes da Psicologia Cognitiva, Lingüística, Sociolingüística, Psicolingüística e das pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1985). O estudo dos processos mentais internos, particularmente das operações intelectivas da mente, sobrepôs-se às investigações dos comportamentos observáveis, realçando-se as investigações acerca das relações entre pensamento e linguagem (HILGARD, 1977). Outrossim, recomenda-se condescendência às conceptualizações infantis acerca do funcionamento dos sistemas alfabéticos de escrita, bem como a sua utilização social. Observa-se uma trajetória que concorre para a depreciação dos métodos de ensino.

A Psicologia Cognitiva declara inovadoras concepções de inteligência que resultariam na formação de pessoas com qualidades menos específicas, mais criativas e com poder de decisão: uma perspectiva pluralista da inteligência, definida como a capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos culturalmente valorizados: nessa visão, o padrão de ensino empirista-associacionista malograria (HILGARD, 1977; GARDNER, 1995).

Piaget (1995, 1983) se revelou ilustre expoente da perspectiva cognitiva de aprendizagem, porquanto refratário à idéia de inteligência hereditária e estável. Transcendendo as limitações do racionalismo e do empirismo, adota como pressuposto epistemológico o construtivismo, mediante interação do sujeito com seu ambiente físico e social: a inteligência progrediria das ações reflexas do recém-nascido ao pensamento formal do adolescente, mediante conflitos cognitivos, num movimento constante de assimilação e acomodação, objetivando-se a equilibração majorante¹³.

Gardner (1995), por sua vez, amplia a visão verbal e lógico-matemática do modelo piagetiano, propondo uma acepção multidimensional de inteligência, com variadas habilidades universais, expressas e desenvolvidas mediante a interdependência entre

¹³9 “Equilibração majorante”: estado de “equilíbrio” superior ao que existia antes do problema, ou melhor, ampliação e complexificação do conhecimento.

fatores genéticos e sócio-culturais. Nessa perspectiva, as pessoas podem ser inteligentes de diversas formas e, sendo distintas, apresentam desenvolvimentos e aprendizagens díspares, o que assinala uma educação diferenciada e inclusiva.

Sob o ponto de vista vygotskyano (1998, 2001, 2003), a cultura é parte constituinte da natureza humana: o homem existe necessariamente em interação com os demais, e com os instrumentos e signos que a sociedade dispõe, num contexto sociocultural. Os sistemas de signos, a exemplo da linguagem, originalmente sociais porque edificados ao longo da história cultural da espécie humana, funcionam como instrumentos psicológicos mediadores por excelência dos processos psicológicos superiores. Dessa maneira, a sua aprendizagem e desenvolvimento advêm da interação da criança com pessoas mais competentes no uso desses signos.

A intervenção deliberada dos membros mais maduros da cultura, na zona de desenvolvimento proximal (ZDP)¹⁴ das crianças, torna-se essencial às suas aprendizagens e desenvolvimentos, que, por sua vez, evidenciam-se mediante relação bidirecional, de influência e interconexão mútuas: necessita-se de um determinado nível de desenvolvimento para realizar certas aprendizagens e, por outro lado, a ascensão a níveis mais significativos de desenvolvimento demanda a efetivação de certas aprendizagens advindas dos agentes sociais e suas práticas educativas, que se revestem de importância.

A relação entre o nível real e o potencial se mostra complexa e dialética, porquanto o nível real condiciona o potencial em um dado momento; por outro lado, o potencial, dependente da ajuda de outras pessoas, tornar-se-á real, de acordo com a “lei da dupla formação¹⁵”.

¹⁴ distância entre o que a criança é capaz de fazer de forma autônoma, desenvolvimento real, e o que realiza mediante imitação, colaboração, experiência compartilhada, diálogo e das pistas que lhe são oferecidas, desenvolvimento potencial.

¹⁵Pressuposto vygotskyano que defende que todas as funções aparecem duas vezes: à princípio, no nível social (interpsicológica) e depois, individualmente (intrapicológica).

A atuação na ZDP, por parte das pessoas mais experientes, possibilita a análise dos limites e das possibilidades de aprendizagem da criança, permitindo a verificação não somente dos ciclos já completados, como também dos que estão em formação. A instrução somente causa impacto quando se antecipa ao desenvolvimento, isso implica que, na educação, as mediações devem despertar as funções que estão em processo de maturação: impõe-se, dessa maneira, um novo modelo de avaliação.

A zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Usando esse método, podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver. Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação [...] (VYGOTSKY, 2003, p. 113).

Contrariando a educação tradicional, Piaget, Gardner e Vygotsky, dentre muitos cognitivistas, indicam uma educação centrada no aprendiz. Logo, as atenções se concentram especialmente no modo como pensam e aprendem as crianças, às suas inferências e descobertas, expressivamente significativas nessas abordagens: o foco se desloca da perspectiva do professor que institui conteúdos, objetivos, métodos e avaliações do conhecimento retrospectivo para a perspectiva do aluno, que aprende entremeadado de afetividade, desejos e necessidades singulares, sendo avaliado sob dois pontos de vista: retro e prospectivamente.

Nessa nova era educacional, a lingüística – ciência que estuda a linguagem humana em sua dimensão fonética, morfológica, sintática, semântica, social e psicológica – em suas diversificadas áreas de atuação, sobretudo através da psicolingüística e sociolingüística, apresenta importantes investigações acerca da gênese e desenvolvimento da linguagem escrita, que, por sua natureza arbitrária e convencional, sugere métodos e meios de ensino e aprendizagem aos pequenos aprendizes (ABAURRE, 1987; MARTINET, 1978, 1985; MATTOS E SILVA, 1989; WEEDWOOD, 2002).

A psicolingüística, consagrando os processos mentais como responsáveis pela produção lingüística na aquisição da linguagem oral e escrita, valoriza as estratégias e hipóteses infantis para a compreensão e expressão da língua materna, bem como seu desenvolvimento cognitivo e social, apreciando a fala em seu contexto natural de produção. Integrando-se ao escopo da Psicologia Cognitiva, estuda a maturidade lingüística da criança para a alfabetização e a afinidade entre desenvolvimento lingüístico e cognitivo (ABAURRE, 1984 e 1987; BORTONI-RICARDO, 2004 e 2005; BRASIL/REGO, 2006; GOLBERT, C.S., 1988; GOODMAN, 1990 e 1995; KATO, 1987, 1992; MATTOS E SILVA, 1996; REGO, 1986, 1988).

Concomitantemente, irromperam-se ainda as pesquisas sobre consciência fonológica, capacidade para refletir sobre as unidades sonoras das palavras (BRADLEY & BRYANT, 1983; CARDOSO-MARTINS 1990; ELLIS, 1995; FREITAS, G.C.M., 2004; LUNDBERG, FROST & PETERSEN, 1988; MORAIS, J., 1997; REBELO, J., 1993; SIMSIM, 1989; SOARES, 2003; VIANA, 1998; WAGNER & TORGESEN, 1987).

MORAIS, A.G., 2004, a superação do “realismo nominal” e a conseqüente competência para refletir sobre a estrutura fonológica das palavras, de forma intencional e explícita, significaria um avanço cognitivo fundamental à alfabetização: a base lingüística da linguagem escrita seria imprescindível à aprendizagem da leitura e da escrita (CARRAHER & REGO, 1981).

A tese de Ferreiro e Teberosky (1985) também prossegue na linha cognitiva, promovendo uma revolução conceitual em termos de alfabetização, haja vista transferir os questionamentos até então de ordem metodológica para a natureza da associação entre os objetos reais e sua representação gráfica. A escrita infantil derivar-se-ia da atividade de construção mental da criança, porquanto não denota simplesmente uma ação reflexa ou cópia de um modelo externo: as crianças necessitariam reinventar a escrita para compreender seu processo de construção e suas normas de produção.

A vertente construtivista sugere a participação efetiva da criança no mundo da escrita a partir dos diversos gêneros textuais – entendidos como unidades básicas significativas de ensino e aprendizagem –, de preferência em harmonia com as vivências

infantis. Nessa perspectiva, a descoberta do princípio alfabético derivar-se-ia do contato do aprendiz com situações reais de uso da leitura e escrita. Esse processo transcorrer-se-ia mediante reflexão dos conflitos cognitivos. Compete, portanto, ao professor, instigar o pensamento infantil, segundo seu nível: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético ou alfabético (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985).

Nessa conjuntura, Mortatti (2000 e 2004) – convicta da atuação conjunta de pesquisadores e autoridades nacionais ao convencimento das vantagens e superioridade do construtivismo perante o modelo behaviorista hegemônico – menciona a intensa disseminação de monografias, dissertações e teses, cartilhas, vídeos e relatos de prósperas experiências, bem como propagação de formação continuada aos professores para instituir a psicogênese da língua escrita como fundamento à alfabetização da rede pública de ensino. De fato, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (BRASIL/PCN 1997) se estabeleceram sob a ótica construtivista.

Contrariando as expectativas, alguns autores afirmam que a maioria dos professores alfabetizadores ignora as prerrogativas do construtivismo, identificando a efetivação de métodos tradicionais de ensino, principalmente o silábico (MOURA, 2001; SILVA, C. R., 2005; OLIVEIRA, J.B.A, 2002; ALBUQUERQUE, FERREIRA e MORAIS, 2006).

De fato, sucederam-se interpretações diversas e contraditórias acerca da epistemologia piagetiana. Disseminou-se equivocadamente que, se os estudantes são responsáveis diretos por suas aprendizagens, situando-se no centro da ação educativa, os métodos de alfabetização seriam desnecessários porque incompatíveis com um modelo espontâneo de aprendizagem. Nada mais falso: o próprio Piaget usufruía de um método de trabalho, o clínico.

Essa apreensão enviesada do construtivismo gerou desconfiança e comportamentos reacionários, a exemplo de Capovilla (2006), declaradamente intransigente com a psicogênese da língua e aos PCN's:

[...] O MEC recomenda, por meio dos seus PCN's, que se dê o texto à criança (um texto, como eles dizem, complexo, rico), e afirma ainda que não há necessidade de ensinar a criança a converter letras em sons e

sons em letras. Diz também que o professor deve aceitar tudo o que a criança escreve como uma produção legítima. O professor não pode ensinar, corrigir, treinar ou guiar a criança ao longo do processo. O MEC acredita que a criança aprende praticamente sozinha, que basta ter livros no entorno que ela vai aprender a ler e escrever, e isso é falso [...] São necessárias instruções sobre a relação entre as letras e os sons para que a criança possa codificar fonograficamente (a partir da fala escrever) e decodificar grafonemicamente (a partir da palavra decodificar o texto e produzir fala). O método fônico evoca a fala, a mesma fala com a qual a criança pensa e se comunica. Por isso é um método muito natural.

Contrapondo-se aos argumentos supracitados, os PCN's, particularmente o volume referente à Língua Portuguesa (LP) de 1º a 4º anos, adotam, sim, um modelo discursivo da linguagem, fundamentado no texto como unidade de ensino e aprendizagem, porquanto consideram importante um ambiente letrado ao desenvolvimento da alfabetização:

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno (BRASIL, 1997, p. 28).

Outrossim, quando se referem a textos, esclarecem que:

Um texto não se define por sua extensão. O nome que assina um desenho, a lista do que deve ser comprado, um conto ou um romance, todos são textos. A palavra 'pare', pintada no asfalto em um cruzamento, é um texto cuja extensão é a de uma palavra. O mesmo 'pare', numa lista de palavras começadas com 'p', proposta pelo professor, não é nem um texto nem parte de um texto, pois não se insere em nenhuma situação comunicativa de fato (BRASIL, PCN DE LP 1ª A 4ª SÉRIE, 1997, p. 29).

Por conseguinte, os PCN's criticam o método ascendente de alfabetização e os tipos de textos oferecidos aos principiantes:

O ensino da Língua Portuguesa tem sido marcado por uma seqüenciação de conteúdos que se poderia chamar de aditiva: ensina-se a juntar sílabas (ou letras) para formar palavras, a juntar palavras para formar frases e a juntar frases para formar textos. Essa abordagem aditiva levou a escola a trabalhar com 'textos' que só servem para ensinar a ler. 'Textos' que não existem fora da escola e, como os escritos das cartilhas, em geral, nem

sequer podem ser considerados textos, pois não passam de simples agregados de frases. Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam (BRASIL, PCN DE LP 1ª a 4ª SÉRIE, 1997, p. 37).

Encontra-se também explícito no documento que, apesar da perspectiva discursiva da linguagem, a aquisição da escrita alfabética é importante e necessária. Os PCN's corrigem ainda algumas interpretações equivocadas sobre o construtivismo, a despeito da idéia de que não se intervém na aprendizagem dos estudantes. Contrariamente, explicam que o professor, conhecedor das concepções infantis sobre a escrita, possui mais e melhores condições de intervir:

[...] A capacidade de decifrar o escrito é não só condição para a leitura independente como — verdadeiro rito de passagem — um saber de grande valor social. É preciso ter claro também que as propostas didáticas difundidas a partir de 1985, ao enfatizar o papel da ação e reflexão do aluno no processo de alfabetização, não sugerem (como parece ter sido entendido por alguns) uma abordagem espontaneísta da alfabetização escolar; ao contrário, o conhecimento dos caminhos percorridos pelo aluno favorece a intervenção pedagógica e não a omissão, pois permite ao professor ajustar a informação oferecida às condições de interpretação em cada momento do processo. Permite também considerar os erros cometidos pelo aluno como pistas para guiar sua prática, para torná-la menos genérica e mais eficaz. A alfabetização, considerada em seu sentido restrito de aquisição da escrita alfabética, ocorre dentro de um processo mais amplo de aprendizagem da Língua Portuguesa [...] (BRASIL, PCN DE LP 1ª a 4ª SÉRIE, 1997, p. 28).

Conseqüentemente, manifesta-se o reconhecimento e necessidade de mediação à aquisição da linguagem escrita, sobretudo em instituições escolares, por professores dedicados à alfabetização (VYGOTSKY, 2003; FEUERSTEIN, 1994, 1997; GOMES, 2002). Weisz (2001) explica que a avaliação constante das representações dos aprendizes acerca da escrita se configura em importante informação ao professor, que deve pensar em estratégias interventivas: "Não é porque o aluno participa de forma direta da construção do seu conhecimento que o professor não precisa ensiná-lo". Compete ao professor estabelecer atividades que beneficiem a reflexão da criança sobre a escrita, já que, por esse ponto de vista, o aprendizado decorre de um trabalho cognitivo.

De modo óbvio, diversamente da educação informal, a instituição escolar, culturalmente legitimada ao desenvolvimento de determinadas aprendizagens, sobretudo da linguagem escrita, reveste-se de formalidades uma vez que exerce suas atividades em locais, horários e mediante currículos pré-estabelecidos. Irrefutavelmente, as aprendizagens escolares transcorrem em ambiente artificial, requerendo, portanto, a determinação de objetivos e, como conseqüência, modelos de operacionalização, com a finalidade de se efetivar finalidades educacionais previstas. Logo, os métodos de trabalho são pertinentes e importantes à consecução das intenções da comunidade escolar; contudo, não são os únicos responsáveis pelo sucesso ou fracasso da alfabetização.

A propósito, testemunha-se a desenvoltura de concepções extremistas: ou se privilegiam os métodos de alfabetização ou as conceptualizações infantis sobre a escrita, instituindo-se uma lacuna entre teoria e prática. Compreensões teóricas e metodológicas estéreis corroboram para uma alfabetização contraproducente: as teorias devem vislumbrar uma metodologia de trabalho e os métodos de ensino devem estar referendados em posições teóricas científica e socialmente legitimadas.

Soares (2003, p.11) radicaliza quando afirma: “[...] Talvez se possa dizer que, para a prática da alfabetização, tinha-se, anteriormente, um método, e nenhuma teoria; com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria, e nenhum método”.

Em oposição à afirmação acima, reitera-se que todas as práticas educacionais encontram-se alicerçadas em teorias, mesmo implícitas e inconscientes, que se diferenciam pela ênfase que dispensam às noções sobre natureza humana, aprendizagem, conhecimento, cultura e sociedade. Analogamente, as teorias, para se efetivarem, precisam de um método operacional à obtenção de um resultado pretendido.

Os debates sobre a eficiência dos métodos de alfabetização, materializados nos confrontos entre os métodos sintéticos, analíticos e mistos, tornaram-se assunto ultrapassado e, por vezes, proibido, diante das interpretações extasiadas e destituídas de propriedade sobre as teorias revolucionárias de alfabetização.

Desse modo, Soares (2003, p.11), indignada com o descaso para com os métodos de alfabetização, adverte que,

[...] derivou-se da concepção construtivista da alfabetização uma falsa inferência, a de que seria incompatível com o paradigma conceitual psicogenético a proposta de métodos de alfabetização. De certa forma, o fato de que o problema da aprendizagem da leitura e da escrita tenha sido considerado, no quadro dos paradigmas conceituais 'tradicionais', como um problema, sobretudo metodológico contaminou o conceito de método de alfabetização, atribuindo-lhe uma conotação negativa: é que, quando se fala em 'método' de alfabetização, identifica-se, imediatamente, 'método' com os tipos 'tradicionais' de métodos – sintéticos e analíticos (fônico, silábico, global etc.), como se esses tipos esgotassem todas as alternativas metodológicas para a aprendizagem da leitura e da escrita [...].

Certamente, novos paradigmas metodológicos se impõem aos professores alfabetizadores: inventividade e flexibilidade diante do alunado heterogêneo, sobremaneira, em termos intelectual, afetivo e sócio-cultural. Portanto, submetem-se ao professor as prerrogativas das teorias que lhe resguardam a condição de investigador em sala de aula (STENHOUSE, 1975) e de profissional prático-reflexivo (SCHÖN, 1997).

Essas novas atribuições exigem do professor nova postura em relação aos alunos e a si próprio:

[...] este tipo de professor esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação com o saber escolar. Este tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-ação que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades (SCHÖN, 1997, p. 82).

Em consonância com Schön (1997), a valorização do conhecimento prático – capacidade de articular criativamente as especificidades das situações práticas com as teorias e técnicas disponíveis – torna-se essencial ao bom desempenho do professor, na medida em que uma intervenção adequada demanda interação reflexiva com as circunstâncias reais da ação educativa (“reflexão-na-ação”). Vale esclarecer que esse conhecimento se caracteriza como tácito, apesar de poder se tornar explícito e consciente, através da meta-análise.

Assim sendo,

Nesse processo são postas à consideração individual ou coletiva não só as características da situação problemática, mas também os procedimentos utilizados na fase de diagnóstico e de definição do problema, a determinação de metas, a escolha de meios e os esquemas de pensamento, as teorias implícitas, as convicções e formas de representar a realidade utilizadas pelo profissional quando enfrenta situações problemáticas, incertas e conflituosas (GÓMEZ, 1997, p. 105).

O cotidiano escolar e suas múltiplas variáveis intervenientes demandam criatividade a partir, primeiramente, dos recursos à disposição no momento, de conhecimento tácito e, subseqüentemente, de reflexão durante a ação e sobre a ação desenvolvida, objetivando-se assim uma avaliação teórico-metodológica e posterior melhoramento dos meios e condutas desempenhados: teoria e prática se completam.

Desse modo, não basta ser partidário de um método exclusivo de ensino para se alfabetizar todas as crianças, desconsiderando-se a inter-relação de circunstâncias que as acompanham e os diferentes níveis conceituais infantis. Condutas responsáveis e autônomas são necessárias às situações problemáticas que surgem no cotidiano escolar. Para tanto, o professor deve desenvolver comportamentos investigativos e reflexivos, já que os estudantes e seus contextos são singulares, não constando em nenhum manual de formação profissional.

Assim, a investigação e a continuidade curricular competem aos professores, que devem se predispor a analisar sua prática crítica e sistematicamente, avaliando as estratégias de ensino que melhor se acomodam aos alunos, em seus contextos e aos diversificados conteúdos escolares. Se a conduta investigativa se torna inerente ao ato educativo, as avaliações diagnóstica e formativa consistem em procedimentos essenciais ao desempenho do professor e aprendizagem dos alunos (AFONSO, 2000; DEPRESBITERIS, 1991, 1996, 1997; GRÉGOIRE, 2000; HADJI, 2001; HOFFMANN, 1991; LUCKESI, 1990a, 1990b, 1991, 1992, 1996; PERRENOUD, 1999; VIANNA, 2000).

Como conseqüência, evidencia-se “uma ciência educativa em que cada sala de aula é um laboratório e cada professor um membro da comunidade científica” (STENHOUSE, 1975, p. 142). A teoria de Ferreiro e colaboradores (1985) pode subsidiar professores-alfabetizadores, oferecendo-lhes a possibilidade de conhecer o processo gradativo de compreensão do sistema de escrita alfabética pelas crianças, incumbindo

aos pedagogos e educadores o estabelecimento de métodos de alfabetização e intervenção apropriados ao estágio conceitual de seus estudantes.

Ferreiro (2003) esclarece:

Nunca me dediquei a inventar métodos nem a vender cartilhas. O que fiz foi pôr em evidência e tornar observáveis etapas importantes do desenvolvimento das crianças. Dediquei-me a mostrar e teorizar sobre o modo de pensar das crianças quando tratam de compreender a escrita.

Essa declaração dá apenas indícios de como se deve trabalhar em sala de aula: permitindo que as crianças pensem e exercitem suas interpretações sobre o mundo da escrita, o professor se organiza, atuando na consecução de conflitos cognitivos para que as hipóteses infantis, inicialmente subjetivas, sejam alteradas, rumo à escrita objetiva. Conseqüentemente, exige-se do professor criatividade e iniciativa para elaborar, por si só, métodos inovadores, específicos para determinados alunos, quiçá não generalizáveis a outros grupos.

Posto que não se dispõe de uma metodologia construtivista, descrita com precisão e rigor, permitindo formalização ou regras permanentes, designadamente um “método de Emília Ferreiro”, muitos são os problemas em torno da adoção da psicogênese da língua como fundamento à alfabetização: os professores se sentem desorientados, confusos e, conseqüentemente, inseguros, sobretudo porque parecem não conhecer intimamente a psicogênese da escrita.

Intransigências à parte, as clássicas investigações de Bradley e Bryant (1983) e Lundberg, Frost e Petersen (1988) sobre a importância da estimulação da consciência fonológica à aprendizagem da leitura e escrita não podem ser ignoradas. Por outro lado, transcendendo a dicotomia entre lingüística e psicogênese da língua, os resultados de recentes pesquisas (REGO, 1991; VERNON et al., 2001; MORAIS & LEITE, 2005) acerca da sensível relação entre consciência fonológica e as conceptualizações infantis sobre a língua escrita também devem ser ponderadas.

Pensando desse modo, tanto a exercitação intencional quanto o incentivo ao livre pensar sobre a escrita alfabética constituem estratégias complementares à aprendizagem da leitura e da escrita: o ensino direto e sistemático pode incitar a formulação de

conceitos sobre a escrita, assim como as hipóteses infantis costumam necessitar de intervenção frente aos conflitos cognitivos emergentes.

Entretanto, Morais, Albuquerque e Ferreira (2005), avaliando criteriosamente os livros de alfabetização aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático (2004), averiguaram a insuficiência de atividades que privilegiam o ensino das correspondências grafo-fonológicas – apreciação de rimas e aliterações, análise comparativa entre palavras de extensão diferentes (número de sílabas e letras) e aferição dos diferentes sons que um grafema pode manifestar. Insatisfeitos, como contraponto, alguns professores declararam que pesquisavam atividades em cartilhas tradicionais. Observa-se, portanto, um certo saudosismo com relação aos métodos tradicionais de ensino. Novo conflito se estabelece: construtivistas *versus* defensores dos métodos tradicionais de alfabetização, outrora inovadores e revolucionários.

Todavia, torna-se simplista e ingênua a concepção de que um método de ensino possa resolver todos os problemas da alfabetização. Ao mesmo tempo em que, isoladamente, um método não resolve essas dificuldades, por outro lado, configura-se imprescindível a exploração dos conteúdos escolares ao alcance dos objetivos preestabelecidos: o método de trabalho é importante, mas insuficiente à alfabetização dos estudantes.

Seria imprudente reduzir a alfabetização a uma questão simplesmente instrumental, na qual o papel do professor reduzir-se-ia à seleção definitiva de técnicas e procedimentos metodológicos. A racionalidade técnica obstaculiza a possibilidade de valorização das demandas ímpares que regem o cotidiano escolar:

[...] os limites e lacunas da racionalidade técnica são mais profundos e significativos. A realidade social não se deixa encaixar em esquemas preestabelecidos do tipo taxonômico ou processual. A tecnologia educativa não pode continuar a lutar contra as características, cada vez mais evidentes, dos fenômenos práticos: complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores (GOMÉZ, 1997, p. 99).

Numa perspectiva conciliatória, a ponderação dos aspectos importantes da psicogênese da língua, aliados aos da lingüística, mediante estratégias adequadas a essa conjunção, parece apontar para a moderação dos entusiasmos exacerbados de uma ou

outra teoria: nenhuma proposição, por si só, abarca todos os aspectos de um fenômeno. Pode-se entender que, nos dias atuais, a partir das pesquisas de Ferreiro e colaboradores (1985, 1987, 1989, 1993, 2004) os profissionais da Educação possuem os fundamentos da evolução conceptual infantil sobre o sistema alfabético de escrita.

Também se pode afirmar que existe um aparato teórico sobre as características e funcionamento do sistema de escrita alfabético, através da lingüística. Note-se que, por um lado, evidencia-se a percepção da criança e, por outro, manifesta-se a explicitação da lingüística sobre o princípio alfabético, que deve ser apreendida pelos professores para que acompanhem as conceptualizações infantis, intervindo em suas subjetividades e, quando necessário, mediante ensino direto e sistemático, geradores de conflitos cognitivos, rumo à escrita ortográfica.

Face à análise crítico-reflexiva das perspectivas teórico-metodológicas de alfabetização, infere-se que orientar as crianças à construção das associações grafo-fonológicas não significa retornar aos métodos behavioristas de alfabetização, nem reduzir a alfabetização à codificação e decodificação. Traduz, antes, a natureza do princípio alfabético que, inevitavelmente, requer o conhecimento das combinações entre as letras e seus sons. O reconhecimento dessa demanda não invalida a ponderação das conceptualizações infantis sobre a escrita, advindas de conflitos cognitivos necessários à evolução de suas hipóteses.

Com efeito, ao longo do período de fonetização qualitativa (período silábico-alfabético e alfabético), faz-se necessário o ensino formal das correspondências grafo-fonológicas, visto sua natureza arbitrária; logo, impõem-se métodos de trabalho à consecução dessa finalidade.

Segundo Martins (1996), importa investigar, dentre as alternativas interventivas, a que melhor corresponderá à evolução dos alunos e das turmas com os quais se trabalha. Para uma criança familiarizada com palavras e exercitada no trabalho de análise, a combinação das letras para a formação de palavras não lhe será difícil, pois será como a reconstituição de um mecanismo que ela própria demonstrou. Essa criança poderá

praticar um exercício de síntese e ela própria descobrirá semelhanças entre as palavras, evoluindo para a construção de outras a partir dos elementos que conhece.

Por outro lado, para um estudante que não tem intimidade com o mundo letrado, sendo alfabetizado pelo método ascendente, as propriedades inerentes ao sistema alfabético, principalmente do ponto de vista fonético, podem caracterizar-se como armadilhas desestimulantes: um som pode ser representado por várias letras e uma mesma letra pode reproduzir vários sons. Deve-se, portanto, avaliar os métodos de ensino conhecidos e ultrapassar seus limites, elaborando-se procedimentos metodológicos inovadores, de acordo com o aluno e seu meio circundante:

Um bom ponto de partida consiste em reconhecer, portanto, as deficiências de cada proposta e identificar os princípios permanentes que devem ser preservados e articulados simultaneamente. Mas a escolha do 'melhor' método não poderá ser parcial e exclusiva, devendo se regular por vários critérios: a) a integração de princípios teórico-metodológicos já sugeridos pela produção teórica e pela pesquisa nessa área; b) o apoio em livros e materiais didáticos que ajudem a sistematizar, de forma coerente e consistente, o trabalho pedagógico em torno da alfabetização; c) a socialização de experiências ou práticas de sucesso de alfabetizadores; d) o diagnóstico dos processos vivenciados pelos alunos, para adequadas escolhas quanto às intervenções necessárias às suas progressões (BREGUNCI, 2004).

Desse modo, indica-se pluralidade metodológica à aquisição da lecto-escrita: os diferentes estágios conceituais e conteúdos escolares demandam tratamentos peculiares. De acordo com Soares (2003), no caso da aprendizagem das letras e seus respectivos sons, faz-se necessária orientação direta, sistemática e progressiva, o que não significa que esse processo aconteça à margem do letramento; ao contrário, desenvolve-se simultaneamente às práticas sociais de leitura e escrita.

Esse procedimento diverge do ensino de natureza associacionista de aprendizagem – que considerava os aprendizes desprovidos de conhecimentos e, sobretudo, incapazes de atuar ativamente sobre os conteúdos escolares – que imprimiam, aos estudantes, letras, sílabas, palavras e textos absolutamente desprovidos de sentido. As lacunas entre alfabetizar e letrar devem ser superadas, visto que esses dois fenômenos podem ocorrer concomitantemente e são igualmente importantes aos principiantes na arte de ler e escrever.

Fundamentados nas prerrogativas dos estudos realizados, seguem os procedimentos metodológicos da pesquisa de campo, que objetivou analisar os significados e conseqüentes efeitos de uma variação lingüística rural para a aquisição da língua escrita, mediante intervenções pedagógicas, orientadas por avaliações diagnósticas, processuais, formativas e somativas.

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Essa pesquisa, de conteúdos conceituais, culturais e ideológicos, preceituou uma abordagem etnográfica à coleta e análise dos dados e resultados, na medida em que priorizou as peculiaridades de uma comunidade escolar. Os procedimentos utilizados decorreram da própria natureza do objeto de estudo, cuja finalidade primordial consistiu em avaliar a significância de uma variante lingüística campestre à aquisição do idioma escrito, através de intervenções pedagógicas baseadas na otimização de habilidades metalingüísticas.

6.1 Tipo de Pesquisa

Assinala-se como um estudo de caso avaliativo, de caráter etnográfico, consubstancializado através de uma pesquisa-intervenção: mediação intencional como procedimento à avaliação dos possíveis efeitos de intervenções pedagógicas ao desenvolvimento de competências metalingüísticas em crianças do campo, onde se constataram consideráveis variações lingüísticas em relação à norma-padrão. Analisaram-se as possíveis influências das dissonâncias de uma variação lingüística durante o processo de alfabetização infantil.

Com efeito, a metodologia adotada mostrou-se apropriada, uma vez que, de acordo com a definição de Stenhouse (1988, p.49):

No estudo de caso avaliativo um único caso ou um conjunto de casos é estudado em profundidade com o propósito de fornecer aos atores educacionais ou aos que tomam decisão (administradores, professores, pais, alunos, etc.) informações que os auxiliem a julgar o mérito ou o valor de políticas, programas ou instituições.

Em se tratando da importância de pesquisas qualitativas à avaliação de intervenções pedagógicas à aquisição da escrita, Kleiman (2001, p. 269) assegura:

Se, por meio das grandes pesquisas quantitativas, podemos conhecer onde e quando intervir em nível global, os estudos acadêmicos qualitativos, geralmente do tipo etnográfico, permitem conhecer as perspectivas específicas dos usuários e os contextos de uso e apropriação da escrita, permitindo, portanto, avaliar o impacto das intervenções e até, de forma semelhante à das macroanálises, procurar tendências gerais capazes de subsidiar as políticas de implementação de programas.

Estima-se que a interação entre pesquisas quantitativas e qualitativas permite uma visão mais completa dos fenômenos educacionais, haja vista a possível e necessária conciliação entre as partes e o todo. Assim sendo, as microanálises das condições de uso da língua escrita – comportamento lingüístico e social constituído de dados comuns ao emissor e receptor – tendem a contribuir de forma considerável à compreensão do letramento.

Outrossim, esquivando-se de interpretações lineares, os dados foram apreciados sob múltiplas dimensões. Numa abordagem sociológica (CHARTIER, 1995; CHARTIER e HÉBRARD, 1995), que compreende a linguagem escrita como prática social, observaram-se as relações entre os costumes de leitura e escrita e as características sociais de seus usuários. Tratou-se de conhecer o tipo de material circundante e as metodologias de ensino e estratégias de aprendizagem habituais.

Em termos sociolingüísticos, foram consideradas as correlações entre fala e escrita, os determinantes lingüísticos das dificuldades de aprendizagem da linguagem escrita e ainda suas relações com a variante local (LABOV, 1974, 1988; CALVET, 2002; BORTONI-RICARDO, 2004 e 2005, PRETI, 1989, 1994; BAGNO, 2000, 2001, 2003). O ponto de vista lingüístico subsidiou as análises do paralelismo entre sistema fonológico comunitário e ortográfico da língua; a percepção das diferenças lexicais e morfossintáticas, como também da oralidade e escrita (BAGNO, 2001; CAGLIARI, 1992; ILARI, 1985, 2001, 2002, PERINI, 1997, 2006).

Por fim, fez-se necessária uma apreciação pedagógica, avaliando-se a qualidade das intervenções instituídas na escola, seus procedimentos metodológicos e didáticos, referentes à verificação das possíveis interferências da variante lingüística local à alfabetização dos alunos.

Por conseguinte, as dimensões local e global da linguagem escrita foram ponderadas à intervenção: o material escrito e as práticas de letramento, tanto da comunidade, quanto da cultura hegemônica. Logo, o objeto de estudo, apesar de sua conotação universal, demandou a apreensão da realidade da comunidade. Questionaram-se as habilidades e conhecimentos da língua escrita que necessitariam de contemplação, objetivando-se a seleção de atividades potencializadoras à evolução da assimilação da língua escrita.

Nesse sentido, sobrepuseram-se, ao objetivo primeiro da investigação – análise dos efeitos dissonantes de uma variante lingüística ao longo da alfabetização infantil –, reflexões concernentes ao contexto da investigação e suas especificidades, no que diz respeito quer às suas representações sociais de educação, alfabetização e letramento, quer às suas concepções de mundo e de vida. Em consonância com Rey (2000), os princípios epistemológicos da pesquisa qualitativa indicam a natureza interativa e significativa na produção de conhecimentos.

De acordo com Minayo (2006, p. 22-23), pesquisas dessa natureza precisam:

incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas.

Importam ainda as considerações de André (2005, p.28), que endossam as concepções referidas, expondo minuciosamente as características dessa modalidade de pesquisa:

[...] a principal preocupação na etnografia é com o significado que as pessoas ou grupos estudados atribuem às ações, eventos e à realidade que as cercam. Os significados podem ser diretamente expressos pela linguagem ou indiretamente pelas ações. Em toda sociedade as pessoas usam sistemas complexos de significados para organizar seu comportamento, para entender a si próprios e aos outros e para dar sentido ao mundo em que vivem. Esses sistemas de significados constituem sua cultura, explica Spradley (1979, p.5). É tarefa do etnógrafo descrever densamente essa cultura e para isso precisa tentar capturar a perspectiva do outro.

Percebeu-se, assim, que analisar fenômenos em seus ambientes naturais requer elaboração e adequação metodológica – salvaguardando-se o rigor dos procedimentos de

pesquisa, a ética e responsabilidade social – decorrentes da constante interferência dos efeitos da mediação desenvolvida. Desse modo, à medida que a intervenção progredia, novos questionamentos revelavam-se e, conseqüentemente, inovadoras estratégias de ação.

6.2 Sujeitos

Conjeturou-se que estudantes do campo, cursando as séries iniciais do Ensino Fundamental, seriam apropriados à pesquisa, visto que as intensas ações sistemáticas, no que se refere à alfabetização, ocorrem, geralmente, nos primeiros anos escolares. Selecionou-se uma turma multisseriada, composta por estudantes de 1º e 2º anos. Outrossim, tomou-se também como sujeitos da pesquisa, a professora da turma e coordenadora pedagógica da escola, haja vista a necessidade de se compreender, através de entrevistas e observações em sala de aula, suas concepções educacionais e práticas alfabetizadoras.

A multisseriação consiste numa conduta comum àquela região, justificada pela escassez de escolas, insuficiente número de salas disponíveis e indiferenciação de níveis de letramento do alunado, declarada pelo alto índice de analfabetismo e conseqüente descaso aos conteúdos sugeridos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Quanto a essa conjuntura, a professora da turma não demonstrava preocupação: “se nenhum sabe ler, não tem problema ficarem juntos porque o trabalho é um só: alfabetizar”.

Paradoxalmente, a turma se constituía, no início do ano, por apenas 22 crianças (seis do 1º ano e dezesseis do 2º). Desse total, cinco abandonaram a escola ainda no primeiro semestre: duas alegaram não gostar de estudar; outra necessitou ajudar a mãe com os cuidados dos irmãos pequenos (declaração da própria mãe) e os demais se queixaram da travessia de uma lagoa (afirmação endossada pelos pais devido aos constantes problemas de saúde dos filhos). Do início do segundo semestre, quando a pesquisa, de fato, se iniciou, até o final do ano letivo, restaram 17 estudantes: 13 meninos

e 04 meninas, com idade variando entre 06 e 12 anos, sendo 06 novatos, 04 repetentes e 07 com histórico de sucessivas repetências.

Segue tabela descritiva dos alunos de 1º e 2º anos, matriculados em 2006, no turno da manhã: cognome dos alunos, data de nascimento e de ingresso na escola, idade, gênero e condição (novato, repetente, sucessivamente repetente e evadiu).

Tabela 02 – Matrícula dos Alunos de 1º e 2º anos, turno manhã, ano 2006.

ALUNO	DN	IDADE	DIE	G	N	R	SR	EV
Maria	19.04.00	06	13.02.06	F				X
Alice	04.06.99	07	13.02.06	F	X			
José	09.01.00	06	13.02.06	M				X
Fabiano	04.02.00	06	13.02.06	M				X
Michael	27.03.00	06	13.02.06	M	X			
Dudu	07.04.99	07	13.02.06	M	X			
Pedro	18.08.97	09	03.12.03	M			X	
Arnaldo	09.11.94	12	20.12.01	M			X	
Rebeca	22.03.99	07	18.04.05	F	X			
Vitor	20.02.99	07	13.02.03	M	X			
A.Paula	05.08.98	08	03.12.03	F		X		
Felipe	31.05.97	09	05.12.02	M			X	
Mariana	18.08.96	10	04.01.06	F				X
Wilson	06.06.98	08	05.02.05	M		X		
Angélica	16.05.97	09	13.02.03	F			X	
Gleudson	13.12.98	08	03.02.02	M		X		
Johnson	23.02.95	11	03.02.02	M			X	
Justino	09.06.96	10	03.02.02	M			X	
Ziraldo	17.03.98	08	09.03.05	M		X		
Ariel	13.02.99	07	02.02.05	M	X			
Geraldo	19.07.96	10	02.02.02	M			X	
Tadeu	05.08.92	14	02.12.03	M				X

Legenda: DN = data nascimento; DIE = data de ingresso na escola; G = gênero; N = novato; R = repetente; SR = sucessivas repetências; EV = evadiu.

6.3 Critérios de Seleção da Comunidade Escolar

A princípio, realizou-se uma pesquisa exploratória em 6 (seis) escolas que pareciam apresentar o perfil desejado ao desenvolvimento: a seleção decorreu das determinações do fenômeno a ser avaliado – os possíveis efeitos de uma variante lingüística rural à alfabetização de crianças –, que impôs uma escola rural e a aquiescência da comunidade escolar para com a proposta de trabalho.

Adotou-se, como pré-requisito à seleção da turma, o interesse pelo tema, por parte da comunidade escolar, seguido de disponibilidade e envolvimento, especialmente, da professora, em função de um trabalho em sistema de colaboração. A efetivação do desenvolvimento da pesquisa transcorreu através de aulas ministradas, tanto pela pesquisadora, como pela professora, durante o segundo semestre do ano de 2006, bem como mediante avaliações processuais e reuniões sistemáticas acerca do desenvolvimento do projeto, com vistas ao planejamento e adequação do trabalho a ser operacionalizado. Enfim, desenvolveu-se a pesquisa numa escola de Educação Básica, localizada em uma comunidade campestre do Distrito de Aracatiara, Município de Amontada-Ceará-Brasil, durante o segundo semestre de 2006.

6.4 Compromisso Ético

A pesquisa foi legitimada através do consentimento da diretora, coordenadora pedagógica, professora da turma selecionada, alunos e de seus pais, por meio de visitas domiciliares e socialização dos objetivos do projeto de pesquisa. Formalmente, a permissão foi consubstancializada em um “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” submetido antecipadamente à avaliação do Comitê de Ética da Universidade Federal do Ceará e, subseqüentemente, assinado pelos alunos, pais, professora da turma e pesquisadora (APÊNDICE A).

Os pais dos estudantes receberam visitas domiciliares para o esclarecimento do projeto e solicitação de consentimento declarado, conforme solicitado por esse Comitê de Ética.

De acordo com os padrões éticos (Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – Resolução CNS 196/96, II.4), adotaram-se pseudônimos, usando-se como critérios a semelhança ortográfica da composição dos nomes, bem como critérios pessoais de caráter afetivos de acordo com as características físicas e comportamentais das crianças. Outrossim, as fotos dos alunos não foram divulgadas; suas identidades foram mantidas em sigilo.

6.5 Procedimentos e Instrumentos

A consecução dos objetivos da pesquisa transcorreu mediante variados aportes procedimentais, cujas influências recíprocas propiciaram uma análise multidimensional à investigação: i) observações gerais da comunidade, escola e sala de aula; ii) análise de documentos – fichas de matrículas; análise dos censos escolares da Secretaria de Educação do Estado do Ceará; estudo dos resultados do SAEB e SPAECE; verificação de dados do município no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e visitas à Prefeitura do município para empréstimo de documento regional da história do Município – “Amontada: Nossa Terra, Nossa Gente” (JOHANNES, 2000); – iii) entrevista semi-estruturada; iv) avaliação diagnóstica (inicial), processual (intermediária), e somativa (final) das crianças e v) práticas interventivas ao desenvolvimento de habilidades metalingüísticas dos estudantes.

Para tanto, utilizaram-se: a) para as anotações em diário de campo: cadernos, canetas, lápis, borrachas e gravador, instrumento imperioso ao registro imediato das observações e interações na comunidade, das aulas da professora e avaliações processuais infantis; b) roteiros semi-estruturados e gravador para as entrevistas; c) testes de leitura, escrita e consciência fonológica, designados às avaliações sistemáticas

dos alunos; d) máquina fotográfica para a reprodução das imagens do município, em especial da comunidade escolar – todas as fotos expostas pertencem ao arquivo pessoal da pesquisadora; e) material entregue aos alunos, durante o desenvolvimento das intervenções: cadernos, lápis para escrever e colorir, borrachas, apontadores, colas e colecionadores de atividades; f) televisor, aparelho para uso de disco digital versátil (DVD), livros paradidáticos, jogos, pipocas e refrescos destinados às sessões de vídeo; g) aluguel do filme *Shrek*¹⁶; cuja finalidade recaía sobre a discussão da temática “respeito às diferenças”; h) bicicleta com vistas à locomoção da pesquisadora; i) visita à Prefeitura de Amontada, em busca de documentos referentes à sua história; j) passagens de ônibus às constantes viagens a comunidade e l) hospedagem e alimentação da pesquisadora.

6.5.1 Observações

De acordo com Stake (1995), fez-se necessário o conhecimento do contexto familiar, social, cultural e econômico da comunidade para uma concepção macro das representações sociais sobre educação escolar e, especialmente, alfabetização das crianças. Do mesmo modo, as observações na escola e das aulas da professora ofereceram significativas contribuições para a compreensão do analfabetismo da maior parte das crianças daquela sala de aula.

Registraram-se, em diário de campo, as considerações decorrentes das observações realizadas durante 30 dias letivos de aula da turma selecionada, distribuídas ao longo do segundo bimestre de 2006, como também: a atmosfera emocional da escola; o modo de planejamento das aulas pela coordenadora e professora; a forma como se utilizavam os espaços físicos e materiais didáticos disponíveis; as concepções de aprendizagem e metodologias de ensino; as relações entre professora e alunos, alunos e alunos, direção e professora, escola e comunidade e; a interação entre conteúdos e estilo de vida dos alunos.

¹⁶ Consiste em uma paródia, em forma de desenho animado, que brinca com os personagens dos contos de fadas. Ao mesmo tempo, discute temas que, apesar de densos, fluem com muita naturalidade e humor: as diferenças socioculturais e físicas entre os indivíduos.

6.5.2 Entrevistas

Paralelamente e no mesmo período da efetivação das observações, realizaram-se as entrevistas com a professora da turma e a coordenadora pedagógica da escola, objetivando-se a compreensão de suas concepções e práticas de alfabetização – aspectos socioculturais, epistemológicos, psicológicos, pedagógicos e lingüísticos –, ao melhor entendimento do cenário educacional escolar, bem como às devidas mediações a serem implementadas em sala de aula.

De acordo com Bassey (2003), apoderar-se dos significados de alfabetização e letramento, mediante entrevista, consiste em tarefa complexa; desse modo, o roteiro semi-estruturado, com perguntas criteriosamente planejadas (APÊNDICES B e C), funcionou como diretriz aos questionamentos sobre alfabetização, tendo em vista a proposta pretendida: instigaram-se respostas explicativas que indicassem os princípios teóricos norteadores e procedimentos metodológicos educacionais das entrevistadas.

6.5.3 Avaliações das Crianças

Constituiu preceito básico, às intervenções, uma avaliação diagnóstica das crianças – com relação ao seu nível de compreensão do sistema alfabético –, alicerçada: i) na psicogênese de Ferreiro e Teberosky (1985); ii) na Lingüística, sobretudo nas concepções de Alves Martins (1993, 1996), Cagliari (1992), Fávero et. al (1999), Morais A. G. (2004, 2005a, 2005b), Morais, J. (1997), Perini (1997, 2006), Rebelo, J. (1993), Sim-Sim (1994, 1995 e 1989), Viana (1998) e iii) nas proposições sociolingüísticas de Bagno (1997, 1999, 2000, 2001, 2003), Bortoni-Ricardo (2004 e 2005), Calvet (2002), Labov (1974, 1988) e Preti (1989, 1994).

As crianças foram avaliadas de dois modos complementares: i) formalmente, mediante avaliações padronizadas, individuais e periódicas e ii) informalmente, durante a efetivação das intervenções. Adotou-se a avaliação diagnóstica e processual como medida essencial ao desenvolvimento do projeto, uma vez que as informações obtidas eram determinantes aos ajustamentos e avanços do trabalho.

A avaliação diagnóstica se apresentou sob suas “duas funções”, de acordo com a tipologia das formas de avaliação propostas por Bloom et al. (1956): na “primeira função”, a avaliação diagnóstica objetiva evidenciar as forças e as fraquezas dos estudantes, daí seu caráter preventivo ao início de novas aprendizagens. A partir daí, o professor tem condições de apresentar novos e apropriados conteúdos, bem como decidir os métodos mais adequados de ensino e aprendizagem. Na “segunda função” da avaliação diagnóstica, torna-se possível a verificação das causas das dificuldades que porventura alguns alunos apresentem.

Constatou-se que essa função se caracteriza como avaliação formativa, que objetiva a observação do andamento das aprendizagens para os devidos ajustes imediatos, portanto, inerente ao ato educativo e imprescindível às aprendizagens, conforme apregoam, com terminologias diferenciadas, Perrenoud (1999), Depresbiteris (1991, 1996, 1997), Hoffmann (1991), Luckesi (1990a, 1990b, 1991, 1992, 1996), Grégoire (2000), Afonso (2000), Hadji (2001) e Vianna (2000).

No entanto, ainda em conformidade com Bloom et al. (1956), o processo avaliativo instituído na pesquisa integrou as “três dimensões indissociáveis” no ato educativo: i) a “diagnóstica” evidenciou os conhecimentos iniciais dos alunos acerca da língua escrita, suas estratégias de aprendizagem e seus interesses; logo, norteou as ações implementadas nas mediações; ii) a “formativa” – conferiu as forças e fraquezas dos alunos e das intervenções, a partir da coleta contínua de informações, mediante diversificados artifícios metodológicos. No sentido de efetivar as intervenções necessárias, avaliou-se ininterruptamente para melhor conhecer a realidade dos alunos, adequar o ensino às suas necessidades, proporcionar aprendizagens significativas e funcionais, em múltiplos contextos; iii) e, a “somativa” permitiu a realização das análises conclusivas.

Em suma, as avaliações subvencionaram as mediações necessárias à evolução dos alunos na aquisição da língua escrita, determinando as adequações metodológicas e os planos de aulas subseqüentes.

6.5.3.1 Avaliação Diagnóstica de Leitura e Escrita

A avaliação em leitura transcorreu em três instâncias: identificação das letras, leitura de palavras e de textos. Nessas atividades, dois estágios foram avaliados: i) leitura inicial, baseada na busca de inferências, por meio de pistas gráficas oferecidas pelo texto e na decodificação e preocupação com a qualidade da correspondência grafo-fonêmica e ii) leitura fluente, típica de leitores mais experientes, após automatização das correspondências fonográficas e maior familiaridade com o mundo da escrita. Objetivava-se, nesse nível, a compreensão do conteúdo textual e postura crítica em relação à leitura realizada.

A idéia de oferecer às crianças textos acompanhados por gravuras – compreendendo-se como texto uma produção escrita que tenha sentido e transmita uma mensagem, de acordo com a conceituação de Ferreiro e Teberosky (1985) –, pretendia oportunizar-lhes exercícios de dedução: associações entre o material apresentado e seus conhecimentos prévios. Considerou-se, portanto, a observância da utilização de marcas gráficas à leitura, como o reconhecimento de letras, sílabas, palavras e os indicativos das gravuras e indícios do formato textual.

Importa acautelar que as atividades foram apresentadas em letra de forma, em concordância com o trabalho que a professora da turma vinha desenvolvendo, proporcionando-se às crianças maior familiaridade com o material apresentado, na tentativa de evitar divergências e constrangimentos.

Ressalta-se que às crianças dispensaram-se mediações necessárias para a realização dos testes, ou melhor, sempre que foi preciso, a pesquisadora auxiliou nas atividades para se observar não somente o que efetivamente sabiam, mas o que estava em fase de apropriação, conforme os ensinamentos de Vygotsky (2003) quanto à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Em termos de escrita, a avaliação concentrou-se em dois momentos: i) escrita de palavras e ii) escrita de textos. O teste consistia na escrita das crianças conforme suas concepções, intentando-se a apreensão das hipóteses vigentes quanto à língua escrita. Observou-se, nessa atividade, a capacidade das crianças de analisar e refletir

deliberadamente sobre os aspectos lingüísticos das palavras e textos, notadamente o seu empenho metalingüístico.

Uma observação se faz importante: os critérios às avaliações sistemáticas subseqüentes – “intermediária” e “final” – seguem as mesmas determinações avaliativas das tabelas acima apresentadas. Outrossim, a avaliação do nível de consciência fonológica das crianças também se fez necessária para a apreensão dos conhecimentos infantis sobre a relação entre fala e escrita. A seguir, explana-se a descrição das avaliações, seus fundamentos e metodologias.

I) “Identificação das Letras do Alfabeto”

Na avaliação dos saberes infantis acerca do conhecimento dos signos mínimos constituintes da escrita, as crianças deveriam dizer o nome das letras apontadas de forma seqüencial e também desordenada, com o intuito de se verificar se as respostas corretas decorriam da musicalidade advinda da memorização ou se resultavam de conhecimento concreto (APÊNDICE D).

Esse conhecimento também se constituiu fator importante à avaliação da leitura e escrita dos alunos, posto que considerado essencial à aquisição do princípio alfabético, conforme Gelb (1973), Sampson (1996) e Cagliari (1992): nas escritas alfabéticas, as letras, signos convencionais e arbitrários, codificam os fonemas da língua. A Tabela 3 apresenta a atividade “Identificação das letras”.

Tabela 3 - Avaliação da atividade: “Identificação das letras do alfabeto”

Conceito	Desempenho
Excelente	Acerto de todas as letras em ordem e fora da ordem alfabética
Ótimo	Acerto de todas as letras em ordem e fora da ordem com pouca dificuldade
Muito Bom	Acerto de todas as letras em ordem e muitas fora da ordem
Bom	Acerto de algumas letras em ordem
Regular	Reconhecimento apenas das vogais
Insatisfatório	Nenhuma letra identificada

II) “Leitura de Palavras”

Os alunos, nesse momento, foram incitados à leitura individual de três listas de palavras, cujo critério de seleção adveio da concepção de se partir da realidade próxima da criança para a distante, das palavras conhecidas, trabalhadas pela professora, para as desconhecidas.

A primeira lista, apresentada no apêndice E, compôs-se por palavras simples, monossílabas e dissílabas, comuns às crianças: boi, uva, bola, casa, gato, roda, bode, sapo, vaca, e chapéu. A segunda, por palavras trissílabas e polissílabas, também corriqueiras: arara, apito, peteca, telefone e pirulito. E, por fim, palavras desconhecidas ao léxico empregado nas aulas da professora: rúcula, violeta, lasanha, beterraba e condimento, totalizando 20 itens avaliativos (APÊNDICE E). A tabela 4 mostra a categorização adotada para o teste “Leitura de palavras”, conforme apresentado no apêndice E.

Tabela 4 - Avaliação da atividade: “Leitura de palavras”

Conceito	Desempenho
Excelente	Leitura de 16 a 20 palavras
Ótimo	Leitura de 12 a 15 palavras
Muito Bom	Leitura de 8 a 11 palavras
Bom	Leitura de 4 a 7 palavras
Regular	Leitura de 1 a 3 palavras
Insatisfatório	Nenhuma palavra lida

III) “Leitura de Textos”

Dois foram os critérios de seleção dos textos para leitura individual: i) a semelhança com o tipo de material comumente utilizado em sala de aula – na intenção de oportunizar às crianças familiaridade com o material apresentado à realização de inferências – viabilizando-lhes maiores chances de resultados satisfatórios (uma música de São João ritmada “Cai, cai, balão”, e uma cantiga de roda popular também com rimas,

“A canoa virou”); ii) de modo adverso, gêneros textuais incomuns se apresentaram como critério importante para a avaliação de possíveis generalizações realizadas pelas crianças: uma história em quadrinhos e uma receita de pé-de-moleque (ANEXO A).

A história em quadrinhos, apesar de incomum aos alunos, justificou-se por meio da combinação da linguagem escrita com a icônica, expressões faciais das personagens e onomatopéias, seu conteúdo humorístico, discursos diretos expressos nos balões e, principalmente, a favor da possibilidade de acionamento dos conhecimentos prévios dos alunos, mediante a imagem textual com situações conhecidas, permitindo-lhes maiores chances de leitura.

A receita de um alimento experimentado de forma habitual na comunidade (pé-de-moleque) também ofertou elementos facilitadores de leitura: as gravuras, os ingredientes costumeiramente consumidos – rapadura, água, açúcar e castanha de caju – e as suas quantidades expressas em números arábicos, muito conhecidos pelas crianças; logo, o estranhamento com os novos gêneros textuais não seria absoluto. A tabela 5 apresenta os critérios avaliativos para a avaliação em “Leitura de textos”, conforme anexo A.

Tabela 5 - Avaliação da atividade: “Leitura de textos”

Conceito	Desempenho
Excelente	Leitura e compreensão de um texto com rara intervenção
Ótimo	Leitura e compreensão de um texto com intervenção
Muito Bom	Leitura e compreensão de um texto com muita intervenção
Bom	Leitura de um texto destituída de compreensão leitora, com muita intervenção
Regular	Tentativa de leitura de um texto, destituída de sucesso
Insatisfatório	Nenhuma leitura realizada

IV) “Escrita de Palavras”

Inicialmente, planejou-se que a seleção das palavras ficasse a critério das crianças; todavia, em decorrência da timidez e aparente desconfiança, com a finalidade de propiciar-lhes relaxamento e desembaraço, realizaram-se algumas interferências: “Que palavra você sabe e gosta de escrever?”; “Você pode escolher qualquer palavra e escrever do jeito que você sabe: nome de um brinquedo, um animal, uma comida que gosta ou não gosta, uma flor ou uma cor que você acha bonita, nome de uma pessoa querida, de um lugar”. Dessa maneira, não se estabeleceu uma lista de palavras aprioristicamente.

Os itens avaliativos da escrita de palavras fundamentaram-se nos níveis de evolução da escrita propostos por Ferreiro e Teberosky (1985): escrita pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética. A Tabela 6, a seguir apresentada, encerra as categorias avaliativas da atividade de “Escrita de palavras”.

Tabela 6 - Avaliação da atividade: “Escrita de palavras”

Conceito	Desempenho
Excelente	Escrita alfabética
Ótimo	Escrita silábico-alfabética
Muito Bom	Escrita silábica com correspondência fonográfica
Bom	Escrita silábica destituída de correspondência fonográfica
Regular	Escrita pré-silábica
Insatisfatório	Rabiscos sem intencionalidade de representação

V) “Escrita de Texto”

Propôs-se a composição livre de um texto. No caso de carência de idéias, sugeriu-se a escrita de alguma atividade que mais gostassem de fazer na vida. Caso o aluno respondesse “jogar bola”, a pesquisadora recomendava-lhe: “se jogar bola é o que você mais gosta de fazer, então, escreva: eu gosto muito de jogar bola com meus amigos ou

eu adoro jogar bola no campinho”. Do mesmo modo que o item avaliativo “Escrita de palavras”, essa avaliação dispensou a predeterminação de textos para escrita.

Considerou-se a deferência à segmentação lexical da produção dos alunos: correspondência entre quantidade de palavras verbalizadas e quantidade de signos ou palavras escritas e, ainda, o nível de escrita dessas palavras, segundo Ferreiro e Teberosky (1985).

As possibilidades de respostas dos itens avaliativos foram categorizadas em conceitos – excelente, ótimo, muito bom, bom, regular e insatisfatório – com base nas conjecturas decorrentes das observações realizadas em sala de aula, durante 30 dias letivos. Antes, porém, ressalta-se que se ponderaram, com esmero, as especificidades da comunidade escolar, sobretudo suas concepções ainda incipientes acerca do sistema de escrita alfabético. Assim sendo, as tabelas avaliativas consistem em formulações ajustadas à turma, no entanto, são passíveis de generalizações em grupos de alunos semelhantes ao pesquisado.

A seguir, a tabela 7 especifica a categorização do item avaliativo “Escrita de Texto”.

Tabela 7 - Avaliação da atividade: “Escrita de texto”

Conceito	Desempenho
Excelente	Escrita de um texto com o número de palavras – no nível alfabético – correspondente ao número de palavras proferidas.
Ótimo	Escrita de um texto com o número de palavras – no nível silábico-alfabético – correspondente ao número de palavras proferidas, com segmentação
Muito Bom	Escrita de um texto com o número de palavras – no nível silábico-alfabético – não correspondente ao número de palavras proferidas e desprovida de segmentação.
Bom	Escrita de um texto com o número de palavras – no nível silábico, com correspondência grafo-fonêmica – correspondente ao número de palavras proferidas e com segmentação
Regular	Escrita de um texto com o número de palavras – no nível silábico, com correspondência grafo-fonêmica – não correspondente ao número de palavras proferidas e desprovida de segmentação
Insatisfatório	Escrita de um texto no nível pré-silábico.

VI) Avaliação do Nível de Consciência Fonológica

Frente à ponderação dos aspectos lingüísticos e metalingüísticos dessa investigação, considerou-se oportuna a avaliação do nível de consciência fonológica dos alunos. A bateria de testes utilizada foi validada no Estado do Ceará (ALENCAR, 2000), consistindo em um exercício de segmentação metalingüística (ANEXO B).

Constitui-se por dois exemplos (I e II), em que o ministrante explica a tarefa a ser realizada individualmente, somando-se a vinte itens (dez de rimas e dez de aliterações), cada um correspondendo a um (um) ponto.

Vale informar que, nos exemplos (I e II) concederam-se, pormenorizadamente, todas as explicações e, no caso de dúvidas, respostas necessárias ao entendimento da atividade. Mas, ao longo do teste propriamente dito, os alunos realizaram independentemente o exercício metalingüístico necessário à resolução dos itens, refletindo baixinho, em silêncio, apenas mentalmente, ou em voz alta a composição das palavras. Solicitou-se atenção aos sons dos nomes indicados pelas gravuras apresentadas.

A criança deveria, dentre três opções (A, B e C), em forma de gravuras, encontrar a rima ou aliteração correspondente à ilustração em destaque. A princípio, a ministrante necessita certificar-se do conhecimento dos alunos, a respeito do nome de todas as gravuras, apontando para cada uma delas e perguntando-lhes sua denominação, para o não comprometimento das possibilidades de acertos.

Uma vez solucionadas todas as dúvidas, indaga-se aos alunos: a) no caso das rimas: “Qual o nome da gravura abaixo – apontando para as três opções – que rima com o nome da gravura acima?”; b) Quanto às aliterações: “Qual o nome da gravura abaixo tem o mesmo som inicial do nome da gravura acima?”

Demonstrando: no exemplo I, nas atividades de aliterações, pergunta-se ao aluno, apontando-se para as gravuras: – Qual o nome das gravuras abaixo (resposta: casa, pente, cadeira e pé)? Indica-se que o ministrante repita cada palavra enfatizando os seus

sons iniciais: ca – sa; pen – te; ca – dei –ra; pé. Qual das palavras abaixo (pente, cadeira e pé) começa com o mesmo som que começa a palavra casa? Nesse caso, explica-se que importa o som das palavras e não o nome das letras iniciais.

Durante a explicação, o ministrante deve ajudar nas respostas, evidenciando o que realmente pretende. Mesmo não tendo mais dúvidas, repete-se a operação no exemplo II, para que não seja necessário nenhum tipo de auxílio durante os testes individuais (composto por dez itens).

Esse mesmo procedimento realizou-se com as rimas: “Qual o nome das gravuras abaixo (resposta: milho, coelho, garrafa, vaca)? O ministrante repete cada palavra enfatizando os seus sons finais: co – e – lho; gar – ra – fa; va - ca. E, dessa maneira, pergunta, como o fez no caso das aliterações: “Qual das palavras abaixo (coelho, garrafa, vaca) rima com milho?” Repete-se a operação no exemplo II.

A contagem dos pontos, registrada em “Folha resposta” (ANEXO C), ocorre da seguinte maneira: cada resposta correta corresponde a um ponto. Extrai-se a média aritmética dos vinte itens: dez de rimas e dez de aliterações. Vale ressaltar que, no momento da atribuição de pontos, o ministrante deve atentar para o caso de acertos aleatórios, que serão desconsiderados (zerados). A criança com o número de acertos igual ou acima de cinco, tinha a sua consciência fonológica avaliada como satisfatória e abaixo desse número insatisfatória.

6.5.3.2 Avaliação de Leitura e Escrita Intermediária

Finalizado o primeiro bimestre das intervenções, não obstante as apreciações constantes do desenvolvimento dos alunos, novas avaliações individuais e padronizadas foram efetivadas em três momentos e espaços distintos: na escola, na casa da professora e numa residência próxima, onde a pesquisadora se encontrava hospedada. As questões obedeceram à mesma linha da avaliação diagnóstica, com alterações na constituição dos itens, inalterando-se, somente, o item “identificação das letras”.

O critério de seleção das palavras sofreu significativas alterações, no que se refere ao item “Leitura de palavras”. A avaliação constituiu-se por três listas: a primeira compôs-se por palavras advindas das intervenções realizadas, quando as crianças tiveram a oportunidade de manifestar suas preferências com relação a alimentos, animais, brinquedos, brincadeiras e lugares.

Algumas palavras surgiram de discussões consideradas importantes à evolução de questionamentos da construção da língua escrita, a exemplo de “hipopótamo”, advinda das interrogações sobre o tamanho das palavras, mais precisamente sobre o realismo nominal. Expressaram-se com frequência: sapo, café, pato, boca, amor, pirão, batata, jacaré, coruja, hipopótamo. Com o objetivo de se identificar os processos de generalizações das palavras, palavras não trabalhadas em sala de aula foram agregadas à lista: cidade, futuro amigo, canjica, formiga, martelo, relógio, pitomba, cadeira, cirigüela (APÊNDICE F).

No que se refere ao item “Leitura de textos”, os alunos foram surpreendidos com afetuosos bilhetes individuais, com mensagens que retratavam a visão pessoal da pesquisadora sobre eles, nomeadamente uma acentuada característica de cada aluno, que, por sua vez, deveria ler sua mensagem, tendo como estratégia inicial o reconhecimento de seu próprio nome.

Depois da atividade realizada individualmente e conceituada, cogitou-se também, a partir da tática inicial do reconhecimento do nome próprio, a possibilidade de que as crianças lessem as mensagens dos colegas, ajudando-se mutuamente (APÊNDICE G).

A avaliação de “Escrita de Texto” transcorreu sob a forma de escrita de bilhetes à professora, pesquisadora ou colegas, conforme as preferências infantis, com temas livres: convites, justificativas pela falta às aulas, declarações, dentre outras. Novamente, não foram estabelecidos textos para esse item avaliativo.

6.5.3.3 Avaliação Final de Leitura e Escrita

Novamente, as crianças submeteram-se a avaliações individuais e padronizadas, também na mesma perspectiva das anteriores. A “Identificação das letras do alfabeto” continuou da mesma forma que a avaliação inicial e intermediária; a “Leitura de palavras” ocorreu de modo idêntico ao teste intermediário, alterando-se as palavras: pão, vaca, sapo, rato, carro, roupa, lagoa, cavalo, caneta, tapioca, caçamba, farinha, enxada, morango, rapadura, tangerina, felicidade, sabedoria, mercearia, hipopótamo (APÊNDICE H). A “Leitura de textos” retomou os textos da avaliação diagnóstica, com vistas à comparação entre as competências iniciais e as finais; por fim, “Escrita de Palavras” e a “Escrita de textos” repetiu o procedimento da avaliação intermediária.

6.6 Intervenções ao Desenvolvimento de Habilidades Metalingüísticas

Como resultado da avaliação diagnóstica, constatou-se que as necessidades imediatas das crianças eram resultado do desconhecimento das convenções da língua, precisamente as correspondências fonográficas.

Portanto, as mediações se pautaram no desenvolvimento de habilidades metalingüísticas dos alunos – necessárias à aquisição da linguagem escrita –, mediante produção de rimas e aliterações, reprodução de estruturas rítmicas, segmentação da sílaba inicial, adição e subtração da sílaba inicial e final. Outrossim, a oralidade infantil foi intensamente incentivada e valorizada.

Os objetivos das mediações também foram materializados através de jogos diversos (brincar com os sons das palavras, alterando-os: incluir, excluir, modificar partes das palavras e, como consequência, formando novas), trocadilhos (jogos de palavras que apresentam sons semelhantes ou iguais, mas que possuem significados diferentes, os quais resultam em equívocos por vezes engraçados), dentre outras atividades.

6.6.1 Atividades Desenvolvidas

A seleção das atividades derivou-se do progressivo movimento de ação-reflexão-ação, o que exigiu criatividade e planejamento constantes, de acordo com Schön (1983, 1987, 1997). Assim posto, as atividades foram elaboradas ao longo das intervenções, mediante as respostas infantis.

Propuseram-se atividades estimuladoras da afetividade e sociabilidade das crianças, a exemplo do bingo com o nome dos colegas, leitura das mensagens enviadas aos alunos coletivamente, jogos com palavras, realização de uma lista de compras para a festa de encerramento do projeto, projeção do filme *Shrek*, adivinhações (“O que é, o que é?”), palavras cruzadas: sem dúvida, os jogos e as brincadeiras consistiram na estratégia de aprendizagem mais eficaz às intervenções.

Em se tratando da seleção de textos para leitura diária, a literatura clássica e popular integrou as mediações durante o processo de alfabetização dos alunos, sob o princípio do prazer e da criticidade, objetivando-se o despertar para a sensibilidade e o pensamento crítico. Desse modo, a oportunidade da descoberta das várias dimensões do mundo das representações simbólicas consistiu em estratégia pertinente à aquisição da língua escrita.

Igualmente importante, os momentos de leitura foram entremeados de jogos e brincadeiras, despertando nas crianças o desejo de descobrir o que estava escrito. Comparou-se a leitura de um texto como uma charada que deveria, pelas evidências, pelas dicas gráficas, encontrar a resposta certa. As aulas se transformaram em uma festa: todos queriam descobrir a charada. Ofereciam-se as dicas: “é o nome de uma comida”; “é o nome de uma fruta”; “a fruta é pequena, mas o nome da fruta é bem grande, tem 5 sílabas”; “começa com si e termina com la”. Procurou-se mostrar às crianças que aprender a ler pode ser fácil, bastando descobrir como funciona o sistema alfabético de escrita e se amparar nas pistas textuais.

Para produções textuais, utilizaram-se gravuras com cenas diversas como meio de

instigar-lhes a imaginação e o conseqüente registro de seus pensamentos e relatos falados. Desconsiderou-se, nessa avaliação, o domínio das regras ortográficas e de pontuação. Historicamente, segundo Rocha (1997), os sinais de pontuação e as marcas de segmentação textuais passaram a existir tardiamente, desempenhando, inicialmente, a função de breves ou longas pausas interpostas a palavras, sintagmas ou frases ao longo de leituras em voz alta.

Todavia, atualmente, conforme explica Schneuwly (1998), essas marcas gráficas consistem em recursos lingüísticos imperativos às produções textuais, oferecendo-lhes coesão e coerência, imprescindíveis aos escritores e leitores porque determinam sentido e compreensão ao texto. Logo, quando solicitadas, a elucidação das regras eram explanadas, apesar de se compreender que, quando investigam e elaboram hipóteses sobre a língua escrita, as crianças também analisam essas marcas gráficas (FERREIRO & TEBEROSKY, 1985; ROCHA, 1994).

Tanto em relação à leitura como à escrita, ponderaram-se as peculiaridades lingüísticas da comunidade. Logo, não se pretendeu dissipar suas manifestações culturais, substituindo-as por outras da cultura preponderante; ao contrário, incitaram-se mediações entre alunos, professora, pesquisadora e herança cultural.

Pretendeu-se que os alunos atentassem para as novas e diversas formas de se expressar, observando analogias e distinções entre suas maneiras de falar e escrever e as diversas alternativas disponíveis para se falar e escrever: muitas e diferentes são as formas de se falar e produzir textos, dependendo do contexto e dos objetivos dos atos comunicativos.

Como as crianças ainda não escreviam de acordo com as regras gramaticais e ortográficas, foram explorados os conceitos básicos de uma produção escrita: função e objetivos específicos da escrita, conteúdos (assuntos), destinatários e a forma convencional de se escrever os diversificados gêneros textuais.

A seguir, apresentam-se exemplos das atividades desenvolvidas.

I) Nomes dos alunos: “Quem é você?”

Os alunos receberam uma placa de cartolina com seu nome escrito em três formas diferentes: letra de imprensa, cursiva e bastão. Com isso, deveriam ler seus nomes e, se possível, dos colegas; depois, através de desenhos e palavras, conforme preferência ou competência, responder à pergunta: “Quem é você?”. As crianças descreveriam a si próprias, apontando aspectos físicos e comportamentais.

II) Manipulação de letras e sílabas

Objetivou-se exercitar as habilidades conscientes, reflexivas e explícitas das propriedades da língua escrita, visto que, em termos lingüísticos, não apresenta associação com o significado das palavras, consistindo, antes, em um sistema representativo da fala: a aquisição da linguagem escrita requer a compreensão da natureza do princípio alfabético, conforme anunciam os resultados das pesquisas de Bradley & Bryant (1983); Carraher & Rego (1981b); Freitas, G. C.M (2004); Martins & Silva (1999); Martins (1996); Sim-Sim (1994); Soares (2003); Viana (1998).

Importa considerar que os fonemas – unidades sonoras abstratas – funcionam por contraste, concebendo as diferenças de significado entre as palavras: as consoantes “f” e “v” originam as palavras “fada” e “nada”; as vogais lól e lôl determinam as diferenças semânticas entre “avó” (timbre aberto) e “avô” (timbre fechado). Assim, a Lingüística, especialmente a Fonologia, que estuda os padrões de sons lingüisticamente significativos, constitui fundamento essencial ao professor alfabetizador, sobretudo à codificação e decodificação da leitura e escrita (ABAURRE, 1987; MARTINET, 1985; MATTOS E SILVA, 1996; SIM-SIM, 1989; VOTRE et al, 1990; MORAIS, J., 1997 CAGLIARI, 1992).

A tarefa consistiu, portanto, na alteração deliberada de unidades silábicas ou fonêmicas de palavras: atividades de rima e aliteração; eliminação ou inclusão de sílabas

ou fonemas; inversão das sílabas de palavras dissílaba; e identificação de palavras dentro de outras palavras (APÊNDICE I)

III) Formação de palavras

- Jogando com as letras: cada criança recebeu um envelope contendo todas as letras do alfabeto, com algumas repetições, sobretudo das vogais. A atividade se resumia em formar palavras livremente: “Vamos brincar de formar palavras?” Normalmente, o trabalho se realizava em duplas ou trios (APÊNDICE J).
- Jogando com as sílabas: todos os alunos receberam um envelope contendo várias combinações silábicas, com a finalidade de formarem palavras (APÊNDICE J).
- Autoditado: as crianças deveriam escrever as palavras que representavam as gravuras impressas (APÊNDICE J).

IV) Bingo

A atividade consistia na leitura de palavras – nomes de material escolar: giz, caderno, cola, livro, régua, lápis, caneta, lousa, cadeira, carteira, borracha, apontador –, seguido de sua análise minuciosa: formação, sons das letras, quantidade de sílabas e de letras, as dificuldades encontradas (a exemplo dos dígrafos). Por fim, realizar-se-ia um bingo com essas palavras: as crianças deveriam encontrar as palavras sorteadas, dentre as trabalhadas naquele dia, circulando-as, para depois copiá-las (APÊNDICE L).

V) Ditado

Essa atividade teve como finalidade o exercício da reflexão deliberada do número e qualidade das letras utilizadas (com ou destituída de correspondência fonográfica) à escrita das palavras ditadas; bem como avaliação processual da competência infantil em escrita.

O ditado se realizaria de três maneiras: i) através da brincadeira “O que é, o que é?”, na qual as crianças deveriam descobrir a resposta das charadas para, depois, escreverem as respostas; ii) mediante a escrita de palavras contextualizadas em frases e, por fim; iii) por meio de palavras, pronunciadas em voz alta, sugeridas pela pesquisadora e crianças”.

VI) Textos poéticos rítmicos

Objetivou-se com esse gênero textual mostrar que: um texto literário, no caso do poema, tem uma forma específica de apresentação; os poemas podem conduzir o leitor ao mundo da fantasia e da imaginação; numa produção poética, tem-se a liberdade de se transgredir intencionalmente as lógicas conceituais convencionais; um verso não contém idéias completas, evidenciando-se que a segmentação de idéias num texto poético é distinta de outros; a musicalidade e o ritmo do poema, obtidos através da repetição intencional de palavras, proporcionam uma fácil memorização; o papel das rimas na construção desse tipo de texto.

“A Casa” de Vinícius de Moraes (A Arca de Noé), por ser um texto literário, privilegia o uso estético da linguagem. O autor joga com os recursos lingüísticos para liberar sua imaginação e fantasia, criando uma casa fictícia. O efeito estético, no caso deste poema, está em produzir um texto capaz de causar um certo estranhamento ao leitor, pois ao descrever a casa imaginada, o compositor quebra totalmente o conceito que todos têm de casa, o que torna o texto engraçado e imaginativo: a casa de Vinícius é diferente de tudo que se espera.

Da mesma forma, “O Pato” também de Vinícius de Moraes incita a imaginação infantil porque se mostra engraçado, arteiro e diferente (ANEXOS D).

VII) Leitura de trava-línguas, ditos populares e adivinhas

Os trava-línguas consiste em textos que brincam com as palavras, dificultando a livre leitura: “O tempo perguntou ao tempo quanto tempo o tempo tem. O tempo respondeu ao tempo que o tempo não tem tempo nem o tempo o tempo tem.”; “Achei um ninho de mafagafo com sete mafagafinhos. Quando o mafagafo guinfa, os mafagafinhos fungam” (ANEXO E).

Faz-se necessário destacar que a poesia infantil se preocupa com a sonoridade e visualidade das palavras, através da ênfase no ritmo poético, das figuras de linguagem, sobretudo os jogos de palavras, a exemplo dos trocadilhos, anagramas e trava-línguas. Desenvolve a sensibilidade lingüística, mediante o desvendar do sensorial: a função poética da linguagem e o conhecimento intuitivo se sobrepõem ao conhecimento objetivo da língua. Assim, atua como motivação ao processo de aquisição e desenvolvimento da língua escrita (BOCHECO, 2002).

VIII) Leitura de um conto de fadas

Por meio do conto de fadas “Cinderela”, lido pela pesquisadora, discutiram-se alguns valores sociais: o belo e o feio, a riqueza e a pobreza, a juventude e a maturidade, o magro e o gordo, o branco e o preto. Depois, as crianças expressassem livremente o que perceberam no conto: desenharam, pintaram e, surpreendentemente, quase todos, perguntaram como se escrevia: Cinderela, castelo, príncipe, princesa, festa e rei. Os alunos produziram belas obras de arte!

IX) Produção textual

Às crianças, ofertaram-se gravuras com temáticas diversas para o incentivo à imaginação, ao diálogo e à produção textual: brincadeiras infantis (bola, bicicleta, balanço, areia, futebol), passeios, animal diferente (o hipopótamo), festa de São João, dentre outras (APÊNDICE M). Solicitou-se que as crianças analisassem as cenas e produzissem textos, da forma como sabiam. A avaliação dessa atividade ocorreu mediante os critérios estabelecidos na tabela 7 (ver página 139).

X) Ler e completar frases

Pretendeu-se despertar o interesse e participação das crianças à leitura, mediante a busca de seu nome e dos colegas e ainda da compreensão leitora e composição das frases; dessa forma, poderiam dialogar, divulgar um pouco de sua história de vida e também conhecer a dos companheiros de sala. A participação dos alunos se encontrava subjacente ao sucesso da atividade: “Pedro gosta de comer...”; “Alice adora brincar de...”; “Dudu gosta muito de brincar com...”; “Felipe sabe escrever a palavra...”; “O nome do pai da Ana Paula é...”; “Geraldo foi à bodega do Jorge e comprou...” (APÊNDICE N).

Em conformidade com os pressupostos de Vygotsky (1998, 2003), considerou-se a linguagem como elemento de interação humana. Assim, a linguagem é muito mais do que expressão de pensamentos e sentimentos ou informações. Logo, pretendeu-se, com essas atividades, estimular a interação entre as crianças, por meio do relato de suas concepções de mundo e modos de agir. Objetivou-se lhes disponibilizar um instrumento indispensável às sociedades letradas: a escrita como forma de interação, comunicação e informação.

Segue, no próximo capítulo, a análise minuciosa dos resultados das observações, análise de documentos, entrevistas, avaliações infantis e intervenções realizadas.

7 ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

A análise dos efeitos da variação lingüística rural durante o processo de alfabetização das crianças da comunidade estudada se efetivou mediante uma abordagem qualitativa, haja vista se tratar de um estudo de caso avaliativo, de caráter etnográfico. As informações obtidas constituíram artifícios de interpretações fundamentadas nas proposições psicogenética, sócio-construtivista, lingüística e sociolingüística. Outrossim, realizou-se também análise descritiva dos resultados (tabelas).

7.1 Observações e Análise de Documentos

Respeitando os ajuizamentos de Stake (1995), dispensou-se considerável atenção à descrição do contexto familiar, social, cultural e econômico da comunidade. Seguramente, a convivência na comunidade se mostrou bastante significativa à compreensão das representações sociais de alfabetização, assim como a observância das relações entre modo de vida e língua escrita e, sobretudo, às peculiaridades lingüísticas da região: as constatações derivadas dessa conduta facilitaram a análise dos efeitos dessa variante à alfabetização das crianças.

Do mesmo modo, mostrou-se significativa à pesquisa a análise de documentos: referentes à história do município, censos educacionais, resultados das avaliações nacionais, estaduais e da própria escola, bem como a análise do perfil dos alunos através de suas fichas de matrícula.

7.1.1 Amontada: um Pouco de sua História e Características

Poeticamente, o Hino de Amontada, apresentado a seguir, expõe um pouco de sua história, localização, limites geográficos, clima, declarado saudosismo aos seus ancestrais e amor e confiança aos compatriotas.

Hino de Amontada

Amontada, tu nasceste
Sob o céu de eterno azul
E a luz do sol crescente
Sob o Cruzeiro do Sul.

O teu nome primitivo
Foi Lagoa do Barbatão;
O teu povo sempre altivo
Tem um grande coração.

Amontada segue em frente,
Sempre em busca do porvir.
Nós iremos tenazmente
Teu progresso construir.

Amontada, nobre terra,
O teu povo varonil
Em sua bravura encerra
Fidelidade ao Brasil.

Amontada, és banhada
Pelo Aracatiaçu;
Pelo Atlântico és beijada,
Nosso grande amor és tu!

Teus heróis estão na história
Por sua força sempre audaz;
Eles conquistaram a glória
Por seus feitos magistras.

Tomaremos como escopo
Nossos nobres ancestrais,
Pra te colocar no topo
Dos mais altos pedestais.

E por ti, grande Amontada,
Lutaremos com ardor,
E veremos, terra amada,
Teu progresso e teu valor.

Refrão:
Teu futuro é presente,
o teu povo colossal;
A grandeza de tua gente
Só te faz fenomenal.

(Letra e Música: Raimundo Nonato Cipriano – poeta nativo idoso e cego que conserva até hoje um programa de radiadora local).

A reconstituição da história de Amontada, por ocasião de seu 15º Aniversário de emancipação político-administrativa, fundamentou-se em informações complementares de raros documentos escritos (títulos de propriedades e registros religiosos) e tradição oral, sobremaneira, nas declarações do Senhor Salustiano Teles Neto, antigo morador da região, que apesar da idade avançada, encontrava-se lúcido e socialmente integrado. Esse documento, denominado “Amontada: Nossa terra, Nossa Gente”, além de narrar a história do município, contém ainda suas peculiaridades geográficas, sociais, culturais e econômicas (JOHANNES, 2000).

Amontada desfruta da posse de uma extensão territorial de 1.179,59 km² (área absoluta), localizando-se a 163,3 km de Fortaleza, capital do estado do Ceará-Brasil, circunscrevendo-se na região Norte desse Estado, a 40 metros acima do nível do Oceano Atlântico. Demarca-se ao Norte, o Oceano Atlântico; a Leste, a cidade de Itapipoca; Miraíma ao Sul e; Itarema, Acaraú, Morrinhos, Santana do Acaraú a Oeste (CEARÁ, IBGE/IPECE, 2007).

Descendentes de portugueses, espanhóis, franceses e indígenas, com pouca interferência negra, principalmente na região litorânea, a população amontadense compõe-se por 37.634 pessoas, apresentando baixa densidade demográfica em relação ao Estado do Ceará: cerca de 20,53 habitantes por quilômetro quadrado, no ano de 2000 (IBGE, 1991/2000, 2006).

Apresenta relevo pouco irregular, com quatro tipos de solo: i) terras de sertão, onde predominam o barro vermelho-amarelo e solos rochosos, adequados à transumância¹⁷, mas impróprios à lavoura de subsistência; ii) terras de caatinga, qualificadas pela preponderância de areia quartzosa, conveniente para pastagens e lavoura, especialmente a cultura de árvores frutíferas e de pomares; iii) terras de várzea, caracterizadas por terra aluvião, apropriada para lavoura e fruticultura cíclicas; iv) terras de praia, arenosas, indicada para fruticultura (JOHANNES, 2000).

¹⁷ “Migração periódica de rebanhos, especialmente de carneiros [...] no inverno” (HOUAISS)

A cidade, outrora predominantemente Católica Apostólica Romana, acolhe na atualidade diversos credos ético-religiosos e igrejas: Cristã Evangélica, Adventista do 7º Dia, Assembléia de Deus, Universal do Reino de Deus, Remanescentes, Deus e amor, Missão Evangélica, Missão Pentecostal do Brasil, Testemunhas de Jeová, e Batista (JOHANNES, 2000).



Fotografia 1 - Igreja Católica de Amontada Fotografia 2 - Igreja evangélica da comunidade

Amontada ornamenta-se com o rio Aracatiaçu, que percorre o município do sul ao norte, desaguando no Oceano Atlântico. Seus afluentes (Missi, Mucambo, Santa Rosa, Muquem e Varjota) e córregos (Grande, do Paulo, do Caboclo, da Timbaúba, da Vareja, Passagem Nova, da Mirinduba e do Jatobá) igualmente embelezam a região, especialmente, durante o inverno. Constituem em atrativos turísticos, devido aos seus encantos ecológicos associados ao acolhimento por parte dos nativos, as praias de Icaraí, Moitas, Sabiaguaba e Caetanos. Esses recursos naturais, além de extasiar nativos e visitantes, ao mesmo tempo são fontes consideráveis de alimentação à região.

No verão, os reservatórios de água, em geral, pequenos e particulares, socorrem seus habitantes: açude do Macaco, Iracema, Salgadinho, Buriti, Santa Cruz, Muquem, e Mulungu. As lagoas podem ser vistas em maior quantidade na região praieira, mingando na caatinga e ainda mais no sertão: Lagoa Grande, das Mercês, Comprida, do Torto, Várzea, Jardim, Cachimbo, Capeba, Coco, Tapuba, Rodelo, Veados, a série de lagoas de

Sabiaguaba. Além dos receptáculos naturais, são comuns as cisternas e poços artesanais nos quintais das propriedades. As cacimbas também são produções independentes recorrentes na região (JOHANNES, 2000).



Fotografia 3 - Lagoa Comprida



Fotografia 4 – Açude da Santa

Na região praiana, a água, além de salobra, apresenta odor desagradável devido aos peixes, conseqüentemente, a localidade manifesta problemas com relação à água potável; na zona urbana e distrito Nascente, as águas disponíveis para deglutição são impróprias; somente nos demais distritos aparentam apropriadas à ingestão.



Fotografia 5 - Pôr do sol na praia do Icaraí

Seu clima é Tropical Quente Semi-árido Brando e Tropical Quente Semi-árido, em outras palavras, quente e seco, com temperatura média de 26° a 28°, variando de acordo com as estações: chuvosa ou seca. A flora comporta uma vegetação nativa de *herbckeas*, plantas rasteiras, arbustos e árvores elevadas; o conjunto apresenta uma densidade maior na caatinga e na região praieira, mas escassa no sertão. A fauna compõe-se por animais silvestres de pequeno porte; há quantidade considerável de peixes no mar e, em menor quantidade, nos rios, açudes e lagoas. Como riquezas naturais do solo, encontra-se água, argila e cal (CEARÁ, IBGE/IPECE, 2007; JOHANNES, 2000).

A economia local, quando Amontada elevou-se à condição de município em 1985, derivava-se do comércio realizado nas bodegas e outros pequenos estabelecimentos, como também dos produtos advindos do trabalho dos “[...] homens geradores de riquezas da caatinga e das várzeas (algodão, farinha, cera e palha de carnaúba, castanha de caju, oiticica, feijão, milho) e das praias (coco) [...]”. Economicamente, destaca-se a comercialização dos produtos interioranos (JOHANNES, 2000, p. 40).



Fotografia 6 - Coqueirais da praia do Icaraí



Fotografia 7- Carnaubal nas margens da Lagoa da Dona Neném

Atualmente, ainda segundo Johannes (2000), a comercialização desses produtos primários ainda supera outras modalidades comerciais, advindas do desenvolvimento citadino: eletrodomésticos, roupas, farmácia, objetos infantis, móveis e gêneros alimentícios de segunda necessidade.

No campo industrial, são encontrados dois pequenos centros de beneficiamento de castanha de caju; indústrias domésticas de derivados do caju; fabricação caseira de telhas e tijolos e uma pequena fábrica de cerâmica; confecção de materiais de construção em regime de corporativismo; e, em toda a região, as farinhadas consistem em práticas costumeiras. Contudo, a principal atividade econômica do povo é a agricultura, predominantemente de subsistência: feijão, milho, goma e caju.

Por conseguinte, a vida do campo contagiou a sede da cidade:

[...] Campo e cidade entendiam-se, aceitavam-se e viviam numa pacífica e espontânea coexistência de casas e matas, de conforto e primitividade, de automóveis e carroças, de energia elétrica e lamparina, de sapatos e alpercatas, de novo e de velho, de cidade e de campo. Ainda hoje, a sede de Amontada tem o cheiro e o suor do município inteiro (JOHANNES, 2000, p. 40).

E o estilo de vida amontadense continuou simples:

As sucessivas gestões públicas parecem ter entendido o significado e a importância das inter-relações de cidade e campo, do moderno e tradicional, na consciência de que o crescimento urbano se realiza de fora para dentro e de que a ruralidade não deve ser sacrificada a

megalomanias modernas. Tanto que não construíram ‘elefantes brancos’, nem prédios ostentosos para poder exercer suas tarefas administrativas e coordenadoras. Haja vista a simplicidade dos prédios públicos (gabinete, secretarias, câmara municipal), inteiramente condizentes com a historicamente evoluída realidade quase rústica de terra e povo amontadense [...] (p. 42-43).

Em uma palavra, Amontada é rústica, resguarda veementemente suas origens, não apresentando comportamento diferente com relação à língua, especialmente no campo, onde se fala um misto da tradicional variante rural com o dialeto fortalezense, influência acentuada porque capital do Estado.

7.1.2 Índices Educacionais de Amontada

Das crianças de 0 a 6 anos de idade, apenas 33,12% freqüentavam as escolas de educação infantil. O município atendia esse alunado (creche e pré-escola) principalmente na esfera pública de ensino (98,25% na rede pública e somente 1,75% na particular), sendo 24,56% na zona urbana e 75,44 na rural. Nesses estabelecimentos, 100% dispõem de água e energia elétrica, mas não contam com laboratórios e bibliotecas e apenas 5,6% dessas escolas usufruem quadra esportiva. Com relação à formação dos professores, somente 22,60% concluíram Nível Superior de ensino; os demais (77,40%) apresentavam formação em Nível Médio (CEARÁ/SEDUC, 2006).

Em se tratando do Ensino Fundamental, o município registrou um total de 17.429 alunos na matrícula inicial do ano de 2005, sendo 2.863 em escolas estaduais, 14.297 em municipais e 269 em particulares. A rede pública, infelizmente, contava com apenas 129 equipamentos pedagógicos: 21 bibliotecas e um laboratório de informática. Ao término desse mesmo ano, verificou-se um considerável índice de repetência no Ensino Fundamental (18,3%) e abandono no Ensino Médio (17,8%) (CEARÁ/SEDUC, 2005).

A taxa de escolarização entre a população de 7 a 14 anos, em 2006, era de 93,35%, incidir, sobretudo, na rede pública de ensino (98,84%), enquanto apenas 1,16% era atendida em rede particular, sendo que 73,33% na zona urbana e 26,67% na zona

rural. 65,56% dos professores cursaram Nível Superior e 34,44% ainda persistiam com formação em Nível Médio (CEARÁ/SEDUC, 2006).

Em termos de infra-estrutura, em 2006, 100% das escolas que atendiam o Ensino Fundamental desfrutavam de água; 98,33% contavam com energia elétrica; apenas 31,67% usufruíam bibliotecas; 1,67% apresentavam laboratório de ciências e de informática e somente 21,67% contavam com quadra esportiva (CEARÁ/SEDUC, 2006).

Todos os estudantes do Ensino Médio se encontravam na rede pública de ensino, somente na zona urbana. 100% de suas escolas apresentavam água e energia elétrica, 50% desses estabelecimentos se valiam de laboratórios de ciências e de informática, bem como de quadra esportiva e biblioteca. 94,51% dos professores concluíram Nível Superior de ensino (CEARÁ/SEDUC, 2006).

No tocante à Educação Especial, o município não dispunha de nenhum estabelecimento exclusivo para alunos especiais, nem classes especiais. Contudo, em 2006, 100% da matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais ocorreu em classes comuns, unicamente no Ensino Fundamental. Outrossim, não foram computadas escolas direcionadas à educação profissional (SEDUC/CENSO ESCOLAR, 2005).

Os principais indicadores de avaliação da Educação Básica no município – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Prova Brasil (ANRESC) – apresentaram índices alarmantes em Língua Portuguesa e Matemática.

Em 2004, o SPAECE demonstrou os seguintes resultados dos alunos da 4ª série do Ensino Fundamental: em português, 35,83% se encontravam no estágio “muito crítico” e 22,33% em Matemática. 39,73% alocaram no estágio “crítico” em Português e 42,4% em matemática. No estágio “intermediário”, 9,44% em Português e 28,33% em Matemática. No estágio “adequado”, 15,1% em português e 6,39% em matemática. Deste modo, 75,56% dos alunos da 4ª série do Ensino Fundamental se encontravam distribuídos entre os estágios “muito crítico” e “crítico” em Português. Por conseguinte, esses estudantes evidenciaram um estado de analfabetismo e semi-analfabetismo.

No mesmo ano, na 8ª série do Ensino Fundamental, 15,8% dos alunos se encontravam no estágio “muito crítico” em Português e 22,41% em Matemática. No estágio “crítico”, 39,45% em Português e 69,63% em Matemática. No “intermediário”, 42,94 em Português e 7,96% em Matemática. No estágio “adequado”, somente 2,03% em Português e 0,0% em Matemática. Ao final do Ensino Fundamental, os alunos, quando comparados aos da 4ª série, demonstraram melhor desempenho em Língua Portuguesa, todavia, ainda níveis significativamente inquietantes.

Os alunos da 3ª série do Ensino Médio evidenciaram os seguintes resultados: no estágio “muito crítico”, 0,0% em Português e 4,38% em matemática. No “crítico”, 34,76% em Português e 86,37% em Matemática. No “intermediário”, 63,22% em português e 9,26% em Matemática. No estágio “adequado”, 2,01% em Português e 0,0% em Matemática. Nesse nível de ensino, o estágio “intermediário” se sobressai, contudo, o estágio “adequado” continua insignificante, do mesmo modo que nas avaliações anteriores.

Em 2005, a Prova Brasil também divulgou o percentual de alunos da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental por estágios de desenvolvimento em Língua Portuguesa e Matemática. 23,47% dos alunos da 4ª série se encontravam no estágio “muito crítico” em português e 13,27% em matemática. No estágio “crítico”, 48,98% em português e 53,40% em Matemática. No “intermediário”, 18,71% em português e 33,33% em Matemática. No estágio “adequado”, 8,84% em português e 0,0% em Matemática.

Novamente, os resultados apontam para um índice alarmante em Língua Portuguesa (72,45% dos estudantes se encontravam nos estágios “muito crítico” e “crítico”), indicando elevados índices de analfabetismo entre os estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental. Na 8ª série, os resultados dessa avaliação foram os seguintes: no estágio “muito crítico”, 2,97% em português e 6,93% em Matemática; no “crítico”, 38,28% em Português e 73,59% em matemática; no “intermediário”, 56,76% em português e 19,47% em matemática e no “adequado”, 1,98% em Português e 0 % em Matemática.

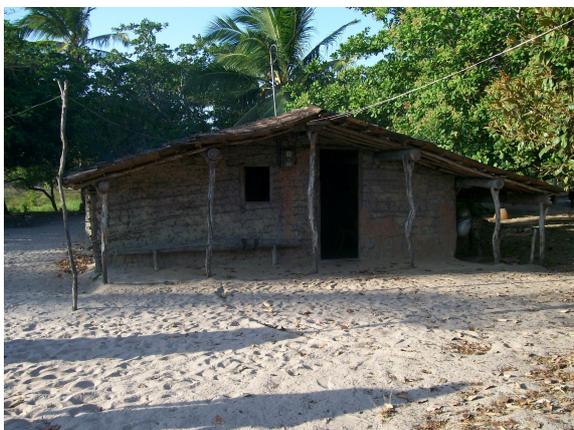
Os resultados dos desempenhos dos alunos em Língua Portuguesa diminuíram consideravelmente nessa série (56,76% dos alunos se encontravam no estágio

“intermediário”). Entretanto, 41,25% dos estudantes se distribuíam entre os estágios “muito crítico” e “crítico”, além disso, um número pouco significativo de alunos se encontrava no estágio “adequado”.

7.1.3 Características Sócio-culturais da Comunidade Escolar

A comunidade compõe-se, em geral, por famílias ainda com formação tradicional: pai, mãe e filhos. Os terreiros e quintais de terra batida constituem os espaços comuns de convivência, lugares onde os adultos conversam, crianças brincam, vereadores realizam comícios, criadores matam porcos, carneiros e vacas para comercialização e outras atividades típicas da vida campestre: as interações afetivas e comunicações sociais transcorrem num contexto rico em conteúdo e profundo, do ponto de vista emocional, composto por familiares, vizinhos, amigos, parentes e empregados.

Em geral, as residências dos alunos são de taipa: construção de paredes que utiliza barro amassado para preencher os espaços criados por uma espécie de gradeamento, geralmente de paus, varas e caules de arbustos. As “Fotografias 8 e 9”, apresentadas a seguir, exemplificam esse tipo de habitação.



Fotografia 8- Casa do aluno Dudu



Fotografia 9- Casa do aluno Michael

Percorrendo a região, testemunha-se uma paisagem entremeada de mato, terra e animais, criados nos arredores das casas, caminhando livremente pelas estradas de areia fofa ou piçarra. Costumeiramente, depara-se com galinhas, porcos, carneiros, ovelhas, bois, vacas, cavalos, jumentos, capotes, cachorros e gatos (“Fotografias 10 e 11”, abaixo).



Fotografia 10 - Criação de porcos



Fotografia 11 - Criação de carneiros

As brincadeiras infantis e o lazer comunitário também foram observados: pega-pega, esconde-esconde, andar em jumento, jogar futebol no campinho; banhar-se na lagoa da Dona Neném e no açude da Santa; brincar de casinha, nos quintais, debaixo dos cajueiros – as comidinhas e os utensílios da casa de faz-de-conta eram confeccionados a partir de pedaços de madeira, palhas de coqueiros, folhas de cajueiros, tijolos, areia, água e objetos industrializados descartados, como garrafas plásticas de refrigerantes.

A “Fotografia 12” retrata um dos quintais prediletos onde muitas crianças da turma se reuniam para brincar.



Fotografia 12 - Quintal da casa da aluna Angélica

Alguns trabalhos periódicos também pareciam lúdicos às crianças: participar da fabricação da farinha de mandioca, conhecida popularmente como “farinhada”, consistia em momento de lazer, interação e brincadeira. Essa atividade remunerada contemplava a todos da comunidade, a ponto dos professores justificarem as faltas dos alunos, pressupondo o seu acordo nessa atividade. Seguem as “Fotografias 13 e 14”, que exibem o modelo de recinto comum à região, onde ocorrem as “farinhadas”.



Fotografia 13 - Casa de farinha comunitária



Fotografia 14 - Fazendo farinha

No mês de julho, as vaquejadas do Zé Dodô, regadas a bandas de forró, consistiam em atrações supervalorizadas pelos moradores e visitantes. No entanto, a participação na festa da Padroeira de Aracatiara, Nossa Senhora da Piedade, afigurava-lhes maior entusiasmo, haja vista consistir na quermesse mais tradicional da região, comemorada no dia oito de setembro, após três dias consecutivos de novenas. Nesse período, todos se reúnem para rever amigos e familiares, inclusive os antigos moradores que se dispersaram para as grandes cidades, sobretudo Fortaleza, a capital do Estado, em busca de “melhores” oportunidades de vida. Preparavam-se, com afincamento e antecipação, comprando roupas e sapatos novos, para se apresentarem em conformidade com os padrões de beleza apreciados na comunidade: um figurino miscigenado que combina traços do campo com os da cidade.

Na ocasião, instalava-se feira pública com barracas ao ar livre, leilão de prendas e sorteios, jogos de tiro ao alvo, barracas enfeitadas com bandeirolas coloridas, comidas típicas como bolo de milho e batata doce, tapioca com churrasquinho no espeto, baião-de-dois com paçoca, milho cozido e assado na brasa, pastel, além de sanduíches variados e bebidas alcoólicas, com preferência para a cachaça com limão. Vendem-se ainda artigos de beleza, como bijuterias e roupas. O parque de diversões também fazia parte do imaginário social dessa festa, sobretudo a roda gigante (“Fotografia 15”, abaixo).



Fotografia 15 - Festa da Padroeira de Aracatiara/2007

7.1.4 A Escola

Nesse contexto, fecundo de mútuas influências, onde as pessoas vivem em sistema de cooperação inimaginável nas grandes cidades, situa-se a escola pesquisada: parentes, vizinhos e amigos, costumeiramente, trocam favores, alimentos, plantas e afetos. De longe, sua fachada denotava um ambiente bem cuidado, talvez devido a recém-construção e pintura do muro que a circunda, há tempos aguardado pela comunidade, que temia pela segurança de seus filhos: escola localizada em uma curva perigosa, beirando uma estrada ainda em piçarra.



Fotografia 16 - Fachada da escola

Adentrando o estabelecimento, percebeu-se uma atmosfera de controle e segurança por parte dos profissionais escolares; os alunos mantinham-se atentos às aulas em silêncio; não obstante as queixas da coordenadora pedagógica, quando entrevistada, haja vista a revelação da presença de: violência, desobediência e demasiada falta de educação dos estudantes.

A escola funcionava nos turnos da manhã e tarde, em seis compartimentos: i) duas amplas salas de aulas; ii) uma pequena sala que se destinava aos trabalhos da direção, coordenação, secretaria e professores; iii) dois banheiros em condições pouco

recomendáveis, já que a escola não desfrutava de água encanada: a descarga e a pia se encontravam quebradas e desativadas; iv) uma cozinha com despensa, onde ficavam os mantimentos, as provisões alimentares de uso escolar e objetos ligados à manutenção do estabelecimento, bem como dois panelões com água carregada da lagoa pela merendeira e faxineira, há cerca de 200m dali. Importa mencionar a cultura fortemente coletiva da comunidade, mas, muitas vezes, precária em higiene: todos os alunos se valiam de um único copo à frente de cada filtro para beber água.



Fotografia 17 - Cozinha da escola

Além desses ambientes, havia um estreito pátio descoberto, recinto destinado às atividades livres durante o recreio dos alunos e estacionamento das bicicletas e motos dos profissionais escolares; por fim, uma restrita área coberta à entrada da escola (*hall*).



Fotografia 18 - *Hall* da escola

Numa das salas, funcionava a turma dos estudantes que cursavam o 5º e 6º anos, denominados pelos profissionais da escola como “os grandes”; na outra, os que se encontravam no 1º e 2º anos, designados de “os pequenos”. Frequentemente, devido à ausência circunstancial de professores, agrupavam-se no *hall*, para assistir aulas coletivas, os alunos de 5º, 6º anos (desse estabelecimento) e os de 7º e 8º, do prédio anexo¹⁸, que funcionava numa das casas da comunidade.

Nessas ocasiões, a creche, que comportava todas as crianças abaixo de seis anos, também se transferia para a escola matrimonial¹⁹, ocupando a sala vaga pelos alunos maiores: o alunado se dividia, de tal modo, em “grandes”, “menores” e “pequenos”. Nas salas, essa subdivisão se repetia, por serem multisseriadas: indiferenciação da massa escolar, no que se refere à correspondência entre idade e série.

Outrossim, durante o inverno, período do plantio de feijão, milho e mandioca, ocorria uma baixa frequência às aulas. Esse fenômeno incidia, igualmente, durante as safras, farinhadas e na época da colheita do caju, quando as castanhas são o atrativo econômico mais importante.

Na maioria das vezes, os pais valorizavam a escola, desejando que seus filhos aprendessem a ler e escrever. No entanto, não tinham o hábito de compartilhar das reuniões e decisões administrativo-pedagógicas, alegando que sua condição analfabeta não lhes permitia uma participação efetiva na educação escolar de seus filhos. Essa informação foi obtida em conversa informal durante as visitas domiciliares para consentimento declarado à participação de seus filhos na pesquisa.

A princípio, numa dimensão macro, a convivência na comunidade se mostrou bastante significativa à compreensão das representações sociais sobre alfabetização, à apreciação das relações entre modo de vida e língua escrita e, sobretudo, ao conhecimento das peculiaridades lingüísticas da região: essas constatações facilitaram a análise dos supostos efeitos de uma variante lingüística à alfabetização de crianças.

¹⁸ Prédio ou salas alugadas ou emprestadas, onde se alocam turmas excedentes.

¹⁹ Prédio escolar oficial, onde funcionam as aulas e demais atividades escolares: direção, secretaria, cozinha, banheiros, dentre outras.

7.1.5 Peculiaridades Lingüísticas da Comunidade Escolar

Observou-se que um grande contingente da população local e das proximidades apresentava uma linguagem predominantemente oral, ratificando o restrito acesso da força padronizadora da língua escrita. O extensivo analfabetismo e a precariedade da instrução escolar, revelados na comunidade, indicavam a difícil ascensão à língua padrão, o que parece justificar a perpetuação da variante lingüística utilizada, apesar da considerável acessibilidade da mídia televisiva, que impõe modelos citadino de fala.

Todavia, mesmo aparentando características tradicionais – modelo fechado de sociedade e conseqüente intensificação da variante lingüística, bem como restrito acesso à norma-padrão –, constataram-se demarcações lingüísticas imprecisas e predisposição à permeabilidade e fluidez, característica das sociedades modernas (BORTONI-RICARDO, 2005).

Os moradores, conscientes das diferenças lingüísticas e supervalorizando a norma culta, arriscavam, em situações formais, uma linguagem rebuscada, no entanto, contrariamente ao que pretendiam, realçavam seus padrões lingüísticos, como bem observou Bortoni-Ricardo em suas pesquisas sociolingüísticas (2005).

Desconsiderando o processo evolutivo da variante, sob o ponto de vista sincrônico, constataram-se algumas especificidades de natureza fonológica e morfossintática. Apesar de numerosos, selecionaram-se os exemplos considerados mais significativos com relação à diferenciação da língua padrão: variações fonéticas, fonológicas e morfológicas, sintáticas e semânticas.

7.1.5.1 Variações fonéticas, fonológicas e morfológicas

Numa perspectiva descritiva, ponderaram-se os diferentes sons e padrões fonológicos empregados na comunidade lingüística: observância aos menores elementos, fonemas distintivos dos significados das palavras, assim como as unidades maiores como sílabas, palavras e frases fonológicas, sua acentuação e entoação. As unidades constituintes das palavras, os morfemas – raízes, prefixos e sufixos – também foram analisados.

- a) Todos os vocábulos proparoxítonos eram reduzidos, tornando-se paroxítonos. Logo, a acentuação tônica se alterava da antepenúltima para a penúltima sílaba. Como conseqüência, as palavras trissílabas e polissílabas eram abreviadas e bastante alteradas morfológicamente: árvore = árvri; víbora = briba; cágado = cago; córrego = córgo; cócega = cóscas; fôlego = fôrgo; fósforo = fósco; estômago = istombo, istomo e istrombo; lâmpada = lâmpa; glândula = landra; máscara = mascára; médico = médi; próstata = prosta; xícara = xirca.
- b) Substituíam-se a letra “v” inicial das palavras por “r”: vaca = raca; vela = rela; voar = ruar; vamos = ramo; ver = rê; verde = rerde; vazante = razante; velha = réa.
- c) Palavras terminadas em “el” adotam um final com “i”: sensível = sensivi; compreensível = compreensivi; amigável = amigávi.
- d) Em alguns grupos consonantais, invertiam-se as letras “r” e “l” ou, no caso específico do “r”, verificava-se também a sua ocultação: problema = poblema, poblema, probrema; chiclete = chicrete; quadro = quado; flecha = frecha; flamengo = framengo.
- e) Na primeira sílaba de algumas palavras, a vogal “o” costumava ser verbalizada como “u”: consertar = cunsertá; comer = cumê; boletim = buletim; boléia = bulé.
- f) A terminação “am” [ãu] dos verbos na 3ª pessoa do plural era substituída por “u”: comeram = cumeru; cresceram = cresceru; andaram = andaru.

- g) Pronunciava-se a desinência nasal “em” como “i”: homem = homi; coragem = coragi.
- h) Verificaram-se freqüentes substituições das letras “l” por “r” em sílabas formadas por vogal e depois consoante: almoço = armoço; alça = arca.
- i) Foram conferidos acréscimos em palavras monossilábicas, tornando-as dissilábicas: mas = maise; dez = deizi; Deus = Deusu.
- j) Outros termo recebem a inclusão da letra [a], antecedendo a sílaba inicial: viciado = aviciado; lembrar = alembrar; voar = avuar; recuperar = arrecuperar.
- k) Pronunciava-se o dígrafo “lh” como “i”: colher = cuié; filho = fii; mulher = muié.
- l) O dígrafo “nh” também se modificava: caminho = camim; ninho = nin.
- m) Conjugavam o gerúndio, omitindo a letra “d”: andando, comendo, sacrificando = andano, cumeno, sacrificano.
- n) Algumas palavras iniciadas pela letra “g”, seguida da vogal “e”, transformavam-se em “r”: gente = rente; geladeira = reladera; general = reneral; gentil = rentil.
- o) As vogais “e” e “o” eram faladas como “i” e “u”, no início, meio ou final das palavras não acentuadas: comida = cumida; estudo = istudo; estômago = istombo ou istrombo; encarnado = incarnado; trabalho = trabalhu.
- p) Exclusão da letra “r” nos verbos infinitivos: passear = passιά; pular = pulá; cantar = cantá; nadar = nadá; correr = corrê; varrer = varrê; medir = medi.
- q) Supressão de uma das letras dos ditongos “ei”, “ai” e “ou”: feijão = fejão; peixe = pexe; caixa = caxa; pulou = pulo; ouvir = oví; cantou = cantô.

Importa informar que as duas últimas variações foram ignoradas porquanto não se constituíam motivo de discriminação e estigmatização, na medida em que os nordestinos em geral compartilham-nas.

Verificou-se, ainda, que muitas palavras comportavam duas ou três dessas variações, a exemplo do vocábulo ‘estômago’ pronunciado como *istombo*, *istomo* e *istrombo*. Esses três modos de variação incluem-se nos itens ‘a’, e ‘o’: vocábulo que apresenta alteração na acentuação tônica, da antepenúltima à penúltima sílaba; pronúncia da letra “e” como “i”.

Outrossim, o sistema de articulação sonora e a pronúncia regular das palavras, em conciliação com sua acentuação, acolhia contrações, aglutinações e abreviações passíveis de complicações na alfabetização: “Vou passear com as meninas” = “vô passíá cas menina”; você = cê; “ela pegou em mim” = “ela pegô nimim”; “vai com os sapatos ou sandálias?” = “vai cussapatos ou sandáia?”.

7.1.5.2 Variações sintáticas

Em se tratando do sistema de flexão nominal, verbal e adjetival, muitas possibilidades de variação foram constatadas. Na língua-padrão, em termos de concordância nominal, os determinantes – artigos e pronomes – concordam com os substantivos, definidores do gênero e número: “todos os alunos”. Nesse sintagma, o plural manifesta-se três vezes. No entanto, a variante local se contentava com apenas um plural: “todo os aluno” ou “os aluno tudim” (ILARI, 2001; PERINI, 1985).

Nos sintagmas verbais, as conjugações eram evitadas: “Os meu menino tudo gosta das merenda das escola que eles estuda: num bota banca não!”. Nos sintagmas adjetivais, estende-se a mesma lógica. A afirmação: “Os cadernos vermelhos são muito bonitos” foi alterada para: “Os caderno vermelho é muito bonito”. Constatou-se que, na comunidade escolar, os determinantes (artigos e pronomes) responsabilizam-se pelo plural de uma sentença inteira: “os homi”, “nós vai”, “eles quer”.

7.1.5.3 Variações semânticas

Constituíram-se preocupação com relação à comunicação entre nativos e visitantes, além dos arranjos lexicais que merecem destaque – chamichu (sanguessuga), distiorá (deteriorar), ripuna (repugna), travaliano (tresvariando), trumbicá (tropeçar), instinstino (intestino), istombo ou istrombo (estômago), fosco (fósforo) – muitas das particularidades semânticas das composições orais e suas palavras integrantes, do mesmo modo que determinadas expressões idiomáticas locais:

- a) “Passei a noite balançano os quarto” = passei a noite dançando (requebrando).
- a) “Ingia! Tu já chegô?” = Olha aí! Tu já chegaste?
- b) “Amanhã vô pra riba (cima) mais o João; quer carona?” = amanhã vou à praia com o João: quer carona?
- c) “Teu pai vai prás banda de riba (cima)?” = teu pai vai em direção à praia?
- d) “É melhor jogar isso no mato” = é melhor desfazer-se disso. Literalmente, os moradores desfaziam-se de objetos que não mais lhes interessavam, jogando-os no mato.
- e) “Vô logu pra casa, pru modi levá a mistura” = vou logo pra casa, para poder levar o complemento da refeição (em geral, carnes).

Digno de consideração, segue diálogo de um episódio ocorrido entre a pesquisadora e moradores que ilustra situações de dificuldades comunicativas verificadas entre falantes de uma mesma língua, por conta das especificidades de suas variações:

A pesquisadora necessitou atravessar a Lagoa da Dona Neném, numa dada região estreita e rasa, para as visitas domiciliares, que objetivavam a explicitação dos objetivos e metodologias da pesquisa, bem como solicitação de consentimento declarado dos pais à participação de seus filhos.

Tendo a notícia que ali havia sanguessugas, a pesquisadora, temerosa, indagou às crianças, que se banhavam e brincavam, enquanto suas mães lavavam roupas: “Você sabem me dizer se é verdade que aqui tem sanguessugas?” As pessoas que ali se encontravam, desconfiadas, entreolharam-se e, sacudindo os ombros, responderam timidamente: “tem isso aqui naum”. Insatisfeita e intrigada com a resposta, a pesquisadora insistiu, reformulando a pergunta: “vocês não têm notícias se aqui tem aqueles bichinhos que agarram na pele da gente e sugam nosso sangue?” Entusiasmados, os informantes muito prestativos responderam à indagação, já que, naquele momento, o canal de comunicação havia se estabelecido: “Ah... bom! Cê tá perguntano se tem chamichu na lagoa?” Aliviada, concordou a pesquisadora: “É isso mesmo: aqui tem chamichu?” “Naum, essa época tem naum, só no inverno. A sóra pode atrarresá sussegada, rá tranquila” (a senhora pode atravessar sossegada, vá tranqüila).

Concluiu-se que os falantes da comunidade se comunicavam perfeitamente entre si, mas alguns constrangimentos podiam ocorrer entre nativos e visitantes partícipes não apenas da língua culta, mas de outras variações, em decorrência de suas particularidades. Nesse sentido, a variação lingüística da comunidade pode ser considerada correta em sua função comunicativa oral e local. Porém, apesar da consideração pela variante, indica-se a possibilidade de um leque de linguagens, para instrumentalizar quaisquer pessoas a se adequar às situações e locais solicitantes, proporcionando-lhes interação ajustada entre ambientes locais e globais.

Todavia, a modalidade escrita não admite flutuações lingüísticas, o que seria motivo de deficiência na comunicação. Logo, corroborou-se com Bennett (1993), para quem a cultura pode ser: i) objetiva, decorrente de manifestações sociais, a exemplo da literatura, música, ciência, arte e língua ii) e subjetiva, derivada de expressões abstratas, como os valores, crenças e uso da língua.

Verificou-se, em vários momentos, que a fala utilizada se encontrava impregnada de significados específicos: o falante não selecionava eventualmente os artifícios componentes das palavras e frases quando precisavam demonstrar suas emoções, desejos, pensamentos e convencer seu interlocutor. De acordo com sua cultura subjetiva,

realizava suas escolhas, considerando o grau de formalidade da situação, faixa etária, estado emocional, entre outros aspectos (BENNETT, 1998).

Por conseguinte, desrespeitosos parecem os programas de alfabetização que exigem do alunado o abandono de suas construções socioculturais. Considerou-se a cultura subjetiva da comunidade, durante a aprendizagem da língua escrita, caracterizando-se uma situação de bidialeto: consideração do dialeto local como comunicação oral e alfabetização dentro dos padrões da língua-padrão, como proposta alternativa de comunicação e expressão.

7.1.6 Observações em Sala de Aula

As informações obtidas no convívio sócio-cultural da comunidade, à compreensão do significado da alfabetização de crianças evidenciaram muitas de suas especificidades lingüísticas, essenciais à efetivação do programa desenvolvido na escola. Do mesmo modo, mais especificamente, as observações realizadas na escola e das aulas da professora ofereceram significativas contribuições para a compreensão do analfabetismo da maior parte das crianças da sala de aula.

Registraram-se em diário de campo: a atmosfera emocional da escola; o modo de planejamento das aulas pela coordenadora e professora; a forma como se utilizavam os espaços físicos e materiais didáticos disponíveis; as concepções de aprendizagem e metodologias de ensino; as relações entre professora e alunos, alunos e alunos, direção e professora, escola e comunidade e; a interação entre conteúdos e estilo de vida dos alunos.

A apreciação das aulas da professora Regina transcorreu no início do 2º semestre do ano letivo de 2006. Constituiu surpresa o silêncio na escola, parecia não haver aulas. Na sala não existiam produções infantis, cartazes, textos, palavras ou letras. O ambiente se mostrava pobre em estimulação à leitura.

As crianças entraram em sala por volta de sete horas para a oração e acolhida; em seguida, corrigiram a tarefa de casa, mediante a cópia das respostas escritas num cantinho da lousa pela professora: não houve questionamentos sobre o raciocínio das possíveis respostas trazidas pelos estudantes, nem sequer se verificou se as crianças, de fato, haviam realizado a atividade em casa.

Regina distribui os alunos em duas fileiras, uma atrás da outra, em formato de semicírculo, bem próximo da lousa, utilizando apenas cerca de 30% da extensão da sala, enquanto o restante ficava completamente inativa, indício de que as aulas giravam em torno da lousa. Outrossim, a sala não dispunha de recursos visuais.

Enquanto os alunos copiavam a correção da tarefa de casa, a professora se apoderava do restante da lousa, preenchendo-a completamente com exercícios de matemática (em letra de forma), com complexos e extensos comandos. Imediatamente, algumas reflexões se fizeram expressivas: a turma parecia não corresponder às expectativas do projeto porque aparentava muito avançada ao que se propunha. Mas, aos poucos, os estudantes indicavam que aquela tarefa não era apropriada às suas habilidades escolares naquele momento.

Arnaldo reclamava: “é dever demais, tia!”; a professora retrucava: “faça a tarefa!”; com um palavrão, Arnaldo disse que não a faria. Depois tentou negociar: “Ora, pois, então, tia, não passa dever de casa hoje não?” Rebeca tentou convencer o colega: “quem faz o dever num é nós naum, é nossa mão!” Essa afirmação se mostrou extremamente significativa: as crianças apenas cumpriam o exercício mecanicamente, de maneira irrefletida e desprovida de vontade, uma cópia sem sentido, que não desenvolvia nenhum atributo cognitivo exigido à aquisição da língua escrita.

A professora, receosa de perder o controle da turma, expulsou os irmãos Arnaldo e Pedro, porque além de ‘atrapalharem’ a aula, caçoavam de Rebeca porquanto suas ressalvas lhes pareciam presunçosas: “Só voltem amanhã com a mãe!”, disse Regina.

A aula começara às 7 horas e 15 minutos; já eram 9 e os alunos ainda copiavam a tarefa, complexa e extensa. As crianças demonstravam, pelos comportamentos inquietos, irritadiços e constantes reclamações, que não estavam envolvidas com aquela atividade.

Um questionamento se impôs: de que forma a professora e os alunos resolveriam a tarefa? Seriam os alunos leitores fluentes a ponto de resolverem, sozinhos ou com ajuda, as questões matemáticas propostas?

Intercalando seu tempo, Regina copiou uma tarefa também de matemática no caderno das crianças menores, dizendo: “essas ainda não tiram da lousa e tem que ser um dever mais fácil”. Mais tarde, quando teve outro tempinho, indagou-lhes: “quantas borboleta cês tão vendo aqui?” Quantas flores? Quantos triângulos? Os alunos contavam com a ajuda da professora. “Onde tem mais coisas?” As crianças responderam entusiasmadas: “nas Flores! Flores! Flores!” A professora, apesar de perceber que as crianças constataram rapidamente que havia mais flores do que triângulos e borboletas, insistiu no ensino desnecessário: “você faz assim: ligue cada flor a cada borboleta pra ver quantos sobraram, depois faz a mesma coisa com os triângulos, entendeu? Desse jeito cês vão saber onde tem mais”. Novamente, a professora inviabiliza o conflito cognitivo responsável pelos avanços e aprendizagens, visto que impede o livre pensar, os raciocínios independentes e as formas alternativas de resolução dos problemas.

Depois de muito copiar, aparentando cansaço e descontentamento, Ziraldo perguntou: “e agora, tia: é pra fazer o que?” Daniel ajuda: “anda, tia, diz logo o que é pra fazer!” Percebeu-se, naquele momento, que alguns alunos não sabiam sequer do que se tratava a atividade. E os demais? Seriam capazes de resolver sozinhos ou com um pouco de auxílio? A realidade se descortinava cruel aos alunos e à professora: nenhuma criança mostrou capacidade à resolução daquela tarefa. Corajosamente, Regina atendia aos pedidos de socorro de um e de outro, aqui e acolá, tentando apaziguar a gritaria que se instalara pela ansiedade dos alunos, para quem a liberação da obrigação constituía urgência. A intervenção da professora não gerava conflito cognitivo, de forma contrária, tratava-se meramente do ensino de onde se copiar tal resposta, uma simples reprodução das frases por ela escritas na lousa.

Já se aproximava das 10 horas - naqueles dias, não havia merenda escolar; portanto, as aulas prosseguiram sem intervalo de sete às 10 horas – e nada havia sido trabalhado: somente cópia. A professora, com uma boa dicção, apontando, explicava (às vezes parecia artificial, talvez a presença da pesquisadora forjasse tal comportamento): “é

pra fazer seu nome aqui nesse lugar onde estou mostrando. É o teu nome, Michael: m – i – c – h – a – e – l”. “Agora, vamos escrever o nome da tia aqui nessa linha: Re – gi – na: um “r”; um “e”; um “g”, aquele que é enroladinho, não lembra?; um “i”; um “n”; um “a”. A criança resmungou: “Ah, tia, “g” num sei, naum”!

Na verdade, os alunos não tinham a menor noção do que deveriam realizar, sabiam apenas que se tratavam de contas matemáticas: “tia, é de somar?” A professora providenciou amparo emergencial aos alunos do 2º ano, solicitando somente o resultado dos cálculos, que muito agradou, sobretudo aos meninos; logo, não leu as questões, obstaculizando-lhes a possibilidade de compreensão e resolução do problema proposto. Regina resumiu: “vejam: tem 75 revistas, 167 livros de português, 189 de matemática, 45 de poesia. Se eu tirar as revistas, quantos livros restarão? A professora ensinava a nova operação: subtração”.

A tarefa se resumiu em cálculos desprovidos de problematizações. Efetivamente, o ensino da palavra “subtração” tornou-se o centro da aula: letra por letra, a professora soletrava a palavra em pauta, ignorando o significado da operação e o problema. Essa atividade seguiu até o final da aula.

Enquanto as alunas preenchiam o cabeçalho do dever de classe, a professora já copiava o dever de casa na lousa para os meninos que haviam terminado de responder a sua tarefa de classe. Regina escrevia parte da tarefa na lousa e, enquanto os meninos terminam, ensinava a tarefa das meninas, que apresentavam muitas dificuldades. Quando podia, a professora voltava à lousa para terminar de copiar a tarefa de casa. Felipe, desabafando, e exprimindo satisfação por se ter livrado de um aborrecimento, diz: “ufa, ainda bem que é pouco, hoje!”. Enquanto isso, a professora recolhia os cadernos dos alunos do 1º ano e lhes copiava o dever de casa.

A dinâmica em sala de aula era deveras trabalhosa: os alunos do 2º ano copiavam em silêncio a atividade da lousa (de classe); as crianças do 1º ano esperavam também em silêncio que a professora terminasse a atividade dos meninos “mais adiantados” para que copiasse, em seus cadernos, uma atividade simples, também de matemática. Enquanto a professora providenciava as tarefas dos “atrasados”, como ela referia os

pequeninos, os demais, que iam terminando de copiar da lousa, agrupavam-se em grupos de meninos e meninas; por fim, a professora tinha três grupos para dar atenção: os do 1º ano, os meninos e as meninas do 2º.

E assim prosseguia, auxiliando um, depois, outro e outro. Os que terminavam recebiam livros paradidáticos. Num canto da sala, algumas meninas pareciam bem mais interessadas nos 'livrinhos', como chamavam os volumes extra-escolares, visto que observavam as figuras e relatavam a história da forma que imaginavam; outras, as menores, arrumavam os livros didáticos na estante, classificando-os por matéria e, depois, por tamanho. Na verdade, brincavam com os livros na estante como se fossem brinquedos: arrumavam, empilhavam e classificavam de maneiras diferentes. Finalmente, a professora exaurida, terminou seu primeiro turno do dia.

No dia seguinte, havia novidades na escola: os alunos do 5º e 6º anos do anexo se encontravam no pátio da escola e a turma da creche se instalou na segunda e última sala que estava vazia (a escola possui apenas duas salas de aulas, um banheiro e um cômodo onde funcionava a secretaria, diretoria e coordenação). Tratava-se do desenvolvimento de um projeto de leitura na escola. Os professores e a coordenadora se dedicaram, durante três dias consecutivos, à exploração de leitura e interpretação de textos desses alunos.

A turma se encontrava novamente em silêncio absoluto. Regina corrigia a tarefa de casa que estava na lousa. Arnaldo e Pedro estavam de volta à escola acompanhados de sua mãe, conforme a exigência da professora. Nesse dia, a dinâmica da aula foi bastante diferente (possivelmente pela presença da pesquisadora), uma vez que envolvia os alunos nas atividades propostas: “hoje é leitura de provérbios por causa do folclore. Alguém quer falar algum provérbio?”; “eu quero! Eu quero!” (ninguém se manifestou de verdade, penso que não sabiam como fazê-lo). Ninguém sabe? Perguntou Regina, à medida que copiava na lousa: “Então, vamos ler os provérbios”:

“LEITURA DE PROVÉRBIO POPULAR

QUEM COM FERRO FERRE, COM FERRO SERÁ FERIDO.

MAS VALE UM PÁSSARO NA MÃO, DO QUE DOIS VOANDO.

CASA DE FERREIRO, ESPETO DE PAU.

CACHORRO QUE LATE NÃO MORDE.

FILHO DE PEIXE, PEIXINHO É”.

Os alunos copiaram os provérbios silenciosamente. A professora lhes concedeu uma pequena explicação: “provérbios são ditados que nossos pais dizem”. Na verdade, a aula convergia para a cópia de provérbios. Enquanto os estudantes do 2º ano copiam os provérbios, a professora pedia os cadernos dos pequenos para copiar suas tarefas de classe.

A mestra diz: “É hora da leitura!”. E, apontando para as palavras escritas na lousa, conduzia:

Professora: “quem?”

Alunos: “quem?”

Professora: “com?”

Alunos: “com?”,

Professora: “ferro?”

Alunos: ferro”

Professora: “fere?”

Alunos: “fere?”

Professora: “com?”,

Alunos: “com?”

Professora: “ferro?”

Alunos: ferro”?

E assim continuou toda a aula: com a mesma entonação de pergunta, os alunos repetiam as palavras que a professora articulava pausadamente e marcava algumas palavras no texto e, enquanto pronunciava cada uma delas, pedia que os alunos a repetissem, desobrigando-se de oferecer ritmo, musicalidade, entonação, nexos e sentido ao texto. Assim agiu com todos os provérbios.

Com efeito, Regina se empenhou em desenvolver a leitura dos alunos a partir de textos; entretanto, não explorou a sua compreensão leitora: a leitura era artificial, demasiadamente arrastada, desinteressante e cansativa.

Todavia, a atividade apresentou bom desempenho ao reconhecimento de algumas palavras:

Regina interrogava:

- No primeiro provérbio, tem alguma palavra repetida?

Respondem felizes os alunos:

- Tem!, tem!, tem!, ferro!, ferro!”.

Professora:

- Onde está a palavra ferro? mostrem?, onde tá?

Angélica responde:

- Aquela que tem um ‘f’ e um ‘e’, um ‘r’ e outro ‘r’ e um ‘o’.

- Além de ferro, qual outra palavra começa com ‘f’?

- Fere!, Fere!, Fere!”

Respondem entusiasmados os alunos.

A tarefa passou a ser-lhes atraente no momento em que tiveram a chance de interagir com a professora e com os colegas. A pesquisadora, animada, imaginou: “Ainda bem que Angélica consegue identificar algumas palavras e suas respectivas letras”. A professora continuou: “Aqui nesse outro provérbio (“Mas vale um pássaro na mão do que dois voando”), onde tem a palavra ‘pássaro’? A aula é interrompida: “Breno, vem pra perto de mim, você tá longe, não tô vendo você lendo!” “A palavra pássaro tem quantas sílabas”, “qual letra se repete?” Nesse instante, a professora precisa atender a um menino do 1º ano que tem dúvidas em seu dever de classe que ainda estava copiado. Volta e pergunta: “Breno, onde tem a palavra mão? Vem mostrar!”, “Cadê a palavra dois?”. A professora relê o provérbio pausadamente, apontando cada palavra, perguntando: “onde tá a palavra voando?” Arnaldo responde: “aqui”, apontando para o vocábulo certo. A professora pergunta ainda: “por que?” “Porque tem o “v”.

Dessa maneira, Regina envolveu todos os alunos, bastante entusiasmados com a atividade. Pareciam felizes ao serem interrogadas e desafiadas. Mas, a professora se estende e os alunos, cansados, rebelam-se de forma indelicada: “onde ta a palavra jumento?” “Aqui”, responde Arnaldo apontando para Justino, que se aborrece e faz muita desordem. “Chega dessa besteira!”, desafia Jonhson, “besteira”, concorda Michael. Todavia, a professora, ignorando os indícios de esgotamento da atividade, assim continuou: separou todas as palavras com um giz cor-de-rosa e solicitou, novamente, a atenção dos alunos à atividade, apontando para cada palavra. Por fim, copiou dez palavras retiradas dos provérbios e solicitou aos alunos a leitura individualizada, alertando-lhes: “quem vem depois é melhor porque decora só de ver os primeiros ler”.

Arnaldo, o primeiro a ser chamado, que completaria doze anos de idade naqueles dias, não conseguiu ler as palavras retiradas do texto, nem mesmo as que acertara durante a leitura coletiva, apesar do intenso esforço da professora. Não reconheceu as letras, nem seus sons correspondentes. Teve grande dificuldade para ler a palavra ‘casa’, mas leu ‘cachorro’, decerto porque decorou. A professora lhes soletrou os provérbios, palavra por palavra, letra por letra e ainda fez observações : “fere e ferido são palavras diferentes, não vê?”.

Com efeito, a leitura individual evidenciou que os alunos, durante a leitura coletiva, haviam decorado algumas palavras dentro do texto, no entanto, literalmente, não liam nenhuma palavra, nem mesmo reconheciam as consoantes e seus respectivos sons, somente as vogais.

Felipe, da mesma maneira que Arnaldo, também tentou adivinhar as palavras por memorização, mas não teve êxito: fracassou em todas porque. Dudu apresentou muitas dificuldades, falhando também em todas as palavras, apesar do grande empenho da professora. Wilson, Jonhson, Justino, Geraldo, Rebeca, Ana Paula enfim, todos apresentavam nível e dificuldades semelhantes: ainda não fonetizavam, tentavam acertar por memorização, a maioria conhecia unicamente as vogais.

Esse foi o ponto de partida da pesquisadora: os alunos não tinham a menor idéia de como se processava o sistema alfabético de escrita. Não distinguiam as letras nem

suas combinações à formação de sílabas e palavras, bem como seus sons correspondentes.

Aquela manhã foi dedicada exclusivamente à leitura, chegando a se tornar uma tortura para alguns. Os que não estavam acompanhando as orientações da professora, tentando ler, ficavam ociosos. A professora se esforçou para que os alunos apresentassem algum resultado positivo, partindo do texto para as palavras, sílabas e letras; do coletivo ao individual. Esse procedimento pareceu muito curioso, em se tratando daquela comunidade. Entretanto, apesar de partir de um texto significativo para suas partes constituintes, conforme os ensinamentos do Programa de Alfabetização de Professores Alfabetizadores (PROFA), a professora não sabia ao certo como operar com essa dinâmica, tornando as atividades destituídas de sentido. Isso implica que a seleção de um método (ascendente ou descendente) não determina o resultado de um trabalho.

Nessa perspectiva, partir de textos sem entender o significado dessa estratégia de ação, nem como realizá-la, pode se constituir num fracasso metodológico. Essa aula se mostrou valiosa à avaliação do nível dos alunos em leitura.

As aulas seguintes prosseguiram sempre nesses termos: muitas cópias de textos e palavras da lousa e leituras como as relatadas. Outrossim, a professora não usava os livros adotados pela escola, salvo para planejar suas aulas, selecionar atividades ou recortar gravuras. De acordo com seus depoimentos, o livro de português (MATOS; GONÇALVES, 2004) era considerado muito avançado para a turma: “isso é livro pra aluno que já sabe ler e muito bem, não pros meus que não sabem nada”.

Em suma, a professora não explorou os conhecimentos prévios das crianças, como havia afirmado em entrevista, bem como não lhes viabilizava a expressão de hipóteses originais. Ademais, raramente instituía conflitos cognitivos, imprescindíveis à elaboração e reelaboração de proposições.

Apesar do trabalho partir de textos significativos, como indica a linha construtivista de Ferreiro, a professora lhes conferia um tratamento behaviorista: leitura artificial, intensamente fragmentada para destacar as palavras do texto; aula de leitura baseada em memorização das palavras sublinhadas, ignorando o sentido global do texto; aula de

escrita fundamentada apenas em cópias, ignorando-se as possíveis produções e manifestações das hipóteses infantis.

A alfabetização das crianças não ocorreu em um ambiente letrado. Infere-se que a professora, embora se aventurasse em adotar os pressupostos construtivistas, evidenciou insegurança e confusão com relação à postura epistemológica e método utilizado, o que contribuiu para a lenta e árdua aprendizagem dos alunos.

7.2 Entrevistas

Utilizou-se um vocabulário peculiar aos profissionais da educação, uma vez que Regina (24 anos de idade), professora concursada desde 2003, atuava como alfabetizadora de uma turma multisseriada (1º e 2º anos) pela manhã e, à tarde, noutra escola, como professora da Educação Infantil, denominada de “creche” por comportar todos os alunos com idade igual ou inferior a seis anos. Além disso, assumia ainda a tarefa de catequista voluntária da Igreja local.

Em termos de sua formação acadêmica, paralelamente ao término da graduação pela Universidade Vale do Acaraú (UVA), no Curso de Português, especializou-se no Programa de Alfabetização de Professores Alfabetizadores (PROFA)²⁰. Ambos os cursos foram realizados na sede do município, 30 km distante da comunidade.

A coordenadora pedagógica, por sua vez, graduada em Língua Portuguesa – Ensino Superior completo realizado em Miraíma e Amontada, através da Universidade Vale do Acaraú (UVA) – atuava no magistério da escola pública havia dez anos, contudo iniciara na escola selecionada naquele ano (2006). Não desenvolvia outras atividades profissionais, dedicando-se exclusivamente à coordenação das três escolas do Distrito de Aracatiara.

²⁰ Elaborado em janeiro de 2001, pelo Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Fundamental, o PROFA consiste em um curso destinado a professores alfabetizadores de crianças, jovens e adultos, bem como formadores, e objetiva o estudo e aprofundamento de conteúdos e procedimentos didáticos.

As perguntas foram reformuladas sempre que havia incompreensão por parte das entrevistadas e, quando não respondidas satisfatoriamente, recompostas e novamente proferidas. Vale ressaltar que, associados à fidelidade da transcrição do discurso falado, alguns elementos não identificáveis nas expressões verbais foram ponderados à compreensão das concepções e práticas de alfabetização: gestos, olhares, movimentos e, especialmente, entonação da fala.

7.2.1 Análise das entrevistas: professora e coordenadora pedagógica

Durante a entrevista, a professora gaguejava muito no início de todas as respostas e misturava as idéias, atrapalhando-se até conseguir dizer algo e, muitas vezes, não conseguia expressar verbalmente suas concepções, sendo necessárias inferências nas entrelinhas de sua fala, gestos, olhares e entonação da fala.

Costumava emitir frases desconexas, sempre tentando dar as respostas que pensava conveniente à entrevistadora, lembrando-se, talvez, do que aprendeu na faculdade e no PROFA. No entanto, não conseguia coordenar e dar coerência às idéias: proferia frases desconexas, palavras soltas, conceitos equivocados.

Esforçava-se para falar o mais correto possível, procurando as palavras mais adequadas, formulando e reformulando suas respostas, fenômeno característico de uma situação formal. Porém, usou termos comuns à comunidade - *rente* (gente), *poblema* (problema), *maise* (mas); *sacrificano* (sacrificando); Corgo da Onça (Córrego da Onça) – e outros a ela estranhos (a palavra “abordar”). No entanto, algumas vezes, quando se aventurou a usar termos e conceitos que não dominava, se atrapalhou, como, por exemplo, interdisciplinaridade (“indisciplinalidade”, “indicinalidade”, “incipinalidade”: não conseguia conciliar teoria e prática).

Algumas respostas da professora exemplificam suas dificuldades:

Pesquisadora: “O que é aprendizagem?”

Professora: “É tudo aquilo que você sabe, que você aprende, que você está aprendendo no decorrer do tempo”.

Pesquisadora: “O que é ler?”

Professora: “Ler é bem mais do que decodificar as letras, né? Ler é você assim ler e saber o que você realmente leu, assim, ter uma visão mais ampla do que aquele texto, do que aquela leitura passa”.

Pesquisadora: “O que é escrever?”

Professora: “Escrever é você, escrever não é apenas copiar, escrever é assim, você saber escrever, saber redigir um texto, redigir (gaguejando excessivamente) algo que vem de dentro, que ajuda, que vai influenciando na medida que você vai começa a escrever que vai saindo, né?”.

Todavia, a entrevista constitui um dos procedimentos à compreensão do que vinha sendo desenvolvido em termos de alfabetização naquela escola. Certamente, constaram-se muitas contradições e semelhanças entre o discurso e a prática, durante as observações realizadas em sala de aula.

Teoricamente, compreendeu-se que, para Regina, a educação consistia na formação global do sujeito. A professora se mostrou bastante flexível quanto ao modo de se aprender a língua escrita, afirmando que cada aluno ou situação requer um tratamento diferenciado, como, de fato, observou-se em sala de aula. Todavia, paradoxalmente, costumava afirmar que todos apresentavam o mesmo nível, não havendo diferenças entre os novatos e veteranos.

Assegurou que os alunos repetentes não se interessavam em aprender, enquanto os da educação infantil eram mais atentos e aprendiam rápido porque não possuíam histórico de reprovação e repetência. Mas, quando afirmou “eu aplico o PROFA mais na creche”, deixou transparecer que não internalizou, de fato, as bases epistemológicas dos cursos efetivados.

Asseverou também que a escola não valorizava os esforços dos alunos. Sugeriu, como incentivo, um “quadro de honras”, recurso de motivação extrínseca, que se contrapõe às posturas sócio-construtivistas de aprendizagem, em que o estímulo motivador consiste na própria atividade.

Ensinar, para ela, significava abrir as portas do mundo aos alunos. Expressou também a importância do letramento aos estudantes em nossa sociedade. Conceituou leitura como compreender um texto, além da simples decodificação. Afirmou que “escrever não é apenas copiar”, repetindo frases prontas. Entendeu-se que escrever, para ela, significava a habilidade de se expressar pensamentos e sentimentos por escrito.

Mencionou que a alfabetização objetivava muito mais que a assinatura do nome próprio, pretendendo, antes, a formação de cidadãos, sendo o alicerce da educação formal e informal. Entretanto, em sala de aula, não ficou evidenciada a função social da escrita às crianças. Apesar de se prover de textos interessantes e adequados aos alunos, oferecia-lhes um tratamento behaviorista.

Afiançou usar livros didáticos, mas na prática em sala de aula, utilizava-os somente para preparar suas aulas e recortar gravuras, conforme declaração proferida durante as conversas informais: “isso é livro pra aluno que já sabe ler e muito bem, não pros meus que não sabem nada”.

Em se tratando da avaliação dos alunos, relatou a indiferenciação de nível de alfabetização entre os alunos do 1º e 2º anos. Mas, para os pequenos, adotava conceitos e, para os maiores, notas de zero a dez. Na verdade, ela apenas transformava notas em conceitos, não havendo nenhuma diferenciação entre as duas modalidades. Contudo, mostrou bastante sensibilidade no campo avaliativo, haja vista não se valer apenas da nota das provas sistemáticas. De fato, mediante observação, verificou-se que conhece cada aluno, seus limites e possibilidades.

Regina atribuiu o fracasso escolar dos alunos à falta de interesse, características pessoais e problemas familiares, bem como o trabalho inadequado dos professores e às políticas educacionais que incentivam a aprovação do aluno, mesmo que ele não esteja alfabetizado nas séries iniciais.

A coordenadora pedagógica, por sua vez, afirmou que a escola tem a função de preparar os alunos para a vida pessoal, mercado de trabalho e desenvolvimento da comunidade. Defendeu que a escola pública cearense é satisfatória e o aprendizado do aluno independe da escola porque a criança já nasce com um dom. A família e a escola ajudam, mas o que conta mesmo é o aluno.

Compreendia que o ensino como transmissão de conhecimentos. Mas, aludiu a existência de alunos naturalmente motivados e outros desmotivados, advertindo que é “perda de tempo ensinar o aluno que não quer aprender”, deixando transparecer o relato anterior da vocação dos alunos: “desse modo, a escola não pode fazer muita coisa não”.

7.3 Avaliações das Crianças

Faz-se necessário rememorar o vínculo entre alfabetização e características culturais, econômicas e tecnológicas das sociedades, aspectos que determinam “como”, “quando”, “para que”, e “a quem se alfabetiza”; logo, impôs-se à avaliação das crianças a consideração da relação entre linguagem escrita e seus usos sociais. Destarte, os itens avaliativos foram criteriosamente selecionados para que estivessem compatíveis com as representações sociais da comunidade escolar (BOURDIEU; CHARTIER, 1996; CERTEAU, 1990; CHARTIER, R. 1982; SOARES, 1995, 2004; TFOUNI, 1995).

Do mesmo modo, ponderaram-se as particularidades dos leitores iniciais, porquanto se dedicam veementemente à conversão fonográfica. Considerou-se, igualmente, que a língua escrita comporta basicamente dois níveis interdependentes, indissociáveis e simultâneos: o aspecto instrumental, designado de “alfabetização”, responsável pelo assenhoreamento das convenções da linguagem escrita e; o aspecto social, denominado de “letramento”, que significa o emprego adequado das habilidades técnicas adquiridas ou em aquisição (KLEIMAN, 1995; SOARES 1995, 1998, 2004 e; TFOUNI, 1995).

Importa ainda repassar que os itens avaliativos – “Identificação do alfabeto”, “Leitura de palavras”, “Leitura do texto”, “Escrita de palavras”, “Escrita de texto” – foram

aplicados individualmente, em três fases da pesquisa: na avaliação diagnóstica, ao término do primeiro bimestre (avaliação intermediária) e ao final do semestre. Outrossim, as tabelas avaliativas podem ser consultadas nas páginas 136 e 137 do capítulo 6 (Procedimentos Metodológicos).

7.3.1 Análise dos Resultados da Avaliação Diagnóstica

7.3.1.1 Avaliação em Leitura e Escrita

Tabela 8: Resultado coletivo da avaliação diagnóstica em leitura e escrita

DESCRIÇÃO	EX	OT	MB	B	RG	INS
Identificação do alfabeto	-	3	4	6	2	1
Leitura de palavras	-	-	-	2	7	8
Leitura do texto	-	-	-	-	-	17
Escrita de palavras	-	2	3	6	6	-
Escrita de texto	-	-	2	2	9	4

Com relação aos conceitos obtidos pelos alunos, constatou-se que nenhum aluno alcançou a nota "Excelente" nos quesitos propostos. Apenas cinco atingiram o nível "Ótimo", três deles em "Identificação das letras do alfabeto" e apenas dois em "Escrita de palavras". Nove crianças conseguiram conceito "Muito Bom", quatro em "Identificação das letras", três em "Escrita de palavras" e somente duas em "Escrita de um texto".

Obtiveram o conceito "Bom", 16 estudantes, sendo seis em "Identificação das letras do alfabeto" e também em "Escrita de palavras" e duas em "leitura de palavras" e "Escrita de frase". Para a nota "Regular", somente dois alunos em "Identificação das letras"; em contraponto, nove em "Escrita de uma frase", sete em "Leitura de palavras" e seis em "Escrita de palavras".

O conceito "Insatisfatório" foi auferido por oito crianças em "Leitura de palavras", quatro em "Escrita de uma frase" e apenas uma em "identificação de letras". Em se tratando do quesito "Leitura de textos", todos os alunos apresentaram conceito "Insatisfatório": nenhuma criança conseguiu ler um pequeno texto.

Esses resultados indicam que, em termos de 'Identificação das letras', grande parte dos estudantes apresentaram resultados razoáveis, somente três mostraram rendimentos muito abaixo do esperado: dois com nota 'Regular' e somente um 'Insatisfatório'. Esse resultado era previsível, na medida em que a avaliação ocorreu no 2º semestre em uma turma multisseriada (1º e 2º anos), com sete alunos sucessivamente repetentes, quatro repetentes e apenas quatro haviam passado pela Educação Infantil, apenas dois ingressavam pela primeira vez à escola; portanto, era natural que conhecessem algumas letras, notadamente as vogais; entretanto, a maioria não distinguia seus sons correspondentes.

Quanto à 'Leitura de palavras', 15 alunos se encontravam em condições preocupantes: sete com nota 'Regular' e oito com 'Insatisfatório'. Esse resultado evidenciou que a maioria da turma não conseguia ler as palavras propostas: exclusivamente duas crianças atingiram o conceito 'Bom'.

Todos os alunos apresentaram conceito 'Insatisfatório' em 'Leitura de pequenos textos'. Os comportamentos das crianças diante dos textos apresentados eram intrigantes: algumas apenas balançavam os ombros e a cabeça em sinal de negação, rejeição ou desconhecimento do assunto; outras, apreensivas, gesticulavam e movimentavam intensamente as mãos, balançavam os pés e faziam mungangos no rosto: franzindo a testa, improvisando caretas e elevando o olhar para cima, como se desejassem lembrar de algo ou se desviassem da tarefa.

Nem mesmo os incentivos da pesquisadora e as chamadas de atenção para as pistas gráficas que o texto oferecia encorajaram-lhes à arte de ler: gravuras, disposição do texto na página, palavras mais simples apontadas, ludicidade e apresentação icônica da história em quadrinhos. As crianças agiam como se nunca tivessem sido requisitadas à leitura de um pequeno texto, individualmente.

No quesito 'Escrita de palavras', nove dos alunos avaliados se alocavam na fase silábica; todavia, seu limitado repertório, com relação ao conhecimento das letras e seus respectivos sons, impedia-lhes a correspondência fonográfica convencional em seis das crianças.

Todos os estudantes, quando solicitados a escreverem livremente palavras que soubessem, quisessem ou gostassem – tendo como sugestão nomes de brinquedos, alimentos, flores, cores, lugares ou pessoas queridas –, esmeraram-se em escrever o mais semelhante possível da escrita padrão, ponderando as letras a serem utilizadas, sua seqüência, quantidade e variedade necessárias. Em geral, sabiam que se escreve com letras e que a escrita representa a fala, mas essa hipótese não se constituía concepção unânime: alguns estavam na fase pré-silábica.

No entanto, sem exceção, conseguiam perceber claramente as distinções entre o sistema de representação da escrita e do desenho. Com efeito, haviam superado o primeiro conflito ao longo da aquisição da língua escrita: desenha-se com figuras e se escreve com letras. Mas, muitas revelações existiam pela frente no processo de evolução cognitiva, rumo à apropriação da língua escrita.

Determinadas considerações sobre as condutas infantis se fazem necessárias à compreensão minuciosa de seus resultados. A princípio, mostraram-se ansiosas quanto à maneira de registrar suas produções. Olhavam a folha de papel sem pautas e pareciam não ter idéia de como começar. Apesar de suas experiências escolares, a espacialidade se constituía enigma: escrever-se-ia de cima para baixo ou de baixo para cima? Da esquerda para a direita ou da direita para a esquerda? No começo, meio ou final da página? Nessa situação embaraçosa, pouco à vontade, interrogaram: “onde é pra escrever, tia?”, “Aqui tá bom?” “É assim mesmo?”, “tá bom nesse canto aqui, tia?”. Contudo, naquele momento, não interessavam os aspectos convencionais da escrita, mas, as concepções infantis sobre a língua escrita.

A pesquisadora, na condição de mediadora entre as hipóteses infantis e a escrita padronizada, observou a maneira como as crianças escreviam e, imediatamente após suas produções, solicitava-lhes e questionava a leitura do material escrito. Verificou-se que a maioria das crianças já compreendia a escrita como representação dos sons das palavras que, por sua vez, representava, nessa conjectura inicial, apenas nomes de objetos e pessoas – função da escrita.

Essas constatações configuravam um bom começo ao desenvolvimento do

Programa. No entanto, a insuficiente intimidade dos alunos com as letras – sobretudo das consoantes, conforme mostrou a avaliação “Identificação das letras do alfabeto” – limitavam-lhes o repertório de suas produções, minimizando suas reflexões sobre o sistema de escrita e possibilidades de escrever.

Desse modo, ao se aventurarem no mundo da escrita, valiam-se, de forma aleatória, somente dos sinais gráficos que lhes eram mais familiares, como as vogais e algumas letras que compunham seus nomes, em geral as mais simples: fazia-se necessária uma intervenção pedagógica à exposição, popularização e apropriação das letras e de seus respectivos sons e possíveis combinações.

A partir dessa avaliação, tomou-se conhecimento da forma como aquelas crianças compreendiam o sistema de escrita, suas lógicas subjetivas – competentes e necessárias à apropriação do sistema alfabético, apesar de falsas – e tudo que consideravam possível e legível numa produção escrita, enfim, teve-se a oportunidade de se conhecer as hipóteses dos alunos. A tabela abaixo exhibe os resultados da avaliação diagnóstica em leitura e escrita, por aluno.

Tabela 9 – Resultados da avaliação diagnóstica individual em leitura e escrita

ALUNOS	ILA	LP	LT	EP	ET
Alice	INS	INS	INS	R	INS
Michael	R	INS	INS	R	INS
Dudu	OT	R	INS	OT	MB
Pedro	B	INS	INS	B	R
Arnaldo	MB	R	INS	B	B
Rebeca	B	INS	INS	R	R
Vitor	MB	INS	INS	R	R
Ana Paula	B	INS	INS	B	R
Wilson	B	INS	INS	B	R
Angélica	MB	R	INS	MB	R
Gleidson	R	INS	INS	R	R
Johnson	MB	B	INS	B	R
Justino	MB	B	INS	OT	MB
Zivaldo	B	R	INS	MB	B
Ariel	OT	R	INS	MB	R
Geraldo	B	R	INS	R	INS
Felipe	OT	R	INS	B	INS

Legenda

ILA – identificação das letras do alfabeto; LP – leitura de palavras; LT – leitura de textos; EP – escrita de palavras; ET – escrita texto; EX – Excelente; OT – Ótimo; MB – Muito bom; B – Bom; RG – Regular; INS – Insatisfatório.

Michael, Gleidison e Geraldo se encontravam no pré-silábico, condição adequada aos dois primeiros – um completara seis anos em março e o outro havia completado sete, respectivamente –, todavia, preocupante ao último, para quem aquela condição parecia inadequada, haja vista a idade adiantada. Esses alunos sabiam que se usam seqüências de letras para se escrever, mas não percebiam a natureza da língua escrita: representação da fala.

Conseqüentemente, não fonetizavam suas escritas, registravam traços aleatoriamente, sem nenhuma associação com a fala, investindo intensamente na apresentação gráfica de suas escritas. Quando solicitados a lerem suas produções apontando com o dedo, realizavam um movimento retilíneo contínuo (\rightarrow), às vezes da direita para a esquerda, outras, da esquerda para a direita (APÊNDICE O).

Por outro lado, manifestaram clareza quanto aos sinais gráficos utilizados numa escrita alfabética: os três meninos já distinguiam letras de desenhos e garatujas. Todavia, Michael, de forma peculiar, grafou algo semelhante ao signo matemático “não está contido” (ϕ), como parte integrante de duas palavras, mostrando sua falta de familiaridade com o abecedário.

No que se refere à quantidade e variedade de letras para se compor palavras, Geraldo apresentou um considerável número de signos lingüísticos, empregando de três a oito letras para formar seus vocábulos. Gleidison usou menos letras diferentes, porém se amparou em uma grande quantidade para suas composições, de quatro a dez letras, revelando uma ampla variação do número de letras. Michael tratou de variar as letras e contou com palavras compostas com três a sete letras. Os três garotos demonstraram sua despreocupação para com a quantidade mínima necessária à escrita de palavras, mas evidenciaram atenção à variedade.

Ariel, Pedro, Zivaldo, Ana Paula e Wilson, supondo que a menor unidade de um texto fosse a sílaba, adotaram a modalidade estrita do período silábico, com designação de uma letra para cada grupo sonoro que se pronunciava numa só emissão de voz, manifestando a preponderância de caracteres vocálicos, salvas raras consoantes encontradas. Em consonância com Teberosky e Colomer (2003), as vogais consistem nos

elementos com maior sonoridade na sílaba, podendo ser pronunciadas isoladamente; ao contrário, em geral, as consoantes só funcionam quando unidas a outras letras, sobretudo a vogais. Outro fator que corrobora para a escolha das vogais nas escritas infantis iniciais diz respeito à equivalência entre o nome e o valor sonoro dessas letras (APÊNDICE O).

No momento tanto da escrita, quanto da leitura apontada, as crianças sussurravam as palavras num exercício metalingüístico, buscando distanciamento da língua, para tomar consciência do aspecto fonológico das palavras. Essa observação contraria os pressupostos de Teberosky e Colomer (2003), para quem “[...] a segmentação silábica aparece como uma segmentação natural, que não requer um conhecimento reflexivo [...]”.

Em se tratando da qualidade das letras empregadas, as crianças ora registravam um silábico pautado em caracteres desprovidos de sonoridade convencional, porque estavam preocupados somente com a quantidade das grafias; ora correlacionavam as letras com seus respectivos sons, especialmente quando se tratavam de vogais, manifestando, além da preocupação com a quantidade dos signos, atenção à qualidade das letras empregadas.

Alice, Vitor, Arnaldo, Johnson, Rebeca e Felipe também se posicionaram no período silábico. No entanto, sua hipótese se encontrava em conflito com a conjectura da quantidade mínima de caracteres para que se pudesse escrever uma palavra: julgavam, inicialmente, que uma única letra não serviria para se compor um vocábulo. Alice, Vitor, Arnaldo e Rebeca estabeleceram um mínimo de três letras à produção de uma palavra, sendo que Alice e Arnaldo se valeram de três a cinco letras, ao passo que Vitor, três e quatro; Rebeca, três a seis. Felipe estabeleceu um mínimo de quatro até oito letras. Johnson, por sua vez, admitiu de duas a quatro letras para a formação de palavras que entendia como legíveis e passíveis de escrita. Percebe-se que a diferença entre o silábico estrito e o conflituoso consiste no número de letras estabelecido como mínimo necessário à escrita, no caso dos alunos avaliados, de dois a quatro (APÊNDICE O).

Essas crianças se dedicavam às proposições que consideravam admissíveis, esforçando-se em torná-las análogas às formalidades da escrita padrão, segundo as informações auferidas através do mundo da escrita: quantidade e variedade de letras para

que algo pudesse ser escrito e lido. Tal hipótese originou problemas à constituição de palavras monossilábicas ao Johnson, que estabeleceu um mínimo de duas letras para a composição de uma palavra. Aos demais alunos, o problema se estabeleceu na composição de palavras monossilábicas e dissilábicas, por isso adicionaram-lhes letras desprovidas de valor sonoro.

Dudu e Angélica se manifestaram irresolutos, haja vista a simultaneidade de três estágios em suas produções: silábico estrito, silábico conflituoso com o número mínimo de letras, além de se arrisarem timidamente no silábico-alfabético, aonde se encontrava unicamente o aluno Justino, para quem o conflito do momento consistia na análise interna da sílaba, nomeadamente as características fonéticas da língua, que impõem intenso trabalho metalingüístico (APÊNDICE O).

Vale ainda relatar que algumas crianças registraram, fortuitamente, palavras de acordo com o estágio alfabético, mas se tratavam de palavras que haviam incorporado à memória: Alice escreveu como nome de uma pessoa 'Cicília', nome de sua mãe; Rebeca e Geraldo elegeram a palavra 'bola', quando argüidos sobre quais palavras já sabiam escrever, enquanto Dudu preferiu 'gato' (APÊNDICE O).

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1985), o estágio silábico, apesar de imperfeito, constitui-se parte integrante da evolução cognitiva rumo à aquisição da língua escrita. Daí, a necessidade de se considerar essas escritas como legítimas porque inerentes à lógica das crianças que espreitam, analisam e estabelecem analogias com a escrita oficial para, em outros momentos, subseqüentes aos conflitos cognitivos derivados das comparações entre suas produções subjetivas e os modelos objetivos de escrita, evoluírem à condição de alfabéticas: o erro construtivista engendra avanços qualitativos.

Desse modo, a hipótese silábica se caracteriza como paradoxal, haja vista a simultaneidade do progresso conceitual alcançado. Nessa fase, as crianças já compreendem a natureza do sistema alfabético: a escrita representa a fala e não os objetos a que o nome se refere.

7.3.1.2 Avaliação em Consciência Fonológica (rimas e aliterações)

Através de atividades de rima e aliteração, objetivou-se verificar a capacidade dos alunos em manipular e refletir sobre a estrutura sonora da linguagem oral, exercício metalingüístico que se encontra na base da aquisição do sistema alfabético da língua escrita: as crianças adotam como objeto de estudo a língua oral, analisando e sintetizando intencionalmente as suas propriedades fonológicas, atentando para seus sons constituintes (MORAIS, 1997, 2004; WAGNER & TORGESEN, 1987; REGO, 1991; ELIS, 1995; VIANA, 1998; FÁVERO, 1999).

De fato, durante esse teste, a maioria das crianças se empenhou em analisar a composição sonora das palavras, verbalizando-as baixinho, a fim de localizar a resposta correta: dentre três gravuras, dever-se-ia encontrar o item que começasse ou terminasse da mesma forma que a gravura em destaque (ANEXO B).

Tabela 10 – Percentual de acertos da avaliação diagnóstica em consciência fonológica

ALUNOS	ACERTOS DE ALITERAÇÕES	ACERTOS DE RIMAS	TOTAL DE ACERTOS	PERCENTUAL DE ACERTOS
Alice	10	6	16	80
Michael	9	8	17	85
Dudu	10	9	19	95
Pedro	3	5	8	40
Arnaldo	9	6	15	75
Rebeca	10	9	19	95
Vitor	7	2	09	45
Ana Paula	9	4	13	65
Wilson	9	7	16	80
Angélica	9	6	15	75
Gleidson	5	4	09	45
Johnson	9	7	16	80
Justino	10	9	19	95
Ziraldo	8	9	17	85
Ariel	10	9	19	95
Geraldo	10	9	19	95
Felipe	10	9	19	95

Constatou-se que aproximadamente metade das crianças progredia rumo à conscientização fonológica; cerca de um terço era capaz de realizar análise fonológica da língua e; uma pequena parcela da turma ainda não percebia a possibilidade de análise da oralidade, condição imperativa à aquisição da língua escrita nos sistemas alfabéticos.

Somente as crianças que apresentaram resultados insatisfatórios – Pedro, Vitor e Gleidson – não identificavam o início e término das palavras e, como consequência, suas rimas e aliterações correspondentes, uma vez que inaptos no exercício metalingüístico, imprescindível à análise deliberada da oralidade. Por outro lado, Alice, Michael, Arnaldo, Ana Paula, Wilson, Angélica, Johnson e Zivaldo, para quem os sons consonantais passavam despercebidos, valeram-se de estratégias análogas durante o trabalho metalingüístico, discriminando unicamente os sons vocálicos das sílabas iniciais e finais das palavras.

Ao longo do teste, esses alunos recorriam ao nome das letras como recurso inicial para suas respostas, sempre questionadas: “você entendeu a pergunta? Você não deve dizer o nome das letras e sim o som das sílabas que começam e terminam as palavras”. Refazendo a pergunta e pronunciando pausadamente: “diga o som ou a sílaba que começa a palavra pipoca”. A palavra pi-po-ca começa com que?

Após as interrogações, suas respostas denunciavam o estágio primitivo de percepção dos sons da fala, visto que pronunciarem exclusivamente a vogal, ignorando a consoante formadora da sílaba: “pipoca começa com ‘i’”; “macaco começa com ‘á’”; “bolo começa com ‘ô’”; “ventilador termina com ‘lôl’”; “laço termina com ‘u’”; “chuva termina com ‘a’” e, assim, sucessivamente. De modo paradoxal, esse modelo metalingüístico de análise manifestava também o estágio avançado no qual se encontraram essas crianças, comparadamente a Pedro, Vitor e Gleidson, para quem a sonoridade das palavras era imperceptível.

Em decorrência dos redimensionamentos das perguntas, esses alunos se esmeraram em acertar as questões, soletrando repetidamente cada palavra e procurando suas correspondentes, obtendo, assim, bons resultados. Em contrapartida, Dudu,

Rebeca, Justino, Ariel, Geraldo e Felipe demonstraram excelente desempenho em consciência fonológica, respondendo antecipadamente as questões, com breves esclarecimentos e exemplificações. A Tabela 10 apresenta os resultados da avaliação em consciência fonológica, por aluno.

O principal obstáculo para um resultado satisfatório nesse teste se assemelhava ao entrave detectado na avaliação em leitura e escrita: algumas crianças apresentavam exercício metalingüístico deficitário: não apreendiam os sons das palavras ou percebiam somente os sons vocálicos, comprometendo-se, dessa forma, a relação entre fala e escrita. Nesse sentido, reiterava-se a necessidade emergencial de intervenção no tocante às correspondências fonográficas.

7.3.1.3 Considerações

Urge referir a importância de ponderar o estado emocional dos estudantes, sobretudo de Arnaldo que, na iminência de completar 12 anos de idade, era um dos alunos que demonstravam mais ansiedade, após anos de escolarização: o aluno havia passado seis anos por diferentes escolas, em turmas de 1ª e 2ª anos. A pesquisadora observou seu comportamento angustiado e cuidou de intervir decisivamente em sua hipótese inicial – fase silábica –, porquanto seu histórico escolar de reprovações e evasão depreciava sua auto-estima, suscitando condutas, ora de inibição, ora de rebeldia.

Evidenciou-se que as crianças veteranas eram as mais prejudicadas na evolução da escrita, apesar de freqüentarem a mais tempo a escola. Esse fenômeno se mostrou importante ao Projeto, haja vista a necessidade de se compreender o porquê dessa estagnação após anos de escolaridade.

Alicerçada nos resultados da avaliação, a pesquisadora se sentiu fundamentada para intervir, através da promoção de conflitos cognitivos adequados a cada estágio, intentando a evolução de suas hipóteses rumo à escrita alfabética: seleção de atividades significativas ao avanço das aprendizagens.

7.3.2 Análise dos Resultados da Avaliação Intermediária

7.3.2.1 Avaliação em Leitura e Escrita

A tabela 11 exibe a síntese das notas dos alunos em leitura e escrita.

Tabela 11 – Resultado da avaliação intermediária em leitura e escrita da turma

DESCRIÇÃO	EX	OT	MB	B	RG	INS
Identificação do alfabeto	9	5	3	-	-	-
Leitura de palavras	-	8	5	4	-	-
Leitura do texto	-	-	10	3	2	2
Escrita de palavras	3	8	6	-	-	-
Escrita de texto	6	3	6	-	2	-

Após um bimestre de intervenções pedagógicas ao desenvolvimento lingüístico e metalingüístico dos alunos, verificou-se um considerável avanço nas concepções infantis acerca da língua escrita: algumas crianças atingiram a nota “Excelente” – inexistente na avaliação diagnóstica. Enquanto na avaliação diagnóstica apenas poucos alunos conseguiram o conceito “Ótimo”, na intermediária, houve um razoável avanço para essa nota e uma expressiva evolução para “Muito Bom”. Raros estudantes conseguiram “Bom”.

Apenas quatro crianças atingiram o conceito “Regular”, dois em “Leitura de Texto” e dois em “Escrita de Texto”; somente dois permaneceram com “Insatisfatório” em “Leitura de Texto”. Vale ressaltar que essas notas se alocaram nas duas avaliações mais complexas. Observou-se, ainda, que os alunos avançaram mais significativamente nos testes de escrita.

Em se tratando do item 'Identificação das letras', todos os alunos conquistaram notas satisfatórias, sendo que metade deles alcançou "Excelente". Em "Leitura de Palavras", as crianças evoluíram significativamente, já que os 15 alunos que, na avaliação diagnóstica, se encontravam nos estágios "Regular" e "Insatisfatório", avançaram para os conceitos "Ótimo", "Muito Bom" e "Bom".

Do mesmo modo, constataram-se expressivos progressos em "Leitura de textos": Mais da metade dos alunos passaram a ler e compreender pequenos textos, apresentando conceito "Muito Bom". Nessa avaliação, as crianças já se ajuizavam como capazes de ler um texto; portanto, não se sentiam intimidadas com o material apresentado como ocorrera na avaliação diagnóstica.

Os alunos encontraram facilmente a sua mensagem com o recurso do reconhecimento do nome próprio. Algumas ainda apontaram as mensagens dos colegas. A atividade lhes pareceu muito interessante, visto que compreenderam como uma charada: "tia, essa é a minha? Acho que é, olha: tem meu nome"; "tia, achei a minha!"; Algumas vezes, recorreram à pesquisadora que ofereceu algumas dicas para a leitura. A atividade se mostrou intensamente lúdica, todos queriam saber o que a pesquisadora pensava sobre eles (APÊNDICE G).

Depois, coletivamente, Filipe orientando um colega: "olha, Michael, tá aqui a tua!"; Dudu também ajudou muito: "Bruno, tá vendo, essa aqui é a tua mensagem, olha aqui o teu nome. Só falta agora ver o que ela disse de ti, se tu é legal, bonito, sabido...". Enfim, todos se ajudaram e, em conjunto, decifraram as mensagens – significativas para todos (APÊNDICE G).

Em "Escrita de Palavras", aproximadamente metade dos alunos evoluíram para o "nível silábico-alfabético", e os dois alunos que se encontravam nesse estágio, na avaliação diagnóstica, passaram para o "alfabético". Os 12 que se distribuíram entre o "Silábico – destituído de correspondência fonográfica" (seis) – e o "Pré-silábico (seis)" avançaram para estágios conceitualmente mais elaborados e próximos do princípio alfabético, com a ajuda do aumento do repertório de letras e seus respectivos sons.

A tabela 12 expõe a síntese dos resultados, por aluno, da avaliação intermediária em leitura e escrita.

Tabela 12²¹ – Resultados da avaliação intermediária individual em leitura e escrita

ALUNOS	ILA	LP	LT	EP	ET
Alice	MB	B	INS	MB	MB
Michael	OT	B	INS	MB	R
Dudu	EX	OT	MB	EX	EX
Pedro	OT	MB	B	MB	MB
Arnaldo	EX	OT	MB	OT	MB
Rebeca	EX	OT	MB	OT	EX
Vitor	OT	MB	B	MB	MB
Ana Paula	EX	MB	B	MB	MB
Wilson	OT	B	R	OT	OT
Angélica	EX	OT	MB	OT	EX
Gleidson	MB	B	R	OT	OT
Johnson	EX	OT	MB	OT	EX
Justino	EX	OT	MB	EX	EX
Ziraldo	OT	MB	MB	OT	MB
Ariel	EX	OT	MB	OT	OT
Geraldo	MB	MB	MB	MB	R
Felipe	EX	OT	MB	EX	EX

Dos alunos que se encontravam no pré-silábico, Michael e Gleidison não se dispuseram a realizar essa atividade avaliativa: os dois preferiram os desenhos para se expressarem graficamente, sendo que Michael registrou em sua arte o texto “tia Meire”, enquanto que Gleidison elegeu as garatujas e os números. Apesar do contratempo, as crianças continuaram avançando, em um movimento não linear, entremeado de avanços e retrocessos (APÊNDICE P).

Em contrapartida, Geraldo mostrou uma evolução surpreendente: adiantou-se para o silábico-alfabético, quer correlacionando letras e sons, quer improvisando, já que ainda não conhecia as múltiplas possibilidades de correspondências fonográficas: VAFO (vaca), LATO (rato). Costumava, também, inverter a ordem das sílabas, suprimindo e adicionando letras, a exemplo de FESE (café), OVALOVO (cavalo), PADURA (rapadura),

²¹ ver “Legenda”, página 198.

ITITATA (hipopótamo), IRSIELA (cirigüela). Quando se percebia incompetente para grafar uma determinada palavra, retornava ao silábico, empregando aleatoriamente letras sem associação fonética: LOCO (feijão). Vale referir que não escreveu a sílaba “ca” em nenhuma das palavras que demandam tal registro: vaca (VAFO), jacaré (JAERLE), TAPIOCA (TAPINOA), canjica (PILA), cavalo (OVALOVO) (APÊNDICE P).

A ansiedade conduziu esse aluno a certa confusão em suas hipóteses para aprender a escrever o mais próximo possível da escrita padrão; logo, a simultaneidade de hipóteses marcou sua escrita: recorria ao silábico – ora empregando corretamente a correspondência entre as letras e seus respectivos sons, ora ignorando a associação sonora convencional – e ao alfabético.

Os integrantes do grupo que partiram do silábico estrito – Ariel, Pedro, Zivaldo, Ana Paula e Wilson – também apresentaram avanços diferenciados; todos abandonaram a segurança de sua hipótese inicial e adentraram em um período conflituoso com relação ao número de letras que deveriam compor as palavras, pois passaram a notar as diferenças entre suas produções e as dos livros e professora: suas escritas sempre possuíam um número menor de letras (APÊNDICE P).

Pedro estabeleceu, então, um mínimo de quatro letras para modelar suas palavras. A escrita dessa criança parecia confusa, na medida em que, simultaneamente, se valia de várias conjecturas para grafar palavras, como, por exemplo: no silábico estrito escreveu ELNO (elefante); no silábico em conflito com a quantidade mínima de letras, registrou BOAE (bola), GAOS (gato) e VATA (vaca). Estabeleceu ainda, assim como Wilson, duas letras para cada sílaba das palavras, embora, em geral, desprovidas de valor sonoro convencional (APÊNDICE P).

Zivaldo também demonstrou três fases concomitantes: silábico-alfabético (GAO – gato); silábico estrito com correspondência grafo-fonêmica convencional, CAO (cavalo), GIA (galinha), CIA (canjica), IOA (pitomba), AZOA (azeitona) e AO (rato); silábico estrito com emprego fortuito de letras, LLA (jacaré); e uma escrita silábica estrita mista com relação ao emprego da correspondência grafo-fonológica convencional e não convencional: CIOA (tapioca), RO (galo), CO (sapo), OCA (bodega), IPPTAPA

(hipopótamo), CAC (tubarão), ELOI (elefante), RIGEA (cirigüela), ACA (batata), ACLA (rapadura), GOA (coruja), ROA (formiga), CIC (feijão). Observou-se também um silábico com preocupação com a quantidade mínima de letras COA (bola) e CAC (vaca) (APÊNDICE P).

Ana Paula tratou de grifar todas as sílabas das palavras escritas e cuidou para que se constituíssem por, pelo menos, duas letras, dando a entender que sua hipótese inicial estava sendo alterada, embora as letras utilizadas para aumentar o tamanho dos vocábulos fossem destituídas de valor sonoro, já que desfrutava de mais familiaridade com as vogais. Ariel, surpreendentemente, ascendeu ao silábico-alfabético, ainda deficitário na correspondência grafo-fonológica (APÊNDICE P).

Quatro dos alunos que já se encontravam no período silábico conflitante – Arnaldo, Johnson, Rebeca e Felipe – elevaram-se ao alfabético. Alice indispôs-se a terminar a atividade que começara bem, revelando seu estágio alfabético. Vitor, por sua vez, preferiu desenhar e pintar, não sendo possível a apreensão de suas concepções sobre a língua escrita naquele momento (APÊNDICE P).

Dudu e Angélica saíram da encruzilhada dos vários estágios simultâneos nos quais se inseriam – silábico estrito, silábico contrastante com o número mínimo de letras e silábico-alfabético –, deleitando-se em equilíbrio cognitivo, depois de ascender ao alfabético. Angélica ainda apresentava resquícios do silábico alfabético: FEA (feijão), GARAH (galinha), PITBA (pitomba), AZINA (azeitona) e IPOTA (hipopótamo). Em compensação, Dudu mostrou um alfabético nítido, da mesma forma que Justino, para quem muito esforço não foi necessário, já que inicialmente mostrou-se no silábico-alfabético (APÊNDICE P).

No item avaliativo “Escrita de Textos”, os alunos manifestaram o conhecimento da função social da escrita, através da troca de bilhetes em sala de aula. A atividade lhes pareceu intensamente significativa, visto que puderam se comunicar entre si e ainda expressar sentimentos: a aula se transformou em festa, meninos e meninas adotaram a possibilidade de declararem seus sentimentos secretamente, através de outra linguagem: a escrita.

Todos se esmeraram em escrever perfeitamente para que seu receptor compreendesse o conteúdo dos bilhetes. A pesquisadora mediou as escritas infantis, instigando-lhes a correspondência fonográfica e generalizações a partir de palavras conhecidas, bem como questionando suas produções: “é assim que se escreve ‘amigo?’”; “amigo tem quantas sílabas? Quantas letras? Agora veja o que você escreveu e compare”. Da mesma maneira, os alunos se esforçaram em ler os bilhetes recebidos, recorrendo à pesquisadora, que, lendo nas entrelinhas das produções – na maioria dos casos, as escritas ainda não haviam atingido o estágio alfabético –, ajudava a compreender as mensagens (APÊNDICE Q).

7.3.2.2 Análise dos Resultados da Avaliação Intermediária em Consciência Fonológica (rimas e aliterações)

Constatou-se que a consciência fonológica se desenvolveu com a intervenção escolar. Com efeito, todas as crianças evoluíram significativamente nesse item avaliativo: nenhuma se mostrou indiferente à análise fonológica das palavras, com relação a rimas e aliterações, conhecimento necessário à aquisição da língua escrita nos sistemas alfabéticos. A tabela 13 aponta a evolução das crianças nesse item:

Tabela 13 - Comparação entre os percentuais de acertos da avaliação diagnóstica e intermediária em consciência fonológica

ALUNOS	ACERTOS DE ALITERAÇÕES		ACERTOS DE RIMAS		TOTAL DE ACERTOS		PERCENTUAL DE ACERTOS	
	1ª av	2ª av	1ª av	2ª av	1ª av	2ª av	1ª av	2ª av
Alice	10	10	6	9	16	19	80	95
Michael	9	9	8	9	17	18	85	90
Dudu	10	10	9	10	19	20	95	100
Pedro	3	7	5	9	8	16	40	80
Arnaldo	9	10	6	10	15	20	75	100
Rebeca	10	10	9	10	19	20	95	100
Vitor	7	10	2	8	09	18	45	90
Ana Paula	9	10	4	8	13	18	65	90
Wilson	9	10	7	10	16	20	80	100
Angélica	9	10	6	10	15	20	75	100
Gleudson	5	8	4	9	09	17	45	85
Johnson	9	10	7	10	16	20	80	100
Justino	10	10	9	10	19	20	95	100
Ziraldo	8	10	9	10	17	20	85	100
Ariel	10	10	9	10	19	20	95	100
Geraldo	10	10	9	10	19	20	95	100
Felipe	10	10	9	10	19	20	95	100

O resultado geral do teste evidenciou que todas as crianças avançaram, conseguindo perceber os sons iniciais e finais das palavras, noção importante à leitura e, sobretudo, à escrita, na medida em que o aprendiz deve ter claro que a palavra escrita representa a palavra falada, que tem começo e fim, sendo grafada da esquerda para a direita. Enfim, as crianças conquistaram mais uma condição indispensável à escrita alfabética.

7.3.2.3 Considerações

Observou-se, com exceção do Justino, que o plano gráfico – combinação e distribuição das letras – compunha o quadro de preocupações iniciais da turma, que investia na busca de regularidades à escrita. Ao longo das intervenções, os alunos hipotetizaram que a função simbólica da escrita seria nomear coisas e pessoas; logo,

passaram a eleger os substantivos para suas produções. Desvendaram também que existe intencionalidade comunicativa em um texto, percebendo, assim, a função social da escrita. Assim sendo, concluiu-se, nesse período, que os aspectos instrumental e social da escrita – alfabetização e letramento – são duas faces da mesma moeda, indissociáveis e simultâneas, devendo, portanto, serem exercitados conjuntamente.

Igualmente importante, a variação lingüística demandou alguns cuidados especiais com relação às diferenças fonológicas e morfossintáticas, porquanto algumas vezes essas divergências comprometiam a inteligibilidade na interação com falantes de outras variações, conforme apregoa Bagno (1999).

As crianças da pesquisa necessitaram de maior empenho no que se refere à apropriação da escrita, haja vista o maior número de irregularidades na correspondência entre letras e sons, bem como de um trabalho pedagógico adequado e lingüisticamente fundamentado por parte da pesquisadora.

7.3.3 Análise dos Resultados da Avaliação Final

7.3.3.1 Avaliação em Leitura e Escrita

A intervenção foi desempenhada com eficiência: todas as crianças evoluíram significativamente de seus estágios iniciais, muitas passando por sucessivas fases a largos passos. Os progressos acelerados justificaram-se pela intervenção ajustada às necessidades dos alunos, sobretudo aos que incorporaram em suas histórias de vida um número considerável de anos de escolaridade e analfabetismo. Esses alunos se encontravam ansiosos para saírem de suas condições contraproducentes e vergonhosas no mundo da escrita, segundo seus depoimentos espontâneos.

A tabela a seguir exhibe a súmula das notas dos alunos em leitura e escrita.

Tabela 14²² – Resultado da avaliação final em leitura e escrita da turma

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	EX	OT	MB	B	RG	INS
Identificação de letras	14	3	-	-	-	-
Leitura de palavras	9	6	2	-	-	-
Leitura do texto	6	6	5	-	-	-
Escrita de palavras	16	1	-	-	-	-
Escrita de textos	11	-	4	-	2	-

Com relação ao item avaliativo “Identificação das letras”, as crianças terminaram o projeto conhecendo todas as letras em ordem e fora da ordem e, ainda muitas possibilidades combinatórias sonoras: a maioria da turma conseguiu o conceito “Excelente” e, os demais “Ótimo”.

Em “Leitura de Palavras”, mais da metade dos alunos alcançaram a nota “Excelente”, cerca de um terço conseguiram “Ótimo” e aproximadamente uma pequena parcela chegou a “Muito Bom”. Esse resultado demonstra que a maioria da turma passou a ler palavras de maneira satisfatória.

De modo unânime, os alunos avançaram expressivamente em “Leitura de Textos”, alguns com rara intervenção, outros com moderada e apenas um terço, aproximadamente, necessitaram de interferência mais enérgica. Importa, além disso, que todas as crianças esperaram ansiosas para realizar a leitura dos textos, os quais foram admiravelmente lidos e compreendidos. No quesito, “Escrita de Palavras”, 16 alunos avançaram ao “estágio alfabético”, adquirindo o conceito “Excelente”; apenas um progrediu ao “silábico-alfabético”, com nota “Ótimo”.

Em “Escrita de Textos”, 11 alunos escreveram um texto com o número de palavras – no nível alfabético – correspondente ao número de palavras proferidas. Quatro estudantes alcançaram o conceito “Muito Bom”, haja vista a produção de um texto com o número de palavras – no nível silábico-alfabético – não correspondente ao número de

²² ver legenda, página 198.

palavras proferidas e desprovidas de segmentação. Somente dois alunos ficaram com nota “Regular”, escrevendo um texto com o número de palavras – no nível silábico, com correspondência grafo-fonêmica – não correspondente ao número de palavras proferidas e desprovidas de segmentação (APÊNDICE S).

A tabela 15 mostra os resultados, por aluno, da avaliação final.

Tabela 15 – Resultados da avaliação final individual em leitura e escrita

ALUNOS	ILA	LP	LT	EP	ET
Alice	OT	MB	MB	EX	MB
Michael	OT	MB	R	OT	R
Dudu	EX	EX	EX	EX	EX
Pedro	EX	OT	MB	EX	MT
Arnaldo	EX	EX	EX	EX	EX
Rebeca	EX	EX	EX	EX	EX
Vitor	EX	MB	MB	EX	MB
Ana Paula	EX	OT	EX	EX	EX
Wilson	EX	OT	EX	EX	EX
Angélica	EX	EX	EX	EX	EX
Gleidson	EX	MB	EX	EX	EX
Johnson	EX	EX	EX	EX	EX
Justino	EX	EX	EX	EX	EX
Ziraldo	EX	EX	MB	EX	MB
Ariel	EX	EX	EX	EX	EX
Geraldo	EX	OT	R	EX	R
Felipe	EX	EX	EX	EX	EX

Extraordinariamente, Gleidison e Geraldo, que se encontravam no pré-silábico, atingiram o estágio alfabético, apresentando pequenos erros comuns a uma escrita fonética, não ortográfica: CAZA (casa), CAFE (café), JACARE (jacaré), BUDEGA (bodega), RELOZU, RELOGU, RELOGIU (relógio), SIRIGUELA (cirigüela). Michael, também de início no pré-silábico, por sua vez, mostrou sinais de transição, entre o silábico-alfabético e o alfabético, quando escreveu: tapioca (TAIOC), jacaré (JACRE), coruja (CORUG), cirigüela (SIRRUELA) (APÊNDICE R).

As crianças que estavam no silábico estrito – Ariel, Pedro, Ziraldo, Ana Paula e Wilson – alcançaram o alfabético, também com erros ortográficos, naturais a esse estágio: café (CAFÉ), jacaré JACARE, bodega (BUDEGA), relógio (RELOIGU), felicidade (FELISIDADI), sapo (SAPU) (APÊNDICE R).

Ziraldo expôs algumas peculiaridades derivadas de seu então contato com a aprendizagem dos dígrafos (“lh”, “nh”, “rr”, “ss”). Daí, escreveu CAVALHO (cavalo) e SIRIGUELHA (cirigüela). Ana Paula demonstrou que ainda confunde algumas letras (p, b, d e g), a exemplo das palavras: tapioca (TABIOCA), bodega (BUBEBA) e felicidade (FELICIBABE) (APÊNDICE R).

Em geral, os alunos tendiam a se confundir com a escrita de palavras polissílabas, especialmente as proparoxítonas, natural para uma região que, na fala, transforma todas as proparoxítonas em paroxítonas, como divulgado nas ‘peculiaridades lingüísticas da comunidade’. Nesse sentido, Pedro escreveu CICIGOGUELA e Ana Paula, SIRUGUIE (cirigüela) (APÊNDICE R).

Os alunos alocados no silábico conflitante mostraram avanços análogos: Rebeca, Felipe, Vitor, Johnson e Arnaldo atingiram o estágio alfabético, com os equívocos ortográficos próprios dessa fase. Arnaldo ainda confundia letras, a exemplo do ‘g’ e ‘j’; logo, escreveu JATO (gato), CIRIJUELA (cirigüela), BUDEJA (bodega), RELOJO (relógio); mas, tais confusões não alteraram a sua compreensão sobre a escrita alfabética. Johnson e Vitor também manifestaram indistinção entre as letras ‘p’ e ‘b’, ‘d’ e ‘t’, ‘g’ e ‘c’: TABIOCA (tapioca), RABATURRA, RAPATURA (rapadura), BUTECA (bodega). Desse grupo, apenas Alice mostrou indícios silábico-alfabéticos: CVALO (cavalo), RATABA (rapadura), TAPICO (tapioca), GACALE (jacaré), CORUG (coruja), SIRRUELA (cirigüela) (APÊNDICE R).

Dudu e Angélica, que foram avaliados como partícipes de vários estágios simultaneamente – silábico estrito, silábico contrastante com o número mínimo de letras e silábico-alfabético – mostraram um alfabético bem definido, com pequenos erros ortográficos, mas, nesse caso, os equívocos se derivaram de suas tentativas de escreverem ortograficamente, porque sabiam que algumas palavras são pronunciadas de um modo e escritas de outro: CIREGUELA, CIRIGOELA, BUDEGA, RELOJO E RELOJEO. Todos esses pequenos equívocos podem ser facilmente resolvidos com a participação dessas crianças em ambiente letrado (APÊNDICE R).

O único aluno que iniciou o projeto na fase silábico-alfabética, Justino, evolui de

forma semelhante aos demais, se comparado à evolução de todas as crianças, apesar de terem partido dos estágios pré-silábico e silábico. Vale ressaltar que Justino faltou metade das aulas, era briguento e se negava a realizar parte das tarefas propostas.

A intervenção foi desempenhada com eficiência: todas as crianças evoluíram significativamente de seus estágios iniciais, muitas passando por sucessivas fases a largos passos. Os progressos acelerados se justificaram pela intervenção ajustada às necessidades dos alunos, sobretudo aos que incorporaram em suas histórias de vida um número considerável de anos de escolaridade e analfabetismo. Esses alunos se encontravam ansiosos para evoluírem se suas condições contraproducentes no mundo da escrita, bem como vergonhosas perante os mais novos, segundo seus depoimentos espontâneos.

Por conseguinte, em apenas quatro meses de trabalho, comparando-se com o tempo de escolaridade vivenciado pelas crianças, evoluiu-se sensivelmente. Vale destacar a quantidade de anos freqüentada pelos alunos: Michael e Ariel estavam na escola há apenas um semestre; Vitor, aproximadamente há um ano; Alice, Dudu, Rebeca, Ana Paula, Wilson, Gleidison e Zivaldo, há um ano e meio; Pedro e Felipe, há dois anos e meio; Angélica, Justino e Geraldo já freqüentavam a escola há três anos e meio; Johnson, há quatro anos e meio e Arnaldo, há seis anos.

Perante os mesmos textos – ainda inéditos para as crianças porque, na avaliação diagnóstica, foram ignorados completamente –, os alunos se portaram de maneira admirável e absolutamente distinta da primeira avaliação realizada: agora, revelaram-se à vontade, confiantes em seu potencial e dotados de competência para lidar com o material escrito, mesmo os mais tímidos.

Ninguém mais temia o fracasso, a vergonha, a ausência de conhecimento diante de um texto; de forma adversa, pareciam contentes com a avaliação, já que, através dela, poderiam evidenciar, com orgulho, as aprendizagens realizadas e divulgar o quanto evoluíram e como eram inteligentes: “tia, já é a minha vez?”; “eu já quero ir”; “pode ir de novo?”; “eu também quero!”. Seguem resultados da avaliação final em “Leitura de Textos” (Tabela 15, a seguir).

Constatou-se que as crianças além de aprenderem em ritmos diferenciados, investem em conteúdos diferentes, o que explica as distintas evoluções das crianças, mesmo partindo de estágios idênticos. Outro fator observado na evolução dos alunos consiste no grau de motivação intrínseca, a exemplo de Geraldo, sempre muito atento e dedicado a aprender, apresentando avanços a largos passos.

Verificou-se no item “Escrita de Texto” que as crianças, frente à língua escrita, preocuparam-se com a quantidade e qualidade das letras empregas em suas produções; com os possíveis usos da escrita e as diferenças entre a leitura e a escrita – as crianças se mostraram encantadas com a possibilidade de enviar mensagens aos colegas, sobretudo bilhetes secretos de declaração de afeto.

Nessa atividade, necessitaram, além de registrarem seus sentimentos em forma de letras, ler a carta de um colega. Depararam-se com duas demandas essenciais na produção e leitura de textos: escrever de forma objetiva, para que o outro pudesse ler sua mensagem e ler o bilhete recebido. A atividade se efetivou entremeada de ansiedade, alegria, ludicidade, assim como através da mediação dos colegas, da professora e pesquisadora. As crianças experimentaram um gênero textual necessário à comunidade; exercitaram a relação entre fala e escrita, variação lingüística e escrita padrão e ainda fonema e grafema.

7.3.3.2 Análise dos Resultados da Avaliação final em Consciência Fonológica (rimas e aliterações)

Com as intervenções, os estudantes continuaram a progredir em consciência fonológica. No final do projeto, prontamente, conseguiam perceber os sons iniciais e finais das palavras e, mais importante, realizavam exercício metalingüístico com precisão, qualidade imprescindível à escrita alfabética.

A tabela 16 demonstra a evolução dos alunos em consciência fonológica, a partir das avaliações efetivadas.

Tabela 16 - Comparação entre os percentuais de acertos da avaliação diagnóstica, intermediária e final em consciência fonológica

ALUNOS	ACERTOS DE ALITERAÇÕES			ACERTOS DE RIMAS			TOTAL DE ACERTOS			PERCENTUAL DE ACERTOS		
	AD	AI	AF	AD	AI	AF	AD	AI	AF	AD	AI	AF
Alice	10	10	10	6	9	10	16	19	20	80	95	100
Michael	9	9	10	8	9	10	17	18	20	85	90	100
Dudu	10	10	10	9	10	10	19	20	20	95	100	100
Pedro	3	7	10	5	9	10	8	16	20	40	80	100
Arnaldo	9	10	10	6	10	10	15	20	20	75	100	100
Rebeca	10	10	10	9	10	10	19	20	20	95	100	100
Vitor	7	10	10	2	8	10	09	18	20	45	90	100
Ana Paula	9	10	10	4	8	10	13	18	20	65	90	100
Wilson	9	10	10	7	10	10	16	20	20	80	100	100
Angélica	9	10	10	6	10	10	15	20	20	75	100	100
Gleidson	5	8	10	4	9	10	09	17	20	45	85	100
Johnson	9	10	10	7	10	10	16	20	20	80	100	100
Justino	10	10	10	9	10	10	19	20	20	95	100	100
Ziraldo	8	10	10	9	10	10	17	20	20	85	100	100
Ariel	10	10	10	9	10	10	19	20	20	95	100	100
Geraldo	10	10	10	9	10	10	19	20	20	95	100	100
Felipe	10	10	10	9	10	10	19	20	20	95	100	100

Legenda:

AD – Avaliação Diagnóstica

AI – Avaliação Intermediária

AF – Avaliação Final

Observou-se um avanço significativo dos alunos em termos de consciência fonológica. Dois parecem os motivos de tal evolução: as intervenções metalingüísticas realizadas e os pontos de partida das crianças, haja vista que as crianças com melhor consciência fonológica inicial, detectada pela avaliação diagnóstica, apresentaram avanços mais rápidos e significativos: a consciência fonológica consiste em causa e consequência da aquisição da língua escrita.

7.3.3.3 Considerações

Numa perspectiva piagetiana, as aprendizagens decorrem da atuação do sujeito cognoscente sobre o objeto de conhecimento, cuja apropriação decorre de um processo constante de equilíbrio-desequilíbrio-equilíbrio, sob a interferência de uma série de hipóteses elaboradas, testadas e reelaboradas para o assenhoreamento do objeto em estudo. Durante a atividade de conhecer, realizada por meio da razão e da experiência,

sob a perspectiva convencional, o sujeito se depara com conjecturas equivocadas, que desempenham a função instrumental de reconstrução das hipóteses elementares para as mais próximas do conhecimento formal.

As crianças, imersas em suas lógicas subjetivas, percebem algumas incoerências: os significantes são desprovidos de valor semântico e associados aos sons da fala. Daí, muitos são os conflitos cognitivos, a exemplo do realismo nominal, quando as crianças, procurando associação entre significantes e significados, supõem que objetos grandes são representados por palavras grandes e objetos pequenos, por palavras pequenas.

As crianças, com suas conjecturas sobre a escrita, em presença de situações problemáticas, entram em conflito cognitivo que, por sua vez, motiva novas elaborações hipotéticas, igualmente confrontadas com a escrita convencional: as conjecturas advêm da reconstrução, em nível mais complexo, de construções anteriores.

Simultaneamente ao desenvolvimento individual de aquisição da língua escrita, os alunos, influenciados pelo contexto sócio-histórico-cultural, apresentaram necessidades peculiares à comunidade. Por exemplo, jamais falaram em computadores e Internet. Raramente comentavam algum programa da televisão. Outrossim, os meninos pareciam intensamente atraídos pelas caçambas que por ali passavam durante a reforma da estrada. Foram vistos muitas vezes nos campinhos de futebol, brincando com instrumentos de trabalho dos pais (enxadas, varas), andando em jumentos e bicicletas.

Quando interrogados sobre os alimentos que consideravam gostosos, entusiasmaram-se com: rapadura, arroz, feijão, carne, farofa, cirigüela, pitomba, tapioca, batata doce, peixe, canjica e caju. Não mencionaram alimentos industrializados, ao contrário, fizeram referência ao que ali se plantava e colhia e ainda aos animais que criavam, a exemplo de feijão, farinha de mandioca, tapioca, caju, milho, galinha, galo e cavalo. Quanto aos brinquedos, apenas uma criança citou o vídeo game, as demais, falaram sobre bonecas, bicicletas, pular corda, brincar de elástico.

Nessa situação, cumpre, ao professor alfabetizador, ponderar o meio sociocultural de seus alunos, para que possa compreender o significado da língua escrita naquela comunidade escolar, observar as necessidades e práticas de leitura e escrita e os

materiais disponíveis para essa atividade: quando as crianças se disponibilizam a investir na língua escrita, encontravam-se imersas na vasta rede de significados advindos das interações com pessoas e objetos circundantes.

Todavia, verificou-se que o professor precisa considerar, além da dimensão sociocultural da alfabetização – funções e finalidades –, os aspectos lingüísticos, referentes à apropriação do código, e estratégicos de aprendizagem: as crianças desenvolvem táticas particulares para aprender. Portanto, os estudantes aprendem em ritmos diferenciados e conferem atenção distinta aos conteúdos apresentados.

Com relação à análise explícita da estrutura fonológica da fala, constatou-se que sua realização ocorre: i) nas sílabas, unidades sonoras mais acentuadas das palavras, portanto, mais espontâneas e simples de analisar, nas fases iniciais de aquisição da língua escrita; ii) nos fonemas, que demandam maior empenho na análise explícita devido a sua natureza abstrata, não podendo ser percebidos de modo independente, tendo em vista que somente existem associados na corrente acústica, percebidos por meio do conjunto sonoro próximo e iii) nas unidades intra-silábicas de rimas e aliterações, que apresentam nível intermédio de dificuldade.

Observou-se que a consciência das unidades silábicas antecede a consciência intra-silábica e os segmentos fonêmicos, respectivamente. Com efeito, o desenvolvimento da consciência fonológica se associa ao desenvolvimento simbólico da criança, quando são capazes de prestar atenção conscientemente aos significantes das palavras, entidades abstratas e manipuláveis, abandonando o realismo nominal. Entretanto, os diferentes níveis de consciência fonológica são importantes aos diferentes estágios de leitura e escrita.

Verificou-se, ainda, que a consciência fonológica atua de dois modos: como pré-requisito e também como consequência da aprendizagem da leitura e escrita. Face ao exposto, recomendam-se, aos professores alfabetizadores, intervenções pedagógicas ao desenvolvimento da consciência fonológica de seus alunos.

Contudo, faz-se necessário ponderar que a consciência fonológica consiste em uma habilidade cognitiva relacionada à compreensão do sistema alfabético de escrita;

portanto, desaconselha-se o seu treino mecânico, destituído de sentido, porquanto pode transformar-se em uma atividade desinteressante às crianças.

O conhecimento do nome das letras, por sua vez, corrobora de duas maneiras diferentes aos progressos infantis em leitura e escrita: quando indica claramente os fonemas que representam, sobretudo no caso das vogais e se associam aos exercícios metalingüísticos mais complexos: silábicos, fonêmicos e intra-silábicos.

Observou-se que a ciência do nome das letras subsidia a criança na compreensão de que as letras representam sons; logo, as correspondências fonográficas se tornam mais fáceis. No entanto, verificou-se, em consonância com Ferreiro e Teberosky (1985), que esse conhecimento pode ser dispensável para a elaboração da hipótese “silábica”, porque, inicialmente, as crianças se dedicam à correspondência entre quantidade de signos e de sílabas. Posteriormente, a noção do nome das letras determinará a seleção qualitativa das unidades constitutivas das palavras.

Em se tratando de leitura, em conformidade com Morais, A.G. (2004), a inicial difere da fluente, em termos qualitativos, na medida em que, a princípio, além da compreensão da representação e função social da escrita, as crianças se encontram dependentes do domínio do código alfabético, notadamente da automatização das correspondências fonográficas.

Nesse sentido, a criança, ao iniciar a alfabetização, adota a língua escrita como objeto de estudo, analisando e sintetizando sons, letras, sílabas e palavras, avaliando suas funções e formas de registros.

7.4 Intervenções ao Desenvolvimento de Habilidades Lingüísticas e Metalingüísticas

A consubstancialização das intervenções teve início no segundo semestre do ano de 2006. De acordo com as observações realizadas – avaliação de leitura e escrita e de consciência fonológica – constatou-se que, geralmente, as crianças se encontravam no nível silábico de escrita, porém com um agravante: a maioria se utilizava unicamente das

vogais ou de signos aleatórios para seus registros, evidenciando o desconhecimento das correspondências fonográficas, sobretudo com relação aos sons consonantais.

Em leitura, a situação pareceu mais alarmante: nenhuma criança conseguiu ler um pequeno texto, e a maioria sequer leu palavras dissílabas triviais. Apesar de se tratar de uma turma multisseriada, verificou-se que todas careciam de intervenções similares: função social e sistema alfabético de escrita.

Face às constatações, implementaram-se medidas emergenciais com a finalidade de se propiciar expressivo avanço especialmente às crianças com idades avançadas, já visivelmente desencantadas com a escola e o mundo da escrita. Prontamente, tratou-se de intervir diretamente nas necessidades dos alunos: as letras e suas respectivas combinações sonoras deveriam ser apresentadas de forma direta e sistemática, simultaneamente às atividades práticas de leitura e escrita.

Por conseguinte, alfabetizar letrando se constituiu no desafio da pesquisa, posto que as professoras anteriores não se mostraram capazes de corresponder às expectativas da comunidade escolar porque ora, dedicavam-se unicamente ao ensino direto dos aspectos abstratos da língua – exercícios de memorização de letras, sílabas e palavras desconectados do mundo letrado –, ora supervalorizavam os textos, negando-lhes informações básicas sobre o sistema alfabético de escrita.

Logo, alfabetizar a partir de textos é necessário, mas não suficiente, haja vista que o desconhecimento do funcionamento convencional e arbitrário do sistema consiste em fator de igual importância ao letramento. Portanto, informar às crianças algumas normas da língua escrita se fez necessário e urgente, a começar pela apresentação do alfabeto, mostrando a diferenciação entre o nome e os possíveis sons das letras: “Algumas letras têm o nome e o som iguais. Por exemplo: a letra ‘a’ tem som de ‘á’; a letra ‘e’ tem som de ‘é’; a letra ‘i’ tem o som igual ao seu nome; a letra ‘o’ e ‘u’ também tem o nome igual ao seu som. Mas, os sons dessas letras também podem variar. Observem que existem vários sons de ‘a’, ‘e’, ‘i’, ‘o’ e ‘u’: se colocar um til em cima do ‘a’ ele vira |ã|; se o ‘a’ estiver perto das letras ‘m’ e ‘n’ também fica |ã|; se colocar um chapeuzinho (acento circunflexo) na letra ‘e’, tudo muda porque em vez de ‘é’ você vai ter o som de |ê|; se

você colocar um til ou um chapeuzinho na letra “o”, ele terá outros sons: |õ| e |ô|”, por isso mesmo é que vovô e vovó têm as mesmas letras, mas sons e significados diferentes”. A explanação foi realizada com auxílio de cartazes, com as letras do alfabeto, lousa e giz.

Importa considerar que os fonemas – unidades sonoras abstratas – funcionam de modo contrastivo, concebendo as diferenças de significado entre as palavras: as consoantes “f” e “v” originam as palavras ‘fada’ e ‘nada’; as vogais lól e lôl determinam as diferenças semânticas entre ‘avó’ (timbre aberto) e ‘avô’ (timbre fechado). Nesse sentido, a Lingüística, nomeadamente a Fonologia, que estuda os padrões de sons lingüisticamente significativos, constitui fundamento essencial ao professor alfabetizador, sobretudo à codificação e decodificação da leitura e escrita (ABAURRE, 1987; MARTINET, 1985; MATTOS E SILVA, 1996; SIM-SIM, 1989; VOTRE et al, 1990; MORAIS, 1997 CAGLIARI, 1995; WEEDWOOD, 2002).

Continuando a explicação de que o nome das letras muitas vezes se difere de seus sons correspondentes: “Cuidado, às vezes a gente pode se enganar com as letras por causa do nome delas. O nome das letras pode ser igual ao som que ela representa ou pode até ser bem diferente”. Orientaram-se cuidados à diferença entre o nome e os sons das letras. As crianças divertiram-se bastante durante o exercício de fonetização das letras, a exemplo do som da letra “z” que se assemelha a um zumbindo de insetos. A efetivação dessa aula se sucedeu mediante articulações exageradas e arrastadas, caretas e gargalhadas em decorrência da emissão de sons bonitos e feios, engraçados e ridículos: a sala ficou em festa!

É obvio que foram encontrados alguns dilemas com os fonemas |s|, |c|, |g|, |h|, |r| e |x|, haja vista a variedade sonora que assumem. No entanto, muito ainda havia para desbravar e essas dificuldades seriam tratadas no momento adequado, conforme as reivindicações dos alunos, principalmente porque não se pretendia atingir o estágio ortográfico de escrita: a meta era a descoberta do princípio alfabético para que as crianças evoluíssem do eterno silábico.

Propuseram-se atividades estimuladoras da afetividade e sociabilidade das crianças, a exemplo do bingo com o nome dos colegas, leitura das mensagens enviadas

aos alunos coletivamente, jogos com palavras, leitura de trocadilhos, realização da lista de compras para a festa de encerramento do projeto, projeção do filme *Shrek*, adivinhações (o que é, o que é?), palavras cruzadas: sem dúvida, os jogos e as brincadeiras consistiram nas estratégias de aprendizagem mais eficazes das intervenções realizadas.

Igualmente importante, algumas atividades foram propositalmente elaboradas para a discussão das diferenças lingüísticas, a exemplo do desenho animado *Shrek*, cuja projeção se mostrou apropriada ao debate sobre o respeito às diferenças, decorrentes das condições sócio-históricas e culturais dos indivíduos. Adveio, daí, uma explanação da legitimidade das variações lingüísticas, sendo realçada a compartilhada pela comunidade escolar.

Por outro lado, sucedeu-se também uma explicação sobre a inflexibilidade da escrita e a necessidade de se aprender essa nova língua, embora sem o abandono do dialeto afetuosamente incorporado, motivo de orgulho, identidade e pertencimento. Evidenciou-se aos alunos que se pode falar de um jeito e escrever de outro, acatando-se os ditames afetivos da fala e intelectivos da escrita.

As atividades de desenvolvimento da oralidade, por sua vez, também foram fundamentais ao desenvolvimento do projeto: exposição de seus pensamentos, emoções e sensações, obtida por meio de relatos de experiências pessoais, histórias familiares, brincadeiras, leituras e debates sobre filmes.

Outrossim, o incentivo da fala infantil durante as mediações proporcionou, aos alunos, participação individual e coletiva, formulação e exposição de idéias; fluência e objetividade da fala; a capacidade de escutar o outro para enriquecer as próprias idéias ou reformulá-las; uso de argumentos para a defesa de pontos de vista; adequação do discurso aos colegas, professora e pesquisadora; capacidade de narrar e reproduzir e realizar análise e síntese.

Essas experiências de manifestação de fala permitiram às crianças a expressão de algumas curiosidades acerca da língua escrita: palavras parecidas e diferentes quanto ao

tamanho e às letras empregadas para sua formação, quanto aos sons, no caso das rimas e aliterações; palavras fáceis e difíceis; palavras comuns, diferentes e jocosas.

7.4.1 Atividades Desenvolvidas

Diariamente, os alunos aguardavam ansiosos pela atividade que viria, porquanto a variedade e o modo como eram desenvolvidas, absolutamente diferentes do que estavam acostumados: “Hoje tem o que, tia?”; “Tem bingo?”; “tia, nós vamo jogar com as letra?”; “quando vai ser o filme?”.

Cada atividade exigia um jeito diferente de organização do espaço e das crianças: ora se encontravam sentados nas carteiras em círculo ou em fileiras; ora sentados no chão ou em pé; individualmente, em duplas ou em trios. Além disso, as atividades lhes pareciam inovadoras, diante da rotina diária anterior ao projeto, baseada em cópias de exercícios da lousa. Agora, os alunos interagem com os colegas, professora e pesquisadora, podiam conversar baixinho, trabalhar em grupo, discutir as produções livremente, comparando-as com as dos colegas, observar os erros, compor e recompor suas produções.

A sala de aula estava livre para o pensar, discutir, observar; enfim, para o aprender, inclusive durante as recreações: na brincadeira “cobra e jacaré”²³, as crianças interrogaram sobre a escrita correta das palavras “cobra” e “jacaré”. Essas palavras se tornaram referencial para a escrita de outras. Quando se deparavam com vocábulos começados com “já”, perguntavam imediatamente se eram como o “já” do “jacaré” e assim o fizeram com a palavra “cobra”.

Algumas construções foram sendo realizadas em momentos informais, a exemplo da interrogação do nome de um bombom distribuído pela pesquisadora no dia da

²³ Utilizando giz, as crianças faziam um grande círculo no chão da sala e, dentro, escreviam a palavra cobra e fora do círculo, jacaré. Dependendo da palavra dita pela pesquisadora, cobra ou jacaré, os alunos se moviam para dentro ou para fora do círculo. Quem se confundisse saíria do jogo, que se encerrava quando restasse apenas uma criança: a vencedora.

projeção do filme *Shrek*: “como é o nome desse bombom?”. Pedi a todos que tentassem ler o nome daquele doce. O Dudu conseguiu: “é menta, tia”. Sugeriu-se, às crianças, que tentassem ler todos os registros gráficos que encontrassem – embalagens, cartazes, letreiro de ônibus, placa de carro, dentre outros.

Vale observar que o trabalho de intervenção foi realizado com os recursos que dispunha na comunidade escolar, a partir de suas demandas: escrever bilhetes, recados, fazer uma lista de compras, ler o nome de embalagens.

I) Os nomes dos alunos: “Quem é você?”

As crianças ficaram surpresas com as diferentes alternativas de se escrever seu nome e dos colegas: letra de imprensa, cursiva e de forma. Depois, empenharam-se em responder à pergunta: “quem é você?”. Descreveram-se a si próprias muito mais por meio de desenho do que de palavras. No entanto, alguns alunos, além de se expressarem desse modo, consideraram necessária a escrita de suas características físicas e comportamentais; solicitaram auxílio e, prontamente foram mediados pela pesquisadora e professora da turma.

Notou-se grande entusiasmo na execução da tarefa: antes de iniciarem os registros, as crianças dialogaram entre si, discutindo suas características e a forma como representá-las. Por fim, pareciam felizes em exibir suas produções e analisar as dos colegas.

II) Manipulação de letras e sílabas

Exercitando a consciência fonológica das crianças – habilidade consciente, reflexiva e explícita das propriedades fonológicas da língua –, nessa tarefa, os alunos, de

forma lúdica, trabalharam com as unidades fonêmicas e silábicas das palavras. Mostraram-se interessados em brincar com as muitas possibilidades de se alterar as palavras, trocando letras, invertendo sílabas, incluindo e retirando letras e sílabas e formando novas e diversificadas palavras. A pesquisadora escrevia, apagava e reescrevia palavras na lousa, instigando os alunos:

Pesquisadora: “que palavra é essa?”

Alunos: “rato!”

Pesquisadora: “se eu trocar o ‘r’ por ‘p’, o ‘rato’ vira o que?”

Alunos: “pato!”

Pesquisadora: “se eu trocar o ‘p’ por ‘g’, o pato vira o que ?”

Alunos: “gato!”

Pesquisadora: se eu trocar o ‘g’ por ‘m’, o gato vira o que?”

Alunos: “mato!”

Pesquisadora: “agora, vamos mudar um pouco: que palavras nós vamos encontrar dentro da palavra ‘macaco’?”

Justino: “um ‘caco’?”

Pesquisadora: “e na palavra ‘jacaré’?”

Justino e Jonhson: “tem uma ‘jaca’.

Desafiados, os alunos se animavam para responder às interrogações e também as demais atividades escritas dessa natureza (APÊNDICE I).

III) Formação de palavras

- **Jogando com as letras**

Os alunos, organizados em duplas e trios, de posse de seu envelope, contendo as letras do alfabeto, espalharam-se pelo chão da sala e, juntando letras, formaram muitas palavras livremente, em geral dissílabas e conhecidas. Em outras ocasiões, a pesquisadora sugeriu novas palavras, incluindo as trissílabas e, depois, as polissílabas. Com a mediação, as crianças manifestavam satisfação com a descoberta de novas palavras, enquanto seu repertório vocabular se ampliava (APÊNDICES J).

- **Jogando com as sílabas**

Essa tarefa consistia em formar palavras a partir de sílabas. Havia dias em que a atividade era dirigida: “formem palavras com apenas uma sílaba”; “formem palavras com duas sílabas”; “formem palavras com três sílabas”; “formem palavras com quatro sílabas”. Noutras oportunidades, a atividade era livre: “Vamos brincar de formar palavras? Fiquem à vontade: formem palavras livremente”. Da mesma forma que no jogo das letras, o trabalho se realizava em duplas ou trios. As crianças agora se valiam de letras e sílabas para formarem palavras e pequenos textos (APÊNDICES J).

▪ Autoditado

Individualmente, os alunos realizaram trabalho metalingüístico, falando baixinho o nome das gravuras a serem escritas. Com efeito, nesses exercícios, as crianças evidenciaram seu poder de introspecção, falando consigo próprias, na tentativa de escrever de modo correto, selecionando, cautelosamente, cada letra e sílaba para a formação das palavras (APÊNDICES J).

IV) Bingo

Essa tarefa se efetivou a partir de verbalizações, por parte dos alunos, de nomes de material escolar, alimentos, brinquedos, brincadeiras e animais, bem como da escrita dessas palavras na lousa. Subseqüentemente, trabalhava-se cada palavra: formação, sons das letras, quantidade de sílabas e de letras, as dificuldades encontradas (a exemplo dos dígrafos). Finalmente, realizava-se o bingo: as crianças deveriam encontrar as palavras sorteadas, dentre as trabalhadas naquele dia, circulando-as, para depois copiá-las no espaço indicado.

Estimuladas pela curiosidade, vontade de encontrar a palavra certa e ‘bater o bingo’²⁴, os alunos, entusiasmados, esmeravam-se na realização da tarefa (APÊNDICE L).

V) Ditado

A escrita individual das palavras pronunciadas em voz alta, determinadas a partir de três atividades diversificadas – “O que é, o que é?”, palavras contextualizadas em

²⁴ Preencher no cartão de bingo, em primeiro lugar, todas as palavras sorteadas.

textos e palavras apontadas pela pesquisadora e alunos –, revelou-se desafiadora às crianças, para quem, curiosamente, a tarefa se mostrou intensamente motivadora, sendo requisitada de forma constante: “tia, faz ditado, hoje!”; “Vai ter ditado hoje, né?” “Ah, ditado eu gosto!”; “diz, tia, qual é a palavra?”; “Hoje, eu quero dizê uma adivinha pro ditado, viu?”.

Importa assinalar uma situação marcante: a pesquisadora expunha: “é uma palavra grande, tem cinco sílabas, é um meio de transporte”. Zivaldo, arregalando os olhos redondos e brilhantes, nervoso, coçando a cabeça e mordendo a ponta do lápis, imediatamente respondeu feliz, supondo ter matado a charada: “já sei: só pode ser “trem”, eu já vi um: é muito grande!”.

Nesse instante, percebeu-se que o realismo nominal ainda entremeava as hipóteses sobre a linguagem escrita daquela criança. Aproveitou-se a oportunidade para discutir sobre significantes e significados: explicou-se para a turma que a fala representa as coisas do mundo, nomeando-as: “cavalo”, “bolo”, “água”, “mar”, “terra”, “casa”. No entanto, as palavras que representam as coisas são diferentes das coisas: “o trem é grande, mas a palavra que representa o trem é bem pequena e só tem uma sílaba”.

Pesquisadora: “repitam comigo: ‘trem’.

Alunos: “trem”

Pesquisadora: “Essa palavra é grande ou pequena?”

Alunos: “é pequena”.

Pesquisadora: “E o trem?”

Todos responderam: “é grande”.

Pesquisadora: “muitas vezes, as coisas de verdade são pequenas e as palavras que representam essas coisas são bem grandes. Observem: ‘formiguinha’ (falando pausadamente)”. Essa palavra é maior ou menor que a palavra trem?

Alunos: Maior!

Pesquisadora: “Então, é uma palavra grande?”

Alunos: É!

Pesquisadora: “Quantas sílabas tem essa palavra: For – mi – gui – nha?”

Alunos: Quatro!

Pesquisadora: “Mas, a formiguinha é grande ou pequena?”

Alunos: Pequena! Miudinha! Pirrototinha!

Entusiasmados, os alunos continuaram a interrogar:

“tia, diz uma palavra bem grande, maior que tu sabe?”

Pesquisadora: “nome de animal?”

Alunos: “É!”

Pesquisadora: “Hipopótamo”. Quantas sílabas têm a palavra hipopótamo (Pronunciando lentamente)?

Alunos: “cinco!”

Pesquisadora: “O nome hipopótamo é grande e o animal verdadeiro também é”.

Alunos: “Outra, tia, diz outra palavra grande!”

Pesquisadora: “cirigüela. Quantas sílabas?”

Alunos: cinco!

Pesquisadora: “É grande essa palavra?”

Alunos: “É!”

Pesquisadora: “e a cirigüela de verdade é grande ou pequena?”

Alunos: “pequena!”

Essa aula se traduziu em significativo avanço das crianças em escrita de palavras: comprovou-se que os exercícios metalingüísticos, passíveis de prática, são intensamente úteis à apropriação da língua escrita.

VI) Leitura de textos poéticos rítmicos

A apresentação dos textos “A Casa” e o “O Pato”, ambos de Vinícius de Moraes, revelou-se significativa, porquanto as crianças conheciam suas respectivas músicas e sabiam cantá-las. No entanto, ainda não haviam realizado um trabalho substancial com relação ao conteúdo e peculiaridades textuais (ANEXO D). Discutiu-se a forma de apresentação dos poemas; o poder dos poemas em transgredir deliberadamente os conceituais socialmente instituídos; a musicalidade e ritmo decorrentes da repetição das palavras, as rimas e aliterações do texto.

De fato, esse gênero textual conferiu novas formas de expressão aos alunos, que se mostraram pensativos com relação à casa fictícia, já que, de forma jocosa e inventiva, a casa do poema era totalmente distante de todas as casas que já haviam visto. Os alunos conversavam baixinho: “como a rente entra?”; “se chuvê, todo mundo se móia”; “xixi a rente faz é no mato mermo”. Com “O Pato”, as crianças riram às gargalhadas, encantaram-se com suas travessuras, imitaram-no e cantaram sua música, ao som de palmas e gestos harmonicamente ensaiados.

Nessa atividade, exercitou-se a consciência fonológica através das rimas dos poemas: engraçada e nada; não e chão; rede e parede; pipi e ali; esmero e zero; pintou, surrou, pulou, levou, criou, ficou e quebrou; bateu e comeu; acolá e há; caneco e marreco; cavalo e galo; jenipapo e papo; paço e moço; tigela e panela. Algumas aliterações também foram destacadas: pato, pata, para e pateta.

As composições foram escritas na lousa para “leitura apontada”: leitura linear em que cada palavra é apontada, objetivando-se que os alunos observem a composição de um texto por palavras, que, por sua vez, tem início e fim, começando da esquerda para a direita. Trata-se, portanto, de uma leitura que pretende mostrar ao aprendiz a estrutura textual. No caso dos poemas, destacaram-se os pares de palavras que rimavam e começavam com o mesmo som. Sem dúvidas, os poemas ampararam a interação entre os alunos, bem como entre alunos, professora e pesquisadora e corroboraram com o

desenvolvimento lingüístico e metalingüístico infantil. Como conseqüência, as crianças aprenderam novas palavras, enriquecendo seu vocabulário.

VII) Leitura de trava-línguas, ditos populares e adivinhas

Os jogos sonoros típicos de textos como trava-línguas ofereceram leituras lúdicas e prazerosas às crianças. Essa tarefa também se mostrou apropriada à aquisição e desenvolvimento da língua escrita através da repetição de palavras e jogo de idéias (ANEXO E)

VIII) Atividades de produção textual

As produções textuais coletivas se efetivaram a partir da visualização de uma cena em forma de gravura (APÊNDICE M). Sentados em círculo, um aluno começava a história e os demais continuavam a partir do ponto deixado pelo colega. Terminada a composição, realizava-se uma leitura apontando cada palavra verbalizada em voz alta. Em seguida, os alunos tentavam ler juntamente com a pesquisadora e, por fim, copiavam a produção.

Em se tratando das produções em duplas, as crianças visualizavam a gravura do dia e, conjuntamente, criavam seus textos e escreviam de forma livre. Em geral uma das crianças se dedicava mais à criação e outra, à escrita.

IX) Ler para completar as frases

Nessa atividade, os alunos expressaram suas preferências com relação a brincadeiras e alimentos, assim como também tiveram conhecimento dos gostos dos companheiros de sala. Além de forjar a fala infantil e interação entre os alunos, a tarefa

engendrou a leitura de frases a serem completadas pelas crianças, as quais dispuseram de uma estratégia inicial importante à leitura inicial: seus nomes próprios (APÊNDICE N).

7.5 Análise Comparativa: Avaliação Diagnóstica, Intermediária, Final e efeitos das Intervenções

Tabela 17 – Comparação entre os resultados da avaliação diagnóstica, intermediária e final, em leitura e escrita, da turma

DA	EX			OT			MB			B			RG			INS		
	AD	AI	AF	AD	AI	AF												
IL	-	9	14	3	5	3	4	3	-	6	-	-	2	-	-	1	-	-
LP	-	-	9	-	8	6	-	5	2	2	4	-	7	-	-	8	-	-
LT	-	-	6	-	-	6	-	10	5	-	3	-	-	2	-	17	2	-
EP	-	3	16	2	8	1	3	6	-	6	-	-	6	-	-	-	-	-
ET	-	6	11	-	3	-	2	6	4	2	-	-	9	2	2	4	-	-

Legenda:

DA – descrição da atividade
 AD – avaliação diagnóstica
 AI – avaliação intermediária
 AF – avaliação final

Comparando os resultados dos conceitos em leitura e escrita dos alunos, verificou-se um extraordinário progresso, o que sugere a importância e pertinência do trabalho metalingüístico efetivado na turma. Isso posto, convém realçar, na formação dos professores alfabetizadores, o aspecto lingüístico, no qual se alicerça a língua escrita.

A tabela 18 evidencia a comparação entre os resultados da avaliação diagnóstica, intermediária e final, em leitura e escrita, por aluno.

Tabela 18 – Comparação entre os resultados da avaliação diagnóstica, intermediária e final, em leitura e escrita, por aluno

ALUNOS	ILA			LP			LT			EP			ET		
	AD	AI	AF	AD	AI	AF	AD	AI	AF	AD	AI	AF	AD	AI	AF
Alice	INS	MB	OT	INS	B	MB	INS	INS	MB	R	MB	EX	INS	MB	MB
Michael	R	OT	OT	INS	B	MB	INS	INS	R	R	MB	OT	INS	R	R
Dudu	OT	EX	EX	R	OT	EX	INS	MB	EX	OT	EX	EX	MB	EX	EX
Pedro	B	OT	EX	INS	MB	OT	INS	B	MB	B	MB	EX	R	MB	MT
Arnaldo	MB	EX	EX	R	OT	EX	INS	MB	EX	B	OT	EX	B	MB	EX
Rebeca	B	EX	EX	INS	OT	EX	INS	MB	EX	R	OT	EX	R	EX	EX
Vitor	MB	OT	EX	INS	MB	MB	INS	B	MB	R	MB	EX	R	MB	MB
A. Paula	B	EX	EX	INS	MB	OT	INS	B	EX	B	MB	EX	R	MB	EX
Wilson	B	OT	EX	INS	B	OT	INS	R	EX	B	OT	EX	R	OT	EX
Angélica	MB	EX	EX	R	OT	EX	INS	MB	EX	MB	OT	EX	R	EX	EX
Gleidson	R	MB	EX	INS	B	MB	INS	R	EX	R	OT	EX	R	OT	EX
Johnson	MB	EX	EX	B	OT	EX	INS	MB	EX	B	OT	EX	R	EX	EX
Justino	MB	EX	EX	B	OT	EX	INS	MB	EX	OT	EX	EX	MB	EX	EX
Ziraldo	B	OT	EX	R	MB	EX	INS	MB	MB	MB	OT	EX	B	MB	MB
Ariel	OT	EX	EX	R	OT	EX	INS	MB	EX	MB	OT	EX	R	OT	EX
Geraldo	B	MB	EX	R	MB	OT	INS	MB	R	R	MB	EX	INS	R	R
Felipe	OT	EX	EX	R	OT	EX	INS	MB	EX	B	EX	EX	INS	EX	EX

Na avaliação diagnóstica, os alunos conheciam exclusivamente os sons das vogais, empregando raramente as consoantes de forma aleatória. Surpreendente foi o número de alunos no período pré-silábico (seis alunos, equivante a mais de um terço da turma). Em suma, a maioria dos estudantes não conseguia escrever convencionalmente sequer palavras dissílabas comuns.

Com relação a “Escrita de texto”, grande parte das crianças (13 crianças) se distribuiu entre as notas ‘Regular’ e ‘Insatisfatório’. Em geral, os resultados da avaliação evidenciaram uma situação preocupante em se tratando da apropriação da língua escrita: com exceção de Justino, as crianças (quase metade com idade avançada para uma turma

de 1º e 2º anos), encontravam-se analfabetas ou semi-analfabetas em pleno segundo semestre do ano letivo.

Nessa avaliação, os estudantes se sentiam incapazes de ler ou escrever porque se percebiam inabilitadas com relação às convenções inerentes à língua: “como é, tia?”; “é assim?”; “eu num sei”; “naum adianta, eu num sei”; “eu num sei qual é a letra, é muito difícil, tem muita letra”; “como é o “ca”, diz aí, tia”; “me ensina, tia”. Igualmente, não se viam capazes porque não possuíam noção do que representava a linguagem escrita; não compreendiam, de fato, a sua função social e não a exercitavam: “fazer um bilhete? Eu num sei, nunca fiz”; “num sei cunridá escreveno naum, só sei falano”; “nóis vamu recortá figura do jornal, é, tia?”.

Decerto, os resultados das avaliações estabeleceram os indicativos das dificuldades e necessidades das crianças. A maioria se encontrava na iminência de abandonar a fase silábica rumo à alfabética, bastando somente intervenções às convenções da língua escrita.

A intervenção mediante o Programa instituído na escola objetivou, primeiramente, conhecer as conjecturas infantis sobre o mundo da escrita para a promoção de novas hipóteses, até a escrita alfabética. Não se pretendeu alcançar a ortográfica, mas as informações, quando solicitadas, foram disponibilizadas dos que delas necessitavam.

Face aos resultados, muito trabalho se desenvolveu: ênfase da função social da língua escrita, exercitando-a continuamente, bem como apresentação da linguagem escrita como sistema de representação da fala, que utiliza signos gráficos convencionais e arbitrários. Em suma, o desafio se constituiu em considerar as peculiaridades do sistema alfabético de escrita em situações reais, nas quais as crianças pudessem empregá-la apropriadamente.

Em apenas quatro meses de trabalho, comparando-se com o tempo de escolaridade vivenciado pelas crianças, evoluiu-se sensivelmente. Vale destacar a quantidade de anos freqüentada pelos alunos: Michael e Ariel estavam na escola havia apenas um semestre; Vitor, aproximadamente um ano; Alice, Dudu, Rebeca, Ana Paula, Wilson, Gleidison e Zivaldo, em torno de um ano e meio; Pedro e Felipe, há dois anos e

meio; Angélica, Justino e Geraldo já freqüentavam a escola havia três anos e meio; Johnson, quatro anos e meio e Arnaldo, seis.

As tabelas, de números 19 a 35, apresentam a evolução em leitura e escrita, por aluno: comparação entre avaliação diagnóstica, intermediária e final.

Tabela 19 – Evolução em leitura e escrita da aluna Alice

Itens avaliativos	Avaliação inicial	Avaliação intermediária	Avaliação final
Identificação do alfabeto	Insatisfatório	Muito bom	Ótimo
Leitura de palavras	Insatisfatório	Bom	Muito Bom
Leitura do texto	Insatisfatório	Insatisfatório	Muito Bom
Escrita de palavras	Regular	Muito Bom	Excelente
Escrita de texto	Insatisfatório	Muito Bom	Muito Bom

Tabela 20 – Evolução em leitura e escrita do aluno Michael

Itens avaliativos	Avaliação inicial	Avaliação intermediária	Avaliação final
Identificação do alfabeto	Regular	Ótimo	Ótimo
Leitura de palavras	Insatisfatório	Bom	Muito Bom
Leitura do texto	Insatisfatório	Insatisfatório	Muito Bom
Escrita de palavras	Regular	Muito Bom	Ótimo
Escrita de texto	Insatisfatório	Regular	Regular

Tabela 21 – Evolução em leitura e escrita do aluno Dudu

Itens avaliativos	Avaliação inicial	Avaliação intermediária	Avaliação final
Identificação do alfabeto	Ótimo	Excelente	Excelente
Leitura de palavras	Regular	Ótimo	Excelente
Leitura do texto	Insatisfatório	Muito Bom	Excelente
Escrita de palavras	Ótimo	Ótimo	Excelente
Escrita de texto	Muito Bom	Excelente	Excelente

Tabela 22 – Evolução em leitura e escrita do aluno Pedro

Itens avaliativos	Avaliação inicial	Avaliação intermediária	Avaliação final
Identificação do alfabeto	Bom	Ótimo	Excelente
Leitura de palavras	Insatisfatório	Muito Bom	Excelente
Leitura do texto	Insatisfatório	Bom	Ótimo
Escrita de palavras	Bom	Muito Bom	Excelente
Escrita de texto	Regular	Muito Bom	Muito Bom

Tabela 23 – Evolução em leitura e escrita do aluno Arnaldo

Itens avaliativos	Avaliação inicial	Avaliação intermediária	Avaliação final
Identificação do alfabeto	Muito Bom	Excelente	Excelente
Leitura de palavras	Regular	Ótimo	Excelente
Leitura do texto	Insatisfatório	Muito Bom	Ótimo
Escrita de palavras	Bom	Ótimo	Excelente
Escrita de texto	Bom	Muito Bom	Excelente

Tabela 24 – Evolução em leitura e escrita da aluna Rebeca

Itens avaliativos	Avaliação inicial	Avaliação intermediária	Avaliação final
Identificação do alfabeto	Bom	Excelente	Excelente
Leitura de palavras	Insatisfatório	Ótimo	Excelente
Leitura do texto	Insatisfatório	Muito Bom	Excelente
Escrita de palavras	Regular	Ótimo	Excelente
Escrita de texto	Regular	Excelente	Excelente

Tabela 25 – Evolução em leitura e escrita do aluno Vitor

Itens avaliativos	Avaliação inicial	Avaliação intermediária	Avaliação final
Identificação do alfabeto	Muito Bom	Ótimo	Ótimo
Leitura de palavras	Insatisfatório	Muito Bom	Ótimo
Leitura do texto	Insatisfatório	Bom	Muito Bom
Escrita de palavras	Regular	Muito Bom	Excelente
Escrita de texto	Regular	Muito Bom	Muito Bom

Tabela 26 – Evolução em leitura e escrita da aluna Ana Paula

Itens avaliativos	Avaliação inicial	Avaliação intermediária	Avaliação final
Identificação do alfabeto	Bom	Excelente	Excelente
Leitura de palavras	Insatisfatório	Muito Bom	Ótimo
Leitura do texto	Insatisfatório	Bom	Ótimo
Escrita de palavras	Bom	Muito Bom	Excelente
Escrita de texto	Regular	Muito Bom	Excelente

Tabela 27 – Evolução em leitura e escrita do aluno Wilson

Itens avaliativos	Avaliação inicial	Avaliação intermediária	Avaliação final
Identificação do alfabeto	Bom	Ótimo	Excelente
Leitura de palavras	Insatisfatório	Bom	Ótimo
Leitura do texto	Insatisfatório	Regular	Muito Bom
Escrita de palavras	Bom	Ótimo	Excelente
Escrita de texto	Regular	Ótimo	Excelente

Tabela 28 – Evolução em leitura e escrita da aluna Angélica

Itens avaliativos	Avaliação inicial	Avaliação intermediária	Avaliação final
Identificação do alfabeto	Muito Bom	Excelente	Excelente
Leitura de palavras	Regular	Ótimo	Excelente
Leitura do texto	Insatisfatório	Muito Bom	Excelente
Escrita de palavras	Muito Bom	Ótimo	Excelente
Escrita de texto	Regular	Excelente	Excelente

Tabela 29 – Evolução em leitura e escrita do aluno Gleidison

Itens avaliativos	Avaliação inicial	Avaliação intermediária	Avaliação final
Identificação do alfabeto	Regular	Muito Bom	Excelente
Leitura de palavras	Insatisfatório	Bom	Ótimo
Leitura do texto	Insatisfatório	Regular	Muito Bom
Escrita de palavras	Regular	Ótimo	Excelente
Escrita de texto	Regular	Ótimo	Excelente

Tabela 30 – Evolução em leitura e escrita do aluno Johnson

Itens avaliativos	Avaliação inicial	Avaliação intermediária	Avaliação final
Identificação do alfabeto	Muito Bom	Excelente	Excelente
Leitura de palavras	Bom	Ótimo	Excelente
Leitura do texto	Insatisfatório	Muito Bom	Ótimo
Escrita de palavras	Bom	Ótimo	Excelente
Escrita de texto	Regular	Excelente	Excelente

Tabela 31 – Evolução em leitura e escrita do aluno Justino

Itens avaliativos	Avaliação inicial	Avaliação intermediária	Avaliação final
Identificação do alfabeto	Muito Bom	Excelente	Excelente
Leitura de palavras	Bom	Ótimo	Excelente
Leitura do texto	Insatisfatório	Muito Bom	Excelente
Escrita de palavras	Ótimo	Excelente	Excelente
Escrita de texto	Muito Bom	Excelente	Excelente

Tabela 32 – Evolução em leitura e escrita do aluno Zivaldo

Itens avaliativos	Avaliação inicial	Avaliação intermediária	Avaliação final
Identificação do alfabeto	Bom	Ótimo	Excelente
Leitura de palavras	Regular	Muito Bom	Ótimo
Leitura do texto	Insatisfatório	Muito Bom	Ótimo
Escrita de palavras	Muito Bom	Ótimo	Excelente
Escrita de texto	Bom	Muito Bom	Muito Bom

Tabela 33 – Evolução em leitura e escrita do aluno Ariel

Itens avaliativos	Avaliação inicial	Avaliação intermediária	Avaliação final
Identificação do alfabeto	Ótimo	Excelente	Excelente
Leitura de palavras	Regular	Ótimo	Excelente
Leitura do texto	Insatisfatório	Muito Bom	Excelente
Escrita de palavras	Muito Bom	Ótimo	Excelente
Escrita de texto	Regular	Ótimo	Excelente

Tabela 34 – Evolução em leitura e escrita do aluno Geraldo

Itens avaliativos	Avaliação inicial	Avaliação intermediária	Avaliação final
Identificação do alfabeto	Bom	Excelente	Excelente
Leitura de palavras	Regular	Muito Bom	Ótimo
Leitura do texto	Insatisfatório	Muito Bom	Ótimo
Escrita de palavras	Regular	Muito Bom	Excelente
Escrita de texto	Insatisfatório	Regular	Regular

Tabela 35 – Evolução em leitura e escrita do aluno Felipe

Itens avaliativos	Avaliação inicial	Avaliação intermediária	Avaliação final
Identificação do alfabeto	Ótimo	Excelente	Excelente
Leitura de palavras	Regular	Ótimo	Excelente
Leitura do texto	Insatisfatório	Muito Bom	Excelente
Escrita de palavras	Bom	Excelente	Excelente
Escrita de texto	Insatisfatório	Excelente	Excelente

Verifica-se, claramente, o rápido e expressivo avanço dos alunos por meio das intervenções lingüísticas e metalingüísticas desenvolvidas. Logo, convém o estudo e incentivo aos profissionais da educação no que se refere aos fundamentos lingüísticos do sistema alfabético de escrita e sociolingüísticos.

Outrossim, importa que os professores alfabetizadores percebam e compreendam o significado da variação lingüística partilhada pelos alunos e suas conseqüentes responsabilidades nas atividades que relacionam oralidade e escrita: a distância entre a variação lingüística e a língua padrão pode comprometer a alfabetização de crianças que não recebem tratamento teórico-metodológico adequado.

CONCLUSÕES

Os resultados dessa pesquisa contradizem o determinismo da análise sociológica do fracasso escolar, que decorreria das condições socioculturais desfavoráveis aos estudantes. Sob essa ótica, os problemas teórico-metodológicos da aquisição da linguagem escrita se alocam em plano secundário.

Na comunidade escolar pesquisada, não obstante a procedência dos alunos, o nível de escolaridade de seus pais e a variação lingüística por eles compartilhada, constataram-se significativos e acelerados avanços das crianças na aquisição da língua escrita: a variação lingüística não interferiu significativamente na alfabetização das crianças.

Concluiu-se, portanto, que a correlação entre nível sociocultural e fracasso escolar se configura importante, mas insuficiente para explicar e intervir significativamente contra o insucesso escolar, corroborando ainda para a destituição de responsabilidades dos profissionais da educação em avaliar e intervir de maneira eficaz nessa realidade.

Contrariando as expectativas, o analfabetismo naquele grupo social também não se associava à discriminação e preconceitos advindos da variação rural ou desqualificação da expressão verbal das crianças, tampouco à perda ou diminuição da estima e confiança da variação rural, relacionando-se, antes, com as posturas teórico-metodológicas de seus professores, que, embora formalmente qualificados, insistiam em procedimentos fadados ao fracasso: copiar tarefas da lousa.

Em conformidade com as pesquisas de Labov (1966, 1972, 1976, 1982, 1989, 1990, 1998), as crianças, através da variante não-padrão, expressavam-se com perfeição na comunidade. O problema girava em torno da descontinuidade entre a fala em situações informais e as especificidades dos saberes escolares, que, na escola, eram inadequadamente trabalhadas.

Além disso, não se constatou avaliação comparativa classificatória entre as línguas, nem juízo moral depreciativo da variação. De forma adversa, as diferenças encontradas, naturais em crianças na fase inicial da escrita, não denotavam motivos de atenção especial, sendo ajustadas com moderação e destituídas de presunção. Supõe-se que as atitudes naturais e respeitadas dos profissionais da escola advieram de sua origem: todos eram da região, sendo que a professora e os funcionários residiam na comunidade e os demais, em distritos vizinhos. Sem dúvida, a variação lingüística dos estudantes deve ser legitimada, impedindo-se situações estigmatizantes e discriminantes.

Desaperceberam-se, por conseguinte, as intensas diferenças entre a fala dos alunos e dos professores, bem como as disputa por legitimações culturais e resistências lingüísticas, ressaltadas por Erickson (1987). Entretanto, de acordo com Gomes e Malvar (2003) – para quem as classes populares reconhecem a estigmatização das variações utilizadas, julgando-as com rigor –, os alunos e professora admitiam a discriminação da variação utilizada, corrigindo-a sempre que possível, sobretudo em situações formais.

Com efeito, a língua culta era apreciada e valorizada na comunidade escolar, conforme os pressupostos de Le Page (1980), cujas pesquisas concluíram que o sucesso na alfabetização dar-se ao valor positivo dispensado à língua-padrão e ao bom desempenho das instituições educacionais. Contudo, o trabalho desenvolvido na escola investigada se mostrou deficitário.

Assim sendo, o problema residia, como assinalou Bortoni-Ricardo (2005), com relação à sociedade brasileira, no limitado e embaraçoso acesso à língua culta e não em obstáculos psicossociais de resistência e solidariedade para com a variação lingüística rural. Portanto, cumpre, às políticas públicas educacionais, a determinação de uma formação docente consistente, que considere, além da dimensão sociocultural, o estudo de teorias de ensino e aprendizagem, para que os professores possam adotar, com segurança, estratégias metodológicas eficazes à alfabetização de seu alunado.

Entretanto, a variação lingüística rural preceituou um trabalho específico à alfabetização daquelas crianças, na medida em que as diferenças fonológicas e morfossintáticas afetavam negativamente a inteligibilidade na interação com falantes de

outras variações. Nesse sentido, os alunos da pesquisa, além dos transtornos ortográficos próprios da língua portuguesa, apresentavam algumas dificuldades específicas da comunidade escolar. Logo, dispensou-se intensa mediação no que se refere à analogia entre oralidade e escrita.

Assim posto, condutas extremistas de adoção plena da língua-padrão e descaso para com as variações não são indicadas. Contrariamente, o caminho do meio parece mais sensato: aconselha-se, portanto, reverência às experiências culturais dos estudantes, sobretudo à sua variação rural, bem como a ampliação do repertório lingüístico dos alunos mediante a aquisição da língua escrita, imprescindível à sua comunicação e expressão em quaisquer situações, formais ou informais, dependendo das necessidades socioculturais: a convivência harmoniosa entre a linguagem culta e rural se torna imperiosa à interação entre pessoas de diferentes procedências.

Não convém, destarte, atribuir tão somente à variação lingüística o insatisfatório rendimento escolar dos alunos. Observou-se, em consonância com Chauveau, Rogovas-Chaveau & Alves Martins (1997), que a aquisição da língua escrita consiste em um fenômeno que compreende, pelo menos, três esferas: i) cultural, referente às suas funções e finalidades; ii) lingüística, relativa ao domínio do funcionamento do sistema escrito e iii) estratégica, associada às táticas para aprender a ler e escrever.

A primeira pode ser desenvolvida informalmente mediante interação com materiais escritos, em ambientes letrados. As outras duas dimensões, lingüística e estratégica, correspondem às competências que as crianças vão ampliando, especialmente, com a intervenção escolar.

Com relação aos aspectos estritamente lingüísticos, verificou-se que os significantes, a princípio, parecem complexos, sobretudo às crianças pequenas que, buscado valor semântico nas palavras, imersas no período de realismo nominal, tentam encontrar características dos objetos que representam. Todavia, ao ingressarem à escola, o conhecimento implícito da língua, antes satisfatório para a percepção e produção da fala, torna-se insuficiente para a aquisição da linguagem escrita: as crianças necessitarão de conhecimento consciente, reflexivo e explícito, sobre as propriedades fonológicas da

língua. Como conseqüência, o trabalho de habilidades metalingüísticas é, indubitavelmente, necessário à aprendizagem da língua escrita.

Pelo fato da arbitrariedade marcar acentuadamente a linguagem escrita alfabética, uma vez que seus signos não são icônicos – relação entre significantes e significados meramente convencional –, os estudantes, seres cognoscentes, vivenciam conflitos de natureza sócio-cognitiva advindos de interações com pessoas mais experientes na língua materna, especialmente companheiros de distintos níveis conceituais e, sobretudo, professores. De fato, essas mediações se evidenciam como estratégias otimizadoras dos progressos conceituais infantis (VYGOTSKY, 2003; FEUERSTEIN, 1994, 1997; MATA, 1999a, 1999b, 1999c, 2001 e 2003).

Inferiu-se, no que concerne a consciência fonológica, que sua influência funciona como pré-requisito e conseqüência da aprendizagem da leitura e escrita. Face ao exposto, recomendam-se, aos professores alfabetizadores, intervenções pedagógicas ao desenvolvimento da consciência fonológica de seus alunos.

Contudo, faz-se necessário ponderar que a consciência fonológica consiste em uma habilidade cognitiva relacionada à compreensão do sistema alfabético de escrita; portanto, desaconselha-se o seu treino mecânico, destituído de sentido, porquanto pode transformar-se em uma atividade desinteressante às crianças.

O conhecimento do nome das letras, por sua vez, corrobora de duas maneiras diferentes aos progressos infantis em leitura e escrita: quando indica claramente os fonemas que representam, sobretudo no caso das vogais e se associam aos exercícios metalingüísticos mais complexos: silábicos, fonêmicos e intra-silábicos.

Deduziu-se que a ciência do nome das letras subsidia a criança na compreensão de que as letras representam sons; logo, as correspondências fonográficas se tornam mais fáceis. No entanto, verificou-se, em consonância com Ferreiro e Teberosky (1985), que esse conhecimento pode ser dispensável para a elaboração da hipótese “silábica”, porque, inicialmente, as crianças se dedicam à correspondência entre quantidade de signos e de sílabas. Posteriormente, a noção do nome das letras determinará a seleção qualitativa das unidades constitutivas das palavras.

Em se tratando de leitura, em conformidade com Morais, A.G. (2004), a inicial difere da fluente, em termos qualitativos, na medida em que, a princípio, além da compreensão da representação e função social da escrita, as crianças se encontram dependentes do domínio do código alfabético, notadamente da automatização das correspondências fonográficas.

Face ao exposto, aconselha-se, aos profissionais da educação, consideração aos aspectos lingüísticos envolvidos na aquisição da língua escrita, visto que a apropriação do sistema alfabético se desenvolve mediante a relação entre a palavra falada e a palavra escrita, representando, desse modo, a seqüência fonológica e não o significado da palavra: a aprendizagem da língua escrita requer a descoberta e compreensão da natureza da relação entre a fala e a escrita (CARRAHER & REGO, 1981 e 1984; CARDOSO-MARTINS, 1990; SIM-SIM, 1994; SILVA, A.C., 1997; FÁVERO, 1999; FREITAS, G.C.M., 2004; MORAIS, A.G., 2004, 2005a, 2005b).

Do mesmo modo, concluiu-se que as crianças além de aprenderem em ritmos distintos, investem em conteúdos diferenciados, o que explica as individualizadas evoluções infantis, mesmo partindo de estágios idênticos. Outro fator observado no desenvolvimento dos alunos consiste no grau de motivação intrínseca: Geraldo, por exemplo, parecia sempre muito atento e dedicado a aprender, apresentando expressivos avanços. Avulta-se a complexidade do universo das aprendizagens: profusas são as interrogações infantis, bem como suas estratégias para aprender.

Ciente de que a língua escrita padrão pode insurgir lenta ou rapidamente, mais cedo ou mais tarde, dependendo do grau de investimento do aluno, da mediação do professor e do ambiente, compreendeu-se que naquela comunidade seria necessária uma intervenção intensa, já que a atmosfera local não se caracterizava como alfabetizadora, bem como pela angústia de muitos alunos, que já apresentavam comportamento impetuoso, descrença e rejeição à escola. Seguramente, as avaliações realizadas subsidiaram os planejamentos pedagógicos subseqüentes, que pretendiam a observação, análise e atendimento das necessidades do grupo.

As intervenções pedagógicas transcorreram concomitantemente ao uso social da leitura e escrita, o que não aboliu o ensino da decodificação das letras e de seus respectivos sons, haja vista que se tratam de conteúdos convencionais: alfabetizar letrando significou propiciar às crianças o ingresso ao mundo letrado e aos conhecimentos propriamente ditos e ainda a contribuição à formação de pessoas reflexivas e participativas.

Outrossim, o trabalho de alfabetização instigou a interação entre todos os alunos, alunos e professora, alunos e pesquisadora, professora e pesquisadora. Oportunizou-se a experiência de se conhecer um pouco do universo daquela comunidade, dos saberes instituídos, valores e conflitos. As particularidades socioculturais se mostraram marcantes e definidoras do tipo de alfabetização necessária: alfabetizar é sempre uma novidade, não há fórmulas pré-estabelecidas.

Recomenda-se, portanto, o ensino da norma culta nas escolas, desde que valorizados os saberes sociolingüísticos e os valores culturais dos estudantes: resguarda-se o direito que o educando possui à preservação de sua identidade cultural específica, seja rural ou urbana, popular ou elitista.

Conclui-se que distintas são as necessidades, as interações com a escrita, as estratégias e ritmos de aprendizagem, os momentos conceituais, as motivações intrínsecas e as expectativas com relação à língua escrita: esse cenário, individual e coletivo, compôs o universo complexo no qual se propôs alfabetizar letrando.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. **Regionalismo lingüístico e a contradição da alfabetização no intervalo. Seminário Multidisciplinar de Alfabetização** (p. 13-18). Brasília: Inep, 1984.

ALBUQUERQUE, E.B.C; FERREIRA, A.T.B.F.; MORAIS, A.G. **As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?** Anais da 28ª. Reunião Anual da ANPED. Disponível em www.anped.org.br/28/textos/gt10/gt101128int.rtf, maio de 2006.

_____. **Lingüística e Psicopedagogia**. In: Scoz B. , Rubinstein E., Rossa E. & Barone L. ; **Psicopedagogia , o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

AFONSO, A.J. **Políticas educativas e avaliação educacional**. Braga: Universidade do Minho, 1998.

_____. **Avaliação educacional: regulação e emancipação. Para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2000.

ALENCAR, M. L. **Desenvolvimento e desempenho cognitivo: Construção e validação de uma bateria de habilidades cognitivas para as crianças do Estado do Ceará. Dissertação de Doutorado**. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia, 2000.

ALMEIDA, M. J. et al. (GERALDI, J. W.,org.). **O Texto na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 1997.

ALTHUSSER, Louis - **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Editorial Presença/Martins Fontes, Lisboa, 1980.

ALVES MARTINS, M.; SILVA, C. **Os nomes das letras e a fonetização da escrita**. *Análise Psicológica*, 1 (XVII), 49-63, 1999.

ALVES MARTINS, M. (1993). **Conceptualisations enfantines sur la langue écrite, conscience phonémique et apprentissage de la lecture**. In. G. Chauveau, M. Rémond; E. Rogovas-Chauveau (Eds.), *L'enfant apprenti-lecteur: L'entrée dans le système écrit*. Collection CRESAS, n. 10, INRP: L'Hartmattan, 73-82, 1993.

_____. **Conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita e aprendizagem da leitura**. *Discursos*, 8, 53-70, 1994.

- _____. **Pré-história da aprendizagem da leitura.** Lisboa: I.S.P.A, 1996.
- AMARAL, A. **O dialeto caipira.** São Paulo: Hucitec-SCRT-CEC. 3a edição, 1976.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática.** São Paulo, Parábola, 2007.
- APPLE, Michael. **Educação e Poder.** Porto Alegre; Artes Médicas, 1989.
- _____. **Ideologia e Currículo.** São Paulo: Brasiliense, 1982.
- _____. **A Política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional?** In: MOREIRA, A.F.B.; SILVA, T.T. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1994. p. 59-91.
- ASSIS, R. M. **Variáveis lingüísticas e suas implicações no ensino do vernáculo: uma abordagem sociolingüística.** Ilha do Desterro, 20, 59-91, 1988.
- BAGNO M. **Norma lingüística.** São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- _____. **A língua de Eulália: novela sociolingüística.** São Paulo: Contexto, 1997.
- _____. **A norma oculta - língua e poder na sociedade brasileira.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. **Dramática da língua portuguesa - tradição gramatical, mídia e exclusão social.** São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- _____. **Preconceito lingüístico, o que é, como se faz.** São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- BAPTISTA, S. **Conceptualizações Infantis sobre a Linguagem Escrita – A Relatividade da Noção de Estádio.** Monografia de Licenciatura, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, 1986.
- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura.** São Paulo : Cortez, 1990.
- BASSEY, M. **Case study research in educational settings.** Maidenhead: Open University, 2003.
- BAUDELOT, C. ; R. ESTABLET, **L'école capitaliste en France.** Paris, Maspero. 1971.
- BENNETT, M. J. **Intercultural communication: a current perspective.** In: Idem (ed.). Basic Concepts of Intercultural Communication. Yarmouth, USA: Intercultural Press, p. 1-34, 1993.

_____. **Multiculturalism and international education: domestic and international differences.** In: ALTHEN, G. (ed.) *Learning across cultures*. EUA: NAFSA, p. 145-165, 1994.

BERNSTEIN, B. **Class, Codes and Control.** London: Routledge; Kergan Paul, 1971.

_____. **Language and Social Class.** *British Journal of Sociology*, 11, 271-276, 1960.

BESSE, Jean-Marie. **An approach to writing in kindergaten.** In C. Pontecorvo, M. Orsolini, B. Burge; L. Resnick (Eds.), **Children's early text construction.** New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1996.

_____. **L'écrit, l'école et l'illettrisme.** Paris: Magnard, 1995.

BIBER, D. **Variation across Speech and Writing.** Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

BLAIR-LARSEN, Susan M., WILLIAMS, Kathryn A. (eds.). **The balanced reading program: helping all students achieve success.** Newark, DE: International Reading Association, 1999.

BLOOM, B.S. e outros . **Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals: I: cognitive domain; II: affective domain.** New York: McKay-Longmans. / **Taxonomia de objetivos educacionais: 1: domínio cognitivo; - 2: domínio afetivo.** Porto Alegre: Globo, 1956.

BOCHECO, E. E. **Poesia infantil: O abraço mágico.** Chapecó: Argos, 2002.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto Editora, 336p, 1994.

BORTONI, S. M. ; GOMES, C. A. ; MALVAR, E. . The Principle of Saliency Revisited. In: Brigitte Schlieben-Lange; Ingedore Villaça Koch; Konstanze Jungbluth. (Org.). **Dialog Zwischen den Schulen: Soziolinguistische, konversationanalytische und generative Beiträge aus Brasilien.** 1 ed. Münster: Nodus Publikationen, 2003, v. 1, p. 61-72.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula.** São Paulo, Parábola, 2004.

_____. **Nóis chegemu na escola, e agora? Sociolinguística & Educação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BOTTÉRO, J. **A escrita e a formação da inteligência na Mesopotâmia antiga.** In: BOTTÉRO, J.; MORRISON, K. **Cultura, Pensamento e Escrita.** São Paulo: Ática, p.9-46, 1995.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

BOWEY, J.; TUNMER, W. (1984). **Word awareness in children**. In W. E. Tunmer, C. Pratt & M. L. Herriman (Eds.), *Metalinguistic awareness in children*. Berlin: Springer.

BRADLEY L.; BRYANT P. **Categorizing Sounds and Learning to Read: A causal connection**. *Nature*, 3, p. 419-421, 1983.

BRANDÃO, S.; OLIVEIRA, M.T. (orgs.). **Anais do II Simpósio nacional do GT de Sociolinguística da ANPOLL**. Rio de Janeiro: Timing Editora/UFRJ/CNPq, 1996.

BRASIL. **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Diário Oficial. **Portaria Ministerial Nº 931**. Brasília, 22-03-2005 - Seção 1, p. 16.

_____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o **Plano Nacional de Educação** e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Lei No 9.394, de 23 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Alfabetização como liberdade**. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução**. Brasília: MEC, 1997. v.1.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC 1997. v.2.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais – Volume 2 – Língua Portuguesa. Brasília: MEC / SEF, 1997. (pp. 29 a 39).

_____. Rego, L. L. B. **Secretaria do Ensino Básico, (SEB). Alfabetização e letramento em debate**. Brasília, abril de 2006.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 144p. 1. Parâmetros curriculares nacionais. 2. Língua portuguesa : Ensino de primeira à quarta série. I. Título.

_____. IBGE . Censo Demográfico de 2000: características gerais da população: resultados da amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2003. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: out. 2003.

_____. IBGE. Censo Demográfico de 2000: resultado do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2003. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: out. 2003.

_____. IBGE. Questionário da amostra do Censo Demográfico de 2000. Disponível em: <www.ibge.gov.br>.

_____. MEC. BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Organizando as classes de alfabetização: Processos e métodos (Alfabetização, leitura e escrita; parte 2). A metodologia da alfabetização: trajetória de alguns princípios permanentes.** SALTO PARA O FUTURO / TV ESCOLA WWW.TVEBRASIL.COM.BR/SALTO <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/ale/tetxt4.htm>

_____. (2001b). **Plano Nacional de Educação.** Lei nº10.172, de 09 de janeiro de 2001b. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 15 jan. 2006.

_____. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Diretoria Geral de Estatística. **Recenseamento Geral do Brasil: 1920.** Rio de Janeiro, 1920. v. 4, pt.4: população.

_____. 2005. **Primeiros resultados: médias de desempenho do saeb/2005 em perspectiva comparada.** Fevereiro de 2007.

_____. (Saeb). **Relatório dos Resultados de 1999.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Brasília, Ministério da Educação, 2000.

_____. (Saeb). **Relatório Síntese de Divulgação dos Resultados de 2001.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Brasília, Ministério da Educação, 2002.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (Saeb). **Uma Nova Leitura do Desempenho dos Estudantes da 4ª Série,** 2003.

_____. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Resultados do SAEB 1999: Níveis de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática.** www.mec.gov.br/saeb/saeb_anosanteriores.htm, set. 2001.

BRYANT, P.; BRADLEY L. **Problemas de leitura na criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

BYRNE, B. **The foundation of literacy.** Hove: Psychology Press, 1998.

BYRNE, B. **The learnability of the alphabetic principle: childrens initial hypotheses about how print represents spoken language.** Applied Psycholinguistics, 17, 401-426, 1997.

CAGLIARI, L. **Alfabetização & Lingüística.** São Paulo: Scipione, 1992.

_____. **Alfabetizando sem o ba, bé, bi, bó, bu.** São Paulo: Scipione, 1998.

CALVET, Louis-Jean. **Histoire de l'écriture**. Paris: Plon, 1996.

_____. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CAPOVILLA, Alessandra; CAPOVILLA, Fernando. **Alfabetização e método fônico**. São Paulo: Mnemom, 2001.

CAPOVILLA, F.; WEISZ, T. **Construtivismo x Método Fônico** - Telma Weisz e Fernando Capovilla. Folha de São Paulo, São Paulo, 6 mar. 2006. Entrevista. In: Associação Brasileira de Editores de Livros. Disponível em: <<http://www.abrelivros.org.br/abrelivros/texto.asp?id=1597>>. Acesso em: 14 jan. 2007.

CARDOSO-MARINS. **A sensibilidade e rima e ao fonema e a aquisição da leitura em crianças normais e indivíduos com a síndrome de Down: um estudo correlacional**. Tese não-publicada, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1997.

_____. **Awareness of phonemes and alphabetic Literacy Acquisition**. British Journal of Educational Psychology, 61, 164-173, 1990.

_____. **Consciência fonológica e alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1996.

CARRAHER, T. N.; REGO L.L.B. **Desenvolvimento cognitivo e alfabetização**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1984, 65,149,p. 38-55.

_____. **O realismo nominal como um obstáculo na aprendizagem da leitura**. Caderno de Pesquisa, p.3-10, 1981 (b).

CARNEIRO, M. A. LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. Petrópolis: Vozes, 2001. 220p.

CASTILHO, A. T. de. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo, Contexto, 1998.

CEARÁ. Secretaria do Planejamento e Gestão (SEPLAG). Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE). **Perfil básico municipal: Amontada**. 2007.

_____. SEDUC/NPA. **Avaliação Institucional das escolas públicas do Ceará 2003** Fortaleza: SEDUC/NPA. Impresso, 2003.

CETEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Anne Marie. **Leitura escolar: entre pedagogia e sociologia**. Revista Brasileira de Educação, Belo Horizonte, n.0, p.17-52, set./dez. 1995.

CHARTIER, Anne-Marie e HÉBRARD, Jean. **Discursos sobre a leitura (1880-1980)**. São Paulo: Ática, 1995.

CHARTIER, Anne-Marie; CLESSE, Christiane; HÉBRARD, Jean. **Ler e escrever: entrando no mundo da escrita**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1996.

CHARTIER, R.; CAVALLO, G. (Dir.). **Histoire de la lecture dans le monde occidental**. Paris: Seuil, 1997. p. 7-46.

CHARTIER, Roger (Org.). **Pratiques de la lecture**. Paris: Payot & Rivages, 1993.

CHAUVEAU, G. ; ROGOVAS-CHAUVEAU, E. **Les chemins de la lecture**. Paris: Magnard, 1994.

CHAUVEAU, G. AVEC LA COLLABORATION DE ROGOVAS-CHAUVEAU, E. ; ALVES MARTINS, M. **Comment l'enfant devient lecteur: pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture**. Paris: Éditions Retz, 1997.

CLANCHY, Michael T., (1993). **From Memory to Written Record**. England 1066-1307. 2a edição. Londres: Blackwell.

CLAY, M. What Did I Write?: Beginning Writing Behaviour. London: Heinemann, 1975.

COELHO, Sílvia Maria de Aguiar. Avaliação Institucional das Escolas Públicas no Estado do Ceará. **Revista Gestão em Ação**. V.5, n. 1. Jan. /jun.2002.

COWEN, John Edwin. **A balanced approach to beginning reading instruction: a synthesis of six major U.S. research studies**. Newark, DE: International Reading Association, 2003.

COLELLO, S. M. G.; SILVA, N. “**Letramento: do processo de exclusão social aos vícios da prática pedagógica**” In VIDETUR, n. 21. Porto/Portugal: Mandruvá, 2003, pp. 21 – 34 (www.hottopos.com).

CROWDER, Robert, G. **The Psychology of reading., an introduction**. New York: Oxford University Press, Inc, 1982.

DAMERGIAN, S. **A fala regional e o contexto social: um estudo sobre como são recebidos os falantes que se utilizam do português não-padrão nordestino em um contexto onde só o português padrão é admitido**. São Paulo, Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, 1981.

DANTAS, H. **A Infância da Razão: uma Introdução à Psicologia da Inteligência de Henri Wallon**. São Paulo, Manole, 1990.

DEPRESBITERIS, Léa. **Avaliação da aprendizagem como um ponto de partida para a avaliação de programas**. Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo : FCC, n.15, p.55-80, jan./jun. 1997.

_____. **Instrumentos de avaliação: as questões constantes da prática docente**. Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo : FCC, n.4, p.119-33, jul./dez. 1991.

DEPRESBITERIS, Lea; TAURINO, Maria do Socorro. **O Difícil percurso de um educador no mundo dos critérios de avaliação**. Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo : FCC, n.14, p.45-63, jul./dez. 1996.

DIAS SOBRINHO, J. **Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado** Florianópolis: Insular, 2002.

DOWNING, J.,; LEONG, C. K. **Psychology of reading**. New York: Macmillan, 1982.

ELLIS, A. **Leitura, Escrita e Dislexia: Uma Análise Cognitiva**. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ERICKSON. **Transformation and School Success: the Politics and Culture of Educational Achievement**. Anthropology & Education Quarterly. vol. 18, nº 4, p. 335-56, 1987.

FARIAS, F. N. de A. **As 'formas de falar' da escola e do aluno no processo interativo: uma perspectiva sociolingüística**. Dissertação (Mestrado). Teresina: UFP, 1999.

FÁVERO L. L.; ANDRADE M. L.; AQUINO Z. G. O. **Oralidade e Escrita – Perspectiva para o Ensino de Língua Materna**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

FELDMAN, Carol. F. **Metalinguagem Oral**. In: OLSON, D.; TORRANCE, N. (Org.). **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1995.

FERREIRO, E. **L'écriture avant la lettre**. In H. Sinclair (Ed.), **La production des notations chez le jeune enfant**. Paris: Presses Universitaires de France, 1988.

FERREIRO, E. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Escrita e oralidade: unidades, níveis de análise e consciência metalingüística**. In FERREIRO, E. (org.). **Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. Os limites do discurso: pontuação e organização textual. In: FERREIRO, E. et al. **Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever: estudos psicolingüísticos comparativos em três línguas**. São Paulo: Ática, 1996.

_____. **Psychological and epistemological problems on written representation of language**. In M. Carretero, M. Pope, R. Simons & J. Pozo (Eds.), **Learning and Instruction: Ellropean research in an imernational C011fe.rt**, vol. 3, New York: Pergamon Press, 1991.

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1987.

_____. **Alfabetização em Processo**. 5º ed. São Paulo: Cortes e Editores Associados, 1989.

_____. Revista Nova Escola On-Line. Fala, mestre! **Alfabetização e cultura escrita**. Entrevista por Denise Pelegrini à revista Nova Escola, ano XVIII, nº 162, p. 30, maio de 2003.

FERREIRO, E.; TEBEROSBY. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FEUERSTEIN, Reuven. **Inteligência se aprende**. Isto É, n.1297, p. 5-7. Entrevista concedida a Gisele Vitória, 10 de agosto de 1994.

_____. **Teoria de la Modificabilidad Cognitiva Estructural**. In: Feuerstein. **Es modificable la inteligência?** Madrid: Bruno, 1997b. p. 11-23.

FORQUIN, J.-C. **Escola e cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. **"Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais"**. In: Teoria & Educação nº 5. Porto Alegre, pp. 28-49, 1992.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Petrópolis: Vozes, 1972.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo "gramática"?** São Paulo, Parábola, 2006.

FRANCHI, E. P. **A norma escolar e a linguagem da criança**. Educação e Sociedade, 16 (5), 85-110, 1983.

_____. **Pedagogia da Alfabetização: da oralidade à escrita**. São Paulo, Cortez, 1988.

FREIRE; FAUNDEZ. **Por uma pedagogia da pergunta**. Editora paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. **Ação cultural para a prática da liberdade e outros escritos**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997a. (Coleção Leituras).

_____. **Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **A importância do ato de ler**. 35 ed., Coleção: Questões da nossa época v.13, Cortez, São Paulo, 1997b.

_____. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

_____. **Educação e Mudança**. 3ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 14. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Política e educação.** (Coleção Questões da Nossa Época). 2ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREITAS, G. C. M. **Consciência fonológica e aquisição da escrita: um estudo longitudinal.** Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, PUCRS, Porto Alegre, 2004.

FREITAS, V.A. L. **A variação estilística de alunos da 4ª série em ambiente e contato dialetal.** Dissertação de Mestrado. Brasília, UNB, 1996.

FREPPON, Penny A., DAHL, Karin L. **Balanced instruction: insights and considerations.** Reading Research Quarterly, v. 33, nº 2, p. 240-251, 1998.

FULLAT, Octavi. (1995). **Filosofias da Educação.** Petrópolis: Vozes.

GAFFNEY, Janet S., ANDERSON, Richard C. **Trends in reading research in the United States: changing intellectual currents over three decades.** In: KAMIL, M. L.,

GARCIA, Regina Leite. (org.) **Alfabetização dos Alunos das Classes Populares.** São Paulo: Cortez, 1992.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática** 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GELB, Ignace J. **A study of writing. The foundations of grammatology** (1952). tradução fr. Pour une théorie de l'écriture, 1973.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação.** Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder** (2ª. ed.). São Paulo, Martins Fontes, 1987.

GOIS, Antônio. **Método de alfabetizar contrapõe educadores – entrevista a Telma Weisz e Fernando Capovilla.** Folha de São Paulo, 6/3/2006.

GOLBERT, Clarissa S: **A evolução psicolinguística e suas implicações na alfabetização: teoria, avaliação, reflexões.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

GOMBERT, Jean-Emile. **Le développement métalinguistique.** Paris: Presses Universitaires de France, 1990.

GOMES, Cristiano Mauro Assis. **Feuerstein e a construção medianda do conhecimento.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

GOODMAN, Y.M. **O desenvolvimento da Escrita em Crianças muito Pequenas.** In FERREIRO, E.; PALÁCIO (Eds.), **Os Processos de Leitura e Escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

_____. **Como as crianças constroem a leitura e a escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GRÉGOIRE, Jacques et al. **Avaliando as aprendizagens: os aportes da psicologia cognitiva.** Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 2000.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática do nível alfabético.** Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1990a.

_____. **Didática do nível pré-silábico.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990b.

_____. **Didática do nível silábico.** Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1990c.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada.** Trad. Patrícia C. Ramos. portp Alegre: ARTMED Editora, 2001.

HALL, Nigel. **The emergence of literacy.** London: UKRA/Hodder and Stoughton, 1987.

HERRENSCHMIDT, C. **O todo, o enigma e a ilusão.** In: BOTTÉRO, J.; MORRISON, K. **Cultura, pensamento e escrita.** São Paulo: Ática, 1995.

HIEBERT, E.H. **Development patterns and interrelations of preschool children's print awareness.** Reading Research Quarterly. 16, 236-260, 1981.

HILGARD, E.R., **Teoria da Aprendizagem**, 4^a ed. Herder, São Paulo, 1977.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação e construção do conhecimento.** Educação e Realidade. Porto Alegre : UFRGS, v.16, n.2, p.53-8, jul./dez. 1991.

_____. **Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento.** Idéias. São Paulo : FDE, n.22, p.5-9, 1994.

ILARI, Rodolfo. **A lingüística e o ensino de português.** São Paulo, Martins Fontes, 1985.

_____. **Introdução à semântica; brincando com a gramática.** São Paulo, Contexto, 2001.

_____. **Introdução ao estudo do léxico; brincando com as palavras.** São Paulo, Contexto, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico de 1991: documentação dos microdados da amostra.** Rio de Janeiro: IBGE, 1996.

_____. **Censo Demográfico de 1970: Documentação do arquivo Amostra de 25%.** Rio de Janeiro: IBGE.

_____. **Censo Demográfico de 1980: Documentação do arquivo.** Rio de Janeiro: IBGE.

_____. **Censo Demográfico de 1991: Documentação dos microdados da amostra.** Rio de Janeiro: IBGE, 1996.

_____. **Dicionário de dados: Censo Demográfico de 1960.** Rio de Janeiro: IBGE.

_____. **Tabulação avançada. Questionário da amostra (Censo Demográfico de 2000).** Rio de Janeiro: IBGE.

_____. **Censo Demográfico de 2000: documentação dos microdados da amostra.** Rio de Janeiro: IBGE, 2003. CD. 2ª edição.

_____. **Manual do recenseador – Censo Demográfico de 1960.** Rio de Janeiro: IBGE.

_____. **Manual do recenseador – Censo Demográfico de 1970.** Rio de Janeiro: IBGE.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2001: notas metodológicas.** Rio de Janeiro: IBGE, 2002.

_____. **Censo demográfico 2000.** Brasília, DF: IBGE, 2001 (CD).

_____. **Censo Demográfico: 1940, 1950, 1960, 1970, 1980, 1991.**

_____. **Conselho Nacional de Estatística. Contribuições para o estudo da demografia no Brasil.** Rio de Janeiro: IBGE/CNE, 1961. p. 392-400.

JANNUZI, P. M. **Indicadores sociais no Brasil – conceitos, fontes de dados e aplicações.** Campinas/São Paulo: Editora Alínea, 2001.

JOHANNES, Petrus V. **Amontada: nossa terra, nossa gente.** Sobral-Ceará: Ingrapel, 2000.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.** São Paulo: Ática, 1987.

_____. **A concepção da escrita pela criança.** 2.ed., Campinas, Pontes, 1992.

KLEIMAN, A. **Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento.** Educação & Pesquisa, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 267–281, jul./dez. 2001.

KLEIMAN, Angela Bustos. (Org.). **Os significados do Letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KRUEGER, Alan B. (2003). Economic considerations and class size. The Economic Journal, 113 (February), F34-F63, Royal Economic Society. SEEC/INEP/MEC. Geografia da educação brasileira. Brasília: INEP, 2002.

LA TAILLE, Y., OLIVEIRA, M. K. e DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão**. São Paulo, Summus, 1993.

LABOV . “**The exact description of a speech community: Short a in Philadelphia**”. In: FASOLD, Ralph W. & Deborah SCHIFFRIN pp. 1-57, 1989.

_____. **Building on empirical foundations**. In: L EHMANN , W.; Y.MALKIEL pp. 17-92, 1982.

_____. **Estágios na aquisição do inglês standard**. Em Fonseca, M. S. V. & Neves, M. F.(Orgs.), *Sociolinguística* (p.49-85).Rio de Janeiro, Eldorado Tijuca, 1974.

_____. **Sociolinguistic Patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

_____. **The Social Stratification of English in New York City**. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics, 1966.

_____. **A Graphemic phonemic analysis of the reading errors of inner city children**, 1998.

_____. **Sociolinguistique**. Paris: Les Editions de Minuit, 1976.

_____. **The intersection of sex and social class in the course of linguistic change**. In *Language Variation and Change 2*: 205-254, 1990.

LAHIRE, B. **L'invention de l'illettrisme: rhétorique publique, éthique e stigmes**. Paris: La Découverte, 1999.

LAPACHERIE, J-G. **A esperluète generalizada – sobre o ideograma na escrita do francês**. Trad. Rosa Maria Boaventura. In: BOTTÉRO et al., 1995.

LE PAGE, R. B. **Projection, Focursing and Diffusio**. York Papers in Linguistics, vol..9, pp. 9-31, 1980.

LEMLE, M. **Guia Teórico do Alfabetizador** (10ª ed.). São Paulo: Ática, 1995.

LIBERMAN, I. Y., SHANKWEILER, D., FISCHER, F. W.; CARTER, B. **Reading and the awareness of linguistic segments**. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212, 1974.

LIMA, A.C.; PEQUENO,M.I.C. **Avaliação do sistema educacional do Ceará – via Internet**. Anais do XVI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – EPENN. Educação, pesquisa e diversidade regional. Aracajú: Editora UFS, 2003.

LIMA, Alessio Costa. O sistema de avaliação educacional do Ceará: um resgate histórico. Anais do I Congresso Internacional de Avaliação Educacional. **Avaliação: um outro jeito de caminhar**. UFC/FACED/NAVE. Fortaleza: Gráfica BNB, 2004.

_____. **O sistema de avaliação educacional do Ceará: um resgate histórico.** Anais do I Congresso Internacional de Avaliação Educacional. Avaliação: um outro jeito de caminhar. UFC/FACED/NAVE. Fortaleza: Gráfica BNB, 2004.

LIMA, G.G.F.; MAGALHÃES, S.M.C. **Piaget e a ciência: a trajetória do sujeito epistêmico descentrado.** In MAGALHÃES, S.M.C.; BARRETO, J.A.E. **O discurso epistemológico – modernos e pós-modernos.** Fortaleza: Imprensa Universitária –, UFC, 2003.

LOCKE, J. **Ensaio Acerca do Entendimento Humano.** Coleção Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

_____. **Pensamientos sobre la educación.** Madrid: Ediciones Akal, 1986.

LOMNITZ, L. A. (1977). **Network and Marginality.** NewYork: Academic Press, 1977.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: apontamentos sobre a pedagogia do exame.** Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro : ABT, v.20, n.101, p.82-6, jul./ago. 1991.

_____. **Avaliação educacional: pressupostos conceituais.** Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro: ABT, v.25, n.130/131, p.26-9, maio/ago. 1996.

_____. **Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica.** Idéias. São Paulo : FDE, n.15, p.115-25, 1992.

_____. **Prática escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude.** Idéias. São Paulo : FDE, n.8, p.133-40, 1990a.

_____. **Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?** Idéias. São Paulo : FDE, n.8, p.71-80, 1990b.

MANN, V. **Les habilités phonologiques: Predicteurs valides des futures eapacités en lecture.** In. L. Rieben & C. Perfetti (Eds.), **L'apprenti lecteur; Recherches empiriques et implications pédagogiques.** Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé, 1989.

_____. **Phoneme awareness and future reading ability.** Journal of Learning Disabilities, 26 (4), 259-269, 1993.

MARTINET, André. **Elementos de Lingüística Geral**, 9ª ed. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.

_____. **Lingüística Geral.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1985.

MARTINS, M. A.; MENDES, A.Q. **Leitura da Imagem e Leitura da Escrita - um estudo psicogenético das diferentes conceptualizações e estratégias de leitura em crianças de idade pré-escolar.** Análise Psicológica, 1 (VI), p.45-65, 1986.

MARTINS, M. A. **Pré-história da Aprendizagem da Leitura**. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 1996.

MATA, L. **Descoberta e apreensão da linguagem escrita por parte da criança – Os pais como parceiros**. Comunicação apresentada nas 1^{as} Jornadas Europeias Escola Inclusiva, Aprendizagem da Leitura e Escrita, Lisboa, 1999.

_____. **Hábitos e práticas de leitura de histórias na família**. Comunicação apresentada na VII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos, APPORT, Braga, 1999c.

_____. **Literacia – O papel da família na sua apreensão**. *Análise Psicológica*, 1 (XVII), 65-77, 1999a.

_____. **Literacia Familiar - Caracterização de práticas de literacia, em famílias com crianças em idade pré-escolar e estudo das suas relações com as realizações das crianças**. Dissertação de Doutoramento, Universidade do Minho, 2003.

MATA, L., ALVES MARTINS, M., FORMOSINHO, J. **Motivação para a leitura e para a escrita em crianças de idade pré-escolar**. Comunicação apresentada no VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, Braga, 2001.

MATOS, F. **Os Sons e as Letras: Início da Fonetização da Escrita**. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Lisboa, 2000.

MATTINGLY, I. G. **Reading the linguistic process and linguistic awareness**. In: KAVANAGH, J. F., MATTINGLY I. G. (Ed.) **Language by ear and by eye: the relationships between speech and reading**. Cambridge: MIT Press, 1972.

MATTOS E SILVA, R. V. **Variação, mudança e norma (movimentos no interior do português brasileiro)**. Em S. A. M. Cardoso (Org.), **Diversidade Lingüística e Ensino. Anais do Seminário Nacional sobre a Diversidade Lingüística e o Ensino da Língua Materna** (p.23-25).Salvador: Edufb, 1996.

_____. **“O português são dois...”: novas fronteiras, velhos problemas**. São Paulo, Parábola, 2004a.

_____. **Contradições no ensino de português; a língua que se fala X a língua que se ensina**. São Paulo: Contexto, 1995.

_____. **Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro**. São Paulo, Parábola, 2004b.

_____. **Tradição gramatical e gramática tradicional**. São Paulo: Contexto, 1989.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte:UFMG, 2001.

MC LAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo, Cortez, 1997.

_____. **Multiculturalismo Revolucionário** - pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde**. 9ª edição revista e aprimorada. São Paulo: Hucitec, 2006.

MORAIS A. G. **A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica**. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 35-48, 2004.

_____. **O desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica em adultos e jovens pouco escolarizados: seu papel no aprendizado do sistema de escrita alfabética**. In LEAL, T.; ALBUQUERQUE, E (orgs.) **Desafios da educação de jovens e adultos – construindo práticas de alfabetização**. Belo Horizonte, Editora Autêntica, pp. 151-172.2005b.

_____. **Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização?** Em MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E. e LEAL, T. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, pp. 29-45, 2005a.

MORAIS, A G.; LIMA, N.C. **Análise Fonológica e Compreensão da Escrita Alfabética: um estudo com crianças da escola pública**. Anais do Simpósio Latino-Americano de Psicologia do Desenvolvimento. Recife, 51-54, 1989.

MORAIS, A M. P. **A relação entre a Consciência Fonológica e as Dificuldades de Leitura**. São Paulo: VETOR, 1997.

_____. **Distúrbios de Aprendizagem: uma Abordagem Psicopedagógica**. São Paulo: EDICON, 1992.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. **Alfabetização e letramento: o que são? Como se relacionam? Como alfabetizar letrando?** In LEAL, T. F. e ALBUQUERQUE, E. B. C. **Alfabetizando jovens e adultos letrados: outro olhar sobre a educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. **Novos livros de alfabetização: dificuldades em inovar o ensino do sistema de escrita alfabética**. In COSTA VAL, M.G. & MARCUSCHI, B.(orgs.) **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, A. G.; LEITE, T.S. **Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos?** In MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E. e LEAL, T. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, pp. 71-88, 2005.

MORAIS, A; ALBUQUERQUE, E.; FERRAZ, T. **Alfabetização; apropriação do sistema de escrita alfabética**. MEC :UFPE/ CEEL 2005.

MORAIS, ALBUQUERQUE; FERREIRA. **Mudanças didáticas e pedagógicas nas práticas de alfabetização: que sugerem os novos livros didáticos? Que dizem/fazem os professores?** Relatório Final de Pesquisa dirigido ao CNPq. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

MORAIS, A. G. **Concepções e metodologia de alfabetização: Por que é preciso ir além da discussão sobre “métodos”?** Pernambuco: UFPE/Centro de Estudos em Educação e Linguagem, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf> Acesso em: 14 jan. 2007.

MORAIS, J. **A Arte de Ler – Psicologia Cognitiva da Leitura**. Lisboa: Edições Cosmos, 1997.

MORAIS, J., ALEGRIA, J.; CONTENT, A. **The relationships between segmental analysis and alphabetic literacy: an interactive view**. Cahiers de Psychologie Cognitive, 7, 415-443, 1987.

MORTATTI, M. R. L. **Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular**. Cadernos CEDES (Cultura escolar: história, práticas e representações), n. 52, p. 41-54, 2000.

_____. **Os sentidos da alfabetização** (São Paulo: 1876-1994). São Paulo: Ed. UNESP; CONPED, 2000.

MOURA, Dayse Cabral. **Por trás das letras: o ensino do sistema de notação alfabética na Educação de Jovens e Adultos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, 2001.

OLIVEIRA, J. B. A. **Construtivismo e Alfabetização: um casamento que não deu certo**. In: Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, vol. 10, nº 35, p. 161-200, abr/jun. 2002.

OLSON, D. **A escrita como atividade metalingüística**. In: OLSON, D.; TORRANCE, N. **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1997.

PEQUENO; COELHO. **A construção do processo de avaliação educacional no Ceará**. (Cadernos pedagógicos, 1). In: Avaliação Institucional, Ceará: Ed. UECE, 2003. 114p.

PEREIRA, C. **Conceptualizações Infantis sobre a Escrita: a Influência do Material**. Monografia de Licenciatura, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, 1996.

PERFETTI, C. A.; BECK, I.; HIUGHES, C. **Phonemic knowledge and learning to read are reciprocal: a longitudinal study of first grade children**. Merrill-Palmer quarterly, [S.l.], n. 33. p. 283-319, 1987.

PERINI, Mário A. **Para uma nova gramática do português**. São Paulo, Ática, 1985.

_____. **Princípios de lingüística descritiva; introdução ao pensamento gramatical**. São Paulo, Parábola, 2006.

_____. **Sofrendo a gramática**. São Paulo, Ática, 1997.

PERRENOUD, P. **Avaliação – da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIAGET, J. **A Representação do Mundo na Criança**. Rio de Janeiro, Record, s/d. (Ed. original), 1926.

_____. **Os Pensadores: Epistemologia Genética; Sabedoria e Ilusões da Filosofia; Problemas da Psicologia Genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **Seis estudos de Psicologia**. 21ª Edição. Rio de Janeiro. Forense, 1995.

PNAD. IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Síntese de Indicadores**, 2005.

PONTECORVO, C.; ZUCHERMAGLIO, C. (1995). **A passagem para alfabetização: Aprendizado num conceito social**. In. Y. Goodman (Ed.), **Como as crianças constroem a leitura" e escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

POSSENTI, Sirio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, Associação de Leitura do Brasil (ALB)/Mercado de Letras, 1996.

PRETI, D. (1998) **Estudos de Língua Falada: variações e confrontos**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1998.

PRETI, D. **Sociolingüística: Os níveis de fala**. São Paulo: Edusp, 1994.

QUINTERO, G. **El uso y función de las letras en el período pre-alfabético**. *Lectura y Vida*, 15, 28-38, 1994.

REBELO, D. **Estudo Psicolingüístico da Aprendizagem da Leitura**. Fundação Calouste Gulbenkian, 1990.

REBELO, J. A S. **Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico**. Rio Tinto: Edições ASA, 1993.

REGO, L. L. B.; BUARQUE, L. L. (1997). **Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas**. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 10(2), 199-217.

REGO, L. L. B. (1991). **Desenvolvimento Cognitivo e a Prontidão para a Alfabetização**. In CARRAHER, T. N. (Org.) – *Aprender Pensando*. Petrópolis: Editora Vozes, cap.3, 1986.

_____. **Descobrimo a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas.** In KATO, M. (org.) **A concepção de escrita pela criança.** Campinas: Pontes, pp. 105-134, 1988.

_____. **The role of early linguistic awareness in children`s reading and spelling.** Tese de Doutorado. University of Oxford, 1991.

_____. **Vygostky: uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação.** 11ª edição. Rio de Janeiro, Vozes, 2001.

REID, J. F. **Learning to think about reading.** Educational Research, 9, 56-6, 1966.

REY, F. G. **La investigación cualitativa en Psicología.** São Paulo: EDUC, 2000.

RIEBEN, L. ; PERFETTI, C. (Eds.), **L'apprenti lecteur; Recherches empiriques et implications pédagogiques.** Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé, 1989.

ROCHA, I. L. V. **O sistema de pontuação na escrita ocidental: uma retrospectiva.** DELTA. São Paulo, v. 13, n. 01, p. 83-117, 1997.

ROJO, Roxana, **“O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista”.** In: ROJO, Roxane. **Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

ROMANELLI, O.O. **História da educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1997.

RUEDA, M. I. **La lectura – adquisición, dificultades e intervención.** Espanha: Amarú Ediciones, 1995.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAHAKIAN, William. **Aprendizagens: Sistemas, modelos e teorias.** Tradução de Cláudia Toledo Massadar. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 1980.

SAMPSON, Geoffrey. **Sistemas de escrita: tipologia, história e psicologia.** São Paulo: Ática, 1996.

SANTOS, M. J.; MALUF, M. R. **Consciência fonológica e linguagem escrita: efeitos de um programa de intervenção.** In: M. R. Maluf (Org.). **Psicologia Educacional. Questões Contemporâneas.** São Paulo: Casa do Psicólogo. Pp.91-104, 2004.

SANTOS, M.E.V.M. dos. **Mudança conceptual na sala de aula - um desafio pedagógico.** Lisboa: Livros Horizonte, 1991.

SCHNEUWLY, B. **Le langage écrit chez l'enfant: la production des textes informatifs et argumentatifs.** Paris: Delachaux e Niestlé, 1998.

SCHÖN, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91

SILVA, A.C. **Consciência Fonológica e Aprendizagem da Leitura: Mais uma Versão da Velha Questão da Galinha e do Ovo**. *Análise Psicológica*, 2, 283-303, 1997.

SILVA, C. R. **Formas de uso dos novos livros de alfabetização: por que os professores preferem os métodos tradicionais?** In: VAL, M.G.C., MARCUSCHI, B. (Orgs.). **Livros Didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, p.185-203, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SIM-SIM, Inês. **De Que é Que Falamos Quando Falamos de Leitura**. *Inovação*, 7, 131-143, 1994.

_____. **Desenvolver a Linguagem, Aprender a Língua**. in *Novas Metodologias em Educação*. Porto Editora. Porto, 1995.

_____. **Consciência lingüística e nível de leitura: que relação? ou ler ou não ler... eis a questão**. In F. Sequeira & Sim-Sim. **Maturidade lingüística e aprendizagem da leitura**. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação, 1989.

SIM-SIM, Inês; RAMALHO, Glória. **Como lêem as nossas crianças**. Lisboa: Ministério da Educação, 1993.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Ciência e comportamento humano**. 2 ed. São Paulo: EDART - São Paulo Editora Ltda., 1974.

_____. **O mito da liberdade**. 3 ed. São Paulo: Summus, 1983.

_____. **Para além da liberdade e da dignidade**. Lisboa: Edições 70, 1971.

_____. **Questões recentes na análise comportamental**. Campinas: Papyrus, 1991.

_____. **Sobre o Behaviorismo**. São Paulo: Cultrix, 1996.

SMITH, FRANK. **Understanding reading**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1982.

SMOLKA, A L. B. **A Criança na fase inicial da escrita – a Alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez/Unicamp, 1988.

SOARES, Madga Becker. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. *Revista Brasileira de Educação*, Jan-Abr, número 25. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, Brasil, pp. 5-17, 2004.

_____. **Língua Escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas**. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 0, p. 5-16, set/out/nov/dez de 1995.

- _____. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1986.
- _____. **Diversidade linguística e pensamento**. In: MORTIMER, Eduardo Fleury e SMOLKA, Ana Luiza B.(orgs). **Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino em sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- _____. **Letrar é mais que alfabetizar**. *Jornal do Brasil* (entrevista por ELIANE BARDANACHVILI), 26/11/2000.
- _____. **A reinvenção da alfabetização**. in *Revista Presença Pedagógica* (Julho/Agosto 2003b) retirado de http://www.editoradimensao.com.br/revistas/revista52_trecho.htm Disponível em <http://www.org.br/biblioteca/artigomagdasoares>. Acesso em: 30/04/2007.
- _____. **Letrar é mais que alfabetizar**. *Jornal do Brasil - Nossa Língua, Nossa Pátria*. Entrevista com Magda Becker Soares em 26 de novembro de 2000. Soares.<http://intervox.nce.ufrj.br/~edpaes/magda.htm>
- SOARES, S. e LIMA, A. F. A mensuração da educação nas PNADs da década de 1990. *Textos para Discussão*, nº 928, IPEA, Rio de Janeiro, 2002.
- STAKE, E.E. **The art of case study research**. SAGE Publications, 1995.
- STENHOUSE, L. **An introduction to curriculum research and development**. London: Heinemann, 1975.
- _____. **Case study methods**. In J.P. Keeves (ed.) **Educational Research, methodology, and Measurement: an International Handbook**. Oxford: Pergamon, p.49, 1988.
- STREET, B. V. **Literacy in theory and Practice**. Cambridge, University Press, 1984.
- STUBBS, M. (1980). **Language and Literacy**. London: Routledge and Kegan Paul.
- _____. **A língua na educação**. In: BAGNO, M. (org.). *Língua materna - letramento, variação (j ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, pp. 85-162, 2002.
- _____. **Discourse Analysis**. Chicago: The University of Chicago Press, 1983.
- SULZBY, E. **Assessment of emergent writing and children's language while writing**. In L. Morrow & J. Smith (Eds.), **Writing in real time: Modelling production processes**. New York: Longman, 1989.
- _____. **Writing and reading as signs of oral and written language organization in the young children**. In W. H. TEALE & E. SULZBY (Eds.), **Emergent literacy: Writing and reading**. Norwood, N. J.: Ablex, 1986.
- TEBEROSKY A. **Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais**. São Paulo: Ática, 1994.

_____. **A psicopedagogia da linguagem escrita.** São Paulo: Trajetória Cultural, 1990.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

TEBEROSKY, A., TOLSCHINSKY LANDSMANN, L., ZELCER, J., GOMES DE MORAIS, A. ; RINCON, G. (1993). **Segmentation phonologique et acquisition de l'écriture: un étude dans deux systemes orthographiques.** *Études de Linguistique Appliquée*, 3,41-56, 1993.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização.** São Paulo, Cortez, 1995.

TREIMAN, R.; Kessler, B. **The role of letter names in the acquisition of literacy.** Em R. Kail (Org.), *Advances in child development and behavior* (Vol. 31; pp.105-135). San Diego, CA: Academic Press, 2003.

TREIMAN, R.; Zukowski, A. **Levels of phonological awareness.** Em S. Brady & D. Shankweiler (Orgs.), *Phonological process in literacy: A tribute to Isabelle Y. Liberman* (pp.67-83). Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1991.

TREIMAN, R. **The role of intrasyllabic units in learning to read and spell.** In P. Gough, L. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 65--106). New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1992.

_____. **Why spelling? The benefits of incorporating spelling into beginning to reading instruction.** In J. L. Metsala, & L. C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 289-313). London: Lawrence Erlbaum, 1998.

TREIMAN, R. et al. **Childrens Phonological Awareness: Confusions between Phonemes that Differ Only in Voicing.** *Journal of Experimental Child Psychology* 68 pp.3-21, 1998.

TREIMAN, R., Tincoff, R.; Richmond-Welty, D. **Letter names help children connect print and speech.** *Developmental Psychology*, 32, 505-514, 1996.

TUNMER, W., BOWEY, J. A. **Metalinguistic awareness and reading acquisition.** In: TURNER, W. E.; PRATT, C. E. HERRIMAN M. L. **Metalinguistic awareness in children.** Berlin: Springer-verlag, 1984.

UNESCO. **Literacy: an evolving concept: Unesco Education.** disponível no site www.unesco.org

VARELA, F. J.; Thompson, E. e Rosch, E. **A mente incorporada: ciências cognitivas e experiência humana.** Porto Alegre: Editora Artmed, 2003.

VARGAS, Antônio. **A vanguarda na alfabetização.** *Revista nova escola.* Edição N°139, Janeiro/ Fevereiro de 2001. Entrevista a Telma Weisz.

VERNON, S. , CALDERÓN, G.; ALVARADO M. **Conciencia fonológica y el proceso de adquisición de la lengua escrita: resultado de dos estudios en español.** Psicología Y Sociedad. México; Revista da Facultad de Psicología de la UAQ. Num. Especial Julho, p. 3-34, 2001.

VERNON, S.A. **Types of segmentation in orality and writing in Spanish-speaking children.** Querétaro: México, Universidad Autónoma de Querétano, mimeo, 1998a.

VIANA, F. L. P. **Da Linguagem Oral à Leitura. Construção e Validação do Teste de Identificação de competências Lingüísticas.** Dissertação de Doutorado. Braga: Universidade do Minho, 1998.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação educacional: teoria, planejamento, métodos.** São Paulo: IBRASA, 2000.

VOTRE, S. J.; BISOL, L.; VEIT, M. H.; MORAES, E. R. **Suportes Lingüísticos para a Alfabetização.** Porto Alegre: SAGRA, 1990.

VYGOTSKY, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

_____. **A Formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WADSWORTH. B. J. **Inteligência e Afetividade da Criança na Teoria de Piaget – Fundamentos do Construtivismo.** São Paulo: PioneiraThomson Learning, 2003.

WAGNER, R. E TORGESEN, J. **The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills.** Psychological Bulletin, 101, 192 – 212, 1987.

WALLON, H. **A Evolução Psicológica da Criança.** Lisboa: Edições 70, 1981.

WEEDWOOD, B. **História concisa da lingüística.** Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

YATES, Frances A., (1975). **L'Art de la mémoire.** Paris: Gallimard.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, Edivone Meire Oliveira, aluna do Doutorado da Universidade Federal do Ceará, estou realizando um estudo que tem como objetivo avaliar um Programa de Alfabetização em crianças do campo, através de atividades de leitura e escrita. Esse trabalho deverá ser realizado com alunos que estejam cursando o 1º e 2º anos do Ensino fundamental e terá a duração de 1 (um) ano. Por esse motivo, peço aos responsáveis de _____, autorização para que participe dessa pesquisa, sem gastos para seus familiares, nem prejuízos ao seu aprendizado. Pelo contrário, esse trabalho espera contribuir com a melhoria da qualidade da alfabetização da escola pública brasileira, não apresentando nenhum risco aos participantes.

Você tem o direito de não participar e também de se retirar da pesquisa a qualquer momento, mesmo depois da aceitação. Seu nome será mantido em sigilo, evitando-se qualquer tipo de constrangimento. Maiores informações para esclarecer dúvidas em relação à sua participação na pesquisa, contatar o Comitê de Ética em pesquisa da Universidade Federal do Ceará: (85) 3366 8338.

Participante da pesquisa

Responsável legal pelo aluno

Testemunha: Professora da turma
(Rosélia Maria de Sousa)

Edivone Meire Oliveira (Pesquisadora)
(85) 3491 6340 – (85) 8737 5060

APÊNDICE B – Roteiro Semi-estruturado de entrevista para a professora

1. QUANTO A IDENTIFICAÇÃO

Sexo	<input type="checkbox"/> masculino	<input type="checkbox"/> feminino	
Idade			
Formação	<input type="checkbox"/> Nível Médio	<input type="checkbox"/> Nível Superior	<input type="checkbox"/> pós-graduação
Rede escolar onde trabalha	<input type="checkbox"/> pública	<input type="checkbox"/> particular	
Séries que coordena			
Turnos	<input type="checkbox"/> manhã	<input type="checkbox"/> tarde	<input type="checkbox"/> noite
Carga horária			

2. QUANTO A INSTITUIÇÃO (CARACTERÍSTICAS GERAIS)

3. CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO

4. CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM

5. QUANTO A ALFABETIZAÇÃO

- O que é ler?
- O que é escrever?
- Objetivos gerais da alfabetização:
- A instituição e o projeto de alfabetização:
- O que você acha da retirada das salas de alfabetização?
- Desenvolvimento da linguagem oral
- Desenvolvimento da linguagem escrita
- Práticas de leitura
- Práticas de escrita
- Ambiente alfabetizador (esta sala é ou não um ambiente alfabetizador?)
- Acessibilidade dos materiais
- Critérios para formação de grupos de crianças
- Organização do tempo

- Parceria com as famílias – respeito aos vários tipos de estruturas familiares; acolhimento das diferentes culturas, valores e crenças sobre educação de crianças:
- Estabelecimento de canais de comunicação
- Inclusão do conhecimento familiar no trabalho educativo
- Devemos ensinar a escrever na educação infantil? Por que?
- Os resultados do SAEB mostram que muitas crianças chegam no final do ensino fundamental I sem saber ler? Qual sua justificativa para isso?
- O que significa alfabetização para você?
- O que é uma *aprendizagem significativa*?
- Você considera os conhecimentos prévios dos alunos? De que forma?
- Você procura se inteirar das práticas sociais reais da comunidade em que seus alunos estão inseridos? Por que? Para que?
- Você planeja suas aulas? Por que? Como?
- Você determina objetivos a serem alcançados (para o grupo ou para as crianças individualmente?)

6. QUANTO AOS COMPONENTES CURRICULARES:

- Objetivos
- Conteúdos (como você organiza os conteúdos – por blocos, por assuntos, do simples para o complexo?): Como é feita a seleção de conteúdos da turma? Quem faz esse trabalho? Como?
- Você se baseia em que referenciais curriculares para trabalhar?

7. QUANTO AS ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS: HÁ ACOMPANHAMENTO? QUAL?

- Como é feita a organização do tempo da aula? Há uma rotina?
- Atividades permanentes (Seqüência de atividades)
- Projetos de trabalho
- Organização do espaço e seleção de materiais

8. QUANTO A AUTO-ESTIMA DOS ALUNOS

9. QUANTO AOS JOGOS E BRINCADEIRAS

10. QUANTO A MERENDA ESCOLAR

11. QUANTO A AVALIAÇÃO (OBSERVAÇÕES E REGISTROS)

Observações:

APÊNDICE C – Roteiro Semi-estruturado de entrevista para a coordenadora Pedagógica

1. QUANTO A IDENTIFICAÇÃO

Sexo	<input type="checkbox"/> masculino	<input type="checkbox"/> feminino	
Idade			
Formação	<input type="checkbox"/> Nível Médio	<input type="checkbox"/> Nível Superior	<input type="checkbox"/> pós-graduação
Rede escolar onde trabalha	<input type="checkbox"/> pública	<input type="checkbox"/> particular	
Séries que coordena			
Turnos	<input type="checkbox"/> manhã	<input type="checkbox"/> tarde	<input type="checkbox"/> noite
Carga horária			

2. QUANTO A INSTITUIÇÃO (CARACTERÍSTICAS GERAIS)

3. CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO

4. CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM

5. QUANTO A ALFABETIZAÇÃO

6. A ESCOLA PÚBLICA TEM UMA FUNÇÃO SOCIAL?

7. QUE IMAGEM VOCÊ TEM DA ESCOLA PÚBLICA CEARENSE? E DA ESCOLA ONDE VOCÊ TRABALHA?

8. A ESCOLA TEM PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO?

9. A ESCOLA TEM PDE?

10. COMO FUNCIONA GESTÃO DESSA ESCOLA?

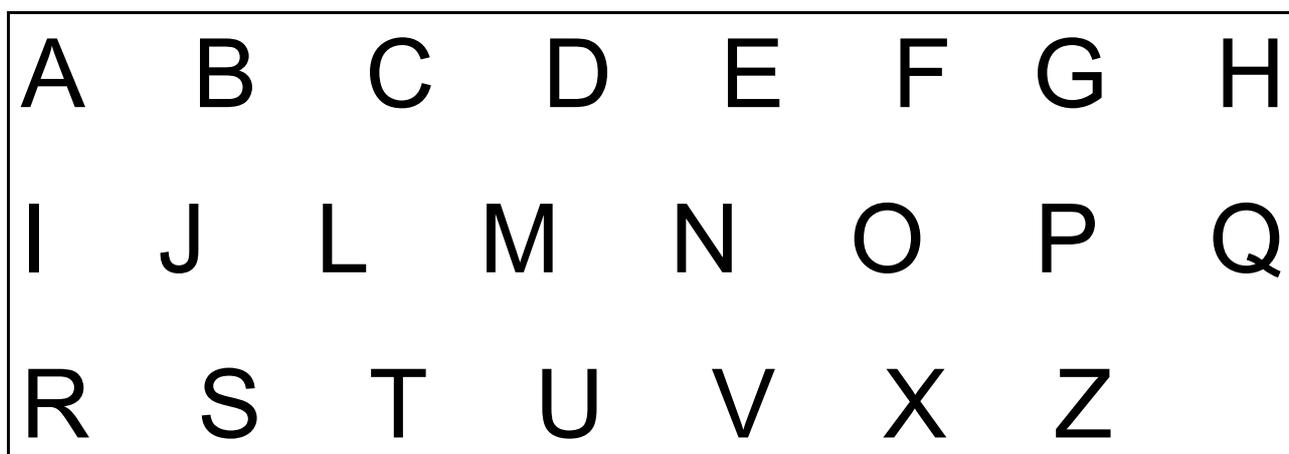
11. QUE É ENSINAR?

12. COMO A CRIANÇA APRENDE?

13. RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO

14. PLANEJAMENTO

APÊNDICE D – Ficha do item avaliativo “Identificação das Letras do Alfabeto” (avaliação diagnóstica, intermediária e final)



APÊNDICE E – Ficha do item avaliativo “Leitura de Palavras” (1ª, 2ª e 3ª listas)

(1ª lista de palavras da avaliação diagnóstica)

BOI

UVA

BOLA

CASA

GATO

RODA

BODE

SAPO

VACA

CHAPÉU

(2ª lista de palavras de palavras da avaliação diagnóstica)

ARARA

APITO

PETECA

TELEFONE

PIRULITO

(3ª lista de palavras da avaliação diagnóstica)

RÚCULA

VIOLETA

LASANHA

BETERRABA

CONDIMENTO

APÊNDICE F – Ficha do item avaliativo “Leitura de Palavras” da “avaliação intermediária”

SAPO
CAFÉ
PATO
BOCA
AMOR
PIRÃO
BATATA
CIDADE
FUTURO
JACARÉ
CORUJA
AMIGO
CANJICA
FORMIGA
MARTELO
RELÓGIO
PITOMBA
CADEIRA
MELANCIA
CIRIGÜELA

APÊNDICE G – Item avaliativo “Leitura de textos” da avaliação intermediária

ANGÉLICA É UMA MENINA MUITO BONITA.

GLEIDSON É BACANA.

DUDU É INTELIGENTE.

ZIRALDO É MUITO CRIATIVO.

WILSON É ESPERTO.

JUSTINO APRENDE MUITO RÁPIDO.

GERALDO É MUITO EDUCADO.

ANA PAULA É MUITO TALENTOSA.

BRUNO É MUITO LEGAL.

REBECA É UMA MENINA ALEGRE.

MICHAEL É FELIZ.

ARNALDO É UM GAROTO ATENCIOSO.

PEDRO É MUITO COMPANHEIRO.

ARIEL É UM MENINO ESTUDIOSO.

ALICE É UMA MENINA MEIGA.

FILIFE É BASTANTE SABIDO.

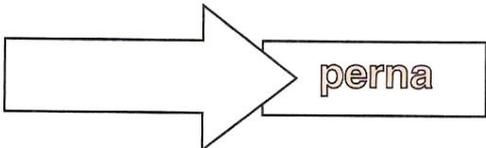
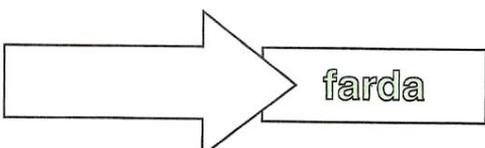
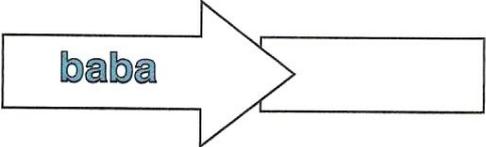
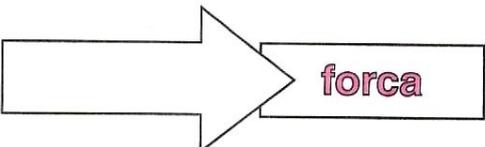
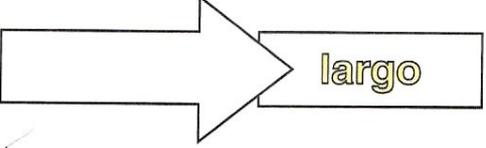
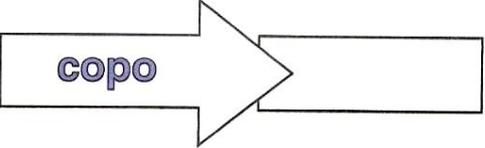
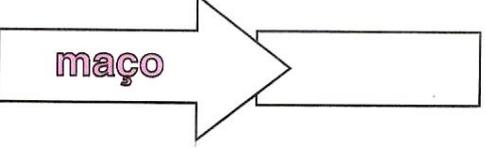
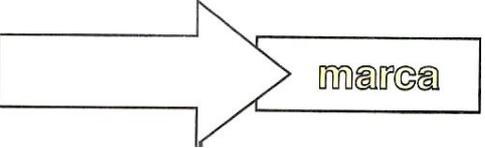
JONHSON É UM GAROTO MUITO BONITO.

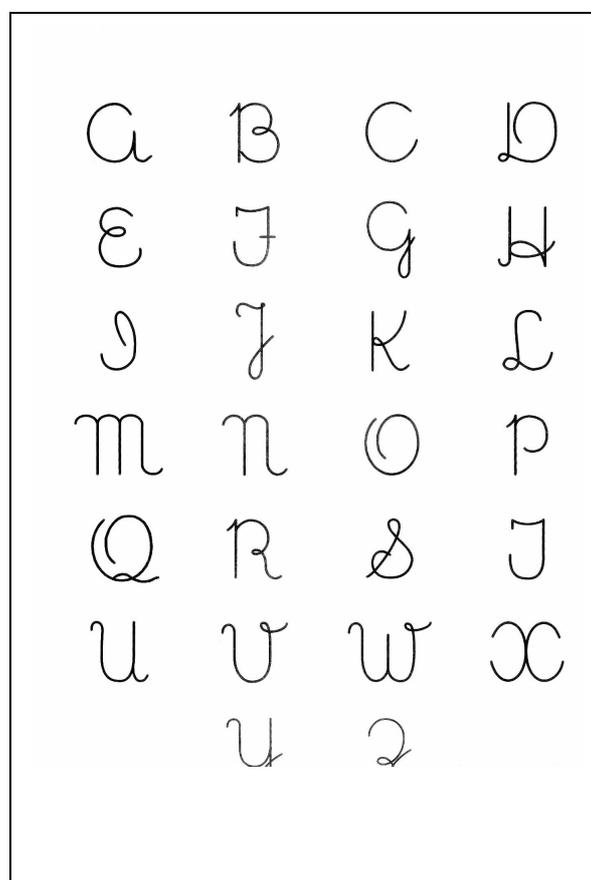
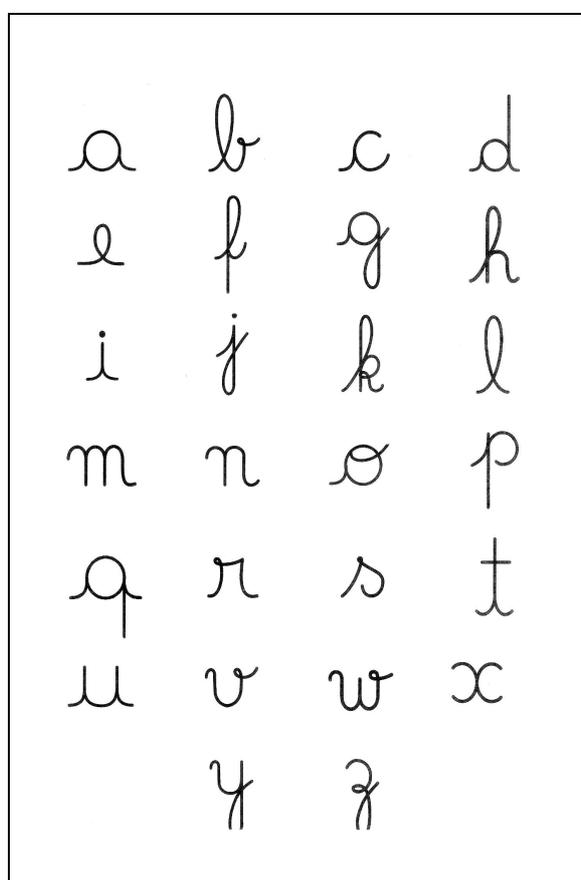
APÊNDICE H – Ficha do item avaliativo “Leitura de Palavras” da “avaliação final”

PÃO
VACA
SAPO
RATO
CARRO
ROUPA
LAGOA
CAVALO
CANETA
TAPIOCA
CAÇAMBA
FARINHA
ENXADA
MORANGO
RAPADURA
TANGERINA
FELICIDADE
SABEDORIA
MERCEARIA
HIPOPÓTAMO

APÊNDICE I - Manipulação de Letras e Sílabas

Descubra o segredo e complete os pares.

APÊNDICE J – Formação de Palavras:**Jogando com as letras**

Jogando com as letras

A	B	C	D
E	F	G	H
I	J	K	L
M	N	O	P
Q	R	S	T
U	V	W	X
	Y	Z	

a	b	c	d
e	f	g	h
i	j	k	l
m	n	o	p
q	r	s	t
u	v	w	x
	y	z	

Jogando com as sílabas

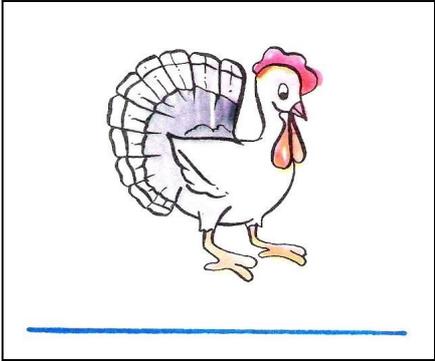
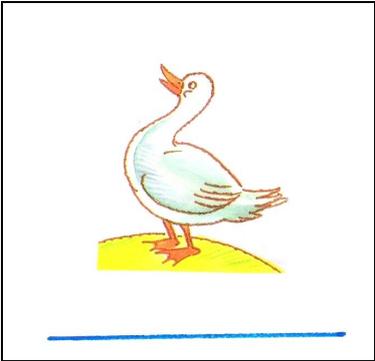
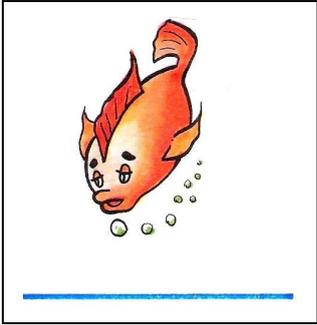
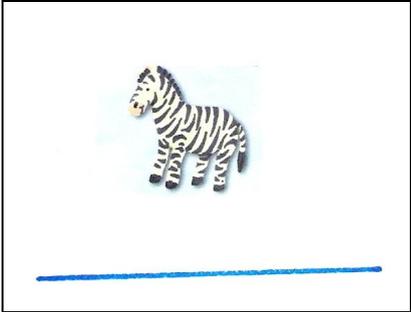
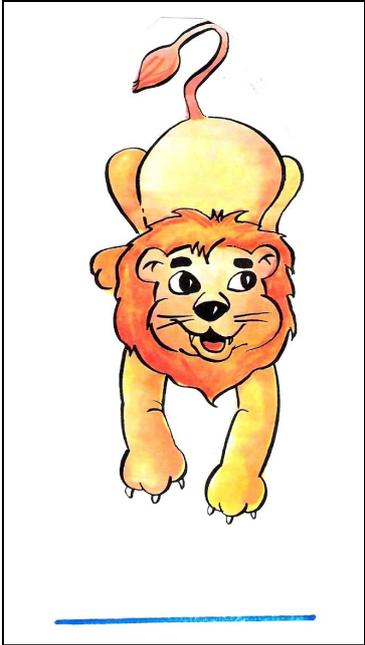
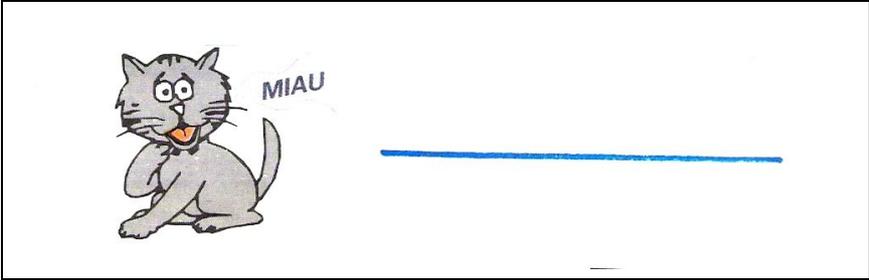
Ba	Be	Bi	Bo	Bu
Ca	Ce	Ci	Co	Cu
Da	De	Di	Do	Du
Fa	Fe	Fi	Fo	Fu
Ga	Ge	Gi	Go	Gu
Ha	He	Hi	Ho	Hu

Ja	Je	Ji	Jo	Ju
La	Le	Li	Lo	Lu
Ma	Me	Mi	Mo	Mu
Na	Ne	Ni	No	Nu
Pa	Pe	Pi	Po	Pu
Ra	Re	Ri	Ro	Ru

ba	be	bi	bo	bu
ca	ce	ci	co	cu
da	de	di	do	du
fa	fe	fi	fo	fu
ga	ge	gi	go	gu
ha	he	hi	ho	hu

ja	je	ji	jo	ju
la	le	li	lo	lu
ma	me	mi	mo	mu
na	ne	ni	no	nu
pa	pe	pi	po	pu
ra	re	ri	ro	ru

Autoditado



APÊNDICE L - Bingo

NOME: _____

1. FORMAR PALAVRINHAS - BRINQUEDOS

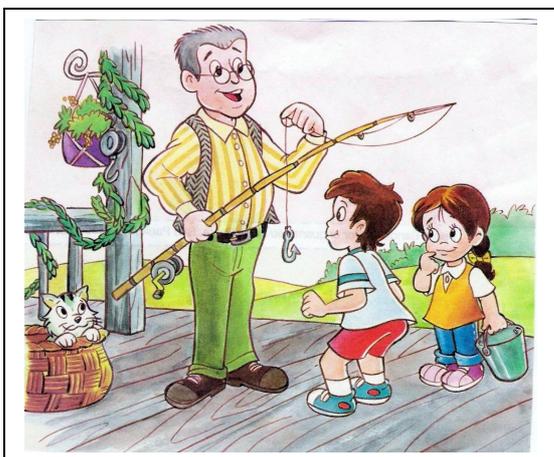
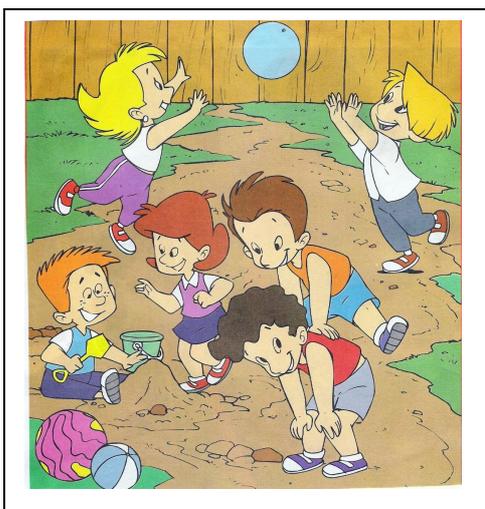
BI	SI	NE	BO	ÃO
CA	CI	CA	BO	CLE
TA	COR	DA	NHA	PI
XX	NN	LA	VV	ZZ

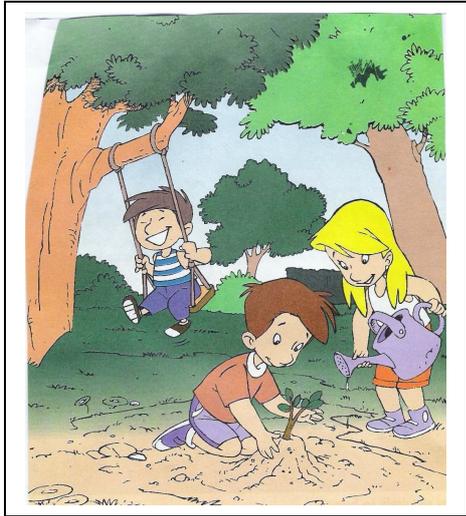
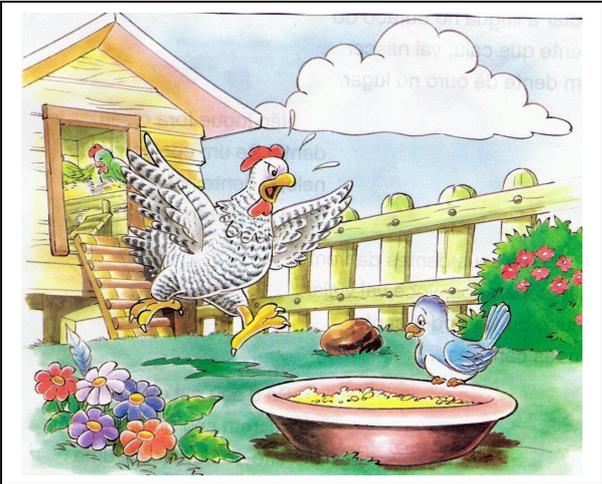
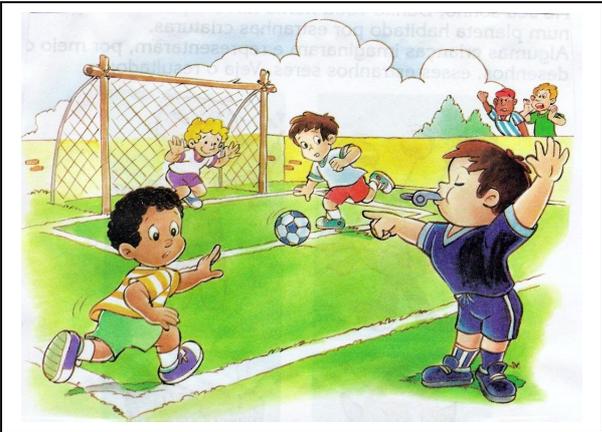
NOME: _____

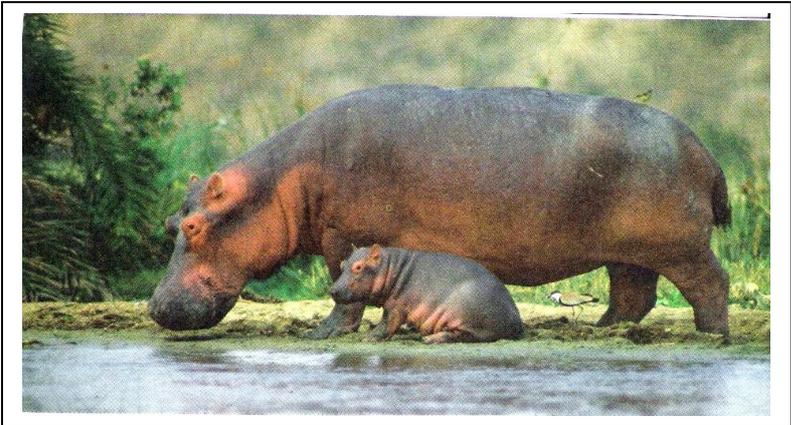
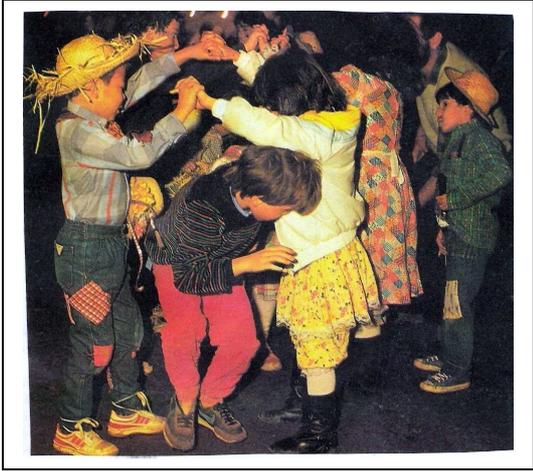
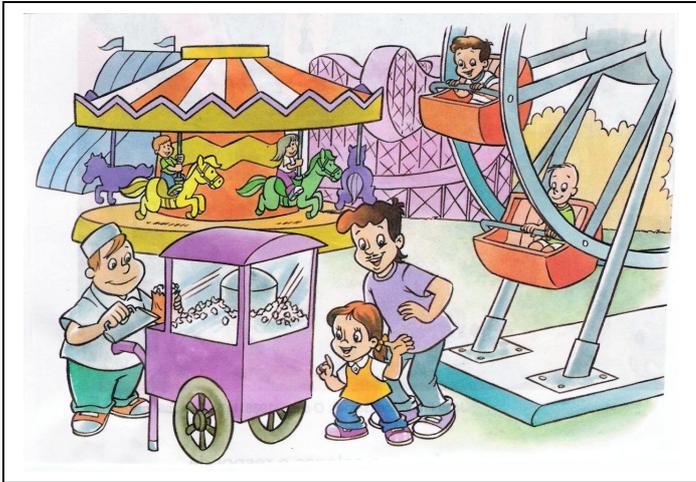
1. FORMAR PALAVRINHAS - COMIDAS

FEI	CAR	TA	XX	FÉ
CA	SI	BO	JU	RI
CA	PI	NE	JÃO	GU
MAN	PI	BA	O	GA
CA	TOM	LO	LA	E

APÊNDICE M - Produção Textual







APÊNDICE N – “Ler para Completar Frases”**Brinquedos e brincadeiras**

ARNALDO GOSTA DE BRINCAR DE _____

PEDRO GOSTA DE BRINCAR DE _____

JUSTINO GOSTA DE BRINCAR DE _____

GERALDO GOSTA DE BRINCAR DE _____

FELIPE GOSTA DE BRINCAR DE _____

ANA PAULA GOSTA DE BRINCAR DE _____

VITOR GOSTA DE BRINCAR DE _____

REBECA GOSTA DE BRINCAR DE _____

MICHAEL GOSTA DE BRINCAR DE _____

DUDU GOSTA DE BRINCAR DE _____

ARIEL GOSTA DE BRINCAR DE _____

ALICE GOSTA DE BRINCAR DE _____

JONHSON GOSTA DE BRINCAR DE _____

ANGÉLICA GOSTA DE BRINCAR DE _____

GLEIDSON GOSTA DE BRINCAR DE _____

ZIRALDO GOSTA DE BRINCAR DE _____

WILSON GOSTA DE BRINCAR DE _____

Alimentos

JOHNSON GOSTA DE COMER _____

ANGÉLICA GOSTA DE COMER _____

GLEIDSON GOSTA DE COMER _____

DUDU GOSTA DE COMER _____

ZIRALDO GOSTA DE COMER _____

WILSON GOSTA DE COMER _____

JUSTINO GOSTA DE COMER _____

GERALDO GOSTA DE COMER _____

FELIPE GOSTA DE COMER _____

ANA PAULA GOSTA DE COMER _____

VITOR GOSTA DE COMER _____

REBECA GOSTA DE COMER _____

MICHAEL GOSTA DE COMER _____

ARNALDO GOSTA DE COMER _____

PEDRO GOSTA DE COMER _____

ARIEL GOSTA DE COMER _____

ALICE GOSTA DE COMER _____

APÊNDICE O – Resultado avaliação escrita de palavras diagnóstica

ALICE	
. BOA	(BOLA)
. CILIA	(CECÍLIA)
. TEAOI	(BONECA)
. OAEI	(BOI)
. AICE	(PÃO)
. GAEI	(VELMEIRO)
. OEIA	(ROSA)
(NÃO ESCREVEU A FRASE)	

MICHAEL	
. AL E F	(BOLA)
. DLRO	(BOI)
. OMN	(TAPIOCA)
. EBRM	(CARRO)
. ERAVE	CAIXA
. FANVM	(CAVALO)
. OTCAU	(POLMIA)
. FEAOE	(CACEMBA)
. DEXO T	(VELHO)
. ED7D X O T	(AMARELO)
. I R H L	(EU GOSTO DE RASPAR MANDIOCA)

DUDU

·PLA (BOIA)
 ·TITI (TATU)
 BAIBI (BAIÃO)
 ·VIGQI (VIDEO GAME)
 ·ACCIBA (CAÇAMBA)
 ·INOA (ENXADA)
 ·VIMI (FEIJÃO)
 GATO (GATO)
 CANI (CASA)
 CHPIGI (GALINHA)

·ANDGI DIBI
 (EU GOSTO DE BUNCAL DE BOIA)

PEDRO

·AO (GATO)
 ·ON (BOIA)
 ·AH (CARNE)
 ·AOA (CAVALO)
 ·AO (CARROZ)
 ·OI (FEIJÃO)
 ·AO (AZUL)
 ·AE (CARRO)
 ·ADJO (PASSALINHA)
 ·BO (BOI)
 ·DIAS (EU GOSTO DE SATE)

ARNALDO

·BOLI (BOIA)
 ·RAS (CAVALO)
 ·VOL (VACA)
 ·ILOI (ENCADA)
 ·FIOE (FEIJÃO)
 ·FOLI (CARNE)
 ·SÍOLI (SIRIGUEIA)
 ·FOLIAL
 RIAL
 OÉIO (CARLINHO)
 (MANDIOCA)
 (ARROZ)

·ROF R ; F O R I O
 (EU GOSTO DE CARLINHO)

REBECA

·BOLA (BOIA)
 ·BODOA (BONECA)
 ·UCO (URSO)
 ·GACA (MACÃ)
 ·GZIA (GALINHA)
 ·TLUA (FEIJÃO)
 ·TALOGA (TAPIOCA)
 ·GLO (GATO)
 ·ZGICO (CACHORRO)
 ·GLOA (GEMA) → NÃO GOSTA
 DE COMER
 ·ENQÕ CDBQ
 (EU GOSTO DE CIRANDA)

VITOR

- BOAL (BOLA)
- ARIN (GATO)
- OMUC (CASA)
- CEPN (BOI)
- GAHO (GALINHA)
- AELCA (OVO)
- OLO (BOLO)
- MNI (VERMELHO)
- NOGV (CACAMBA)
- AVA^O (LEÃO)

• VNMA

(EU GOSTO DE VER AS COISAS)

ANA PAULA

- OA (BOLA)
- OAZ (BONECA)
- OPO (LOISE)
- AP (ALROZ)
- PI (FEIJAS)
- DO (GATO)
- OAI (FOTEBOL)
- VIV (LUCIMAZ)
- IAI (GERIMUM)
- AIAA (VERMELHO)

• ADPOR

(EU GOSTO DE TELEVISÃO)

WILSON	
· LA	(BOLA)
· AO	(GATO)
· ADO	(CAVALO)
· MIO	(BOI)
· AI	(CARNE)
· ASD	(MACARRÃO)
· GLE	(SUPER HOMEM)
· OEA	(VERMELHO)
· ASIO	(PASSARINHO)
· OZIO	(BOBULETA)
· ASIOA	(EU GOSTO DE BRINCAR)

ANGÉLICA	
· ROIBA	(BOLA)
· GIB	(BONECA)
· ACIAX	(ABACAXI)
· UXU	(URSO)
· CAI	(CARNE)
· AOZI	(ARROZ)
· ABA	(MACARRAS)
· AZIA	(MAXIXE)
· AZU	AZUL
· AIU	DÁCIO
· OIZA	ROSA
· EZAZIA	
	(EU GOSTO DE BONECA)

GLEIDSON

IOTEIAN (BOLA)
 EIJOIN (Boi)
 IOPV (FEIJÃO)
 EAHJ (AZUL)
 IRIOI (AMARÃO)
 CAEE (PEIXE)
 APRIEFTIO (CARRO)
 QIOHTA (JOSE)
 EIOITE (OVO)
 CORUTJ (CASA)
 SATO (CACAMBA)
 IPRI (SAPO)
 EIRO (MÃE)
 OITRA (EU GOSTO DE PASSEAR)

JOHANSON

.BOBL (BOLA)
 .CAE (CARNE) .DAI (PAULINHO)
 .NO (CARRO)
 .PIM (PIRÃO) .POL (PIÃO)
 .PLA (FEIJÃO)
 .AIL (AUIÃO)
 .AL (AZUL)
 .GOGO (GALINHA)
 .PALIA (EU GOSTO DE BRINCAR)

JUSTINO

bola (BOLA)
 uaua (VACA)
 lauaa (CAVALO)
 ymfo (UMENTO)
 izada (ENXADA)
 fonu (FEIJÃO)
 boi (BOI)
 pazixi (PASSARINHO)
 macao (MACACO)
 omomui (MAMAÃO)
 cagui (CASU)
 giloo (GERMUM)

gato (GATO)

ongoficaro (EU GOSTO DE
BLINCAR DE CARRO)

ZIRALDO

oia (BOIA)
 ao (GATO)
 oi (BOI)
 ao (SAPÓ)
 ia (ENXADA)
 ao (MACÃ)
 oia (PIMENTA) → NÃO GOSTA
 ao (CARRO)
 ua (UVA)
 voo (VELMEIHO)

adv/100

(EU GOSTO DE BRINCAR DE MOTO)

*

Ariel

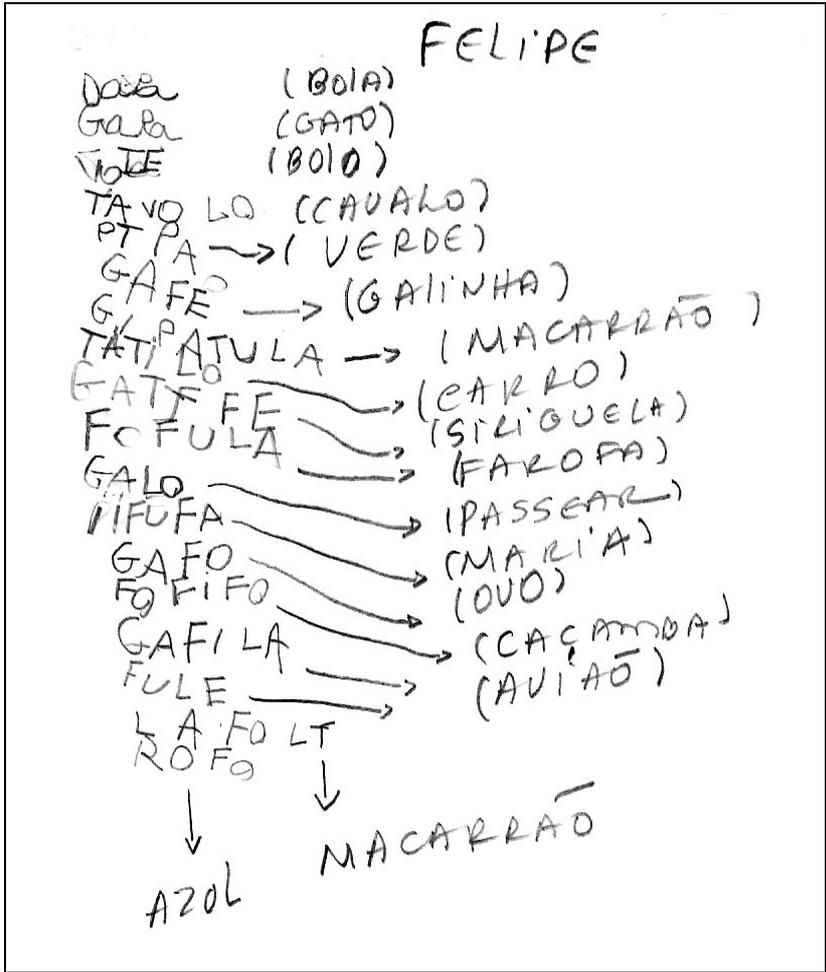
- AU (GATO)
- AA (BOLA) · VIA (VERMELHO)
- AI (CARNE) · AA (BOLEA)
- AIU (CARRINHO)
- IAA (ENXADA)
- EIU (FEIJÃO)
- AAA (TRABALHAR)
- AI (AZUL)

· A I A I A I A
EU GOSTO DE AUIÃO

GERALDO

- BOLA (BOLA)
- OROLB (CARNE)
- CO SLO (PÃO)
- AOLCPTLE (SOPA)
- OGFPASAT (PEIXE)
- ASOTE O (AZUL)
- DBCSVAT (VERMELHO)
- AUSABO (CARRO)
- LSOISOTC (MOTO)
- ARTELE (TRABALHAR)
- APOFNO (FEIJÃO)
- UAPUMB (CAVALO)
- ADUOD (FARINHA)
- EDU (BRINCAR)
- EDU (CAVALO)

N QUIS ESCREVER A FRASE



APÊNDICE P- Resultado da Avaliação Intermediária em Escrita de Palavras

ALICE

- ① BOLA
- ② GATO
- ③ VACA
- ④ CAVALO
- ⑤ BATATA
- ⑥ CAFE
- ⑦ RAPU
- ⑧

① BOLA
 ② GATO
 ③ VUA
 ④ CAANTO
 ⑤ AOUSIA
 ⑥ EEE
 ⑦ EA BE FA
 ⑧ ACI Q SAI LA
 ⑨ JASAO
 ⑩ BOECA
 ⑪ EOIANA
 ⑫ SAPO
 ⑬ BEEIÃO
 ⑭ IPASAI

TASIASO
 EZAS LAS IATO
 ASASAPITZ
 DEISCA
 ACA (impedance)
 EISACRO
 PIAMIE
 PIASA
 AASA
 GAELA
 GALO

ANA PAULIA
 (written vertically)

- ANGÉLICA
- 1 BOLA
 - 2 GATO
 - 3 VACA
 - 4 CAVALO
 - 5 BATATA
 - 6 CARFE (CAFFÉ)
 - 7 BAPADURU
 - 8 TAPIOCA
 - 9 JACARE
 - 10 JORUGA
 - 11 RORIGA
 - 12 SAPO
 - 13 FEIÁ (FEIJÃO)
 - 14 GARAÁ (GALINHA)
 - 15 GALO
 - 16 SIRIGUEIRA
 - 17 PIRU (PIÃO)
 - 18 CAGICA
 - 19 BUDEGA
 - 20 PITBA (PITOMBA)
 - 21 AZINA
 - 22 IPOTA (hipopotamo)
 - 23 TUBARON
 - 24 RATO

- ARIEL
- 1 BOLA
 - 2 GATO
 - 3 RATO
 - 4 VALA
 - 5 UVLA
 - 6 CAVALO
 - 7 BATATA
 - 8 CARFE
 - 9 RAPAVALA
 - 10 BUCIA
 - 11 GALO
 - 12 FOLA
 - 13 FESU
 - 14 GALILA
 - 15 GALO
 - 16 ILIGULELA
 - 17 PIPALU (PIÃO)
 - 18 LILU
 - 19 PITULA (pitomba)
 - 20 ASITOLA (aquilone)
 - 21 QAFU
 - 22 IDOLALALO (hipopotamo)
 - 23 TULABALAU (tubarão)
 - 24 FEBATI (fubate)
 - 25 RATO

ARNALDO

- ① BOLA
- ② GATO
- ③ VACA
- ④ CAVALO
- ⑤ BATATA
- ⑥ CAFÉ
- ⑦ RAPADURA
- ⑧ TAPIOCA
- ⑨ JACARÉ
- ⑩ CARVOA
- ⑪ FOROMIGA
- ⑫ SAPO
- ⑬ FEIÃO
- ⑭ GALINHA
- ⑮ GALO
- ⑯ CROTLA
- ⑰ PIRÁ
- ⑱ ROICA
- ⑲ BUNIGA
- ⑳ PITÁBA
- ㉑ AZTANA
- ㉒ IPPTAPD
- ㉓ TVRA
- ㉔ ELEATI
- ㉕ RATU

DUDU

- ① BOLA
- ② GATO
- ③ VACA
- ④ CAVALO
- ⑤ BATATA
- ⑥ CAFÉ
- ⑦ RAPADURA
- ⑧ TAPIOCA
- ⑨ JACARÉ
- ⑩ CORVJA
- ⑪ FOEMIGA
- ⑫ SAPO
- ⑬ FEIÃO
- ⑭ GALINHA
- ⑮ GALO
- ⑯ CINRIGUL *siugucia*
- ⑰ PI RÃO *(ji)*
- ⑱ CANGICA
- ⑲ BODEGA
- ⑳ PITONBA *(ton)*
- ㉑ AZITONNA *(zi)*
- ㉒ HIPOPOTAMUS *c*
- ㉓ TUBARN *(ão)*
- ㉔ ELEFATI *(am)*
- ㉕ RATO

FELIPE	
V 1 BOLA	
V 2 GATO	
V 3 VACA	
V 4 CAVALO	
V 5 BATATA	
V 6 CAFÉ	
V 7 RATA DURA (PA)	
V 8 TATIQUA	
V 9 JACARE	
V 10 CORUJA	
V 11 FOMIGA (FOR)	
V 12 SAPO	
V 13 FEIJO	
V 14 GALINHA	
V 15 GALO	
V 16 SIRIGUELA	
V 17 TIRO (PI)	
V 18 CAOJI	
V 19 BUDEGA (BO)	
V 20 AZEITONA (AZEITONA)	
V 21 POTANU (HIPOPOTAMO)	
V 22 TUBARAO	
23 ELEFATI (ELEFANTE)	
24 RATO	

GERALDO	
1 BOLA	
2 GATO	
3 VAFO (VACA)	4 EFUTE (ELEFANTE)
5 OVALOVO (CAVALO)	6 LATO (RATO)
7 BATA TA	
8 FESE (CAFÉ)	
9 PADURA (RAPADURA)	
10 TAPIHOA	
11 JAENLE (JACARE)	
12 COUFAJA (CORUJA)	
13 FIMA (FORMICA)	
14 SAPO	
15 LOCO (FEIJO)	
16 RIGELA (SIRIGUELA)	
17 PILAO (PIRÃO)	
18 PILA	
19 PITABA (PITOMBA)	
20	
21 AVITA (AZEITONA)	
22 ITITATA (HIPOPOTAMO)	
23 TUBATALAO (TUBARAO)	

JUSTINO

- ① BOLA
- ② GATO
- ③ VACA
- ④ CAVALO
- ⑤ ~~DATA~~ (B)
- ⑥ CAFE
- ⑦ RAPADUJA (M)
- ⑧ TA.PI.OCA (M)
- ⑨ YACARJA (M)
- ⑩ COLUJA (M)
- ⑪ FOMIGA (M)
- ⑫ SAPO (FEIJA)
- ⑬ FOIOA (FEIJA)
- ⑭ GALIHA
- ⑮ GALO
- ⑯ SILIULLA (PIRAO)
- ⑰ PIVOA (CANDICA)
- ⑱ FOMIGA (BODEGA)
- ⑲ DUDGA (PITOMBA)
- ⑳ PITO DA
- ㉑ AZE.MA (AZEITONA)
- ㉒ IPO.POTOMO
- ㉓ TUDA (TUBARA)
- ㉔ RAO

JOHANSON

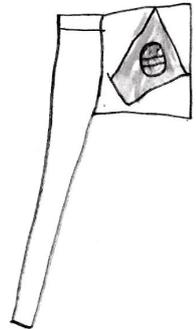
- ① BOLA
- ② GATO
- ③ VACA
- ④ CAVALO
- ⑤ BATATA
- ⑥ CAFE
- ⑦ RARA DURO
- ⑧ TIPIO (TAPIOCA)
- ⑨ JACARE
- ⑩ GUDUGA (BOUZA)
- ⑪ FOMIGA (FOMIGA)
- ⑫ SAPO
- ⑬ FAJA (FEIJA)
- ⑭ GAMINHA (GALINHA)
- ⑮ GALO
- ⑯ SIRIGUELA
- ⑰ PIRA
- ⑱ CAOCI (CANDICA)
- ⑲ BIDE (BODEGA)
- ㉑ OPIDAO (PITOMBA)
- ㉒ AZADONA
- ㉓ PIRIDZURU (HIPOPOTAMO)
- ㉔ TUBARA
- ㉕ EEFOTI
- ㉖ RATO

JUSTINO

- ① BOLA
- ② GATO
- ③ VACA
- ④ KAVALO
- ⑤ DATA (B)
- ⑥ CAFE
- ⑦ RAPADUJA (R)
- ⑧ TA.PI.OEA (TU)
- ⑨ JACARJA
- ⑩ COUJA (RU)
- ⑪ TOMIGA (POR)
- ⑫ SAPO (FEIÃO)
- ⑬ FOIOA
- ⑭ GALIHA
- ⑮ GALO
- ⑯ SILIURLA (PIRÃO)
- ⑰ PIVOÁ (CANDICA)
- ⑱ BODIGA (BODEGA)
- ⑲ DUDEGA (PITOMBA)
- ⑳ PI.TODA
- ㉑ AZEIMA (AZEITONA)
- ㉒ IPO.POTOMO
- ㉓ TUBA (TUBARÃO)
- ㉔ RABO

PEORO

- ① BOAE
- ② GAOS
- ③ VAT
- ④ RIUNAO
- ⑤ DOASNA
- ⑥ FENASA
- ⑦ RATO
- ⑧ TANAO
- ⑨ JOEBO
- ⑩ SATONO
- ⑪ FETA
- ⑫ SAPO
- ⑬ ELMO
- ⑭ GADEO
- ⑮ GOFO
- ⑯ IERONR
- ⑰ DIE RONR
- ⑱ DOEONDO
- ⑲ RORO
- ⑳ RPO
- PA
- RDA



REBECA

- ① BOLA
- ② GATO
- ③ VACA
- ④ CAVALO
- ⑤ BATATA
- ⑥ CAFÉ
- ⑦ RAPADURA
- ⑧ TAPIOLA
- ⑨ JACARE
- ⑩ CORUGA
- ⑪ FORMIGA
- ⑫ SAPO
- ⑬ FEIJO
- ⑭ GALINA
- ⑮ GALO
- ⑯ SIRIHVELA
- ⑰ PIROO
- ⑱ NAGICA
- ⑲ BODEGA
- ⑳ PITIBA
- ㉑ AZITONA
- ㉒ IPO POTAMO
- ㉓ TUBAROU
- ㉔ ELLEFODE
- ㉕ RATO

WILSON

- | | |
|------------|--------------|
| ① BOAF | ⑩ SACERA |
| ② SAO | ⑪ EACERA |
| ③ FEAT | ⑫ RIEPIPIA |
| ④ CEORCO | ⑬ CIPEP |
| ⑤ FORCOA | ⑭ ESAOSP |
| ⑥ CEAE | ⑮ PACESA |
| ⑦ ECACSAEF | ⑯ IACACA |
| ⑧ COECPEPA | ⑰ APREPARA |
| ⑨ EOECEC | ⑱ IPEARAKPEA |
| ⑩ ORECA | ⑲ PERORR |
| | ⑳ PEPIROPA |
| | ㉑ EOR |

ZIRALDO

1 OOA

2 GAO

3 PAO

4 CAO

(CAVALO)

5 AOA

6 APO

7 APOA

(RAPAZOULA)

8 PLOA

(TAPIOCA)

9 LAA

10 GOA

11 POA

12 PO ✓

13 POE

14 POA

15 PO

16 PIBLA

17 PPP

18 POA

19 POA

20 POA

21 APOA

22 PPTAPA

(CHIPOLHANO)

23 RAP

24 LOI

ELEFANTE

25 AAO



APÊNDICE Q – Resultado da Avaliação Intermediária em Escrita de Texto

eu gosto de estudar
(ESTUDAR)

ANGÉLICA

ALICE

*EUGOSTODIBICEBOCA
(EU GOSTO DE ANDAR DE BICICLETA).

eu gosto de brincar de boneca
eu gosto de brincar de boneca

ANA PAULA

(EU GOSTO DE BRINCAR DE BONECA)

ARIEL

o gosto de andar de bicicleta
(EU GOSTO DE ANDAR DE BICICLETA)

Eu gosto de namorar
(EU GOSTO DE NAMORAR)

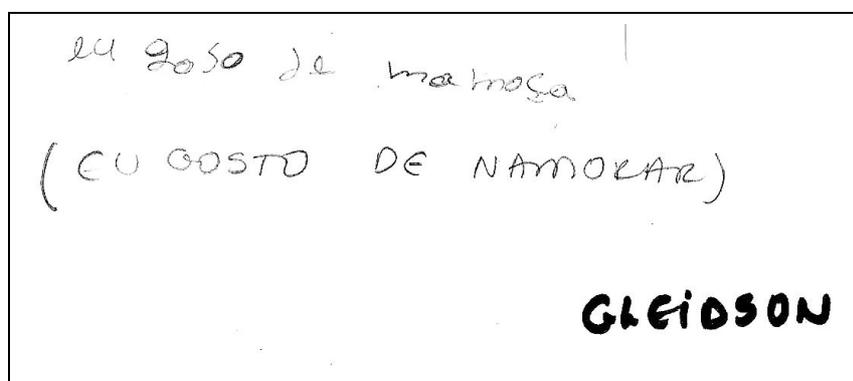
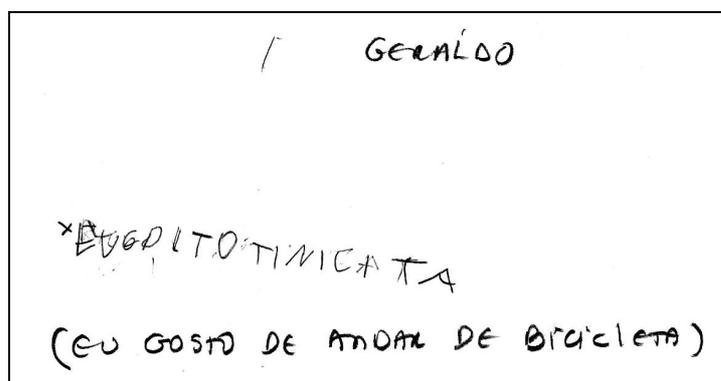
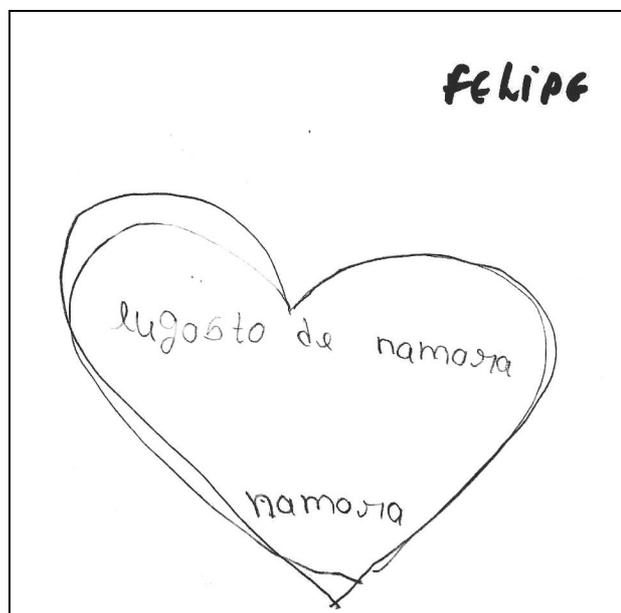
Eu gosto de jogar

ARNALDO

DUDU

^A
EU GOSTO DE BRINCAR DE MOTO

(EU GOSTO DE BRINCAR DE MOTO)



JOHNSON

gosto de bica de bola
(EU GOSTO DE BUINCAR DE BOLA)

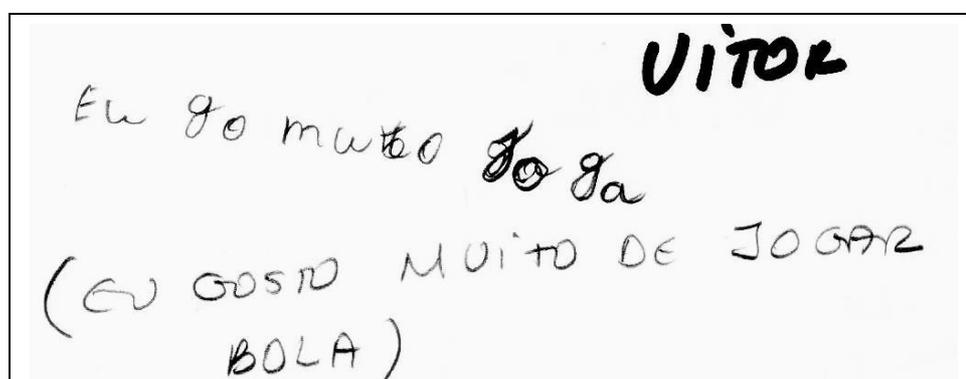
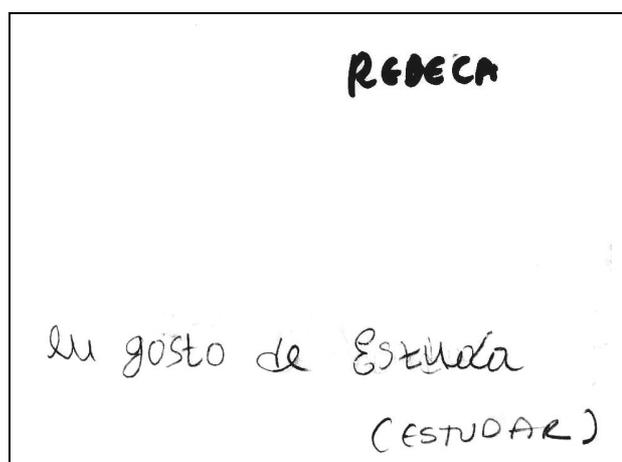
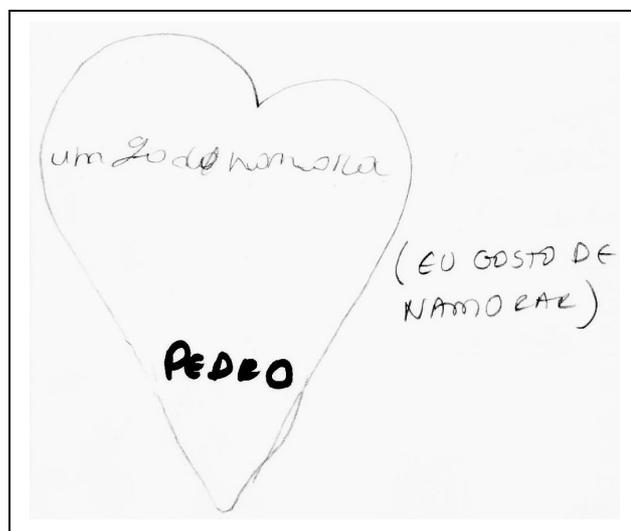
JUSTINO

gosto de bica de bola
(EU GOSTO DE BUINCAR DE BOLA)

(MICHAEL)

XLUA

(EU GOSTO DE BUINCAR DE LUTA)



24 GOTO de Jo Ga

Wi

(EU GOSTO DE JOGAR)

ZIRALDO

24 L4 Ta

(EU GOSTO DE LUTAR)

APÊNDICE R – Resultado da Avaliação Final em Escrita de Palavras

ALICE	ANA PAOLA
BALA	<u>Bola</u>
GATO	<u>GATO</u>
VACA	<u>Vaca</u>
CLALO	<u>cavalo</u>
BATATA	<u>BaTaTa</u>
CAFE	<u>cafe</u>
RATABAL	<u>mapaduma</u>
TAPILO	<u>Tabiola</u>
GACALE	<u>Jacale</u>
CORUG	<u>corcaza</u>
CATO	<u>sapo</u>
SIRRUUELA	<u>Sirruue</u>
RATO	<u>roTo</u>
BOLO	<u>BOLO</u>
CAZA	<u>casaa</u>
BUDELA	<u>bubeba</u>
SATOO	<u>relojo</u>
RELOGU	<u>Felicidade</u>
	<u>9-10ano</u>

*

ANGÉLICA

bala
 Gato
 Vaca
 cavalo
 batata
 cafe
 rapadura
 Tapioca
 Jacare
 carnaúba
 SAPO
 ciregueira
 PATO
 bolo
 casa
 budêça
 melão
 Felicidade

ARIEL

BOLA
 GATO
 LACA
 cavalo
 BATATA
 cafe
 RAPADURA
 Tapioca
 Jacara
 COQUISA
 SAPO
 CIRIGUEIRA
 PATO
 BOLA
 casa
 BUDÊÇA
 MELÃO
 FELICIDADE

8-9

ARNALDU

BOLA
 GATO
 VACA
 CAVALO
 BATATA
 CAFE
 RAPADURA
 TAPIOCA
 JACARE
 CORUJA
 SAPO
 CIRIGUELA
 RATO
 BOLO
 CASA
 BODEGA
 SAPATO
 RELOJO
 ALHICIDADE

DUDU

BOLA
 GATO
 VACA
 CAVALO
 BATATA
 CAFE
 RAPADURA
 TAPIOCA
 JACARE
 CORUJA
 SAPO
 CIRIGUELA
 RATO
 BOLO
 CASA
 BODEGA
 SAPATO
 RELOJO

FELIPE

bola
 gato
 vaca
 cavalo
 batata
 cafe
 rapadura
 tapioca
 jacare
 coruja
 sapo
 sirigueta
 rato
 bolo
 casa
 budica
 relógio
 felicidade

quanta ano
 10

SR GERALDO

BOLA
 GATO
 VACA
 CAVALO
 BATATA
 CAFE
 RAPADURA
 TAPIOCA
 JACARE
 CORUJA
 SAPO
 SIRIGUELA
 RATO
 BOLO
 CASA
 BUDEGA
 SAPATO
 RELOZU

GLEIDSONBOLAGATAVACAZAVALEBATA TACATINA PASTOTAPICAJACA DECENUSASOPOSIRIGUELANETOBOLOCASABYJICANELOGIUFLISITAJE**JONH SON**BOLAGATOVACASAVABATA TACAFEMABATUNHATABIUCAJACATACAMUJASAPOCENIGUELAMATOBOLOCASABUTEGAMALOSOFULICIDA DE

JUSTINO

bola-
 gata
 vaca
 ca valo
 batata
 cafe
 napaduna
 tapioca
 jacare
 comuda
 sapo
 cine ~~g~~balala
 rata
 bolo
 casa
 duveja
 ne ~~lo~~
 Felicidade de

MICHAEL

BOLA
 GATO
 VACA
 CAVALO
 .BATATA
 .CAFE
 .RARABA
 .TALOC
 .JACRE
 .CORUE
 .SAPD
 .SIRRUELA
 •RATO
 •BOLO

•CAZA
 •BUDEGA
 .SAPATO
 .RELOGU

PEDRO

BOLA
GATO
VACA
CAVALO
BATATA
CAFÉ
RAPADURA
TAPIOCA
JACARE
COMIÇA
SAPÓ
SIRINGUELA
RATO
BOLO
CASA
BUTIÇA
NEHOZO
FELICIDADE

REBECA

BOLA
GALO
VACA
CAVALO
BOTATA
CAFÉ
RAPADURA
TAPIOCA
JACARE
COMIÇA
SAPÓ
SIRINGUELA
RATO
BOLO
CASA
BODEGA
RELÓGIO
FELICIDADE

VITOR

bola
 gato
 vaca
 cavalo
 batata
 cafe
 papa e uva
 tapioca
 do carne
 do feijão
 sapo
 cingula
 nato
 bolo
 casa
 buelga
 melo do
 Ellisita

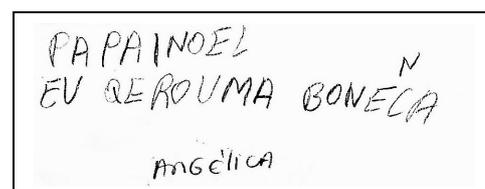
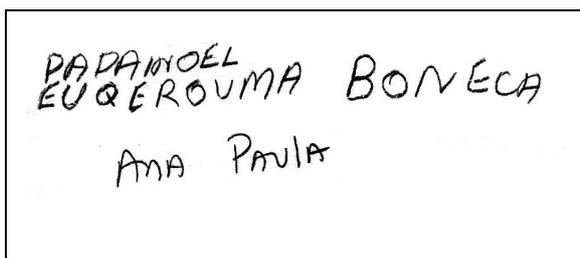
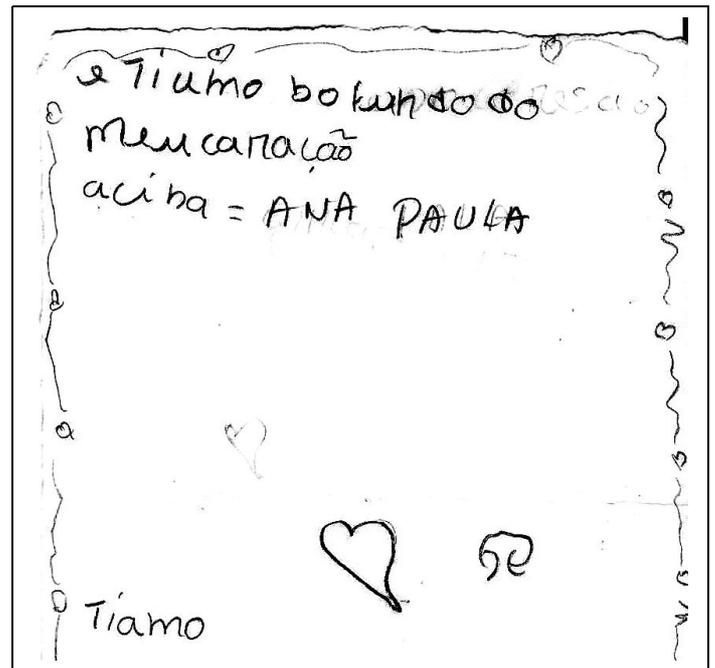
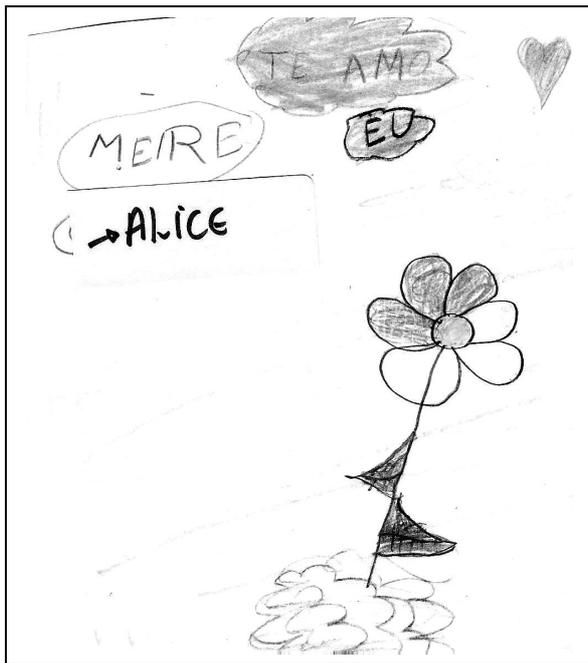
WILSON

bola
 gato
 vaca
 cavalo
 batata
 cafe
 papa e uva
 Tapioca
 do carne
 Comua
 Sapo
 cingula
 nato
 bolo
 casa
 buelga
 melo do

ZIRALDO

toLa
 gaTno
 vald
 ka valho
 baTaTa
 CAFÉ
 naPa.dyina
)TaPíOLA
 jaLaPe
 loM4Ja
 SaPy
 síPi-guXLha
 naTo
 baLo
 laJa
 bude 8n
 neLo8o
 FLÍSIde 50

APÊNDICE S – Resultado da Avaliação Final em “Escrita de Texto”



Roberto
 Seu Tramo do fundo do
 meu coração!
 acino = Angelica



Ti amo

☆ ☆

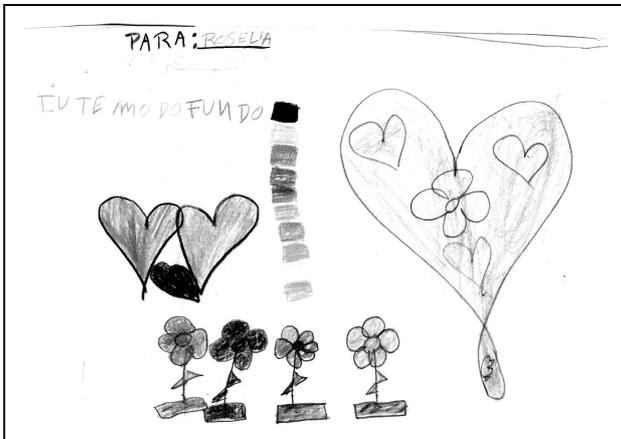
PAPA NOEL
 EU PERDI O CARO
 ARIEL

☆
 TIA VOCE É MUITO LEGAL
 (TIA, VOCÊ É MUITO LEGAL)
 → ARIEL

Vamos jogar a Bola
 QUAMOS JOGAR BOLA?
 → ARNALDO

VAI UMA FESTA NA
 ESCOLA DO RODELA
 E QUANDO VÉ VOCE
 VEM HA
 MADRANTE → ARNALDO

PAPA NOEL
 EU PERDI
 BOLA
 BOLA → ARNALDO



DRENO

BOLA
BLOA

PARA MEIRE
PARA MINHA

TIA EU HHE AMO-MUITO MUMA
VOL. TE ESQUELER

TIA EU NAO TIVE VMA PROFESSORA

ROSELIA
PALMADO

MEIHO R DO QUE VOCE
TIA MEIRE VOLÉ IMOIITO
LEGAL

→ DUDU
MEIRE EU TE AMO DO FUNDO DOMEU CO RAÇÃO

PAPAI NÓ É LEU UM CARRO
DUDU

VOCÊ É MUITO LEGAL
FELIPE

→ DUDU

TIA ENTI ROSELIA EU NAO PAR ESCOLA POR QUE ESTAVO

Bom dia lut/amo
 damas VOCÊ e munito
 de VOCÊ eu estou
 muito a Paicho
 VOCÊ e muito Legau
 tladomo

→ FELIPE

↓
 APAIXONADO

PAPAI NOEU
 ESCOLA

BICICLETA BOLA
 → GLEIDSON

EU TE AMO DEMAIS
 → GLEIDSON

— "MAMAE" EU GOSTA
 DE VOCÊ ♥ → JOHNSON

EU TE AMO

EU GOSTO MUITO DE VOCÊ

PAPAI NOEU RE
 EU QUERO UM CARRO

JOHNSON

PAPAI NOEU
 EU VELOZ
 BICICLETA

GOURBO REPRO

EU ESTOU
 um de PAZ no do
 Bieuhá → APAIXONADO
 um tã m mo CEU TE AMO
 um d mudo APO m hodo
 → PEDRO

PA PAI NOEU
 EU VELT
 BICLEAT
 COORBO
 PEDRO

RAPAÍ NO FV
 PASODA ORCAP BRCA
 POR DA IDAI
 → WILSON

TIA ROSÉLIA → REBECA
 EU NÃO VINI PARA E ESCOLA
 POR ME TAVA DO EI TI

PAPAÍ NOÉL
 ÉU BÉROUMA BONEÇA
 REBECA



PAPAÍ NOÉ LEV UM CARRO
 JAVÁ

PAPAÍ NOEL
 BOLA
 BOLA
 ZIRALDO

APÊNDICE T – Entrevista na íntegra com a professora

Observações Iniciais: No momento dessa entrevista, encontravam na sala: a professora, a coordenadora, uma outra professora pintando a capa das avaliações (um milho de São João daqueles que a gente fez na infância).

Idade: 24 anos

Nível de ensino em que atua: educação infantil à tarde noutra escola e 1º e 2º ano (turma multiseriada) pela manhã.

Formação: graduação em andamento - curso Português pela UVA – Sobral e Amontada – Especialização: PROFA

Tempo de atuação no magistério público: professora concursada desde 2003

Tempo de atuação nessa escola: começou em 2003

Outras atividades profissionais fora da escola: não.

Formação graduação em andamento na Universidade Vale do Acaraú e terminou em maio o PROFA.

- 1) Regina, fale-me sobre aspectos sociais, econômicos e culturais da comunidade, da escola e de seus alunos (expliquei excessivamente). A maioria dos alunos dessa escola vem de uma realidade bem precária, de uma situação, assim, uma situação bem difícil, tem alunos que falta aula devido não ter merenda pela manhã, as vezes, a partir de 9 horas, quando não tem merenda no colégio, eles começam a ficar dizem que taum com fome, querem ir pra casa: é bem precária a situação financer...econômico da localidade (se enrola com as palavras, não sabe usá-las com fluência, empregando-as equivocadamente). O que você entende por educação? Educação não é só ter uma formação, que educação é você, é um relacionamento bom com as pessoas, com a sociedade, que as pessoa, as veze confunde até educação com instrução, as veze você é totalmente instruída e não tem educação e tem pessoas que nunca foi a escola e pode ser capaz de ser mais educado do que uma pessoa que estudô. Tão, educação é você saber respeitar, saber se relacionar com os outros. O que é aprendizagem? É tudo aquilo que você sabe, que você aprende, que você tá aprendendo no decorrer do tempo. Como uma criança aprende a ler e escrever? Sei que há várias maneiras de a criança aprender, porque cada criança ela é diferente, né? Têm pessoas que têm facilidade de aprender apenas no conteúdo, tem pessoas que sente dificult...que aprende mais rápido com textos, outras, ainda são mais tradicional, aprende melhor com, é... nas sílabas, né? letra por letra... tão, assim, depende assim de cada aluno.
- 2) Como se aprende qualquer outro assunto? De um modo geral, como você entende que uma criança aprende a pintar, desenhar, bordar, escrever, nadar... Acho que ela

aprende a partir de que ela é incentivada, que ela é apresentada a tudo que a criança for fazer. Acho que antes ela tem que ser incentivada e que o professor passe pra ela de uma forma prazerosa, que ela sinta prazer em fazer, não só aprender a ler, como aprender a brincar, jogos assim, divertir, que ela seja assim dado oportunidades pra ela. As experiências vividas são importante porque o professor ele deve começar com o aluno a partir daquilo que ele já traz. Antes do PROFA eu tinha uma visão de que o aluno chegava na escola sem saber de nada e hoje eu tenho uma visão totalmente diferente, que o aluno quando ele vem pra sala de aula ele não tem assim uma aprendizagem daquilo que irei passar, de conteúdo, mas ele já traz uma bagagem bem mesmo da convivência, de casa, da família, da sociedade..., da comunidade, então a gente tem que começar a partir daquilo que ele já sabe e não começar do nada como se a criança não soubesse nada, né?

- 3) De que forma sua escola contribui para um bom ensino e aprendizagem? O esforço do aluno não é tão valorizado não. Não tanto....assim, han... (gaguejando muito) até no início desse ano eu dei, assim, sugeri até uma idéia que a gente fizesse assim um..., a diretora, quando ela chegou uns dia depois, que fizesse assim um quadro demonstrativo para assim ajudasse a incentivar, porque a criança aqui se tira um deise (dez) é mesmo que tirar um seis, um cinco, ninguém nunca... nem na avaliação dificilmente eles coloca parabéns, o aluno foi bem. Se tiver esse quadro demonstrativo pra mostrar quais são os alunos de destaque, qual é aluno, pá valorizá mais aquilo que o aluno aprendeu, que o aluno se esforçô mais e a partir do momento que você começa assim de competição todo mundo quer ganhá, principalmente a criança, tão, se ele tem um quadro demonstrativo que mostre que ele foi melhor esse mês, no outro mês ele vai ter uma tendência a melhorar, mas aqui muitas vezes eu não vejo isso.
- 4) O que é ensinar? Ensinar pra mim é...é...é doar, repassar e formar verdadeiros cidadãos (sic)... é não botar apenas conteúdo, mas mostrar assim como é realmente a sociedade, ajudar eles a entender um pouco lá fora, pra que quando eles cresçam, eles não tenham tanta dificuldade, além de sair alfabetizados, como era antes, por exemplo, alfabetizar era apenas ler e escrever o nome, né? E, assim, levar eles a ter um pensamento amplo a respeito da leitura e escrita, do mundo, né? Informação desse mundo letrado, né?
- 5) O que é ler? Ler é bem mais do que decodificar as letras, né? Ler é você assim, ler é saber o que você realmente leu, assim, ter uma visão mais ampla do que aquele texto, do que aquela leitura passa.
- 6) O que é escrever? Escrever é você, escrever não é apenas copiar, escrever é assim, você saber escrever, saber redigir um texto, redigir (gaguejando excessivamente) algo que vem de dentro, que ajuda, que vai influenciando na medida que você vai, começa a escrever que vai saindo, que cê vai, né?
- 7) Quais os objetivos da alfabetização? É formar o aluno letrado, né, que ele saiba não apenas assim ler (explica de forma complicada), como eu falei antes, ler, escrever, assinar o nome, mas que tenha assim uma visão ampla do mundo, do mundo das letras, né?
- 8) Qual a importância da linguagem oral para a alfabetização das crianças? Eu acho, zin, que a linguagem oral é tanto importante quanto a escrita porque você tem também que é, é, é, ensinar pra que ele possa se expressar e que ele seja azin objetivo a

expressar, a expor suas idéias. Você valoriza e permite a fala das crianças em sala de aula? Sim. Permite que os alunos falem? Trabalho bem mais a oralidade do que mesmo a escrita nesse período de alfabetização.

- 9) E sobre a escrita fale algo. Quais suas considerações, como você trabalha? A escrita também ela é necessária, é necessário que você exponha suas idéias, mas que você possa registrar porque hoje o que fica é o registro, é aquilo que está por escrito. Falar? Você fala e alguns minutos pode...
- 10) Você deixa claro para seus alunos a função da escrita? Pra que serve a escrita? Sempre comento com eles com conversa informal sobre escrita, a oralidade.
- 11) Mas, você deixa claro qual a função social da linguagem escrita? Eles têm consciência disso? Não. Tem não.
- 12) Você acha que existe alguma relação entre a fala e a escrita? Tem. Justifique: É o seguinte, porque a fala é necessário que haja essa interação: eu falo e eu escrevo. Então, como eu falei anteriormente (sic), o que prevalece hoje é o escrito, o que você fala amanhã já não pode servir mais, o que tá escrito não, então tem que ter uma relação onde fala e escrita tem que está sempre juntos, porque um depende do outro.
- 13) Explique melhor: porque um depende do outro? Na sala de aula, quando você está alfabetizando, você considera essa relação entre fala e escrita? Porque não, se eu leio, eu leio um determinado texto e eu preciso além de interpretar aquele texto eu preciso também, tanto eu leio, eu tô usando a oralidade, depois nós vamos falar o que... que o texto nos diz, e também é necessário que eu escreva, deixe por escrito o que, que tá falando aquele texto, algumas palavras tiradas, algumas perguntas e respostas dentro do texto.
- 14) Quais são as práticas de leitura que você ministra na sala de aula? O que você traz pra sala de aula pra desenvolver e incentivar a leitura? Tem textos, poesias, parlendas, porque textos rimados, aqueles que rimam eles tem mais facilidade de aprender, né? Também trabalho com historinha. Com interpretação das histórias. Todo dia tem (gagueja muito), depois da oração, a leitura de um texto, depois da leitura, eu mesmo leio pra eles ouvir que a leitura coletiva e em seguida trabalham com poesias, parlendas.
- 15) Você pede que as crianças leiam? Peço. Aí, como assim está bem assim no início, eu leio, mas depois eu passo um texto na lousa, depois eu fico pedindo que eles fiquem identificando algumas palavras, que eles procurem, identifiquem no texto as palavras, né, dentro do texto e trabalho as palavras e começa fazer a leitura.
- 16) E sobre escrita, quais são as práticas? (Gagueja muito). Eu peço muito que eles reproduzam aquilo que ele fez. Por exemplo, eu passo um texto (interrompe a fala), esse ano eu trabalhei menos (novamente interrompe) passo um determinado texto, principalmente parlenda, por exemplo, que é um texto fácil de decorar, né? De memorizar, né? E depois eu peço pra eles transcreverem, tiram, depois apago da lousa que eles transcrevam da forma deles, como eles não são totalmente alfabetizados, não sabem dizer, não sabem legível, bem escrito, mas eles já têm uma função de reproduzir aquilo que eles, que foram falados.

- 17) Tente me descrever outras práticas de escrita. Os meninos fazem o que mais em termos de escrita? Eles fazem atividades respondidas assim da lousa, também do livro, como é de 1ª série a gente pode usar o livro, aí a gente escreve respostas; tô trabalhando já um pouco da gramática, ortografia.
- 18) Você acha que essa escola e a sala onde você trabalha são um ambiente alfabetizador? Esse ambiente favorece a alfabetização dos alunos? Nem tanto. Por que? Porque, ó, sinceramente, alfabetizar é muito difícil, porque assim todo mundo, assim, eu acho zin que eu como professora, as vezes eu paro e acho que onde eu errei, o que que eu tô fazendo, que eu acho que não tô fazendo nada para alfabetizar e as vezes, assim...
- 19) Mas, esse ambiente escolar auxilia na alfabetização dos alunos? Sua escola é um ambiente letrado? Não. Pra criança melhor aprender ela tem que viver num mundo de leitor, né? Que tenha frases, que tenha escrito. Aqui, na secretaria é onde permanece por mais tempo os cartazes que a gente faz. Você faz um cartaz na sala, você vai coloca de manhã, quando chega a tarde já não tem mais, gente tem uma dificuldade enorme dessa permanência de cartazes na sala.
- 20) Enfim, o que é alfabetização pra você? Alfabetização pra mim é o aluno já sair na sala de aula pra série seguinte já tendo assim uma formação mais ampla além do que é escrever e ler, não escrever assim, só copiar, saber assinar o nome e lendo algum texto. O aluno estar alfabetizado a partir do momento que ele ler e ele sabe o que leu, que sabe interpretar, que sabe dar sua opinião a respeito do que foi lido, ter a opinião de viver uma situação e ele dá opinião e ter sua opinião já própria, né? A alfabetização é a base de tudo, né?
- 21) Você acha que a leitura e a escrita devem ser incentivadas na educação infantil? Com certeza. Você faz isso na sua turma de educação infantil? Com certeza, até, às vezes eu falo, eu acho, devido a rejeição dos 1º e 2º séries, da gente ver alunos que já tiveram outros professores, já são alunos bem, de uma idade bem avançada pra tá na alfabetização, eu aplico o PROFA mais na creche. Lá são 20, não, 18 matriculados e devido, assim o acesso que tem a escola que fica no Corgo (córrego) da Onça, que é muito longe, aí tem alguns menino de seis anos que era pra tá no primeiro ano, os pais não deixa, aí fica lá, tão é em torno de 20 alunos de educação infantil. E eu consigo prender a atenção deles pra trabalhar textos, tem alunos na educação infantil que são melhores ou quase do mesmo nível daqui...
- 22) Seus alunos têm dificuldades de aprendizagem? Tem. Quais as principais dificuldades de aprendizagem que seus alunos costumam apresentar? São a falta de interesse do aluno, (gaguejando excessivamente) não posso botar a culpa assim só no aluno, assim, eu não sou avaliada e eu não sei exatamente que, as vezes pode ser até por falta minha, as vezes eu não sei o que eu faço, se o culpado sou eu ou se no final são eles, porque tem aluno, assim, que tem, que desenvolve mais rápido, outros que já tem essa dificuldade, aí também tem aluno que tem problema (sic) em casa, que já vem carregado, e aí já afeta mais a aprendizagem.
- 23) Você procura adequar o ensino e conteúdo escolar ao ritmo de seus alunos? De que forma? Sim, eu tento, observando como eles aprendem e também nas provas.

- 24) Você considera os conhecimentos prévios dos alunos, os conhecimentos que eles trazem pra escola? Eu trabalho, assim, a questão, principalmente... sim, como a gente vê aqui na zona rural, trabalho muito, assim, a questão, da geografia, porque o livro de geografia tem coisas muito da cidade grande, muito de uma cidade, então, a gente já começa a trabalhar a partir do conhecimento do que eles conhecem, a agricultura, o rio, a pesca, a partir disso, valorizando aquilo que nós temos na localidade.
- 25) Como, por exemplo? Uma vez a gente fez trabalho que analisasse um pouco da natureza que nos envolve, então, nós saímos, fizemos uma caminhada ao redor da escola, e aí eles começaram a, a partir do momento que eles foram entrando já começaram a falar do conhecimento que eles já tinham sobre determinada, sobre as plantas, sobre tudo que ele ia vendo, ele já ia começando a falar, então, já comecei a produzir um texto a partir daquilo que eles já conheciam.
- 26) Na sua turma, as crianças têm oportunidade de exercitar os conteúdos através de atividades práticas ou só há aula teórica? Tem aulas práticas na escola? É mais difícil, mais de vez em quando a gente faz aula diferente, né? (Gaguejando muito) As apresentações..., por exemplo, quando você vê a festa na escola, sempre vê apresentações, sempre vê, teve algumas aulas de pesquisa, anteriormente (sic), né? Assim, apesar na minha série a gente fez algumas, esse ano, esse mês, cê pesquisar o pátio da escola, principalmente (sic) trabalhar com ciências, né? Mas, assim, é muito não, dificilmente isso acontece.
- 27) A escola planeja suas atividades? Qual é a repercussão da forma de planejamento adotada pela escola. Qual o efeito do planejamento escola em sala de aula? Você acha que funciona essa forma de planejar? É excelente porque é ligado a sala de aula, né? O setor pedagógico, né, interferindo na sala de aula que ajuda a gente, assim, a, a, a, a, desenvolver melhor o nosso trabalho.
- 28) Como acontece o planejamento na escola? O planejamento é mensal, aí eles reúnem todos professores com coordenador pedagógico. É uma coordenadora pra três escolas, né? E cada mês se reúne os professores das três escolas, junta as três, as trocas de experiências, se reúne com os outros professores e aí começa a discutir, assim
- 29) (Refazendo a pergunta 07): Qual a sua opinião sobre a prática de planejamento que vem sendo desenvolvida nessa escola? Eu acho boa e sei que funciona, tá funcionando, tá dando certo até hoje, né?
- 30) O diretor da escola ou o núcleo gestor participam do processo de planejamento escolar? É um pouco ausente, o diretor não tá dando opiniões, não interfere tanto, diz assim que não é o papel dela (a escola não tem núcleo gestor: a diretora resolve tudo) Mas, com relação à coordenadora pedagógica, o apoio é satisfatório? Sim, apesar da correria dela, né? Ela atende três escolas dessa região: um dia tá aqui, outro aculá... A
- 31) Você estabelece objetivos e metas a serem alcançadas para a sua turma? Nós fazemos no plano mensal, a gente faz o objetivo, já no semanal eu não faço, no diário, né?

- 32) Você trabalha com projetos? Sim. E como é a sistemática? Como funciona? Porque no início do ano a gente, nós trabalhamos o início do projeto de leitura e escrita pra todo semestre, né? Que maravilha (impressiona-se a pesquisadora)! O projeto é só da turma de alfabetização? Não, é pro colégio intero, faz o projeto aí depois começa a desenvolver outros conteúdo dentro desse projeto, né? Que teve até uma culminância, foi assim excelente. Quem elaborou esse projeto e como é o nome dele? Esse projeto é das três escola. Aí, todo mundo se reúne, coordenadora, e discute como vai. Vocês tomaram como prioridade número um a alfabetização dos alunos? É isso? É. Essa idéia partiu da coordenadora ou veio do Município ou do estado? Do município. O município instituiu essa prioridade pra todas as escolas de Amontada? Esse é um projeto maior do Município? Explique melhor.
- 33) Essa escola possui proposta curricular definida que seja do conhecimento dos professores? Não, nós trabalhamo (sic) assim a medida que, até porque assim as vezes um ano é um coordenador, outro ano é outro, e muda muito de diretor aí a gente nunca parô assim pra fazer uma, sempre mudando.
- 34) Quem institui o que e como ensinar nessa escola? Quem decide os conteúdos que devem ser trabalhados e como eles devem ser trabalhados? Tudo em grupo, aí decide. Quem? Reúne todos os professores aí dando idéia, mas na hora de planejar mesmo cada qual faz o seu plano, o seu conteúdo que será abordado, trabalhado.
- 35) Você conhece os Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs? Não a fundo, né? Não como deveria, hã (risos), né? A gente já teve uma disciplina que a gente trabalhou muito, assim, também é muito corrido e não teve muito tempo e depois eu não vi mais.
- 36) Vocês trabalham com livro didático? Sim. Como é feita a escolha desses livros? É assim, vem, tem o catálogo, né? Aí é selecionado um professor de cada área pra analisar, né, as propostas lá pelas editoras que vão, se reúnem as professoras do Município e a partir daí que são escolhidos os livros. Depois de muitas outras perguntas sobre a procedência do livro didático, a professora explica: é assim, um livro didático é prá todo o município. Você já participou de alguma escolha? Não. Vai quem quer participar da escolha do livro ou é sorteio? Não as veze é escolhido por disciplina, né? Todos os alunos possuem o livro didático? Na minha série sim, mas na de 5^a a 8^a falta mais. Os alunos usam o livro didático em sala de aula? Sim, sempre.
- 37) Em sala de aula, você articula os conteúdos das diferentes disciplinas. Você trabalha de forma interdisciplinar? (expliquei bastante a pergunta). Eu trabalho muito a inciplinalid, quer dizer a indisciplinalidade, a inciplinalidade... o que dá pra aplicar, eu tô trabalhando português, se dá pá aplicar lá na matemática, na ciências, português, sempre trabalha muito junto, sempre.
- 38) Você tem autonomia para usar a sala de aula da forma que bem entender? Um exemplo: você pode fixar os trabalhos dos alunos nas paredes da sala, arrumar as carteiras como quiser? Pode, até porque, desde o início, a diretora dexô bem claro que a gente tem toda autonomia pra fazer o que quisesse na sala, né, que é totalmente responsabilidade do professor.
- 39) Você gosta de faz trabalhar com os alunos em grupo ou se preocupada muito com o barulho desse tipo de atividade? (Gaguejando muito): não, a gente deve o próprio interesse dos alunos, então a rente tem que ter essa cautela, prinspalmente (sic) nas

hora de formar grupo e saber com quem você vai formar, não deixar que eles formem, porque devido eles, tem alunos são menos interessados, gosta muito de ficar esperando pelo outro.

- 40) Como são decididas as normas de convivência em sala de aula? O mais importante é definir entre alunos e professor o que eles devem, o que podem e o que não podem. Mas, o professor deve deixar claro que é autoridade máxima e não deve deixar os alunos muito mais a vontade, não.
- 41) A escola possui equipamentos e material didáticos? Tem som, mas tá com defeito, quebrado; tinha jogo pedagógico, mais acho que não tem mais; o material de pintura e de colagem tem, mais é pouco e falta muito; tem livrinhos de historinhas e livros didáticos.
- 42) Como você avalia a aprendizagem de seus alunos? Nota de zero a dez, você faz relatórios, utiliza conceitos, ou usa AS (satisfatório), ANS (não satisfatório)? Como eu tô com uma turma multiseriada, né, o primeiro e o segundo ano juntos, então eu uso conceito para o 1º ano, agora já o 2º ano é de zero a dez. Os meninos do 2º ano estão no mesmo nível dos de 1º, só que pra eles eu tenho que dar nota de zero a dez. Não tem diferença entre os do 1º e 2º anos porque a aprendizagem é a mesma coisa.
- 43) Como você avalia seus alunos e o que você avalia? Eu avalio a aprendizagem, o que eles sabem, o que eles aprenderam. Você avalia se ele aprendeu ler uma palavra, o que exatamente? Certamente, no período, até agora nas avaliação final, eu não dou nota de acordo por aquilo que eles fizeram, eu dou a nota pelo aluno. Tem aluno que pelo esse mês ele se desenvolveu-se (sic) mais, ele se esforçou, trouxe a tarefa, até pela tarefa de casa eu avalio, trouxe a tarefa, aprendeu uma palavra mais, aprendeu uma letra, aprendeu a escrever alguma coisa agora, aquele aluno que já reduziu um pouco ele já vai, eu avalio de acordo por esse critério, pelo que ele sabe, pelo que vem aprendendo, a cada dia.
- 44) Você recebeu alguma orientação para avaliar seus alunos? Como sempre, no começo do ano, a gente se reúne com o coordenador e o planejamento são repassados as informações.
- 45) Qual a sua opinião sobre esse modelo de avaliação adotado pela escola? Eu acredito muito nesse modelo de conceito, é nessa avaliação especificar o que o aluno aprendeu, o que o aluno não, porque a partir do momento que você começar ficar avaliando o aluno só pera nota, muitas vezes o aluno só numa prova não conseguiu tirar uma nota boa, por algum motivo que aconteceu, e às vezes o aluno é excelente, não conseguiu atingir, e a gente fica até sacrificano (sic) essa criança por apenas uma nota, pelo que ele não dexou de fazer apenas naquela prova, gente não tá valorizando a aprendizagem quele teve.
- 46) O que você faz com os resultados da avaliação dos alunos? A partir assim da deficiência do aluno a gente (gagueja muito) quando terminá a disciplina a, tipo é, uma revisão, reforçar um pouco o quele, quele ficou a desejar, se ele não foi bem na disciplina de português, começar a revisar aquilo que, trabalhar em cima daquilo que ficou a desejar.
- 47) Você tem conhecimento dos resultados do Sistema Nacional da Avaliação da Educação Básica (SAEB)? Tem também outro sistema de avaliação que é o Sistema

de Avaliação do Ensino do Estado do Ceará (SPAECE). Você tem conhecimento dessas avaliações realizadas nas escolas? Expliquei pormenorizadamente o que são essas avaliações. Não, não conheço, já ouvi falar, mas pra pegar pá estudar assim, pegar informação, nunca.

48) Você conhece os resultados dessas avaliações? Não.

49) Bem, os resultados do Saeb indicam que muitas crianças concluem o Ensino Fundamental sem conhecer direito a leitura e a escrita, analfabetos ou semi-analfabetos. Na sua concepção, quais os motivos que compõem esse quadro? Porque os meninos terminam a quarta e a oitava e também, às vezes, o ensino médio, sem saber ler e escrever, porque isso? Gaguejando muito: até porque esse é um processo porque vem da alfabetização, às vezes o professor não liga muito, assim a culpa é do professor, aí vai passando até o que acho assim que eu não concordo é com a situação de passar aluno por idade, aqui no município tem muito disso, o aluno tem sete anos, não pode mais repetir a 1ª série porque tem essa idade, tem que obrigatoriamente esse aluno vai ter que passar. Então, se o aluno passa na série com dificuldade e não tem o apoio, não tem o reforço, ele vai levando essa dificuldade até o ensino médio. Porque deveria, mesmo que passasse pra série seguinte, mas que fizesse um reforço, né? Pra eles, continuar, pra recuperar o ano que ele perdeu praticamente. Esse é um fator, tem outros fatores? Não, minha opinião é isso aí mesmo.

50) Você participa de formação continuada? Só teve o PROFA e já iniciou outro chamado 'Proletramento', até eu fiquei chateada, eu não fui chamada.

APÊNDICE U – Entrevista na íntegra com a coordenadora

- 1) Qual a função da escola pública? É a aprendizagem do aluno, né? Conhecimento pra ele adquirir conhecimento pra ele, é mudar o nível dele, né? A vida social, mercado de trabalho, preparar o aluno, preparar a comunidade porque a gente não trabalha só o aluno e sim com a comunidade pra ter um desenvolvimento, desempenho diferente, adequado, né? E o que eu vejo nessa pergunta é que a escola tem esse papel a trabalhar muito e que a gente trabalha, faz a parte.
- 2) Que imagem você tem da escola pública cearense e dessa escola? De um modo geral, a imagem eu vejo não como um baixo nível, porque tem, é, porque sempre tem aquela crítica da pública e da particular, e eu tenho muitos exemplos: tem pessoas que estudaram na escola pública, dessa mesma escola aqui, que hoje tão em escola particular e não tiveram dificuldade com as disciplina, as séries, né? E há alunos também que chegaram na UECE sem nenhum problema porque depende do aluno, do conhecimento, porque o aluno já nasce com um dom, já nasce com a vocação para o que ele quer. Tem o acompanhamento dos pais, da escola, e o professor vai passando algo pra ele, mas quando ele nasce com aquele dom e vai usar, com certeza e pra mim a escola pública não é uma qualquer, não é a escola particular que tem aquele alto nível, pra mim não, eu vejo a escola pública de boa qualidade e infelizmente nós temos profissionais que não valorizam. Nós mesmos não se valorizamos. E dessa escola, eu vejo que ela tem um rendimento, o problema é porque assim não tá ainda a comunidade com a escola. E com relação a essa escola? Essa escola eu vejo, eu cheguei agora e vejo mil e um fatores problemáticas, tem mil e um problemas (sic), essa ligação entre comunidade e escola. Porque nessa localidade que a gente trabalha, do Rodela, ela tem um problema sério de adolescente, violência muito grande que tá sendo difícil pra trabalhar, muito complicado. A escola aqui, o prédio aqui é um pouco destruído pelos alunos. Os próprios pais não valorizam. A gente chega até a passar do limite por conta da agressão, da violência e tá sendo muito difícil.
- 3) A escola tem um projeto político pedagógico? Não.
- 4) A escola tem PDE? Sim. Você conhece o PDE dessa escola? Não, não. Você tem conhecimento das orientações filosóficas, epistemológicas, pedagógicas e psicológicas seguidas pelo PDE dessa escola? Não, não vi o documento.
- 5) Como funciona a gestão dessa escola? Ela é democrática ou existe autoritarismo na tomada de decisões por parte dos professores ou da diretora? Acho que a escola é democrática e nuns pontos até demais porque tem que ter um pouco de autoritarismo, né? Se a gente tem que deixar tudo correr solto, acaba, destrói. Acho que tem que ser

democrático e tem que ter autoritarismo, ambas as partes é um com o outro, porque é assim, você só usar autoritarismo você não consegue nada, não há aquela união, aquele grupo, aí você deixando correr frouxo, você pode esquecer que é primo ou que é amigo e fugir tudo.

- 6) Quem decide o que e quando fazer na escola? Não é a diretora, não! É todo mundo. Daí, todo mundo faz o que quer: é preciso mais pulso forte pras coisa dá certo.
- 7) Você sabe o que é núcleo gestor? Não.
- 8) O que é ensinar? Ensinar é repassar algo que você sabe para aquelas pessoas que precisam, porque é assim: nós temos uma quantidade de aluno e temos aluno que tão querendo alguma coisa porque o pai precisa, e o filho aprende aquilo que ele não tem como dar, tão, e o professor ele vai repassar o que ele aprendeu durante o ano que ele estudou para o aluno, ensinar é o que? É o conhecimento, né? Você tá ensinando pro aluno, você tá repassando seu conhecimento, ta adquirindo outros conhecimento.
- 9) Como uma criança aprende? É como eu já falei, né? Ele já nasce, o aprendizado dele um pouco. No início, a base já vem do berço, né? E ele aprende com o sistema: todos junto, né? Depende, porque para ele aprender, ele tem o pai, tem a escola, tem o professor, e tem ele em si próprio, né? que se ele quiser ele aprende, se não quiser ele não aprende de jeito nenhum, que quando a gente ta com um aluno que não vai ajudar, não vai fazer, não quer fazer, não faz (entoa fortemente)! É que é assim, eu já ensinei em várias turmas e hoje tô na coordenação, mas aqui, acolá eu tô de licença e dou aula até o segundo grau. Eu tenho turma do terceiro (ensino médio) terminando, tão eu vejo esses nível tudim: quando ele quer, ele faz, quando ele não quer, ele não faz de jeito nenhum.
- 10) Desse modo, qual a sua visão sobre a aprendizagem dos alunos? A aprendizagem tem tudo a ver com o que ele traz, dentro dele. Com certeza! Mas, tem também um pouco da interação entre os alunos e o meio. As experiências dos alunos também contam porque, olha, a experiência de vida dele na vida social, lá fora ou dentro da escola, os dois junto, né? Porque é assim: ele tá nesse mundo, no mundo quele tá ele tem um aprendizado do bom, do ruim, de tudo um pouco. Infelizmente, o que ta lá fora que não que estudar, ele só tá aprendendo coisas pra se destruir mais na frente, né? Ele tem aprendizado sim, que seja diferente, mas é algo, né? Que a criança, o adolescente, ele não aprende só na sala de aula. Quantas pessoas não vão freqüentar aula e eles têm outro conhecimento, a matemática deles é diferente, certo: o português dele é diferente. Dentro da sala de aula, nós temos um método pra trabalhar e fora ele tem outro, ele tem outros conhecimentos, tem outra mente de aprender e ele aprende fora.
- 11) Quais os fatores da escola em que você trabalha que contribuem para um bom ensino e aprendizagem? Nem sempre o esforço do aluno é reconhecido e valorizado? Nem todos. Sempre porque você vê o número de alunos, eu sempre vejo isso. Você tem um filho, o professor tem 30, 40, 50. Tão, assim, às vezes, faz algo, quando no outro dia você se arrepende de não ter valorizado e gente vê que valor não é só no jardim, com menino pequeno, não! Ele acha lindo quando tem um carimbozinho com uma carinha, tá bonito, tá lindo, certo? Mas, hoje, o adulto ele já num tem incentivo, muitos vêm mesmo porque o pai incentiva, muito porque ele precisa, que não tem nada que fazer, certo?

- 12) Como o aluno poderia ser incentivado na escola? Assim, o quadro de honras, eu acho assim: eu não tenho, eu trabalho, certo? Eu concordo ao mesmo tempo não, depende da turma. Porque é assim, no início do ano que eu entrei eu planejei isso para o “professor nota dez”, e eu vi de alguns que o quadro não tem efeito. Se o professor não quer, imagine o aluno!
- 13) Os professores que você orienta procuram adequar o conteúdo ensinado ao ritmo e a forma de aprender dos alunos? Você procura orientar os professores a adequar o ensino e conteúdo ao ritmo dos alunos, respeitando o ritmo dele e a forma como ele sabe? Sim, mas nem todos fazem isso. Uns fazem, outros não. Porque é assim, é... o sistema com seus valores, o nível, a idade deles, mas a gente sempre vê um com motivação outro desmotivado.
- 14) O aluno tem oportunidade de exercitar seus conhecimentos através de atividades práticas ou só há aulas teóricas? Tem aulas práticas? Os professores conseguem conciliar teoria e prática? Sim. Porque é assim: esse acompanhamento eu não fiz ainda, mas, eu já observei de alguns professores da disciplina de história que fazem esse trabalho, né? Mas, infelizmente tá sendo um pouco difícil, né? Porque ele também não quer, o aluno. Ele não quer mostrar o seu conhecimento, ele não quer expor. Essa combinação que foi feita, gente teve várias dificuldades, sentimos, assim, porque eles são tímidos. Essa timidez deles atrapalha. É como eu falo: por que ser tímido na hora que precisa e na hora que não é preciso vocês joga... Os professores procuram não constranger os alunos evitando crítica aos erros por eles cometidos? Não, eu não vejo isso. É assim, tem a professora tradicional, né? Mas, você vê, eu indo pro lado do professor hoje, eu não tô na sala de aula o dia todo, mas, eu valorizo, sim, são trinta, de manhã, são quarenta, à tarde, aquele rodízio, tão, assim, tem hora que você realmente passa do limite, tem hora que você não se vê como profissional, que reage, como eu também faço isso. Muitas vezes, não tem como a gente fugir, porque depende do ambiente, depende de como trabalhar, porque com violência, às vezes não tem como a gente chamar, mas tem aqueles que uma palavra bonita, a palavra de conforto, meu amorzím, meu coraçãozím, eles nem gostam.
- 15) A escola, as professoras de alfabetização consideram os conhecimentos prévios dos alunos, os conhecimentos que eles trazem? Nem todos. E especificamente na alfabetização? sim.
- 16) Os professores planejam suas aulas? Planejam: eles têm o planejamento aqui e têm o planejamento individual, semanal, mensal e têm aqueles da educação infantil que eu ainda preparo com outra equipe pedagógica. Tão, asi, eles têm planejamento, cabe a eles desenvolver.
- 17) A escola trabalha com a pedagogia de projetos? Trabalha: o Projeto de Leitura e Escrita. A secretaria de educação do município de Amontada deram outros projetos pra gente trabalhar, só que o principal que a gente tem que ver é a leitura, enquanto não atingir os objetivos nós não vamos desistir. Vai ter outros projetos ainda, mas que a leitura é o primeiro passo. Nós temos o projeto água na escola, e na comunidade que a gente trabalha não tem água na escola de maneira nenhuma.

ANEXO A – Fichas do item avaliativo “Leitura de Textos”

TEXTO 1:

**CAI CAI BALÃO,
CAI CAI BALÃO
NA RUA DO SABÃO
NÃO CAI NÃO,
NÃO CAI NÃO,
NÃO CAI NÃO
CAI AQUI NA MINHA MÃO!**

**CAI CAI BALÃO,
CAI CAI BALÃO
AQUI NA MINHA MÃO
NÃO VOU LÁ,
NÃO VOU LÁ,
NÃO VOU LÁ
TENHO MEDO DE APANHAR!**



TEXTO 2:**A CANOA VIROU**

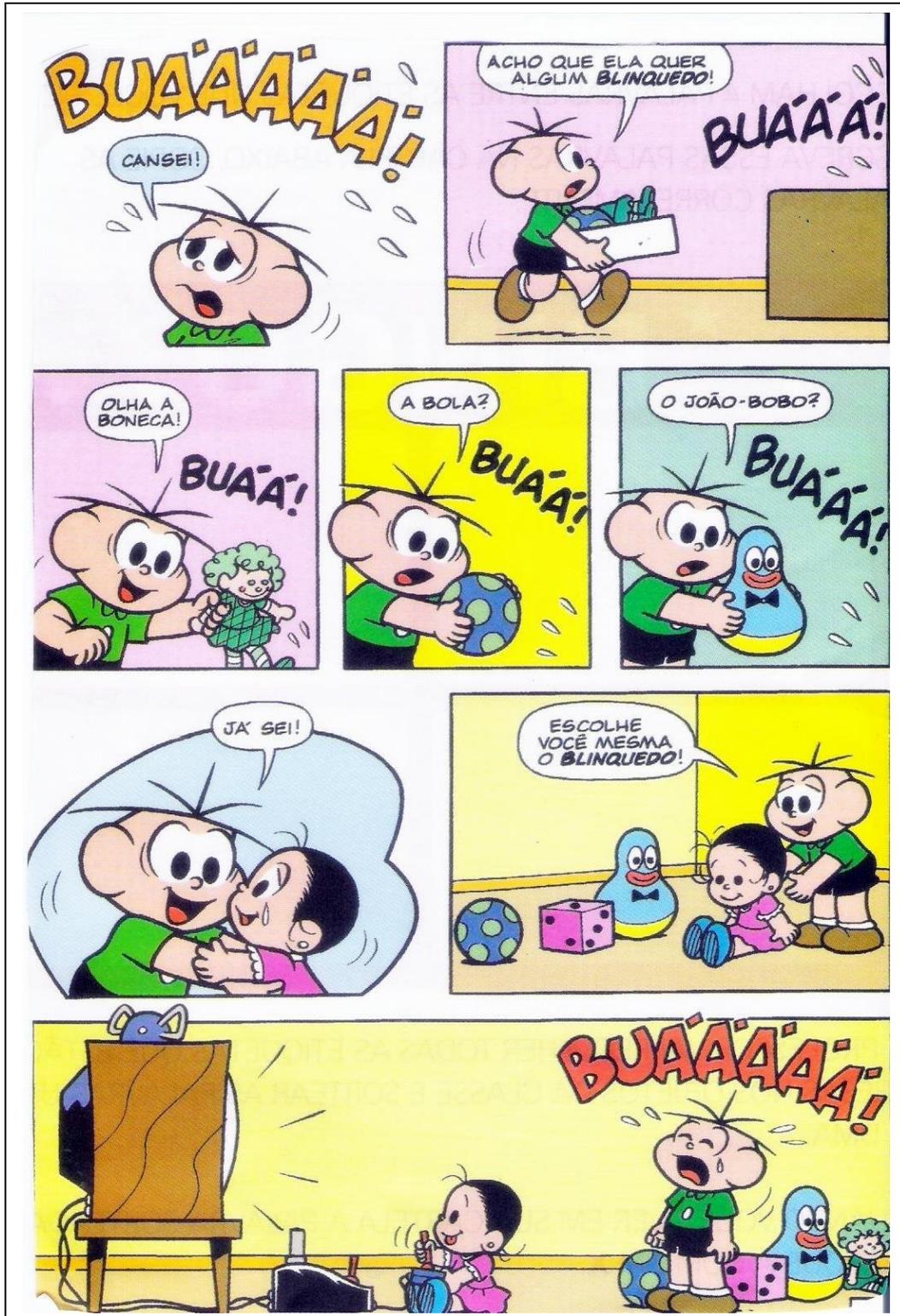
A CANOA VIROU
VOU DEIXÁ-LA VIRAR,
FOI POR CAUSA DE...
QUE NÃO SOUBE REMAR.

SE EU FOSSE UM PEIXINHO,
E SOUBESSE NADAR,
TIRAVA...
DO FUNDO DO MAR.

(Cantiga de roda popular.)



TEXTO 3:



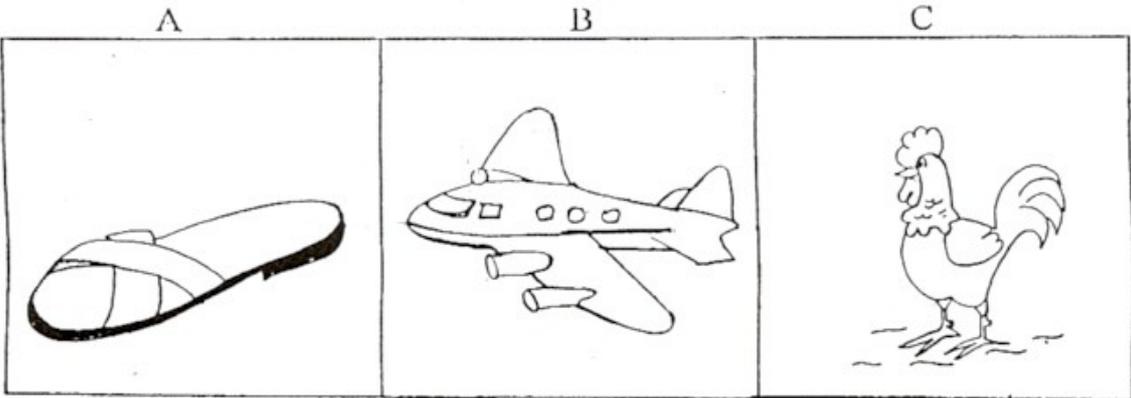
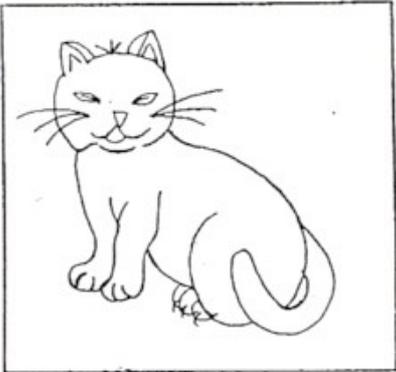
TEXTO 4:**PÉ-DE-MOLEQUE****INGREDIENTES****1 RAPADURA****2 QUILOS DE AMENDOIM TORRADO E LIMPO****1/2 (MEIO) LITRO DE ÁGUA****MODO DE FAZER****1º) DERRETER A RAPADURA NA ÁGUA ATÉ DAR UMA PUXA NÃO MUITO DURA.****2º) COLOCAR O AMENDOIM.****3º) BATER ATÉ DAR O PONTO DE ESPALHAR PARA CORTAR.**

ANEXO B – Testes de Consciência Fonológica

Identificação de Sons

Subteste A: Sons Iniciais

Sons Iniciais - Exemplo 1

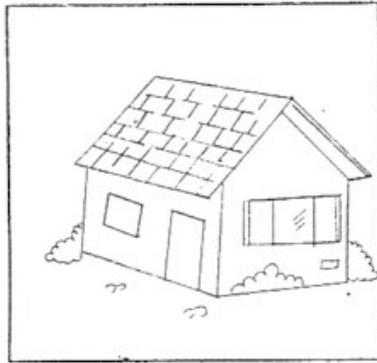


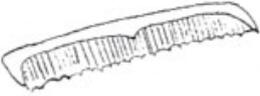
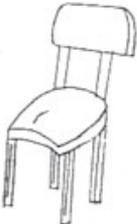
a ()

b ()

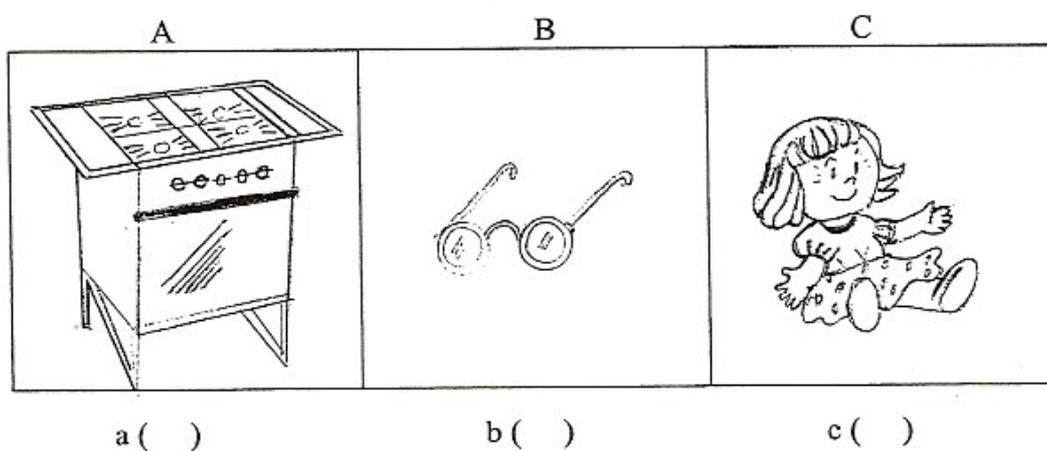
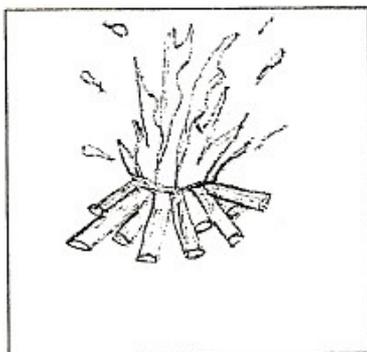
c ()

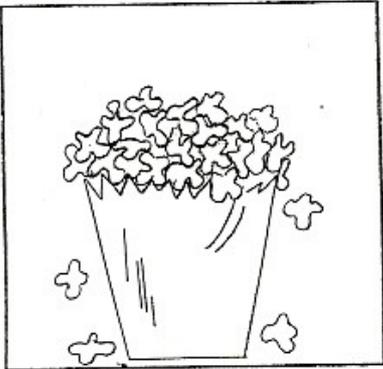
Sons Iniciais - Exemplo 2

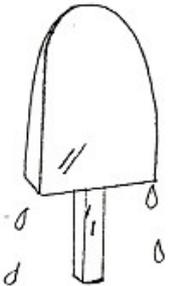
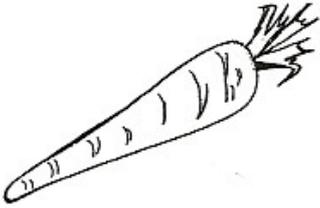


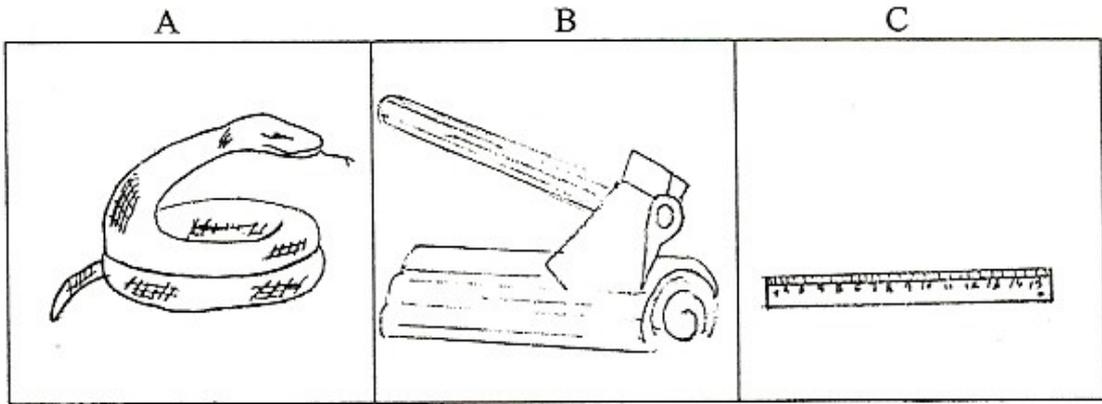
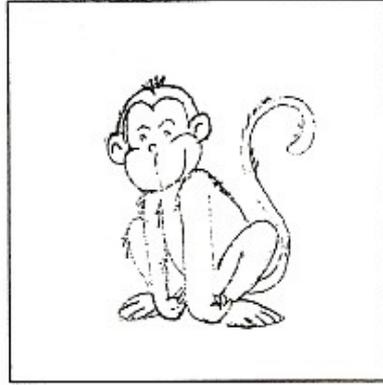
A	B	C
		
a ()	b ()	c ()

Sons Iniciais – Item 1





A	B	C
		
a ()	b ()	c ()

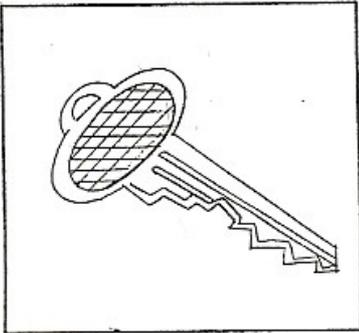


a ()

b ()

c ()

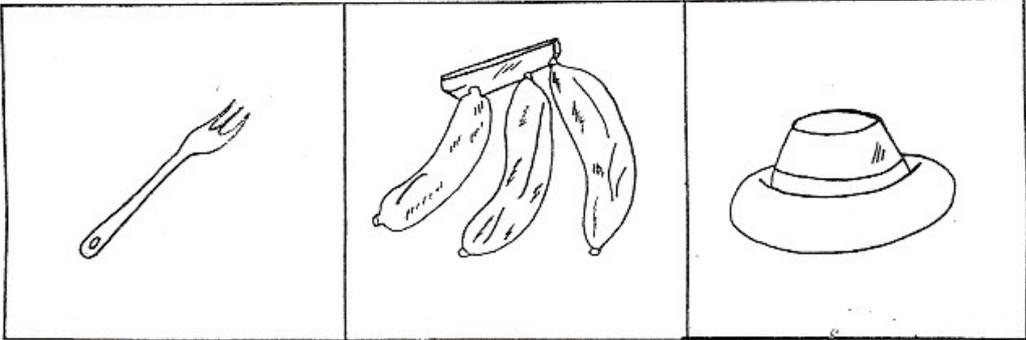
Sons Iniciais – Item 4



A

B

C

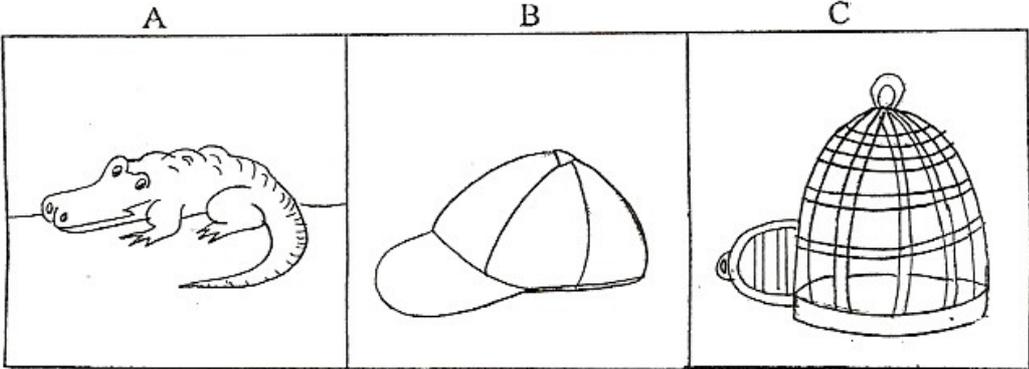
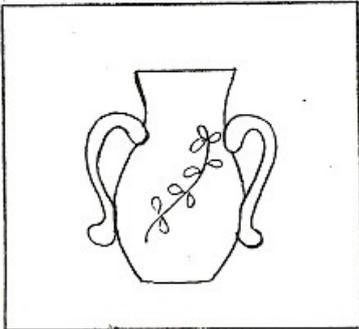


a ()

b ()

c ()

Sons Iniciais – Item 5



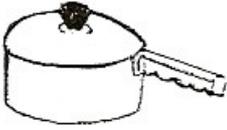
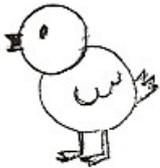
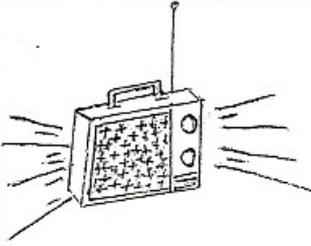
a ()

b ()

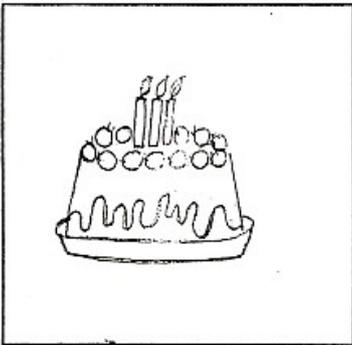
c ()

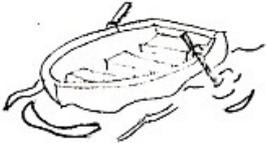
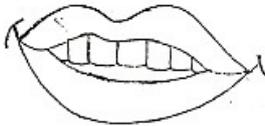
Sons Iniciais – Item 6



<p>A</p> 	<p>B</p> 	<p>C</p> 
<p>a ()</p>	<p>b ()</p>	<p>c ()</p>

Sons Iniciais – Item 7



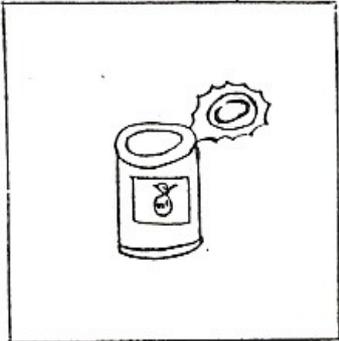
A	B	C
		

a ()

b ()

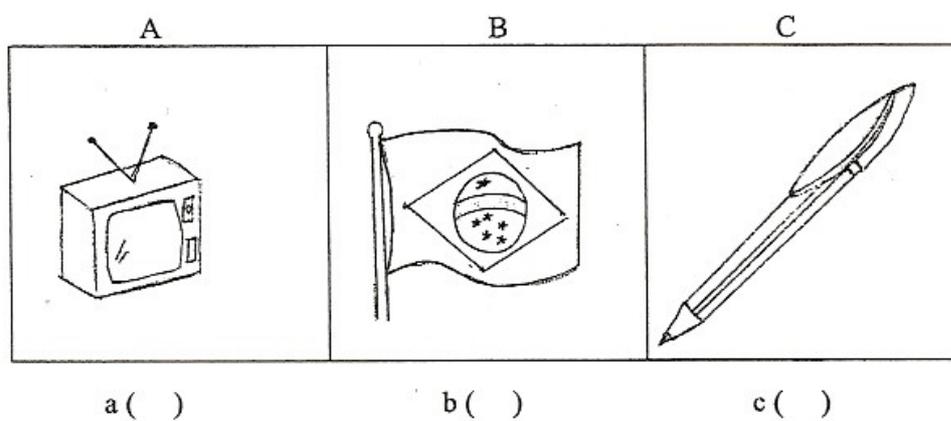
c ()

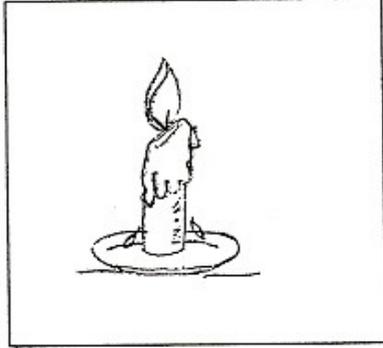
Sons Iniciais – Item 8



A	B	C
		
a ()	b ()	c ()

Sons Iniciais – Item 9





A

B

C



a ()

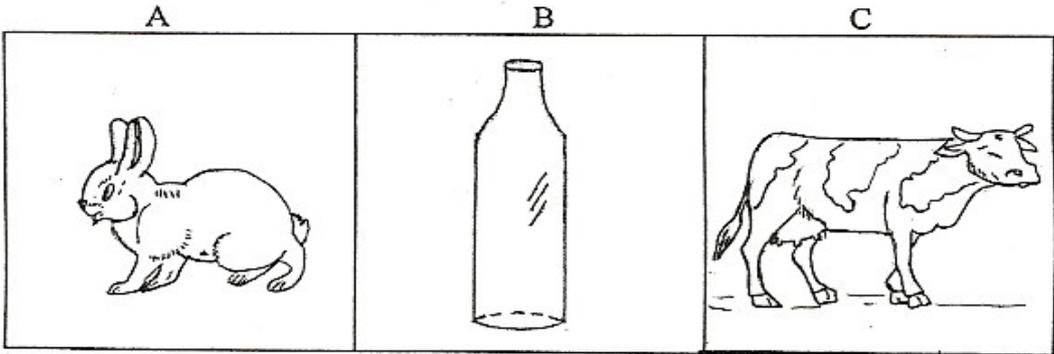
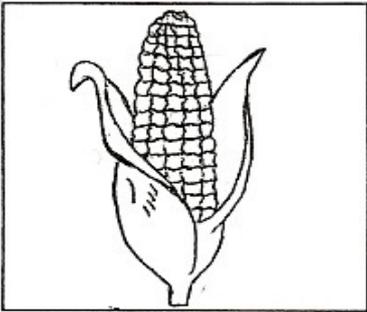
b ()

c ()

Identificação de Sons

Subteste B: Sons Finais

Sons Finais – Exemplo 1



a ()

b ()

c ()

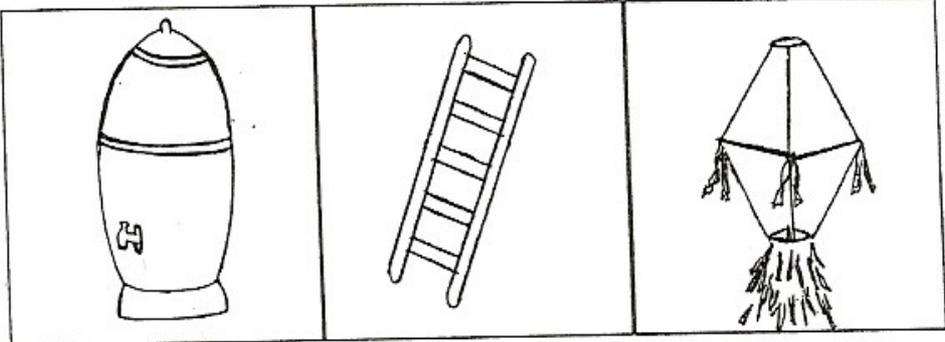
Sons Finais – Exemplo 2



A

B

C

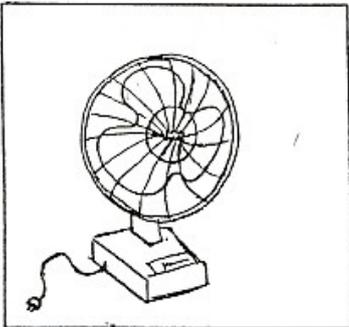


a ()

b ()

c ()

Sons Finais – Item 1



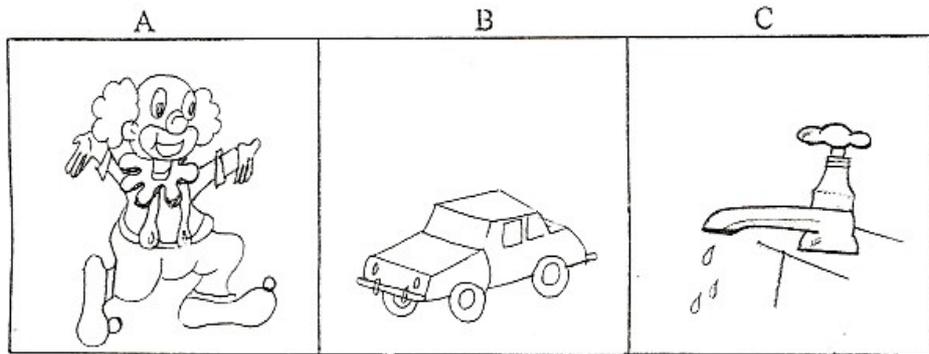
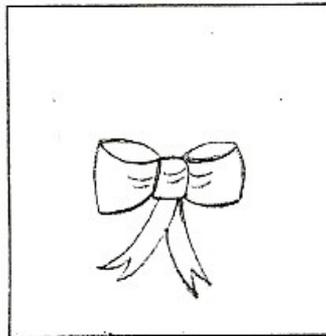
A	B	C
		

a ()

b ()

c ()

Sons Finais – Item 2

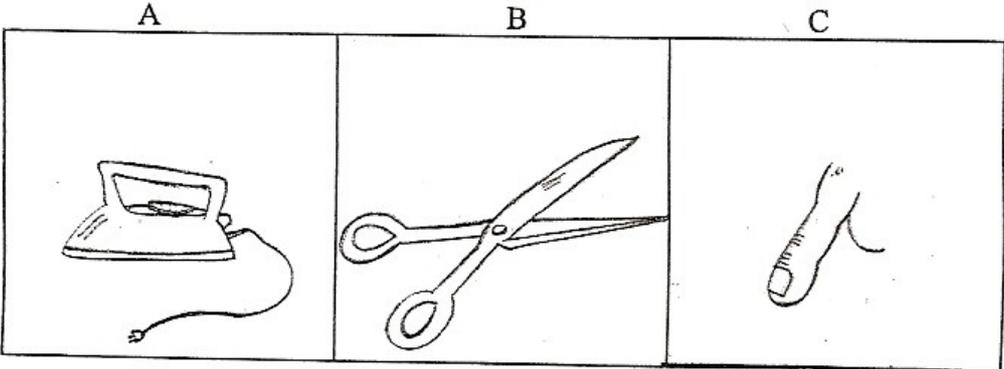
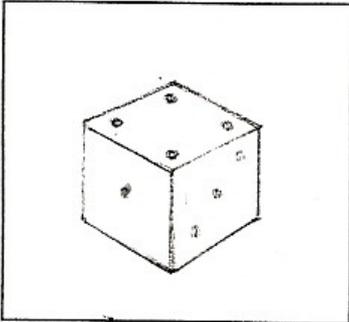


a ()

b ()

c ()

Sons Finais – Item 3

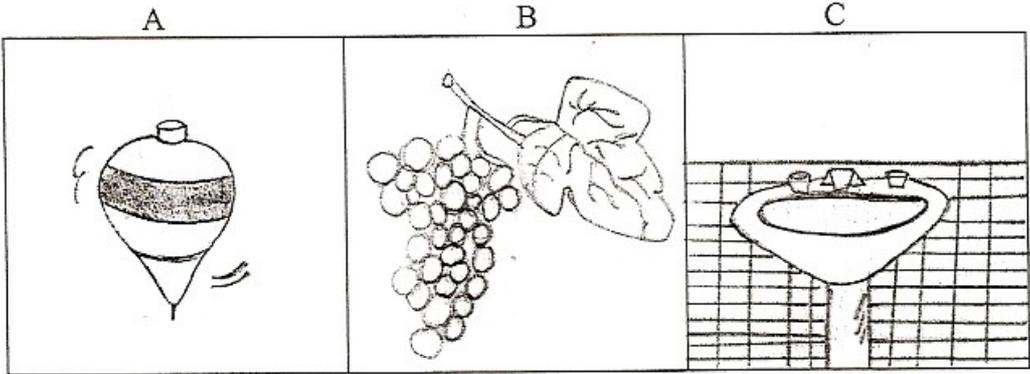


a ()

b ()

c ()

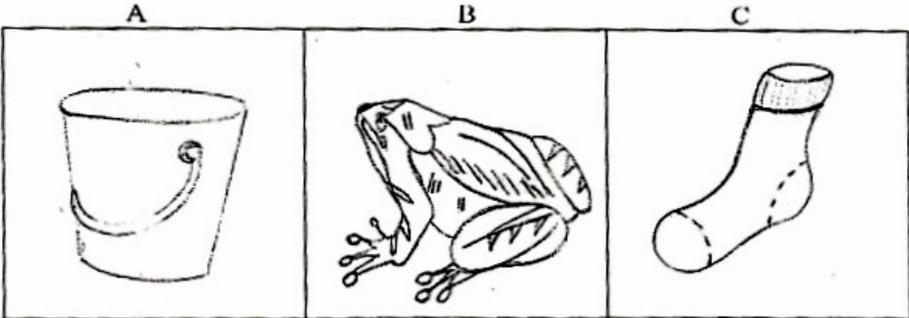
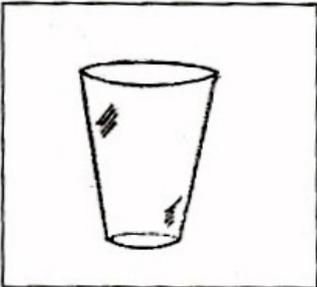
Sons Finais – Item 4



a ()

b ()

c ()

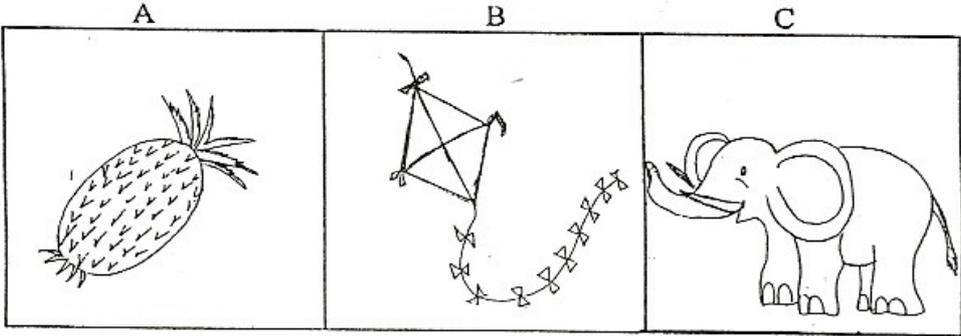
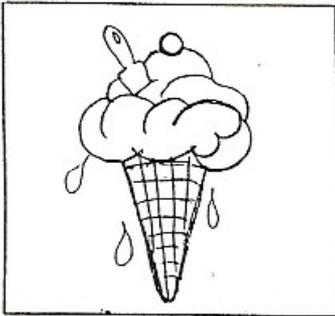


a ()

b ()

c ()

Sons Finais – Item 6

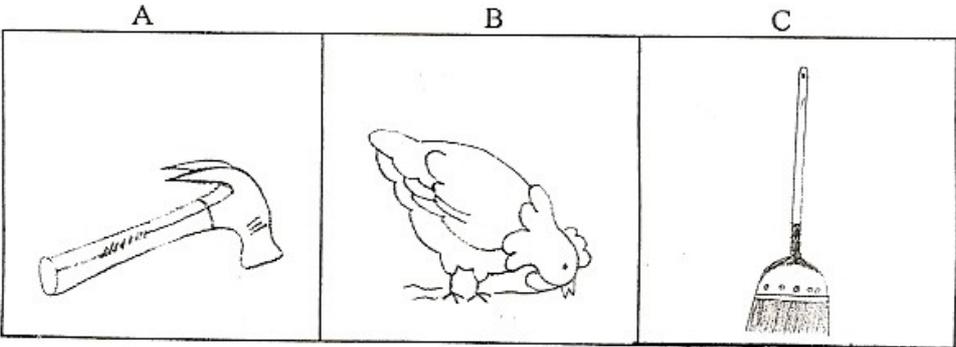
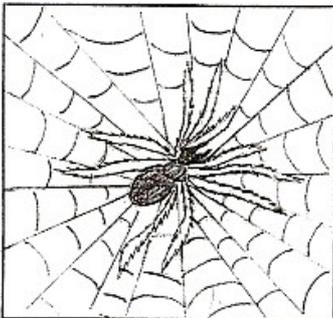


a ()

b ()

c ()

Sons Finais – Item 7

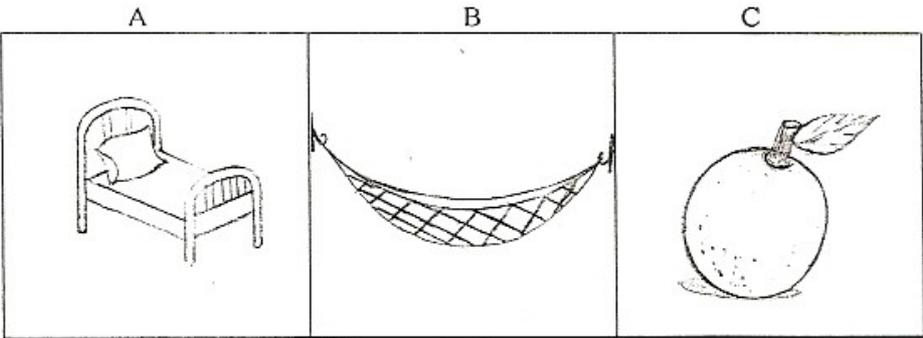


a ()

b ()

c ()

Sons Finais – Item 8

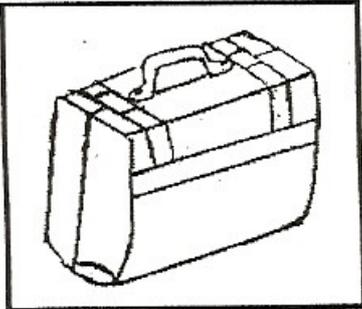


a ()

b ()

c ()

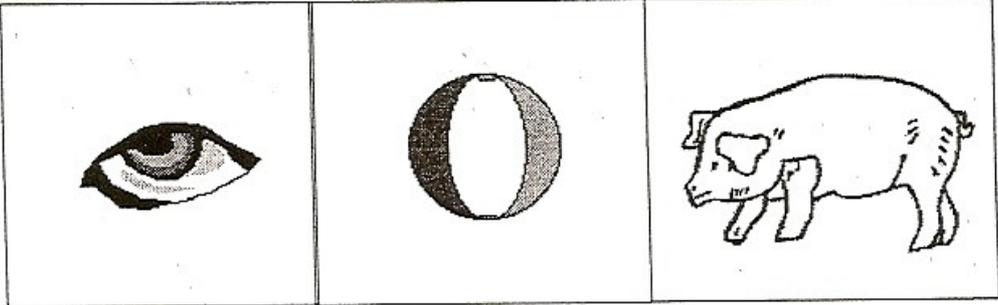
Sons Finais – Item 9



A

B

C

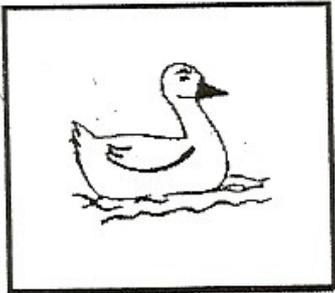


a ()

b ()

c ()

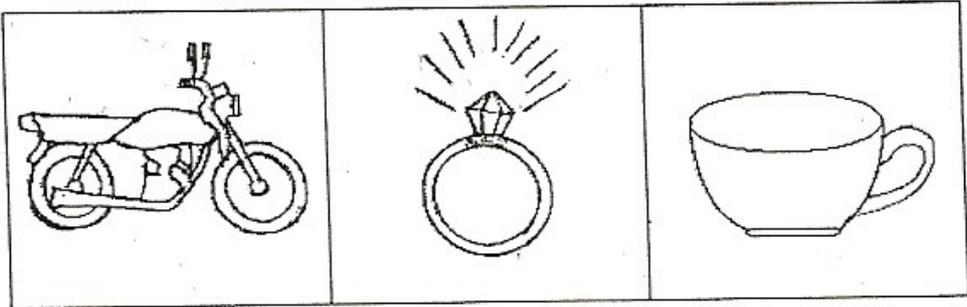
Sons Finais – Item 10



A

B

C



a ()

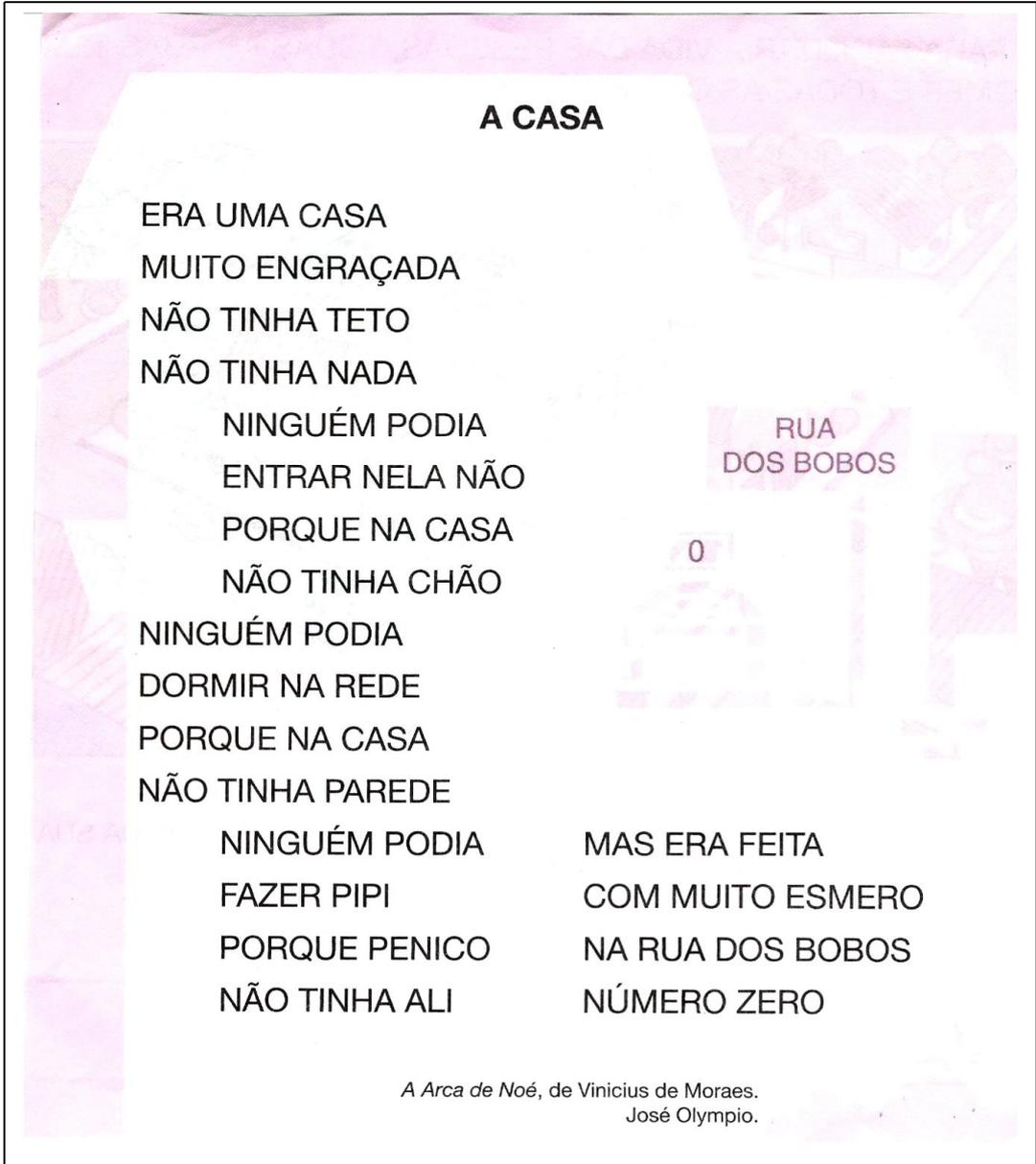
b ()

c ()

**ANEXO C – Folha resposta do teste de consciência fonológica: sons iniciais (aliterações)
e sons finais (rimas)**

Resposta	Observações
1. ()	
2. ()	
3. ()	
4. ()	
5. ()	
6. ()	
7. ()	
8. ()	
9. ()	
10. ()	

OBSERVAÇÕES GERAIS:

ANEXO D – Textos Poéticos RítmicosThe background of the page features a faint, pink-toned illustration. On the left, there is a simple drawing of a house with a chimney. To the right, a street sign is visible, which reads 'RUA DOS BOBOS' and '0'. The overall aesthetic is soft and artistic, typical of children's educational materials.

A CASA

ERA UMA CASA
MUITO ENGRAÇADA
NÃO TINHA TETO
NÃO TINHA NADA
NINGUÉM PODIA
ENTRAR NELA NÃO
PORQUE NA CASA
NÃO TINHA CHÃO
NINGUÉM PODIA
DORMIR NA REDE
PORQUE NA CASA
NÃO TINHA PAREDE
NINGUÉM PODIA
FAZER PIPI
PORQUE PENICO
NÃO TINHA ALI

MAS ERA FEITA
COM MUITO ESMERO
NA RUA DOS BOBOS
NÚMERO ZERO

*A Arca de Noé, de Vinicius de Moraes.
José Olympio.*



O PATO

LÁ VEM O PATO
 PATA AQUI, PATA ACOLÁ
 LÁ VEM O PATO
 PARA VER O QUE É QUE HÁ.
 O PATO PATETA
 PINTOU O CANECO
 SURROU A GALINHA
 BATEU NO MARRECO
 PULOU DO POLEIRO
 NO PÉ DO CAVALO
 LEVOU UM COICE
 CRIOU UM GALO
 COMEU UM PEDAÇO
 DE JENIPAPO
 FICOU ENGASGADO
 COM DOR NO PAPO
 CAIU NO POÇO
 QUEBROU A TIGELA
 TANTAS FEZ O MOÇO
 QUE FOI PRA PANELA.

A Arca de Noé, de Vinicius de Moraes.
 José Olympio.

ANEXO E – Leitura de Trava-Línguas e Trocadilhos

Trocando as letras

Se eu tirar o **g** do gato
pondo um **r** em seu lugar,
será que o ratinho mia
e o gato vai chiar?

Se eu tirar o **s** da rosa
pondo um **d** em seu lugar,
será que a flor logo roda
e deixa de perfumar?

Teresa Noronha. *Remar, rimar*. São Paulo, Ed. Scipione, 1994.

Com o bode
ninguém pode.
É bicho
de chifre
de barba
e bigode.

Elias José. *Um pouco de tudo*. São Paulo,
Edições Paulinas, 1982.

A pia pinga, o pinto pia.
Quanto mais a pia pinga,
mais o pinto pia.

Coisinhas à-toa que deixam a gente feliz

pintinho saindo do ovo
começar caderno novo
(...)
acordar com cafuné
visita pela chaminé
estalar os dedos do pé
(...)
joaninha no nariz
respingo de chafariz
fazer um amigo feliz

Otávio Roth. *Duas dúzias de coisinhas à-toa que deixam a gente feliz*. São Paulo, Ed. Ática, 1996.

Uma coruja cuidava
de nunca sair na chuva.
E, prudente, comentava:
— E se coruja enferruja?

Ciça. *Bichos, bicho!* São Paulo, Ed. FTD, 1985.

Trabalho o dia todo,
todo dia sem falhar.
Não conheço feriado
nem sei o que é repousar.

Se a visita é bem chata
e com a hora não se importa
me viram de cabeça pra baixo
e fico tonta atrás da porta.

Quando é dia de festa,
me escondem com certeza.
Mas, quando a festa acaba,
lembram de mim pra limpeza.

Guiomar de Paiva Brandão. *Dona Vassoura*. Belo Horizonte, Formato Editorial, 1987.