

Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Comunicação e Expressão
Programa de Pós-Graduação em Lingüística
Dissertação de Mestrado
Mestrando: Ricardo Hecker Luz
Orientadora: Professora Doutora Leonor Scliar-Cabral

O ABC sem o ABC: fonemas e grafemas na alfabetização

Fevereiro de 2005

RICARDO HECKER LUZ

**O ABC SEM O ABC: FONEMAS
E GRAFEMAS NA ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre, pelo Programa de Pós-graduação em Lingüística da Universidade Federal de Santa Catarina, Área de concentração: Psicolingüística.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Leonor Scliar-Cabral

**Florianópolis
2005**

RICARDO HECKER LUZ

**O ABC SEM O ABC: FONEMAS
E GRAFEMAS NA ALFABETIZAÇÃO**

Esta dissertação foi aprovada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Lingüística, pelo programa de Pós-graduação em Lingüística da Universidade Federal de Santa Catarina.

Prof. Dr. Fábio Lopes da Silva
Coordenador do Programa de Pós-graduação em Lingüística
da Universidade Federal de Santa Catarina

Banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Leonor Scliar-Cabral
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^a. Dr^a. Otília Heinig
Universidade Regional de Blumenau

Prof^a. Dr^a. Izete Coelho
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^a. Dr^a. Nilcéa Lemos Pellandré
Universidade Federal de Santa Catarina
(suplente)

Florianópolis, 10 de fevereiro de 2005.

Ao Mestre com carinho,

Tive ao longo de minha vida, muitos mestres e muitas mestras,
Que, com acertos e erros, me conduziram por muitos caminhos.

Agora quando assumo o papel de mestre tenho de lembrar
Deles e de seus ensinamentos para conduzir outros
Na trilha do conhecimento e da sabedoria, ligada a uma vida
Prática e cotidiana.

Esse trabalho é resultado de mais de 50 anos de atuação de
Leonor Sciar-Cabral, a quem tenho orgulho em seguir e dar
Uma singela contribuição, no sentido de se construir um
Caminho novo para se alfabetizar.

Diante desse desafio enorme, só me resta ter sorte e ousadia
Para me aproximar de novos e velhos professores que têm
A meta desafiadora de inserir crianças no mundo das letras.
Queremos muito mais sucesso neste processo.

Através dos Princípios do Sistema Alfabético do Português do Brasil,
Apontamos estratégias adequadas para se iniciar uma
Alfabetização direcionada ao letramento — e não para o
Analfabetismo funcional.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, que me deram a oportunidade de viver e a ansiedade de buscar sempre caminhos novos.

Aos meus filhos, por terem sido as primeiras pessoas que me possibilitaram o exercício da atividade de professor, e que sempre estão ao nosso lado, mesmo quando distantes (e vice-versa).

À professora Leonor que abriu novas perspectivas cognitivas para mim.

Às professoras Otilia Heinig e Izete Coelho que integraram a banca.

À professora Maira que colaborou e muito no desenvolvimento desse projeto.

Ao professor Fernando Cabral pelo apoio nas análises dos dados.

À professora Karen Waldie pelos ensinamentos em estatística.

Aos professores Cássio Rodrigues e Izete Coelho, que participaram da banca de qualificação deste projeto; demais professores e coordenadores da PGL.

Aos alunos com os quais convivemos em 2003 e 2004. Os laços de carinho e afeto são inevitáveis em uma prática educativa verdadeira.

À direção, aos professores e funcionários da escola, à Secretaria Municipal da Educação, aos colegas do mestrado que também participaram desse projeto.

Em especial, para Vera Valiéviski pela formatação final e Jeni Andrade pelo acolhimento em Floripa.

Aos autores das obras citadas nas referências bibliográficas e em muitas outras que contribuíram em minha formação.

Aos amores da minha vida, combustível e energia para sonhar e transformar utopias em realidade.

“Eu demorei muito para aprender a ler. Não me parecia lógico que a letra *m* se chamasse *eme*, e com a vogal seguinte não fosse *emea* e sim *ma*. Para mim era impossível ler desse jeito. Quando cheguei ao Montessori, a professora não me ensinou os nomes e sim os sons das consoantes. E assim pude ler o primeiro livro que encontrei numa arca empoeirada do depósito de casa. Estava descosturado e incompleto, mas me absorveu de um jeito tão intenso que o noivo de Sara soltou, ao passar, uma premonição aterrorizante: ‘Caralho, esse menino vai ser escritor!’” (GARCÍA MÁRQUEZ, 2003, p.94)

“Os alfabetizadores deveriam estar bem preparados, essa é uma coisa que eu penso. E, às vezes, cai numa sala de primeira série sem saber nada e junta uma letrinha com a outra e pensa que está alfabetizando e deu.” (Maira¹, professora sujeito da pesquisa, declaração feita em uma das entrevistas realizadas pelo pesquisador)

¹ Nome fictício para preservar o sigilo da identidade da professora

RESUMO

Esse trabalho estudou a influência dos conhecimentos lingüísticos e psicolingüísticos do professor na inserção de crianças no mundo da leitura. Além do professor de uma escola municipal do interior de Santa Catarina, que participou de um curso de Lingüística e Psicolingüística, os sujeitos foram 20 alunos da turma controle, antes do curso, e 24 da turma teste, depois do curso.

Foram utilizados vários instrumentos, desde os necessários para o traçado do perfil das populações, como questionários e entrevistas, até o curso de capacitação da professora e o principal, a bateria de testes de conhecimentos da linguagem oral e escrita (SCLIAR-CABRAL, 2003b). Em adendo, o pesquisador acompanhou as atividades pedagógicas, uma vez por semana durante o ano letivo de 2004.

A saída da professora, por motivos de saúde, antes do final do ano letivo, impediu que analisássemos os dados da pesquisa, conforme o plano inicial. Dessa forma, comparamos o desempenho das duas populações, levando em conta a mudança havida. A análise quantitativa não apontou diferenças significativas em 13 dos 14 testes aplicados, mostrando a similaridade dos desempenhos nas duas turmas.

Não comprovamos a hipótese inicial, mas obtivemos informações relevantes, na análise qualitativa, para entender melhor o processo de ensino-aprendizagem na alfabetização. Destacamos a necessidade de desenvolver materiais e práticas pedagógicas para o reconhecimento dos traços gráficos que distinguem as letras.

A ênfase deve ser na rotação, que reuniu o maior número de desvios na população pesquisada. A rotação é o traço que diferencia os grafemas “p”, “b”, “d” e “q”. Em relação ao aprendizado da leitura, vimos que não há propostas miraculosas para enfrentar a dura realidade na sala de aula. A investigação estabeleceu uma ponte entre a academia e a escola pública com o objetivo de auxiliar a capacitação e valorização do profissional da educação.

Palavras-chave: alfabetização, letramento, leitura, escrita e psicolingüística.

ABSTRACT

This work studied the influence of the linguistic and psychoanalytic knowledge of the teacher in the insertion of children in the world of reading. Besides the teacher of a municipal school in the countryside of Santa Catarina State that participated in the course of Linguistics and Psycholinguistics, the individuals were 20 students of the control group, before the course, and 24 of the test group, after the course.

Several instruments were used, from those necessary to the tracing of the populations such as questionnaire and interviews, to the teacher enabling course and the main instrument, the set of oral language and writing knowledge tests (Scliar-Cabral, 2003b). Moreover, the researcher accompanied the pedagogic activities once a week during the teaching year 2004.

The teacher's retiring for health reasons before the end of the year did not allow the analysing of the research data according to the initial plan. This way, we compared the two populations, considering the change occurred. The quantitative analysis did not point the meaningful differences 13 of the 14 tests applied., showing the similarity of the performance in the two groups.

We did not find the initial hypothesis, but we obtained relevant information in the quantitative analysis to better understand the teaching-learning process in literacy. We highlight the need of developing pedagogical material and practices for the recognition of the graph traces that distinguish the letters.

The emphasis must be in the rotation that gathered the biggest number of detours in the analysed population. The rotation is a trace that differentiates the grapheme "p", "b", "d", and "q". In relation to the reading learning, we saw that there are no miraculous proposals to face the hard reality in the classroom. The investigation established a bridge between the academy and the public school, aiming to help the enabling and valorisation of the education professional.

Keywords: literacy, lettering, reading, writing and psycholinguistics.

SUMÁRIO

RESUMO	6
ABSTRACT	7
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	11
1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Histórico	12
1.2 A investigação	14
1.3 Letramento	15
1.4 Uma questão de valor	16
1.5 Motivação	17
2 REFERENCIAL TEÓRICO	18
2.1 A dimensão do problema	18
2.1.1 PISA 2000	21
2.1.2 INAF 2003	22
2.2 A realidade do país	24
2.2.1 O contexto da escola brasileira	24
2.2.2 A cartilha e a alfabetização	28
2.3 O discurso da escola	33
2.4 O enfoque psicolinguístico e lingüístico	36
2.4.1 Princípios do sistema alfabético do português do Brasil	38
2.4.2 Fala e escrita	41
2.4.3 Da oralidade à escrita	43
2.4.4 Má fundamentação	46
2.4.5 Fonologia do português do Brasil	47
2.5 Mundos Possíveis Salientes	49
2.5.1 MPS na alfabetização	50
2.5.2 MPS da professora	55
2.6 Os métodos	56
2.7 Estratégias adequadas	61
3 METODOLOGIA	62
3.1 Pesquisa de campo	65
3.1.1 Tipo	65
3.1.2 Sujeitos da pesquisa	65
3.1.2.1 A professora Maira	66
3.1.2.2 Turma 2003	67
3.1.2.3 Turma 2004	67
3.2 Instrumentos da pesquisa	70
3.2.1 Conhecimentos novos	70
3.2.2 Bateria de testes	70
3.2.3 Entrevistas	71
3.2.4 Acompanhamento <i>on-line</i>	72
3.3 Problema	72
3.4 Situação	72
3.5 Análise dos dados	74
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	75
4.1 Dados qualitativos	75
4.1.1 As mudanças em Maira	75

4.1.1.1 Mudanças nas respostas entre 2003 e 2004.....	76
4.1.1.1.1 Sobre a dificuldade de alfabetização.....	76
4.1.1.1.2 Sobre os processos de alfabetização.....	76
4.1.1.1.3 Aspectos fundamentais para uma boa alfabetização.....	77
4.1.1.1.4 Frustrações do alfabetizador.....	77
4.1.1.1.5 Aquisição da fala.....	78
4.1.1.1.6 Conhecimento lingüístico.....	78
4.1.1.1.7 Questões centrais no processo.....	78
4.1.2 Considerações sobre a mudança em Maira.....	79
4.1.3 Curso de Lingüística e Psicolingüística aplicadas à Alfabetização.....	81
4.1.3.1 Aulas e conteúdo.....	81
4.1.3.2 Avaliação do curso pela professora Maira.....	84
4.1.3.3 Considerações sobre o curso.....	85
4.1.4 Acompanhamento das aulas.....	85
4.1.4.1 Observações sobre as aulas.....	86
4.1.4.2 Considerações sobre as aulas.....	93
4.1.4.3 Detalhes sobre a escola.....	94
4.1.5 Entrevistas com as crianças.....	94
4.1.5.1 Entrevista sociopsicolingüística.....	95
4.1.5.2 Leitura e escrita.....	95
4.1.5.3 Análise qualitativa e respectiva discussão dos resultados.....	96
4.2 Dados quantitativos.....	105
4.2.1 Aplicação dos testes.....	105
4.2.2 Análise estatística.....	106
4.2.2.1 Desempenho semelhante.....	107
4.2.2.2 A inter-relação entre as variáveis (testes).....	109
4.2.3 Considerações sobre os dados.....	113
4.2.3.1 Influência do conhecimento do pesquisador.....	115
4.2.3.2 Compreensão da leitura.....	116
4.2.3.3 Resultados melhores na turma controle.....	116
4.2.3.4 Considerações finais sobre os resultados obtidos.....	118
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
5.1 O aprendizado da leitura.....	120
5.2 A preparação do professor.....	121
5.3 Prioridades na alfabetização.....	121
5.4 Ajustes nos testes.....	122
5.5 Perfil de mudança.....	123
5.6 Problema redimensionado.....	124
5.7 A nossa proposta.....	125
5.7.1 O investimento para uma alfabetização com letramento.....	125
5.7.2 Novas visões para o problema.....	127
5.7.3 O ABC sem o ABC.....	128
5.7.4 Prática: fonemas e grafemas na alfabetização.....	129
5.8 As regras do jogo.....	132
REFERÊNCIAS.....	133

ANEXOS (Em CD-ROM)

- 1 Questionários para as entrevistas
 - 1.1 Professora Maira
 - 1.2 Crianças

- 1.3 Questionário sociopsicolingüístico
- 2 Ementa do curso ministrado
- 3 Entrevistas com Maira
- 4 Entrevistas com as crianças
- 5 Tabela das entrevistas com as crianças
- 6 Detalhes do curso ministrado
- 7 Aulas relatadas (adendo 1. *O Cachorro Gigante*, adendo 2. *As crianças perdidas*, adendo 3. Texto Maira, adendo 4. Prova/exercício realizado)
- 8 Fotos das aulas
- 9 Gráficos dos testes
- 10 Análise qualitativa por sujeito
- 11 Projeto egressos da PGL (A teoria na prática)
- 12 Projeto de qualificação de professores do ensino fundamental

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Teste 8 (leitura de um logatoma)	117
Tabela 1 – Evolução das taxas de analfabetismo entre as pessoas de 15 anos e mais	22
Tabela 2 – Taxa de aprovação por série	26
Tabela 3 – Taxa de escolarização líquida – Brasil – 1994/1999	27
Tabela 4 – Entrevista Sociopsicolingüística	69
Tabela 5 – Médias e desvios da bateria de testes	108
Tabela 6 – Correlação narrativa, escrita e leitura	109
Tabela 7 – Correlação escrita e leitura de palavras/frases e leitura de texto	110
Tabela 8 – Correlação de logatomas e leitura	113
Tabela 9 – Correlação de escrita, leitura e logatomas	113

1 INTRODUÇÃO

Eu era todo poderoso, eu podia ler.

Manguel (2001)

1.1 HISTÓRICO

Quando iniciamos a pesquisa, no segundo semestre de 2003, tivemos um verdadeiro choque. Não imaginávamos que houvesse tantos métodos de alfabetização — um praticamente para cada professor em atividade. Isso provocou uma sensação de impotência, ao mesmo tempo em que abria a possibilidade de se encontrar uma solução para esse problema. Percebemos, como já é notório na literatura, que se sabe muito pouco sobre alfabetização, especialmente o professor alfabetizador.

Durante as aulas do mestrado, pensávamos em utilizar os princípios do sistema alfabético do português do Brasil de uma forma bem prática, ligada à alfabetização. A leitura da obra *A Interlocução em sala de aula* (BORTOLOTTI, 1998) foi importante para vislumbrar uma metodologia de pesquisa. A professora Bortolotto comparava a forma de interlocução de duas professoras com seus alunos. A tese de Otilia Heinig (2003) ajudou bastante na escolha do caminho a ser seguido. Heinig trabalhava com uma mesma professora em duas turmas distintas — com ênfase nas homófonas não-homógrafas — uma teste e outra referência.

Queríamos investigar a falta de conhecimento do professor alfabetizador, mas ainda não sabíamos como. Num primeiro momento, pensamos trabalhar com duas professoras diferentes, uma com conhecimento e outra sem conhecimento e comparar o resultado no desempenho dos alunos. Depois, adotamos o perfil da pesquisa: investigar a influência do conhecimento de um mesmo professor, antes de ter acesso a conhecimentos lingüísticos e psicolingüísticos, e depois de ter acesso a esse conhecimento. Tivemos de fazer um redirecionamento na pesquisa já que uma variável estranha, não prevista, alterou as condições mínimas — essenciais em uma pesquisa experimental. Não é possível comparar duas situações muito diferentes e tentar fazer inferências sobre elas. A professora Maira pediu licença em meados de

setembro de 2004, por motivos de saúde, alterando significativamente as condições da investigação e impedindo a pesquisa experimental prevista inicialmente. A professora ficou em sala de fevereiro a dezembro de 2003, na turma controle, e de fevereiro a setembro de 2004, na turma experimento (ver Capítulo 3).

No final do ano letivo de 2003, fizemos a aplicação da bateria de testes (SCLIAR-CABRAL, 2003b) nos alunos da turma da manhã da professora Maira. De 26 de janeiro a 6 de fevereiro de 2004, ministramos um Curso de Lingüística e Psicolingüística para a professora Maira, de 30 horas, com os pressupostos que considerávamos elementares para um ensino-aprendizagem baseados nos princípios do sistema alfabético do português do Brasil. Outras professoras também participaram do curso, totalizando 10 pessoas. No início do ano letivo de 2004, final de fevereiro, acertamos detalhes com a professora Maira para o desenvolvimento das atividades da pesquisa. As estratégias foram trabalhadas em conjunto com o professor e continuamente adaptadas à realidade de sala de aula durante todo o ano letivo de 2004, quando acompanhamos as aulas, em média, uma vez por semana. A palavra final foi sempre da professora: o pesquisador teve o papel de apontar estratégias, esclarecer dúvidas, propor material didático, ações educativas e corretivas.

Avaliamos o resultado da mudança da prática pedagógica através do desempenho dos alunos em uma bateria de testes (SCLIAR-CABRAL, 2003b) nos alunos no final da 1º ano da mesma professora, na mesma escola em 2003 e 2004. A nossa intenção era trabalhar inicialmente com a turma da manhã de 2004, mas a professora Maira enfatizava que a turma da tarde era mais parecida em termos de desempenho com a da manhã de 2003. Fizemos uma análise, a partir do número de repetentes, e constatamos que a tarde era mais parecida com a de 2003. A turma da manhã de 2004 tinha sete repetentes, enquanto a da tarde tinha quatro — número mais próximo dos dois repetentes da turma de 2003. Assim, a turma teste ficou a da tarde. A comparação dos dados, de forma qualitativa e quantitativa, iria definir se a hipótese apresentada se sustentaria ou não. Em função da mudança do perfil da pesquisa, resolvemos aplicar os testes na turma de 2004, cerca de 20 dias após a saída de Maira.

1.2 A INVESTIGAÇÃO

O problema de fundo é o insucesso da alfabetização escolar, que gera analfabetos completos e os chamados analfabetos funcionais em uma quantidade surpreendente. O objetivo aqui não é a crítica às deficiências na formação dos professores alfabetizadores, e sim a busca de alternativas e propostas para o problema que afeta toda a formação do aluno. A meta é propor uma alfabetização que leve em conta o conhecimento lingüístico e psicolingüístico para torná-la mais eficiente, facilitando o acesso das crianças ao mundo da leitura e da escrita. Para Maira, a principal mudança, em 2004, foi trabalhar com o valor das letras — o som que cada grafema pode representar. Outra, que observamos, foi o incentivo da expressão oral, da narratividade das crianças. Talvez essas sejam algumas das estratégias para melhorar o desempenho do Brasil na educação, em especial, na leitura. Colocamos as crianças na escola. Agora precisamos criar um processo de ensino-aprendizagem de qualidade, na alfabetização, para reverter o quadro negro da educação brasileira — como apontaram as pesquisas PISA e INAF. A preparação do professor e as estratégias propostas para o início da escolarização podem ter reflexos positivos ao longo do ensino fundamental, médio e superior.

A falta de conhecimentos lingüísticos e psicolingüísticos dos professores influi de forma decisiva nesta ineficiência. Por isso, acreditávamos que comparar o desempenho de um mesmo professor em dois momentos distintos poderia mostrar a influência desse conhecimento na alfabetização. Se ela existe ou não? Em que grau contribuiu? Em que áreas específicas atuou? Essas eram algumas das respostas que poderíamos ter encontrado. Não há dúvidas de que os professores necessitam de competências, habilidades específicas e adequadas para alfabetizar, enfim, de sólidos conhecimentos sobre a estrutura das línguas e sobre as unidades que as compõem. Há muito pouco em sua formação, relacionando a lingüística e a psicolingüística à alfabetização; muito menos, em relação ao letramento, termo de difícil definição. O professor é tão vítima do sistema como o aluno. Muitos deles estão longe de um letramento efetivo e próximos do analfabetismo funcional que queremos combater.

1.3 LETRAMENTO

Em termos de letramento, consideramos fundamental que a criança ou adulto tenha o domínio do sistema alfabético, isto é, que esteja alfabetizado para poder chegar ao letramento. Existem outras posturas que não consideramos fundamental o domínio do sistema alfabético, com as quais não concordamos. Soares (1999, p.17) considera diferentes níveis de letramento e faz a relação com o termo inglês *literacy*:

[...] é o estado que assume aquele que aprende a ler e a escrever. Implícita nesse conceito está a idéia de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas e econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la.

A autora mostra que esse conceito não é estático; ele já variou muito em avaliações de organismos internacionais sobre a alfabetização e o letramento. Quando discutimos as pesquisas PISA e INAF, aprofundamos essa análise.

Não é mais possível desprezar a enorme gama de conhecimentos lingüísticos e psicolingüísticos requerida na alfabetização. O desafio de um novo modelo de alfabetização permanece em aberto, com bases lingüísticas e psicolingüísticas, sem esquecer as importantes reflexões de Paulo Freire (FREIRE, 1967 e 1970; PELANDRÉ, 2002) sobre o tema. Não temos a pretensão de propor uma solução definitiva para o problema, mas não iremos fugir da responsabilidade de apontar estratégias adequadas para o ingresso no mundo da leitura. O setor sofre de modismos constantes — sem que o professor seja informado sobre todo o processo e se transformando em mero aplicador de uma nova moda “alfabetizadora”, fato que ocorreu muito com o construtivismo ao longo dos anos 80 e 90. Somos avessos a esse tipo de modismo. O educador deve ter acesso a informações (e procurar) para que saiba o que está fazendo e tenha uma visão do todo e da grande complexidade que envolve a alfabetização. É preciso valorizar essa atividade profissional e acabar com a tese falsa de que qualquer um pode alfabetizar. O programa Brasil Alfabetizado, adotado pelo governo federal em 2003, parte dessa tese falsa, dando a impressão de que isso é fácil e simples. Além disso, existe uma visão mecanicista do processo, que na verdadeira acepção da palavra não tem fim. Uma alfabetização direcionada para o letramento envolve sucessivas etapas e uma continuidade no domínio e aplicação dessa habilidade.

1.4 UMA QUESTÃO DE VALOR

O primeiro ano do ensino fundamental representa muitas vezes um “prêmio”, em um sentido negativo, para quem está iniciando a carreira de professor. Em conversas informais, educadores relataram situações como essa, na qual o professor abandona o primeiro ano logo que for possível. Alfabetizar exige habilidades específicas e complexas por parte do professor. A epígrafe de Manguel (2001) aponta claramente a potencialidade da alfabetização, mas ela pode ter uma dimensão bem menor, quase insignificante. Outro alerta é que “os princípios” do sistema alfabético do português não têm o poder de transformar a realidade dura das escolas brasileiras com um único “passe mágico”, muito menos, as estratégias que apontamos nas considerações finais. O processo de alfabetização é bastante complexo e não se reduz à descodificação da palavra escrita — passo necessário e fundamental para o letramento. São muitas as variáveis envolvidas e o melhor método do mundo pode não funcionar em situações específicas e objetivas. Entre elas, está o aspecto motivacional do professor e do aluno. Um aluno sem vontade de aprender dificilmente irá para frente na escolarização formal. Um professor sem paixão na sua atividade dificilmente irá motivar seus alunos.

O crescente acesso ao ensino fundamental não foi suficiente para erradicar o analfabetismo no Brasil. Existem falhas graves no processo de alfabetização de crianças no primeiro ano, bem como de adolescentes e adultos. Muitos chegam ao ensino médio sem fluência na leitura e muito distantes de um letramento efetivo. Alguns não conseguem nem ao menos, descodificar a escrita. Outros conseguem, mas não entendem um texto mais complexo, e são incapazes de inferenciar as entrelinhas. Os resultados do PISA 2001 e do INAF 2003 confirmam o desastre da educação no Brasil. Isso requer um posicionamento firme e forte das autoridades e dos educadores para que possamos reverter esse quadro caótico da educação fundamental no Brasil. A base dessa transformação precisa ser fundamentada na valorização do professor — que carece de maior preparo e maior remuneração.

1.5 A MOTIVAÇÃO

O simples e complexo tema de inserir crianças no mundo na leitura já representa uma motivação bastante relevante. De qualquer forma, alguém poderá questionar: o que um jornalista quer fazer com um projeto de alfabetização? A formação como jornalista jamais me afastou de ver a educação como um verdadeiro campo de transformação humana, de construção do conhecimento e do acesso à liberdade. Como jornalista, atuando na mídia, também temos esse papel de possibilitar o acesso ao conhecimento e à transformação social.

A motivação teve este enfoque libertador, para o qual a escola historicamente não tem contribuído de forma muito efetiva. O desafio é contribuir, de alguma forma, para tornar mais fácil o acesso das crianças ao mundo da leitura com o foco em um letramento efetivo, de um cidadão com capacidade de questionar e transformar a realidade. Auxiliar para transformar a escola e a sociedade, por pouco que seja, representa um grande incentivo a essa investigação.

A opção de estudar o primeiro ano do ensino fundamental, a porta de entrada para o ensino formal, foi premeditada. Há nas entrelinhas do ensino formal uma educação tradicional, castradora da iniciativa e da criatividade da criança. Esse choque é maior no primeiro contato com a escola. Isso pode explicar um pouco o fracasso da educação no Brasil. Em plena era da informação, não há clareza sobre o papel da escola, muito menos o do alfabetizador. Essas questões também motivam essa investigação. Elas são influenciadas por complexos contextos, que vão continuar a influenciar o processo de alfabetização e letramento que é implementado na escola.

No referencial teórico, fizemos uma análise da dimensão do problema que investigamos (PISA 2001 e INAF 2003), uma revisão histórica da educação no Brasil para contextualizar esse processo. Analisamos a evolução das cartilhas utilizadas para alfabetizar as crianças (MORTATTI, 2000), a escola como reflexo da sociedade em que está inserida (FREIRE, 1980), o enfoque psicolingüístico e lingüístico e os princípios alfabéticos do português do Brasil (SCLIAR-CABRAL, 2003b). Discutimos ainda o discurso da escola e do aluno (CAGLIARI, 1997; KATO, 1986); a Teoria de Mundos Possíveis Salientes (LUZ, 2004) aplicada à alfabetização, o processo de leitura e as metodologias de alfabetização. Por fim, apresentamos algumas estratégias para abordar o empreendimento da alfabetização.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Parafrazeando Paulo Freire (1976), o que importa ao ajudar o outro é ajudá-lo a ajudar-se.

O referencial teórico está fundamentado em Sciar-Cabral (2003a e 2003b) e inclui os avanços do Estruturalismo, do Gerativismo e da Psicolingüística. Há um mecanismo inato, biopsicologicamente programado para a linguagem verbal oral, base do modelo gerativista chomskyano. A presente pesquisa leva em conta também os fatores maturacionais da criança, os fatores ambientais, bem como as diferenças entre o sistema oral e o escrito.

Neste capítulo, apresentamos uma clara dimensão do problema, em termos numéricos, do que envolve o primeiro ano do ensino fundamental; mostramos pesquisas que avaliam a capacidade de leitura de adolescentes e adultos; fazemos uma leitura desmistificadora sobre a escolarização e a alfabetização; abordamos questões de Lingüística e Psicolingüística; e aplicamos a teoria de Mundos possíveis salientes ao período da alfabetização. Ao final, descrevemos que pressupostos podem estar ligados a uma alfabetização com letramento — a preparação do professor aliada a uma metodologia que trabalhe com o valor da letra (não com o seu nome). Acrescentamos ainda exemplos da prática pedagógica de Maira para ilustrar pontos específicos discutidos no referencial teórico.

2.1 A DIMENSÃO DO PROBLEMA

O grande problema a ser enfrentado pela escola é o insucesso no acesso à linguagem escrita. Os baixos resultados atingidos na alfabetização escolar vêm causando muita incerteza em professores, pais, alunos e autoridades públicas. O que causa esse desarranjo da escola envolve muitas variáveis e causas. Temos a convicção de que uma delas é a falta de conhecimentos psicolingüísticos e lingüísticos dos professores envolvidos na alfabetização.

A cada ano, 728.938 (2004 — com números referentes a 2003)² crianças entram no primeiro ano do ensino fundamental no Brasil. Em 10 anos, são 7,3 milhões de crianças que passam por essa experiência inigualável de freqüentar uma escola para se alfabetizar. O universo investigado diz respeito ao professor, peça-chave nesse processo, e à influência da variável conhecimento no sucesso desse empreendimento. Em 2003, havia 51.035 professores alfabetizadores no Brasil. Quantos desses têm o conhecimento adequado para trabalhar com a alfabetização? Quantos têm sucesso na metodologia aplicada? Quantos se dispõem a mudar sua prática pedagógica em busca de uma alfabetização com letramento frente a uma alfabetização com analfabetismo funcional? Quanto tempo demoraria para se efetuar a transformação pessoal (do conhecimento do professor) e a transformação social (do perfil do professor alfabetizador e do grau de sucesso no processo)? Todas essas questões estão envolvidas na pesquisa que desenvolvemos, e que tentamos responder nas considerações finais. Acreditamos que uma mudança em um único professor pode servir como tubo de ensaio, permitindo vislumbrar essa modificação de toda uma estrutura de ensino que já não atende seus objetivos mais elementares; em especial, pelo despreparo ou pela falta de conhecimento do professor alfabetizador.

Essa incapacidade do professor talvez seja uma das mais importantes causas do elevado grau de insucesso no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Isso pode ser visto pela formação do professor alfabetizador que deixa muito a desejar. Segundo os dados de 2003, havia 854 professores alfabetizadores apenas com o ensino fundamental incompleto; 2060 com o fundamental completo; 41120 com o ensino médio completo; e 7019 com o superior completo. Em números redondos, podemos dizer que 6% têm apenas o ensino fundamental (ou menos); 80%, o ensino médio; e 14%, o superior completo.

A baixa remuneração do professor não motiva o alfabetizador. Crianças sem alimentação não conseguem se adequar ao modelo de ensino escolar. Poderíamos enumerar ainda muitos outros fatores que influenciam o sucesso ou o fracasso da alfabetização.

² Sinopse Estatística da Educação Básica (INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003). Fonte também de outros dados arrolados abaixo. A íntegra dos dados estava disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/sinopse/sinopse.asp>>.

A situação do ensino fundamental, médio e superior no Brasil também deixa a desejar. Apenas na década de 90, o Brasil conseguiu proporcionar amplo acesso ao ensino fundamental. Em relação ao ensino médio e superior, os percentuais vêm crescendo, mas ainda estão muito longe de atender a demanda. Em 1998 (MEC/INEP), a taxa de escolarização líquida era de 95,4% no ensino fundamental (7 a 14 anos), de 30,8% no ensino médio (15 a 17 anos) e de 6,7% no ensino superior (20 a 24 anos). Isso mostra que há muito que evoluir no acesso ao ensino médio e superior. Mesmo no ensino fundamental, há problemas sérios que precisam ser encarados, entre eles, a alfabetização.

Pesquisas recentes, como o PISA 2000 (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) e o INAF 2003 (Instituto Nacional de Alfabetismo Funcional), apontam para o grande fracasso da educação brasileira. Mesmo com metodologias diferentes, elas mostraram que é necessário tomar medidas urgentes para reverter esse quadro desanimador. Em números redondos, 50% de todos os participantes das duas pesquisas podem ser considerados analfabetos funcionais — muitos dos quais freqüentaram, pelo menos, quatro anos de ensino fundamental. Não queremos ser simplistas, contudo: se tomamos um caminho inadequado no início do processo fica muito mais difícil alcançar as metas mínimas de uma alfabetização com letramento. Esses dados comprovam que é preciso rever o tratamento dado à criança no primeiro ano do ensino formal para evitar o desolador resultado: a formação de um verdadeiro exército de analfabetos funcionais nas escolas públicas e privadas.

O que significa ser analfabeto funcional dentro das pesquisas mencionadas? Os indivíduos decodificam as letras e as palavras, mas não conseguem compreender textos simples. Isso mostra que não usam a tecnologia no seu dia-a-dia e que ser alfabetizado não abriu novas perspectivas cognitivas para eles. O domínio e o uso dessa tecnologia ficaram muito restritos às necessidades elementares desses brasileiros: assinar documentos, comparar preços, ler as chamadas dos jornais, identificar o ônibus, por exemplo. O acesso à tecnologia não foi suficiente para inserir esses brasileiros no mundo da leitura, que permite o acesso a diferentes gêneros escritos, de jornais diários a textos literários na forma de livros.

2.1.1 PISA 2000

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) é uma avaliação internacional de habilidades e conhecimentos de jovens de 15 anos, que visa aferir até que ponto os alunos próximos do término da educação obrigatória adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para a participação efetiva na sociedade. No ano de 2000, 32 países participaram da pesquisa da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)³. O PISA teve Brasil, Federação Russa, Letônia e Liechtenstein como países convidados e se propõe avaliar, periodicamente, um leque amplo de conhecimentos, habilidades e competências nas áreas de Leitura, Matemática e Ciências.

A primeira avaliação foi realizada em 2000, com ênfase na Leitura. O Brasil foi o país que teve o pior resultado, entre todos os 32 participantes (tabela 9, p.60 do relatório nacional). Os indicadores e a interpretação dos resultados mostraram que os estudantes brasileiros, com uma média geral de 396 acertos, conseguiram apenas o nível de letramento 1, assim definido pelo PISA: localizar informações explícitas em um texto; reconhecer o tema principal ou a proposta do autor; construir uma conexão simples entre uma informação expressa em um texto de uso cotidiano e outras já conhecidas.

A população de referência para o conjunto dos países participantes do PISA é composta por jovens que freqüentam a escola, com idade entre 15 anos e 3 meses e 16 anos e 3 meses. No Brasil, a população de referência do PISA estava espalhada por um largo espectro de séries, com expressiva concentração na 7^a e 8^a séries do ensino fundamental e na 1^a e 2^a séries do ensino médio — com a amostra envolvendo quase 5 mil estudantes. Não por acaso, o PISA mostrou a evolução da educação brasileira e indicadores econômicos — como o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e o Gini, que avalia a distribuição da renda. Em ambos, o resultado do Brasil também foi o pior. Uma tabela do PISA mostra a taxa de analfabetismo em seis países ao longo de 30 anos.

³ Integram a OCDE: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Coréia do Sul, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Japão, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Tcheca, Suécia e Suíça.

Tabela 1 – Evolução das taxas de analfabetismo entre as pessoas de 15 anos e mais

Países	1970	1980	1990	1999
Argentina	7	5,6	4,3	3,3
Brasil	31,8	24,5	19,1	15,1
Chile	11,8	8,4	5,9	4,4
Coréia do Sul	13,2	7,1	4,1	2,4
Espanha	8,5	5,7	3,7	2,4
México	25,1	17,8	12,2	8,9

Fonte: Indicadores do Banco Mundial 2001.

Podemos constatar uma melhora em termos percentuais do analfabetismo. Em números absolutos, esses 15% de 1999 apontam para cerca de 25 milhões de pessoas sem qualquer domínio do sistema alfabético do português do Brasil no que diz respeito à leitura e à escrita. Isso não é pouca coisa não, pois inclui adolescentes em idade escolar, além de adultos em diferentes faixas etárias.

O perfil de educação, defendido no relatório do PISA, pressupõe um modelo dinâmico de aprendizagem: os novos conhecimentos e habilidades devem ser continuamente adquiridos para uma adaptação bem-sucedida em um mundo em constante transformação e os alunos devem ser capazes de organizar e gerir o próprio aprendizado; a escola não é capaz de ensinar aos alunos tudo o que eles precisam saber na vida adulta e eles devem continuar a aprender além da escola. Para serem bons aprendizes ao longo da vida, os alunos devem ser capazes de organizar e controlar seu próprio aprendizado, de aprender sozinhos ou em grupo, e de superar as dificuldades no processo de aprendizagem. Isso requer que tenham consciência de suas próprias opiniões, estratégias de aprendizagem e métodos. Esse perfil de educação é uma boa meta a seguir pelos estudantes, escolas, famílias e autoridades públicas. O PISA traz ainda dados interessantes sobre a história da educação no Brasil, que discutimos adiante.

2.1.2 INAF 2003

O Instituto Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) realiza pesquisas com sujeitos de 15 a 64 anos para avaliar o grau de alfabetismo funcional da população

brasileira. Segundo o IBGE, pessoas com menos de quatro anos de escolaridade são analfabetas funcionais. Já na América do Norte e Europa, são oito ou nove anos de estudo (patamar mínimo) para se atingir o alfabetismo funcional — o que é corroborado pelos resultados do INAF 2003.

Em setembro de 2003, a avaliação do INAF mostrou que o alfabetismo da população brasileira manteve praticamente os mesmos níveis de 2001. Do universo pesquisado, de 2 mil pessoas, apenas 25% obtiveram o nível 3 de alfabetização — habilidades plenas de leitura e escrita — restrito basicamente a pessoas que chegaram ao ensino médio ou superior; 8% são analfabetos absolutos e 30% têm um nível de habilidade muito baixo: só são capazes de localizar informações simples em enunciados com uma só frase; 37% conseguem localizar informação em textos curtos — o que se considera um nível básico de alfabetização (nível 2).

Os resultados apresentaram alguns elementos interessantes. A escolaridade reafirma-se como principal fator de promoção das habilidades e práticas de leitura, já que, praticamente, somente quem tem a educação básica (ensino fundamental + ensino médio) consegue o nível 2 de alfabetização. Comparando com o PISA, que possui uma margem bem mais restrita, o INAF mostrou um quadro mais amplo e mais negro (se isso é possível) da educação brasileira: 60% da população estudada não têm a escolaridade mínima obrigatória de 8 anos: a educação básica é privilégio de apenas 20%. De outro lado, os mesmos dados do INAF contradizem a escolaridade como fator de promoção: 20% dos que não completaram uma série aprenderam a ler por outros meios; quase um terço dos que completaram de uma a três séries (32%) se encontra ainda na situação de analfabetismo absoluto (não sabem ler, nem escrever). Outros (51%) podem ser considerados analfabetos funcionais. Mesmo entre pessoas com quatro a sete anos de estudo, pouco mais da metade atinge níveis básico e pleno das habilidades — os demais poderiam ser considerados analfabetos funcionais. Só o ensino fundamental completo garante um nível pelo menos básico (nível 2) de leitura e escrita para 80%. O domínio pleno das habilidades testadas (nível 3) só é majoritário entre pessoas com ensino médio ou mais. Dentro desse contexto, pode-se perceber a importância da alfabetização. Parece que estar na escola já é suficiente para a inserção no mundo da leitura, mas esse mito precisa ser destruído para que possamos enxergar os problemas que geram uma multidão de analfabetos funcionais no Brasil. Uma alfabetização de maior qualidade pode contribuir para reverter esse quadro, mas ela não pode ser

vista como uma panacéia; outros ajustes precisarão ser feitos depois de correções estratégicas no processo de alfabetização — que deve ser uma prioridade nacional — como uma vacina para futuros problemas de leitura e redação. Assim, mesmo que se adote um processo de ensino-aprendizagem mais adequado e que isso resulte em uma melhora na alfabetização. Essa maior qualidade não será suficiente para resolver todos os problemas da alfabetização e do ensino fundamental no Brasil. Um processo de alfabetização mais adequado ajuda, mas é incapaz de resolver toda a gama de dificuldades que a escola enfrenta.

2.2 A REALIDADE DO PAÍS

Utilizamos dois referenciais principais: um resumo sobre a história da educação no Brasil (PISA, 2000) e um artigo sobre as cartilhas de alfabetização no período republicano (MORTATTI, 2000).

2.2.1 O contexto da escola brasileira

A história da educação brasileira tem as marcas de três séculos de escravidão e de paternalismo sobre a oferta e a demanda efetivas de educação escolar. Essas marcas persistentes confirmam a tradição de uma educação aristocrática herdada de Portugal, com ênfase no ensino superior e no abandono dos demais níveis de ensino durante séculos. Somente na década de 90, o Brasil conseguiu completar o processo de universalização da escola fundamental (PISA 2000). O que falta ainda é qualidade neste ensino, com a valorização do pensar do aluno e do trabalhar do professor — o que exige um repensar da escola. Outro problema precisa ser enfrentado, o buraco do ensino médio. Há um verdadeiro *gap* (buraco) entre a saída do ensino fundamental e o ingresso no ensino médio.

Na sociedade imperial-escravocrata e nas primeiras décadas do período republicano, a maior parte da população permanecia sem acesso a escolas de qualquer tipo. A educação escolar se organizava em dois pólos principais: o ensino superior destinado à formação das elites, que gerava o ensino secundário e o ensino primário específico para esse fim; e o ensino profissional ministrado nas escolas agrícolas e de aprendizes-artífices para a formação da força de trabalho entre

crianças órfãs, abandonadas ou miseráveis (CUNHA, 1995). Em outras palavras, não existia a educação formal disponível para todos naquele momento no Brasil.

O trabalho livre, o crescimento da população urbana e o ingresso de imigrantes europeus levaram a algumas mudanças, embora lentas e parciais no sistema educacional. Foi o populismo emergente na década de 30 (1930) que levou a um esforço estatal inédito no oferecimento às massas de uma escola resultante da deterioração do antigo modelo educacional elitista (PISA 2000). Mesmo com todas as deficiências, Getúlio Vargas fez um movimento de inserir o Brasil na modernidade com a industrialização, aliada a um esforço de alfabetização.

A taxa de alfabetização não sofreu grandes modificações entre 1900 e 1920, passando de 65,3% (em números absolutos, 11,1 milhões de brasileiros analfabetos) para 69,9% (21,7 milhões de analfabetos). Em 1940, eram 56,2% (23,1 milhões de analfabetos); em 1950, 50% (26 milhões de analfabetos) — aqui se podem fazer duas análises importantes. O esforço de Vargas não foi suficiente para, em 20 anos, mudar significativamente esse quadro. O investimento e os resultados em educação parecem exigir uma maturação mais longa. Ser alfabetizado naquele tempo era ler e escrever um bilhete simples, ou apenas assinar o nome. O próprio entrevistado dizia se era alfabetizado ou não, não havia qualquer teste para checar a informação prestada. Em 1960, eram 39,5% (28,8 milhões de analfabetos); em 1970, 32% (30,7 milhões de analfabetos); em 1980, 25% (30,5 milhões de analfabetos); em 1990, 19% (28,1 milhões de analfabetos). Em 1999, 15% (25,2 milhões). Os dados do PISA provêm de várias fontes (IBGE, Banco Mundial e IPEA) e abrangem somente a população com 15 anos ou mais. Em números brutos, tanto o percentual quanto os analfabetos brasileiros são maiores do que os relatados aqui, já que há (e houve) crianças e adolescentes entre sete e 14 anos, que são (foram) analfabetos.

Entre 1900 e 1999, as diferenças são bem sensíveis no que tange ao crescimento da população e aos índices de alfabetização — o primeiro passando de 17,4 milhões para 168 milhões; e o segundo caindo de 65,3% para 15%. Em números absolutos, no final do século passado (1999), o número de analfabetos era superior à população de 1900: 25,2 milhões de analfabetos frente aos 17,4 milhões de habitantes (11,1 milhões de analfabetos), respectivamente.

Apesar de a expansão da escolaridade ter sido mais acentuada do que o crescimento populacional, os dados de 1960 e 1970 demonstram que a oferta escolar esteve, nesses anos, longe de ser suficiente e adequada às exigências das

demandas social e econômica. A taxa de analfabetismo declinou de 39,5%, em 1960, para 19%, em 1990, seguindo um ritmo relativamente lento de 0,63% ao ano, o que indica que programas de alfabetização, como o Mobral, não tiveram eficácia. No entanto, na década de 90, o analfabetismo começou a recuar a uma velocidade bem maior, registrando-se uma redução média anual de 1,08%. Outra tendência positiva observada no período mais recente é o decréscimo do número absoluto de pessoas analfabetas no grupo etário de 15 anos e mais.

A reversão acelerada dos índices de analfabetismo, sobretudo entre os grupos mais jovens da população, está diretamente relacionada com o processo de universalização do ensino fundamental. Especialmente nos anos 80, verificou-se uma expansão significativa no número de crianças matriculadas no sistema fundamental de ensino. A evolução positiva das taxas de aprovação por série foi sustentada pela queda sistemática das taxas de repetência e evasão, derivada, principalmente, das políticas de não-reprovação implementadas a partir dos anos 80.

Tabela 2 – Taxa de aprovação por série

Ano	Total	1ª série	4ª série	8ª série
1988*	60,6	60,6	72,3	74,8
1995	70,6	63,1	80,1	81,2
1996	73,0	64,1	82,4	82,9
1998	78,3	68,7	85,3	82,7
1999	78,3	70,7	84,4	81,6

Fonte: MEC/INEP.

* Exclusive Tocantins, devido à indisponibilidade dos dados.

Em 1988, a taxa média de aprovação era de 60,6% no primeiro ano — e alguns anos antes chegava a ser menor ainda, em torno de 50%. Isso quer dizer que se tivéssemos 500 mil alunos matriculados em 1988, nada menos do que 197 mil seriam reprovados. A própria análise do PISA atribui a melhora do índice em função de políticas de não-reprovação. Há de se ter clareza nos critérios de promoção e das metas a serem atingidas pelos alunos. Aqui parece que o Brasil adotou a estratégia de “tapar o sol com a peneira”, ao invés de atacar o problema de frente, cuidando da qualidade do ensino e não simplesmente ficar “enfiando” crianças na escola — algumas na sétima ou oitava série sem saber decodificar ainda o sistema alfabético.

O desenvolvimento recente do ensino fundamental apresenta como indicador positivo o acelerado crescimento das matrículas de 5ª a 8ª série, que reflete o crescimento das taxas de aprovação nas séries iniciais. Essa tendência, que deverá manter-se nos próximos anos, tem proporcionado ainda um aumento substantivo do número de concluintes do ensino fundamental e impulsionado a demanda e, conseqüentemente, o crescimento das matrículas iniciais no ensino médio, que pularam de 4,9 milhões (94) para 7,8 milhões (99) (Fonte: MEC/INEP/SEEC). O gargalo da educação básica constituiu-se, historicamente, no principal obstáculo ao crescimento da demanda de vagas no ensino superior. Entretanto, políticas voltadas para o acesso e permanência nos níveis educacionais mais baixos vêm produzindo um crescimento expressivo do número de concluintes do ensino básico com reflexos no sistema de ensino superior (Tabela 3).

Tabela 3 – Taxa de escolarização líquida – Brasil – 1994/1999

Ano	Nível de Ensino		
	Ensino Fundamental (7 a 14 anos) %	Ensino Médio (15 a 17 anos) %	Ensino Superior Graduação (20 a 24 anos) %
1994	89,1	22,7	5,5
1995	90,0	23,5	5,8
1996	90,8	24,4	6,2
1998	95,3	30,8	6,7
1999	95,4	32,6	-
Variação 1994/1999	6,4	9,9	1,21*

Fonte: MEC/INEP.

* Variação de 1994/1998.

A variação em pontos percentuais não é a mais adequada para mostrar o crescimento da taxa de escolarização líquida no período. O ensino fundamental cresceu 7,1%; o médio, 43,7%; o superior, 21,8%. Desta forma, os dados mostram mais claramente o comportamento de cada variável. Para o ensino fundamental atingir 100% das crianças em idade escolar, faltavam 4,6% pontos percentuais — número que já deverá ser reduzido até 2005. Para o ensino médio, o número é de 67,4% — muito semelhante ao nível de analfabetos em 1900, o que mostra o maior

gargalo do sistema educacional brasileiro. No que diz respeito ao nível superior, não se pode esperar que atinja 100%; mas uma taxa de 50% seria uma meta bastante ousada para o País, assim faltam 43,3%. Certamente esses números já são outros, quando escrevo e servem apenas para contextualizar o universo da escolarização formal, iniciado com o primeiro ano do ensino fundamental, e para mostrar bem a dimensão do problema a ser enfrentado.

2.2.2 A cartilha e a alfabetização

O início do movimento de escolarização, segundo Mortatti (2000)⁴, se deu com a organização republicana da instrução pública na última década do século XIX. A autora focaliza as cartilhas, mesmo assim, permite que tenhamos uma visão sobre o início do processo de escolarização e de alfabetização no Brasil até o ano 2000, totalizando um período de mais de 100 anos. Havia cartilhas brasileiras na segunda metade do século XIX, porém o impulso nacionalizante surgiu com maior impacto em alguns estados e se solidificou nas primeiras décadas do século XX. Essa cultura de cartilhas permanece muito viva até para professores recém-formados, que buscam a segurança metodológica (por mais incongruente que seja o modelo adotado) para amenizar um pouco a responsabilidade e a complexidade de inserir uma criança no mundo da escrita — e a natural insegurança que isso provoca. A necessidade da cartilha é maior para quem não tem formação acadêmica.

O ensino formal, como serviço público para as massas, é bastante recente em termos históricos, com pouco mais de 100 anos de vida, se levarmos em conta uma universalização mais efetiva (Vargas), com pouco mais de 70 anos. Nessa trajetória, existem aspectos positivos inegáveis. O aumento da oferta de vagas, a quase universalização do ensino fundamental, representa um desses avanços. A própria merenda se transforma na refeição mais importante de crianças carentes. Essa melhora não é suficiente para dar conta da nova escola que possibilite uma alfabetização com letramento. A escola enfrenta inúmeros problemas neste momento histórico, de redefinições de papéis das principais instituições sociais — desde o governo (em suas múltiplas instâncias) até as igrejas.

⁴ Ver também a obra “Os sentidos da alfabetização”, da mesma autora, que faz uma análise do período de 1876 a 1994 (MORTATTI, 2000).

A escola como instituição não fica imune a essas redefinições. As mudanças tecnológicas e sociais estão exigindo um novo perfil para a alfabetização — o que implica mudanças nas concepções dos professores, dos pais e das autoridades sobre o tema, porém até bem pouco as práticas de leitura e escrita adotadas no ensino brasileiro foram fundamentadas na metodologia das cartilhas. No início do terceiro milênio cristão, as cartilhas ainda são muito usadas em uma ampla área de ensino, não apenas em escolas públicas, também em escolas privadas tradicionais e nas novas redes de ensino privado. Por isso, essa análise de Mortatti é relevante. Não há pressupostos claros, lingüísticos e psicolingüísticos, em tais cartilhas que permitam uma metodologia que possa ser aplicada no processo de alfabetização em regiões urbanas e rurais.

Um aspecto fica evidente na abordagem histórica de Mortatti: o atraso do Brasil na oferta desse importante serviço público. A institucionalização da alfabetização e da escolarização pública ocorreu no País com um atraso de pelo menos 100 anos em relação à Europa, em especial, a partir da década de 30, com Getúlio Vargas. Esse dado revela a extrema vinculação de fatores econômicos, políticos e sociais com a alfabetização. Há exemplos importantes de como uma política séria de investimento em educação pode mudar significativamente os percentuais de alfabetização, bem como, os indicadores sociais. Alguns países da Ásia adotaram essa ênfase, em especial no ensino médio, o que acabou resultando em um amplo desenvolvimento tecnológico, com importantes reflexos econômicos. A Coreia do Sul tinha níveis de analfabetismo semelhantes aos do Brasil na década de 50: com o investimento em educação, conseguiu praticamente erradicar o analfabetismo (2,4% contra 15% do Brasil no final de século passado). Neste momento, estamos ainda lutando para manter as crianças no ensino fundamental, sem políticas claras e definidas para a segunda etapa da escolarização, que é o ensino médio.

A autora enfatiza a nacionalização do livro didático, elaborado por brasileiros e adequado à realidade do País, bem como, o surgimento e a expansão do mercado editorial brasileiro — que encontra na escola até hoje um espaço privilegiado de circulação e consumo dos livros didáticos. A cultura de investimento em educação vem privilegiando os aspectos materiais e esquecendo um aspecto fundamental — o professor, que não é valorizado.

Mortatti destacou o surgimento de um tipo especial de escritor didático profissional, o professor. O processo de institucionalização da cartilha incluía ainda a aprovação, adoção, compra e distribuição dessas obras às escolas públicas, feitas por órgãos estaduais. As primeiras cartilhas de professores cariocas e paulistas baseavam-se nos métodos de marcha sintética, a partir de suas experiências didáticas. Os processos de soletração e silabação iniciavam com a apresentação das letras e de seus nomes, de acordo com certa ordem crescente de dificuldade, fato que ainda é recorrente na pré-escola e nas turmas de alfabetização; e não contribui para elucidar o enigma da leitura que transforma letras em sons. Em relação à escrita, restringia-se à caligrafia e ao ensino fundamentado na cópia, com ênfase na ortografia e no desenho estético das letras. Sabemos que são posturas totalmente inadequadas e ainda recorrentes na escola. A cópia, escrita sem sentido e/ou significado, representa uma verdadeira praga no ensino fundamental e uma inversão do processo, que deveria enfatizar a leitura. A criança pode entender o sentido, uma tarefa para casa, por exemplo; mas não entende o significado das palavras escritas. Outras não entendem nem mesmo o sentido. Esses processos continuam vivos e usados diuturnamente em escolas de todo o país, sem que se perceba que dificultam a aprendizagem e não a facilitam. O nome das letras torna mais opaca a percepção do sistema alfabético — a opção adequada seria trabalhar com o valor das letras (em uma linguagem coloquial, o som que ela representa). O importante é a criança entender o que lê, em especial, aprender a pensar e não ter uma letra bonita. Uma maior clareza sobre esse processo tornaria a alfabetização mais eficiente e evitaria tanto desperdício de recursos, aplicados de forma inadequada para corrigir as distorções de uma metodologia pedagógica equivocada e de um sistema que não sabe priorizar os investimentos em educação.

As cartilhas do início do século XX, segundo a autora, adotaram o método analítico (processos de palavração e sentencição) restrito num primeiro momento a São Paulo. Missões de professores paulistas levaram o modelo para outros estados brasileiros. A polêmica em relação aos métodos de alfabetização não é recente e, pelo visto, ainda vai longe. Qual seria o mais adequado e o mais eficiente? Ninguém sabe. Mortatti revela que houve muitas disputas sobre as diferentes formas de se ensinar através do método analítico, que se consolida em 1915 com a publicação das *Instruções práticas para o ensino da leitura pelo methodo analytico – modelo de lições* da Directoria Geral de Instrução Pública do Estado de São Paulo. O

documento prioriza a historieta (conjunto de frases relacionadas entre si por meio de nexos lógicos) como ponto de partida do processo de ensino.

Segundo Mortatti, a partir dos anos 30 (1930), as cartilhas passaram a usar os métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético e vice-versa) em função dos testes ABC, de Lourenço Filho, cuja finalidade era medir o nível de maturidade necessário para o aprendizado da leitura e da escrita. Nesta época, começam a ser produzidos manuais do professor, acompanhando as cartilhas, bem como se dissemina a idéia da necessidade de um período preparatório. A partir dos anos 80 (1980), questionam-se os métodos e as cartilhas de alfabetização em função dos pensamentos construtivistas e interacionistas. A autora observa que os questionamentos foram assimilados, resultando em cartilhas construtivistas, sócio-construtivistas e sociointeracionistas — o que, segundo a autora, é um paradoxo. Essas cartilhas modernas conviviam e convivem com as tradicionais. Isso evidencia a confusão e a total falta de clareza sobre o processo de alfabetização como um todo — o que talvez explique o grau de insucesso no país neste campo.

Ao longo de cerca de 120 anos, continua Mortatti, a cartilha sofreu alterações relativas ao método e teve vários de seus aspectos aprimorados, especialmente o suporte material e os temas abordados nas lições. Contudo, conservou intocada sua condição de imprescindível instrumento de concretização de determinado método, bem como concepções silenciosas e operantes de alfabetização, leitura, escrita, texto e linguagem-língua. Tais concepções remetem à permanência de um projeto (republicano de educação) que revela que as crianças estão tendo pouco ou nenhum sucesso na alfabetização. A autora diz que no Brasil, pelo menos desde a última década do séc. XIX, a escola vem prometendo, a cada nova geração, o acesso à instrução e ao mundo da cultura letrada. No entanto, essa proposta não se efetiva. Ela questiona a necessidade da cartilha de alfabetização: “Será a cartilha um *mal necessário* de fato?”; e propõe outras concepções e outras práticas para romper com esse pacto secular das cartilhas com a alfabetização.

A análise não pode ficar restrita à cartilha em si mesma. Particularmente, entendemos que o método existe até quando não se tem um. Por isso, consideramos que uma cartilha possa auxiliar no processo de alfabetização e de escolarização. Contudo, não pode ser uma fórmula pronta que não leve em conta fatores ambientais de cada grupo de aprendizes. Ela precisa estar pronta, isso sim, para sofrer essas adaptações. No entanto, antes de tudo deve ser fundamentada em

sólidos conhecimentos sobre Lingüística e Psicolingüística, evidenciando os princípios que regem o sistema alfabético do português do Brasil.

A visão de uma nova escola exige mudanças sociais e institucionais profundas. A escola sempre esteve a serviço e continua perpetuando a hegemonia de classes dominantes e todo o tipo de penduricalho inerente a esse processo. Acreditamos que, com novas bases e com novos pressupostos, as cartilhas podem ser úteis e ajudar e muito no processo de alfabetização. Não as vemos como um mal em si mesmo. É verdade também que elas contribuíram e muito para esse estado caótico da educação em nosso país — fundamentalmente em função de concepções silenciosas inadequadas. Essas concepções se devem ao papel institucional da escola que é de domesticar e não libertar.

2.3 O DISCURSO DA ESCOLA

Freire (1980, p.7) aponta com firmeza para o contexto social e econômico que envolve a escola, bem como para as relações de poder da sociedade que se refletem no papel desempenhado por essa instituição:

Fala-se da crise da escola como se ela estivesse desgarrada do contexto histórico-social, econômico da sociedade concreta onde atua; como se ela pudesse ser decifrada sem a inteligência de como o poder, nesta ou naquela sociedade, se vem constituindo, a serviço de quem e desservindo a quem.

Cuidado Escola (HARPER *et al.* 1980), apresentada por Freire, continua muito atual para a realidade da escola brasileira. Um dos primeiros pontos analisados é o professor, peça fundamental para reescrever o papel da escola. Há os que querem mudar e melhorar e esbarram em todo tipo de obstáculo: diretores, colegas, pais. Como enfrentar essa situação cotidiana na escola — de um lado, professores preocupados em uma educação de qualidade; e, de outro, professores que estão preocupados apenas com a remuneração? Como equacionar um conflito desta natureza? Aqui não se quer menosprezar a valorização do profissional da educação, que deve ser melhor remunerado. Dizemos, isso sim, que sem vocação e paixão pela atividade o professor não é professor; é outra coisa qualquer, para a qual ainda não encontramos uma definição precisa. Quando falamos em vocação,

damos o sentido de ter prazer e gostar da atividade que desempenha — características essenciais em qualquer profissão.

Outro aspecto é a total desvinculação dos conteúdos com a realidade. Antes da escola, não havia professores. “Todo adulto ensinava. Aprendia-se a partir da própria experiência e da experiência dos outros. Aprendia-se fazendo, o que tornava inseparáveis o saber, a vida e o trabalho” (HARPER *et al.*, 1980, p.25). Uma nova escola irá mexer profundamente nas estruturas (disciplinas ministradas) e na didática (forma de passar o conteúdo) de todas as séries do ensino fundamental e do ensino médio — sem o que essa desvinculação continuará muito presente e a escola cada vez mais ausente em seu papel de transformação do aprendiz em agente sobre a própria vida e sobre a sociedade em que vive.

Na verdade as qualificações escolares não nos ajudam em nada a melhorar nossa vida cotidiana nem a satisfazer nossas necessidades mais elementares. As aptidões aprendidas na escola, quando elas existem, só nos servem para vender um pouco mais caro nossa própria força de trabalho no mercado (HARPER *et al.*, 1980, p.97).

Historicamente, a escola foi adequada para os mais privilegiados e não para os marginalizados. A escola, na verdade, acentua as diferenças sociais, não sendo efetivamente democrática. Na França, por exemplo, 77% dos filhos de trabalhadores manuais e operários especializados terminam a escola com atraso contra 16% dos filhos dos executivos (dados de 1974). Isso se deve à própria organização da escola, preparada para receber os filhos dos executivos e não os filhos dos operários. O próprio discurso da escola é muito mais próximo do registro das elites do que das classes operárias e trabalhadoras. Exemplificando o pensamento de Harper *et al* com o que ocorre no Brasil, Cagliari (1997, p.20) comenta:

A criança que entra na escola pode certamente levar um choque, por mais que os adultos digam que a escola é isso ou aquilo. Se ela for pobre, vier de uma comunidade que fala um dialeto que sofre discriminação por parte dos habitantes do lugar onde se situa a escola, seu caso será dramático, trágico mesmo.

Em decorrência, ressaltamos que é preciso recorrer a conhecimentos da Sociolinguística, segundo os quais impõe-se o respeito às diferentes variedades; muitos professores ainda desconhecem completamente este tipo de postura que considera [‘n.ɹɸz’v’★①~mu] tão correto e tão perfeito quanto [‘n.ɹz’v’★①mus] — que

está mais próximo do padrão escrito da linguagem. Ainda não se definiu um falar padrão no português, por mais que a escola queira ensinar a “falar correto”, isto é, mais próximo da linguagem escrita padrão.

Kato (1986) também aborda a distância do discurso da escola frente ao da criança. Diz que é preciso aproximar o discurso da escola do da criança e não o inverso: valorizar o conhecimento e o discurso da criança. Um tipo de discurso ao qual a criança está acostumada é exatamente o relato de histórias, que deve ser usado para atrair a criança para o mundo da leitura. Um caminho interessante seria começar com a própria história da linguagem oral e escrita; ou com histórias infantis, que trabalham dentro do universo da criança. A professora Maira preferiu a segunda opção, dizendo que as crianças teriam dificuldade de trabalhar com a origem da linguagem oral e escrita.

Ainda em Harper *et al.* (1980, p.69), uma experiência demonstra que raramente existem maus alunos. Foi dito para os professores que determinadas crianças tinham maior potencial que outras, condicionando o comportamento dos professores. “Quando um dos alunos se distinguia do lote (escolhido), era automaticamente rebaixado pelo professor e mantido no nível em que *deveria* permanecer”. Em resumo, os professores têm uma influência direta sobre os alunos, a partir de sua personalidade, sua atitude, da relação que mantêm com os alunos, seu modo de interpretar as normas da instituição.

Na escola, não se adquirem apenas conhecimentos. Aprende-se uma série de valores e de normas de comportamento, ao privilegiar o esforço, o trabalho e o sucesso individuais em vez do trabalho em equipe, da valorização da ajuda mútua. Fazendo isso, a escola inculca o individualismo e, sem que as pessoas o percebam, o aprendizado do sentimento de inferioridade, da submissão, do respeito pela ordem estabelecida, do medo do conflito.

Em uma nova escola e em uma nova alfabetização, quais seriam os valores e as normas de comportamento a serem trabalhados? O problema é muito complexo, na medida em que qualquer proposta diferente vai mexer em “n” valores estabelecidos na sociedade, mesmo que de forma hipócrita. Pais, professores e alunos devem debater acaloradamente para definir com clareza quais são os atributos que devem ser desenvolvidos em uma instituição como a escola. Ganhar uma nota alta ou aprender?

Harper *et al* (1980, p.108) abordam ainda as inovações e reformas pelas quais passa a escola, taxando-as de reformas de fachada, e apontam dois tipos de postura bem distintas, semelhantes à dicotomia que levantamos antes: de um professor preocupado com a qualidade de ensino e outro apenas com o contracheque, e agora acrescentamos, com o cumprimento do programa:

Essas novidades não tocam no essencial: o conhecimento continua a ser transmitido do professor que sabe aos alunos que são ignorantes. Esse conhecimento vem dos livros ou da palavra do professor, e nunca da experiência e da pesquisa dos próprios alunos: é recebido, memorizado, repetido e arquivado. Não é jamais descoberto, testado e recriado pelos que estão ali para aprender.

[...]

Em todo o canto, educadores motivados por uma profunda insatisfação com essas práticas educativas domesticadoras, têm tentado instaurar uma relação mais autêntica com seus alunos. [...] Essas pedagogias alternativas têm todas em comum a tentativa de inverter o processo educativo: o conhecimento, ao invés de ser transmitido pelo professor ao aluno passa a ser o resultado de pesquisas e experiências vividas e analisadas (pelos alunos).

Maira, antes do curso de Lingüística e Psicolingüística, já mantinha uma postura de retirar o professor do pedestal. Ela cita o exemplo de um aluno que sabia muita coisa sobre os dinossauros, bem mais do que ela, e aproveitou esse conhecimento da criança para compartilhar com ela e com os demais colegas. Contudo, essa postura de Maira não é comum dentro de modelos mais tradicionais e mais autoritários. Neste caso, é preciso ter uma visão mais adequada do potencial de cada criança. Quando se fala de alfabetização, isso não pode ser esquecido. Jamais se deve desprezar a capacidade e a inteligência das crianças. Pinker (2002, p.242) afirma:

As habilidades mentais de uma criança de quatro anos que consideramos naturais — reconhecer um rosto, levantar um lápis, atravessar um recinto andando, responder a perguntas — na verdade resolvem alguns dos mais difíceis problemas de engenharia já concebidos.

Assim, quando estamos diante de uma criança pequena, estamos diante de um projeto genial de engenharia com uma capacidade de aprendizagem muito grande, que não pode ser desprezada por professores com uma capacidade de

aprendizagem muito menor, mas que dominam o sistema alfabético, ainda um enigma muito grande para as crianças em fase de alfabetização.

2.4 ENFOQUE PSICOLINGÜÍSTICO E LINGÜÍSTICO

A Psicolingüística, segundo Scliar-Cabral (1985, p.8),

[...] é a ciência que se ocupa com os processos envolvidos na comunicação. Como se desenvolve a linguagem na criança? Como conseguimos descodificar, compreender, interpretar e reter as mensagens que recebemos? Como planejamos e executamos o que vamos dizer?

Essas são algumas perguntas que a Psicolingüística procura responder. A autora enfatiza que a Psicolingüística é uma ciência muito recente⁵ e que muitos professores não tiveram a oportunidade de tomar conhecimento dela.

Braggio (1992, p.7-8) enfatiza que, em todos os métodos ora utilizados em classes de alfabetização, subjaz uma concepção sobre a natureza da linguagem e sua aquisição. Não vamos detalhar todos esses métodos e abordagens, vamos nos concentrar em alguns exemplos paradigmáticos. Segundo essa autora, com base na psicologia behaviorista, o método fônico de alfabetização, proposto pelo lingüista estruturalista americano Bloomfield (1933 e BLOOMFIELD & BARNHART, 1942 *apud* BRAGGIO, 1992), tem sido amplamente adotado e divulgado. Isso mostra a importância de se relacionar o conhecimento lingüístico e psicolingüístico com o processo de alfabetização. Esse modelo continua em uso por muitos profissionais e instituições públicas e privadas, mesmo que desconsidere questões levantadas pela Psicolingüística.

O modelo de Bloomfield tem o foco no texto e ler com significado é relegado para um estágio posterior.

Em síntese, a leitura e a escrita são tratadas como mera aquisição da técnica de ler e escrever, com ênfase no componente grafofônico da língua, como um fim em si mesmas, circunscritas às quatro paredes da sala de aula (BRAGGIO, 1992, p.11).

⁵ Surgiu em Seminário de verão de pesquisa interuniversitária entre psicologia e lingüística na Universidade de Cornell em 1951 (SCLIAR-CABRAL, 1991).

A autora aponta diversos problemas desse tipo de abordagem. Essa forma de ensinar, focada apenas na decodificação, é capaz de explicar a alfabetização com analfabetismo funcional de nossas escolas. O uso recorrente desta técnica mostra quão nebuloso permanece o processo de internalização dos princípios do sistema alfabético.

Em meados dos anos 1950, um grande número de pesquisadores e teóricos começa a rejeitar o comportamentalismo, e Braggio cita Altwerger (1981, p.11):

As atenções se voltam para a psicologia cognitiva, que mantém que a aprendizagem resulta de uma interação entre o ambiente e estruturas cognitivas pré-existentes do indivíduo, que é visto não como um recipiente passivo de estímulos do ambiente, mas um processador da informação ativo e seletivo.

Apenas essa visão preliminar já aponta para um quadro completamente novo do problema a ser enfrentado, bem como dos atores envolvidos no processo. No behaviorismo, a criança era vista como um recipiente no qual o professor deveria inserir o conhecimento. Já no cognitivismo, o papel da criança é completamente outro, um processador ativo e seletivo da informação. Neste período, Altwerger acrescenta que a gramática gerativa-transformacional começa a ganhar aceitação como sucessora do estruturalismo. Mesmo assim, correntes psicolingüísticas posteriores à década de sessenta se insurgem contra as idéias de Chomsky e não poupam críticas à gramática gerativa, que apresenta diversas inconsistências. Segundo Chomsky (1986/1994), temos um órgão específico para a linguagem e uma gramática universal inata que, com o *input* permite ativar os parâmetros de uma dada língua, portanto não explica por que os sistemas da escrita surgiram tão tardiamente, nem por que ainda há culturas ágrafas ou por que há analfabetos nas sociedades letradas.

Os princípios do sistema alfabético do português do Brasil — formalizados por Scliar-Cabral (2003a) — são um passo importante para entendermos melhor o funcionamento da língua escrita do PB, sob o enfoque da aprendizagem das relações entre fonemas/grafemas e grafemas/fonemas. Eles valem não só para alfabetizadores, mas também para alguns lingüistas, que acreditam que a aquisição da escrita se dá “por obra e graça do Espírito Santo”, postura que dificulta a adoção de estratégias que possam facilitar o ingresso de crianças no sistema alfabético. Após essa apresentação sucinta de alguns enfoques lingüísticos, psicológicos e

psicolingüísticos da alfabetização, chegamos às regras de descodificação (leitura) e codificação (escrita).

2.4.1 Princípios do sistema alfabético do português do Brasil

Scliar-Cabral (2003a) formalizou as regras de descodificação e codificação do sistema alfabético do português do Brasil. Os princípios permitem uma visão mais clara do processo de descodificação e elucidam dúvidas sobre a codificação do português do Brasil. Os professores têm impossibilidade e/ou dificuldades para entendê-los e, assim, analisar e selecionar o material pedagógico a ser utilizado em sala de aula; descobrir as finalidades dos exercícios desenvolvidos em aula; estabelecer a gradação dos conteúdos; ordenar as prioridades de leitura; detectar onde estão as dificuldades mais importantes dos seus alunos; avaliar as razões do progresso dos alunos; bem como, a forma de avaliar a absorção dos conteúdos. Com os princípios, essas dúvidas e incertezas dos alfabetizadores podem ser reduzidas significativamente.

A psicolingüista enfatiza que as crianças bem pequenas já têm conhecimentos estruturados na memória através de esquemas: família, casa, banho, brinquedos, refeições, vestuário, amigos, etc., bem como, narrativas sobre suas experiências passadas e também narrativas fictícias (estórias). Para a autora, uma das principais funções da escola é ampliar e aprofundar tais esquemas ou universos. Para tanto, os professores precisam conhecer os processos envolvidos na leitura, muitas vezes não levados em conta pela escola: motivação; pré-leitura; movimentos de fixação e sacada para fatiar a frase; reconhecimento das letras, atribuição de valores aos grafemas e identificação do vocábulo (descodificação); atribuição do sentido às palavras, às frases e ao texto; interpretação; e retenção.

O aspecto inicial, a motivação, talvez o mais importante de todos para o sucesso na alfabetização, mostra um ponto normalmente relegado a um segundo plano na escola. Muitas vezes, o ensino mecanicista impõe o contrário, a desmotivação. O mistério do sistema alfabético só vai ser desvendado se o aluno tiver o interesse, uma vontade interior, para dominá-lo e utilizá-lo. Esse desejo de aprender, uma leitura diferente da palavra motivação, não pode ser imposto pelo professor. Ele precisa ser descoberto pelo aluno, e o papel do professor é auxiliar neste processo. Uma das alternativas é fazer brincadeiras, relacionando a oralidade

com a escrita, evidenciando a ponte existente entre a fala e as letras. Vygotsky (1930/2000)⁶ enfatiza muito o processo em que se dá aprendizagem, o aspecto volitivo e de desejo precisa ser despertado o quanto antes nas crianças para que se motivem para entrar no mundo da leitura. Sem esse desejo de aprender, o sistema alfabético será um enigma ainda maior para a criança.

Scliar-Cabral assegura que só somos capazes de entender um texto, mesmo que bem alfabetizados, quando temos algum conhecimento prévio sobre o assunto. Contudo, a escola e os professores raramente têm consciência de trabalhar a contextualização de um texto passado aos alunos seja no ensino fundamental, ou ensino médio. Esta postura pode inviabilizar o entendimento do texto, frustrando os estudantes. Então, desde o primeiro ano, é preciso trabalhar com esta contextualização na leitura de qualquer texto — informando o sentido das palavras desconhecidas, o contexto, bem como o que está dado pelo texto — sem que essa informação esteja explícita no texto. O último item trata da inferência, da leitura da entrelinha de um texto qualquer. As crianças são muito espertas e muito atentas. Na leitura de um texto (A fuga de Toquinho, vide Anexo 7) pela professora Maira, um dos alunos percebeu que a mãe de um personagem não apareceu na narrativa e falou para Maira. A professora aproveitou a oportunidade e fez uma discussão sobre o que teria acontecido com a mãe — foram levantadas muitas hipóteses pelas crianças, que debateram de forma bastante acalorada, na defesa de seus pontos de vista. Isso mostra que é possível trabalhar com a inferência, mesmo na fase inicial da alfabetização.

Heinig (2003) diz que os princípios estão organizados em dois grandes grupos: as regras de decodificação e as de codificação. As de decodificação dizem respeito ao processamento da leitura. A primeira fase, na qual o leitor reconhece e identifica as letras que representam os grafemas e seus valores; a partir daí, se dá a busca das palavras e seu acesso. A conversão dos grafemas em fonemas é feita pelo leitor levando em conta sua variedade sociolingüística, e este aspecto não pode ser desconsiderado por quem está envolvido no processo de ensinar a ler.

⁶ As obras de Vygotsky (1896-1934) foram desenvolvidas no início do século XX e publicadas nos Estados Unidos apenas em 1962. O ano de 1930 serve como referência objetiva sobre a data original dos escritos.

Uma das maiores contribuições de Scliar-Cabral (2003a, 2003b) foi exatamente enfatizar a anterioridade da leitura sobre a escrita. Isso significa que para poder escrever, a criança deve saber ler, caso contrário não saberá o que escreveu. São comuns situações em que a criança copia palavras do quadro sem saber o que escreveu. Além disso, ao longo da vida, sempre a leitura será mais recorrente do que a escrita. Deve-se trabalhar antes a leitura, isto é, automatizar a decodificação com vistas à compreensão textual. Isso exige uma total reformulação do processo de alfabetização — marcado pela simultaneidade ou até precedência do ensino da escrita sobre o da leitura. Pelo arrolado acima, deve-se priorizar a leitura, sempre. A escrita é muito mais complexa e tem como pré-requisito a leitura.

Heinig (2003) afirma que o conhecimento (das regras) é capital para que o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, na escola, aconteça de forma reflexiva: o princípio fonológico de que o fonema é uma classe de sons que tem um caráter distintivo, isto é, trocando-o por outro, muda o significado de determinada palavra (por exemplo, o fonema /b/ na palavra bola, trocado pelo fonema /m/ determina outro significado /'mɔla/), se aplica aos sistemas alfabéticos. O grafema é a representação gráfica do fonema. Por exemplo, o fonema /ʃ/ pode ser representado pelo grafema “x” (xícara) ou pelo grafema “ch” (chave) — o primeiro com uma letra e o segundo com duas. A produção oral dos fonemas permite várias possibilidades de realização, os chamados alofones, que não mudam o significado da palavra, como acontece com os fonemas. Os condicionantes podem ser o contexto fonético, a variedade sociolingüística ou razões de ordem estilística.

A decodificação (a conversão de grafemas em fonemas), segundo Scliar-Cabral (2003a), é bastante transparente no português do Brasil e apenas os grafemas “x”, “e” e “o” podem apresentar uma dificuldade maior. Já a codificação é bastante complexa, particularmente em contextos competitivos, onde há mais de uma possibilidade de grafia, como é o caso do exemplo acima do fonema /ʃ/ em chá e xá.

A importância do conhecimento dessas regras pode ser exemplificada com uma situação ocorrida na sala de aula da professora Maira, que relatamos no capítulo 4 (seção 4.1.4.1). Uma aluna internalizou que o valor “s” entre vogais tem o valor de /z/ e ajudou um colega a perceber uma grafia equivocada. Conhecendo as regras, o professor deixa o sistema alfabético muito mais transparente para as crianças. Não é possível trabalhar com todas as regras no primeiro ano do ensino

fundamental, mas algumas podem ser bastante úteis no sentido de possibilitar uma transposição mais fidedigna dos fonemas para os grafemas (codificação). Não escrevemos da maneira que falamos. A fala apresenta muitas mudanças em função da variedade sociolingüística, bem como de processos fonológicos, que não são representados na escrita, mesmo quando realizados na oralidade.

2.4.2 Fala e escrita

Como Mortatti e Braggio alertaram, não se pode falar em aprendizagem da escrita sem termos clareza sobre as diferenças entre a linguagem oral e a escrita — em especial sobre a aquisição da linguagem. Adotamos a abordagem sobre o desenvolvimento da língua oral da criança proposta por Scliar-Cabral (2003b, p.25), que decorre de fatores inatos, dos envolvidos na maturação e dos ambientais, sobre os quais, segundo a autora, existe consenso, mesmo que diferentes correntes atribuam diferentes pesos a eles.

Por fatores inatos se entendem os biopsiquicamente determinados pela espécie, em especial, a estrutura e o funcionamento do sistema nervoso central, o qual, através de suas redes, se coloca como o instrumento principal e específico de sobrevivência. Um outro aspecto é a capacidade de operar com signos verbais orais que, através da linguagem verbal oral, servem como moeda corrente para a socialização e para a organização das idéias (o pensamento lógico); como meio de expressão das emoções e como matéria para produção estética. O fator maturacional dá conta de que:

[...] os circuitos que ligam os diversos centros do sistema nervoso central não nascem prontos: os prolongamentos dos neurônios precisam ser recobertos por uma camada rica em proteínas, processo conhecido como mielinização, para que estabeleçam as ligações de modo adequado e no momento certo (SCLIAR-CABRAL 2003b, p.27-28).

Da mesma forma, os esquemas fonoarticulatórios das crianças precisam de um tempo para amadurecer. Os fatores inatos e maturacionais precisam ser ativados pela interação verbal. Esta é a importância dos fatores ambientais, desde aqueles que cercam a gestante, os primeiros meses de vida do infante, até o processo de socialização. O fato de uma criança ouvir desde cedo narrativas recontadas ou lidas

ativa positivamente o desenvolvimento de esquemas mentais. Desta forma, podemos concluir que a aquisição da linguagem oral ocorre de modo natural, intrínseco à nossa espécie. O mesmo já não pode ser dito sobre a linguagem escrita, que precisa ser aprendida. Heinig (2003) apresenta um pouco da história da fala.

Precisar a época em que os homens começaram a falar é uma tarefa difícil e quase impossível. Dados revelam que há cerca de trinta mil anos, aproximadamente, os homens já se comunicam de forma bem próxima a atual e de forma primitiva anteriormente. No *Homo habilis*, há dois milhões de anos, foram encontradas indicações de desenvolvimento na área do cérebro associada à produção da linguagem verbal. A linguagem oral é um meio de sobrevivência da espécie, obedecendo a um imperativo social e cognitivo (D'AQUILI 1972), e existe em todas as culturas.

Já em relação à escrita alfabética, que utilizamos no português do Brasil, ela é bem mais recente, surgida há cerca de 3 mil anos. A escrita é uma invenção, uma tecnologia criada pelo homem, e não surgiu de forma natural como a linguagem oral. Essa distinção é fundamental para que possamos entender bem as características dessas duas formas de expressão humana. Heinig aponta aspectos importantes sobre o surgimento da escrita, que dependeu de artefatos: foi necessário que o homem tivesse condições de criar suportes para perpetuá-la. É preciso, ainda, fazer uma distinção entre a escrita e as outras formas de representação gráfica, pois aquela se caracteriza pelo uso de sinais gráficos que representam as formas lingüísticas orais.

O domínio da tecnologia escrita, sem dúvida alguma, permitiu o desenvolvimento da ciência como a conhecemos. A escrita permite o uso de uma memória artificial, fora da mente, que possibilita um aprofundamento em temas complexos que não poderiam ser desenvolvidos na forma oral. Toda essa tecnologia moderna a que temos acesso começou a surgir há seis mil anos com a linguagem escrita. Por isso, quando se pensa em alfabetizar crianças, é preciso dar essa dimensão da escrita. Não se pode e não se deve se limitar ao ensino do alfabeto, das relações entre grafemas e fonemas e vice-versa. A leitura e a escrita devem ser vistas como meios de transformação do próprio indivíduo, da sociedade, da escola e dos professores. Nesse processo, é fundamental dar vez e voz às crianças para que sejam sujeitos ativos e participantes no domínio de uma tecnologia significativa para eles.

2.4.3 Da oralidade à escrita

Devemos partir da oralidade, que a criança já conhece e domina, para chegarmos à escrita. Franchi (1998), orientada por Paulo Freire em sua tese de doutorado, mostra a importância de se valorizar a oralidade da criança para inseri-la no mundo da escrita. Em muitos aspectos, há uma clara confluência entre Franchi e Scliar-Cabral. Para o desenvolvimento da linguagem, é fundamental que o ensino-aprendizagem se enraíze na cotidianidade, na vida, em temas e questões que façam sentido no aqui e no agora. Isso envolve a motivação da criança para inseri-la no mundo da leitura. O valor prático e futuro da leitura e da escrita (sobretudo a leitura, quando se atribui um papel passivo às crianças) acaba negligenciando os valores e funções mais imediatos e atuais para a vida e o desenvolvimento das crianças. E os objetivos mais momentâneos são os que mostram alguma eficácia para levá-las a se integrarem no processo de escolarização. A autora busca uma passagem de Bettelheim & Zelan (1984): “Ficar motivado com recompensas adiadas, requer um compromisso com o princípio da realidade em preferência ao princípio do prazer”; e questiona:

Por que jogá-las (as crianças) no jogo adulto em vez de viver o prazer de brincar com elas o seu próprio jogo? Valorizar esses aspectos, valorizar seu modo de conhecer e de experimentar a vida, dar-lhes crédito e importância pelo que são agora — crianças —, operando no interior de suas regras e conceitos, não é uma receita, mas é certamente um melhor começo: mobilizar sua inteligência e imaginação para um trabalho imediato e imediatamente vinculado a seu mundo de experiências (FRANCHI, 1998, p.94).

A interação social também é muito importante. No relato de sua prática, Franchi diz que a idéia era ampliar, o quanto possível, o intercâmbio entre os próprios alunos, fazê-los interagir, trocar reciprocamente suas informações e noções, auxiliar-se mutuamente. Foi na ação recíproca que os alunos puderam juntos construir ou reconstruir e reforçar os esquemas conceituais básicos para a apropriação da leitura e da escrita. Essa prática também foi verificada em 2004 nas aulas de Maira, que estimulava essa cooperação. Contudo, alertava que era preciso auxiliar o colega a “pensar” para que ele encontrasse a solução sozinho. Mesmo assim, os auxiliares apenas esclareciam pontualmente a dúvida, escrevendo

(codificando os fonemas em grafemas) ou simplesmente ditando as letras das palavras para o colega. Eles adotavam a mesma estratégia do Pelicano, em Alice no país das maravilhas (CARROLL, 1865): a melhor maneira de explicar é fazer.

Outra estratégia de Franchi foi a de propor atividades que permitissem às crianças operar sobre modos de representação e sobre sua própria fala para levá-las a formular hipóteses sobre a escrita. Como ponto de partida para a alfabetização, elas deveriam:

- a) construir a diferença entre o caráter icônico de certas sinalizações e o caráter simbólico, arbitrário, dos sinais gráficos;
- b) perceber o papel distintivo de traços diacríticos na organização desses sinais;
- c) compreender que, embora arbitrários, esses sinais não são imotivados: há uma correspondência entre eles e a organização silábica das palavras e frases (em um primeiro passo) e há uma correspondência entre a construção alfabética dessas sílabas e aspectos fonéticos da fala. Correspondência, aqui, não significa, obviamente, uma relação biunívoca (FRANCHI, 1998, p.115-6).

Além dessas posições de reforço mútuo em diferentes áreas do processo de alfabetização, as duas autoras apresentam uma visão semelhante sobre o papel do professor para o sucesso do empreendimento alfabetização. Franchi diz que o problema é de como proceder para sempre reinventar-se como professor, avaliando os obstáculos e prevendo meios de enfrentá-los. O alfabetizador deve aproveitar cada passo bem sucedido e saber reconhecer os seus equívocos para que possa corrigi-los. Enfatiza a coordenação das atividades e a orientação dos alunos para esse espaço de espontaneidade, de uma realidade mutável. Scliar-Cabral defende o relato de histórias para que a criança possa se expressar e trabalhar com o seu próprio contexto, que é uma alternativa interessante para essa troca espontânea. Maira usou essa estratégia em 2004. As crianças contavam seus relatos dos finais de semana. Ouviam histórias, e as recontavam. As autoras defendem ainda um preparo e um planejamento do professor para o desenvolvimento de suas atividades.

Planejar não é prever uma rotina, mas um ato de imaginação; é coordenar e saber criar as condições para uma atividade conjunta em torno de problemas que o professor prevê e que ele sabe adequados aos objetivos que se propõe; aproveitar-se dos movimentos dinâmicos desse processo participativo em que cada um se situa com suas peculiaridades (FRANCHI, 1998, p.41).

Para realizar esse planejamento, o professor precisa de conhecimentos específicos sobre a língua, as regras e princípios do sistema alfabético do português do Brasil, e de ter clareza sobre os objetivos a serem atingidos. Scliar-Cabral (2003a e 2003b) faz esse alerta muitas vezes. Franchi (1998, p.58) cita Lemle (1987, p.5), lembrando que o alfabetizador é, de todos, o que enfrenta os maiores problemas lingüísticos, e todos de uma vez. Tem, por isso, que aliar seu trabalho de professor a uma vocação de pesquisador da linguagem. Franchi lembra ainda de pesquisas sobre aquisição da linguagem e desenvolvimento cognitivo, feitas por Lemos & Albano *et al.* (no Instituto de Estudos da Linguagem, da Unicamp) que têm mostrado como a aquisição da linguagem é um processo de construção, na interação social, em que o sujeito tem um papel ativo, não meramente receptivo, conforme De Lemos (1978, 1981), Camaione *et al.* (1985). A produção e a interpretação das expressões lingüísticas sempre dependem de inúmeras condições contextuais.

Uma experiência — Uma das primeiras atividades da professora Maira em 2004 foi a leitura de uma história, que tinha muitos elementos comuns às crianças e alguns novos (detalhes no Anexo 7). Durante a leitura, as palavras novas foram contextualizadas e explicadas. Havia ainda uma interlocução constante com a professora checando se as crianças estavam acompanhando bem a história. Havia perguntas, relatos do que havia acontecido antes e do que poderia acontecer na outra parte. Após a primeira leitura, todos quiseram contar suas próprias histórias de seus animais. O relato da história foi feito em 4 aulas, uma vez por semana. A cada dia, as crianças “contavam” a história com atividades em grupo: cartazes, teatro, etc. Isso reforça um ponto muito importante destacado por Franchi (1998, p.51): “Um primeiro aspecto positivo dos processos envolvidos na dramatização é o de dar largo espaço à simbolização. Lembremos-nos de que Piaget associa a representação infantil ao exercício intenso da função simbólica ou semiótica, com um papel importantíssimo no desenvolvimento cognitivo.” Esse conhecimento é fundamental para qualquer alfabetizador que deseje proporcionar uma educação de qualidade e significativa para a criança. Franchi diz que ensinar é uma paciência persistente. E não há método que substitua o constante e contínuo trabalho dedicado do professor.

2.4.4 Má fundamentação

Os professores não conseguem, em sua grande maioria, trabalhar com a questão da variação sociolingüística de seus alunos conforme mencionamos no item 2.3. Na modalidade escrita, essa variação não pode ser contemplada, já que a grafia do português é a mesma, independente da região e do modo de falar das pessoas. Imagine então, o professor fazer essa ponte entre a variedade do aluno e a norma escrita. A grande maioria não se dá conta desta necessidade e nem desse desafio. Esse é um dos temas para o qual não existe um preparo específico dos professores. E muitos deles insistem em um falar padrão, que ainda não foi descrito, ao invés dos registros adequados que a escola pode e deve auxiliar as crianças a desenvolverem, sem desrespeitar os diferentes falares.

Não há, por parte da grande maioria dos alfabetizadores, qualquer noção básica sobre fonologia e fonética. Isso torna difícil o enfrentamento de situações de preconceito e discriminação dentro da sala de aula em função de diferentes variedades sociolingüísticas. Não há clareza sobre o que está ocorrendo, muito menos, como encarar esse tipo de situação. O conhecimento lingüístico sobre os fonemas e suas possíveis realizações é necessário neste momento, caso contrário, é provável que a professora até corrija a criança que utilize uma variedade não-prestigiada — reforçando o preconceito e a discriminação. Scliar-Cabral (2003b, p.21) enfatiza que o professor deve orientar os alunos no que diz respeito à adequação social de suas produções, quando utilizam diferentes suportes (voz, papel, computador), em diferentes situações e para diferentes fins.

A visão da alfabetização também é influenciada pela fundamentação teórica e prática do professor. Muitos ficam satisfeitos e felizes, quando as crianças conseguem decodificar palavras e sentenças.

O valor atribuído a um grafema e o conseqüente reconhecimento da palavra escrita é apenas um dos passos no processo de leitura: embora essencial, não é o único, e sim uma das etapas para o objetivo principal que é compreender e interpretar um texto para sobre ele refletir, retendo as informações necessárias ao aprofundamento e ampliação do conhecimento (SCLiar-CABRAL 2003b, p.21).

Portanto, devemos ter consciência de que há outros passos a serem dados para uma alfabetização direcionada ao letramento, e o próprio professor que deveria conduzir o aluno nesta direção não tem essa consciência. Assim, o aluno pensa que

já está alfabetizado, quando na realidade, apenas deu um passo nesta direção. Aliás, a capacidade de inferência também se aplica às notícias e mensagens que chegam pelos veículos de comunicação social — como o rádio e a televisão, principalmente.

Cagliari (1997, p.34) resume bem a necessidade de fundamentação do professor: “No ensino do português, não há pedagogia, psicologia, metodologia, fonoaudiologia etc. que substituam o conhecimento lingüístico que o professor deveria ter.” Falta clareza sobre os processos envolvidos na alfabetização.

2.4.5 Fonologia do português do Brasil

Uma visão adequada do processo exige a distinção entre fonologia e fonética. A fonética estuda o aspecto físico e fisiológico, verdadeiramente, os sons da fala. A fonologia estuda as classes de sons (os fonemas) de determinada língua que distinguem diferentes significados através da comutação (troca de um segmento por outro). Retornamos ao clássico exemplo, de /bɔla/, cuja representação fonológica é /bɔla/. Ao comutarmos o fonema /b/ pelo fonema /m/, obtemos uma nova palavra /mɔla/. Esta é uma das metodologias para a apreensão dos fonemas, ou seja, a comutação, ao provocar uma nova palavra.⁷

Não é possível representar por letras todos os sons que os falantes de uma mesma língua produzem. O escritor inglês Bernard Shaw sonhou em produzir uma escrita que fosse totalmente fonética, isto é, que todos os sons de uma língua fossem representados por determinada letra. Isso não é possível. A língua é um sistema em constante transformação. Essas mudanças diacrônicas acabariam com essa imaginada escrita fonética. No português do Brasil, o sistema alfabético não é tão opaco como no inglês, mesmo assim são apenas 23 letras para representar um número maior de fonemas. Uma ou duas letras, os grafemas, representam os fonemas. No português do Brasil, existem casos em que uma letra representa um e apenas um fonema, a chamada univocidade, como é o caso de “p”, “b”, “t”, “d”, “f”, por exemplo.

Muitos professores acreditam que existem 5 vogais, já que existem apenas 5 letras (grafemas) para codificar as 7 vogais orais do português do Brasil. As crianças

⁷ Este tema pode ser analisado com mais detalhes em Scliar-Cabral (1971/1985).

conhecem a sua língua e utilizam os valores das sete vogais — incluindo o “ô” de vovô e o “ó” de vovó; o “ê” de pêra e o “é” de chulé. Em outros casos, não há a presença do diacrítico, o que dificulta ainda mais a atribuição adequada dos valores aos grafemas “o” e “e” — como em “eu gosto” (aberto) e “o gosto” (fechado); “Fernando” (fechado) e “colher” (aberto). Uma das alternativas para se trabalhar com as 7 vogais é utilizar a zona de articulação para evidenciar que sons do “e” podem ser ê e é. Os sons do “o” podem ser ô e ó. Assim, brincando com a própria produção da criança é possível mostrar as sete vogais, indo das mais baixas até as mais altas, tanto posteriores quanto menos posteriores, (anteriores) como segue:

[-post]	[+post]
/i/	/u/
/e/	/o/
/ɛ̃/	/ɔ̃/
	/a/

Desta forma, os alfabetizadores podem mostrar as diferenças específicas entre os fonemas /ɪ̃/ (ê) /ɛ̃/ (é) e /o/ (ô) /ɔ̃/ (ó) que as crianças percebem em sua fala — o que ainda não é feito na maioria das escolas de ensino fundamental do Brasil. Mesmo assim, em determinados contextos, principalmente com palavras novas, as crianças ainda terão dúvidas quando o “o” representa o fonema /o/ (ô) ou o fonema /ɔ̃/ (ó). Imagine sem essa distinção. A dificuldade deve ser muito maior na medida em que o professor fala de cinco vogais, e o aluno percebe e produz os sons distintos das sete vogais orais.

Não escrevemos como falamos e isso deve ser compreendido e explicado aos iniciantes do sistema alfabético. Contudo, devemos aceitar as transcrições fonéticas da fala como uma etapa importante do processo de alfabetização, e não meramente corrigir e criticar os erros dos alunos. Se a criança escrever tudo junto, estará representando e bem o “bololó” da fala. Da mesma forma, quando escreve as realizações fonéticas, e não a forma convencional de escrita, como em “dedu”. O professor precisa ter conhecimento lingüístico para valorizar esta produção e explicar, quantas vezes seja necessário, que se fala assim, mas se escreve assado: “dedo”, no caso acima. Scliar-Cabral (2003b, p.39) explica que a noção de recorte é fundamental na iniciação aos sistemas alfabéticos. É preciso que a criança se dê conta de que aquilo que ela percebe como um todo, como um bololó, vai ser dividido em pedaços menores, as palavras, e estas em sílabas, e estas em fonemas. É

impossível falar de fonemas para crianças, mas é possível mostrar que as palavras são formadas por pedacinhos representados por letras e que mudando uma letra por outra muda o significado. As crianças gostam dessa atividade porque permite o uso de sua criatividade. Em uma aula da professora Maira, a atividade era escrever palavras que tivessem as letras “f” e “v”, e não podia haver palavras repetidas. Elas colaboravam com o colega que estava no quadro, sugerindo algumas comutações para criar novas palavras. Enfim, pensavam e encontravam soluções para o problema dentro dos princípios do sistema alfabético.

Computamos 33 fonemas no português do Brasil, que podem ser grafados de 54 formas diferentes. Segundo Scliar-Cabral (1971), computam-se 21 fonemas consonantais, incluídas aí as duas semivogais /j/ e /w/. Somadas às sete vogais, totalizamos 28. Por comodidade, adotamos as 5 vogais nasalizadas como fonemas, fechando assim em 33 fonemas no português do Brasil. Segundo Mattoso Câmara Jr. (1953), maior estruturalista brasileiro, a nasalização das vogais não constituiria, verdadeiramente, um fonema.

2.5 MUNDOS POSSÍVEIS SALIENTES

O modelo de Mundos Possíveis Salientes (MPS) apresenta uma teoria bastante interessante — capaz de dar conta da formalização do *input* na aquisição da linguagem e explicar diversos aspectos do comportamento humano e a relação dos seres humanos com a cognição e a estrutura social (institucional). A Teoria de MPS se fundamenta na Teoria dos Conjuntos e formaliza o *input* e *output* da linguagem e do conhecimento humano.

O modelo adota um conceito mais abrangente para mundos possíveis. A visão semântica tradicional aponta para um possível mundo que não existe no momento de enunciação, mas que pode existir em momento posterior à enunciação. Enfim, os mundos possíveis representam uma das alternativas ao mundo atual, real (CHIERCHIA, 2003). Os MPS são vistos como uma forma de a criança (ou o ser humano) se relacionar com o mundo atual, o mundo imaginário e o mundo interior — a consciência. Eles funcionariam como janelas que filtram o mundo atual (e outros) para dentro da mente.

Acreditamos que os MPS formam uma base modal (BM) para o relacionamento do ser humano com o que está à sua volta e no seu interior. Essa

base modal não é estática e está em constante evolução e mudanças (reorganizações). Nem sempre a percepção da BM de MPS é consciente. Não temos a pretensão de apontar todos esses MPS e nem todas as BMs, iremos apontar apenas os mais salientes do ponto de vista da alfabetização/escolarização. Essa evolução e mudanças iniciam desde o momento do nascimento e vão, praticamente, até o fim da vida de cada ser humano.

O modelo apresenta uma nova forma de enxergar a linguagem, a cognição — questões fundamentais para análises semânticas, psicológicas e filosóficas sobre o indivíduo e a sociedade. A concepção de MPS pode ser um instrumento importante para o melhor entendimento e a melhor representação lingüística-cognitiva sobre o que acontece na mente humana em relação à capacidade de percepção do ser humano e a organização hierárquica sobre essas representações do mundo exterior e do mundo interior. Propõe um viés inovador para analisar a linguagem e a cognição, capaz de dar novas dimensões para as ciências humanas em diferentes campos de estudos. Essa é uma das contribuições que a análise de MPS permite.

2.5.1 MPS na Alfabetização

O modelo de MPS pode ser útil também para o período de alfabetização na análise de que mundos possíveis incentivam e motivam para o mundo da leitura e quais dela afastam. Quando chega à escola, a criança já possui uma base modal, que reúne diversos mundos possíveis. Esses mundos possíveis têm uma dependência muito grande do contexto familiar e social em que a criança está inserida. A reunião dessas realidades individuais a um mundo possível de um grupo parece ser um dos maiores desafios da escola, mantendo a individualidade de cada um, mas criando um mundo possível saliente significativo de todo o grupo. O modelo de Mundos Possíveis Salientes pode ser uma contribuição bastante efetiva para aprimorar e facilitar o acesso ao mundo da leitura.

Com o desenvolvimento biopsicológico e social, a criança chega à escola dominando o uso oral da linguagem. Para unir esse mundo oral ao mundo da escrita no contexto escolar, essa construção desse novo mundo possível requer uma negociação constante entre aluno(s) e professor. O modelo não vai permitir uma nova realidade, mas vai solidificar visões sobre a necessidade de implementar uma nova escola e uma nova relação entre conteúdos e sujeitos envolvidos no processo.

O ingresso da criança no primeiro ano do ensino fundamental representa uma grande modificação em sua vida. Esse contato com diferentes mundos envolve diversos aspectos cognitivos, sociais e emocionais, cada um deles com diferentes e novos desafios para as crianças, que procuraremos evidenciar pelo modelo de MPS. Muitas mudanças envolvem a escolarização: novas regras, novos relacionamentos, novos objetivos, novas expectativas, novas amizades, novas autoridades, novos conhecimentos, para citar apenas os mais relevantes. Isso cria novos mundos (MPS) e universos para a criança.

Em primeiro lugar, vamos evidenciar as principais diferenças entre o mundo da escola e o mundo da casa. Como cada família opera dentro de diferentes realidades, vamos inferir essas diferenças a partir de uma realidade média no contexto no qual a escola, onde operamos, está inserida. No local, as principais fontes de renda são o turismo, a pesca e a agricultura. Desta forma, existe uma grande diversidade de origem dos estudantes: nativos da região, filhos de novos moradores que se fixaram na região.

Em casa, podemos imaginar que a criança tenha todo o tempo do mundo para brincar, sem ter que realizar tarefas domésticas — que são feitas pelos pais ou por empregados. São exigidas dela algumas responsabilidades: como se comportar bem, manter as suas coisas organizadas, tomar banho, escovar os dentes, ajudar o pai e mãe em alguma coisa, entre outras. Não há um esquema tão formal quanto o da escola. É claro que existe a autoridade dos pais, mas a autonomia é muito maior em casa. Ela pode tomar decisões e segui-las, sem que seja necessário um aviso específico à autoridade estabelecida. Um exemplo: ela pode ir ao banheiro sempre que tiver vontade. Na escola, ela precisa pedir autorização para sair da sala e ir para o banheiro. A princípio, ela pode assistir a tevê, brincar, jogar bola, se divertir com os amigos com muito mais liberdade do que vai encontrar no sistema escolar. Mais um exemplo, no convívio social, a troca de turno é completamente informal — um fala, outro interrompe e, assim, sucessivamente. Na escola, é preciso pedir a autorização para falar, e a troca de turno é muito mais formalizada. A professora, normalmente, é quem dita o ritmo e o andamento dessas trocas durante as aulas. Em linhas gerais, podemos dizer que o processo familiar permite uma maior autonomia e liberdade para a criança. O processo escolar, de outro lado, insere novas questões e retira a autonomia da criança e sua liberdade. Cria um espaço de aula, no qual são exigidos silêncio, atenção, que faça determinadas atividades, que obedeça à professora, que

realize tarefas em casa, que faça parte de um grupo (também de mini-grupos na própria turma). Esse espaço tem outras características relevantes — existe uma fiscalização e uma monitoração constante da criança pela professora e pelos colegas, por exemplo, se consegue ou não fazer uma atividade proposta. Digamos assim que ocorre uma perda da individualidade e uma maior interação em determinado grupo, ou seja, uma maior socialização. Já o recreio representa um rompimento desse *status quo*, com a adoção da liberdade, da brincadeira, da competição e convívio com diferentes grupos. Em ambas situações, a criança está vivendo uma nova realidade e um novo mundo — e não foi preparada para trabalhar com essas diferentes realidades. Essas mudanças vão ser maiores se a criança não passar pela pré-escola, que já prepara a criança para algumas dessas transformações comportamentais que a escola impõe e exige: como a hora de aula e o recreio. Muitas vezes, a importância do prezinho não é levada a sério pelos pais e pela própria escola. Na realidade, ele representa uma preparação fundamental para um conjunto diferente de regras que a criança vai precisar entender e trabalhar para que possa ter sucesso na escola.

Há também um paradoxo neste processo de escolarização, que ocorre em paralelo ao citado anteriormente. Enfatizamos as diferenças entre a casa e a escola, com a perda da liberdade da criança em diversos aspectos. Contudo, o processo de escolarização também contribui para que a criança assuma um papel de maior autonomia em relação à família, já que está sozinha na escola e precisa encarar todos os desafios explicitados antes por conta própria. Isso representa um processo muito complexo, que exigiria uma abordagem psicológica, que não é o caso neste momento. Esse aspecto positivo, de autonomia, que a escola permite à criança desenvolver havia passado despercebido na análise anterior. O paradoxo é que a escola, de um lado, restringe a liberdade — retirando a autonomia da criança; de outro, dá a oportunidade de a criança ter uma postura como ser social único, com direitos e responsabilidades — dando autonomia para a criança. O processo de socialização de qualquer pessoa impõe restrições de um lado e conquista de sua autonomia de outro. A dicotomia aumenta muito na escola. Antes disso, cabe lembrar que existem restrições no âmbito familiar e que a criança não pode fazer tudo o que quer. Muitas vezes, o autoritarismo é maior em casa do que na escola. Feita essa observação, vamos ver como se dá o MPS da alfabetização.

A criança opera principalmente com cinco MPS: atual, cognitivo, consciência, imaginação e futuro⁸. O MPS atual reúne todos os mundos oriundos da percepção da realidade pela criança. O MPS cognitivo, todos os mundos oriundos da experiência e conhecimento de vida da criança. O MPS consciência, todos os mundos de auto-percepção da criança. O MPS da imaginação, todos os mundos da ficção. O MPS futuro, todos os mundos que não estão nem no presente e nem no passado. É claro que, em cada criança, existe uma relação única em cada um desses MPS citados. Não é possível imaginar um mesmo crescimento e um mesmo nível de utilização desses MPS em cada criança. Em algumas, uns MPS serão mais importantes; em outras, outros. O importante é que esses são os MPS essenciais previstos, dentro do modelo de MPS, e são fundamentais para sabermos como se dá a relação da criança com estímulos externos e internos.

O MPS da escola reúne todos os mundos possíveis salientes com os quais a criança tem contato através da escolarização formal. Existem outros MPS — como o da professora, do recreio, dos colegas, do lanche, das regras novas de comportamento, das tarefas de casa, das atividades. Existem outros MPS que não foram citados ou analisados aqui — como o da organização da fila para a entrada em aula, o da aula de artes, da educação física, por exemplo.

Vamos restringir a análise a dois MPS que operam na mente das crianças no primeiro ano do ensino fundamental: o da alfabetização e o da professora, ambos inseridos no MPS escola. O primeiro trata do sistema alfabético em si, no qual uma determinada representação gráfica (letra/grafema) tem uma significação dupla: uma distintiva, pela qual cada grafema distingue significados (correspondente ao fonema já dominado pela criança com a oralidade); outra de valor, pois cada grafema representa uma classe de sons. Por exemplo, a palavra casa /'kaza/ já é conhecida pelas crianças. A sua representação em grafemas (letras), não. Essa via de duas mãos, fonológica/grafêmica e grafêmica/fonológica, exige o domínio de regras complexas, explicitadas em Sciar-Cabral (2003a). O sistema alfabético é bem entendido por algumas crianças, outras parecem não conseguir entender a relação entre letra e som (fonema). As primeiras evoluem com mais rapidez no processo do que as outras. O desafio do professor, segundo Maira, é auxiliar esses que têm dificuldades, já que os outros conseguem andar sozinhos depois que internalizam o

⁸ Maiores informações podem ser obtidas em Luz (2004), que trata da Teoria de Mundos Possíveis Salientes (MPS).

sistema. Sugerimos que se começasse a ajudar essas crianças com mais dificuldade já nos primeiros meses de aula, com aulas de reforço, exercícios diferenciados para casa. A proposta, aceita por Maira, não se concretizou por falta de pessoal na escola. Assim, não foi possível ver resultados positivos ou negativos nesta abordagem preventiva para a dificuldade de aprendizagem.

Diferente do que foi proposto por Cagliari (1998), que enumera 17 regras para a alfabetização, entendemos que a simplicidade e o foco adequado para a questão permitirão uma forma mais direta de acesso ao sistema alfabético. Apontamos algumas questões que não envolvem especificamente o sistema alfabético, mas que consideramos fundamentais para seu entendimento e posterior internalização: a motivação, ou seja, possuir um ânimo interno de desvendar o mistério (enigma) da leitura e da escrita; saber relatar histórias e saber ordenar episódios em ordem cronológica; conhecimento sobre a arbitrariedade da palavra cujos sons não têm semelhança com o referente. Os sons da palavra cavalo não têm qualquer semelhança com o cavalo do mundo real. Sem levar em conta esses aspectos, fica muito difícil identificar as possibilidades de representação da palavra escrita em termos sonoros e semiológicos para qualquer criança. Aqui não levamos em conta questões já levantadas por outros autores, como a oralidade. Se uma criança não fala, ficará muito mais complicado entender a relação fonemas e grafemas — o enigma da alfabetização, com o que concordamos integralmente. O aspecto funcional do sistema alfabético precisa ser entendido, isto é, que fonemas (sons) determinados grafemas (letras) representam. Os princípios do Sistema Alfabético Português do Brasil são fundamentais para evidenciar tais relações. A ordem de aprendizagem do sistema também é relevante. Ele deve começar com a leitura, como já enfatizamos antes, através de palavras-chave em um contexto em que a criança possa sair do todo para chegar às partes integrantes do sistema alfabético. Não se deve trabalhar com os nomes das letras e sim com seus valores.

2.5.2 MPS da professora

O MPS da professora reúne as representações mentais das crianças em relação à professora, cujo papel principal é inserir as crianças no mundo da leitura. Esse MPS diz que é a professora que vai ensinar a ler: “ela sabe” e “eu não sei”. O papel de aprendiz, na cabeça da criança, fica bastante passivo, já que toda a

responsabilidade foi colocada na professora que sabe; e pouco, ou muito pouco, na própria criança. Esses mitos precisam ruir e o MPS da professora precisa ter outras bases: apresentar o mistério a ser desvendado nesse MPS e compartilhar a responsabilidade de aprender-ensinar com alunos. Esse MPS pressupõe que a professora tenha a varinha de condão para ensinar a ler, o que não é verdade. Esse MPS específico precisa ajudar a criança a entender o que está fazendo na escola e o que deve fazer para ter sucesso na escola. Esse diálogo, essa interação sobre as regras do jogo escolar precisam ser inseridas, entre professor e aluno, nos primeiros dias do ano letivo.

O MPS da professora também representa um modelo de autoridade da sociedade — que depois será do prefeito, do governador, do presidente, do dono da empresa, do chefe de seção, do juiz, do advogado, entre outros — sobre o qual a criança tem uma vivência prática. Antes, não havia um exercício de poder tão explícito de uma pessoa estranha à criança. Isso pode explicar o choque que muitas crianças têm, quando enfrentam a escola pela primeira vez. O poder da professora é automático e bastante amplo (com restrições, é claro): de propor atividades em aula, de propor tarefas para casa, de permitir a saída de sala, de permitir a fala das crianças, de cobrar comportamentos, de ser a autoridade para tratar das brigas e conflitos entre as crianças, de fazer provas, de dar notas, de aprovar ou reprovar as crianças, de mandar um aluno para a diretora, de chamar os pais para conversar, de ensinar, de brigar (xingar ou gritar) com as crianças, de auxiliar nas dúvidas, entre outros. Esse seria o MPS clássico.

O MPS da professora traz também um envolvimento emocional e afetivo, que assume muitas vezes o papel de mãe, de pai, de amiga, de conselheira, de psicóloga em diversas situações no cotidiano da escola. Nessas situações, o modelo de MPS evidencia ainda mais a necessidade de preparação do alfabetizador para dar conta da enorme responsabilidade que tem. Não há uma preparação específica para responsabilidade fundamental, que é alfabetizar, imagine como enfrentar essas situações. O MPS da professora envolve também a questão dos limites. Muitas vezes, as crianças chegam à escola sem quaisquer limites e, especialmente, para a família essa é uma responsabilidade da professora. Maira relatou situações de crianças que se negavam a realizar tarefas propostas, que diziam impropérios para ela e para os colegas. Essa visão dos MPS da professora

mostra a ampla dimensão do papel desempenhado pela educadora, em especial, nas classes de alfabetização.

O tripé para o sucesso na escolarização/alfabetização precisa envolver também a família — além da professora e da criança. O envolvimento afetivo é inevitável, mas o foco da professora precisa ser de inserir as crianças no mundo da leitura; e não resolver todos os problemas que a criança enfrenta em seu desenvolvimento social e emocional. Essa responsabilidade precisa sair do MPS da professora e entrar no MPS da família. O problema é que muitos pais não querem ter responsabilidade alguma, transferindo tudo para a professora e para escola. Acreditamos que a família deve auxiliar na motivação da criança e participar ativamente do processo de inserção no mundo da leitura. Essa questão é bastante complexa.

Mesmo considerando as eventuais falhas na formação e fundamentação do professor, não é possível jogar toda a responsabilidade por eventuais fracassos no processo nas costas do professor. A complexidade da educação, em especial da alfabetização, envolve as autoridades públicas, a família, a escola e a própria criança. Nas considerações finais, apontamos que MPS podem contribuir para criar uma alfabetização com letramento, ou para diminuir um pouco o insucesso de inserir crianças no mundo da leitura.

2.6 OS MÉTODOS

O objetivo não é avaliar metodologias, mas não podemos deixar de tratar desse assunto numa dissertação que propõe uma alfabetização sem o ABC. Kato (1985, p.13-14) mostra de modo didático os principais métodos e enfatiza a importância de se compreenderem as hipóteses sobre aprendizagem subjacentes a eles:

1. O método global puro supõe que a apreensão do estímulo visual se dê de forma ideográfica, sem análise das partes que o compõem.
2. O global analítico-silábico supõe que a concepção da criança sobre a palavra escrita é que os estímulos são decomponíveis em unidades menores, silábicas, ou que é possível introduzi-la nessa noção.
3. O global analítico-fonêmico pressupõe ser essa decomposição possível de ser feita a nível fonêmico-grafêmico.

4. O silábico-sintético supõe que a criança seja capaz de perceber uma entidade mais abstrata que a palavra, a sílaba, e partir de sua representação grafêmica para chegar a unidades significativas como a palavra e a frase.

5. O fônico-sintético supõe que a criança seja capaz de captar unidades sonoras físicas, menores que a sílaba — o fone — para, a partir de sua representação grafêmica, chegar às unidades representativas.

Não esgotamos os modelos e voltamos a Kato: ao ler, a criança tem como estímulo palavras e frases significativas, pelo menos no contexto natural de comunicação. Para escrever, porém, ela tem que combinar elementos como a letra ou a sílaba. O global analítico, nesse sentido, simula melhor aquilo que ocorre naturalmente quando a criança se defronta com o universo visual que a cerca. A percepção da criança não parte de segmentos isolados. Ela chega a eles através da discriminação de traços distintivos dos estímulos que observa. Kato mostra uma visão com a qual nós concordamos.

Contudo, a prática escolar segue na contramão dessa linha, iniciando já na pré-escola, a exposição dos segmentos isolados (letras) com os respectivos nomes — que pouco ou em nada contribuem para o entendimento do sistema alfabético do português do Brasil. Neste aspecto, divergimos da postura de Cagliari (1998), que defende a nominalização do alfabeto como forma de integração ao sistema. Ao copiar ou escrever o nome de cada letra, a criança começa a ter acesso a como realizar a decifração da escrita, acredita ele. Nós postulamos a linha inversa, isto é, de se trabalhar com os valores das letras, desde o início. Maira não abandonou os nomes das letras já que as crianças trabalharam muito com isso no pré. De qualquer forma, ela tentou trabalhar com o valor das letras e com palavras significativas para as crianças.

Segundo Kato (1985), para uma alfabetização eficaz, a escola deverá assegurar-se de que a criança esteja em condições de cognitivamente aprender essas unidades, o que nem sempre é possível. A escola não tem essa capacidade na maioria das vezes, o que não invalida a sugestão da autora, que aborda também alguns requisitos para a alfabetização: o primeiro requisito para a alfabetização é que a criança tenha um desempenho oral normal para sua idade. É o pré-requisito do desempenho lingüístico. Há outros tipos de conhecimento e habilidades que a aquisição da leitura pressupõe no alfabetizando. O primeiro tipo é a capacidade da criança de distinguir diferentes sistemas de signos. Assim, a criança que distingue o

papel do desenho ou da figura do papel do texto ou das letras atenderia ao pré-requisito da diferenciação da linguagem. Um segundo tipo de conhecimento seria a consciência da natureza simbólica da escrita. Uma das pré-condições para a criança adquirir essa escrita (alfabética ou silábica) é a capacidade para a análise segmental da fala a nível silábico ou fonológico, isto é, a capacidade para aprender sons como unidades abstratas.

Essa associação que a criança faz entre a escrita e a fala parece levar a criança a não distinguir a leitura da fala, exigindo uma capacidade para reconhecer a autonomia da escrita. Ao lado da capacidade de discriminar segmentos sonoros da fala, um pré-requisito exigido é a capacidade de discriminação visual, que leva a criança a distinguir não apenas as diferentes letras do sistema ortográfico, mas também a perceber que no interior do texto escrito coexistem sistemas gráficos distintos, como letras, números e sinais de pontuação.

Kato (1985) critica a obsessão pelo método e gostaria que a escola fosse um verdadeiro laboratório de observação do que ocorre no processo de aprendizagem, abordando a criança como um sujeito ativo desse processo. Para ela, isso poderia evitar muito do insucesso escolar. Nós temos uma posição clara em relação à questão do método. Não achamos que ele (o método) seja o único responsável pelo fracasso da educação e nem o mais importante. Não aceitamos também a postura de que um método é nocivo em si mesmo. Entendemos que é possível e necessário um método (ou estratégias adequadas) para reverter o quadro de alfabetização com analfabetismo funcional em favor de uma alfabetização com letramento. Concordamos com a autora quando método representa uma receita pronta, inquestionável, deixando professores e alunos como meros objetos do processo e não como sujeitos do mesmo. Kato também defende uma melhor formação do alfabetizador:

O treinamento do professor não consistiria em meramente lhe suprir conjuntos de técnicas e procedimentos, isto é, verdadeiras “receitas”, mas sobretudo em torná-lo consciente da natureza do objeto que vai ensinar e capaz de observar o processo de sua aprendizagem, nele intervindo de maneira a melhor ajudar os seus alunos (KATO, 1985, p.14).

Heinig, durante o curso ministrado à Maira, utilizou um texto da professora Marlene Carvalho (UFRJ, CVL, 20/11/2002) que evidencia o cuidado que o tema

exige com duas posturas bem distintas: Alfabetizando sem receita; e Receita de alfabetização. O primeiro é bastante aberto e possibilita a interlocução entre professor e alunos, desafiando a criança a pensar sobre a escrita e a professora a inventar a sua própria cartilha. O segundo é bastante fechado e evita qualquer interlocução, com o professor seguindo o método de forma muito rígida. Já nos posicionamos em relação ao tema, ficamos com o primeiro modelo, sem dúvida alguma; mas acreditamos em estratégias mais adequadas para a alfabetização, que precisarão ser testadas por professores e alunos, com a humildade que a complexidade do tema exige e com a limitação desta investigação.

Neste processo, é sempre importante destacar que a psicolingüística ainda pesquisa como se dá a leitura em nossa mente; e, por isso, devemos estar sempre abertos a rever nossas posições. Por isso, quando falo em método, sempre tenho uma visão aberta e flexível, que se adapte às diferentes realidades de alunos e professores; jamais uma receita pronta. Além disso, qualquer estratégia ou método deve ser muito bem fundamentado em termos teóricos.

Não há como falar sobre métodos de alfabetização sem lembrar do trabalho de Paulo Freire (FREIRE, 1967 e 1970). O aspecto fundamental que destacamos é o caráter dialógico do processo e o objetivo de formar cidadãos críticos — e não apenas adultos alfabetizados. A proposta de Paulo Freire caminha também pela motivação do aprendiz, como agente de transformação e criador de cultura, e um papel de facilitador do professor — bem distante do autoritarismo reinante na grande maioria das escolas brasileiras. Por motivos de concisão, não temos como aprofundar essa análise. Será que o método Paulo Freire, criado para educação de adultos, poderia ser aplicado para crianças? Esse é outro desafio que está em aberto. Não tenho dúvidas de que se o Programa Brasil Alfabetizado tivesse adotado o sistema de Paulo Freire os resultados seriam muito melhores do que os que vêm sendo obtidos. É quase inadmissível que um governo, dito de esquerda, ignore totalmente um dos maiores educadores brasileiros em uma iniciativa de alfabetização de jovens e adultos.

Não há como não citar o construtivismo, baseado na obra de Ferreiro & Teberoski (1984/1985), até por sua grande influência no Brasil. Para nós, a leitura é sempre precedente à escrita. Um dos sujeitos da nossa pesquisa chegou a afirmar: “não é possível escrever sem saber ler”. Aqui, é claro, se fala de uma escrita com compreensão e não mera cópia. Assim, quando se tenta dar um direcionamento

prático ao chamado construtivismo, é preciso levar em conta em primeiro lugar o processo de descodificação, ou a psicogênese da leitura, e como isso ocorre na mente humana. O trabalho de Ferreiro e Teberoski conseguiu mostrar dimensões inovadoras na análise da alfabetização e o papel ativo da criança no processo. Contudo, nas propostas construtivistas, aparece uma visão que confunde aprendizagem e aquisição da leitura/escrita. Muitos defendem que a exposição das crianças é suficiente para que as crianças construam o seu aprendizado. Isso certamente pode ser verdade para algumas crianças, mais capacitadas, que podem adquirir a linguagem escrita desta forma. Contudo, para crianças normais, comuns, a linguagem escrita precisa ser aprendida, não basta apenas a exposição. No nosso caso, mesmo quando falamos em aquisição da escrita deve-se ler sempre aprendizagem. A aquisição é natural e espontânea, como ocorre com a fala. A escrita exige mais do que isso, um processo mais complexo de ensino-aprendizagem. Por isso entendemos que é importante se buscarem novas estratégias e métodos para se alfabetizarem crianças e adultos, embora não tenhamos a pretensão de apresentar uma solução definitiva para o problema.

Scliar-Cabral, durante as orientações, se manifestava contra a criação de métodos novos e dizia que tudo que funciona bem deve ser adotado pelo professor alfabetizador, talvez pela consciência da magnitude do problema, que não pode ser reduzido a apenas a uma questão metodológica. De qualquer forma, chegamos ao consenso de que a proposição de estratégias adequadas pode melhorar os índices de alfabetização com letramento.

2.7 ESTRATÉGIAS ADEQUADAS

Os capítulos precedentes, longe de esgotarem o tema, tiveram o objetivo de contextualizar a alfabetização dentro de um enfoque histórico e psicolingüístico e apontar diretrizes e novas estratégias a serem adotadas em escolas brasileiras, com a humildade necessária e com a ousadia essencial para enfrentar um problema tão grave. Não abordamos com detalhes as cartilhas de alfabetização, já que há uma ampla literatura sobre sua ineficiência, em especial, porque Maira não utilizou esse processo pedagógico, e não porque o tema não seja relevante. Acreditamos que quanto menos preparado o professor, mais ele utiliza essas fórmulas prontas

(receitas) em sala de aula. Portanto, quando nos propusemos apresentar estratégias adequadas de alfabetização, não quisemos cair no mesmo erro das cartilhas — de ter um modelo fechado sobre o qual o professor não entenda e não conheça o referencial teórico que sustenta essas estratégias. O sucesso da alfabetização depende de muitos fatores. Apontamos, a seguir, os que consideramos mais relevantes.

A motivação, o trabalho a partir da realidade dos alunos — e não um ensino mecanicista, completamente abstrato e sem sentido para as crianças. O prazer e a paixão do professor em sua atividade também são um aspecto motivacional muito importante, que não pode ser desprezado. Não é possível esquecer que, além disso, os alfabetizadores precisam ter conhecimentos técnicos, arrolados anteriormente, para enfrentar o enorme desafio de inserir crianças no mundo da leitura. Fica clara também a urgência de delimitar bem o objetivo da alfabetização, que necessariamente deve envolver o letramento. Não adianta nada dominar a tecnologia da escrita e não usá-la em seu próprio proveito. Isso exige uma postura completamente diferente de professores, pais, da escola e das autoridades públicas. Como diria Paulo Freire, educar para libertar; educar para transformar. Mesmo com as críticas feitas à escola, não se conhece uma outra instituição que possa desempenhar esse papel de educação e de transformação social que a escola pode trazer em si. Está na hora de a escola assumir um novo papel, o qual historicamente não tem sido cumprido, de reflexão e transformação social.

3 METODOLOGIA

O trabalho com o mundo real, prático, no dia-a-dia da escola, foi fundamental nesta pesquisa, pois, a partir dele, constatamos a validade de nosso referencial teórico e visualizamos a dimensão do desafio que representa melhorar a alfabetização no País. Nesse sentido, houve amadurecimento, uma vez que nossas idéias, no fim da pesquisa, eram diferentes de quando a começamos. No início, gostaríamos de encontrar um método moderno e eficiente de alfabetização, agora, porém, já ficaremos satisfeitos se obtivermos algumas estratégias adequadas de ensino, que deverão ser testadas muitas vezes, antes de que se possa imaginar ter encontrado um método inovador para a alfabetização.

O mundo real apresenta muitos problemas, e tivemos de enfrentar alguns deles nessa trajetória. A nossa intenção era trabalhar com duas professoras intervenientes, por segurança metodológica. Iniciamos com as duas professoras em 2003. Já no início de 2004, contudo, uma delas não conseguiu a vaga como alfabetizadora. Assim, ficamos apenas com uma professora que, por motivo de saúde, precisou de licença em 23 de setembro de 2004, quando faltavam pouco mais de dois meses para finalizar o experimento. Esses percalços no caminho exemplificam a realidade da educação brasileira. A saída da professora, primeiramente por 15 dias, já representaria um problema com a turma de 2003. Depois, a licença foi solicitada por mais 30 dias, o que forçou uma antecipação na coleta de dados em 2004. Por esses motivos, tivemos de mudar drasticamente o enfoque das hipóteses iniciais, pois perdemos a principal variável que estava sendo controlada.

A saída de professora impediu que aplicássemos o teste conforme o plano inicial e não foi mais possível comparar as duas situações nas condições pretendidas: em 2003, a professora lecionou o ano inteiro; em 2004, trabalhou apenas até 23 de setembro. Com isso, a pesquisa experimental ficou inviabilizada, tal como proposta inicialmente. Em síntese, investigaríamos a influência de conhecimentos lingüísticos do professor na eficiência do processo de alfabetização, transcorrido o ano letivo. A pesquisa teria caráter intervencionista, de forma que o pesquisador a influenciaria, participaria do processo, e não apenas observaria a

realidade para descrevê-la. A nossa hipótese alternativa era de que, quanto maior o conhecimento lingüístico e psicolingüístico do professor, melhores seriam os resultados da alfabetização nos seus alunos, revelados após a aplicação de uma bateria de testes, ao término do ano letivo.

Diante dessa realidade, trabalhamos de forma mais descritiva em cima dos dados coletados durante a observação em sala de aula. Aproveitamos os dados quantitativos, como mais um aporte, sempre levando em consideração a diferença de tempo em que ficamos em sala de aula durante o primeiro ano do ensino fundamental. Dessa forma, comparamos as populações de 2003 e de 2004, para verificar se os dados empíricos apontariam alguma melhora no processo de alfabetização, em função do acesso a conhecimentos lingüísticos e psicolingüísticos por parte do professor, em 2004.

A pesquisa experimental não serve para indicar que se está certo, e sim para confirmar ou refutar teorias e sugerir novas hipóteses para investigação. Com essa perspectiva, esperamos ter a habilidade necessária para saber ler (ou ouvir) adequadamente o que os dados apresentam, e não fazer malabarismos estatísticos para comprovar as nossas opiniões. Essa mudança, na etapa final da pesquisa, relativiza ainda mais nossas considerações, exigindo cautela nas conclusões. Muitas vezes, em ciência, não encontramos o que procuramos, mas, algumas vezes, descobrimos o que não procuramos. Feita essa advertência, relatamos brevemente o processo da investigação realizada.

A metodologia usada foi pesquisa ação com intervenção colaborativa. Fizemos um estudo de caso, de mudança pedagógica do professor sujeito, e testamos o efeito sobre os alunos da mudança no professor, com duas populações distintas de alunos do primeiro ano — a turma de 2003 (base, sem mudança) e a turma de 2004 (teste, com mudança) —, por meio da aplicação de uma bateria de testes, das observações em sala de aula e das respostas a questionários.

A turma teste seria utilizada para confirmar ou não a hipótese de que o conhecimento do professor influencia o sucesso da alfabetização, no desenho anterior, mas resolvemos antecipar a aplicação dos testes para viesar menos os resultados, já que a professora entrou em licença. De qualquer forma, cabe salientar que a aplicação da bateria de testes iniciou cerca de 30 dias antes do previsto e 20 dias depois da licença de Maira. Isso implica que houve influência das professoras que a substituíram. Havíamos descartado a turma da manhã por sugestão de Maira,

após checagem do perfil dessa turma, levando em conta o número de repetentes nela. Maiores detalhes referentes a isso estão no capítulo seguinte, na seção sobre o acompanhamento das aulas.

A pesquisa realizada foi um estudo de caso em relação ao professor — e não em relação aos alunos —, que foi o objeto principal da investigação. O professor foi interveniente. Com isso, pensávamos avaliar dois momentos do mesmo sujeito, mediante os resultados de testes aplicados em seus alunos: o primeiro, em que o professor não teve conhecimentos específicos de Lingüística e Psicolingüística; o segundo, em que ele os teve. Mantivemos o perfil da pesquisa, mesmo havendo os contratempos mencionados, só que em uma análise mais relativista, como salientamos no início deste capítulo.

A escolha de um mesmo sujeito teve o objetivo de diminuir ao máximo a influência de variáveis estranhas, que poderiam viesar os resultados. A ênfase do trabalho foi verificar, na alfabetização, a influência dos conhecimentos metalingüísticos do professor em seus alunos, por meio dos resultados de testes psicolingüísticos. Para realizar essa tarefa, iniciamos o estudo com dois sujeitos professores, que tinham interesse em colaborar com a pesquisa e aprimorar seus conhecimentos e seu desempenho profissional. Considerar esse perfil é importante para que se possa perceber alguma mudança na forma de alfabetizar do professor, pois, se o professor mantiver inalterada a sua forma de trabalho, a hipótese é refutada.

Optamos por trabalhar com professores recém-formados ou que estivessem iniciando na profissão, por considerar que eles, geralmente, são mais abertos a mudanças. Nesse sentido, um aspecto importante foi a própria avaliação do professor, feita por meio de entrevistas gravadas, nas quais ele expressou de que forma o conhecimento modificou sua percepção sobre a alfabetização. O desempenho do professor seria medido via aplicação de uma bateria de testes, com base em Scliar-Cabral (2003b), o que não pôde ser feito em termos experimentais rigorosos, pois as condições não foram as mesmas. Mesmo assim, a bateria foi aplicada uma única vez nos alunos das turmas que integraram a pesquisa (2003, manhã; 2004, tarde).

O trabalho fundamentou-se na mudança do perfil pedagógico do professor sujeito — promovida pelo curso de 30h que ele freqüentou, o qual foi ministrado pelo pesquisador e por professores convidados, além do acompanhamento feito pelo

pesquisador em sala de aula, ao longo de 2004 (sugerindo ações, realizando observações e produzindo material didático) — e no reflexo dessa mudança nos alunos. Com isso, esperava-se medir se os dados das baterias dos testes apresentariam ou não mudança significativa estatisticamente. Dados os contratempos, esse tipo de análise tornou-se prejudicado, mesmo assim, os dados foram comparados, para verificar se houve alteração de desempenho entre as turmas.

3.1 PESQUISA DE CAMPO

3.1.1 Tipo

O tipo de pesquisa de campo realizada foi pesquisa ação com intervenção colaborativa e comparativa, como mencionado. Pesquisa ação significa que o pesquisador influi na população que participa do estudo, de forma que ele não apenas observa e descreve a realidade. Ser colaborativa implica que a pesquisa contou com a ajuda de uma professora do primeiro ano do ensino fundamental. Também é comparativa, porque confronta os resultados da alfabetização realizada por um mesmo professor, em dois momentos distintos — tais resultados foram obtidos por meio dos instrumentos de pesquisa descritos na seção 3.2.

3.1.2 Sujeitos da Pesquisa

A pesquisa tem como sujeitos Maira, uma professora de município situado no interior de Santa Catarina, a cerca de 100km de Florianópolis, que representa o estudo de caso, e 44 alunos, sendo 20 de 2003 e 24 de 2004. Os alunos responderam a testes psicolingüísticos que objetivavam fornecer subsídios para: discutir se a aquisição de conhecimentos lingüísticos e psicolingüísticos e sua aplicação pelo professor podem facilitar a internalização dos princípios alfabéticos do português do Brasil entre seus alunos; e, em especial, ver como deve ser essa preparação. De forma mais abrangente, tais testes permitiram saber se o curso e o acompanhamento aplicados nesta pesquisa foram suficientes para definir um novo patamar de ensino-aprendizagem para o professor.

3.1.2.1 A professora Maira

A professora sujeito da pesquisa começou a cursar o segundo grau normal, mas desistiu, pois estava cansada de estudar. Então, resolveu fazer o magistério, meio por acaso. Ela era “professorinha” quando criança e adorava dar aula, porém não sonhava ser professora. Com o passar do tempo, foi se interessando pela profissão e estudando. Acabou gostando da atividade. Em 1998, conseguiu vaga para lecionar na pré-escola. Maira contou que estava “meio perdida, sem saber o que fazer”. Disse que conseguiu fazer um bom trabalho, não muito diferente do que fez em 2004. Não era exatamente o que ela queria fazer, mesmo assim, ficou um ano e meio no pré. Depois, teve a chance de trabalhar com uma primeira série, com 15 alunos, e gostou muito: “Eu não tinha experiência com a primeira série e fiquei preocupada com desenvolver um trabalho legal. Comecei alfabetizando com nomes que interessavam a eles, palavras-chave”. Uma vez, ela e os alunos foram ao bar, perto da escola, para comprar bala, como atividade pedagógica, já que a palavra-chave era bala. “A escola era pequena. Tudo estava de acordo. Dava para alfabetizar”, ponderou.

A seguir, ela teve uma experiência com uma primeira série diferente: nove alunos retirados da sala de aula, em função de problemas graves de comportamento. “Imagine uma professora sem experiência pegar nove alunos com problemas sérios de comportamento e com dificuldades de aprendizagem. Foi horrível. Por um momento, quase desisti”, revelou. Foram diversos problemas, e ela não conseguiu desenvolver um bom trabalho. Por falta de espaço, pela maneira como os alunos foram retirados de sala. “Foi péssimo”, resumiu.

Logo depois, trabalhou com uma segunda série: “Eu amei de paixão mesmo”. Então, começou a trabalhar com duas segundas séries, quando passou a atuar por 40 horas, antes eram 20 horas. Maira gostou muito e explicou por quê: “É uma continuação da primeira, e você pega eles novinhos na coisa, ainda”. Nessas turmas, ela utilizou muito a produção de texto, enquanto via outras professoras ensinando “aquela gramática pesada”, segundo ela, uma coisa chata, que Maira não queria repetir. “Eles [os alunos] gostavam muito [de produzir textos] e me pediam para trabalhar dessa forma. E ali eu já ia trabalhando a ortografia, a gramática, pontuação, essa coisa toda.” Em 2003, ela voltou a trabalhar com duas primeiras séries. “Foi um ano bom, e estou vendo o resultado dos alunos na segunda série”.

Revelou ainda que está sempre conhecendo coisas novas e, em 2003, tinha uma mentalidade, um certo conhecimento sobre alfabetização, mas, em 2004, mudou sua mentalidade, e acredita que já está bem melhor nesse aspecto.

Maira está há seis anos na educação. Formou-se no magistério em 1997 e começou a lecionar em 1998. Ela não pensava em fazer faculdade, entretanto, a oferta de um curso de Pedagogia na Unisul, em sua cidade, para professores efetivos — Maira não era efetiva na época —, fê-la mudar de idéia. “Tive de passar por uma prova, uma avaliação. Eram oito vagas, para 45 inscritos. Consegui a aprovação.” Com a graduação, passou a ter uma visão melhor sobre pedagogia. No magistério, uma professora foi muito marcante. “Ela me incentivou a alfabetizar, não daquela forma muito tradicional, mas sim de forma mais aberta, e a trabalhar com uma coisa de que o aluno gosta e que curte, para dar sentido para ele.” Ela admitiu que o curso era uma cobrança do município, e que foi importante para sua formação. Formou-se em Pedagogia em 2002 e já iniciou pós-graduação (Fucap), mas parou, em função do excesso de atividades que desenvolvia. “Estou pensando em voltar a estudar, começar o curso de Letras ou terminar a pós”, observou.

3.1.2.2 Turma de 2003

A turma de 2003 era formada por 20 crianças, das quais duas eram repetentes, que majoritariamente estavam na faixa etária de sete anos, em novembro e dezembro de 2003, quando foi aplicada a bateria de testes. A seguir, apresentamos um breve resumo de cada sujeito da população analisada, com base no questionário sociopsicolingüístico.

É válido ressaltar que a professora Maira observou que as crianças da primeira série não tinham noção muito clara de o que é uma hora, levantada na questão sobre quanto tempo assistem à televisão. Mesmo assim, mantivemos as respostas das crianças, já que questionávamos também em que período costumavam assistir à tevê (Ver Tabela 4).

3.1.2.3 Turma de 2004

A turma de 2004 era formada por 25 crianças, das quais quatro eram repetentes, e a maior parte delas estava na faixa etária de sete anos, em outubro e

novembro de 2004, durante a aplicação dos testes. Em relação ao tempo que assistiam à televisão, perguntamos a que programas assistiam e percebemos que as crianças assistiam a muita televisão, entre quatro e oito horas por dia. Uma das crianças passou para o turno da manhã, ficando essa turma com 24 crianças (Ver Tabela 4).

Tabela 4 – Entrevista Sociopsicolinguística

		Mora com			Gosta de Brincar		brinquedo Preferido			Ou-ve hist.	TV/ dia	programa preferido			personagem			Divi-de Quarto?	Fez pré ?		
S	I	pais	pai	mãe	só	com crian.	Bone-ca	Carri-nho	Ou-tro		(h)	Xu-xa	Sí-tio	Dese-nho	Ou-tro	Xu-xa	Dese-nho	Ou-tro			
1	7			1		1	1			1	2h	1						1		1	
2	6	1				1	1			1	2h	1				1			1	1	
3	6																				
4	7	1			1	1	1			1	3h			1			1		1	1	
5	7	1				1			1	1	2h		1					1	1	1	
6	7	1				1		1			1h			1			1			1	
7	7	1				1			1	1	8h	1					1		1	1	
8	7	1				1	1				4h		1					1	1	1	
9	6	1				1	1				5h	1				1				1	
10	7	1				1		1		1	4h				1			1	1	1	
11		1				1			1	1	2h				1			1	1	1	
12		1				1		1		1	4h			1			1		1	1	
13		1				1			1	1	2h			1			1			1	
14	7	1			1	1			1	1	2h			1			1		1	1	
15		1				1			1	1	4h				1			1		1	
16				1		1			1	1	4h				1				1	1	
17		1				1			1	1	0h								1		
18	7		1			1			1		4h				1			1	1		
19	7			1	1	1	1				4h			1			1		1	1	
20	8	1						1		1	8h			1			1		1		
21	11	1				1		1			5h			1			1		1	1	
22	7	1				1		1		1	4h				1			1	1	1	
23	7	1				1		1		1	6h				1		1		1	1	
24	6			1	1	1			1	1	4h			1			1			1	
25	9	1				1			1	1	6h				1		1		1		
26	6	1			1	1		1		1	5h			1			1			1	
27	7	1			1	1		1		1	4h			1					1	1	
28	8	1				1		1		1	0h									1	
29	6	1			1	1	1				4h		1			1			1	1	
30	7	1				1			1		1h			1			1		1	1	
31	7	1				1			1	1	4h				1			1		1	
32	6	1				1	1				6h								1	1	
33	6	1			1	1	1				6h		1			1			1	1	
34	6			1	1	1			1	1	4h			1			1		1	1	
35	7	1				1	1			1	1h			1			1		1	1	
36	7	1				1		1		1	0h									1	
37	6	1			1	1			1	1	4h			1			1		1	1	
38	7	1				1			1		4h		1					1	1	1	
39	7			1	1	1		1			6h		1			1				1	
40
41	7	1			1	1	1			1	4h	1					1			1	
42	8			1		1		1			4h			1			1			1	
43	7			1	1	1			1	1	4h			1			1			1	
44	7	1				1		1			4h			1			1		1	1	

3.2 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Os instrumentos de pesquisa foram basicamente quatro: um curso de Lingüística e Psicolingüística Aplicadas à Alfabetização (Anexos 2 e 6); entrevistas (Anexos 1.1 e 1.2) e questionário sociopsicolingüístico (Anexo 1.3), aplicado aos alunos sujeitos da pesquisa, para definir o perfil da população; uma bateria de testes de recepção e produção da linguagem, com base em Scliar-Cabral (2003b), aplicada às crianças; e acompanhamento das aulas, para monitorar a aplicação dos conhecimentos por parte do professor, bem como para fazer sugestões de como abordar determinados assuntos a ensinar.

3.2.1 Conhecimentos Novos

O curso de Lingüística e Psicolingüística Aplicadas à Alfabetização propiciou conhecimentos lingüísticos e psicolingüísticos ao professor sujeito da pesquisa e foi a base para a mudança no seu desempenho. O curso (ver ementa no Anexo 2) foi ministrado pelo próprio pesquisador, baseado em Scliar-Cabral (2003b), e também por professoras convidadas. Além de o professor sujeito, participaram desse curso outros professores da região. Maiores detalhes são fornecidos no capítulo seguinte.

3.2.2 Bateria de Testes

Os efeitos do desempenho do professor foram medidos através da aplicação de uma bateria de testes (SCLiar-CABRAL 2003b) em cada turma que integrou a pesquisa, ao final do respectivo ano letivo na turma de 2003 e em outubro de 2004. Os testes foram aplicados individualmente (1, 2, 3, 4, 5, 7, 8 e 9), apenas a produção escrita (6) foi feita em grupo. Os testes de recepção oral de itens visam a detectar se as crianças percebem os traços fonéticos que diferenciam os vocábulos no português do Brasil (1.1 e 7). O teste de compreensão de frases (1.2) permite detectar problemas de processamento na memória imediata e de trabalho e de complexidade sintática.

Os testes de produção oral (2.1 e 2.2) têm por objetivo mostrar se a criança consegue comandar os gestos fonoarticulatórios de variedade sociolingüística. O teste 3, invenção de uma história a partir de uma seqüência de figuras, avalia se os

esquemas narrativos estão bem desenvolvidos na criança, particularmente, no que diz respeito à ordenação de episódios numa cadeia causal, envolvendo habilidades cognitivas. O teste 4 trata do reconto de histórias e verifica se os esquemas narrativos estão bem desenvolvidos nos alunos, bem como a memória imediata e de trabalho.

O teste 5.1 pede que se faça o emparelhamento de palavras escritas com figuras e avalia a habilidade da criança de perceber a oposição entre grafemas em pares mínimos. O teste de emparelhamento de frases (5.2) detecta se a criança apresenta limites em enunciados escritos mais extensos. O teste 6 (escrita) verifica se o aluno consegue transpor para a escrita suas representações fonológicas. O teste 7, de correspondência fonológico-grafêmica, avalia se a criança internalizou as regras de codificação dos fonemas em grafemas. O teste 8, correspondência grafêmico-fonológica, avalia a descodificação. O teste 9 visa à confirmação de desempenhos anteriores de descodificação: o 9.1 refere-se à leitura em voz alta e o 9.2 tem o objetivo de verificar se a criança compreende o que lê.

A bateria de testes permite uma identificação clara do grau de internalização das regras de descodificação e de codificação do sistema alfabético do português do Brasil pelas crianças em fase de alfabetização. No caso de a criança ter algumas dificuldades, os testes apontam de forma clara as trocas e os erros cometidos na leitura e na escrita. Com isso, facilita o desenvolvimento de atividades específicas para a criança evoluir no processo de internalização das regras e princípios da língua materna. Esse papel dos testes me parece muito relevante, além de permitir a criação de atividades pedagógicas para sala de aula, como a do emparelhamento de palavras com figuras. A criação de palavras sem sentido (logatomas) também pode ser utilizada em sala de aula, trabalhando com a comutação e mostrando os valores dos grafemas em contextos específicos, desde que de forma lúdica.

3.2.3 Entrevistas

As entrevistas com o professor sujeito constituem fonte de informação básica para demonstrar as mudanças proporcionadas pelo conhecimento novo e pelas sugestões do pesquisador, na abordagem de determinados pontos pelo professor, como as diferenças entre linguagem escrita e linguagem oral, por exemplo. Já em relação aos alunos sujeitos, as entrevistas permitem que se definam características

sociopsicolingüísticas que podem influenciar o processo de alfabetização, bem como conhecer a visão das crianças sobre a aprendizagem da leitura e da escrita.

3.2.4 Acompanhamento *On-line*

O pesquisador acompanhou as aulas ao longo de 2004, para observar a metodologia utilizada e, com a permissão expressa do professor sujeito, fez pequenas intervenções nas aulas, como ler uma história e propor outras atividades. Além disso, houve reuniões de trabalho com o professor sujeito, para planejar as aulas e ações preventivas e corretivas, bem como levar dúvidas do professor para serem esclarecidas com a orientadora. Normalmente, foi acompanhada uma aula por semana, e as reuniões também tiveram essa frequência aproximada. O pesquisador ofereceu também leituras para o professor sujeito, a fim de complementar o curso e o acompanhamento das aulas. As aulas não foram gravadas e as observações eram anotadas manualmente pelo pesquisador.

3.3 PROBLEMA

O problema investigado nesta pesquisa é a falta de êxito no processo de alfabetização, que vem gerando grande número de analfabetos funcionais. Acreditamos que uma das causas desse fracasso é a falta de preparo do professor, portanto, ao preparar melhor o professor, temos a expectativa de sugerir ações para reduzir o número de analfabetos funcionais oriundos das escolas brasileiras. Assim, avaliamos os dados obtidos na pesquisa de campo com a máxima cautela, para ver se eles apresentavam indícios de melhora nessa situação, já que a licença de Maira impediu que fizéssemos a comparação mais rigorosa dos resultados entre as duas populações, em termos de uma pesquisa científica experimental.

3.4 SITUAÇÃO

As atividades foram realizadas na escola em que o professor sujeito lecionava, durante o horário de aula. As entrevistas com as professoras, a aplicação das baterias de testes e do questionário sociopsicolingüístico ocorreu no horário normal de aula. Cada sujeito (aluno) foi entrevistado na escola, em ambiente distinto

da sala de aula (testes individuais). Já o teste coletivo (6) foi feito em sala de aula. O pesquisador, ao longo de 2004, participou de aulas da professora e fez reuniões para tratar de questões práticas e teóricas. Apenas o curso de Lingüística e Psicolingüística Aplicadas à Alfabetização foi ministrado fora do período letivo, nos meses de janeiro e fevereiro de 2004. O pesquisador aplicou os testes com um auxiliar, mas, nas entrevistas, atuou sozinho.

Os comandos utilizados na bateria de testes foram os seguintes:

1.1 - Vou dizer uma palavra e você vai apontar com o dedo para a figura certa.

1.2 - Agora vou dizer uma frase e você vai apontar com o dedo a figura correspondente a ela.

2.1 - (Gravado) Agora é sua vez de falar o que está no desenho. Vou apontar e tu dizes o que é.

2.2 - (Gravado) Agora você vai falar uma frase sobre o que está no desenho que eu apontar.

3 - (Gravado) Você gosta de ouvir histórias? E de contar? Vou mostrar essas figuras e você vai colocá-las na ordem que achar melhor. Depois pode contar a história.

4 - (Gravado) Vou contar uma história que você nunca ouviu. Preste bem atenção. Depois você vai treinar comigo para contá-la para seus amigos.

5.1 - Vou lhe dar uma ficha com uma palavra e você vai colocá-la na figura certa.

5.2 - Vou lhe dar uma ficha com uma frase e você vai colocá-la na figura certa.

6 - (Único feito em grupo, os demais foram todos individuais) Vou apontar para uma figura e você escreverá o que está no desenho.

7 - Vou dizer uma palavra que você não conhece e você vai apontar a ficha certa.

8 - (Gravado) Vou apontar uma palavra que você não conhece e você vai ler o que está escrito.

9.1 - (Gravado) Por favor, leia o que está escrito.

9.2 - Leia em silêncio e depois coloque um X nos parênteses das frases corretas. Se estiver errada, deixe em branco.

Cabe esclarecer que algumas crianças não entendiam bem as atividades e os comandos utilizados. Para sanar esse problema, tivemos de recorrer a outras estratégias. Por exemplo, no comando 9.2, explicamos 'correto' como verdade em relação ao que tinham lido no texto e 'errado' como mentira, que não estava no texto. O teste 3 também demandou explicações adicionais, pois nem todos entendiam o comando 'colocar em ordem', então, falamos sobre o começo, o meio e o fim da história.

3.5 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados obtidos tiveram o seguinte tratamento: em primeiro lugar, as entrevistas foram gravadas e depois transcritas; já os resultados da aplicação da bateria de testes foram compilados por criança, transcritos, tabulados e analisados quantitativa e qualitativamente. Utilizamos os programas Excel para tabular os dados e fazer as médias e as correlações e o SPSS para o Teste t.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 DADOS QUALITATIVOS

4.1.1 As mudanças em Maira

Um dos instrumentos para avaliar a mudança de posicionamento da professora Maira foi um questionário aplicado em dois momentos diferentes: antes e depois do Curso de Lingüística e Psicolingüística aplicadas à Alfabetização. A íntegra das respostas e a análise de cada ponto do questionário podem ser conferidas no Anexo 3. Referimos às mudanças destacadas pela própria professora e às principais diferenças entre as respostas da primeira entrevista [2003] em relação à segunda [2004].

O aspecto mais importante foi o valor dado às letras. “Isso me chamou muito a atenção e está sendo um ponto positivo este ano [2004]. No ano passado [2003], trabalhei com alfabetização também e com o nome da letra: aquela coisa de juntar uma letrinha com a outra, mas eu não me preocupava em mostrar som de cada letra, o valor de cada uma. Estou observando que está dando mais resultado esta forma de trabalho. Eles estão conseguindo entender, perceber mais.”

Entre as vantagens observadas no primeiro semestre de 2004, Maira apresenta uma maior transparência do sistema alfabético, quando se trabalha com o valor das letras. As crianças conseguem perceber as regras, por exemplo, o “s” no meio de vogais tem o valor de /z/, o “l”, no final, tem o valor de /w/. “Eles conseguem perceber isso e querem, a todo o momento, estar mostrando para os colegas que aprenderam. Está sendo bem mais fácil para mim e para eles. Esse é um ponto bem positivo do curso.”, relata a professora.

A professora fez questão de valorizar a sua trajetória na educação e não fazer mudanças bruscas em sua prática pedagógica em função dos novos conhecimentos adquiridos: “Eu não pensava em abandonar aquilo que estava fazendo”. Quando Maira fez o curso, pensou em continuar o seu trabalho, até porque vê bons resultados hoje, 2004, de seus antigos alunos de 2003. Outro ponto significativo do

curso, segundo a professora, foi prestar atenção à variedade sociolingüística das crianças, valorizando a linguagem do aluno, a maneira como ele fala.

“A gente ainda vê muitos professores que chegam em sala de aula e corrigem a maneira da criança se expressar, o linguajar lá do interior, ou outro sotaque”. A professora relatou situações de conflitos entre as crianças de diferentes variedades e não sabia como enfrentar essa situação. Então, esse novo conhecimento deu elementos para ela enfrentar situações de preconceito em relação aos diferentes dialetos. “Eu tenho baiano, gaúcho, catarinense, então essa questão de valorizar, até saber colocar a forma correta de falar. [aqui seria mais adequado o termo registro] é muito importante. O professor tem que saber a maneira de corrigir o aluno, não expondo a criança ao ridículo.”

4.1.1.1 Mudanças nas respostas do questionário entre 2003 e 2004

De uma forma geral, podemos dizer que o curso e o acompanhamento das aulas permitiram uma evolução da professora Maira. As respostas de 2004 mostram análises mais profundas e evidências claras de mudanças de enfoque em pontos específicos e muito importantes, como veremos a seguir. Em alguns aspectos, não houve mudanças significativas. Em outros, as respostas de 2003 e 2004 se complementaram.

4.1.1.1.1 Sobre a dificuldade de alfabetização

A resposta de 2004 foi mais profunda e apontou o maior dilema da alfabetização, segundo Maira, as crianças com dificuldade de aprendizagem. Em ambas as respostas, a professora disse que alfabetizar é difícil. Contudo, em 2004, observamos um maior esclarecimento sobre as dificuldades que o profissional de alfabetização enfrenta; bem como a dura realidade da escola pública que não tem a estrutura e nem condições para resolver a dificuldade apontada por Maira.

4.1.1.1.2 Sobre os processos de alfabetização

A resposta de 2004 mostrou com mais clareza a hierarquia de aprendizagem: oralidade, leitura e escrita. Na anterior [2003], não havia muita clareza sobre as

diferenças do processo, quando Maira afirmou que trabalhava as duas coisas juntas. Mesmo assim, a complexidade do tema fica evidente, pois a professora não tem uma segurança completa ao descrever a sua forma de trabalhar. Em 2003, Maira já trabalhava com a oralidade, mas ainda não tinha uma nítida diferença entre os processos de leitura e escrita — tanto que cita a escrita antes da leitura, e sabemos que a leitura é pré-requisito para a escrita significativa, com sentido para a criança, e não mera cópia do quadro, sem qualquer compreensão do que escreve. Maira observa que as crianças vêm com uma noção do alfabeto [nomes das letras, algumas sílabas] e algumas escritas. O trabalho com o valor das letras deve começar no pré, já que o conhecimento do nome da letra não ajuda muito no entendimento do sistema alfabético — uma abstração que na verdade dificulta o acesso ao sistema. Por exemplo, uma criança ao ver a palavra “meu”, lê “eme, e, u”.

4.1.1.1.3 Aspectos fundamentais para uma boa alfabetização

Houve uma diferença muito grande em relação à resposta de 2003, quando Maira enfatizou somente o aspecto cognitivo com a preparação do professor para a atividade. Em 2004, o primeiro aspecto foi o comprometimento do professor, depois a preparação, concluindo que o conhecimento e o comprometimento resultam em um ensino de qualidade.

4.1.1.1.4 Frustrações do alfabetizador

Em 2003, a frustração maior foi não conseguir trabalhar com os que têm dificuldade de aprendizagem. Em 2004, a frustração maior foi a falta da participação da família no processo escolar, sem esquecer do ponto levantado no ano anterior. Em 2004, sugeriu um auxiliar para trabalhar essas dificuldades de aprendizagem, participando das atividades de aula. Essa sugestão é importante não apenas para o professor, mas também para os estagiários dos cursos de Pedagogia e Letras, que podem ter acesso à prática, o que ocorre somente no fim da graduação. Essa sugestão é realmente muito interessante. Maira teve uma estagiária no final do primeiro semestre, estudante de Pedagogia na primeira fase. Maira considerou essa experiência muito válida e ocorreu na turma da manhã em 2004. Essa estagiária acabou assumindo a turma no final do ano. Em 2003, o problema maior foi o

comportamento das crianças em sala de aula. Em 2004, a falta de participação da família. Aqui cabe enfatizar a importância do pré-escolar, que prepara a criança para as atividades clássicas de sala de aula: copiar do quadro (observe-se, como ainda se enfatiza esta tarefa como prioritária), fazer tarefas, etc. Crianças sem o pré, normalmente, apresentam um maior desligamento e uma maior rebeldia em relação à autoridade do professor, em especial, na realização das tarefas.

4.1.1.1.5 Aquisição da fala

As respostas sobre como a criança começa a falar foram praticamente as mesmas, sem diferenças significativas. O curso, mesmo abordando a questão, não implementou mudanças na concepção de Maira sobre a questão. O tema é bastante complexo e merece uma atenção maior sobre os reflexos de determinada visão de aquisição de linguagem sobre os processos de alfabetização.

4.1.1.1.6 Conhecimento lingüístico

Quanto ao número de fonemas (sons) de determinadas palavras, o curso conseguiu provocar uma mudança sensível sobre os valores dos grafemas. Em 2003, Maira não sabia responder a questão. Em 2004, respondeu as duas questões corretamente. Sobre as diferenças entre fala e escrita, as respostas são bem semelhantes. Em 2004, é possível identificar mais exemplos das diferenças entre a fala e a escrita, contudo, a percepção de Maira em 2003 já tinha evidenciado algumas diferenças fundamentais entre a fala e a escrita. Maira diz que são necessários mais conhecimentos sobre Lingüística, mas que o curso deu condições de aprender mais do que na universidade. Assim, uma nova edição do curso deve ser preparada com uma carga horária maior para dar conta das necessidades que o professor tem, em termos de conhecimentos lingüísticos e psicolingüísticos, para alfabetizar.

4.1.1.1.7 Questões centrais no processo

Em 2003, Maira acrescentou dois aspectos ao questionário: a questão de uma indefinição metodológica para a alfabetização e a falta de apoio familiar para

auxiliar a criança em seu desenvolvimento. Em 2004, enfatiza a questão do método, mais focada na questão da cartilha, e também questiona os investimentos em educação, em especial, nos livros didáticos. As duas respostas se complementam e apontam as grandes questões no que diz respeito à alfabetização e à escolarização: a falta de clareza no que diz respeito ao método de alfabetização, o desprezo e o abandono do professor dentro do sistema escolar brasileiro, e a falta de apoio familiar para a criança. Para ela, os professores não têm conhecimento claro do que desenvolvem com as crianças. Pode-se dizer, praticamente, que existe um método para cada professor alfabetizador. O desprezo e o abandono do professor iniciam com a baixa remuneração e também com a falta de treinamento (cursos de capacitação) e de materiais para se aprimorar. Esse tipo de postura deve ser transformado rapidamente para que a educação possa sair do caos em que se encontra. O professor é peça-chave no sistema e precisa ter esse reconhecimento e valorização. Isso irá exigir uma constante avaliação dos professores para separar os que estão comprometidos com a educação daqueles que fazem da atividade apenas um bico — sem qualquer comprometimento com o ensino e com os alunos. Por fim, Maira aponta que não se pode exigir da criança a responsabilidade de abrir os cadernos e fazer as tarefas da escola. Os pais devem ser co-responsáveis por essa tarefa — lembrando, acompanhando, ajudando. Isso provoca um conflito entre família e escola (professores). O resultado é uma mútua acusação de instituições que já não cumprem seus papéis fundamentais — a escola e a família.

4.1.2 Considerações sobre a mudança em Maira

Em primeiro lugar, a mudança no perfil da professora foi baixa, com apenas dois elementos novos, valor da letra e variedade sociolingüística, embora tais elementos novos não tenham sido assimilados na profundidade suficiente para acarretar mudanças de vulto em sala de aula.

Este fato aponta para dois caminhos bem claros. Um curso intensivo de 30 horas não é capaz de mudar uma prática pedagógica, nem desenvolver os fundamentos técnicos necessários para provocar a mudança significativa na prática da professora. A complexidade da alfabetização e suas inúmeras variáveis exigem um treinamento bem mais longo e profundo do que um curso intensivo. Neste sentido, refizemos todo o planejamento do curso, alterando o conteúdo e a carga

horária, para dar conta do desafio assumido de facilitar o acesso das crianças à leitura e à escrita. O objetivo é relativístico de melhorar os resultados, não é possível acreditar em uma solução só e completa para um tema tão complexo como a alfabetização.

Com certeza não foi possível trabalhar em profundidade os princípios do sistema alfabético do português do Brasil, necessários para a transformação da professora Maira que esse desafio exigiria. O pesquisador tinha um conhecimento, uma vivência e uma perspectiva, em termos lingüísticos e psicolingüísticos, no início de 2004, mas não suficientes para causar uma mudança substancial. Ao efetuar o balanço da pesquisa e após a leitura de novas obras, certamente apresentamos mais condições de capacitar os professores para o desafio de implementar uma nova prática pedagógica.

O receio de intervir na prática de Maira impediu uma interlocução maior entre o pesquisador e a professora, sendo uma das causas para impedir uma mudança mais ampla da prática pedagógica de Maira, pois a reconstrução se faz com as trocas contínuas entre teoria e prática. Outro fator foi não termos feito uma avaliação sobre o quanto a professora teria internalizado os conhecimentos. Por isso, talvez não tenha conseguido alterar sua prática pedagógica de forma mais significativa. Mesmo verbalizando a importância dos valores das letras, Maira manteve o alfabeto tradicional em cima do quadro e o utilizava eventualmente, denominando as letras.

As entrevistas com Maira mostraram que a escola continua uma alternativa importante para transformar a sociedade e as pessoas. Existem professoras, como Maira, interessadas em se aprimorar e crescer profissionalmente através do conhecimento. Esse perfil é fundamental para tentar uma modificação na forma de alfabetizar da escola brasileira. A pouca mudança no perfil da professora pode ser atribuída mais ao conteúdo do curso, principalmente, do que a outro fator qualquer. As poucas regras de codificação e de descodificação que trabalhamos foram bem assimiladas, indicando a direção a ser adotada na nova edição do treinamento: trabalhar exaustivamente com as regras de descodificação e de codificação do sistema alfabético do português do Brasil.

4.1.3 Curso de Lingüística e Psicolingüística Aplicadas à Alfabetização

Com essa seção, esperamos dar uma visão geral sobre o curso, incluindo os conteúdos principais. O relato de situações na interlocução entre o pesquisador, as professoras convidadas e o grupo pode ser visto no anexo 6 no CD.

4.1.3.1 Aulas e conteúdo

O curso se propunha dar fundamentação teórica e prática para professores do ensino fundamental do primeiro ao quarto ano, para que pudessem alfabetizar e letrar (ensinar a leitura e a escrita) conhecendo as bases lingüísticas e psicolingüísticas iniciais em termos históricos, técnicos e práticos, em apenas 30 horas — 10 aulas de 3 horas, durante os dias 26 de janeiro de 2004 a 6 de fevereiro de 2004, de segunda a sexta-feira, das 18h às 21h. Dez professores de diferentes níveis e ocupações participaram, incluindo a professora Maira, sujeito do estudo de caso da pesquisa: três professoras de educação infantil, uma professora de inglês, duas professoras de ensino fundamental, um diretor de escola, um professor de geografia/português, duas professoras de 1.^a a 4.^a e uma de turismo (que acompanhou apenas algumas aulas). Os professores vieram de dois municípios, localizados cerca de 100km de Florianópolis. O curso foi aberto à comunidade e gratuito para que outras pessoas tivessem acesso aos conhecimentos lingüísticos e psicolingüísticos do programa.

As aulas ocorreram na primeira semana na Escola A, na segunda, na Escola B. O esquema de aula teve a seguinte sistemática: um texto pequeno para introduzir o tema, em seguida, a apresentação dos conteúdos, exercícios práticos, discussão sobre o que tinha sido apresentado na aula, relato de experiências. O trabalho foi feito de forma bastante informal, em torno de uma mesa, com bastante interlocução entre o pesquisador (e os outros palestrantes) e os professores participantes. Sempre, ao início das aulas, nos primeiros minutos, se recuperavam os aspectos mais importantes na sala de aula. Fizemos uma breve resenha dos temas e assuntos abordados durante as 10 aulas do curso (maiores detalhes no anexo 6).

Aula 1 – Introdução ao Curso. Apresentação do professor e dos alunos; de forma sucinta, cada um relatou seus objetivos e expectativas em relação ao curso. Falou-se sobre o programa, a bibliografia indicada e a importância dessa troca entre

o conhecimento teórico do pesquisador e a experiência prática dos professores com alfabetização na pré-escola até o oitavo ano do ensino fundamental.

Aula 2 – A diferença entre a linguagem oral e a escrita. Incentivamos a participação dos professores para avaliar o grau de internalização dos temas abordados no primeiro dia, através de perguntas. Poucos responderam e tivemos que auxiliar na revisão dos conteúdos. O capítulo 2 (SCLiar-CABRAL, 2003b, p.25-31) foi lido com diversas pausas e esclarecimento de dúvidas do grupo. Discutimos o desenvolvimento da linguagem oral e da linguagem escrita, e de como isso poderia influenciar no dia-a-dia da sala de aula.

Aula 3 – A variedade sociolingüística. Buscamos os pontos de divergência e convergência entre as duas linguagens, com a participação do grupo, que mais uma vez não participou de forma efetiva. Pareciam inseguros. Reforçamos a fala como algo inato, biológico, fundamental para a própria sobrevivência da espécie; e a escrita como algo inventado pelo ser humano, uma tecnologia bem mais recente. O conteúdo novo trazia outro aspecto da oralidade: a variedade sociolingüística, um tema muito próximo das crianças e dos professores em sala de aula.

Aula 4 – Produção de material didático. A professora Otília Heinig apresentou sua tese de doutorado (HEINIG, 2003), *É que a gente não sabe o significado — homófonas não-homógrafas*, mostrando como se pode produzir material didático criativo e prático. A ênfase do trabalho foi ensinar as crianças a pensar, entender e criar as estratégias para diferenciar as homófonas não-homógrafas, fundamentada nos diferentes significados das palavras. Ela mostrou a importância dos resultados obtidos com essa prática, citando que um dos alunos conseguiu fazer uma definição científica de um dos processos analisados.

Aula 5 – Sistema Alfabético do Português do Brasil. A professora Leonor Scliar-Cabral deu uma visão geral do Sistema Alfabético do Português do Brasil, abordando temas e assuntos já discutidos pelo grupo — enfatizando a questão dos valores dos grafemas e da variedade sociolingüística. A análise foi mais profunda e esclareceu pontos que não tinham ficado claros para alguns participantes. Destacou que o professor tem de acreditar no método de ensino que adota. Esse ponto levantou diversas manifestações do grupo em que se relatou a adoção de métodos, sem que o professor tivesse segurança e domínio sobre o mesmo.

Aula 6 - Processamento da escrita. O planejamento da escrita começa do mesmo modo que o da leitura, pela motivação. Na escola, escrever é uma tarefa

desagradável já que o único interlocutor do aluno é o professor, que pode tachar de vermelho seus erros. A escrita conjunta (ou individual) de histórias e de poesias foi discutida como um aspecto importante de motivação para o grupo. O segundo aspecto do planejamento é fazer um esquema para facilitar a tarefa. A ordenação é importante no processo, bem como, o registro adequado. O texto em um *chat* é bem diferente do de uma dissertação.

Aula 7 – Noções de fonologia e fonética. Mostraram-se as relações entre fonemas e grafemas e grafemas e fonemas, com uma visão geral do sistema fonológico do português do Brasil. Explicitamos o que é um fonema, através da comutação e o surgimento de uma nova palavra (significado diferente). Tomamos a palavra bola /'bɔla/ e comutamos o fonema /b/, representado pela letra “b”, pelo fonema /m/, representado pela letra “m”. A troca modificou o sentido da palavra de bola /'bɔla/ para mola /'mɔla/, desta forma, tanto /b/ quanto /m/ são fonemas na língua portuguesa do Brasil. De forma resumida, apresentamos os fonemas do português do Brasil, tanto as consoantes como as vogais.

Aula 8 – Noções de fonologia e fonética. O valor dos grafemas, realizados pelas letras, especialmente as consoantes, gerou um clima de descontração e de brincadeira já que os professores estranhavam aquela abordagem da língua portuguesa. Eles ficavam repetindo os sons, tentando identificar os fonemas que determinadas letras representavam. Com exercícios práticos, os alunos distinguiram o conceito de grafema e letra. Eles tinham que identificar o número de fonemas, de letras e grafemas de cada uma das palavras apresentadas. Por exemplo, na palavra velha — quatro fonemas, quatro grafemas e cinco letras.

Aula 9 – Narrativa e gênero. Na primeira parte da aula, houve uma revisão geral de todo o conteúdo do curso, desde as diferentes visões sobre a aquisição da linguagem, diferenças entre as linguagens oral e escrita, o valor dos grafemas até os processos fonológicos. Na segunda parte, a questão da narrativa e dos gêneros recebeu maior destaque. Num primeiro momento, a alfabetização deve valorizar a oralidade da criança através de atividades como a hora do conto, a hora da novidade, entre outras. É preciso dar vez e voz às crianças na sala de aula. Muitas vezes o discurso da escola é muito distante da realidade dos alunos. O contar histórias (narrativas) pode representar um bom início para a criança no processo de alfabetização.

Aula 10 – Uma experiência inovadora. A palestra da professora Yvelise Ouriques Torquato, do Colégio Aplicação (Florianópolis), sobre o projeto “Um caminho diferente para aprender a ler e escrever” fechou o curso. Com uma abordagem de foco mais construtivista, ela adota uma metodologia que leva em conta muitos dos pressupostos implícitos e explícitos em Scliar-Cabral (2003b), entre os quais, destacam-se o aspecto motivacional da criança e o aspecto semiótico da linguagem.

4.1.3.2 Avaliação do curso pela professora Maira

Como exposto na seção 4.1.1, Maira enfatizou o valor dado às letras e acrescentou, avaliando o curso: “Quando você [o pesquisador] trabalhava com o valor das letras, o grupo achava engraçados os sons estranhos que eram produzidos. Era uma coisa diferente e eu ficava pensando, como iria trabalhar com o som de cada letra. Ainda é estranho, porque não mudei a minha maneira de dar aula. Simplesmente, eu estou colocando aquilo que acho importante do curso. [...] Achei bem importante também a questão da sociolingüística”.

Aspectos negativos do curso

“Em relação ao conteúdo, eu não vejo o que eu não tenha gostado. Achei algumas coisas bem difíceis mesmo. Em relação à Lingüística, é muito complicado. Eu dava aula, mas eu não sabia quase nada sobre Lingüística, sobre som, sobre fonema, sobre regras. O que tive na faculdade foi uma disciplina rápida, não deu pra absorver nada, não deu para aprender muita coisa. O curso também foi pouco. Duas semanas de curso, dá pra gente pegar uma base assim, mas tem que aperfeiçoar mais. A única coisa que vejo de ponto negativo, no caso, as pessoas que freqüentaram o curso só por que vai valer horas [com o objetivo de melhorar a remuneração] no estado ou município e não pensando na qualidade do ensino.”

Sugestões (carga horária, conteúdo)

“Para quem prestou atenção, para quem estava ali para aprender, deu para entender. Estava numa linguagem bem acessível. Precisaria mais tempo para

explorar mais os conteúdos mais difíceis. Algumas coisas ficaram bem claras, outras ficaram mais complicadas, como os quadros com as regras de realização de grafemas em fonemas. Os alfabetizadores deveriam estar bem preparados, essa é uma coisa que eu penso. E, às vezes, cai numa sala de primeira série sem saber nada e junta uma letrinha com a outra e pensa que está alfabetizando e deu.”

4.1.3.3 Considerações sobre o curso

Como era já previsível, o programa inicial do curso teve que ser adaptado ao ritmo que as aulas tiveram. Algumas das atividades propostas não se realizaram, entre elas, a construção de um modelo de alfabetização, a partir das informações de Scliar-Cabral (2003b), enfatizando os seguintes aspectos: motivação, diferenças entre fala e escrita, narrativas com conteúdos significativos para o aluno. Outra certeza que fica é a de que um curso de 30h ajuda na formação do professor, mas não é suficiente para dar conta de toda a complexidade que envolve a alfabetização. O curso deve ter, no mínimo, 120 horas para que possa enfrentar, ao menos, parte dessa complexidade e dar a segurança necessária para que o professor possa aplicar seus novos conhecimentos em sala de aula e garantir sua aprendizagem contínua (ver anexo 12). Além disso, é preciso um acompanhamento constante do planejamento e da prática do professor para que o conhecimento novo possa, realmente, modificar a prática do professor de modo significativo. Como as professoras Otilia e Yvelise destacaram, a formação de um grupo é muito importante — de um lado, para dividir a responsabilidade de um novo perfil de alfabetização; de outro, para dividir e socializar os acertos e os erros da nova prática.

4.1.4 Acompanhamento das aulas

O trabalho de acompanhamento das aulas teve 26 relatos por escrito, sobre os quais fazemos as observações que seguem (íntegra no Anexo 7). Aconteceram outros encontros com as crianças e reuniões com Maira que não foram registrados pelo pesquisador. A professora Maira trabalhou com duas primeiras séries até o dia 29 de setembro, uma pela manhã outra à tarde, quando se licenciou por motivos de saúde. Todas as atividades propostas foram desenvolvidas nas duas turmas.

4.1.4.1 Observações sobre as aulas

No dia 26 de fevereiro de 2004, segunda-feira, aconteceu uma reunião com a professora Maira, na qual definimos os detalhes do acompanhamento das aulas da turma da manhã. O dia seria, preferencialmente, na sexta-feira. Além desse, deixamos a segunda e a terça-feira, para o planejamento das atividades, durante as aulas de artes e de educação física. A professora Maira relatou que iria manter a sua estrutura de aula, acrescentando os conhecimentos adquiridos com o curso nas duas turmas (manhã e tarde).

Alertamos que não avaliaríamos a prática pedagógica de Maira de forma crítica. Muito pelo contrário, a intenção era de ser um facilitador das estratégias que adotasse. A decisão final, sobre qualquer aspecto, sempre foi de Maira, inclusive sobre as nossas sugestões. Maira se mostrou um pouco insegura em implementar o conhecimento novo do curso. Assim, o novo conteúdo e a nova prática pedagógica foram implementados de modo gradativo, sem abandonar sua prática anterior.

Em nenhum momento interferimos no trabalho de Maira, chamando a atenção ou corrigindo alguma coisa com a qual não concordássemos. Sempre que atuamos em sala de aula foi com a autorização expressa de Maira e isso não ocorreu muitas vezes. Tentamos ser meros observadores, mas as crianças exigiam e solicitavam ajuda constantemente — e na maioria das vezes que estivemos em sala, não pudemos negar o esclarecimento solicitado. Maira não se opunha a esse apoio.

No dia 27 de fevereiro de 2004, terça-feira, aconteceu o primeiro dia de aula na turma da manhã, e as crianças brincaram com letrinhas móveis, formaram palavras e seus próprios nomes. Utilizamos a comutação de fonemas, trocando letras e fazendo novas palavras, como bolo, rolo, etc. As crianças gostaram da atividade, algumas conseguiam ler as palavras novas. Outras tomaram iniciativa de formar sozinhas novas palavras. O S17, que estava repetindo a primeira série pela terceira vez, conseguiu “copiar” ou remontar sozinho seu nome. Na primeira vez, tivemos que ajudá-lo a montar. Ele trocava a ordem das letras e colocava as letras de cabeça para baixo ou ao contrário. Maira utilizou parte do modelo da professora Yvelise Torquato com um *buffet* de material escolar. (Ver a aula 10 do Anexo 6, com detalhes do curso).

No dia 16 de março de 2004, terça-feira. Maira relatou que estava um pouco insegura em relação ao desenvolvimento das atividades e também com o nível muito

baixo da turma, que não conseguia identificar as letras, especialmente a letra “a”, que é muito trabalhada na pré-escola.

No dia 22 de março de 2004, segunda-feira, realizamos (Maira e o pesquisador) o planejamento das atividades, em especial, da oralidade. O relato das crianças e contar histórias foram as estratégias definidas. Uma das atividades escolhidas foi a leitura da história *O Cachorro Gigante*, (adendo 1 do anexo 7) que foi contada em quatro partes, uma vez por semana.

No dia 26 de março de 2004, sexta-feira, lemos, com a autorização de Maira, a história *O cachorro gigante – parte 1 – A fuga de Toquinho*, sempre contextualizando, explicando as palavras desconhecidas, perguntando se todos estavam entendendo, se ficaram com alguma dúvida. A primeira palavra que não conheciam estava no título do episódio: a fuga — que contém uma nominalização de verbo. As crianças entenderiam com mais facilidade e diretamente algo como “O Toquinho fugiu”.

Antes da leitura, Maira enfatizou que era uma história escrita e sem figuras, mostrando o texto para as crianças, evidenciando que o texto pode ser transformado em fala quando lido em voz alta. Isso é importante especialmente para as crianças que têm pouco contato com material escrito antes do ingresso na escola. Elas demonstraram interesse na atividade proposta.

Logo após a leitura, fizeram um desenho em grupo (três grupos) para contar o começo da história, o meio e final. Após o desenho, cada grupo apresentou sua parte da história. Ficaram inibidos em fazer uma apresentação formal, falavam baixo e se esquivavam da responsabilidade de falar para o grupo. O aspecto mais relevante da atividade foi que todos quiseram contar as próprias histórias de seus animais — cachorrinhos e gatos, principalmente. O relato foi rico em detalhes e eles se sentiram estimulados a contar situações ocorridas em suas vidas. Levantavam o braço para que cada um tivesse a oportunidade de falar e ser ouvido pelo grupo. Maira estimulava o relato, perguntando o nome do bichinho e outras coisas.

No dia 29 de março de 2004, segunda-feira, acertamos com Maira as seguintes atividades: relato da história contada, e relato das histórias das próprias crianças (hora do conto, ou o que aconteceu no final de semana) ou mesmo em relação aos bichinhos deles. Maira ficou de trabalhar com a palavra-chave bolo — trocar o primeiro segmento por outras letras, ver se as crianças conseguem perceber que sons as letras representam.

No dia 13 de abril de 2004, terça-feira, ajustamos o perfil das turmas [manhã 2004], que tinha 19 crianças e sete repetentes. Maira observou outras três crianças com dificuldade de aprendizagem, totalizando 10 crianças com problemas na turma da manhã. A turma da [tarde 2004] tinha 25 crianças e 4 repetentes. Maira ainda usava a silabação, mas não ficava mais presa a esse processo de ensino-aprendizagem.

No dia 23 de abril de 2004, sexta-feira, ocorreram o teatro da parte 2 e a leitura da parte 3 da história. Batemos uma foto de Maira, contando a história. Antes de começar o teatro, houve o reconto da história, parte 1 e 2. Ao final do reconto da segunda parte, algumas crianças fizeram uma confusão grande. Leram coisas em excesso na entrelinha. Para elas, o Toquinho tinha voltado a ser pequeno, quando não havia nada no texto que indicasse essa mudança no tamanho do personagem. Debates com as outras crianças que não tinham se manifestado sobre o tamanho do cachorro. Algumas contestaram a tese de que o Toquinho estava pequeno. Essa interlocução entre Maira, pesquisador e crianças foi muito interessante. O grupo chegou à conclusão de que o Toquinho, ainda estava grande, não tinha voltado ao normal. Lemos algumas partes para reforçar que o texto não abordava a questão. Assim, o tamanho seria o mesmo, não teria mudado como alguns deles imaginaram. Especulamos com elas sobre o que iria acontecer na terceira parte: eles ficaram curiosos e Maira contou a terceira parte. Batemos foto de Maira lendo a história.

Primeiro dia com a turma da tarde. Em função do alerta de Maira, resolvemos acompanhar a turma da tarde também — que tem um perfil mais próximo da de 2003, que tinha dois repetentes: tarde (4), manhã (7). Eles demonstravam mais interesse nas atividades, segundo Maira. Neste primeiro dia, pudemos constatar que o alerta de Maira tinha fundamento. Eles pareciam ter mais vontade para realizar as tarefas propostas, avançavam além do que era exposto por Maira.

A turma bem grande, com 25 crianças, dificultava a concentração nas atividades. Uma exceção foi no momento de dar sugestões para as atividades para o reconto da história. Eles ficaram atentos e concentrados. Isso demonstra que tratando as crianças como sujeitos ativos no processo de planejamento das atividades, a motivação e o interesse aumentam significativamente.

No encontro seguinte, haveria a leitura da última parte da história e uma nova atividade seria feita com esse objetivo. Havia basicamente duas opções: fazer uma

nova história ou dar continuidade à que estava sendo contada. No final, eles criaram a sua própria história — uma pela manhã e outra à tarde. Interessante notar que a primeira história veio do texto para a oralidade. A que eles criaram percorreu o caminho inverso: da oralidade para a escrita.

Elas entenderam bem a história e o desfecho, como os da manhã: o cachorro volta para casa e ao normal e não vai mais comer a sementinha roxa. Na apresentação da atividade com a massinha, mais uma vez tiveram dificuldade para recontar a história em frente da turma. O grupo conseguiu recuperar as partes principais.

No dia 7 de maio de 2004, sexta-feira, Maira trabalhou a parte 4 sem a presença do pesquisador, *A volta pra casa*. No decorrer da semana, a questão da inferência foi trabalhada a partir do texto *O cachorro gigante*. As crianças notaram que a mãe do Lucas não aparece na história e ficaram curiosos sobre o que poderia ter acontecido com ela. No domingo seguinte seria o Dia das Mães, desta forma, o tema se tornou ainda mais pertinente. As crianças desenvolveram discussões acaloradas sobre a mãe do Lucas, segundo Maira. As três opções principais eram: que tinha morrido, que tinha viajado ou que era separada do pai do Lucas. Quando Maira me falou sobre esse questionamento, sugeri que desse andamento a ele, pois era uma ótima oportunidade discutir a inferência e os limites do texto — o que está escrito e o que não está. Afinal, toda criança tem uma mãe, por que o Lucas não teria uma? Esse parece ser o ponto de partida para a estranheza das crianças pela falta da mãe. O texto não tratava do tema, e a interpretação era bastante aberta por isso.

Maira colocava números nas sílabas e dizia para a criança juntar as sílabas e tentar ler o que tinha sido formado. Assim sa (1) e po (2), eram descritos como 1 + 2, a criança deveria escrever “sapo” e ler a palavra criada. O segundo foi bem mais complexo do que o primeiro. Ajudávamos a criança a ler o que tinha escrito.

O S27 criou a palavra “posa” /p²za/, a partir das sílabas citadas anteriormente, como sendo “poça” [p²s¹]. Com autorização de Maira, aproveitei a oportunidade para mostrar que o contexto mudava o valor do grafema “s”. Pedimos a ajuda do S32, que já sabia que o ‘s’ entre duas vogais tem o som de /z/. Escrevemos a palavra no quadro e solicitamos que ela fizesse a leitura da palavra “posa”. Ela leu [p²z¹]. Perguntamos ao S27, se era essa a palavra que ele queria formar e ele respondeu negativamente. Explicamos que a grafia adequada para o som desejado

de realização do fonema /s/ seria com o grafema “ç” — não com esses termos, é claro. Se ficasse com “s”, o som da palavra seria [ˈpɔzɔ] — mudando o sentido que o S27 queria para aquela palavra. Outra possibilidade daquele som /s/, naquele contexto, seria com ‘ss’, mas o sentido seria o da palavra “possa”. Palavra que está fora do léxico delas, pois não conjugam o subjuntivo do verbo poder, mas não deixamos de explicar a outra possibilidade de escrita do fonema /s/ naquele contexto e seu significado. As crianças pareceram entender bem a mudança do valor do grafema em função do seu contexto — especialmente o S27 que já conhecia o “ç”.

No dia 10 de maio de 2004, segunda-feira, Maira fez um ditado para colocar notas no boletim. Nesta prova, as crianças foram muito mal. Achamos que foi exigido além do que havia sido ensinado a elas. Naquele momento, acreditamos que o ideal seria trabalhar com a descodificação (leitura de palavras com figuras), comutação e as palavras que tinham sido trabalhadas, como bolo e outras. Essa estrutura acabou sendo a base do exercício feito individualmente, que não foi encarado como uma prova por Maira.

A exigência da codificação [transformar fonemas em grafemas] em uma primeira avaliação ultrapassou e muito o conteúdo trabalhado. A codificação é uma tarefa muito complexa, para o início da alfabetização, em especial para palavras novas ou desconhecidas pelas crianças. Para a resolução desse tipo de atividade é necessário um grau muito grande de internalização das regras do Sistema Alfabético do Português do Brasil.

Discutimos um breve planejamento para o ano todo, e pudemos perceber que Maira não costumava fazer um planejamento global das atividades — com os conteúdos e os objetivos a serem atingidos. Desenvolvia a alfabetização de forma mais intuitiva sem seguir um planejamento mais objetivo e sem recorrer a cartilhas alfabetizadoras. Neste dia, Maira trabalhou a questão da nasalização, e as letras “r” e “l” — com seus respectivos valores.

Resumo do planejamento: Março-Abril — Alfabeto, oralidade, história, ordenação de episódios, palavra-chave, comutação, escrita, sílabas, regras das letras; Abril-Maio — Frase para inserir textos no segundo semestre, com produção de história. (idem para Maio-Junho); Julho — Revisão Geral [fragmentos – depois unir uma frase e texto; pensar numa frase e dar continuidade]; Agosto-Setembro — Sujeito, verbo, categorias sintáticas. Fazer com que eles pensem e descubram as

regras destas diferentes funções. (setembro-outubro, idem/texto); Outubro-Novembro — idem/texto. Revisão geral e prova.

Cabe enfatizar, que a iniciativa de fazer esse planejamento foi do pesquisador, e que Maira adiou esse encontro mais de uma vez — talvez por não considerar relevante o planejamento, ou por não saber como programar as atividades dentro de um novo paradigma, do valor da letra. De qualquer forma, o planejamento ficou muito aberto e pouco específico em relação às atividades a serem desenvolvidas. Isso evidencia uma prática de ensino fundamentada na intuição e no improvisado.

Em 30 de junho, uma criança escreveu “quebrou” com “l” no fim, realizando uma generalização do “l” com valor de /w/, acho que foi o S31. Foi possível “ver” as crianças fazendo o som e descobrindo as letras, formando as palavras que queriam escrever. As dificuldades eram quase sempre com grafemas complexos (dígrafos) e de contextos competitivos, como “nh” e o “g”, respectivamente. O S42 produzia com muita dificuldade — não conseguia entender a ordem das letras. Escreveu “FCA” (para faca), e praticamente tínhamos que dizer a letra na ordem da inserção. As dúvidas eram globais e não pontuais de determinados fonemas. Quando da aplicação da bateria, ele não quis participar dos testes, com exceção do teste 6, no qual conseguiu escrever muitas palavras.

No dia 5 de julho, observamos um aspecto muito interessante de Maira, que deixava as crianças irem à frente para dividirem uma idéia ou um pensamento com os demais colegas. O S31 mostrou que pegando a palavra dois e trocando ‘i’ e o ‘s’ de lugar, ficava “dosi” [‘dozi], exatamente o mesmo som da palavra “doze” [‘dozi]. O S31 falou “descobri uma coisa”, bem dentro da linha do que a professora Otília trabalhou no curso.

No dia 16 de julho, pegamos uma foto do S32 auxiliando o S25. Foi a ele quem ajudamos mais — ele não conseguia perceber a distinção das letras. O trabalho foi com o ‘lh’, e ele não conseguia sistematizar o som, até porque tinha dificuldade de pronunciar a realização deste fonema. Neste caso, específico um atendimento fonoaudiológico poderia possibilitar uma melhora na aprendizagem. O S36 também tinha dificuldades, pois conseguiu perceber o ‘lh’, mas também não internalizou o sistema ainda, embora tenha conseguido reter o que aprendeu. S26 escreveu “camiando” /kami’ãdu/ por caminhando /kami’ãdu/. Os fonemas representados pelos grafemas “nh” e “lh” são difíceis de serem pronunciados. O S36

teve grande dificuldade em descobrir a letra inicial da palavra “pula”. Escreveu tula, depois gula, só com ajuda conseguiu achar a solução. A troca da ordem das letras foi o aspecto que mais me chamou a atenção. Ele escrevia as palavras juntas e não conseguiu passar de ano. O S25 tinha dificuldade também para articular o /r/.

Maira que deu voz e vez para as crianças. O S31 pediu para falar para todo o grupo. Disse que todos erravam, que ninguém era perfeito, coisas desse tipo. Essa iniciativa surgiu em função de outra fala do S28 que criticou a lentidão de S43. O S34 já tinha feito o mesmo em outro momento. Essa oportunidade de fala é fundamental para romper a inibição e colocar a criança como centro do processo de aprendizagem.

No dia 29 de setembro de 2004, quarta-feira, na aula havia outra professora lecionando na turma da tarde. O dado mais importante foi a saída de Maira da sala de aula em função de licença de saúde a partir do dia 23 de setembro.

Por esse motivo, resolvemos aplicar imediatamente os testes na turma da tarde. Depois resolvemos, também, aplicar os testes na turma da manhã, que havia sido descartada pelo alto nível de repetentes. Assim aplicamos os testes em outubro/novembro na turma da tarde; e em novembro na turma da manhã (que não estão sendo analisados neste trabalho)⁹. Nenhuma das professoras que assumiu as turmas tinha experiência na primeira série.

A professora Maira foi substituída pela professora M1, pela manhã, e pela professora T1, à tarde. Antes disso, as professoras J e L já vinham substituindo Maira. M1 e T1 trabalharam duas semanas e não voltaram mais. As crianças ficaram alguns dias sem aula. J e L voltaram a dar aula, a partir de 5 de outubro, de forma provisória. M2 assumiu a turma em 26 de outubro (ela fazia estágio desde junho, com a professora Maira), T2 iniciou em 22 de outubro, e as duas trabalharam até o dia 3 de dezembro. A professora Maira auxiliou na avaliação das crianças, tanto pela manhã como à tarde. Cinco crianças reprovaram pela manhã e cinco à tarde.

Em Santa Catarina, em 2003, a média de reprovação ficou em 13,8%. No município da escola, em 22,22%, segundo a Secretaria Estadual da Educação e da Inovação (2004). Maira teve 25% na turma em 2003. Já em 2004, esse percentual foi de 20,8% (24 crianças e cinco reprovações) na turma teste.

⁹ Não fizemos o acompanhamento de duas turmas em 2003, e o consultor em estatística sugeriu que descartássemos uma das turmas para fazer a análise dos dados. O fator turno não está sendo considerado nesta comparação.

4.1.4.2 Considerações sobre as aulas

O trabalho de acompanhamento das aulas foi muito útil por diversos motivos. Pudemos ver de perto a realidade dura e os problemas reais que a escola brasileira enfrenta, sem estar preparada para eles. As crianças com dificuldade de aprendizagem ficam na primeira série por vários anos sucessivos, sem que se tenham estratégias (ou se pense nelas) para enfrentar esse fracasso do sistema de ensino.

Essa aproximação entre a academia e a escola pública serviu para apresentar um caminho institucional (ver anexo 11) com um enfoque novo. Não basta a crítica sobre as deficiências e os problemas das escolas, que são muitos; a universidade precisa encontrar algumas respostas pragmáticas para algumas dessas dificuldades. Essa parceria pode se dar na pesquisa (pós-graduação) e também na graduação. A adoção sistemática de estagiários nas escolas públicas parece uma alternativa para o enriquecimento do professor e do estagiário que poderá confrontar o conhecimento teórico com o mundo real.

Sem dúvida, muitos pensam que a atividade de professor seja bastante simples e fácil — o que pode ajudar a entender a pequena valorização profissional da categoria em nosso país. Tínhamos essa visão equivocada, e o acompanhamento diuturno de uma classe de alfabetização por um ano letivo inteiro mudou a nossa perspectiva. A atividade é muito complexa e muito desgastante. Defendemos uma melhor qualificação para o professor, e passamos a defender também uma melhor remuneração, com a valorização e o reconhecimento da relevância e complexidade de seu trabalho.

Muitas famílias e autoridades públicas ainda devem compartilhar da visão inadequada que tínhamos sobre a educação. Os pais, por exemplo, não consideram importante a presença da criança em sala de aula, já que muitas faltaram em dias de chuva ou por outros motivos. As autoridades ainda não percebem o ponto central de uma educação com qualidade: o professor. Enquanto não valorizarmos e não prepararmos os professores, será difícil obtermos a qualidade necessária para reduzirmos sensivelmente os níveis de repetência e de analfabetismo funcional de uma escola pública que precisa se reinventar.

4.1.4.3 Detalhes sobre a escola

O horário de funcionamento das turmas foi o seguinte: 7:55-10:05, 10:20-12:00; 12:55-15:05; 15:20-17:00. Às sextas-feiras, as aulas encerravam uma hora antes, às 11h pela manhã e às 16 à tarde. Antes da entrada em sala, as turmas se organizavam em filas no pátio, tanto no início das aulas como no recreio. Cada turma era dividida em meninos e meninas. O professor conduzia as crianças até a sala. A escola tinha, além do primeiro ano, maternal, pré-zinho, 2º, 3º e 4º ano do ensino fundamental, com turmas pela manhã e à tarde.

4.1.5 Entrevistas com as crianças

As crianças gostam de ir para escola (100%, ver anexo 5, tabela, ou o anexo 4, com a íntegra das respostas). A maioria teve dificuldades de explicar o porquê de suas respostas. Mesmo assim, apontaram algumas pistas importantes para aprimorar o entendimento que elas têm sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Apareceram três grupos bem distintos: um que não tem dificuldade nem com a escrita e nem com a leitura; um grupo que tem algumas dificuldades com a leitura e/ou com a escrita; um grupo que tem muitas dificuldades com a leitura e a escrita (normalmente, os que não conseguem passar de ano). Maira falou que a dificuldade maior é trabalhar com esse terceiro grupo. Nas entrevistas com as crianças, perguntamos o que era mais fácil, aprender a ler ou a escrever. Para 17 delas (11 controle e 6 teste), escrever é mais fácil; para 13 (5 controle e 8 teste), ler é mais fácil. Para 6 (1 controle e 5 teste), ambas são fáceis.

A escrita mais fácil implica escrita sem entendimento, apenas cópia: “é porque é fácil pegar a mão, assim, o lápis e escrever. É muito fácil”, resumiu uma delas. Ingressar no sistema alfabético (a leitura), é muito mais complexo e difícil do que “desenhar” letras do quadro. Quando falamos da anterioridade da leitura sobre a escrita, falamos de uma escrita com compreensão — o que só pode ocorrer depois de a criança internalizar boa parte dos valores das letras. Outra disse: “eu aprendi primeiro a escrever”, mas como S39 alertou, não é possível escrever (com entendimento) sem saber ler, isto é, é preciso conhecer os valores das letras.

A leitura mais fácil implica escrita com entendimento do que se escreve: produção de palavras, de sentenças ou de textos. A dificuldade de perceber o valor

das letras é evidente nas seguintes declarações: “No começo, achei que era difícil, porque a gente tinha que lê e não sabia”, “Meio difícil, porque tem que ver bem as palavrinhas pa[ra] poder ler”. O grupo enfatizado por Maira também tem o que dizer: “Não sei lê. É muito difícil, porque não consigo ler”, a criança não consegue dar valor às letras. Em 2004, ele conseguiu um ótimo desempenho no emparelhamento, mesmo dizendo que não sabia ler. “Difícil, tem que lê as palavrinha. Tem que achar as palavrinha pra ler”, a criança ainda não reconhece e não diferencia as palavras em um texto. Esse continua distante do sistema alfabético, dos valores que as letras representam. Os dois não foram aprovados em 2003 e em 2004.

4.1.5.1 Entrevista sociopsicolinguística

Elas moram mais com os pais (33 sujeitos); (8) vivem só com a mãe; e (1) só com o pai. Isso mostra que a estrutura familiar também passa por mudanças sensíveis na área rural. Poucos gostam de brincar, só (13), a maioria (41) gosta de brincar com outras crianças. Isso explica, em parte, por que elas gostam de ir para escola, isto é, para conviver com outras crianças. Mesmo com os avanços tecnológicos, os brinquedos tradicionais: boneca e carrinho continuam sendo uns dos mais preferidos por elas (25 sujeitos). Um dado que chamou muito a atenção: o grande número de horas que as crianças ficam em frente à tv, em média, cerca de 4 h por dia. Algumas crianças (7) chegam a passar de 6 a 8 h na frente da tv — a também chamada “babá eletrônica”. Realmente, o conteúdo visto contribui pouco ou em nada para facilitar o acesso das crianças ao mundo da leitura.

4.1.5.2 Leitura e Escrita

A escola quer que a criança aprenda por “homeostase”, expondo-a à cópia, aos textos e às sílabas — iniciando, é claro, com os nomes das letras. Isso provoca uma confusão bem grande nas cabecinhas dos alfabetizandos, já que a funcionalidade (valor) do sistema é praticamente ignorada em todo o processo de ensino-aprendizagem. Ficamos surpresos e perplexos com as crianças que não aprendem. Deveríamos, isso sim, ficar encantados com as crianças que aprendem por “homeostase”. Como Maira diria, essas aprendem até sem o professor. Mas para as que precisam do professor, geralmente, não conseguem evoluir pela falta de

fundamentação que originou essa pesquisa. A metodologia de ensino mostra essa confusão sobre alunos super-dotados e alunos com dificuldades; e sobre os processos de descodificação e de codificação. Somos contra o ensino simultâneo da leitura e da escrita.

Elas são coisas diferentes e exigem habilidades diferentes, como vimos, nos testes de correlação. A prioridade deve ser outra, a leitura, as regras do sistema, os valores das letras. A escrita pode e deve ser utilizada, já que as crianças são curiosas e querem escrever, mas dentro de um enfoque completamente diferente, fundamentado no valor das letras, de reforço do que é aprendido com a leitura, jamais uma cópia sem sentido para a criança, que não pode ser um robô que não sabe o que está fazendo, nem por que está fazendo. Vejamos alguns exemplos. “Fácil, a gente faz do quadro, ela apaga e a gente faz de novo”, S15. “A gente tem que copiar, copiar, copiar até aprender a conseguir escrever sem copiar”, S6. “Ler é um pouquinho difícil, escrever é fácil. Porque a leitura faz a inteligência virar e não entendo as duas coisas juntas na mesma hora. E também pode até eu me confundir as coisas (letras e palavras). Escrever é mais fácil é por que é com mão e lê é com olhos, então é muito mais fácil”, S8. Seria algo do tipo, faz o que estou dizendo que você vai aprender a ler a escrever, e a criança faz e faz e faz continua em um outro mundo — em que nada daquilo faz sentido para ela (é totalmente incompreensível). Não há nexos, não há valores, não há aprendizado, não há alfabetização.

4.1.5.3 Análise qualitativa e respectiva discussão dos resultados

A análise qualitativa detalhada (vide Anexo 10 no CD-Rom), da qual pinçamos quatro exemplos, dois em cada uma das populações (sujeitos melhores e piores como ilustração), mostrou-se riquíssima. Ela nos permitiu importantes achados sobre o processo ensino-aprendizagem e também sobre a preparação do professor alfabetizador.

Em relação à hipótese inicial de trabalho, quanto ao efeito da fundamentação dos professores sobre a alfabetização com letramento, comprovou-se que é preciso aprofundar tal fundamentação e aumentar o período em que ela se dê. Não é possível transformar as práticas dos alfabetizadores em tão pouco tempo. Isto se revelou importante particularmente na persistência do ensino do nome das letras, cujo efeito foi constatado nas duas turmas (vide comentários nos exemplos abaixo).

Para aplicar os novos conhecimentos, são necessários um planejamento detalhado e a elaboração de material didático consoante com a proposta teórica. A análise do acompanhamento das aulas acoplada ao desempenho das duas populações demonstra que não houve uma mudança no planejamento (quase inexistente), nem na elaboração do material didático, com exceção do desenvolvimento das práticas em narratividade e tentativas de trabalhar com os valores dos grafemas (que, porém, eram ensinados lado a lado com a denominação das letras). Ver o anexo 12, que contempla mudanças significativas nesta preparação, prevendo o necessário acompanhamento *pari passu* durante o ano letivo, para calibrar quaisquer percepções novas sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura.

Ficou evidente a utilidade da aplicação da bateria (que deverá ser implementada como um instrumento importante para avaliar os alunos e as escolas brasileiras), pois sua aplicação permitiu traçar o perfil das turmas com suas dificuldades mais recorrentes.

A análise qualitativa demonstra a recorrência das seguintes dificuldades (que fica mais exhaustivamente demonstrada se o leitor consultar o anexo 10):

Teste 1.1 (apontar uma figura na cartela após ouvir um item que faz parte de um par mínimo): desconhecimento do item lexical e/ou do referente e/ou dificuldade de reconhecer o desenho;

Teste 1.2 (apontar uma figura na cartela após ouvir uma frase): dificuldades na frase 3, que apresenta maior carga para a memória de trabalho e nas frases 4 e 5 que apresentam maior complexidade sintática (voz passiva e oração adjetiva);

Teste 2.1 (denominar um item após o pesquisador apontar o desenho na cartela): desconhecimento do item lexical e/ou do referente e/ou dificuldade de reconhecer o desenho;

Teste 2.2 (formular uma frase após o pesquisador apontar o desenho na cartela): dificuldades no desenho 3, que apresenta maior carga para a memória de trabalho e nos desenhos 4 e 5 cujo início da frase ouvida deve ser completado com a voz passiva e com uma oração adjetiva;

Teste 3 (ordenar gravuras de uma história incidental e depois narrar): dificuldade em ordenar logicamente e, ao invés de narrar a história, descrever as gravuras;

Teste 4 (reconto de história ouvida): dificuldades da memória operacional em reter todos os episódios e eventos;

Teste 5.1 (emparelhar uma palavra escrita com um item na cartela): dificuldades com a identificação dos traços que opõem as letras entre si, particularmente os que opõem as vogais, e o de rotação; dificuldades de decodificação dos grafemas onde está envolvido o traço [+ ou – voz], dos diacríticos, dos dígrafos “lh” e “nh”, da letra que nasaliza a vogal precedente; dos grafemas que representam os ditongos, os quais os sujeitos não apresentam na fala (tais desconhecimentos levam muitos sujeitos a adivinhar); desconhecimento do item lexical e/ou do referente e/ou dificuldade de reconhecer o desenho; cabe ainda comentar que alguns alunos não entendem o comando e lêem ao invés de emparelhar;

Teste 5.2 (emparelhar uma frase escrita com um desenho na cartela): dificuldades com a identificação dos traços que opõem as letras entre si, particularmente os que opõem as vogais, e o de rotação; dificuldades na frase 3, que apresenta maior carga para a memória de trabalho e nas frases 4 e 5 que apresentam maior complexidade sintática (voz passiva e oração adjetiva); paradoxalmente, alguns se saíram melhor em 5.2 do que em 5.1, mas isto pode ser interpretado com o fato de que havia pistas redundantes nas frases, além do contexto verbal;

Teste 6.1 (escrever uma palavra conforme estímulo do desenho): o problema mais recorrente foi o de que os alunos não haviam automatizado os esquemas motores que opõem as letras entre si por seus traços, particularmente o traço de rotação e aqueles que opõem as vogais entre si, mas também traços mínimos como os que opõem um “t” a um “l”, um “m” a um “n”, ou um “j” a um “i”, bem como os traços que permitem o contraste entre as letras na cadeia; apresentaram problemas de codificação do traço fonético [+ ou – voz]; a codificação dos diacríticos e, como era de esperar, a codificação dependente do contexto, desde regras mais simples como a do /R/ no contexto intervocálico ou da seleção entre “m” ou “n”, dependente da consoante seguinte, até outras dependências mais complexas que só serão automatizadas em séries mais adiantadas; o efeito da alfabetização pelo nome das letras se fez sentir nas duas turmas;

Teste 6.2 (escrever uma frase conforme estímulo do desenho): o problema mais recorrente foi transpor o desenho para uma frase, particularmente aquelas já

iniciadas com a facilitação para construir a voz passiva ou a oração adjetiva: a maior parte dos sujeitos demonstrou que nesta fase não consegue planejar uma frase escrita na voz passiva ou com a oração adjetiva; em adendo, não domina a separação das palavras por espaços em branco e manifesta os mesmos problemas de codificação já comentados na escrita de palavras;

Teste 7 (selecionar um dos itens da cartela, de acordo com o logatoma emitido pelo pesquisador); nas duas turmas os problemas mais recorrentes foram com o traço de rotação, a não automatização de traços mínimos que diferenciam as letras; com a codificação dos diacríticos e com a regra de seleção em contexto mutuamente exclusivo de “m” ou “n” para nasalizar, bem como muitos problemas para codificar os dígrafos “nh” e “lh”, com a codificação do traço [+ ou – voz, e mostraram o efeito da alfabetização com os nomes das letras, como em agufa por ajufa; não internalizaram, como seria de esperar, as codificações dependentes do contexto fonético, como, por exemplo, a codificação de /R/ e /r/ intervocálicos, nos encontros consonantais e no travamento de sílaba, bem como a codificação do fonema /k/ como dígrafo antes do fonema /e/; alguns sujeitos fazem permutas de letras e, não sabendo codificar, usam a estratégia da adivinhação (acesso lexical);

Teste 8 (ler o logatoma apontado pelo aplicador na cartela); as recorrências maiores foram: muitas crianças buscaram lexicalizar (adivinhações) e ainda não automatizaram completamente o traço de rotação, nem aprenderam a descodificar os diacríticos, além da dificuldade dos grafemas que representam [+voz] lidos como [-voz] ou vice-versa; quase todos os sujeitos, leram “x” sempre com o valor de /x/, pois desconhecem o valor ditado pelo contexto grafêmico e tiveram, pois, dificuldades em reconhecer a letra para nasalizar a vogal precedente, bem como para descodificar o dígrafo “gu” seguido de “e”; muitos, na leitura de denre, não aplicaram a regra do /R/ depois do “n” que nasaliza, lendo /r/, bem como apresentam dificuldades em descodificar o “rr” e o “r” intervocálicos; nota-se o efeito da alfabetização com o nome das letras, mas, sem dúvida, uma das descobertas mais importantes desta pesquisa foi a não percepção de traços que diferenciam as letras;

Teste 9.1 (leitura em voz alta de história) : os problemas recorrentes decorreram da não automatização dos princípios para descodificar, tornando a leitura capenga, com muitas pausas indevidas, hesitações e adivinhações e lenta; por não terem trabalhado a descodificação dos sinais de pontuação e a função das maiúsculas em início de período, a leitura muitas vezes era monocórdia. Recorreu

um problema central: a não percepção, em muitos sujeitos, dos traços que diferenciam as letras;

Teste 9.2 (compreensão do texto lido): os problemas assinalados em 9.1 tiveram repercussão na compreensão textual, mas cabe assinalar que alguns sujeitos que apresentaram problema na descodificação saíram-se bem no teste de compreensão, pois como o léxico lhes era acessível, desenvolveram uma estratégia de adivinhação.

A seguir, quatro exemplos da análise qualitativa detalhada (as demais se encontram no anexo 10 no CD-Rom):

(1) Exemplo de desempenho ótimo na turma experimental (S34):

O sujeito 34 não apresentou dificuldades maiores no teste 1 (ouve uma palavra e aponta uma figura), mas apresentou alguns desvios no teste 1.1 em gado, galo, vala, bucho, feira, vovô, vovó, touca, toca (os quatro últimos itens tratam da diferença entre as vogais /o/ e /õ/).

No teste 2.1 (vê uma figura e produz uma palavra), não denominou bote, pote, cana, rolha, lente, cana, pilha, vara, vala, muleta, perada, bucho e trança. No teste 2.2 (vê uma figura e produz uma sentença), não denominou a cartela três, que detecta problemas com a memória operacional.

No teste 3 (ordena cinco figuras e conta uma história), não seguiu a ordem prevista, mas fez o relato de forma bem coerente.

Lembrou duas frases no teste 4 (reconto).

Foi muito bem também no teste 5.1 (emparelha palavras com figuras), com poucos desvios: piso-murro, vovô-vovó e touca-toca.

No teste 6 (produção de palavras e frases escritas), sua escrita é quase sem erros ortográficos, com exceção de alguns desvios: quiço para queijo, bluzo pra blusa, cerebro para cérebro, infeite para enfeite, pezo para peso e tres para três, basicamente, ainda não domina o uso dos diacríticos, grafa a vogal pretônica foneticamente e não memorizou a grafia para os contextos competitivos. Observe-se a complexidade das frases criadas: “A menina esta comendo um pão bem delicioso e bem folinho e gostozo. [1], O gato estava jantando de tarde e ele estava em sima da mesa. [2], O porco e o galo estava comendo e tomando augumas coisas. [3] O menino foi a menina derubou o menino e o menino dise lu (t) não derubou [4], A bola que o menino dice que caiu sozinha”. O menino estava jogando bola. [5].

O S34 elaborou na redação das frases pequenos textos e demonstra que já é um bom leitor e um bom narrador (se a escola não estragar seu talento).

No teste 7 (ouve um logatoma e escolhe uma grafia), produziu 10 inadequações: faca por feca, deissa por deiça, bupas por dupas, pêtor por petor, bálei por balei, lárão por larão, dúvem por duvem, dúzia por búzia, latú por latu, teicha por teixa. Basicamente, apresentou problemas com os diacríticos, que não foram ensinados e com algumas conversões dependentes do contexto. Produziu apenas duas inversões do traço de rotação (uma delas para lexicalizar, estratégia que também usou em “faca”).

No teste 8 (lê um logatoma), efetuou 6 leituras com desvio: queta para gueta, em “denre” não aplicou a regra do /R/ depois do “n” que nasaliza, lendo /r/, rebalo para rébalo, madu para mabo e tucha para tuja, confirmando pequenos problemas já apresentados na codificação.

No teste 9.1 (leitura em voz alta), fez uma leitura expressiva e com poucas pausas em 1min22s. No teste 9.2 (compreensão de leitura), respondeu apenas uma errada: a 8. Essa criança tinha apenas 6 anos e foi uma das melhores da turma. Ela chegou a observar as palavras que constam nas cartelas dos logatomas (e que conhecia) e as apontava para o pesquisador. Trata-se, sem dúvida, de uma criança superdotada.

(2) Exemplo de desempenho ótimo na turma controle (S1):

S1 – O sujeito 1 não apresentou problemas nos testes de audição 1.1 e 1.2, apenas um pequeno desvio em 1.1 (mureta, muleta).

No teste 2.2 (produção oral de frases acerca de uma figura apontada), não conseguiu produzir a frase completa na figura 3: “A galinha está comendo” (a mais complexa quanto à memória de trabalho).

No teste 3 (história incidental), ordenou corretamente as gravuras e contou uma história coerente com pausas e hesitações.

No teste 4, recordou 12 frases e demorou muito para iniciar o reconto.

No teste 5, apresentou apenas 4 inadequações, no teste 5.1: rolha, gola, vala, mureta. No teste 6.1 (produção escrita de palavras mediante gravuras), deixou 5 palavras em branco: caco, pente, rosa, murro, e traça e realizou trocas do “e” pelo “i” em diversos contextos como em “ispada”, istaca, dozi, e “minina”, revelando um estágio com influência fonética, inclusive registrando ditongações como em peira, demonstrando que sabe codificar; usou “r” ao invés de “rr” em “morro”,

demonstrando não ter internalizado a codificação de /R/ no contexto intervocálico e apresentou outros desvios como em queicho, lorta (torta), caro (apagou o segundo erre que havia grafado), nalho (náilon), azom (anzol), brucho para bucho, tren para trem, trosa (trança) demonstrando, como era de esperar, que ainda não aprendeu as codificações dependentes do contexto fonético e o registro dos dígrafos. Em linhas gerais, porém, podemos dizer que a codificação está sendo feita com muita competência pelo S1. Além das trocas citadas antes, é possível notar dúvidas em relação à escolha da marca de nasalização entre o "n" e o "m", dificuldades fáceis de serem contornadas, com o ensino eficiente dos princípios do sistema alfabético.

No teste 6.2 (produção escrita de frases mediante gravuras), respondeu todas as questões. Não usou o ponto final, mas iniciava com a maiúscula. Não usava os diacríticos e em algumas palavras omitiu nasalizações internas. Não soube trabalhar bem as passivas. Isso mostra que a produção de frases é mais complexa e exige um domínio maior do sistema, em especial, das passivas.

No teste 7, apresentou 9 apontamentos inadequados: güeta por gueta, sobar por zobar, derre por denre, pêtor por petor, duvém por duvem e gúbons por gubons. Os erros permitem detectar que a criança ainda não domina o valor dos diacríticos, inclusive a letra "n" em final de sílaba, o que é de esperar nesta fase da alfabetização. Apenas o segundo exemplo indica alguma dificuldade com o traço de rotação: a letra "s" ao invés da letra "z" (a interpretação como dificuldade de percepção do traço fonético está excluída porque a criança não cometeu erros no teste 1.1).

O teste 8 (ler uma logatoma apontado pelo pesquisador) teve 7 leituras inadequadas: jogo ao invés de zogo, guete ao invés de gueta, echabo ao invés de exabo, denra ao invés de denre, rebalo ao invés de rébalo, gubos ao invés de gubons, e belha ao invés de benha. O S1 comete erros de identificação da vogal final átona, o que confirma a não automatização dos traços gráficos que as diferenciam. As falhas cometidas na leitura dos logatomas confirmam o estágio de domínio dos princípios do sistema alfabético do S1, ou seja, não internalizou ainda o valor dos diacríticos, embora já esteja começando a entender o valor das letras nasais em final de sílaba, como em denra, ainda não de forma consistente. Houve um caso de acesso lexical (adivinhação) em jogo e a não internalização da regra do valor do grafema "x" depois de "e" inicial, seguido de vogal, quando tem o valor de

/z/: a criança atribui-lhe o valor de /●/. Também demonstra falta de domínio do valor dos dígrafos como “nh”, confundindo-o com “lh”.

A leitura em voz alta (teste 9.1), em 2min28s, foi expressiva com pequenas pausas e hesitações. Apenas a questão 8 do teste de compreensão (9.2) foi respondida errada, mas é uma questão na negativa, de maior complexidade cognitiva. O desempenho da criança, pois, pode ser considerado muito bom para o término do primeiro ano do ensino fundamental.

(3) Exemplo de um dos piores desempenhos na turma teste (S43)

O sujeito 43 não quis fazer os testes. Participou somente do teste 6, quando escreveu 8 palavras. Eis algumas de suas escritas em caixa alta: PÓTE (da mesma forma que o S42, o que indica que pode ter copiado, já que o E também estava invertido) QIJO (idem), LELA, LOLA, LILA, LALO, LULA, COSA, LALEO, LULE, LULELA, LOLACA, LILALO (nestas produções revela a influência do método silábico). Ele também não passou de ano.

(4) Exemplo de um dos piores desempenhos na turma controle (S16)

S16 – O sujeito 16 apresentou um desempenho diferente dos demais no teste 1.1 (ouve uma palavra e aponta para uma figura): apresentou 24 apontamentos inadequados: pote, faca, calo, queixo, gola, rolha, pilha, taco, caco, pêra, calo, pilha, nado, vala, muleta, mureta, perada, murro, feira, mola, sola, traça, concha, coxa.

No teste 1.2 (ouve uma frase e aponta para uma figura), errou apenas a cartela 3, que exige maior memória de trabalho. Cotejando o desempenho nos dois testes, podemos atribuir a falha no primeiro a problemas atencionais, provavelmente decorrentes de conflitos emocionais, que devem ter influído em toda sua aprendizagem. Como observamos no sujeito 3, questões emocionais podem influenciar o acesso cognitivo.

É importante citar algumas afirmações do S16 durante a aplicação dos testes: “sempre esqueço, não sei ler”. A fala indicava problemas a serem atacados por um fonoaudiólogo, com uma produção que não condizia com sua idade (7): parecia que tinha 4 ou 5 anos. O S16 tinha pais separados e conviveu com agressões físicas entre eles, e verbais depois da separação. Na entrevista gravada sobre a escola, relatou que a mãe não gostava do pai, mas ele gostava; que a mãe bateu com um ferro na cabeça do pai; que a mãe não deixava o menino sequer falar no pai. Esse tipo de situação pode ajudar a entender as dificuldades de aprendizagem do S16, que repetiu o ano em 2003 e 2004, havendo, porém, uma sensível evolução de um

ano para outro, tanto em termos cognitivos quanto até da fala, como veremos ao comentar o desempenho nos testes 5.1 e 5.2 (emparelhamento de palavras e frases com figuras).

No teste 2.1 (produção oral de itens) não deu resposta para as seguintes figuras: pote, queixo, lente, mola, pinha, vala, muleta, bucho, mola, sola, concha; mas deu outras respostas adequadas: velinha (vela), saquinho (saco), velhinha (vovó). De todos os participantes, o S16 foi o único a fazer o uso do diminutivo de forma tão recorrente, reafirmando a colocação feita anteriormente sobre o seu desenvolvimento emocional.

No teste 3 (história incidental), seguiu a ordem prevista. Demorou a começar e parece não ter entendido o comando. Fez um relato coerente, mas sem elos.

No teste 4 (reconto de história), não quis tentar o reconto.

No teste 5. (fichas de palavras e frases a serem colocadas em cima de determinada figura) conseguiu um bom desempenho em 2004, quando em 2003 não conseguiu emparelhar uma única palavra.

Os testes serviram também para mostrar a necessidade de adequar as metas a serem atingidas na 1ª. Série. Ficou provado com a aplicação da bateria que alguns princípios do sistema alfabético do PB estão acima das capacidades cognitivas e lingüísticas da maioria das crianças na 1ª. série e só poderão ser consolidados nos anos seguintes. Mas, por outro lado, também ficou comprovado que é necessário reforçar atividades que desenvolvam a capacidade das crianças para reconhecerem os traços gráficos funcionais que opõem as letras entre si, particularmente o traço de rotação, e que permitem contrastá-las na cadeia escrita. Devem ser elaborados jogos como são exemplos os desenvolvidos por Heinnig (2003) para ajudar as crianças a codificar os fonemas nos contextos competitivos. Também ficou comprovada a necessidade de ampliar o léxico e o conhecimento de mundo das crianças, bem como as habilidades para reconhecer referentes em outros sistemas semióticos.

A extensiva aplicação dos testes mostrou também a necessidade de reformular a bateria para ser ainda mais efetiva na percepção dos desvios e na busca de alternativas para solucioná-los. Há muitos outros problemas que interferem no aprendizado, como o contexto familiar e é preciso melhorar a atuação participativa da escola-família-educando. Há que ressaltar os aspectos emocionais

que muito interferiram no aprendizado, bem como no desempenho dos alunos por ocasião da aplicação da bateria.

4.2 DADOS QUANTITATIVOS

4.2.1 Aplicação dos testes

Algumas variáveis estranhas atuaram na aplicação de testes, que levou cerca de 120 h para ser realizado nas quatro turmas. Mesmo seguindo os comandos, diversos fatores influenciam o desempenho da criança no teste, entre eles, podemos destacar: o grau de ansiedade em relação ao professor, o barulho em torno e na própria sala de aplicação de testes, a postura do pesquisador e do auxiliar, a inibição ou desinibição dos sujeitos. Assim, cada teste é um teste diferente, e isso pode influenciar os resultados obtidos.

A aplicação do teste em quatro populações (duas em 2003, e duas em 2004) distintas mostrou a necessidade de pequenas adaptações para uma utilização mais ampla nas escolas públicas e particulares. A principal delas é adotar uma redução dos estímulos utilizados. O tempo médio de aplicação varia bastante: de 15min para quem não consegue descodificar e pára no teste 4, até 2h30min ou mais para quem consegue chegar até o fim (teste 9.2), incluindo o teste escrito feito em grupo, que leva de 1h a 1h30min. Muitas crianças relataram que estavam cansadas e pediram para parar no meio dos testes. O teste 6, realizado em grupo, também precisa ser revisto, pois gera muita agitação por parte das crianças e perde sua eficácia — já que alguns copiam do outro na confusão que ocorre na apresentação da figuras. Além disso, as crianças apresentam ritmos diferentes de escrita no grupo, aumentando a ansiedade e a dificuldade dos mais lentos.

É claro que a modificação vai gerar uma perda, em especial, a recorrência dos erros, que vai ser menor com a diminuição dos estímulos. Alguns pares de fonemas (e os grafemas correspondentes) vão ser eliminados, reduzindo a abrangência dos estímulos. De qualquer forma, acreditamos que as vantagens serão bem maiores, já que haverá uma agilidade bem maior na aplicação dos mesmos, sem perder as características principais dos resultados que a bateria proporciona. As mudanças que sugerimos são as que seguem.

Os testes 1 e 2 devem ter, no máximo, cinco cartelas, para as palavras (30 estímulos), e três (12 estímulos) para as frases. O teste 3 deve se manter como está. O teste 4 foi um dos mais difíceis para a maioria das crianças e precisa de uma adequação ao nível cognitivo das crianças do primeiro ano. Elas ficavam nervosas e muitas não diziam nem o nome da história. Uma das crianças chegou a chorar. No teste cinco, redução do número de cartelas, para sete nas palavras e para três nas frases. No teste 6, a aplicação também deve ser individual. Além disso, reduzir significativamente o número de estímulos, de 80 para 20 no 6.1 (além de numerar os estímulos para evitar equívocos de preenchimento). No 6.2, utilizar apenas três frases: uma simples, uma complexa e a de completar a voz passiva. Nos testes 7 e 8, diminuir de 38 para 20 ou 25 jogos de logatomas. O teste 9.1 se mantém idêntico. Já o teste 9.2, precisa uma modificação para dar conta das três opções possíveis: 1 (certo), 2 (errado) e em branco (não sabe).

Além disso, seria interessante fazer diferentes versões (tipo 1, 2 e 3), criando diferentes gradações da bateria de testes, indo dos mais fáceis para os mais difíceis. No teste dos logatomas, sugerimos a inversão da ordem dos testes (descodificação, 8, e depois codificação, 7). A leitura dos logatomas fornece pistas para a descodificação (8), a troca evitaria essa possível influência. Por fim, inserir um teste de escrita com logatomas para conferir como a criança faz codificação dos fonemas em uma escrita verdadeira, e não somente com o apontamento — exigindo outras habilidades da criança.

4.2.2 Análise estatística

Apresentamos os critérios utilizados para tabular os escores dos testes. Houve dois tipos de testes: um em que não havia uma sistemática de pontuação (3, 4 e 9.1), e outro que a trazia implícita (1, 2, 5, 6, 7, 8 e 9.2). Essas respostas podiam ser tabuladas diretamente: certo (1), errado ou não respondeu (0), e ausente ou não quis fazer (.). A pontuação variava de acordo com o teste: 90 pontos nas palavras (1.1, 2.1 e 5.1) e 5 nas frases (1.2, 2.2 e 5.2); no teste 6.1, eram 80 palavras e 5 frases (6.2). Nos testes 7 e 8, havia 38 logatomas para serem apontados (7) ou lidos (8). No teste 9.2, os sujeitos responderam a 11 questões, marcando com “x” as certas e deixando as demais em branco.

Mas nos testes 3, 4 e 9.1, não foi tão simples encontrar um sistema de pontuação. No teste 3, a criança coloca em ordem cinco figuras que mostram um cachorro sendo atropelado, e depois conta uma história sobre essa seqüência de ilustrações. Adotou-se a seguinte escala de valores: a nota máxima era 7 (1 ponto, coerência; 1 ponto, ordem das figuras; 1 ponto por figura relatada — $1+1+5=7$); no teste 4, pontuamos as frases que a criança recontava, mesmo com imperfeições. No teste 9.1, elaboramos um sistema mais complexo para mostrar os diferentes níveis de habilidade de leitura em voz alta: 1 ponto para quem conseguia ler, 1 para quem tinha fluência (lia a palavra inteira), e uma escala de 2 a 10 pontos de acordo com o tempo na realização do teste. Desse total, diminuíamos também em uma escala que tirava de 0,5 ponto a 2,5 de acordo com o número de pausas durante a leitura.

Veja um exemplo. O S22 teve os seguintes resultados: leitura (1), fluência (0), tempo (4min58s50) e 22 pausas. Primeiro, ajusta-se o tempo obtido em pontos de acordo com a tabela [10 = menos de 2min; 8= entre 2min e menos que 3min; 6= entre 3min e menos que 4min; 4= entre 4min e menos que 5min; 2= mais que 5min]. O tempo de S22 ficou abaixo de 5min, então seu escore foi 4. Então o seu resultado parcial é 5 ($1+4=5$). Como teve 22 pausas, vamos descontar dessa soma conforme a tabela: 0,5 = menos que 10 pausas; 1=entre 10 e menos que 20 pausas; 1,5= entre 20 e menos que 30 pausas; 2= entre 30 e menos que 40 pausas; 2,5= mais que 40 pausas. Então no escore final do S22 em 9.1, ficou em 3,5 ($5-1,5=3,5$). A tabulação dos pontos na escrita (6.1 e 6.2) não adotou critérios ortográficos. Se a resposta era coerente, mesmo com desvios ortográficos, foi considerada certa.

4.2.2.1 Desempenho semelhante

Nos 14 testes aplicados nas crianças, não encontramos evidências estatísticas significativas de que o curso e o acompanhamento de aulas tenham provocado desempenhos melhores na turma experimento (2004) em relação à turma controle (2003). As médias dos testes, os desvios padrões e o teste T foram as ferramentas estatísticas utilizadas para realizar as comparações e as análises que seguem.

O desempenho no teste 3 (médias) serviu para observar o perfil cognitivo das crianças, com uma pequena diferença em favor de 2004 (6,05 contra 5,74). As duas turmas apresentaram, portanto, semelhante capacidade de organizar uma relação

causal e relatar as figuras em forma de narrativa: não houve diferenças significativas estatisticamente (ver anexo 9).

No teste T, buscamos os índices que avaliam os desempenhos nos testes 5, 6, 7, 8 e 9, checando o grau de internalização das regras e princípios do sistema alfabético da língua materna nas duas populações. Servimo-nos, ainda, de outra ferramenta estatística, a correlação, para estudar possíveis relações entre os 14 testes aplicados. A correlação foi aplicada sobre uma única população de 44 sujeitos, realizando comparações entre diferentes variáveis e habilidades. O objetivo foi estudar as diferenças entre os processos de leitura e escrita: se a habilidade em leitura se correlaciona com outras habilidades de leitura e escrita. A habilidade em escrita nem sempre se relaciona com outras habilidades de leitura e escrita.

As médias mostraram um desempenho melhor da turma 2003 em oito testes (2.1, 2.2, 4, 6.1, 6.2, 7, 8, 9.1); a de 2004, em seis (1.1, 1.2, 3, 5.1, 5.2 e 9.2). Na turma experimento, três resultados foram relevantes (5.1, 5.2 e 9.2); na turma controle, foram cinco (6.1, 6.2, 7, 8, 9.1), já que o primeiro, o segundo, o terceiro e o quarto testes não avaliam a internalização dos princípios do sistema alfabético. A seguir uma tabela (L:1= controle e 2=teste), com as médias e os desvios padrões por turma e por teste. (ver o Anexo 9 com os gráficos dos testes)

Tabela 5 – Médias e Desvios da Bateria de Testes

	L	1.1	1.2	2.1	2.2	3	4	5.1	5.2	6.1	6.2	7	8	9.1	9.2	total	méd
M	1	81	4,7	81	4,7	5,7	7,3	60,8	3,4	73,9	2,8	24	28,3	8,1	7,6	393	28,1
M	2	84	4,9	78	4,5	6,1	5	72,6	3,8	67,2	2	21,7	21,6	6	8,1	385	27,5
DV	1	6,9	0,5	5,8	0,5	0,9	3,8	37,4	2,2	6,11	1,9	2,94	5,11	3,4	2,1	80	5,68
DV	2	5,4	0,4	5,3	0,7	1,4	3,4	26	1,5	15,6	1,9	3,82	9,49	4,3	1,6	81	5,76

As médias gerais e o desvio padrão médio dos testes mostraram uma similaridade muito grande no desempenho entre as duas turmas: 28,1 (controle) e 27,5 (teste) na média geral; 5,68 (controle) e 5,76 (teste) no desvio padrão médio. Além das médias, o teste T mostrou que não houve diferenças estatísticas relevantes entre as duas populações na maioria dos testes. Não houve evidências claras de um melhor desempenho da turma experimento, pelo contrário, os únicos resultados significativamente relevantes foram o 6.1 (codificação) e o 8 (descodificação), nos quais a turma controle teve um desempenho melhor.

No Teste t, utilizamos alfa a 5%, o que significa que no caso de serem relevantes as diferenças elas têm a probabilidade de ocorrer em 95% dos casos.

Ainda cabem mais dois alertas. O primeiro é de que existe a possibilidade do erro tipo I — os resultados são significativamente diferentes, quando na realidade não são. Esse tipo de erro não pode ser evitado, e sua chance aumenta quando fazemos muitas aplicações do teste t, o que é o nosso caso (14 vezes). O erro do tipo II, que também não é controlável, dá um resultado não significativo, quando na realidade os dados são significativos. Os resultados foram significativamente diferentes nos testes 6.1 e 8 (ver o Anexo 9, com os gráficos dos testes). Os dados (se estiverem certos, sem erros do tipo I ou II) comprovam que o curso não foi fator de mudança. A turma controle teve resultados melhores do que a turma, em pelo menos dois deles, que tratam da codificação (6.1) e da decodificação (8). Por problemas metodológicos, descartamos a significância no teste 6.1 (ver a seção 4.2.3.3).

4.2.2.2 A inter-relação entre as variáveis (testes)

A correlação checou a inter-relação entre algumas das variáveis (testes aplicados). Este tipo de análise não aponta relações de causalidade e sim se existe uma influência mútua entre duas variáveis. Uma pode influenciar a outra, e vice-versa; ou outro fator influenciar a ambas.

Tabela 6 – Correlação Narrativa, Escrita e Leitura

3 e 5.1	3 e 5.2	3 e 6.1	3 e 6.2	3 e 7	3 e 8	3 e 9.1	3 e 9.2
0,146	0,174	0,183	0,403	0,259	0,016	0,167	0,269

A primeira análise foi entre o teste 3 (ordenação de episódios e narrativa), decodificação e a codificação do sistema alfabético. Os dados apontaram (Tabela 6) apenas uma correlação de 40% entre o teste 3 (história incidental) e 6.2 (escrita de frases): isso significa que em 40% dos casos analisados, isto é, em 17 sujeitos, foi encontrada uma correlação entre o desempenho no teste 3 e no 6.2. As demais correlações foram muito baixas, oscilando entre 14% e 27%.

Tabela 7 – Correlação Escrita e Leitura de Palavras/Frases e Leitura de texto

5.1 e 6.1	5.1 e 6.2	6.1 e 6.2	5.1 e 5.2	5.2 e 6.2	5.2 e 6.1	5.1 e 9.1	5.2 e 9.1	6.2 e 9.1	6.1 e 9.1
0,13889	0,6149	0,8136	0,93237	0,63814	0,29796	0,13526	0,37245	0,2476	0,4012

Foram cruzados dados entre frases e palavras (Tabela 7) no desempenho nos testes 5 (leitura) e 6 (escrita). A correlação no emparelhamento de palavras (5.1) com a escrita de palavras (6.1) ficou em 14% (seis casos). O emparelhamento de frases (5.2) com a escrita de frases (6.2), em 64% (28 casos). Isso evidencia que habilidades de escrita têm uma correlação menor do que habilidades de leitura, no que diz respeito às palavras. A habilidade de escrever palavras tem uma correlação baixa com a habilidade de leitura de palavras. O mesmo não pode ser dito em relação às frases, como os dados evidenciaram. Escrever frases e ler frases é mais complexo do que escrever e ler palavras. Isso aponta que, especialmente na fase inicial de alfabetização, as habilidades de leitura têm um escopo maior do que as habilidades da escrita. Essa análise confirma a necessidade de se trabalhar primeiro a leitura, e não a escrita. Quando a complexidade aumenta (o que já exige um maior domínio do sistema), a correlação da escrita amplia seu escopo com as habilidades de escrita e leitura.

Já o emparelhamento de palavras (5.1) com a escrita de frases (6.2) tem correlação de 61% (27 casos) e a da escrita de palavras (6.1) com a escrita de frases (6.2) 81% (35 casos), confirmando a análise anterior. A diferença de 20 pontos percentuais (8 casos) indica que a habilidade da escrita de palavras se correlaciona mais com a habilidade de escrita de frases do que a leitura de palavras (5.1/6.2; 6.1/6.2). Escrever (com entendimento do que se escreve) é mais complexo do que ler. Os dados confirmaram a quase óbvia relação entre um tipo de habilidade de leitura (ou escrita) em relação a outro de leitura (ou escrita): a maior correlação encontrada foi entre (5.1 e 5.2), de 93% (40 casos). A correlação é de 12 pontos percentuais, maior do que a encontrada na escrita (5 casos de diferença) e aponta na mesma direção, de maior complexidade da escrita frente à leitura. Essa obviedade vem sendo ignorada nas escolas brasileiras, em especial na alfabetização. Uma habilidade em leitura mais simples tem uma correlação elevada com outra habilidade de leitura mais complexa; o mesmo ocorre com a escrita. Os dados mostraram ainda outras situações.

A escrita (6.1) e a leitura de palavras (5.1) têm uma correlação de 14%. A leitura de palavras (5.1) e a escrita de frases (6.2), 62%. O natural seria esperar que a leitura de palavras tivesse uma correlação maior com a escrita de palavras, o que não ocorreu. Escrever uma palavra é mais simples do que escrever uma frase. A correlação maior entre leitura de palavras e escrita de frases merece uma reflexão

mais profunda. Essa aparente falta de coerência dos dados indica que a leitura de palavras é mais importante (lembrando que é correlação, não causalidade) para a escrita de frases do que para a escrita de palavras. Uma pessoa que não sabe ler consegue escrever palavras isoladas, com ou sem conhecimento de seu significado, porque pode ter memorizado o gesto motor, principalmente levando-se em conta a prática difundida da cópia. Para escrever frases, é necessário ter um domínio maior da leitura, pois se exige o conhecimento prévio para o planejamento da sentença, a linearização sintática das idéias e, por último, a codificação dos fonemas em grafemas. Explica-se, pois, porque a leitura de palavras se correlacione mais com a escrita de frases.

O emparelhamento (a leitura de palavras e frases) com o desempenho na leitura em voz alta (9.1) manteve a coerência anterior, na qual uma habilidade mais simples tem uma correlação menor do que uma habilidade mais complexa. Mesmo assim, o baixo grau de correlação indica, 14% (palavras) e 37% (frases) a gradativa complexidade que vai da leitura de uma palavra isolada, de uma sentença até um texto. A leitura em voz alta (9.1) tem uma correlação maior com o emparelhamento de frases (5.2) do que com o emparelhamento de palavras (5.1). Quando se faz a comparação do teste 9.1 com a escrita, os dados se invertem. A correlação é maior com o desempenho no teste 6.1 (40%) do que no teste 6.2 (25%). Isso mostra que as relações da escrita com a leitura não são tão óbvias, quando se avaliam variáveis mais complexas. Esse resultado deveria ser checado em população mais ampla para ver sua coerência e confiabilidade — a exemplo das demais análises feitas aqui.

Tabela 8 – Correlação de Logatomas e Leitura

7 e 8	7 e 9.1	7 e 9.2	8 e 9.1	8 e 9.2	9.1 e 9.2
0,51618	0,29355	0,27447	0,65	0,46446	0,64934

Os testes com logatomas (7 e 8) foram cruzados com os de leitura (9). Os dados repetiram uma incongruência (Tabela 8). A codificação (7), mais complexa, teve uma correlação de 29% (9.1) e 28% (9.2), enquanto a decodificação (8), menos complexa, ficou em 65% (9.1) e 47% (9.2). O efeito ocorreu na leitura em voz alta e na interpretação de textos: 7 e 9.1 (12 casos), 8 e 9.1 (28 casos); 7 e 9.2 (12

casos), 8 e 9.2 (20 casos). A maior correlação entre 9 e 8 (descodificação) indica que a internalização das regras de descodificação está ligada com o sucesso na interpretação de texto e vice-versa. O mesmo não se pode dizer com a codificação em relação aos mesmos processos. Esses dados sugerem que uma habilidade específica, por exemplo, na escrita, não se transfira diretamente para a leitura pela diferença dos processos. O inverso também deve ser verdadeiro. A maior correlação entre as mesmas atividades, leitura de logatomas (8) e leitura de um texto (9.1), confirma esta distinção entre os processos de leitura e escrita. Isso pode ser conferido na próxima análise.

A correlação entre os testes 7 e 8 também é significativa. Pela íntima relação entre descodificar grafemas e codificar fonemas, que são processos distintos, a correlação observada (52%, 22 casos) é coerente com os dados anteriores, já que envolve habilidades distintas de leitura e escrita. Lembremos que o teste 5 (leitura) e o 6 (escrita) tiveram uma correlação de 93% e 81%, respectivamente. A correlação da leitura (5) é maior do que a da escrita (6), que é maior que a da leitura e escrita (7 e 8).

A correlação entre o emparelhamento de palavras/frases (5) com a escrita de palavras/frases (6) em relação à codificação (7) e descodificação (8) de logatomas confirmou a maior abrangência das habilidades em leitura. A correlação foi maior em 5 e 8, do que em 6 e 8, tanto nas palavras como nas frases: 41% (5.1, 18 casos) contra 39% (6.1, 16 casos); 50% (5.2, 22 casos) e 36% (6.2, 15 casos). A habilidade em leitura de frases (5.2) tem uma correlação maior com a leitura de logatomas do que a escrita de frases (6.2): uma diferença de 15 pontos percentuais ou seis sujeitos (casos). Já em relação às palavras (5.1 e 6.1), a diferença é de somente dois pontos percentuais.

Tabela 9 – Correlação de Escrita, Leitura e Logatomas

6.1 e 7	6.2 e 7	6.1 e 8	6.2 e 8
0,26742	0,43228	0,38461	0,35699
5.1 e 7	5.2 e 7	5.1 e 8	5.2 e 8
0,51728	0,28699	0,40713	0,5042

Os resultados de 6 e 7, frente a 5 e 7, não repetiram esse comportamento. Isso ocorreu somente com as frases: 43% (6.2, 18 casos); 29% (5.2, 12 casos). A escrita de frases (6.2) teve uma correlação maior do que a leitura de frases (5.2) na codificação (8): 50% e 36%, respectivamente, uma diferença de 14 pontos percentuais (6 casos). Habilidades de leitura se correlacionam entre si. O mesmo ocorre em relação à escrita.

O emparelhamento de palavras (5.1) e a escrita de palavras (6.1) frente à codificação (8) refutam essa relação. A leitura (5.1) teve uma correlação de 52% (22 sujeitos) contra 27% (11 sujeitos) contra a escrita (6.1) na comparação com a codificação. Os dados revelaram que a habilidade de leitura de palavras tem uma correlação maior com a codificação de logatomas do que a habilidade de escrita de palavras. Isso significa que as habilidades de leitura se correlacionam também com as habilidades de escrita. Os dados evidenciaram diferentes inter-relações entre os processos da leitura e da escrita, de acordo com a simplicidade ou complexidade dos mesmos.

4.2.3 Considerações sobre os dados

Os resultados dos testes aplicados e dos demais instrumentos da pesquisa mostram que o curso e o acompanhamento das aulas não provocaram alterações estatisticamente significativas no desempenho dos alunos, em função do maior conhecimento lingüístico e psicolingüístico da professora. A consequência foram os desempenhos tão similares nas duas populações. Com certeza não foi possível trabalhar em profundidade os princípios do sistema alfabético do português do Brasil, necessários para a transformação da professora Maira que esse desafio exigiria.

Além disso, a saída de Maira causou um alvoroço muito grande nas turmas em que lecionava. Foram quatro professoras em pouco mais de três meses de aula,

computando a diretora e a professora de artes que assumiram as turmas provisoriamente por alguns dias. Não imaginamos que tudo seria muito mais diferente se Maira ficasse até o final do ano, pelos motivos já arrolados acima, mas essas mudanças também influenciaram o desempenho das crianças nos testes. Outro ponto que poderia explicar esses resultados seria o maior número de alunos em 2004, 25 contra 20 de 2003. Inclusive, por que Maira enfatizou que com uma turma pequena, de 15 crianças, tudo estava de acordo, e foi possível realizar um bom trabalho — deixando a inferência de que um número grande de crianças dificulta a aprendizagem. O perfil da população também pode ter contribuído para esse resultado.

A diretora da escola admitiu que nunca tinha visto duas turmas de primeiro ano com tantos problemas. “Realmente, nesse tempo todo que estou trabalhando aqui, (14 anos com a pré-escola, um ano com a 1ª série, e três anos com a quarta série) é a primeira vez que vejo duas turmas com tanta dificuldade de aprendizagem, de comportamento, de agressividade. Tem uma série de coisas. Paramos para pensar: não se sabe o que está acontecendo tanto problema com essas duas turmas”, afirmou pouco antes do final do ano letivo. “Já tiveram três professores num ano, depois das férias, e isso deve ter prejudicado também”, concluiu.

PM2 atuou por quatro meses como estagiária de Maira e assumiu a turma da manhã no final do ano. “Senti uma grande diferença nas crianças. Eles não queriam fazer as atividades, ficaram muito elétricos, não ficavam sentados na carteira. No tempo de Maira, eles ficavam quietos, faziam as atividades. Tinha o tempo de brincar, de escrever. Eles ficaram bem diferentes. Eles não escutavam as professoras e brigavam muito com os colegas. As agressões foram a maior dificuldade.” Mudanças ocorreram também na turma da tarde, talvez em grau um pouco menor, já que não houve conflitos tão sérios entre os alunos.

Cabe, ainda, assinalar um fator sobre o qual só nos demos conta ao discutir os resultados. Ao montarmos o *design* do experimento, desejávamos controlar, dentro do possível, o maior número de variáveis. Por isto, optamos pelo mesmo professor, na mesma escola, trabalhando com as primeiras séries, a fim de fazer a comparação do desempenho dos alunos em uma mesma bateria, ao final do ano letivo, antes e depois de a professora ter recebido instruções sobre os princípios do sistema alfabético do português do Brasil. Contudo, ignorávamos que os alunos com problemas de aprendizagem permaneciam sempre na 1ª. Série, havendo um efeito

cumulativo de ano para ano, portanto, a turma de 2004 apresentaria um número maior de alunos com tais problemas, em relação a 2003, podendo se atribuir o fraco desempenho da turma experimento pelo próprio perfil dos alunos.

Os dados, porém, não permitem uma análise taxativa a este respeito, já que o teste 3, inclusive, aponta para um desempenho um pouco melhor para a turma de 2004 (6,05 contra 5,74). No entanto, tal desempenho no teste 3 (invenção de uma estória a partir de gravuras) é justamente aquele que permite constatar uma mudança significativa no desempenho do professor, ou seja, a introdução das atividades de narrativa em sala de aula, como uma prática constante.

Em conclusão, justificamos as diferenças não significantes nos demais testes, por quatro motivos principais: os conhecimentos do curso foram insuficientes para mudar a prática pedagógica; a falta de internalização dos conhecimentos fundamentais por parte da professora e as dificuldades para traduzi-los em prática pedagógica, o que gerou uma prática muito semelhante à do ano anterior; um controle mais rigoroso sobre o perfil dos alunos de cada série e, por fim, a constante troca de professoras a partir de 23 de setembro, quando se consolida todo o conteúdo trabalhado durante o ano.

4.2.3.1 Influência do conhecimento do pesquisador

Em 2003, o pesquisador não conhecia o desempenho individual dos alunos, e quando chegava no teste 5.1 — a criança dizia que não sabia ler, e o pesquisador aplicava uma cartela apenas para confirmar que ele não sabia ler. Já em 2004, o pesquisador tinha um conhecimento bem mais amplo do desempenho das crianças.

Muitos diziam que não sabiam ler, ou que sabiam pouco, mas tinham confiança em tentar fazer a atividade com o pesquisador, fato que ocorreu pouco ou nem ocorreu em 2003. Os laços das crianças com o pesquisador podem ter contribuído para esse melhor desempenho médio de 72,6 contra 60,8. Mesmo com as eventuais deficiências do curso e da internalização dos conceitos pela professora, podemos atribuir esse resultado de forma bem relativa ao trabalho com o valor das letras. Esse resultado positivo pode ser, em parte, pelo melhor preparo do professor.

A mesma análise pode ser feita do 5.2, com o emparelhamento das frases. A falta de coerência dos resultados 5.1 e 5.2 frente aos testes 6.1-6.2 (codificação) e 7-8 (codificação e decodificação) mostra que a estratégia da adivinhação pode ter

sido utilizada com mais freqüência e habilidade em 2004. Assim, esses resultados não podem ser vistos apenas como decorrência do curso e da melhor formação do professor.

4.2.3.2 Compreensão da leitura

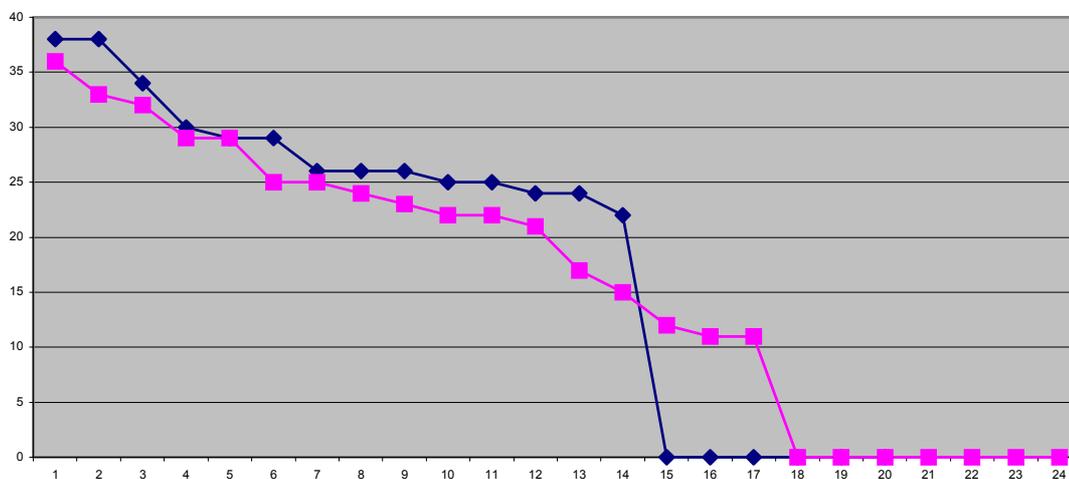
Em relação ao teste 9.2, o mais importante de todos já que trata da compreensão e interpretação de um texto, não mera relação de descodificação ou codificação de palavras, o resultado da turma neste teste indica uma influência positiva das estratégias adotadas pela professora Maira, desenvolvendo a narratividade, basta mencionar que um só sujeito conseguiu 100% das respostas certas. Essa criança, da turma de 2004, foi a que entendeu que o valor de “s” entre duas vogais é /z/ (vide capítulo anterior). O desenvolvimento da narratividade girou em torno do trabalho intenso com o texto do *Cachorro Gigante*, que mostrou e enfatizou as características do texto escrito, normalmente não abordadas ou apresentadas em sala de alfabetização. No entanto, o efeito foi isolado, apenas em um sujeito, e a diferença pequena da média, de 8,08 para 7,64, não é expressiva para termos a segurança necessária para fazer esse tipo inferência. A menina tinha (ou tem) uma capacidade acima da média e por isso conseguiu acertar as 11 questões do teste. Em relação às análises anteriores, este parece ser um resultado positivo determinado pela mudança da prática pedagógica da professora. O teste T mostrou que a diferença não é significativa em termos estatísticos.

4.2.3.3 Resultados melhores na turma controle

Nos testes em que a turma experimento ficou com um resultado inferior ao da turma controle; não vemos também diferenças muitas significativas. Isso aponta que a mudança do conhecimento da professora não gerou grandes mudanças na prática pedagógica, e que as diferentes médias podem ser atribuídas a outros fatores estranhos, não controlados e não discutidos com profundidade nesta dissertação. O teste T mostrou que a diferença é significativa em termos estatísticos nos testes 6.1 (codificação de referentes conhecidos) e 8 (descodificação de logatomas) em favor da turma controle.

Neste aspecto, apenas o teste 8 deve ser considerado como relevante, pois dois vieses desqualificaram o teste 6.1. O primeiro, e mais importante, trata da forma de aplicação do teste, que não foi a mesma nas duas turmas. Em 2003, mostrávamos uma figura por vez. Em 2004, mostramos a cartela com seis figuras. Isso ocorreu por falha do pesquisador, que não levou o jogo separado das palavras no dia do teste. Essa segunda forma de aplicação gera uma confusão maior entre as crianças, aumentando em 50% o tempo de aplicação do teste, que passa de 60min para 90min. Além disso, batemos fotos e conseguimos identificar sujeitos que copiaram as respostas, não codificando na realidade. Fato que não conseguimos perceber ou identificar com a turma controle, quando não batemos fotos. Essa forma diferente de aplicar o teste pode ter contribuído para o resultado ser estatisticamente significativo. Por isso, desconsideramos a relevância encontrada no teste 6.1. Já em relação ao teste 8, descodificação de logatomas, a diferença parece ser bem consistente como o gráfico 4.1 mostra.

Gráfico 1 – Teste 8 (leitura de um logatoma)



A linha superior (escura) mostra o desempenho da turma controle; a inferior (clara) o da turma teste. O gráfico foi feito ordenando os maiores escores até os menores obtidos por cada sujeito. A turma controle tem um resultado bastante consistente frente ao da turma teste. Os 14 sujeitos melhores colocados em 2003 superam os 14 sujeitos melhores colocados em 2004 — apenas um resultado idêntico com 29 acertos (o 5º lugar em ambas as turmas, sendo que a controle tinha dois sujeitos neste nível e a experimento apenas um). O cruzamento entre as linhas ocorre somente, quando aparecem os sujeitos que não conseguem descodificar na

turma controle e, portanto, não realizaram o teste. Os resultados comparados, sujeitos a sujeito, mostram um desempenho melhor (significante estatisticamente) da turma controle em 13 das 14 comparações — na outra houve empate. O desempenho da turma experimento só é melhor em três casos. Por todos esses fatores, acreditamos que o teste t não contenha o erro do tipo I.

Isso poderia indicar que a mudança da prática pedagógica de Maira tenha gerado um resultado negativo na turma experimento. Pensaríamos dessa maneira, se outros resultados que corroborassem com o teste 8, especialmente, os que avaliam a capacidade de decodificar (testes 5.1, 9.1 e 9.2) também mostrassem diferenças relevantes. Só que a turma teste teve melhor desempenho em 5.1 e 9.2, sem apresentar uma diferença significativa estatisticamente. Por isso, atribuímos essa diferença a outro fator que não o avaliado nesta pesquisa.

4.2.3.4 Considerações finais sobre os resultados obtidos

Os resultados de uma amostra tão pequena (uma professora e duas turmas) não podem ser generalizados dentro de um universo de 50 mil professoras e mais de 700 mil alunos do primeiro ano do ensino fundamental. Eles não refletiram um efeito positivo ou negativo da pequena elevação do conhecimento da professora Maira. Os dados não confirmam e nem desconfirmam esta relação de que o maior conhecimento do professor gera resultados mais positivos na alfabetização. Por isso, consideramos fundamental ampliar essa pesquisa para trabalharmos com uma base maior de dados (mais professores e mais alunos) e checarmos melhor a influência do conhecimento do professor no sucesso da alfabetização. A formação do professor, desde que efetiva e traduzida nas práticas pedagógicas, é uma das variáveis que pode determinar essa redução nos índices de repetência no primeiro ano do ensino fundamental e de analfabetismo funcional da educação brasileira.

Mesmo descartando a validade do teste 6.1, algumas reflexões são importantes. A forma diferente de aplicar os testes, no entanto, parece ser a razão de uma diferença tão grande no desvio-padrão, de 6,1 para 15,6. Esse resultado pode indicar a falta de estratégias adequadas e consistentes para trabalhar com a escrita, evidenciando as regras de codificação do sistema alfabético. O curso não abordou esse planejamento e essas estratégias de forma adequada e nem com a profundidade necessária. A insegurança da professora em aplicar os conhecimentos

novos reforça essa análise. Os testes 7 e 8 são coerentes com que a escrita não foi bem trabalhada, tanto no curso, quanto em sala de aula. A estratégia da cópia do quadro (sem entendimento do que está sendo copiado) em nada contribuiu para o entendimento da codificação e nem para aproximar a criança da descodificação (ininteligível).

Os Testes de Correlação mostraram evidências de que as relações entre a escrita e a leitura não são tão óbvias quanto podem parecer. Diferentes habilidades de leitura se correlacionam entre si. Habilidades de leitura também se correlacionam com as habilidades de escrita, coerentemente com o que evidenciamos ao longo da dissertação, a anterioridade da leitura sobre a escrita.

Para testes simples, a escrita de palavras, por exemplo, o índice de correlação foi pequeno entre escrita e leitura (5.1 e 6.1). Em outros mais complexos, pode-se ver essa relação, mas não como regra. Os dados evidenciaram os diferentes processos e características da leitura e da escrita, de acordo com a simplicidade ou complexidade dos mesmos — o que abre novos campos de investigação teóricos e práticos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa científica tem um caráter eminentemente heurístico. Não comprovamos a hipótese inicial, mas obtivemos muitas informações para entender o grave problema da escolarização com analfabetismo funcional. A investigação é mais um passo para estabelecer uma ponte entre a academia e a escola pública e para qualificar os professores do ensino fundamental. Essa ponte precisa ser solidificada e ampliada também em outros campos, além da Lingüística e da Psicolingüística. Assim, os novos conhecimentos da academia podem gerar novas posturas, novas atitudes e novos discursos de pais, professores e autoridades públicas. Não basta a crítica às deficiências da escola: precisamos de propostas, não de culpados. A complexidade desta equação não nos permite soluções definitivas e sim propostas relativísticas para atacar alguns pontos específicos. Propomos ações pragmáticas para enfrentar algumas das deficiências na alfabetização, criando alternativas institucionais e novos paradigmas para o processo ensino-aprendizagem, respectivamente, com os projetos *A teoria na prática* (Anexo 11) e *Qualificação de professores do ensino fundamental* (Anexo 12).

5.1 O APRENDIZADO DA LEITURA

Em relação ao aprendizado da leitura, vimos que não há propostas miraculosas para enfrentar a dura realidade na sala de aula. Os problemas sócio-culturais, em especial, os conflitos familiares, geram desajustes emocionais nas crianças provocando problemas de indisciplina, atenção, motivação e repetência. A escola não está preparada para lidar com essas situações, o que acaba acarretando problemas emocionais nos professores, como a depressão, por não saberem equacionar esses problemas em aula. O sucesso escolar depende de uma parceria entre professor-família-criança, amparada por uma estrutura institucional para dar o suporte técnico necessário para enfrentar as diferentes situações de dificuldades de aprendizagem. Deve-se priorizar a relação escola-família-criança até para viabilizar essa estrutura técnica adicional, que não está disponível na grande maioria das

escolas públicas brasileiras. As crianças super-dotadas também não encontram espaço adequado para o seu desenvolvimento.

5.2 A PREPARAÇÃO DO PROFESSOR

Em relação à preparação do professor, sugerimos uma proposta específica cujos detalhes abordamos na próxima seção (e no Anexo 12). A investigação evidenciou que a preparação proporcionada não foi suficiente e a mudança na prática pedagógica foi ínfima. A qualificação deve ser mais longa e profunda, proporcionando a vivência prática e pedagógica das regras de descodificação (a transformação de grafemas em fonemas) e de codificação (a transformação de fonemas em grafemas). O treinamento também precisa passar por um extenso e detalhado planejamento das atividades pedagógicas a serem desenvolvidas ao longo do ano, bem como pela preparação de material pedagógico, dentro dos novos paradigmas propostos (ver as seções 5.7.3 e 5.7.4). As estratégias precisam ser calibradas sempre que for necessário, em função do andamento observado na turma. Além disso, os professores devem se reunir em seminários contínuos de avaliação para dividir os acertos e os erros de suas práticas.

5.3 PRIORIDADES NA ALFABETIZAÇÃO

A análise qualitativa permitiu identificar aspectos muito importantes no ensino-aprendizagem. O primeiro deles, sem dúvida, é abolir a alfabetização pelo nome das letras, que torna o sistema alfabético ainda mais opaco, e a cópia sem sentido de letras “desenhadas” no quadro. O segundo é definir metas claras para serem obtidas sobre a aprendizagem dos princípios no primeiro ano do ensino fundamental: em termos de descodificação, concentrar a atenção nos dígrafos “rr”, “nh”, “qu” e “gu”; na codificação, a representação do fonema /R/ que se codifica com “rr” no contexto entre vogais, como em carro, e também a nasalização das vogais que é grafada com “m” antes dos fonemas /p,b/, com “n” nas demais situações. A internalização dos princípios alfabéticos não se completa no primeiro ano e o foco adequado, com metas claras, pode proporcionar melhores resultados.

Deve-se partir da realidade da criança, mas a escola precisa ampliar o conhecimento de mundo e de vocabulário da criança no processo de uma

alfabetização com letramento. O uso de outros sistemas semióticos, como o reconhecimento de gravuras, de gráficos e de sinalização, também deve ser estimulado no 1º ano.

A pesquisa identificou a necessidade de desenvolver materiais e práticas pedagógicas para o reconhecimento dos traços gráficos que distinguem as letras na descodificação — sobre o qual não havia qualquer trabalho no curso, ou mesmo no referencial teórico adotado. A ênfase deve ser na rotação, que reúne o maior número de desvios na população pesquisada. A rotação é o único traço que diferencia os grafemas “p”, “b”, “d” e “q” que geram muitas confusões e dúvidas para as crianças. Isso pode ser feito com jogos e com brincadeiras lúdicas.

Na codificação, deve se trabalhar com a automatização dos esquemas nos quais fiquem claras as oposições paradigmáticas entre os grafemas, por exemplo, a diferença entre o “o” e o “a”, que é apenas um pequeno traço; o contraste na palavra, na sentença e no texto (cadeia de grafemas). Outro aspecto seria o desenvolvimento de práticas com os sinais de pontuação, em especial, o ponto final. Os diacríticos também devem ser trabalhados dentro de um aspecto funcional, sem criar a expectativa de que as crianças dominem todas as regras, mas que saibam a que se destinam os acentos. Sem esquecer também que os textos devem ser em script e não em caixa alta para a leitura, como anda muito em voga na pré-escola e mesmo em turmas de alfabetização. Todas essas atividades devem ser realizadas utilizando o aspecto funcional do sistema alfabético, de modo reflexivo; e não uma cópia mecânica, robótica.

5.4 AJUSTES NOS TESTES

A extensiva aplicação da bateria de testes permitiu a observação de que ela precisa ser aprimorada. É necessário redimensionar os estímulos, em termos de adequação e quantidade. Não há a necessidade de se trabalharem todas as oposições dos pares mínimos. Isso reduzirá o tempo de aplicação. A melhora dos desenhos permitirá uma avaliação mais precisa dos desvios das crianças. A numeração de todos os estímulos nos testes 1.1, 2.1, 5.1 e 6.1 também é necessária para facilitar também a identificação e a tabulação dos desvios observados.

Alguns testes, em especial o quatro e o nove, estavam acima da capacidade cognitiva das crianças em fase de alfabetização. Eles precisam de ajustes para ser escalonados em complexidade crescente, abrangendo outras etapas no processo de alfabetização e letramento. Por fim, é preciso eliminar algumas falhas detectadas e melhorar a forma de aplicação dos testes para não serem tão cansativos para as crianças. A divisão em quatro etapas de aplicação pode ser uma alternativa. A primeira etapa incluiria os testes de 1, 2, 3 e 4; a segunda, os testes 5, 8 e 7; a terceira, o teste 9; e quarta, o teste 6. Esses testes servem ainda para a produção de avaliações, bem como para promover as crianças à série seguinte. A aplicação individual no teste 6 pode detectar dificuldades pontuais do sujeito e evitar a cópia das respostas do colega.

5.5 PERFIL DE MUDANÇA

A pesquisa efetuada só foi possível por que a professora Maira aceitou o desafio de se qualificar com conhecimentos lingüísticos e psicolingüísticos. Esse exemplo deixa-nos otimista de que encontraremos mais professores com esse perfil, interessados em melhorar e mudar sua prática pedagógica e, assim, continuar a luta para reduzir um pouco o insucesso na alfabetização da escola pública brasileira. Certamente, haverá outros professores que não se disporão a passar uma tarde de sábado, ou um dia à noite durante a semana, para conquistar uma nova fundamentação teórica e prática. Esse é o mundo real.

Os dados mostraram, contudo, que essa intenção de Maira não foi suficiente para provocar uma mudança significativa na sua concepção teórica e prática sobre a alfabetização e, portanto, de uma alteração também significativa em seu processo de ensino-aprendizagem. Muito menos, serviu para comprovar a hipótese de que a melhor formação do professor pode auxiliar na redução nos índices de repetência no primeiro ano do ensino fundamental e de analfabetismo funcional na educação brasileira. Além dessa intenção, é necessária uma fundamentação teórica e prática bem mais consistente do que a oferecida à Maira.

5.6 O PROBLEMA REDIMENSIONADO

Sáímos muito diferentes do que entramos com uma dimensão mais adequada do desafio a ser enfrentado. Continuamos acreditando em que a qualificação do ensino no Brasil passa por uma melhor formação do professor e por sua valorização. Os resultados neste experimento levaram a uma revisão no Curso de Lingüística e Psicolingüística Aplicadas à Alfabetização, no conteúdo, na prática pedagógica e na carga horária — que vai passar de 30 para 180 horas, um aumento de 600% em sua próxima edição. Consideramos fundamental um planejamento mais preciso de todo o ano letivo, implementando ações preventivas para eventuais dificuldades de aprendizagem já nos primeiros meses do ano letivo. Este projeto de qualificação também precisa ser “testado” em campo para ver se há diferenças efetivas na prática pedagógica do professor e na internalização das regras por parte das crianças. Neste aspecto, queremos iniciar a qualificação de professores do ensino fundamental em prefeituras de Santa Catarina que tenham interesse em obter melhores resultados na alfabetização, ainda em 2005. Com isso, daremos andamento a essa pesquisa em uma tese de doutorado.

Nossa proposta é relativística: uma melhor formação dos professores não será capaz de resolver todos os problemas da escola brasileira. A complexidade do sistema extrapola e muito questões pontuais, como a que pesquisamos, a influência do conhecimento do professor nos resultados da aquisição da escrita no primeiro ano do ensino fundamental. Não se pode perder a noção do todo que envolve a alfabetização e a escolarização. Graff (1994, p.52) demonstra isso de modo muito claro: “A alfabetização não é o único problema. Ela também não é a única solução”. Muitas vezes, se perde essa dimensão de que o problema é muito mais complexo. O contexto econômico e social que envolve a escola influencia e muito todo o processo de escolarização e de alfabetização. Graff cita Galtung (1976, p.93) que resume muito bem esse ponto:

Que aconteceria se o mundo inteiro fosse alfabetizado? Não muita coisa, pois o mundo é, em grande medida, estruturado de uma forma tal que é capaz de absorver o impacto. Mas se o mundo consistisse de pessoas alfabetizadas, autônomas, críticas, construtivas, capazes de traduzir idéias em ação, individualmente ou coletivamente, então o mundo mudaria.

Com todas as suas limitações, o acesso à tecnologia da escrita tem um potencial de desenvolvimento humano muito grande, em diversos campos. Uma potencialidade, jamais uma certeza de que o aprendiz transformará a sua própria realidade e aquela que o cerca.

5.7 A NOSSA PROPOSTA

A proposta dessa dissertação não é apenas a crítica da escola brasileira. Queremos encontrar alguns caminhos, ou estratégias, para enfrentar o problema do analfabetismo funcional e dos sucessivos fracassos em inserir crianças com dificuldades de aprendizagem no mundo da leitura. Acreditamos que a Psicolingüística, em especial, os princípios do sistema alfabético do português do Brasil podem dar uma contribuição neste sentido.

Algumas características importantes para se obterem melhores resultados no primeiro ano: fundamentação teórica e prática do professor alfabetizador (incluindo profissionais do pré até o 4º ano do ensino fundamental, que podem assumir turmas de alfabetização); valorização do conhecimento, da realidade e da capacidade da criança; anterioridade da leitura sobre a escrita, e de práticas pedagógicas que levem isso em conta; trabalho com os valores dos grafemas a partir de um texto que a criança possa entender (que faça sentido para ela no aqui e no agora); trabalho com as dificuldades de aprendizagem dos alunos a partir dos primeiros meses de aula; o sucesso (ou fracasso) na alfabetização deve ser compartilhado por uma relação estreita entre escola-família-criança ou professor-família-criança; por fim, investimento sistemático em treinamento, capacitação e valorização do profissional da educação.

5.7.1 O investimento para uma alfabetização com letramento

A pesquisa demonstrou que para haver modificação na mentalidade do professor e, conseqüentemente, de suas práticas, é necessário um trabalho mais extenso, mais contínuo e de maior profundidade. Vamos imaginar que tenhamos razão: a formação do professor é fator fundamental para uma alfabetização com letramento. Vamos ignorar todas as demais variáveis envolvidas no processo. A dissertação ficou restrita a Maira. O que dizer do universo de 50 mil professores

alfabetizadores do Brasil? Quanto tempo seria necessário para fazer um treinamento de todo esse segmento profissional? Quanto investimento será preciso para implementar uma proposta como essa? Qual seria o formato desse curso de qualificação? Qual seria a forma de avaliação dos resultados?

Vamos nos concentrar no curso de formação e qualificação dos professores (ver anexo 12). As modificações implementadas apontam para um perfil mais adequado para provocar uma mudança significativa na prática pedagógica. Até por que contempla a maior profundidade exigida pelo desafio de uma alfabetização com letramento, fundamentada no conhecimento lingüístico e psicolingüístico dos professores, com sua adesão voluntária a um novo processo de ensino-aprendizagem.

Com uma duração aproximada de três anos, o curso tem a seguinte estrutura básica: 1º ano, fundamentação teórica e prática (120 horas); 2º, aplicação do novo modelo de alfabetização (120 horas de monitoração e acompanhamento das aulas); 3º ano, avaliação dos resultados (60 horas). Não discutiremos a necessária formação de 1000 professores multiplicadores para viabilizar a proposta de transformação dos paradigmas da alfabetização no Brasil. Queremos evidenciar somente que é possível encontrar alternativas para o problema da leitura no Brasil (que deveria ser uma das prioridades nas três esferas de governo na educação) e que é necessário colocar o professor no centro desse processo.

Em termos práticos, imaginemos que esse treinamento fosse implementado de forma simultânea em todas as instituições públicas de ensino fundamental do país. Antes de aplicá-lo de forma intensiva, o modelo proposto deve ser testado em pequenos municípios para que tenha sua eficácia comprovada. Como vimos antes, isso leva três anos, no mínimo. Portanto, numa projeção bastante otimista, podemos prever resultados de alfabetização bem diferentes, dentro de seis anos.

Na realidade, um processo como esse pode levar entre 10 e 15 anos, ou mais, em função da complexidade do tema, da dimensão do país e da falta de valorização do profissional da educação, além de exigir investimentos constantes dos governos municipais, estaduais e federal. Esse tipo de mudança “revolucionária” exige agilidade de decisão e continuidade do investimento, que pode passar por duas ou até três administrações diferentes nas três esferas de governo. É preciso testar essa viabilidade para reverter o quadro de escolarização com analfabetismo funcional e o perfil do professor alfabetizador.

Dos 50 mil professores alfabetizadores, quantos têm o conhecimento adequado para trabalhar com a alfabetização? São poucos, sem dúvida, que têm essa preparação. Quantos se disporiam a mudar sua prática pedagógica em busca de uma alfabetização com letramento frente a uma alfabetização com analfabetismo funcional? Em relação a esse tema, consideramos fundamental a adesão voluntária do professor. De nada adiantaria o melhor curso do mundo, se não houver essa necessidade interna de aperfeiçoamento, crescimento pessoal e profissional do professor, que precisa ser valorizado e preparado para a enorme responsabilidade de inserir as crianças no mundo da leitura.

5.7.2 Novas visões para o problema

Só haverá mudanças significativas nos resultados da alfabetização, se houver mudanças significativas nas práticas e discursos de professores, pais, alunos e autoridades públicas em relação ao tema. A alfabetização precisa ser discutida na mídia para que professores, pais, diretores, alunos se interessem em encontrar uma solução para o grave problema do analfabetismo funcional que vem convivendo muito bem com a escola brasileira. Apontamos algumas dessas transformações dentro dos MPS (Mundos Possíveis Salientes) dos professores, das autoridades públicas e dos pais.

Os MPS da alfabetização representados na mente do professor devem envolver, no mínimo, quatro aspectos que já discutimos: a grande complexidade de se inserirem crianças no mundo da leitura, o trabalho com os valores das letras, o reconhecimento da anterioridade da leitura sobre a escrita, a importância da automatização dos traços gráficos e ter paixão por sua atividade. Inserir alguns desses MPS na mente dos professores representa um enorme desafio. Na família, os pais devem participar e acompanhar as atividades da escola e do filho, tendo consciência da complexidade da alfabetização. Sobre as autoridades públicas, elas devem saber que os resultados pífios do país em leitura não vão mudar se não houver investimentos pesados, planejados e sistemáticos na capacitação dos professores. Se auxiliarmos a conduzir a família e os políticos na construção desses MPS, podemos esperar mudanças. Não precisamos de culpados, insistimos, e sim de soluções.

O que propomos não é uma receita de bolo. Muito menos que as estratégias sugeridas, em especial a de trabalhar com o valor das letras, sejam uma grande descoberta. Gabriel Garcia Marques, na citação que abre esta dissertação, já mostrava essa realidade de ensino-aprendizagem, utilizada há muito tempo. O pressuposto fundamental de nossa abordagem exige conhecimento por parte do professor, que necessitará muita leitura e reflexão. Não basta seguir “cegamente” às estratégias propostas. É preciso entendê-las, ter fundamento técnico para poder aplicá-las. A metodologia que segue não é uma receita pronta e fechada, nem quer ser. Ela precisa ser lida e entendida pelo professor, que não pode ser um mero aplicador de uma tecnologia ou prática que desconhece. O professor é líder do processo, não pode ir a reboque de idéias, valores ou conceitos que não conhece, ou não entende.

5.7.3 O ABC sem o ABC

Somos avessos ao ensino mecanicista: defendemos um processo de ensino-aprendizagem reflexivo e pensante. Assim, acreditamos na inteligência e na capacidade da criança. Não é explicitado para os alunos o enigma que precisam descobrir — os valores que as letras representam, a magia que transforma letras em sons e sons em letras. A apresentação deste enigma para eles seria a primeira característica de nosso modelo. O paradigma dos valores das letras precisa estar dentro de um contexto próximo das crianças e com palavras de seu léxico. A ajuda precoce nas dificuldades de aprendizagem, as diferenças entre a leitura e a escrita, o contar de histórias (narrativa) orais e escritas para desenvolver capacidades de organização e planejamento causal são outras características do modelo.

Um aspecto fundamental, normalmente, ignorado pelos professores é o despertar do desejo em resolver o enigma da leitura. Essa vontade deve nascer na própria criança, não pode ser imposta. Isso deve ser feito com a elevação da autoestima das crianças, lembrando os ritmos diferentes de aprendizagem. É preciso enfatizar que ninguém é burro, que todos estão ali para aprender e lembrar que pode ser muito difícil saber que “sonzinhos” as letras representam. Todos (a turma, o grupo) podem aprender, uns mais rápidos e outros mais lentos, criando um contexto de colaboração versus um de competitividade, utilizando a teoria de Vygotsky, da zona de desenvolvimento proximal, para favorecer os que não conseguem andar

sozinhos. Em todas as atividades, pensar em alternativas para quem tem dificuldade de escrever-ler e não consegue desenvolver a tarefa. Essa inserção é fundamental, mostra o interesse pela criança e o respeito por suas dificuldades. O professor precisa ter clareza sobre a anterioridade da leitura frente à escrita. A figura do estagiário em sala de aula (conhecendo a realidade da escola e auxiliando o professor) pode ser mais um importante elo entre a universidade e a escola pública. Por fim, uma avaliação com instrumentos e objetivos adequados e uma didática lúdica e interessante (que possibilite a interlocução entre professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno em um clima de harmonia e respeito) completam a nossa proposta.

5.7.4 Prática: fonemas e grafemas na alfabetização

O início das atividades pode ser o adotado pela professora Yvelise Torquato — um *buffet* de material para que a criança possa brincar e se sentir à vontade no ambiente escolar. Em seguida, ler-contar uma história como a do *Cachorro gigante*, na qual as crianças podem interagir e contar fatos de sua vida. A história deve ser contextualizada, como fez a professora Maira, para facilitar o reconto, o planejamento e a ordenação das idéias por parte das crianças — que podem inventar o restante da história. A escrita pode ser colocada no quadro e lida por todos e individualmente, com paciência e ajuda dos colegas. A negociação entre a turma, para definir quais idéias serão aceitas e quais descartadas, permite o amadurecimento individual e a integração social de forma prática e vivencial. Esse tipo de atitude foi um caminho experimentado pela professora Yvelise com muito sucesso. Se todos falarem ao mesmo tempo, ninguém vai entender nada. Falar, assim, passa por saber ouvir e isso faz muita diferença.

Durante esse processo de leitura e narrativa, evidenciar o enigma que precisa ser descoberto — as regras de descodificação e codificação do português do Brasil. A melhor forma, utilizando o referencial construtivista, é ouvir que concepções teóricas (que teorias) as crianças imaginam que transformam letras em sons e sons em letras, digamos assim, uma psicogênese da leitura. Após esse debate, com espaço para as crianças falarem o que pensam sobre o enigma proposto, explicar com palavras acessíveis o valor dos grafemas que variam em função do contexto em que aparecem — aqui entra em jogo a primeira palavra-chave a ser trabalhada, em

que pode ser especificada, explicada e exemplificada essa questão. Neste período, valorizar, trabalhar e respeitar a oralidade das crianças.

Enfatizando sempre os ritmos diferentes de aprendizagem, o professor deve observar quais crianças apresentam mais facilidade e mais dificuldade para compreender o complexo sistema de regras e princípios do sistema alfabético. As primeiras devem auxiliar as segundas, integrando as crianças com dificuldades nas atividades. Essa parceria pode se dar de muitas formas. Uma dessas formas é quem não sabe escrever inventar uma frase ou uma pequena história e o colega escrever para ele. Esse trabalho de auxiliar um relato de uma história de quem não consegue escrever pode possibilitar um estímulo interessante, já que o autor poderia copiar a história que criou. Isso aumenta a interação entre as crianças, e não discrimina quem não consegue ainda transformar a oralidade em escrita (codificação). As crianças podem ler suas histórias para o grupo e trabalhar com a desinibição e a transformação da escrita em oralidade. Outra sugestão é um ler a história do outro.

As avaliações por notas, fundamentadas em provas, evidenciam uma confusão sobre os objetivos a serem atingidos na alfabetização. Muitas provas cobram o que não é dado para as crianças e não checam o grau de internalização das regras de descodificação e de codificação. Com a professora Yvelise, o sistema de avaliação era outro, descritivo e envolvia diversas questões, inclusive de comportamento, e não meramente cognitiva como é o caso das avaliações por provas. Uma mudança para esse modelo é muito complexa, inclusive para os pais. Por isso, devemos ter bem claros os objetivos da alfabetização: primeiro ler, ou seja, conhecer as regras de descodificação; segundo entender o que lê, conhecer o que o texto dá e contexto em que se insere, permitindo fazer inferências sobre o que leu; terceiro, escrever, produzir textos para interlocutores presentes e ausentes, de diferentes tipos — informativos, opinativos e de ficção. Raramente se faz essa distinção, e se confunde ler e escrever. A leitura é pré-requisito para escrita com significado e entendimento. Na grande parte das escolas brasileiras, públicas e privadas, o ensino da leitura e da escrita é simultâneo e não leva em conta as diferenças enfatizadas anteriormente. As correlações entre os testes comprovaram essas diferenças de processo entre leitura e escrita.

As avaliações precisam levar em conta as relações grafêmico-fonológicas; o entendimento do texto, contexto e das entrelinhas (inferências); e as relações fonológico-grafêmicas. Essas provas podem ser usadas para reforçar o

conhecimento já trabalhado e não apenas dar “notas” para as crianças. Na primeira avaliação, devem-se fazer exercícios semelhantes aos que serão cobrados na prova para habituar a criança à “sintaxe” de uma avaliação antes da aplicação do teste valendo nota. Uma alternativa seria trabalhar somente a descodificação, emparelhando palavras escritas e figuras, por exemplo. Nas demais avaliações, esta postura deve ser sempre repetida para que a prova não seja uma novidade e uma surpresa absoluta para as crianças.

Acreditamos que duas histórias ao longo de todo ano possibilitariam uma interação maior entre as crianças e o desenvolvimento e/ou fortalecimento das relações causais. Esse tipo de postura permite um elo durante um longo período letivo, possibilitando inúmeras atividades paralelas — como uma história em quadrinhos, uma peça de teatro, bonecos, etc. Não se pode perder de vista que o interesse de se trabalhar em um contexto com o qual a criança interage é maior. Ela construiria o seu próprio material didático, junto com o professor.

Sobre a gradação dos conteúdos, devemos trabalhar com uma palavra-chave a partir de determinado texto. Trabalhar a comutação para obter outras palavras, depois unir duas palavras e depois formar frases. Consideramos interessante oferecer alternativas para o professor que não consiga se desvincular do alfabeto e do processo de silabação.

Desde o começo, se deve mostrar que a representação da fala tem suas próprias regras e não se escreve do jeito que se fala. Por exemplo, falamos “bolu” [‘bolu] e escrevemos bolo. Os professores exigem a pronúncia [‘bolo] por não terem claras as relações entre oralidade e escrita. A experiência de gravar uma frase falada e mostrar o contínuo da oralidade, comparando com a segmentação da escrita, é um caminho interessante para esclarecer essas distinções bastante complexas no início da alfabetização. Para as crianças com dificuldade de aprendizagem, ou mesmo na pré-escola, uma maneira interessante de inseri-los no sistema seria através de brincadeiras com as vogais, que podem ser produzidas isoladamente, facilitando a automatização dos respectivos valores que podem assumir.

Não queremos e nem nos propomos a ser a única solução para o problema da alfabetização. Propomos que essas estratégias sejam conhecidas e experimentadas por professores do pré e do primeiro ano, preparados para trabalhar

com o valor das letras e para adaptar o modelo a suas realidades específicas, em decorrência dos resultados obtidos no experimento.

5.8 As regras do jogo

A alfabetização deve ser vista como um jogo, que tem seus princípios e suas regras. A internalização do sistema passa, necessariamente, pelo domínio das regras de descodificação e codificação, cuja característica fundamental é o valor, os valores, que os grafemas assumem. Por isso, uma prática pedagógica que se fundamente neste princípio tende a tornar mais fácil o acesso ao mundo da leitura — compreensão do dito e do não-dito, das entrelinhas e das inferências, relacionando as novas informações com o conhecimento de mundo. Em três palavras, alfabetização com letramento.

REFERÊNCIAS

- ALTWERGER, Bess. *A political framework for understanding reading*. In: Conferência da Associação Internacional de Leitura, 1981.
- BETTELHEIM, Bruno e ZELAN, Karen. *Psicanálise da alfabetização: um estudo psicanalítico do ato de ler e aprender*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984/1992.
- BLOOMFIELD, Leon. *Language*. New York, Holt, Rinehart e Winston, 1933/1960.
- _____. e BARNHART, C. *Let's read*. Wayne State University Press, 1942.
- BORTOLOTTI, Nelita. *A Interlocução em sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 1998/2001.
- BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. *Leitura e alfabetização, da concepção mecanicista à sociopsicolingüística*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização & lingüística*. São Paulo: Scipione, 1997.
- _____. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1998.
- CARROLL, Lewis. *Alice no país das maravilhas*. 1865. In: CALVIN, William H. *Como o cérebro pensa*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- CARVALHO, Marlene. *Alfabetizando sem receita; receita de alfabetização*. UFRJ, CVL, 2002. Texto desenvolvido para aplicação em aula.
- CHIERCHIA, Gennaro. *Semântica*. Campinas: Editora da Unicamp; Londrina: Eduep, 2003.
- CHOMSKY, Noam. *O conhecimento da língua, sua natureza, origem e uso*. Lisboa: Caminho, 1986/1994.
- CUNHA, Luís Antônio. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. 2.ed. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense, Brasília, DF.
- FLACSO do Brasil, 1995.
- D'AQUILI, Eugene G. *The biopsychological determinants of culture*. An Addison-Wesley Module in Anthropology. Reading, Mass: Addison-Wesley, 13, 1972.
- FERREIRO, Emilia, e TEBEROSKI, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984/1985.
- FRANCHI, Eglê Pontes. *Pedagogia da alfabetização – da oralidade à escrita*. São Paulo: Editora Cortez, 1998.

FREIRE, Paulo. *Apresentação*. In: HARPER, Babette *et al.* *Cuidado, escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

_____. *A educação como prática da liberdade*. 6.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967/1976.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1970/1987.

GALTUNG, Johan. Literacy, Education and Schooling — for What, in turning Point, ed. Batille, 1976. In: GRAFF, Harvey J. *Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GARCÍA MARQUEZ, Gabriel. *Viver para contar*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GRAFF, Harvey J. *Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

HARPER, Babette *et al.* *Cuidado, escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

HEINIG, Otilia Lizete de Oliveira Martins. *É que a gente não sabe o significado: homófonas não homógrafas*. 2003. Tese (Doutorado em Lingüística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

INAF. *3º Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional*. 2003. Disponível em: <www.acaoeducativa.org.br/downloads/inaf03.pdf>. Acesso em: mai. 2004.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2003*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/sinopse/sinopse.asp>>.

KATO, Mary Aizawa. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo: Ática, 1986.

_____. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1987.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. *Teste ABC para verificação da maturidade necessária para a aprendizagem da literatura e escrita*. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

LUZ, Ricardo Hecker. *Mundos possíveis salientes*. 2004. Não publicado.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996/2001.

MATTOSO CAMARA JR., Joaquim. *Para o estudo da fonêmica portuguesa*. Rio de Janeiro: Simões, 1953.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular*; Caderno do Cedes v.20 n.52, Campinas, 2000.

_____. *Os sentidos da alfabetização*: São Paulo, 1876-1994. São Paulo: Editora UNESP: CONPED, 2000.

PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. *Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 horas 40 anos depois*. São Paulo: Cortez, 2002.

PINKER, Steven. *O instinto da linguagem: como a mente cria a linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. *Relatório Nacional 2000*. Disponível em: <www.inep.gov.br/internacional/pisa/>. Acesso em: jun. 2004

PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO. 2003. Disponível em: <www.mec.gov.br/alfabetiza>. Acesso em: jun. 2004.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2003a.

_____. *Guia prático de alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2003b.

_____. *Psicolinguística aplicada à alfabetização*. *Roteiro*, ano 6, n.15, Joaçaba, FUOC, 1985.

_____. *Introdução à Psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1991.

_____. *Introdução à Lingüística*. 6.ed. Porto Alegre: Globo, 1971/1985.

SECRETARIA ESTADUAL DA EDUCAÇÃO E DA INOVAÇÃO. Disponível em: <<http://www.sed.rct-sc.br>>. Acesso em: jun. 2004.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VYGOTSKY, Liev Semiónovitch. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1930/2000.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1930/2000.

Anexo 1 Questionários para Entrevistas

1.1 Maira

1. Você acha que alfabetizar é fácil ou difícil? Por quê?
2. O que você ensina primeiro: a leitura, a escrita ou ambas? Por quê?
3. Como você começa a alfabetizar? Por quê?
4. O que é necessário para uma boa alfabetização? Por quê?
5. O que pode impedir uma boa alfabetização? Por quê?
6. Você encontra satisfação e prazer em sua atividade? Por quê?
7. Em que momentos você encontra esse estado na sala de aula? Por quê?
8. Você encontra frustração e insatisfação em sua atividade?
9. Em que momentos você encontra esse estado na sala de aula? Por quê?
10. Em termos de remuneração, você considera o seu trabalho remunerado adequadamente?
11. Se você pudesse escolher, em qual série gostaria de lecionar? Por quê?
12. Na sua opinião, como a criança começa a falar? Por quê?
13. Você acha que a criança aprende a escrever do mesmo jeito que aprende a falar? Por quê?
14. Quantos sons têm a palavra carro?
15. E a palavra velha?
16. Quais as distinções entre a fala e a escrita, em sua opinião? Por quê?
17. Você recebeu algum conhecimento de Lingüística em sua formação?
18. Qual a sua formação? Fez ou faz alguma pós-graduação?
19. Você lembra qual o último livro que leu sobre alfabetização?
20. Qual é o fato mais gratificante de atuar como alfabetizador? Por quê?
21. Qual é o fato menos gratificante de atuar como alfabetizador? Por quê?
22. Costuma utilizar a internet para fazer pesquisas sobre a alfabetização?
23. Tem alguma coisa importante que eu não tenha perguntado e você queira falar sobre a alfabetização ou outro assunto?

Anexo 1.2 Crianças

1. Você gosta de vir para escola? Por quê?
2. O que você mais gosta na escola? Por quê?
3. O que você não gosta na escola? Por quê?
4. Você já aprendeu a ler?
5. Achou fácil ou difícil? Por quê?
6. Você já aprendeu a escrever?
7. Achou fácil ou difícil? Por quê?
8. O que é mais fácil: aprender a ler ou a escrever? Por quê?
9. Seus pais acompanham os seus estudos?
10. Você gosta do jeito da professora ensinar? Por quê?
11. Tem alguma coisa que você não gosta? Por quê?
12. Tem alguma coisa que eu não tenha perguntado e você queira falar?

Anexo 1.3 QUESTIONÁRIO PSICOSSOCIOLINGÜÍSTICO

N.º Escola

Entrevistador

Local Data/...../.....

1. Dados Pessoais

Nome: Sexo: F M - Data Nasc. / /

Endereço: Há quanto tempo:

Localidade:

Dois últimos endereços:

.....

2. Família

Nome do pai Naturalidade:

Nome da mãe Naturalidade:

4. Convívio

Vive com o pai <input type="checkbox"/> Vive com a mãe <input type="checkbox"/>	Não vive com:													
	Morte							Abandono						
	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6

Com quem mora: Pai e mãe Só pai Pai e outra Só mãe Mãe e outro Outros

Em 4, 5, 6 e 7, preencher os dados relativos a com quem a criança esteve mais tempo

3. Dados dos pais ou outros (data de nascimento, profissão e renda)

Pai ou outro:/...../..... Profissão

Mãe ou outra:/...../..... Profissão

Renda do pai ou outro:

Renda da mãe ou outra:

5. Instrução

	Analfabeto	1.º Grau		2.º Grau	Superior	Outros
		Prim.	Gin.			
Pai ou outro						
Mãe ou outra						

6. Religião

Religião	Católica	Protestante	Espírita	Evangélicos	Nenhuma	Outras
Pai ou outro						
Mãe ou outra						

7. Residência na localidade

Dê os dois últimos locais onde morou, fora da cidade e por quanto tempo.

Pai ou outro:

.....

Mãe ou outra:

.....

8. Dados sobre a saúde

Gestação normal: Com problemas:
 Parto normal: Com problemas:
 Doenças da infância:
 Quando começou a andar:
 Quando disse as primeiras palavras:

9. (Daqui em diante perguntar à criança, à mãe, à professora)

	Mãe		Professora		Criança	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Gosta de brincar sozinho						
Gosta de brincar com irmãos						
Gosta de brincar com outras crianças						
Qual o brinquedo preferido						
Alguém lhe conta estórias						
Quais as estórias que lhe contam						
Qual a estória preferida						
Tem TV						
Quantas horas vê por dia						
Programa(s) preferido(s)						
Tem rádio						
Quantas horas escuta por dia						
Programa (s) preferido(s)						
Tem vídeo						
Quantas vezes na semana						
Tem Internet						
Quantas horas por dia						
Tem jogos eletrônicos						
Quantas horas joga por dia						
Tem outros jogos						
Quantas horas por dia						
Qual o personagem preferido da TV						
Qual o cantor preferido						

10. O pai lê: Livro(s) Jornal(is): Revista(s)

A mãe lê: Livro(s) Jornal(is): Revista(s)

A criança tem contato com dicionário: () só na escola () em casa para realizar as tarefas de aula () em casa por curiosidade () não tem dicionário () tem dicionário, mas não usa.

Há algum livro em casa? Sim Não Mais ou menos quantos?

11. Irmãos

	0 a 1	1 a 2	2 a 3	3 a 4	4 a 5	5 a 6	6 a 7	7 a 8	8 a 9	9 a 10	10 a 11	11 a 12	12 a 13 ...
Educação													
Abandono													
Quando?													

Código para Escolaridade:

Berçário: BR
Maternal: M
Pré-Escolar: PE

1.º Grau: 11, 12, 13 etc
2.º Grau: 21, 22, 23 etc
Superior: S

12. Com quem a criança fica na ausência dos pais ou outros:

Com quem divide o quarto:

Com quem divide a cama:

13. Quais os dois últimos empregos do pai ou outros e por quanto tempo:

Quais os dois últimos empregos da mãe ou outras e por quanto tempo:

Horário de trabalho do pai ou outro:

Horário de trabalho da mãe ou outra:

14. O pai fala com a criança só em português: Sim Não

Só em outra língua: Sim Não Qual:

Em duas línguas: Sim Não Quais:

A mãe fala com a criança só em português: Sim Não

Só em outra língua: Sim Não Qual:

Em duas línguas: Sim Não Quais:

Pai e mãe falam entre si só em português: Sim Não

Falam entre si em outra língua somente: Sim Não Qual:

Falam entre si em ambas línguas: Sim Não Quais:

15. Antes de entrar para a escola:

a) () a criança não freqüentou a pré-escola

b) () a criança freqüentou a pré-escola

c) () a criança freqüentou o jardim de infância. A partir de que idade?

16. Quando a criança entrou na escola:

a) () não sabia ler nem escrever

b) () sabia ler

c) () sabia ler e escrever um pouco

d) () sabia ler bem e escrever um pouco

- e) () sabia ler e escrever bem
- f) () uma outra situação. Qual?.....

17. Quanto à opção pela escola:

- a) () a criança frequentou a escola desde o Jardim de Infância
- b) () a criança frequentou a escola desde a primeira série
- c) () a criança estava matriculada em outro Jardim de Infância e veio para a escola na 1.^a série

Anexo 2 – Ementa do Curso

Curso de Lingüística e Psicolingüística aplicadas à alfabetização

Ementa: O curso visa dar fundamentação teórica e prática para professores do ensino fundamental do primeiro ao quarto ano, para que possam alfabetizar e letrar (ensinar a leitura e a escrita) conhecendo as relações lingüísticas e psicolingüísticas tanto em termos históricos com suas práticas quanto técnicos. Será dada ênfase à relação entre a linguagem oral (fala) e a linguagem escrita. O livro-base será Scliar-Cabral (2003b).

Público Alvo: Professores. Carga horária: 30 horas.

Local: Escola A e Escola B

Horário: 18h00min às 21h00min. Período: de segunda à sexta.

Início: 26 de janeiro de 2004 Fim: dia 6 de fevereiro de 2004

Programa: A importância da lingüística na concepção de propostas alfabetizadoras. Desenvolvimento da linguagem verbal oral. Diferenças entre a linguagem oral e escrita. Pontos de convergência entre as duas linguagens. O sistema alfabético do português do Brasil. Número de vogais, 5 ou 7. Valores atribuídos aos Grafemas — arquifonemas e vogais. Dar uma visão geral sobre os princípios alfabéticos do português do Brasil. A importância da psicolingüística para a alfabetização. Processamento da escrita. Noções de fonologia e fonética. As narrativas como forma para desenvolver habilidades cognitivas. Conversão aos grafemas. Produção de material didático. A criança descobrindo as regras. Homófonas não homógrafas. O fator ambiental, a visão de mundos possíveis salientes (MPS), e sua influência no processo de alfabetização e escolarização. O papel da escola: domesticação x libertação. Bateria de testes de Scliar-Cabral (2003b). Construção de um modelo de alfabetização, a partir das informações de Scliar-Cabral (2003b), enfatizando os seguintes aspectos: motivação, diferenças entre fala e escrita, narrativas com conteúdos significativos para o aluno.

Referências bibliográficas:

3º Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf 2003)

BRAGGIO, S.L.B.; Leitura e alfabetização, da concepção mecanicista à sociopsicolingüística. Porto Alegre: Artes Médicas.

CAGLIARI, L.C (1997).; Alfabetização & lingüística. São Paulo: Editora Scipione.

CHIERCHIA, G. (2003); Semântica

GRAFF, (1986); Os labirintos da alfabetização.

HEINIG, O. L.O. M. (2003); É que a gente não sabe o significado: homófonas não homógrafas; tese de doutorado em Lingüística pela UFSC.

HAPER, B. et al (1980); Cuidado, escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas; São Paulo: Editora Brasiliense.

OLIVEIRA, S.G. & BRENNER, T.M. (1986); Introdução à fonética e à fonologia da língua portuguesa – fundamentação teórica e exercícios para o 3º grau. Florianópolis: Ed. do Autor.

PINKER, S. (2002); O instinto da linguagem, como a mente cria a linguagem; São Paulo: Martins Fontes.

PISA 2000

MORTATTI, M. R.L.(2000); Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular; Caderno do Cedes v.20 n.52, Campinas.

SCLIAR-CABRAL, L (2003a) Princípios do sistema alfabético do português do Brasil; São Paulo: Editora Contexto.

_____ (2003b).; Guia prático de alfabetização; São Paulo: Editora Contexto.

_____ (1985); Psicolingüística aplicada à alfabetização. Roteiro, ano 6, número 15. Joaçaba: FUOC.

Anexo 3 Entrevistas com Maira (com análise e comparação das respostas)

Foram feitas duas entrevistas com a professora Maira para avaliar essencialmente a mudança de seu conhecimento lingüístico em função do curso desenvolvido pelo pesquisador e o acompanhamento em sala de aula. Dentro desta perspectiva, é que iremos analisar as respostas dadas nas duas entrevistas, a primeira realizada antes do curso e a segunda depois do curso.

1. Você acha que alfabetizar é fácil ou difícil? Por quê?

[2003] Eu acho muito difícil. Difícil porque a linguagem do dia-a-dia, no falar, ela é fácil. Cada um tem a sua maneira de falar e se expressar, cada região. Agora colocar isso na prática e ajudar os alunos a entender que falar e escrever é uma coisa, na maioria das vezes, diferente. Aí é que se torna complicado. Pra mim é o mais complicado, ensinar a escrever o correto. A linguagem correta do dia-a-dia, formal, que a gente deve falar em vários lugares. Esse é o mais difícil.

[2004] Difícil. Difícil porque em relação às dificuldades que a gente encontra em sala de aula. Você alfabetiza uma criança que tem facilidade, uma criança que tem convívio com os livros, com o mundo letrado em casa, tem pais assim que auxiliam na aprendizagem não vejo porque o professo ter dificuldade de alfabetizar assim. Agora quando a gente se depara com as crianças que vêm de uma realidade difícil, que não tem apoio dos pais, ou às vezes nem são criadas pelos pais, aí na sala de aula a gente vai ver o problema e que não dá pra — aí que vemos o difícil de alfabetizar: a criança que tem dificuldade. Aí que a gente encontra o desafio mesmo. E aí não sabe o que fazer. A gente não sabe, porque nos cursos que a gente faz é aconselhado o encaminhamento: tem que encaminha pra fono, encaminha pra psicopedagogo; encaminha, encaminha, encaminha, mas na verdade, na realidade, não vê isso acontece. A dificuldade dos pais mandarem os filhos para esses especialistas; e também a escola pública que não consegue superar essa dificuldade. Então, a gente não ... [dá conta de alfabetizar]. Eu acho difícil é isso.

[A resposta de 2004 foi mais profunda e mostra claramente o maior dilema da alfabetização, as crianças com dificuldade de aprendizagem. Em ambas, a professora disse que alfabetizar é difícil. Contudo, podemos ver um melhor esclarecimento das dificuldades que o profissional de alfabetização passa; bem

como, a dura realidade da escola que não a estrutura e nem condições para enfrentar a dificuldade maior apontada por Maira.]

2. O que você ensina primeiro: a leitura, a escrita ou ambas? Por quê?

[2003] As duas coisas juntas, ambas, a escrita e a leitura. A partir do momento que eles vão descobrindo as letras, as sílabas, as palavras, a gente vai lendo com eles. Então acho que é as duas juntas.

[2004] Primeiramente, a gente trabalha com a oralidade, então é mais leitura; leitura, como eu posso dizer, não que eu venha já mostrando a escrita é assim e fazendo eles escrevê tudo. Mas trabalhando com a oralidade, por exemplo, contando histórias e eles recontando, mais ou menos dessa forma. Primeiro, a oralidade, primeiro a leitura, depois é que vem a escrita. [Por que você faz assim?] Que eu acho [pausa e pede para desligar o gravador para pensar na resposta] Trabalho a oralidade porque primeiramente a gente deve conhecer o aluno, ele deve se expressar, o professor tem que conhecer como ele se expressa, o que ele já conhece, pra depois poder partir pra a escrita. E trabalhar no contar histórias, vê o que ele pode tá contribuindo. Eu penso assim que a oralidade é mais importante, primeiramente trabalhar com ela e depois com ... [a escrita]

[Da mesma forma que a questão anterior, a resposta de 2004 conseguiu mostrar com mais clareza a hierarquia de aprendizagem: oralidade, leitura e escrita. Na anterior, não havia muita clareza sobre as diferenças do processo, quando afirmava que trabalhava as duas coisas juntas em 2003. As diferenças entre os processos ficaram mais evidentes com o curso e com o acompanhamento das aulas. Mesmo assim, a complexidade do tema fica evidente, pois a professora não tem uma segurança completa ao descrever a sua forma de trabalhar. Neste sentido, consideramos importante este trabalho apontar algumas direções sobre o processo de alfabetização em termos pedagógicos — como começar, como desenvolver os temas, como avaliar a evolução das crianças. Não querendo e nem se propondo a ser a única solução para o problema da alfabetização. Contudo, tendo a coragem e a ousadia de propor estratégias e caminhos a serem testados e checados pelos professores em sala de aula.]

3. Como você começa a alfabetizar? Por quê?

[2003] Como eu começo, é complicado. Ai como vou responder. [pausa grande] A gente começa mais com o dialogo, né, conversando, trabalhando mais a oralidade prá depois partir para a escrita e para a leitura. Primeiramente, trazendo a experiência deles, os nomes deles. Primeiro a vivência para depois colocar isso no papel. Eles chegam na primeira tendo uma base do alfabeto e de algumas escritas que eles conhecem no dia-a-dia, mas depois é que vamos partindo para a escrita e leitura. Primeiro é dialogando com eles.

[2004] [Já respondida na questão anterior]

[Com a complementação da resposta de 2003, nota-se que Maira já trabalhava com a oralidade, mas ainda não tinha uma nítida diferença entre os processos de leitura e escrita — tanto que cita a escrita antes da leitura, e sabemos que a leitura é pré-requisito para a escrita significativa, com sentido para a criança, e não mera cópia do quadro, sem qualquer compreensão do que escreve. Observa que as crianças vêm com uma noção do alfabeto [nomes das letras, algumas sílabas] e algumas escritas. Neste sentido, pensamos que o trabalho com o valor das letras deva começar no pré, já que o conhecimento do nome da letra não ajuda muito no entendimento do sistema alfabético — consideramos uma abstração que na verdade dificulta o acesso ao sistema. Por exemplo, uma criança ao ver a palavra “meu”, lê “eme, e, u”. Em 2004, fica evidente a mudança cognitiva da professora.]

4. O que é necessário para uma boa alfabetização? Por quê?

[2003] Primeiramente, a professora de alfabetização estar, pelo menos, se preparando, porque eu acho que um alfabetizador nunca está preparado totalmente pra trabalhar com isso. Então o professor estar preparado e se preparando sempre, buscando sempre recursos e ai vai, tu ter um ambiente disponível para alfabetizar, com muitos materiais. Acho que é mais ou menos isso.

[2004] Primeiro um professor comprometido. Tem que ter vontade. Tem que se comprometer. Porque a gente vê muitos professores trabalham e não fazem por merecer. Eles não fazem um bom trabalho. Porque um bom trabalho é aquele professor que se compromete com o que está fazendo. [pausa e pediu para desligar o gravador] Além do comprometimento, que eu estava comentando, acho que a preparação do professor. Ele estar sempre buscando, estudando. A formação dele também é muito importante. E nunca parar, estar

sempre estudando e procurando coisas novas, mudando a prática dele. Acho que isso é importante também. [por que tu acha que essa motivação interna do professor, esse comprometimento e o conhecimento do professor é tão importante para ter sucesso na alfabetização?] [pausa, ...] O conhecimento, tanto o conhecimento, quanto o comprometimento é importante para a qualidade da aula. Um professor que não se compromete, acho que vai se como qualquer outra pessoa que vai fazer um bico na educação, chega ali dá sua aula e vai embora. Não se preocupa realmente a educação, com a qualidade: alfabetizar é uma das fases mais importantes da educação. Acho que é qualidade, o conhecimento e comprometimento acho que vai resulta em uma boa qualidade de ensino.

[Vemos novamente que a resposta de 2004 apresenta uma profundidade maior, mostrando o crescimento e a mudança da professora Maira. Ela faz uma diferença muito grande em relação à resposta de 2003, quando enfatizou somente o aspecto cognitivo com a preparação do professor para a atividade. O primeiro aspecto para uma boa alfabetização é o comprometimento do professor, depois a preparação, concluindo que o conhecimento e comprometimento vão resultar um ensino de qualidade.]

5. O que pode impedir uma boa alfabetização? Por quê?

[2003] É tanta coisa. O que pode impedir. [pausa] Como eu falei, se o professor não tiver preparado, então, essa é uma questão fundamental. A falta de preparo do professor é um ponto bem importante que vai impedir que o processo seja desenvolvido.

[2004] Não foi feita a pergunta.

6. Você encontra satisfação e prazer em sua atividade? Por quê?

[2003] Sempre penso que a alfabetização é a classe que mais dá prazer para o professor. De início é muito desgastante, muito cansativo porque até tu ver eles produzirem algo que sai deles demora [eles escreverem sozinhos, lêem], é cansativo. Mas depois, o retorno que eles te dão é muito legal. Você vê eles produzirem, trazerem uma reportagem e lerem. Isso é o que eu considero importante e prazeroso. O retorno é o mais prazeroso.

[2004] Encontro. Encontro sim. [por quê?] Tem vários momentos que a gente assim encontra. É claro tem também os momentos que a gente fica meio triste na sala de aula, mas o prazer é quando você vê o teu aluno dando aquele

resultado que tu tava esperando — é ele lendo, ele escrevendo, produzindo, ele participando da aula. Até porque às vezes nem é, mesmo o aluno que ainda consiga ler ou escrever, mas se ele já começa a participar, ele já começa a fazer parte da sala, da aula, acho que isso já dá prazer pra gente. A gente está sempre buscando o aluno pra ele está li de corpo e alma, por que às vezes tem criança que vem pra escola, e pode ficar das 8 da manhã até o meio-dia, mas fazendo de conta que está ali, mas na real ele não está participando, não está fazendo parte daquele meio.

[Mais uma vez, a resposta de 2004 mostra mais profundidade — abordando a questão da motivação da criança participar da aula — mas o que dá prazer e satisfação para Maira é o resultado de seu trabalho, e isso não mudou.]

7. Em que momentos você encontra esse estado na sala de aula? Por quê?

[2003] Se fico feliz em sala de aula? Fico. Em que momentos? Eu gosto muito de estar conversando com eles assim. Por exemplo, em ciências, é uma disciplina que dá pra ti estar tirando muito deles, eles tem uma carga de experiências em casa. E nesse momento, eu acho bem interessante mesmo. Eles contam alguma experiência de casa, ou eles querem falar sobre um assunto. Todos eles adoram participar. Adoram falar. É parte mais legal mesmo. [pesquisador induziu o termo legal]

[2004] Eu não sei até assim um relacionamento entre professora e alunos, acho que é um momento importante, né. O aluno conseguir chegar no professor, e o professor, no aluno. Acho que, em algumas situações, é difícil, então, é quando você consegue isso é bem satisfatório.

[Aqui as respostas se complementam. Em 2003, enfatiza a participação da criança trazendo sua experiência de vida. Em 2004, mais o aspecto emocional da relação entre aluno-professor e professor-aluno. Desta forma, não é possível inferir mudança nesta questão específica.]

8. Você encontra frustração e insatisfação em sua atividade?

[2003] Olha a maior frustração é quando a gente, por exemplo, tem aqueles que já conseguem produzir os textos no decorrer do ano, no segundo semestre. Leitura, eles já conseguem ler. E o que mais me preocupa é trabalhar com a dificuldade de aprendizagem, até uma questão assim que parece que a gente consegue alfabetizar realmente aqueles que tem facilidade.

E os que têm dificuldade, a gente fica pensando, pensando e não, parece que não sai do lugar. A gente não consegue ver um caminho. E trabalhar com aqueles que têm facilidade e os que têm dificuldade juntos é bem complicado. Por que no caso assim, a gente não sabe se dá atividade diferenciada. Fica na dúvida. O problema seria esse.

[2004] Também encontro. Encontro muito com em relação às crianças que têm dificuldade. A insatisfação é quando os pais não participam, pelo menos, é uma coisa que me deixa muito triste; são os pais, ou responsáveis por essas crianças que não vêm à escola, não participam, para saber como eles estão, se estão desenvolvendo bem ou não, saber o que que precisa a criança. Eu vivo mandando bilhetinhos para os pais virem à escola, pra dizer se a criança está bem, não é sempre quando está mal. Mas vir perguntar se está precisando de alguma ajuda, acho que esse contato da família com a escola é uma coisa que me entristece, quando ele não acontece. Eu vivo chamando, chamando, mas ... [pesquisador fala normalmente quem tem mais dificuldade, os pais são mais ausentes, Maira concordou e acrescentou] ... isso dificulta mais ainda o andamento, o desenvolvimento da criança. [além dessa situação, existem momentos que você fica frustrada em sala de aula?] Em relação às dificuldades de aprendizagem, no caso da alfabetização, eu penso que deveria ter um ajudante, um auxiliar na sala de aula, por que uma sala com 25 alunos, às vezes, você não consegue chegar a todos eles como deveria. Até tenta, mas não consegue. Se tivesse uma ajudante para auxiliar também para fazer um trabalho junto com a professora, acho que seria importante.

[A vemos uma repetição da questão anterior, quando as respostas se complementam. Em 2003, a frustração maior é não conseguir trabalhar com os que têm dificuldade de aprendizagem. Em 2004, a frustração maior é em relação à falta da participação da família no processo escolar, sem esquecer do ponto levantado no ano anterior. Em 2004, sugere um auxiliar para trabalhar essas dificuldades de aprendizagem, participando das atividades de aula Dizendo que é difícil [impossível] chegar em 25 crianças. Essa sugestão é importante não apenas para o professor, mas também para os estagiários dos cursos de Pedagogia e Letras, que podem ter acesso à prática, o que ocorre somente no fim da graduação. Essa sugestão é realmente muito interessante.

Maira teve uma estagiária do primeiro semestre de Pedagogia na turma da manhã em 2004, e considerou essa experiência muito válida.]

9. Em que momentos você encontra esse estado na sala de aula? Por quê?

[2003] Tudo isso em relação a que [em geral, respondeu o pesquisador], comportamento, pode ser. A parte que mais me incomoda na sala de aula é a parte de comportamento. Porque esse ano o que eu mais estou enfrentando, no geral, é problema de comportamento. É a maior dificuldade. [dá um exemplo pra mim, pediu o pesquisador. Você pede a criança, não faz]. Isso. Não faz as atividades. Eu peço para que ele comece a fazer, tentar fazer, geralmente são os alunos que tem mais dificuldades, são os que mais tem problemas de comportamento. Têm aqueles que não têm problemas de aprendizagem, mas também têm problemas de comportamento. Mas os maiores problemas são quando eles não querem fazer as atividades. Este ano, tive casos assim, que não queriam fazer as atividades, se recusavam e foram se prejudicando cada vez mais, no decorrer do ano, foi agravando.

[2004] [respondida na anterior]

[Aqui se repete o processo das últimas questões, quando as respostas são complementares. Em 2003, o problema maior foi o comportamento das crianças em sala de aula. Em 2004, a falta de participação da família. Aqui cabe enfatizar a importância do pré-escolar, que prepara a criança para as atividades clássicas de sala de aula: copiar do quadro, fazer tarefas, ... Crianças sem o pré, normalmente apresentam um maior desligamento e uma maior rebeldia em relação á autoridade do professor, em especial, na realização das tarefas.

10. Em termos de remuneração, você considera o seu trabalho remunerado adequadamente?

[2003] Não, não. Eu trabalho 40 horas, as duas classes de alfabetização. Falta tempo pra gente preparar material. A alfabetização precisa de muito material didático. Então, eu penso que a gente poderia estar trabalhando 20 horas e sendo remunerado pra fazer mais 20 horas com o trabalho de material didático, toda uma preparação pra sala de aula. E isso não acontece, então, o que nos deixa bem chateados mesmo. A classe de professores no Brasil não é muito valorizada, não são muito valorizados.

[2004] Não, óbvio que não. Não porque, muitas vezes, a gente quer buscar mais conhecimento, preparação e o que a gente ganha não dá pra suprir todas as necessidades e ainda pode buscar conhecimento. Por que a gente sabe que pra buscar conhecimento, a gente precisa de dinheiro pra estudar, para fazer curso, pós-graduação. Eu tive que parar a pós-graduação. Então, não é fácil. Às vezes, a gente trabalha 40 horas pra poder dobrar o salário, só que aí acontece que a gente acaba também sobrecarregando o trabalho, e, às vezes também, acaba afetando até a sala de aula. O professor que trabalha 40 horas não tem condições psicológicas para suportar tanto cansaço, preparar aula, não tem tempo, aí vai ter que usar o final de semana, que acho que não é o correto. Acho que o professor também precisa do espaço dele, do lazer. Então, eu acho que ainda tem muita coisa a se pensar. Eu acho que uma das principais melhorias na educação é o professor, acho que eles deveriam pensar mais um pouco na remuneração pra poder ter também um bom trabalho, porque uma pessoa que é bem paga, realmente ela trabalha com mais estímulo pra chegar na sala de aula. O professor chega nas férias não tem dinheiro pra viajar. Não traz novidades para a sala de aula. No verão, os alunos viajam, aqueles que tem um poder aquisitivo maior e trazem novidades; e o professor fica até meio sem graça, porque não viajou, não trouxe uma novidade, não trouxe foto, não trouxe nada. Poderia fazer tanta coisa interessante e não traz assim e ia ajudar na sala de aula também.

[Aqui as respostas sobre remuneração são praticamente as mesmas, sem diferenças significativas.]

11. Se você pudesse escolher, em qual série gostaria de lecionar? Por quê?

[2003] Eu gosto de trabalhar em alfabetização, e eu até pretendo continuar. Eu queria me especializar mais em alfabetização, ter acesso a cursos pra mim poder me especializar. Eu acho, da 1^a a 4^a série, é a melhor pra mim. [Por que tu acha melhor?] Eu não sei, acho mesmo que essa questão do retorno. De início, eles chegam assim – não sabendo nada, eles trazem uma carga enorme de experiências, mas em relação à escrita e à leitura o que tu pode contribuir é o que mais dá prazer.

[2004] Não me vejo em outra série. Além da primeira, eu gosto de trabalhar com a segunda também, é bem próximo da primeira, é quase o mesmo

trabalho, só um pouquinho evoluído. [Por que gosta tanto de trabalhar com a primeira?] Não sei, a gente vê o resultado. A gente vê as coisas acontecerem. Eles entram na primeira, não sabendo muito sobre a escrita, mais sobre leitura, pois alguns pais contam histórias. E depois você vê a coisa acontece. Eles produzem uma história pra ti ou mandar uma cartinha. Então isso é que eu gosto de ver isso na primeira série. Nas outras séries, na terceira, na quarta, eles já têm a escrita, já sabem. Você vê eles evoluindo, mas de uma forma diferente, e na primeira, não. Na primeira, parece que você pega eles praticamente sem saber quase nada sobre escrita e depois você começa a ver eles produzindo. Você vê que conseguiu coloca isso neles. Isso que me dá uma satisfação grande.

[Aqui as respostas sobre a série predileta são praticamente as mesmas, sem diferenças significativas.]

12. Na sua opinião, como a criança começa a falar? Por quê?

[2003] Quando [repete a pergunta] Eu acredito que é com a vivência dela com a mãe, que é o primeiro contato dela, ela vai aprendendo e a própria família vai estimulando [termo induzido pelo pesquisador] com que a criança comece a falar as primeiras silabálicas e vai tentando falar algumas palavras. A família, a mãe e o pai, quem convive com a criança vai ajudando e vai aperfeiçoando a linguagem no dia-a-dia.

[2004] Ela começa a falar no meio em que ela vive com a linguagem que os pais utilizam. Ela começa a falar no meio que ela vive, o pai a mãe.

[Aqui as respostas sobre como a criança começa a falar são praticamente as mesmas, sem diferenças significativas. Aqui o curso, mesmo abordando a questão, não conseguiu implementar mudanças na concepção de Maira sobre a questão. O tema é bastante complexo e merece uma atenção maior sobre os reflexos de determinada visão de aquisição de linguagem sobre os processos de alfabetização.]

13. Você acha que a criança aprende a escrever do mesmo jeito que aprende a falar? Por quê?

[2003] [pesquisador não perguntou]

[2004] [pausa, ... pediu para repetir a pergunta] Não, eu penso que não. [Por quê?] São coisas diferentes. O processo da escrita é muito complicado. Você aprende a fala no meio que você vive. Aprende a falar daquele jeito. Aí você

chega na sala de aula, a escrita já exige uma coisa maior, um padrão. São coisas diferentes.

[Como o pesquisador não fez a pergunta em 2003, a avaliação fica mais complicada. De qualquer forma, em 2004, já há a percepção que falar e escrever (ler) são coisas diferentes.]

14. Quantos sons têm a palavra carro?

[2003] Não soube responder

[2004] 4.

15. E a palavra velha?

[2003] Não soube responder

[2004] 4.

[Aqui o curso conseguiu provocar uma mudança sensível sobre os valores das letras. Em 2003, Maira não sabia responder a questão. Em 2004, respondeu ambas corretamente.]

16. Quais as distinções entre a fala e a escrita, em sua opinião? Por quê?

[2003] Que que é diferente, né? [pausa] A fala e a escrita. Eu acredito que falar é muito mais fácil do que escrever. No dia-a-dia, falar na família, a gente aprende a falar do modo que a família fala ou que a região que a gente mora. Escrever de uma maneira geral é bem complicado, porque não vamos escrever apenas para um pequeno grupo, tenho que escrever em uma linguagem padrão. Então, tem essa diferença. Eu posso falar aonde eu moro de um jeito, mas se eu for falar num grande grupo eu já tenho que pensar antes de falar. Se eu for escrever um trabalho na escola ou em curso, eu já tenho que procurar escrever em uma linguagem mais padrão.

[2004] [pausa, ...] Eu penso que a fala é mais simples do que a escrita. E que a escrita exige mais coisas, tanto a pensar quanto pra poder acontecer a escrita; no caso do papel, ou de outro material, de outro objeto. E, na escrita, você tem que parar pra pensa como você vai escrever a palavra, se vai escrever tudo junto, que eu observo muito na primeira série, é que quando eles começam a produzir frases, eles escrevem tudo grudadinho. E, na fala, eles não observam isso. Tem que fazer eles perceberem que quando a gente escreve a gente precisa dar uma pausa [espaço] entre uma palavra e outra. E, na fala, parece que sai tudo corrido, tudo junto. Isso seria um exemplo.

[Aqui as respostas são bem semelhantes. Podemos dizer que em 2004, é possível identificar mais exemplos das diferenças entre a fala e a escrita, contudo, a percepção de Maira em 2003 já tinha evidenciado algumas diferenças fundamentais entre a fala e a escrita.]

17. Você recebeu algum conhecimento de Lingüística em sua formação?

[2003] Teve, mas foi uma coisa bem rápida: alfabetização e lingüística, uma disciplina, mas foi bem rápido, não deu pra aperfeiçoar muito pra aprender muita coisa. Foi bem vago mesmo.

[2004] Na graduação, foi só uma disciplina, uma coisa bem rápida, que era Alfabetização e Lingüística, e não deu pra pegar muito. Depois, eu fiz o curso contigo sobre Lingüística e também deu pra começar a perceber mais um pouco sobre Lingüística, mas ainda falta muito pra mim aprender. A Lingüística é difícil de entender. Mas sobre conhecimento de Lingüística o que eu tive foi isso.

[Maira mostra que são necessários mais conhecimentos sobre lingüística, mas diz que o curso deu condições de perceber mais do que tinha aprendido na universidade, que considerou muito vago. Assim, uma nova edição do curso deve ser preparada para ter uma carga horária maior (entre 40 e 60 horas) para dar conta das necessidades que o professor tem, em termos de conhecimentos lingüísticos e psicolingüísticos, para alfabetizar.]

18. Qual a sua formação? Fez ou faz alguma pós-graduação?

[2003] Pedagogia e iniciei a pós em Prática de ensino na Fucap e tive que parar. Tenho vontade de retornar. [informação tomada na primeira entrevista]

[2004] [Não mudou nada] A pós está parada, e estou pensando em voltar.

[Aqui não houve mudança alguma]

19. Você lembra qual o último livro que leu sobre alfabetização?

[2003] Eu tava dando uma olhadinha em Alfabetização e lingüística, Luiz Carlos Cagliari.

[2004] Ultimamente, o que eu tenho lido são de vez em quando, alguma apostila assim, um livro mesmo não. Agora não, no momento, não.

[Aqui não houve uma mudança significativa, antes estava lendo um livro, e em 2004, lendo apostilas sobre alfabetização.]

20. Qual é o fato mais gratificante de atuar como alfabetizador? Por quê?

[2003] O fato mais gratificante. Não sei, eu gosto de estar com as crianças. É a parte que eu falei pra ti: tu ensinar e elas te darem o retorno. Essa é uma questão bem forte mesmo.

[2004] Acho que repete um pouco aquela. [é, mas pra pegar o mais importante] O mais importante, pra mim, é ver eles lendo, Sabe essa semana teve alunos que vieram ler livros para mim. Imagina, agora a gente tá no primeiro semestre. Acho que é você ver ele lendo mesmo, produzindo — acho que gira em torno disso, o mais gratificante é ver o aluno ler, mostrar pra ti que dominou [termo induzido pelo pesquisador]. É isso.

[Aqui não houve uma mudança significativa, as respostas são praticamente as mesmas.]

21. Qual é o fato menos gratificante de atuar como alfabetizador? Por quê?

[2003] Acho que seria a parte da remuneração. Essa parte de você ter um tempo disponível para se preparar: trabalhar 20 horas em sala e ter 20 disponíveis para estar preparando material. Chegar mais bem preparada na sala de aula.

[2004] Além da remuneração, que acho que é o mais importante, é a falta do apoio da família no processo. Eu penso que família e escola têm que caminhar juntas. Acho que ainda está falho, tanto da escola quanto da família, cada um tem a sua dificuldade. Mas a família ainda está a desejar. É uma coisa que me entristece. Eu gosto de ver os pais na porta da sala, procurando saber. Eu gosto do interesse deles. A falta do apoio familiar é uma coisa que entristece.

[Aqui podemos identificar uma mudança significativa. Em 2003, cita apenas a questão da remuneração como o fato menos gratificantes de atuar como alfabetizador. Em 2004, repete o item anterior, mas acrescenta o descompassado entre escola-família e família-escola. Em especial, a falta de apoio familiar de algumas crianças.]

22. Costuma utilizar a internet para fazer pesquisas sobre a alfabetização?

[2003] Vez em quando dou uma olhadinha, agora que está disponível na escola, quando eu consigo um tempinho, eu estou sempre procurando alguma coisa, tanto pra mim quanto pras crianças.

[2004] [Sei que agora não tem mais internet na escola] Eu também não tenho. De vez em quando, eu vou no computador de alguém, mas eu gosto da

internet. Esse ano, não tenho procurado muito. Eu gosto de estar sempre procurando alguma novidade.

[Com a falta de disponibilização da internet na escola, Maira reduziu o uso da internet para fazer pesquisa e buscar materiais para atividades pedagógicas.]

23. Tem alguma coisa importante que eu não tenha perguntado e você queira falar sobre a alfabetização ou outro assunto?

[2003] É mais uma dúvida que eu tenho sobre a metodologia de trabalho, que método a gente vai estar trabalhando em alfabetização? Acho que deveria ter mais oportunidades da gente se especializar. A maioria dos professores de alfabetização não sabe que método trabalha, ou então dizem que são ecléticos, que trabalham com um pouquinho de cada coisa, e isso não está bem seguro nos alfabetizadores. Acho que é uma questão para se pensar ou sei lá fazer alguns cursos. É uma questão importante. [no outro dia, a professora lembrou de outro ponto importante, que complementa essa mesma questão, gravada em outro momento, 4 de maio de 2004] Imagina uma criança de seis ou sete anos numa primeira série, se ela não tiver uma família, uma mãe ou pai, que se seja freqüente, que esteja sempre falando com a professora, sempre se preocupando, a criança não vai ter como se desenvolver. Algumas até vão por si só, mas isso é raro acontecer. Ou então, vão ser melhores em algum ponto e piores em outro. No ano passado, eu tive uma aluna mesmo, que era um caso bem sério: o pai é um presidiário e a mãe a deixava com uma pessoa alcoólatra. Ela se alfabetizou, saiu praticamente alfabetizada pela facilidade que ela tinha. Imagine se ela tivesse uma dificuldade de aprendizagem muito séria, ou outro problema, sem a mãe e sem o pai. Ela caminhou sozinha. Esse ano, na segunda série, está tendo problemas sérios, porque é uma criança que não tem a família para dar um suporte, ver a tarefa, ajudar em casa. A criança da primeira série precisa do pai e da mãe presente, perguntando “no que posso ajudar em casa”. Não são só as quatro horas na escola que vão dar resultado. Quando eu mando sílabas ou letras do alfabeto pra casa. Essa semana, eu mandei sílabas, duas folhas, sílabas e letras separadas para montarem palavrinhas em casa. Muitas não fizeram, porque não tem esse apoio da família. A criança não vai ter a responsabilidade de chegar em casa, abrir a sua mochila, tirar o seu material e fazer a tarefa. Ela precisa da mãe, ou do responsável, não exatamente a mãe ou o pai. Mas uma pessoa que esteja ali

presente. Eu sinto também que quando a criança percebe que a mãe está presente na escola, ela se sente mais segura. Ela adora quando a mãe vem na porta, saber em que pode ajudar, a criança tem essa segurança. E aquela que fica mais isolada, não tem quem auxilie, acredito que não dá resultado. Tem maiores dificuldades [induzido pelo pesquisador]. Ela vai caminhar sozinha praticamente. A professora da sala de aula, ela não consegue suprir toda a necessidade daquela criança. Eu consigo chegar num geral assim, mas eu não vou conseguir chegar na dificuldade ou facilidade de cada um.

[2004] Muitos pais assim até vem me perguntar sobre a cartilha. Se eu uso cartilha, se eu não uso? Por que que eu não uso? Realmente, eu não uso porque não têm para todos os alunos. Mesmo se tivesse, não sei se eu usaria, porque eu não sou muito a favor da cartilha. Eu gosto de trabalhar com aquilo que é importante para as crianças. Preparar alguma receita, de preparar um texto na sala de aula, coisas da vivência do aluno. Então, eu não vejo muita importância nas cartilhas, é um repeteco de atividades. Acho que o professor alfabetizador deve procurar desenvolver o trabalho mais criatividade. Eu também tento, também não sou nenhum mestre nisso, mas estou sempre procurando inovar. E uma coisa que eu penso em relação à cartilha, é que eles [as autoridade públicas] deveriam mandar mais materiais [coisa boas, interessantes] para o professor, ao invés de mandar um monte de livros que ficam jogados na sala de aula, empilhados, pois não dá para usar para todos os alunos. Eu tenho 45 crianças na alfabetização, vem 14 livros de um, 15 de outro, 12 de outro. Não tem como eles estar investindo tanto dinheiro em livros, em quantidade, que não vai resolver, não vai adiantar e eles poderiam estar mandando pra mim, pros professores — e onde ele poderia estar preparando uma aula muito mais interessante.

[Em 2003, dois aspectos foram salientados — a questão de uma indefinição metodológica para a alfabetização e a falta de apoio familiar para auxiliar a criança em seu desenvolvimento. Em 2004, volta a enfatizar a questão do método, mais focada na questão da cartilha, e também questiona os investimentos em educação em especial em livros didáticos. As respostas se complementam e apontam as grandes questões no que diz respeito à alfabetização e à escolarização. A primeira seria a falta de clareza no que diz respeito ao método de alfabetização e que está a exigir uma ágil resposta a

essa questão. Maira mostra que os professores não conhecimento claro do que desenvolvem com as crianças. Exagerando, podemos dizer, que existe um método para cada professor alfabetizador. Neste sentido, o presente trabalho, com todas as suas limitações, pode indicar alguns pressupostos básicos para uma alfabetização com letramento — permitindo uma maior clareza em relação ao método de cada professor. A segunda seria o desprezo e o abandono do professor dentro do sistema escolar brasileiro. Ele é mal remunerado e não recebe treinamento e nem materiais para se aprimorar. Maira entende que o recurso despendido em livros didáticos em número insuficiente deveria ser aplicado na formação e na preparação do professor. Esse tipo de postura deve ser transformado rapidamente para que a educação possa sair de uma situação caótica, na qual não consegue obter resultados mínimos. O professor é peça-chave no sistema e precisa ter esse reconhecimento e valorização. Isso irá exigir uma constante avaliação dos professores para separar os que estão comprometidos com a educação daqueles que fazem da atividade apenas um bico — sem qualquer comprometimento com o ensino e com os alunos. A terceira é a falta de apoio familiar para a criança. Maira aponta que é demais exigir da criança que ela tenha responsabilidade de abrir os livros e fazer as tarefas da escola. Os pais devem ser co-responsáveis por essa tarefa — lembrando, acompanhando, ajudando. Em relatos informais durante o convívio de 2004, Maira disse que os pais costumam jogar toda a responsabilidade por eventuais dificuldades ou fracassos à escola, em especial, à professora. Isso mostra uma face da atual relação no sistema escolar, envolvendo a família e a escola. De um lado, a família querendo que a escola faça tudo pela criança (aqui com o claro sentido dos limites, que muitas vezes, não existe em casa). De outro, a escola que não consegue mais dar conta de seu papel educacional básico, não consegue assumir essa responsabilidade adicional. O resultado é uma mútua acusação de instituições que já não cumprem seus papéis fundamentais — a escola e a família.]

Pergunta adicional em 2004:

[Maira, tu acha que esse dinheiro que é gasto nos livros poderia ter uma outra aplicação?] Na preparação dos professores, remunerar ou investir em cursos gratuitos. Se o professor não ganha tão bem, ele não tem como estar pagando

um curso. Acho que na remuneração do professor, que eu acho que é importante. A gente vê muito professor passando dificuldade, não ter nem como ir trabalhar na escola, passando trabalho para chegar até a escola. Então, acho que é importante: remuneração, ou então, dar como cursos de capacitação, também é importante.

Anexo 4 Entrevistas com as Crianças (transcrição das respostas)

1. Você gosta de vir para escola? Por quê?

S1 Gosto. Porque eu gosto de aprender a estudar, a ler a escrever.

S2 Gosto, porque aqui a gente estuda a pro é muito boa.

S3 .

S4 Gosto, porque eu estudo muitas coisas boas.

S5 Gosto, por que eu aprendo a fazer um monte de coisa. [por exemplo?] pinta, estudar, ler, escrever.

S6 Gosto, porque a gente estuda.

S7 Gosto, porque é bom pra estudar, pra aprender pra fazer um monte de coisa.

S8 Gosto, porque é legal e aprende um monte de coisa.

S9 .

S10 Gosto. NR

S11 Gosto. NR

S12 Gosto, porque eu gosto da escola.

S13 Gosto, porque é legal. Tem recreio, a gente estuda.

S14 Gosto, pra estudar.

S15 Gosto, porque a gente aprende, a gente estuda.

S16 Rum,rum; goto, pra fazer desenho escreve.

S17 Gosto, porque é boa vida.

S18 .

S19 Gosto, porque gosto, é legal.

S20 Adoro. Pra estuda.

S21 Gosto. Porque a professora... por que aqui é legal.

S22 Gosto. Porque é legal.

S23 Ran Ran. Porque é muito legal.

S24 Eu gosto porque sim. Eu de gosto estudar essas coisas.

S25 .

S26 Gosto, porque eu aprendo.

S27 Gosto, porque ... de matemática.

S28 Gosto, prá estudar.

S29 Ran, ran, porque eu quero aprender e quero passar de ano.

S30 Gosto.

S31 Gosto.

S32 Gosto, porque eu gosto de estudar bastante, brincar.

S33 Gosto, porque eu adorava a professora Maira, era muito boazinha.

S34 Gosto, porque eu gosto de aprender.

S35 Gosto, porque eu gosto de estudar. (maiara, checar)

S36 Gosto, pra mim aprender a ler.

S37 Gosto, porque eu gosto de estudar e fazer um monte de coisa na escola pra aprende, coisa bem legal.

S38 Gosto, porque é bom.

S39 .

S40 .

S41 Gosto, pra estudar.

S42 .

S43 Gosto, porque eu quero aprender.

S44 Gosto.

2. O que você mais gosta na escola? Por quê?

S1 Lê. Por que a gente aprende, as vezes até a gente lê e aprende a escreve.

S2 Estudar.

S3

S4

S5 Escrever e ler, por que a gente aprendi.

S6 Fazer trabalho em equipe. (como um cartaz)(Gosta mais de educação física)

S7 Estudar. (Educação Física predileta)

S8 Do recreio e da aula porque é divertido.

S9 .

S10 Escrever. (português)

S11 Escrever.

S12 Escrever, porque eu aprendo. (portugues)

S13 A professora, os colega. Porque é legal, tu brinca tu escreve;

S14 Escrever texto, porque é bom.

S15 Escrever. (Fazer nome, recortar). Porque a gente aprende, agente esutda mais melhor.

- S16 Bola, porque eu gosto de fazer gol.
- S17 Escreve e lê, por que é boa. Consegue enxergar as placa.
- S18 .
- S19 Escrever (continhas, um monte de coisa)
- S20 Brinca no recreio. De corre, pega-pega. [o porquê não foi perguntado]
- S21 Brinca, estuda, lê. Por que a minha mãe me ensinou.
- S22 Escrever. É porque é legal.
- S23 De brincar, porque é bem legal.
- S24 De escrever, porque é muito legal.
- S25
- S26 De escrever, pra aprender.
- S27 Do recreio.
- S28 Do recreio, porque tem gente prá brinca.
- S29 Escrever, porque dai a gente vamos saber todas as letrinhas.
- S30 Escrever no caderno de matemática.
- S31 Estudar, pra aprender.
- S32 Tudo, é muito legal.
- S33 De brincar.
- S34 Escrever, estudar, ... porque eu gosto.
- S35 De escrever, porque eu aprendo ...
- S36 NR
- S37 Estudar, porque é importante.
- S38 Estudar, porque a professora coloca muita coisa legal no quadro.
- S39
- S40
- S41 Escrever, assim eu gosto de estudar de fazer desenho; de escrever. Não gosto de vir para escola pra ficar na rua brincando.
- S42
- S43 Educação física, porque é de brincar.
- S44 Estudar.

3. O que você não gosta na escola? Por quê?

- S1 Não, gosto de tudo.
- S2 NR. (não gosta de briga)

S3.

S4 Não. Gosto de tudo.

S5 Não, eu gosto de tudo.

S6 Não.

S7 [não foi perguntado]

S8 Não. A escola é muito legal.

S9 .

S10 Não.

S11 Não.

S12 Não, gosto de tudo.

S13 NR

S14 NR

S15 Eu gosto da escola. Eu não gosto do recreio, porque a gente se machuca. A gente corre a gente cai. Ai eu não gosto.

S16 Eu não gosto de brincar de pula-pula com o pessoal.

S17 Tem. Não brinca, não briga, não bate, não se machuca, não empurra os outros, não briga com os amigos, dá lanche para o amigo. Só isso.

S18 .

S19 NR

S20 Não é pra fica burro. [o porquê não foi perguntado]

S21 [não foi perguntado]

S22 É bagunça, porque é feio.

S23 De lutar, porque é muito feio.

S24 Não, gosto de tudo, porque é muito legal.

S25

S26 Escreve muita coisa, fico cansado.

S27 Nada.

S28 Não, gosto de tudo, porque tem a 4ª série, a segunda, a primeira, tem prezinho.

S29 Não, porque tudo vai bem. Mas eu não gosto de algumas pessoas que ficam incomodando na escola.

S30 Não.

S31 Não.

S32 Nada, só as brigas.

S33 Que as pessoas ficam brigando.

S34 Não gosto de briga, porque ai um machuca outro, acaba se machucando, chora.

S35 Lixo no chão, porque é muito feio.

S36 Desenhar.

S37 De brigar, porque é muito ruim.

S38 Não.

S39

S40

S41 Não, porque é legal estudar, a professora ensina coisas legais, a gente brinca, temos hora pra tudo.

S42

S43 Não.

S44 Brigar, porque machuca.

4. Você já aprendeu a ler?

S1 Já.

S2 Já aprendi.

S3.

S4 Já.

S5 Já.

S6 Consigo ler algumas coisas.

S7 Já.

S8 Mais ou menos.

S9 .

S10 Já.

S11 Rum rum.

S12 Já.

S13 Já.

S14 Já.

S15 Mais ou menos.

S16 Não.

S17 Já.

S18 .

S19 Ainda não.

S20 Ainda não.
S21 Ainda não né.
S22 Ran ran.
S23 Ran ran.
S24 Já.
S25
S26 Já.
S27 É claro que já.
S28 Mais ou menos.
S29 Mais ou menos.
S30 Mais ou menos.
S31 Já.
S32 Já.
S33 Mais ou menos.
S34 Já.
S35 Mais ou menos.
S36 Mais ou menos.
S37 Aprendi um pouco.
S37
S38 Já.
S39
S40
S41 Já.
S42
S43 Não.
S44 Mais ou menos.

5. Achou fácil ou difícil? Por quê?

S1 Achei meio difícil. Às vezes, a gente lê e a professora briga por que a gente erra. Aí é ruim.
S2 Achei fácil. NR.
S3
S4 Fácil, porque a gente cria uma história e só pra gente lê para a professora.
S5 No começo, achei que era difícil, porque a gente tinha que lê e não sabia.

- S6 Achei fácil. Não sabe explicar.
- S7 Meio difícil, por que tem que ver bem as palavrinhas pa poder lê.
- S8 Um pouquinho fácil.
- S9.
- S10 Fácil. NR
- S11 Fácil.
- S12 Achei fácil, porque é legal.
- S13 Fácil, porque era só ler algumas palavrinhas.
- S14 Fácil. NR
- S15 Fácil. Por causo que a gente lê e escreve.
- S16 Não sei lê. É muito difícil, porque não consigo ler.
- S17 Difícil, que tem lê as palavrinha. Tem que achar as palavrinha pra lê.
- S18 .
- S19 Muito difícil. Não conseguiu explicar.
- S20 É difícil. [não conseguiu explicar, disse apenas a e i o u ão, fa fe fi fo pu pão].
- S21 Tô achando muito difícil lê.
- S22 Difícil ...
- S23 Fácil, porque as letras eram muito melhor.
- S24 Fácil, porque eu conheço as letras.
- S25
- S26 Fácil, porque passou rápido.
- S27 Foi fácil, porque eu aprendi.
- S28 Fácil, porque a minha mãe me ensinou e a minha prima.
- S29 Difícil, porque daí eu comecei errando as coisas, sempre eu tinha que falar alguma errada só pra aprender a ler.
- S30 Facinho.
- S31 Fácil.
- S32 Fácil.
- S33 Fácil, porque a gente vai juntando uma letrinha com a outra, daí a gente vai junta, daí fica uma palavrinha.
- S34 No começo, achei difícil, agora tá fácil. Antes, eu tava no pré e ai não tinha nenhuma palavra pra lê.
- S35 Fácil, porque daí a gente lê e pode lê para a professora e pros alunos.

S36 Difícil.

S37 Achei meio difícil, porque quando a gente vai fazer uma coisa daí vai treinando pra aprender a ler, né, daí a gente cansa, cansa. Daí, só isso.

S38 Muito fácil.

S39

S40

S41 Um pouquinho difícil, porque as palavras são muito difícil, ai não dá de ler tudo junto.

S42

S43 Fácil, porque é só estudar.

S44 Difícil.

6. Você já aprendeu a escrever?

S1 Já.

S2 Sim. Foi bem bom

S3 .

S4 Já.

S5 Já.

S6 Já.

S7 Já.

S8 Já.

S9.

S10 Já.

S11 Já.

S12 Já.

S13 Já.

S14 Já.

S15 Já.

S16 Já. (o nome) (falou coisas inteligíveis)

S17 Já.

S18.

S19 Já.

S20 Escrevo tudo.

S21 Consigo.

S22 Já.
S23 Sim.
S24 Já.
S25
S26 Já.
S27 Sim.
S28 Já.
S29 Run, run.
S30 Já.
S31 Já.
S32 Já.
S33 Já.
S34 Sim.
S35 Já.
S36 Já.
S37 Já.
S38 Já.
S39
S40
S41 Já.
S42
S43 Já.
S44 Já.

7. Achou fácil ou difícil? Por quê?

S1 Mais fácil. Por que o ano passado, quando chegava da escola, o meu irmão me dava umas aulinhas e aí eu já escrevia e já lia às vezes.

S2 NR.

S3.

S4 Fácil. É porque ela só manda a gente escrever e desenha no quadro, no caderno e depois a gente só vai lendo e ela vai escrevendo no quadro.

S5 Já, eu aprendi primeiro a escrever.

S6 Achei difícil.

S7 Fácil.

S8 Fácil.

S9 .

S10 Fácil. NR

S11 Fácil.

S12 Fácil.

S13 Fácil, porque era só pegar o lápis e começar escrever umas palavras.

S14 Fácil.

S15 Fácil, a gente faz do quadro, ela apaga e a gente faz de novo.

S16 [não foi perguntado]

S17 Fácil, porque é legal escrever, lê, aprende.

S18 .

S19 É. [fácil]

S20 Ran, ran [fácil]

S21 Aprender a ler

S22 Fácil

S23 Fácil, porque é bom.

S24 Difícil, porque é muito complicado.

S25

S26 Fácil, porque tem umas veis que ela coloca menos coisa.

S27 Fácil.

S28 Fácil, porque antes estava no prezinho e passei, agora eu to na primeira.

S29 Fácil, porque eu olhei as letrinhas daí a gente já sabe as letrinha desde pequena porque eu ficava estudando em casa.

S30 [não foi feita a pergunta]

S31 Fácil.

S32 Um pouquinho difícil, confundo muitas letras no começo.

S33 Fácil

S34 Fácil, porque um dia eu aprendi, mas não me lembro qual era.

S35 Fácil, porque a professora escreve no quadro e a gente copia.

S36 Difícil.

S37 Fácil, porque é só fazer letra e só responder.

S38 Fácil.

S39

S40

S41 Fácil, é porque é fácil pegar a mão, assim, o lápis e escrever. É muito fácil.

S42

S43 [não foi perguntado]

S44 Mais Fácil.

8. O que é mais fácil: aprender a ler ou a escrever? Por quê?

S1 Ler foi mais fácil, por que eu tenho três livros em casa e leio sempre que eu chego da escola.

S2 Escrever.

S3.

S4 Ler, por que é uma coisa boa. Antes eu não sabia ler. A professora do prezinho mandava eu ler e eu não conseguia. Agora eu já aprendi.

S5 A escrever, por que a gente daí a escreve e fica tentando lê.

S6 A gente tem copiar, copiar, copiar até aprender a conseguir escrever sem copiar.

S7 Escrever.

S8 Ler é um pouquinho difícil, escrever é fácil. Porque a leitura faz a inteligência virar e não entendo as duas coisas juntas na mesma hora. E também pode até eu me confundir as coisas (letras e palavras). Escreve é mais fácil é por que é com mão e lê é com olhos, então é muito mais fácil.

S9

S10 Escrever.

S11 Todos os dois.

S12 A escrever.

S13 Lê.

S14 Lê.

S15 Escrever é mais fácil.

S16 Escrever.

S17 Ler.

S18

S19 Escrever, mas não soube explicar.

S20 Ler e escrever. [pergunta refeita] ler. [ler é mais fácil ou mais difícil] ler é mais difícil. [escrever é mais fácil] é.

S21 Escrever.

S22 Escrever. É porque a professora passa um monte de coisa e eu gosto de aprender a escrever.

S23 Aprender a ler.

S24 Aprender a ler.

S25

S26 Aprender a ler, porque “escreve tudo ... não aprendi”

S27 Ler foi mais fácil.

S28 Aprender a ler, porque é legal aprender a ler.

S29 Escrever, porque ali tudo era normal. No lê, daí tem que erra algumas coisas, a gente erra, umas coisas a gente não erra. [escrita sem valor, leitura com valor]

S30 Ler.

S31 Os dois.

S32 Lê.

S33 Escrever.

S34 As duas coisas.

S35 As duas coisas.

S36 Ler. [pareceu ser induzido pelo pesquisador, descartar]

S37 Escrever.

S38 Todos os dois.

S39

S40

S41 Os dois. [induzido, disse que era escrever]

S42

S43 Lê. [contradiz as respostas anteriores]

S44 Escrever, porque é para aprender.

9. Seus pais acompanham os teus estudos?

S1 Meu pai e a minha mãe me ajudam. Eles são separados e o meu pai mora em Porto Alegre. Mas quando ele vem, ele ajuda.

S2 Ajudam (respondeu com a cabeça)

S3 .

S4 Ajuda.

S5 [não foi feita a pergunta]

S6 Às vezes, que é fácil, eu faço sozinho, outras, eles me ajudam.

S7 Sim, os dois até o irmão.

S8 Não peço nada. Quando eu chego em casa, a minha mãe vai estudar e eu tenho que fazer a tarefa sozinha.

S9 .

S10 Eles fazem comigo.

S11 A minha mãe e a minha irmã.

S12 Ajudam.

S13 Ajudam.

S14 Ajudam.

S15 Acompanham

S16 Minha mãe não gosta do meu pai, eu gosto. Ajuda a mãe e o pai. A mãe bateu com um martelo com a cabeça do pai. [falou outras coisas fora do contexto da entrevista]

S17 Meu pai e minha mãe nunca estudou. Antigamente, não tinha escola. Não estudou, já estudou, mas não aprendeu. Quem me ajuda é a minha irmã. Ela sabe lê e escreve. Sabe mais que eu. Eu sei um pouco também.

S18 .

S19 Eles me ajudam na tarefa.

S20 Ajuda.

S21 A minha mãe e o meu irmão

S22 Sim.

S23 Ran ran.

S24 Sim.

S25

S26 A minha mais me ajuda.

S27 Sim.

S28 Ajudam.

S29 Ran, ran.

S30 Sim.

S31 Tem vez que eles ajudam e tem vez eu que faço sozinho.

S32 Run, run, um pouquinho.

S33 Acompanham.

S34 Às vezes, sim.

S35 Acompanham.

S36 Rum, rum.

S37 Rum, rum.

S38 Acompanham.

S39

S40

S41 Acompanham.

S42

S43 Ajuda.

S44 Ajudam.

10. Você gosta do jeito da professora ensinar? Por quê?

S1 Rum. Rum. Acho legal que sempre passa uma coisinha legal.

S2 Ela me ensina um monte de coisa. Eu não sei fazer muita história e ela me ajuda.

S3 .

S4 Gosto, por que ela não grita muito e faz tudo. E tem hora que ela grita um pouquinho.

S5 Gosto, porque ela ensina e a gente aprende mais rápido.

S6 Gosto. Ela é boazinha.

S7 Gosto, ela dá bastante matérias boa, bem legais, pra gente pinta.

S8 Eu gosto dela, porque ela é legal, nem briga e nem fala muito alto. Ela nem grita.

S9

S10 Gosto. NR

S11 Gosto.

S12 Gosto, acho que ela é legal.

S13 Gosto, porque ela é legal e coloca algumas coisas no quadro.

S14 Gosto, porque ela é legal.

S15 Gosto, por causa a gente escreve e manda a gente fazer umas coisinhas, manda a gente recortar figura, escrever e mais nada.

S16 Rum, rum. Faço desenho, dobro, prá colar não.

S17 Gosto, porque é legal. Faz umas coisas pra gente, ensina.

S18 .

S19 Ah, eu gosto.

S20 Ra, ra. Ajuda ela.

S21 Ajuda [repetimos pergunta] ... gosto, porque ela é muito boa.

S22 Sim, porque sim.

S23 Rum, rum, porque ela é bem legal.

S24 Gostava, porque era muito legal.

S25

S26 Ran, ran, porque ela colocava mais menas coisa pra copia.

S27 Sim, porque sim.

S28 Gostei, porque ela legal. Ela saiu e eu fiquei com saudade dela.

S29 Ran, ran, porque ela entende os outros.

S30 Gostava.

S31 Gostava.

S32 Rum, run, ela era muito legal, não brigava tanto assim.

S33 Adorava muito. Ela muito boa pra gente assim. Um monte de coisa assim.

S34 Sim, era a professora que eu mais gostava, porque foi a minha segunda professora.

S35 Gostava, porque ela ensina muito à gente.

S36 Não gostava, era muito braba.

S37 Rum, rum, porque ela não brigava, era bem boa com nós.

S38 Gostava, porque era a mesma coisa da professora [a atual], só da professora Maira eu gosto mais porque ela deixava dá recadinho, e essa não deixava.

S39

S40

S41 Ran, ran, porque ela é legal, ela dá aula boa. Ela é querida, ela conta história; ela deixa a fazer as coisa que ela quer.

S42

S43 Gostava.

S44 Gosto, de brincar.

11. Tem alguma coisa que você não gosta? Por quê?

S1 Não, gosto de tudo.

S2 Não.

S3 .

S4 Não.

S5 Eu gosto dela.

S6 Não gosto, quando ela fica brava.

S7 Não, gosto de tudo.

S8 De matemática. Gosto, mas não gosto muito, Ela dá muitas continhas muito difícil. Ela dá muitas continhas de dezenas, centenas e unidades.

S9

S10 Não.

S11 Não.

S12 Não.

S13 Não.

S14 Tem, quando ela passa aqueles textos bem grandão, porque é difícil.

S15 Lê, por causa que é difícil um pouco pra mim ai eu não gosto muito não.

S16 Eu não gosto joga bola por trás. Só a Débora consegue, eu não consigo.

Uma bola pula-pula eu gosto [falou coisas fora de contexto]

S17 Não.

S18 .

S19 Fazer texto, eu não consigo.

S20 Adoro. [não]

S21 Mais ou menos.

S22 Sim, por causa da bagunça do Samil e do Lucas.

S23 É briga, porque ela é muito braba.

S24 Nada.

S25

S26 Não

S27 De nada.

S28 Não, gostava de tudo.

S29 Ran, ran, quando o Jean ficava me beijando, agarrando eu. Ela brigava com ele.

S30 Não.

S31 Não.

S32 Não.

S33 É porque ela brigava com a gente assim muito, comigo ela nunca brigou, Quando ela ficava braba, eu não gostava nada.

S34 Não gostava, quando ela gritava, não gostava ... [ficava irritada], porque aí eu fico assustado.

S35 Quando ela gritava com os alunos, porque ... dói ouvidos nossos.

S36 NR

S37 Nada, porque brigava e ajudava nós um monte.

S38 Quando ela batia com aquela régua de força, é que ela brigava e eu não gosto.

S39

S40

S41 É porque assim ela brigava com [as crianças], com o Jean, com o Samil, aí ela brigava eu ficava triste.

S42

S43 Não.

S44 Gritar.

12. Tem alguma coisa que eu não tenha perguntado e você queira falar?

S4 Os meus colegas são muito legal. Mas tem na minha sala, que é o Robert, ele tem hora que gosta de mim e só leva cartinha para minha mesa e eu não quero.

S6 Eu gosto de todo mundo. Só que tem vez lá tem menino que bate. Ai eu não gosto.

S8 Eu não gosto de artes, mesmo que ganho 9 no boletim. Eu não gosto, por que não gosto de desenhar é chato.

S13 Eles empurram (não acha legal).

S15 Quero. [Falou sobre o teste de emparelhamento, disse que gostou.]

S19 É legal ficar brincando com os colegas no recreio.

S20 Sim. Recreio, que não é para brigar é só para brincar. Joga bola chuta, tudo. Eu quero estuda muito, escreve, e lê e aprende e ajuda a professora, vê fita e brinca no recreio e i na escola estuda. E [pausa] chuta bola [inteligível]. Só isso.

Durante a entrevista, se dispersava com um celular velho e estragado.

S21 Brinco com os meus colegas no recreio de futebol, de pega-pega, de esconde-esconde. Só isso.

S22 Os colegas ficam irritando, agora o Samil já me incomodou.

S23 Eu brinco na hora do recreio, hoje o Ericky, eu, o Tobias e o Samil vimos dois jibóia.

S24 No recreio eu brinco de pega-pega, essa coisas.

S25

S28 Eu gosto da minha tia, da minha vó, e do meu avô

S30 Tem os colega que são ruim, eles fazem guerra na escola.

Anexo 5 Tabela com as respostas das entrevistas com as crianças

Selecionamos apenas seis perguntas para fazer essa tabulação, com as possíveis respostas entre parênteses. Na próxima folha, a tabela com os dados de toda a população.

1. Você gosta de vir para escola ? (sim-não)
2. Você já aprendeu a ler? (sim-não- +-)
3. Você já aprendeu a escrever? (sim-não- +-)
4. O que é mais fácil: aprender a ler ou a escrever? (ler-escrever-ambas)
5. Seus pais acompanham seus estudos? (sim-não)
6. Você gosta do jeito da professora ensinar? (sim-não)

Para a pergunta 1, 100% das respostas foram sim.

Para a pergunta 2, 17 sim (47%), 9 não (25%), 10 mais ou menos (28%)

Para a pergunta 3, 100% das respostas foram sim.

Para a pergunta 4, 13 ler (36%), 17 escrever (47%), 6 ambas (17%)

Para a pergunta 5, 33 sim (94%) e 2 não (6%)

Para a pergunta 6, 36 sim (97%), 1 não (3%)

Os dados mostram que escrever (copiar sem entendimento) é mais fácil do que ler. Uma das conclusões da pesquisa é banir Para a pergunta 3, a cópia sem entendimento, já que ela não possibilita o acesso ao mundo da leitura. A compreensão e a internalização das regras de decodificação deve ser a prioridade número 1, 2, 3 , 4 e 5 das classes de alfabetização. Depois que ela já tiver esse domínio é que cabe passar a prioridade ao ensino da codificação (escrita). Neste sentido, são necessárias estratégias de ensino aprendizagem que levem em conta a anterioridade da leitura (inserção no sistema alfabético) sobre a escrita.

Tabela 1 Tabulação de respostas nas entrevista com as crianças

	1.		2.		3.		4.		5.		6.				
	Sim	não	sim	não	.+ -	sim	não	.+ -	ler	escrever	ambas	sim	não	Sim	não
s1	1		1			1			1			1		1	
s2	1		1			1				1		1		1	
s3	.		.			.			.			.		.
s4	1		1			1			1			1		1	
s5	1		1			1				1		.		1	
s6	1		1			1				1		1		1	
s7	1		1			1				1		1		1	
s8	1				1	1				1			1	1	
s9	.		.			.			.			.		.
s10	1		1			1				1		1		1	
s11	1		1			1					1	1		1	
s12	1		1			1				1		1		1	
s13	1		1			1			1			1		1	
s14	1		1			1			1			1		1	
s15	1				1	1				1		1		1	
s16	1			1		1				1		1		1	
s17	1		1			1			1				1	1	
s18	.		.			.			.			.		.
s19	1			1		1				1		1		1	
s20	1			1		1				1		1		1	
s21	1			1		1				1		1		1	
s22	1		1			1				1		1		1	
s23	1		1			1			1			1		1	
s24	1		1			1			1			1		1	
s25	.		.			.			.			.		.
s26	1		1			1			1			1		1	
s27	1		1			1			1			1		1	
s28	1				1	1			1			1		1	
s29	1				1	1				1		1		1	
s30	1				1	1			1			1		1	
s31	1			1		1					1	1		1	
s32	1			1		1			1			1		1	
s33	1				1	1				1		1		1	
s34	1			1		1					1	1		1	
s35	1				1	1					1	1		1	
s36	1				1	1			.			1			1
s37	1				1	1				1		1		1	
s38	1			1		1					1	1		1	
s39	.		.			.			.			.		.
s40	.		.			.			.			.		.
s41	1			1		1					1	1		1	
s42	.		.			.			.			.		.
s43	1					1			1			.		1	
s44	1				1	1				1		1		1	
S	37	0	17	9	10	37	0	13	17	6	33	2	36	1	
T1	17		12	3	2	17	0	5	11	1	14	2	17	0	

T2	20		5	6	8	20	0		8		6		5	19	0	19	1
----	----	--	---	---	---	----	---	--	---	--	---	--	---	----	---	----	---

Anexo 6 – Detalhes sobre as aulas do curso ministrado

Aula 1 – Introdução ao Curso. Apresentação do professor e dos alunos; de forma sucinta, cada um relatou seus objetivos e expectativas em relação ao curso. Falou-se sobre o programa, a bibliografia indicada e a importância dessa troca entre o conhecimento teórico do pesquisador e a experiência prática dos professores com alfabetização na pré-escola até o oitavo ano do ensino fundamental — o que acabou se concretizando na prática.

A relevância da teoria lingüística na concepção de propostas alfabetizadoras foi discutida brevemente. Houve um breve retrospecto histórico da Lingüística, com ênfase no estruturalismo, com destaque para Ferdinand Saussure. Antes do lingüista suíço, a ênfase dos estudos em Lingüística era para textos escritos, em especial para a Filologia e para a comparação de diferentes línguas. Depois de Saussure, a ênfase passou para a oralidade, que continua em voga na área. Os alunos conheceram as principais linhas teóricas da Lingüística, sem muitos detalhes.

A questão teórica inicial apontou para a diferença entre o modelo behaviorista (SKINNER, 1957) e o gerativista (CHOMSKY, 1986/1994) e suas repercussões sobre o processo de alfabetização: o primeiro, apostando no estímulo, reforço e recompensa e o segundo fundamentado nas capacidades inatas da espécie humana para a aquisição da linguagem.

Apontamos a Lingüística como uma ciência muito recente e em constante ebulição, com diferentes teorias para explicar os fatos e a estrutura das línguas. Não há muito consenso entre os diferentes enfoques (teorias).

Em seguida, explicamos o que é a Psicolingüística, que trabalha essencialmente com a comunicação humana e procura responder a questões: Como se desenvolve a linguagem na criança? Como conseguimos decodificar, compreender, interpretar e reter as mensagens que recebemos? Como planejamos e executamos o que vamos dizer? Passamos pela leitura da apresentação de SCLiar-CABRAL (2003b, p11-17), escrita por Otilia Heinig. A partir do texto, refletiu-se sobre uma forma de ensinar que leve em conta tanto a sistematização do ensino da escrita, quanto a participação do educando que poderá refletir a partir de suas dificuldades. Esse trabalho só ocorre se o professor mudar sua concepção de ensino e de gramática. Outro ponto

analisado foi a paixão do professor por sua atividade, muito necessária em qualquer ação educativa. Leu-se, também, “Falando para o educador” (SCLIAR-CABRAL, 2003b, p.19-24), que mostra como o livro, a base do curso, está organizado. Ao final do encontro, esclarecemos as dúvidas dos professores, que não foram muitas. O destaque foi o aspecto informal em que se desenvolveram as atividades, com muita interlocução e diálogo entre o pesquisador e o grupo de professores.

Aula 2 – A diferença entre a linguagem oral e a escrita. Incentivamos a participação dos professores para avaliar o grau de internalização dos temas abordados no primeiro dia, através de perguntas. Poucos responderam e tivemos que auxiliar na revisão dos conteúdos. O capítulo 2 (SCLIAR-CABRAL, 2003b, p.25-31) foi lido com diversas pausas e esclarecimento de dúvidas do grupo. Discutimos o desenvolvimento da linguagem oral e da linguagem escrita, e de como isso poderia influenciar no dia-a-dia da sala de aula. Outro texto examinado foi o de HEINIG (2003, ms) que conta a história da escrita. A tecnologia da escrita era dependente de suporte (papel, tinta, etc.), o que não acontecia com a linguagem oral. O ser humano já veio preparado biologicamente para a fala. Segundo o texto, estima-se que a linguagem oral tenha surgido há 2 milhões de anos, enquanto a linguagem alfabética apenas há 3 mil anos.

Em seguida, pedimos para os professores apontarem características diferentes entre esses dois tipos de linguagem. Não houve muita participação. Fizemos, então, uma distinção fundamental: a linguagem oral é inata; a escrita, não. Ela precisa ser aprendida. A partir de uma visão psicolingüística do processo de comunicação, as diferenças fundamentais entre o processamento da fala e escrita em nossas mentes foram evidenciadas. A fala se dá em um contínuo, isto é, não fazemos uma pausa entre as palavras que falamos. Por isso, mostramos aos professores, que devem encarar com naturalidade se a criança em fase da alfabetização escrever as palavras juntas, fazendo uma representação escrita do que acontece na oralidade. Jamais encarar isso como um erro crasso ou grave. Ela já superou etapas importantes no processo de alfabetização. É preciso mostrar que a fala é de um jeito e a escrita de outro. Esse processo de segmentar a fala na escrita tem uma complexidade muito grande. Scliar-Cabral diz que a criança precisa refazer a percepção que até

então tinha da fala (o contínuo da fala) para ingressar na segmentação da escrita. Essa desconstrução da “fala” envolve exatamente essa segmentação, fundamental na escrita e inexistente na fala e se inicia com o processo de descodificação (leitura).

No processo pedagógico, há necessidade de se dar mais ênfase à leitura, que precede a escrita, por ser mais simples, mais transparente e não exigir outras habilidades do processo de codificação (escrita), a começar pelo planejamento para transformar as idéias em escrita, até a coordenação motora. Pedimos aos professores para darem exemplos de como poderiam aplicar essa análise apresentada em sala de aula. Eles relataram que não percebiam essa diferença antes e que poderiam utilizar esse conhecimento lingüístico e psicolingüístico para enfrentar essa transposição da linguagem oral para a escrita. Um dos exemplos dados foi exatamente o contínuo da fala e a segmentação da escrita. Uma professora perguntou como poderia mostrar essa diferença. A sugestão foi que utilizasse um gravador e mostrasse o contínuo da fala em uma pequena sentença e a mesma sentença segmentada na escrita, situação que aplicamos em sala de aula, junto com Maira, em 2004. Em função dos processos fonológicos, algumas crianças têm dificuldade de delimitar as fronteiras entre as palavras na codificação. Isso é natural e representa uma etapa no processo de alfabetização. Esse processo ficou mais claro para os professores.

Aula 3 – A variedade sociolingüística. Buscamos os pontos de divergência e convergência entre as duas linguagens, com a participação do grupo, que mais uma vez não participou de forma efetiva. Pareciam inseguros. Reforçamos a fala como algo inato, biológico, fundamental para a própria sobrevivência da espécie; e a escrita como algo inventado pelo ser humano, uma tecnologia bem mais recente. O conteúdo novo trazia outro aspecto da oralidade: a variedade sociolingüística, um tema muito próximo das crianças e dos professores em sala de aula. Na língua oral não existe uma norma padrão, como na escrita: é preciso respeitar a variedade, ou variedades que as crianças usam em sala de aula. Um exemplo clássico serviu para mostrar essa distinção. “Nóis vai” [‘nois’vai] é tão certo em termos de produção oral como “Nós vamos” [‘nos’vamus]. A falta de concordância entre o verbo e o sujeito não prejudica o entendimento da expressão.

Os professores estranharam essa noção de variedade sociolingüística, pois tinham a convicção de que a escola deveria ensinar as crianças a “falarem correto”. Para nós, não existe um falar padrão e discutimos, na oportunidade, a questão dos diferentes registros. Uma fala coloquial difere muito de uma entrevista para emprego, por exemplo — em termos de fala. Da mesma forma, que um texto acadêmico difere de um texto produzido em um *chat* (conversa eletrônica na internet). Existe a necessidade de trabalhar os diferentes registros, mas sempre respeitando o jeito de falar da criança. Eles tiveram dúvidas de trabalhar com essa questão e relataram situações de sala de aula. Algumas professoras relataram o preconceito de variedades diferentes, em especial, entre gaúchos e catarinenses. Os gaúchos faziam questão de dizer que falavam certo e que os catarinenses falavam errado — e ela não sabia como reagir à situação em sala de aula.

Não existe um falar correto e cada variedade, com suas características, deve ser respeitada. Dissemos que a professora deve ensinar que cada comunidade tem o seu jeito de falar e que nenhum é melhor ou pior que o outro. O respeito aos diferentes falares, fundamental na escola, independe da variedade sociolingüística de que a professora faz uso. Esse ponto chamou a atenção das professoras. A distinção, em relação à linguagem escrita, foi destacada. Não que se queira que a criança na alfabetização já tenha consciência de todas as regras gramaticais e ortográficas. Explicamos a necessidade de um padrão da língua escrita para que a comunicação não fosse truncada por diferentes códigos em um país extenso e grande como o Brasil. Seria um verdadeiro caos. O exemplo anterior, de “nóis vai”, deve ser codificado dentro da norma “nós vamos”. Uma palavra como “mar” terá diferentes sotaques, mas não vai mudar de significado, mesmo em uma conversa com pessoas de dialetos diferentes. Os professores tiveram alguma dificuldade em aceitar que não existe um falar correto, um padrão na fala, como existe para a escrita. Existem até alguns lingüistas que insistem em um falar padrão (CAGLIARI, 1997, p.84-85), que seria ditado pela Rede Globo de Televisão. Não concordamos com esse ponto de vista, já que esse padrão deveria estar definido de alguma forma. Aceitamos que existe uma variedade de prestígio, mas daí a transformar isso em padrão vai uma grande diferença. Voltamos ao curso.

Dividimos a classe em dois grupos, e pedimos para que fizessem um pequeno texto, com uma palavra-chave para ser aplicado em sala de aula para crianças em fase alfabetização. Discutimos e analisamos os dois textos produzidos. Ao final, falou-se um pouco de semiótica para dar conta da arbitrariedade do signo lingüístico e sobre os fonemas da língua portuguesa do Brasil. O último ponto foi em relação ao número de vogais em nossa língua: as sete vogais orais, representadas por cinco letras. Mostramos que o “o” pode representar o som do ó e do ô; e que o “e” pode representar o som do é e do ê. Quanto às dúvidas, a ênfase foi em relação à variedade sociolingüística, tema de maior interesse dos professores.

Aula 4 – Produção de material didático. A professora Otília Heinig apresentou sua tese de doutorado (HEINIG, 2003 ms), *É que a gente não sabe o significado — homófonas não-homógrafas*, mostrando como se pode produzir material didático criativo e prático. A ênfase do trabalho foi ensinar as crianças a pensar, entender e criar as regras para diferenciar as homófonas não-homógrafas, fundamentada nos diferentes significados das palavras. Ela mostrou a importância dos resultados obtidos com essa prática, citando que um dos alunos conseguiu fazer uma definição científica de um dos processos analisados. Essa participação ativa da criança na descoberta das regras chamou muito a atenção da professoras, que faziam perguntas para saber de maiores detalhes sobre a pesquisa efetuada. Enfatizou o esforço do grupo de professores, em plenas férias, que se dispôs a aprender sobre Lingüística e Psicolingüística.

Discutiu também a questão do método, a partir de um texto, que apresentava duas posturas bem distintas: uma totalmente aberta e focada no crescimento da criança e outra totalmente fechada focada no conteúdo. Mostrou-se favorável à primeira e incentivou essa postura mais aberta a mudança, de troca, de interlocução com os alunos — bem distante daquela visão de que o professor sabe tudo e é dono da verdade. Otília apresentou os materiais didáticos que desenvolveu em sua tese, mostrando seus usos e colocando o material à disposição dos interessados. Por fim, desenvolveu um de seus jogos com o grupo, o bingo, distribuindo brindes aos vencedores.

Aula 5 – Sistema Alfabético do Português do Brasil. A professora Leonor Scliar-Cabral deu uma visão geral do Sistema Alfabético do Português do Brasil,

abordando temas e assuntos já discutidos pelo grupo — enfatizando a questão dos valores dos grafemas e da variedade sociolingüística. A análise foi mais profunda e esclareceu pontos que não tinham ficado claros para alguns participantes. Destacou que o professor tem de acreditar no método de ensino que adota. Esse ponto levantou diversas manifestações do grupo em que se relatou a adoção de métodos, sem que o professor tivesse segurança e domínio sobre o mesmo. Muitas vezes, eles tiveram que abandonar a novidade e retornar o método em que confiavam, pois já tinham conseguido alfabetizar com ele.

Na segunda parte da aula, foi trabalhada a questão dos ditongos, assunto levantado durante o intervalo por uma professora. O primeiro item foi esclarecer que em uma sílaba qualquer existe apenas uma vogal, que é o centro da mesma. No caso dos ditongos, haverá sempre a figura da semivogal, que irá definir o tipo de ditongo formado. No caso de a semivogal vir antes da vogal, o ditongo é chamado crescente. Quando vier depois, é decrescente. O assunto levantou muito interesse dos alunos, que fizeram perguntas sobre encontros muito freqüentes em que, na escrita ocorre um “i” ladeado por duas vogais, como em “idéia”. A professora Leonor explicou que este encontro vocálico é muito complexo na língua portuguesa do Brasil, e que não há consenso sobre ele, inclusive não vem contemplado na Nova Nomenclatura Gramatical Brasileira.

Aula 6 - Processamento da escrita. O planejamento da escrita começa do mesmo modo que a leitura, pela motivação. Na escola, escrever é uma tarefa desagradável já que o único interlocutor do aluno é o professor, que pode tachar de vermelho seus erros. A escrita conjunta (ou individual) de histórias e de poesias foi discutida como um aspecto importante de motivação para o grupo. O segundo aspecto do planejamento é fazer um esquema para facilitar a tarefa. A ordenação é importante no processo, bem como, o registro adequado. O texto em um *chat* é bem diferente do de uma dissertação. O terceiro, a estruturação lingüística, isto é, como as idéias serão articuladas nas orações. O quarto, a codificação, quando a realização de um fonema deve ser convertida (codificada) em grafemas (realizados por uma ou duas letras). O quinto aspecto, a monitoria. O professor deve educar os alunos a criarem o hábito de revisarem os seus textos. Escrever é bem mais complexo do que ler, conforme

se pode depreender dos passos acima. Além de as regras de codificação já deverem estar internalizadas, os esquemas motores devem estar automatizados. Finalmente, a codificação é mais complexa já que há diversos contextos competitivos em que fica muito complicado para a criança descobrir qual o grafema adequado para representar determinado fonema.

Com as regras de codificação e descodificação, é possível evidenciar essa diferença: transformar um texto em fala, e uma fala em texto. Por exemplo, palavras que se escrevem com “e” e são pronunciadas como “i”, [is'kɛ|ɪ] versus “escola”, entre outros exemplos; o “l” em final de sílaba, que tem o valor da semivogal /w/, como em “sol” [sɔ|w] ou sal [saw]. O mesmo em relação ao “o” que se realiza como /u/ em posição átona final. Enfatizamos que o professor deve explicar ao aluno que não se escreve como se fala, devendo mostrar-lhes exemplos como os citados acima. É comum os professores dizerem que o certo é falar [es'kɛ|ɪ], mas sem evidenciar que se diz [is'kɛ|ɪ] nas conversas informais. O tema levantou muitos questionamentos e relatos de situações em sala de aula, nas quais as crianças percebiam o som e usavam a escrita denominada de fonética. Alertamos que é preciso aceitar esse tipo de escrita, pois representa uma percepção muito clara da realização dos fonemas e uma possibilidade de representação bem próxima da norma padrão. É claro que o aluno deve ter a possibilidade de fazer essa transição de uma forma mais próxima da oralidade, à outra mais próxima da norma ortográfica. Lembramos que mesmo professores de português e lingüistas têm dúvidas em relação à grafia de determinadas palavras. Não se pode exigir das crianças que estão se alfabetizando uma precisão ortográfica que virá com mais naturalidade durante a continuidade do ensino formal.

Professoras e linhas metodológicas abordam essa questão específica de modo distinto. Os construtivistas, por exemplo, costumam não corrigir esses desvios ortográficos. Outros costumam adotar a linha que falamos antes, de mostrar para a criança que a escrita é diferente da fala e dar a oportunidade para que aprendam a escrever corretamente. Normalmente, as crianças querem escrever certo e pedem isso para a professora, segundo o relato de professoras alfabetizadoras, até por que os princípios que estamos utilizando evidenciam essas relações de modo muito evidente, facilitando o acesso das crianças ao sistema alfabético. Outra regra explicada foi o valor da letra “s”

que, entre duas vogais, se converte em /z/, como em casa [‘kaz¹] ou asa [‘az¹].

Aula 7 – Noções de fonologia e fonética. Mostraram-se as relações entre fonemas e grafemas e grafemas e fonemas, com uma visão geral do sistema fonológico do português do Brasil. Explicitamos o que é um fonema, através da comutação e o surgimento de uma nova palavra (significado diferente). Tomamos a palavra bola /‘b²la/ e comutamos o fonema /b/, representado pela letra “b”, pelo fonema /m/, representado pela letra “m”. A troca modificou o sentido da palavra de bola /‘b²la/ para mola /‘m²la/, desta forma, tanto /b/ quanto /m/ são fonemas na língua portuguesa do Brasil. De forma resumida, apresentamos os fonemas do português do Brasil, tanto as consoantes como as vogais. Não se abordou a questão dos traços, pois o tema é muito complexo para um primeiro contato com a fonologia.

Trabalhamos um pouco com a zona de articulação das consoantes e das vogais. Elas podem ser utilizadas para esclarecer questões de ortografia importantes como a colocação da nasalização em final de sílaba interna, que pode ser feita, tanto pelo “n” quanto pelo “m”. A regra é quando a sílaba seguinte iniciar com “p” e “b”, a grafia será com “m”, nas demais situações será com “n”. “P” e “b” são bilabiais, isto é, quando a pronunciamos tocamos os lábios superior e inferior. Fica muito mais fácil para a criança perceber este aspecto articulatório do que decorar regras abstratas. Ao dizer a palavra, os lábios se tocaram, então é com “m”, se não se tocaram é com “n”. Os professores se interessaram muito pelos valores das letras e também pela relação entre grafemas e fonemas. Em função desse interesse, aprofundamos um pouco mais o conteúdo de fonologia e fonética.

Aula 8 – Noções de fonologia e fonética. O valor dos grafemas, realizados pelas letras, especialmente as consoantes, gerou um clima de descontração e de brincadeira já que os professores estranhavam aquela abordagem da língua portuguesa. Eles ficavam repetindo os sons, tentando identificar os fonemas que determinadas letras representavam. Com exercícios práticos, os alunos distinguiram o conceito de grafema e letra. Eles tinham que identificar o número de fonemas, de letras e grafemas de cada uma das palavras apresentadas. Por exemplo, na palavra velha — quatro fonemas, quatro grafemas e cinco letras. O conceito de grafema, um pouco mais abstrato, apresentou uma dificuldade

maior para ser absorvido, mas, com os exemplos, o grupo conseguiu fazer bem a distinção de que um grafema pode ter uma ou duas letras para representar determinado fonema. Eles realmente dominaram essa prática buscaram uma palavra que tivesse mais letras do que fonemas, a exemplo da palavra *velha* e encontraram a palavra *hoje*, com três fonemas, quatro grafemas e quatro letras.

Os alunos receberam ainda uma noção geral dos principais processos fonológicos do português do Brasil. Um aspecto importante foi reforçar o respeito à variedade sociolingüística dos alunos, já que esses processos influenciam a realização das crianças. Mais uma vez, foi lembrado que não existe uma pronúncia correta, e que os fonemas que vêm antes ou depois influenciam a realização de determinado fonema. Dado o grau de abstração e rapidez com que o tema foi abordado, esses processos não ficaram tão claros como as relações entre fonemas, grafemas e letras. Mesmo assim, foi possível dar uma noção sobre o funcionamento da língua ao qual os professores não tinham qualquer acesso e desconheciam completamente. Cerca de 10 processos foram analisados, entre eles — assimilação, dissimilação e sândi.

A noção de alofone foi explicada com o exemplo da palavra *mar*, que pode ser pronunciada de diferentes formas em diferentes dialetos, sem que percamos o sentido original da palavra. Apenas essa característica do alofone, a realização de um fonema de diferentes formas em função da variedade sociolingüística, foi apresentada. Os exemplos foram do dialeto caipira ['ma^h], do gaúcho ['mar] e o carioca ['max]. Os professores gostariam de mais exemplos e de mais conhecimento sobre o aspecto fonológico da língua portuguesa. Já em relação à fonética, que trata da parte física ou articulatória do som, a abordagem foi bem mais breve. Citou-se a representação pelo IPA – International Phonetic Alphabet), permitindo que pessoas que não conheçam o português consigam identificar e produzir determinados sons de nossa língua.

Aula 9 – Narrativa e gênero. Na primeira parte da aula, houve uma revisão geral de todo o conteúdo do curso, desde as diferentes visões sobre a aquisição da linguagem, diferenças entre as linguagens oral e escrita, o valor dos grafemas até os processos fonológicos. Na segunda parte, a questão da narrativa e dos gêneros recebeu maior destaque. Num primeiro momento, a alfabetização deve valorizar a oralidade da criança através de atividades como

a hora do conto, a hora da novidade, entre outras. É preciso dar vez e voz às crianças na sala de aula. Muitas vezes o discurso da escola é muito distante da realidade dos alunos. O contar histórias (narrativas) pode representar um bom início para a criança no processo de alfabetização.

O aspecto motivacional para a aprendizagem recebeu uma atenção especial. O professor precisa estar muito atento à auto-estima das crianças. Se a criança se sentir bem em sala de aula, ficará motivada a ingressar no mundo da leitura. Se se sentir bem recebida, independente das dificuldades de aprendizagem que possa apresentar, certamente poderá penetrar no emaranhado das regras de descodificação e de codificação. Esse aspecto motivacional é interno à própria criança, mas o professor pode e deve trabalhar questões de auto-estima, que vão contribuir para essa inserção. Os professores relataram situações em que a própria família diz que a criança é burra e que não vai aprender — já no começo do ano letivo. Nesse sentido, é importante esclarecer esses aspectos também aos pais para que possam auxiliar e não prejudicar o desenvolvimento de seus filhos. Sobre a família, destacamos ainda que é importante auxiliar a criança nas tarefas e não fazer as tarefas para elas.

As narrativas ajudam a desenvolver habilidades cognitivas, como a ordenação causal, habilidades semióticas, predição, análise de fatos, imaginação, criatividade. Normalmente, isso não é levado em conta na alfabetização, mas é fundamental para que a criança possa entender e ingressar no sistema escrito, pois a comunicação escrita canônica se caracteriza pelo fato de o redator escrever para um futuro leitor ausente no tempo e no espaço. A ordem das letras em uma palavra é fundamental para sua descodificação e entendimento; da mesma forma, a ordem das palavras em uma sentença e, o que é mais importante, pela ordem estabelecida pelos marcadores coesivos.. Isso certamente tem um papel importante para o sucesso do processo de alfabetização. Discutimos algumas maneiras de como trabalhar isso em sala de aula, e também a importância da interlocução, de dar espaço para as manifestações da criança e a necessidade de se trabalharem diferentes gêneros. Além das histórias e dos relatos das atividades do final de semana, pode se pegar o jornal do dia para analisar um fato, ou mesmo uma notícia veiculada na televisão, uma poesia infantil, entre outros. Quanto maior a diversidade, mais chance a criança terá de se motivar para ingressar no mundo

da leitura. A motivação é essencial para o domínio do sistema alfabético. Os professores deram várias contribuições com exemplos de sua atividade docente, em que utilizaram diferentes gêneros — poesia, construção de história a partir de figuras, entre outros.

Por fim, abordamos a teoria que estamos desenvolvendo, Mundos Possíveis Salientes, e como ela poderia ser útil em uma classe de alfabetização — especialmente como o conceito de MPS e outros fatores não lingüísticos que intervêm na alfabetização. Diante da complexidade de conceitos implícitos na teoria — como mundos possíveis e a teoria de conjuntos — citei rapidamente os mundos novos que a criança percebe em sala de aula: o da professora, o do sistema alfabético, o dos colegas, o de sala de aula e o do recreio. Abordamos o tema no final do referencial teórico, envolvendo o fator ambiental, a visão de mundos possíveis salientes (MPS), e sua influência no processo de alfabetização e escolarização. Debates o papel da escola, muito mais voltada para a dominação do que para a libertação dos alunos, e o que seria uma alfabetização direcionada para o letramento. Não basta que a criança domine as relações entre fonemas e grafemas, e vice-versa, mas que faça uso dessa tecnologia em seu dia-a-dia, que possa transformar a si mesma e a sociedade que a cerca. Foram citados exemplos de como se castra a iniciativa do aluno e como se valoriza essa iniciativa. O fechamento do conteúdo, ministrado pelo pesquisador, foi com a apresentação da bateria de testes de SCLiar-CABRAL (2003b). Explicamos como se aplicam os nove testes, e o que cada um deles objetiva.

Aula 10 – Uma experiência inovadora. A palestra da professora Yvelise Ouriques Torquato, do Colégio Aplicação (Florianópolis), sobre o projeto “Um caminho diferente para aprender a ler e escrever” fechou o curso. Com uma abordagem de foco mais construtivista, ela adota uma metodologia que leva em conta muitos dos pressupostos implícitos e explícitos em Scliar-Cabral (2003b), entre os quais, destacam-se o aspecto motivacional da criança e o aspecto semiótico da linguagem.

A professora Yvelise tem uma experiência de mais de 10 anos em alfabetização e contou um pouco do projeto que desenvolveu no Colégio Aplicação. A turma piloto não recebe nota e nem tem prova, do primeiro ao quarto ano do ensino fundamental. A partir do quinto ano, elas entram na forma

tradicional de avaliação com notas e com prova. Além dessa turma experimental, o Aplicação mantém outra turma, digamos assim, normal de alfabetização. Em função de palestra que acompanhamos no mestrado com a mesma professora, fizemos algumas intervenções no sentido de destacar pontos específicos do projeto.

Ela mostrou as atividades desenvolvidas em uma turma específica. Desde o começo, a postura é bem diferente da escola tradicional. No primeiro dia, há um *buffet*, no qual as crianças se servem de todo tipo de material (papel, tinta, caneta, massinha, etc.) — com a presença dos pais — alguns pegam um monte de coisa, outros pegam bem pouco. Esta postura destaca um aspecto que salientamos muito ao longo do curso, isto é, da criança sentir-se bem à vontade em sala de aula.

Um aspecto que fizemos questão de salientar foi a participação da criança no planejamento das atividades de aula. Elas tinham vez e voz para definir o que queriam aprender. As próprias discussões serviam para ensinar coisas básicas: se todo mundo falar ao mesmo tempo, ninguém vai se entender; cada um deve falar por vez para que todos possam ouvir e participar; as atividades são desenvolvidas sempre em grupo. Yvelise perguntava o que eles queriam fazer e os alunos aprendiam a tomar decisões e administrar conflitos sobre o que fazer no tempo disponível.

Ela trabalhou com uma palavra-chave bem fora do usual: cágado, a partir de uma visita das crianças ao horto-florestal de Florianópolis. Isso não impediu o sucesso do empreendimento. Mostrou que não sabia tudo e recorreu a colegas da área de biologia, português e da biblioteca para fazer frente aos questionamentos das crianças. Utilizou diferentes estratégias — como cartaz, teatro, palestras, pesquisas em livros — para documentar e buscar o conhecimento sobre o cágado. Yvelise não corrige os equívocos ortográficos das crianças, deixa que eles descubram e corrijam seus erros.

Citou o caso de uma criança autista, dessa turma, que conseguiu se alfabetizar. Disse que os alunos a ajudavam e respeitavam o seu ritmo, bem mais lento do que o do resto da turma. Os professores ficaram muito interessados com a apresentação e fizeram muitas perguntas sobre esse trabalho, que envolve um projeto de pesquisa e não uma ação isolada de um

professor. O relato de uma experiência tão diferente do usual mostrou que há espaço para os professores alfabetizadores inovarem em sua prática docente.

Referências bibliográficas:

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização & lingüística*. São Paulo: Editora Scipione, 1997.

CHOMSKY, Noam. *O conhecimento da língua, sua natureza, origem e uso*; Lisboa: Caminho, 1986/1994.

HEINIG, Otília L.O. M. *É que a gente não sabe o significado: homófonas não homógrafas*; tese de doutorado em Lingüística pela UFSC, 2003.

LUZ, Ricardo Hecker. *Mundos possíveis salientes* (ms, 2004).

_____ *Educar para libertar, educar para transformar* (ms, 2004).

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1916/2000.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. *Guia prático de alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2003b.

_____ *Psicolingüística aplicada à alfabetização*. Roteiro, ano 6, número 15. Joaçaba: FUOC, 1985.

SKINNER, Burrhus Frederic. *Verbal Behavior*. Appleton-Century-Crofts: New York, 1957.

Ref

Anexo 7 – Observações sobre as aulas

No dia 26 de fevereiro de 2004, segunda-feira, aconteceu uma reunião com a professora Maira, na qual definimos os detalhes do acompanhamento das aulas da turma da manhã. O dia seria, preferencialmente, na sexta-feira. Além desse, deixamos a segunda e a terça-feira, para o planejamento das atividades, durante as aulas de artes e de educação física. A professora Maira relatou que iria manter a sua estrutura de aula, acrescentando os conhecimentos adquiridos com o curso nas duas turmas (manhã e tarde).

Alertamos que não avaliaríamos a prática pedagógica de Maira de forma crítica. Muito pelo contrário, a intenção era de ser um facilitador das estratégias que adotasse. A decisão final, sobre qualquer aspecto, sempre foi de Maira, inclusive sobre as nossas sugestões. Maira se mostrou um pouco insegura em implementar o conhecimento novo do curso. Assim, o novo conteúdo e a nova prática pedagógica foram implementados de modo gradativo, sem abandonar sua prática anterior.

Em nenhum momento interferimos no trabalho de Maira, chamando a atenção ou corrigindo alguma coisa com a qual não concordássemos. Sempre que atuamos em sala de aula foi a com autorização expressa de Maira e isso não ocorreu muitas vezes. Tentamos ser meros observadores, mas as crianças exigiam e solicitavam ajuda constantemente — e na maioria das vezes que estivemos em sala, não pudemos negar o esclarecimento solicitado. Maira não se opunha a esse apoio.

No dia 27 de fevereiro de 2004, terça-feira, aconteceu o primeiro dia de aula na turma da manhã, e as crianças brincaram com letrinhas móveis, formaram palavras e seus próprios nomes. Utilizamos a comutação de fonemas, trocando letras e fazendo novas palavras, como bolo, rolo, etc. As crianças gostaram da atividade, algumas conseguiam ler as palavras novas. Outras tomaram iniciativa de formarem sozinhas novas palavras. S17, que estava repetindo a primeira séria pela terceira vez, conseguiu “copiar” ou remontar sozinho seu nome. Na primeira vez, tivemos que ajudá-lo a montar. Ele trocava a ordem das letras e colocava as letras de cabeça para baixo ou ao contrário. Maira utilizou parte do modelo da professora Yvelise Torquato com um “*buffet*” de material escolar. (Ver a aula 10 do Anexo 6, com detalhes do curso).

No dia 16 de março de 2004, terça-feira. Maira relatou que estava um pouco insegura em relação ao desenvolvimento das atividades e também com o nível muito baixo da turma, que não conseguia identificar as letras, especialmente a letra “a”, que é muito trabalhada na pré-escola.

No dia 22 de março de 2004, segunda-feira, realizamos (Maira e o pesquisador) o planejamento das atividades, em especial, da oralidade. O relato das crianças e contar histórias foram as estratégias definidas. Uma das atividades escolhidas foi a leitura da história *O Cachorro Gigante*, (adendo 1, de autoria do pesquisador, ao final desse anexo) que foi contada em quatro partes, uma vez por semana.

No dia 26 de março de 2004, sexta-feira, lemos, com a autorização de Maira, a história *O cachorro gigante – parte 1 – A fuga de Toquinho*, sempre contextualizando, explicando as palavras desconhecidas, perguntando se todos estavam entendendo, se ficaram com alguma dúvida. A primeira palavra que não conheciam estava no título do episódio: a fuga — que se trata de uma nominalização de verbo. As crianças entenderiam com mais facilidade e diretamente algo como “O Toquinho fugiu”.

Antes da leitura, Maira enfatizou que era uma história escrita e sem figuras, mostrando o texto para as crianças, evidenciando que o texto pode ser transformado em fala quando lido em voz alta. Isso é importante especialmente para as crianças que têm pouco contato com material escrito antes do ingresso na escola. Elas demonstraram interesse na atividade proposta.

Logo após a leitura, fizeram um desenho em grupo (três grupos) para contar o começo da história, o meio e final.

Após o desenho, cada grupo apresentou sua parte da história. Ficaram inibidos em fazer uma apresentação formal, falavam baixo e se esquivavam da responsabilidade da falar para o grupo. O aspecto mais relevante da atividade foi que todos quiseram contar as próprias histórias de seus animais — cachorrinhos e gatos, principalmente. O relato foi rico em detalhes e eles se sentiram estimulados a contar situações ocorridas em suas vidas. Levantavam o braço para que cada um tivesse a oportunidade de falar e ser ouvido pelo grupo. Maira estimulava o relato, perguntando o nome do bichinho e outras coisas.

No dia 29 de março de 2004, segunda-feira. Acertamos com Maira as seguintes atividades: relato da história contada, e relato das histórias das próprias crianças (hora do conto, ou o que aconteceu no final de semana) ou mesmo em relação aos bichinhos deles. Maira ficou de trabalhar com a palavra-chave bolo — trocar o primeiro segmento por outras letras, ver se as crianças conseguem perceber que sons as letras representam.

No dia 13 de abril de 2004, terça-feira, ajustamos o perfil das turmas [manhã 2004], que tinha 19 crianças e sete repetentes. Maira observou outras três crianças com dificuldade de aprendizagem, totalizando 10 crianças com problemas na turma da manhã. A turma da [tarde 2004] tinha 25 crianças e 4 repetentes. Maira ainda usava a silabação, mas não ficava mais presa a esse processo de ensino-aprendizagem.

No dia 23 de abril de 2004, sexta-feira, teve o teatro da parte 2 e a leitura parte 3 da história. Batemos uma foto de Maira, contando a história. Antes de começar o teatro, houve o reconto da história, parte 1 e 2. Ao final do reconto da segunda parte, algumas crianças fizeram uma confusão grande. Leram coisas em excesso na entrelinha. Para elas, o Toquinho tinha voltado a ser pequeno, quando não havia nada no texto que indicasse essa mudança no tamanho do personagem. Debates com as outras crianças que não tinham se manifestado sobre o tamanho do cachorro. Algumas contestaram a tese de que o Toquinho estava pequeno. Essa interlocução entre Maira, pesquisador e crianças foi muito interessante. O grupo chegou à conclusão de que o Toquinho, ainda estava grande, não tinha voltado ao normal. Lemos algumas partes para reforçar que o texto não abordava a questão. Assim, o tamanho seria o mesmo, não teria mudado como alguns deles imaginaram. Especulamos com elas sobre o que iria acontecer na terceira parte: eles ficaram curiosos e Maira contou a terceira parte. Batemos foto de Maira lendo a história.

Primeiro dia com a turma da tarde. Em função do alerta de Maira, resolvemos acompanhar a turma da tarde também — que tem um perfil mais próximo da de 2003, que tinha dois repetentes: tarde (4) manhã (7). Eles demonstravam mais interesse nas atividades, segundo Maira. Neste primeiro dia, pudemos constatar que o alerta de Maira tinha fundamento. Eles pareciam ter mais

vontade para realizar as tarefas propostas, avançavam além do que era exposto por Maira.

A turma bem grande, 25 crianças, dificultava a concentração nas atividades. Uma exceção foi no momento de dar sugestões para as atividades para o relato da história. Eles ficaram atentos e concentrados. Isso demonstra que tratando as crianças como sujeitos ativos no processo de planejamento das atividades, a motivação e o interesse aumentam significativamente.

No encontro seguinte, haveria a leitura da última parte da história e uma nova atividade seria feita com esse objetivo. Havia basicamente duas opções: fazer uma nova história ou dar continuidade à que estava sendo contada. No final, eles criaram a sua própria história — uma pela manhã e outra à tarde. Interessante notar que a primeira história veio do texto para a oralidade. A que eles criaram percorreu o caminho inverso: da oralidade para a escrita (ver o anexo 2, ao final desse anexo, uma dessas produções).

Elas entenderam bem a história e o desfecho, como os da manhã: o cachorro volta para casa e ao normal e não vai mais comer a sementinha roxa. Na apresentação da atividade com a massinha, mais uma vez tiveram dificuldade para recontar a história em frente da turma. O grupo conseguiu recuperar as partes principais.

No dia 7 de maio de 2004, sexta-feira, Maira trabalhou a parte 4 sem a presença do pesquisador, *A volta pra casa*. No decorrer da semana, a questão da inferência foi trabalhada a partir do texto *O cachorro gigante*. As crianças notaram que a mãe do Lucas não aparece na história e ficaram curiosos sobre o que poderia ter acontecido com ela. No domingo seguinte seria o Dia das Mães, desta forma, o tema se tornou ainda mais pertinente. As crianças desenvolveram discussões acaloradas sobre a mãe do Lucas, segundo Maira. As três opções principais eram: que tinha morrido, que tinha viajado ou que era separada do pai do Lucas. Quando Maira me falou sobre esse questionamento, sugeri que desse andamento a ele, pois era uma ótima oportunidade discutir a inferência e os limites do texto — o que está escrito e o que não está. Afinal, toda criança tem uma mãe, por que o Lucas não teria uma? Esse parece ser o ponto de partida para a estranheza das crianças pela falta da mãe. O texto não tratava do tema, e a interpretação era bastante aberta por isso.

Maira colocava números nas sílabas e dizia para a criança juntar as sílabas e tentar ler o que tinha sido formado. Assim sa (1) e po (2), eram descritos como 1 + 2, a criança deveria escrever “sapo” e ler a palavra criada. O segundo foi bem mais complexo do que o primeiro. Ajudávamos a criança a ler o que tinha escrito.

S27 criou a palavra “posa” /'p²za/, a partir das sílabas citadas anteriormente, como sendo “poça” ['p²s¹]. Com autorização de Maira, aproveitei a oportunidade para mostrar que o contexto mudava o valor do grafema “s”. Pedimos a ajuda de S32, que já sabia que o ‘s’ entre duas vogais tem o som de /z/. Escrevemos a palavra no quadro e solicitamos que ela fizesse a leitura da palavra “posa”. Ela leu ['p²z¹]. Perguntamos ao S27, se era essa a palavra que ele queria formar e ele respondeu negativamente. Explicamos que a grafia adequada para o som desejado de realização do fonema /s/ seria com o grafema “ç” — não com esses termos, é claro. Se ficasse com “s”, o som da palavra seria ['p²z¹] — mudando o sentido que S27 queria para aquela palavra. Outra possibilidade daquele som /s/, naquele contexto, seria com ‘ss’, mas o sentido seria o da palavra “possa”. Palavra que está fora do léxico delas, pois não conjugam o subjuntivo do verbo poder, mas não deixamos de explicar a outra possibilidade de escrita do fonema /s/ naquele contexto e seu significado. As crianças pareceram entender bem a mudança do valor do grafema em função do seu contexto — especialmente o S27 que já conhecia o “ç”.

No dia 10 de maio de 2004, segunda-feira, Maira fez um ditado para colocar notas no boletim. Nesta prova, as crianças foram muito mal. Achamos que foi exigido além do que havia sido ensinado a elas. Naquele momento, acreditamos que o ideal seria trabalhar com a descodificação (leitura de palavras com figuras), comutação e as palavras que tinham sido trabalhadas, como bolo e outras. Essa estrutura acabou sendo a base do exercício feito individualmente, que não foi encarado como uma prova por Maira.

A exigência da codificação [transformar fonemas em grafemas] em uma primeira avaliação ultrapassou e muito o conteúdo trabalhado. A codificação é uma tarefa muito complexa, para o início da alfabetização, em especial para palavras novas ou desconhecidas pelas crianças. Para a resolução desse tipo

de atividade é necessário um grau muito grande de internalização das regras do Sistema Alfabético do Português do Brasil.

Discutimos um breve planejamento para o ano todo, e pudemos perceber que Maira não costumava fazer um planejamento global das atividades — com os conteúdos e os objetivos a serem atingidos. Desenvolvia a alfabetização de forma mais intuitiva sem seguir um planejamento mais objetivo e sem recorrer a cartilhas alfabetizadoras. Neste dia, Maira trabalhou a questão da nasalização, e as letras “r” e “l” — com seus respectivos valores.

Resumo do planejamento: Março-Abril — Alfabeto, oralidade, história, ordenação de episódios, palavra-chave, comutação, escrita, sílabas, regras das letras; Abril-Maio — Frase para inserir textos no segundo semestre, com produção de história. (idem para Maio-Junho); Julho — Revisão Geral [fragmentos – depois unir uma frase e texto; pensar numa frase e dar continuidade]; Agosto-Setembro — Sujeito, verbo, categorias sintáticas. Fazer com que eles pensem e descubram as regras destas diferentes funções. (setembro-outubro, idem/texto); Outubro-Novembro — idem/texto. Revisão geral e prova.

Cabe enfatizar, que a iniciativa de fazer esse planejamento foi do pesquisador, e que Maira adiou esse encontro mais de uma vez — talvez por não considerar relevante o planejamento, ou por não saber como programar as atividades dentro de um novo paradigma, do valor da letra. De qualquer forma, o planejamento ficou muito aberto e pouco específico em relação às atividades a serem desenvolvidas. Isso evidencia uma prática de ensino fundamentada na intuição e no improviso.

Em 30 de junho, uma criança escreveu “quebrou” com “l” no fim, realizando uma generalização do “l” com valor de u, acho que foi o S31. Foi possível “ver” as crianças fazendo o som e descobrindo as letras, formando as palavras que queriam escrever. As dificuldades eram quase sempre com grafemas complexos (dígrafos) e de contextos competitivos, como “nh” e o “g”. O S42 produzia com muita dificuldade — não conseguia entender a ordem das letras. Escreveu “FCA” (para faca), e praticamente tínhamos que dizer a letra na ordem da inserção. As dúvidas eram globais e não pontuais de determinados fonemas. Ele não quis participar dos testes, com exceção do teste 6, no qual conseguiu escrever muitas palavras.

No dia 5 de julho, observamos um aspecto muito interessante de Maira, que deixava as crianças irem à frente para dividirem uma idéia ou um pensamento com os demais colegas. S31 mostrou que pegando a palavra dois e trocando ‘i’ e o ‘s’ de lugar, ficava “dosi” [‘dozi], exatamente o mesmo som da palavra “doze” [‘dozi]. S31 falou “descobri uma coisa”, bem dentro da linha do que a professora Otilia trabalhou no curso.

No dia 16 de julho, pegamos uma foto da S32 auxiliando o S25. Foi a ele quem ajudamos mais — ele não conseguia perceber a distinção das letras. O trabalho foi com o ‘lh’, e ele não conseguia sistematizar o som, até porque tinha dificuldade de pronunciar a realização deste fonema. Neste caso, específico um atendimento fonoaudiológico poderia possibilitar uma melhora na aprendizagem. O S36 também tinha dificuldades, pois conseguiu perceber o ‘lh’, mas também não internalizou o sistema ainda, embora tenha conseguido reter o que aprendeu. S26 escreveu “camiando” /kami’ãdu/ por caminhando /kami’ãdu/. Os fonemas representados pelos grafemas “nh” e “lh” são difíceis de serem pronunciados. S36 teve grande dificuldade em descobrir a letra inicial da palavra “pula”. Escreveu tula, depois gula, só com ajuda conseguiu achar a solução. A troca da ordem das letras foi o aspecto que mais me chamou a atenção. Ele escrevia as palavras juntas e não conseguiu passar de ano. O S25 tinha dificuldade também para articular o /r/.

No segundo semestre, esse lance muito interessante foi repetido outra vezes por Maira que deu voz e vez para elas. S31 pediu para falar todo o grupo. Disse que todos erravam, que ninguém era perfeito, coisas desse tipo. Essa iniciativa surgiu em função de outra fala de S28 que criticou a lentidão de S43. S34 já tinha feito o mesmo em outro momento. Essa oportunidade de fala é fundamental para romper a inibição e colocar a criança como centro do processo de aprendizagem.

No dia 29 de setembro de 2004, quarta-feira, na havia outra professora lecionando na turma da tarde. O dado mais importante foi a saída de Maira da sala de aula em função de licença de saúde a partir do dia 23 de setembro.

Por esse motivo, resolvemos aplicar imediatamente os testes na turma da tarde. Depois resolvemos, também, aplicar os testes na turma da manhã, que havia sido descartada pelo alto nível de repetentes. Assim aplicamos os testes em outubro/novembro na turma da tarde; e em novembro na turma da manhã

(que não estão sendo analisados neste trabalho)¹. Nenhuma das professoras que assumiram as turmas tinham experiência na primeira série.

A professora Maira foi substituída pela professora M1, pela manhã, e pela professora T1, à tarde. Antes disso, as professoras J e L já vinham substituindo Maira. M1 e T1 trabalharam duas semanas e não voltaram mais. As crianças ficaram alguns dias sem aula. J e L voltaram a dar aula, a partir de 5 de outubro, de forma provisória. M2 assumiu a turma em 26 de outubro (ela fazia estágio desde junho, com a professora Maira), T2 iniciou em 22 de outubro, e as duas trabalharam até o dia 3 de dezembro. A professora Maira auxiliou na avaliação das crianças, tanto pela manhã como à tarde. Cinco crianças reprovaram pela manhã e cinco à tarde.

¹ Não fizemos o acompanhamento de duas turmas em 2003, e o consultor em estatística sugeriu que descartássemos uma das turmas para fazer a análise dos dados. O fator turno não está sendo considerado nesta comparação.

1. 26 de fevereiro de 2004, segunda-feira — Reunião com a professora Maira, na qual definimos os detalhes do acompanhamento das aulas da turma da manhã. O dia seria, preferencialmente, na sexta-feira. Além desse, deixamos a segunda e a terça-feira, para o planejamento das atividades, durante as aulas de artes e de educação física. A professora Maira relatou que iria manter a sua estrutura de aula, acrescentando os conhecimentos adquiridos com o curso.

Alertamos que não avaliariamos a prática pedagógica de Maira de forma crítica. Muito pelo contrário, a intenção era de ser um facilitador das estratégias que adotasse. A decisão final, sobre qualquer aspecto, sempre foi de Maira, inclusive sobre as nossas sugestões. Maira se mostrou um pouco insegura em implementar o conhecimento novo do curso. Assim, o novo conteúdo e a nova prática pedagógica foram implementados de modo gradativo, sem abandonar sua prática anterior.

Em nenhum momento interferimos no trabalho de Maira, chamando a atenção ou corrigindo alguma coisa com a qual não concordássemos. Sempre que atuamos em sala de aula foi a com autorização expressa de Maira e isso não ocorreu muitas vezes. Tentamos ser meros observadores, mas as crianças exigiam e solicitavam ajuda constantemente — e na maioria das vezes que estivemos em sala, não pudemos negar o esclarecimento solicitado. Maira não se opunha a esse apoio.

2. 27 de fevereiro de 2004, terça-feira — No primeiro dia de aula na turma da manhã, as crianças brincaram com letrinhas móveis, formaram palavras e seus próprios nomes. Utilizamos a comutação de fonemas, trocando letras e fazendo novas palavras, como bolo, rolo, etc. As crianças gostaram da atividade, algumas conseguiam ler as palavras novas. Outras tomaram iniciativa de formarem sozinhas novas palavras. J, que estava repetindo a primeira séria pela terceira vez, conseguiu “copiar” ou remontar sozinho seu nome. Na primeira vez, tivemos que ajudá-lo a montar. Ele trocava a ordem das letras e colocava as letras de cabeça para baixo ou ao contrário.

Maira utilizou parte do modelo da professora Yvelise Torquato com um “*buffet*” de material escolar. (Ver a aula 10 do curso na seção 4.2.1.) R fez o nome dele, o da professora e o do pesquisador; mostrando um bom grau de desenvolvimento cognitivo em relação ao sistema alfabético. Ele apresentava um comportamento bastante agressivo e se negava a fazer as atividades

propostas. No primeiro dia, perguntou se o pesquisador era o namorado da professora.

3. 16 de março de 2004, terça-feira. Maira relatou que estava um pouco insegura em relação ao desenvolvimento das atividades e também com o nível muito baixo da turma, que não conseguia identificar as letras, especialmente a letra “a”, que é muito trabalhada na pré-escola. Em relação à turma de 2003, ela disse que essa turma de 2004 ficou bem abaixo da anterior. Posteriormente, fizemos uma avaliação sobre quem fez pré-escola e o nível de repetência nas duas turmas, e resolvemos modificar a turma teste.

4. 19 de março de 2004, sexta-feira. Maira colocou o nome da escola e a data em dois tipos de letras (caixa alta e script), pediu para as crianças copiarem. Atividade proposta: brincadeira das letrinhas. A professora forneceu dois jogos de letras para cada criança com o objetivo de formar nomes. Elas tinham que recortar as letras e formar palavras. As crianças ficaram motivadas para realizar a tarefa. Depois que faziam a palavra, a colavam em um cartaz, fixado na porta. Quase todos conseguiram formar seus próprios nomes. Depois foram surgindo outras palavras.

O J conseguiu montar sozinho a palavra ‘boi’, que é bastante significativa para ele. Isso mostrou que a mudança da abordagem permitiu, pela primeira vez, uma inserção da criança nas atividades propostas. Ele teve uma noção mais clara do sistema alfabético e conseguiu manipulá-lo com sucesso. Isso não quer dizer que J será alfabetizado, mas representa uma evolução muito grande. Ao final do ano, J continuava com grandes dificuldades para identificar as letras e os respectivos valores. E, continuou no primeiro ano em 2005.

O C também conseguiu participar da atividade com relativo sucesso. Ele está com 13 anos e repete a primeira série pela sétima vez. Ele apresentava as mesmas dificuldades de J e conseguiu, com a ajuda do pesquisador, formar o seu nome e a palavra cachorro. Na colagem, a palavra ficou cacho (e não cachorro). Os dois ainda não tinham reconhecido as letras (nomes) do alfabeto. Os dois ficaram muito felizes por terem realizado a tarefa. Esse aspecto emocional de terem conseguido fazer a atividade pode ser um passo importante para que se mantenham motivados para fazer as atividades e para a própria aprendizagem. Com a saída da professora Maira, aconteceu uma forte modificação no comportamento dessas duas crianças, C agredindo colegas,

professoras e até a diretora. J que sempre ficava quieto em aula passou a ter um comportamento bem mais dispersivo em sala de aula.

5. 22 de março de 2004, segunda-feira. Planejamento das atividades, em especial, da oralidade. O relato das crianças e contar histórias foram as estratégias definidas. Uma das atividades escolhidas foi a leitura da história *O Cachorro Gigante*, (adendo 1, de autoria do pesquisador) que foi contada em quatro partes, uma vez por semana. Trabalhou-se também o alfabeto — as maiúsculas e minúsculas — e a confecção de nomes (fichas) para que o pesquisador pudesse saber o nome de todas as crianças.

Em termos de desenvolvimento da linguagem escrita, Maira optou por uma receita de bolo — desde a compra de material (listagem) até a confecção do bolo. Depois, mostrou a troca de fonemas (comutação) e o surgimento de novas palavras, de segunda a quinta. Na sexta-feira, 26, foi contada a primeira parte da história.

Falamos também sobre temas que interessam aos alunos como bichos. Questões sobre as grafias das letras, que são muito parecidas como o “i” e o “l”; e também o “n” e o “u”; mas não adotamos nenhuma medida para trabalhar com essas questões no momento. Comentamos também a questão da higiene, alimentação e da auto-estima das crianças. Especialmente duas delas, o R e o C, que vinham muito sujos para a escola. Algumas crianças chegavam a reclamar do mau cheiro deles. Maira perguntava quem tomou banho “hoje pela manhã ou ontem à noite”. A medida trouxe uma melhora momentânea, mas, ao longo do ano, o problema da higiene voltou à tona outras vezes.

6. Dia 26 de março de 2004, sexta-feira. Cachorro gigante – Parte 1 – A fuga de Toquinho. Lemos, com a autorização de Maira, sempre contextualizando, explicando as palavras desconhecidas, perguntando se todos estavam entendendo, se ficaram com alguma dúvida. A primeira palavra que não conheciam estava no título do episódio: a fuga — que se trata de uma nominalização de verbo. As crianças entenderiam com mais facilidade e diretamente algo como “O Toquinho fugiu”.

Antes da leitura, Maira enfatizou que era uma história escrita e sem figuras, mostrando o texto para as crianças, evidenciando que o texto pode ser transformado em fala quando lido em voz alta. Isso é importante especialmente para as crianças que têm pouco contato com material escrito antes do ingresso

na escola. As crianças recontavam a história depois da leitura de cada parágrafo. Elas demonstraram interesse na atividade proposta. Maira colocou um tapete no centro da sala para as crianças ficarem bem à vontade. Algumas vezes, ficavam à vontade demais, deitavam, brincavam, implicavam umas com as outras.

Logo após a leitura, perguntamos de que forma eles gostariam de contar a história — a opção foi pelo desenho e com um desafio novo — o trabalho em equipe. Maira dividiu a classe em três grupos e deu um cartaz para cada um deles. O objetivo foi trabalhar com a noção de causalidade no tempo. O grupo um iria contar o começo da história; o segundo, o meio; e o terceiro, o final.

Durante a atividade, ocorreram conflitos em todos os grupos. Era uma atividade nova para eles. Alguns apagavam o trabalho do outro, faziam o mesmo desenho no cartaz. Surgiam lideranças nos grupos e alguns que não se integravam muito bem: especialmente o R e o Já. O primeiro fez uma nuvem por intervenção do pesquisador [no sentido de participar da atividade do grupo] e ficou à margem da atividade do grupo. Já participou “sozinho” no grupo, o que foi motivo de críticas dos colegas: “ele está atrapalhando, estragando o desenho”. Ele fazia o que queria sem levar em conta o que os outros já haviam feito.

Após o desenho, cada grupo apresentou sua parte da história. Ficaram inibidos em fazer uma apresentação formal, falavam baixo e se esquivavam da responsabilidade de falar para o grupo. Todo grupo foi aplaudido, após a apresentação. Notamos a dificuldade das crianças para planejar uma atividade como esta. Quando alguém se esquecia de uma parte, o grupo que assistia também auxiliava a lembrar a parte esquecida. Nenhum aluno do grupo tomou a iniciativa de relatar a sua parte. Maira teve que estimular e sugerir alguns nomes para dar início ao relato da história. Mesmo assim, todos os grupos conseguiram contar a sua parte da história.

O aspecto mais relevante da atividade foi que todos quiseram contar as próprias histórias de seus animais — cachorrinhos e gatos, principalmente. O relato foi rico em detalhes e eles se sentiram estimulados a contar situações ocorridas em suas vidas. Levantavam o braço para que cada um tivesse a oportunidade de falar e ser ouvido pelo grupo. Maira estimulava o relato, perguntando o nome do bichinho e outras coisas. Refletindo sobre a atividade

em grupo, “S40” disse que é necessário se organizar mais. “S40” passou para a turma da tarde.

7. 29 de março de 2004, segunda-feira. Acertamos com Maira as seguintes atividades: relato da história contada, e relato das histórias das próprias crianças (hora do conto, ou o que aconteceu no final de semana) ou mesmo em relação aos bichinhos deles. Maira ficou de trabalhar com a palavra-chave bolo — trocar o primeiro segmento por outras letras, ver se as crianças conseguem perceber que sons as letras representam. Sugerimos que seria bom dar um exemplo antes para apresentar a representação de determinado som. Por exemplo, o fonema /s/ da palavra soco [‘soku]. O ideal seria trabalhar um som que tivesse a mesma sonoridade da vogal como este caso, /o/. No caso, da formação da palavra solo [‘sɔlu], a vogal fica mais aberta em relação a bolo [‘bolu] e a soco. Isso poderia deixar a criança confusa em relação ao valor do grafema “o”. Ao mesmo tempo, em que seria uma boa oportunidade para se mostrar que as letras “o” e “e” podem representar sons diferentes, ora abertos ora fechados — e nem sempre levam o acento para fazer essa distinção. Sobre a história, decidimos estimular a criatividade da criança, perguntando sobre o que aconteceria na segunda parte, para desenvolver a oralidade e a capacidade de inferir o que pode acontecer. Maira ficou de falar com a mãe do R para buscar uma solução para os problemas de comportamento.

8. 12 de abril, de 2004, segunda-feira — Relato das atividades efetuadas por Maira no dia 2 de abril, sexta-feira, quando não pudemos acompanhar a segunda parte da história. Depois da história, foi feita uma apresentação teatral para recontar *A sementinha roxa*, título desta parte. As crianças adoraram encenar o texto. A peça foi dividida em partes e houve a necessidade de repetir as cenas várias vezes para que todos pudessem atuar em diferentes personagens. Todos queriam fazer o Toquinho. As crianças souberam atuar e ouvir quando os outros apresentavam. A organização dos grupos já foi muito melhor do que na primeira experiência. Maira acrescentou que as crianças sentiram a falta do pesquisador na sexta-feira e queriam que assistíssemos à encenação deles, pela manhã e à tarde — o que ficou combinado para sexta-feira, dia 23 de abril. Maira contou sobre suas mudanças no processo ensino-aprendizagem. O aspecto fundamental diz respeito ao valor das letras [som] e

que as crianças estão percebendo e trabalhando com esse paradigma, menos abstrato do que o anterior das sílabas. Maira disse que conversou com a mãe do R.

9. Dia 13 de abril de 2004, terça-feira — Ajuste das turmas [manhã 2004]. Eram 19 crianças, sete repetentes. Algumas delas já estavam repetindo o primeiro ano mais de uma vez. Maira observou outras três crianças com dificuldade de aprendizagem, totalizando 10 crianças com problemas na turma da manhã. Maira fez uma avaliação informal do curso e destacou o valor das letras, os fonemas e a complexidade do sistema, bem como sua prática pedagógica. “As crianças estão explicando as coisas em função das regras dos princípios do sistema alfabético do português do Brasil.” A letra ‘s’ entre duas vogais tem o valor de /z/, como em asa [‘az^h’]; no início de uma palavra tem outro valor /s/, como em sapo [‘sapu]. A criança já começava a ter uma noção de que o valor da letra varia em função de sua posição na palavra, em termos mais técnicos, da dependência ao contexto. Antes a criança precisava adivinhar esses diferentes valores. Desta forma, usando o valor dos grafemas, acreditamos que o sistema alfabético fica mais transparente para as crianças. Com isso, tende a tornar mais simples o acesso à descodificação e, conseqüentemente, à leitura. Da forma inversa, trabalhando com os nomes das letras antes de seus valores, entendemos que a relação entre fonemas/grafemas (sons/letras para os leigos) se torne bem mais opaca para as crianças, dificultando assim o acesso e a internalização das regras de descodificação e de codificação, fundamentais para o ingresso no mundo da leitura e da escrita. Esta hipótese precisa ser testada em uma escala maior e melhor controlada para comprovar a necessidade da inserção desta metodologia na alfabetização. Nas considerações finais, esboçaremos alguns aspectos positivos que a presente pesquisa conseguiu indicar, sugerindo algumas estratégias dentro deste novo paradigma — alfabetizar com o valor dos grafemas. Maira relatou que elas demonstravam grande satisfação em entender e explicar o que sabem para os colegas. Elas gostavam disso. Maira ainda usava a silabação, mas não ficava mais presa a esse processo de ensino/aprendizagem.

10. 23 de abril de 2004, sexta-feira — Teatro e parte 3 da história. Nesta aula, observamos melhor a professora Maira e os alunos. Não tivemos uma presença muito ativa junto às crianças. Batemos uma foto de Maira, contando a

história. Antes de começar o teatro, houve o reconto da história, parte 1 e 2. O A contou o início, e Maira ajudou a organizar o reconto da história. As crianças se lembraram de mais coisas. Já se desconcentrou, ficava brincando, mexendo com as outras crianças. Ao final do reconto da segunda parte, algumas crianças fizeram uma confusão grande. Leram coisas em excesso na entrelinha. Para elas, o Toquinho tinha voltado a ser pequeno, quando não havia nada no texto que indicasse essa mudança no tamanho do personagem. Debatesmos a questão com as outras crianças que não tinham se manifestado sobre o tamanho do cachorro. Algumas contestaram a tese de que o Toquinho estava pequeno. Essa interlocução entre Maira, pesquisador e crianças foi muito interessante. O grupo chegou à conclusão de que o Toquinho, ainda estava grande, não tinha voltado ao normal. Lemos algumas partes para reforçar que o texto não abordava a questão. Assim, o tamanho seria o mesmo, não teria mudado como alguns deles imaginaram. Perguntamos também em que momento o Toquinho tinha voltado ao normal para que fundamentassem sua resposta em cima de um dado específico. Especulamos com elas sobre o que iria acontecer na terceira parte: eles ficaram curiosos e Maira contou a terceira parte. Batemos foto de Maira lendo a história.

As crianças ficaram atentas e participando, propondo coisas novas e repetindo os títulos das partes já contadas: *A fuga de Toquinho (1)* e *A sementinha roxa (2)*. As crianças deram boas risadas na parte em que o cachorro gigante faz xixi na casa. Um deles falou: “é ruim, ein”. Jo foi bem participativo. Eles acharam a parte (3), *O cachorro gigante*, mais engraçada que as anteriores. Questionaram sobre a mãe do Lucas, que não aparece na história. Imaginaram o que aconteceria na próxima parte, e a maioria dos alunos acertou o desfecho da história: de que Toquinho ficaria pequeno e voltaria para casa. Maira perguntou se o cachorro iria ficar gigante e se ele conseguiria voltar para casa. Sugerimos o reconto em 4 partes, para os grupos ficarem menores. Foi feito um cartaz por cada um deles. Havia poucos alunos na sala neste dia. Houve uma melhor organização das atividades em grupo. Maira releu a história e pediu que cada um fizesse um desenho, com o trinômio: pensar, organizar e fazer. Antes as crianças queriam fazer as atividades sem integrar as partes. Trabalho em dupla, ambiente calmo, sem gritos, bastante concentração na atividade. Negociação entre os participantes. Os números dos quadros foram

grafados de forma invertida (1 e 3). Mais uma vez, as crianças falaram com timidez, pouca segurança, ficaram inibidos em fazer a apresentação, ou melhor, a transposição da figura para a oralidade. Fotografamos a pintura da atividade e o reconto da história. Ig se desconcentrava com muita facilidade.

Primeiro dia com a turma da tarde. Em função do alerta de Maira, resolvemos acompanhar a turma da tarde também — que tem um perfil mais próximo da de 2003, que tinha dois repetentes: tarde (4) manhã (7). Eles demonstravam mais interesse nas atividades, segundo Maira. Neste primeiro dia, pudemos constatar que o alerta de Maira tinha fundamento. Eles pareciam ter mais vontade para realizar as tarefas propostas, avançavam além do que era exposto por Maira. A atividade foi a mesma: reconto da história (1 e 2), reapresentação do teatro (2) e leitura da 3ª. parte da história. As crianças participaram muito bem do reconto. Muitos queriam ser o Toquinho, mas aceitaram fazer outros papéis.

Na leitura da parte 3 [foto], as crianças ficaram um pouco dispersas, mas em silêncio. O grupo estava bem maior do que o da manhã. Ao longo do ano, foram diversas situações em que as crianças simplesmente não apareciam em aula, quando chovia, especialmente pela manhã. As crianças riram bastante, quando o xixi do cachorro arrebenta a porta e a janela da casa, como já havia ocorrido pela manhã. A integração dos alunos e pesquisador era maior pela manhã do que à tarde. Afinal, esse era o primeiro contato com eles, e já estávamos acompanhando há mais de um mês a turma da manhã.

A turma bem grande, 25 crianças, dificultava a concentração nas atividades. Uma exceção foi no momento de dar sugestões para as atividades para o reconto da história. Eles ficaram atentos e concentrados. Várias sugestões: trabalhar com letrinhas e fazer nomes dos personagens, teatro, desenho e massinha — que foi a escolhida pela maioria. Isso demonstra que tratando as crianças como sujeitos ativos no processo de planejamento das atividades, a motivação e o interesse aumentam significativamente. Observamos, depois da aula, que não havia a necessidade de uma única atividade para toda a turma. Um grupo faria um desenho; outro, a massinha. Maira achou interessante a sugestão, mas não acreditamos que tenha colocado em prática. Ao menos, não vimos no acompanhamento das aulas, nenhuma atividade com esse perfil. Levantamos (o pesquisador e Maira) a possibilidade de fazer um filme ou talvez

um teatro para apresentar a história aos pais no final do ano, o que acabou não ocorrendo pelas mudanças ocorridas com a saída de Maira. Por sugestão da professora de Artes, as crianças iriam contar a história com bonecos, e fariam o cenário e os próprios bonecos nas aulas de Artes. Eles acabaram fazendo isso mesmo. Inclusive, batemos fotos de um ensaio da apresentação da história *O cachorro gigante* com a turma da tarde. Mas a apresentação para os pais acabou não ocorrendo.

As crianças decidiram sobre a nova atividade de texto que iriam desenvolver. No encontro seguinte, haveria a leitura da última parte da história e uma nova atividade seria feita com esse objetivo. Havia basicamente duas opções: fazer uma nova história ou dar continuidade à que estava sendo contada. Alguns ficaram interessados em continuar a história do Toquinho, outros em inventar uma nova história. No final, eles criaram a sua própria história — uma pela manhã e outra à tarde. Interessante notar que a primeira história veio do texto para a oralidade. A que eles criaram percorreu o caminho inverso: da oralidade para a escrita.

Elas entenderam bem a história e o desfecho, como os da manhã: o cachorro volta para casa e ao normal e não vai mais comer a sementinha roxa. Na apresentação da atividade com a massinha, mais uma vez tiveram dificuldade para recontar a história em frente da turma. O grupo conseguiu recuperar as partes principais. Alguns têm mais facilidade de se expressar. Outros pedem para falar e esquecem bem na hora que assumem o seu turno.

11. 7 de maio de 2004, sexta-feira — Maira trabalhou a parte 4 sozinha, *A volta pra casa*. Depois da leitura, as crianças montaram palavras a partir da história da quarta anterior, no dia 28 de abril. Eles receberam folhas com sílabas previamente dadas, recortaram e formaram as palavras, colaram e pintaram as mesmas [foto]. Maira contou que as crianças curtiram bastante a leitura e a criação de palavras. Entre elas, podemos citar Toquinho, Lucas, casa, cachorro, amigo, pai, portão, sol, soldado, sementinha, mato, dedo. A grande maioria conseguiu desenvolver a atividade.

No decorrer da semana, a questão da inferência foi trabalhada a partir do texto *O cachorro gigante*. As crianças notaram que a mãe do Lucas não aparece na história e ficaram curiosos sobre o que poderia ter acontecido com ela. No domingo seguinte seria o Dia das Mães, desta forma, o tema se tornou ainda

mais pertinente. As crianças desenvolveram discussões acaloradas sobre a mãe do Lucas, segundo Maira. As três opções principais eram: que tinha morrido, que tinha viajado ou que era separada do pai do Lucas. Quando Maira me falou sobre esse questionamento, sugeri que desse andamento a ele, pois era uma ótima oportunidade discutir a inferência e os limites do texto — o que está escrito e o que não está. Afinal, toda criança tem uma mãe, por que o Lucas não teria uma? Esse parece ser o ponto de partida para a estranheza das crianças pela falta da mãe. O texto não tratava do tema, e a interpretação era bastante aberta por isso. Não havia uma única frase no texto que remetesse à mãe de Lucas. Assim, qualquer uma das três opções poderia ser verdadeira. É possível manter esse tipo de análise em outras situações de produção textual e de leitura. Mostrar o que o texto fornece explicitamente, o que ele não fornece, e também o que pode ser inferido. Essas atividades favorecem, em nossa opinião, uma alfabetização com letramento na medida em que evidenciam características fundamentais do texto escrito — o que já não ocorre em uma alfabetização mecanicista, que anda na direção de um analfabetismo funcional.

Pela manhã, apenas dois alunos estiveram presentes e realizaram atividades de formar palavras com trocas de fonemas e sílabas. Os exercícios foram juntar sílabas e escrever os nomes a partir das figuras. Maira colocava números nas sílabas e dizia para a criança juntar as sílabas e tentar ler o que tinha sido formado. Assim sa (1) e po (2), eram descritos como 1 + 2, a criança deveria escrever “sapo” e ler a palavra criada. O segundo foi bem mais complexo do que o primeiro. Ajudávamos a criança a ler o que tinha escrito.

À tarde, o número de crianças foi um pouco maior, oito, e a atividade idêntica. Com mais crianças, a interação foi bem maior. O entrosamento do pesquisador com as crianças já melhorou neste encontro. Elas criaram palavras novas, a partir das sílabas dadas. S27 criou a palavra “posa” /'p²za/, a partir das sílabas citadas anteriormente, como sendo “poça” ['p²s¹]. Com autorização de Maira, aproveitei a oportunidade para mostrar que o contexto mudava o valor do grafema “s”. Pedimos a ajuda de S32, que já sabia que o ‘s’ entre duas vogais tem o som de /z/. Escrevemos a palavra no quadro e solicitamos que ela fizesse a leitura da palavra “posa”. Ela leu ['p²z¹]. Perguntamos ao S27, se era essa a palavra que ele queria formar e ele respondeu negativamente.

Explicamos que a grafia adequada para o som desejado de realização do fonema /s/ seria com o grafema “ç” — não com esses termos, é claro. Se ficasse com “s”, o som da palavra seria [‘pɔzɔ] — mudando o sentido que S27 queria para aquela palavra. Outra possibilidade daquele som /s/, naquele contexto, seria com ‘ss’, mas o sentido seria o da palavra “possa”. Palavra que está fora do léxico delas, pois não conjugam o subjuntivo do verbo poder, mas não deixamos de explicar a outra possibilidade de escrita do fonema /s/ naquele contexto e seu significado. As crianças pareceram entender bem a mudança do valor do grafema em função do seu contexto — especialmente o S27 que já conhecia o “ç”. Mais uma vez, evidencia-se que o ensino do alfabeto (com os nomes das letras) não contribui para mostrar a transparência das regras do sistema alfabético. O “ç”, “nh” e “lh” não integram o alfabeto e são representações de fonemas muito usados em nossa língua. Da mesma forma, as representações das nasalizações representadas pelo “n” e “m” em final de sílaba e de palavra (sem analisar os processos fonológicos que ampliam os contextos da nasalização) não conseguem chegar às crianças. Não é por acaso, que esses são alguns dos erros mais recorrentes no processo de alfabetização — a omissão do “n” nos contextos citados e a grafia incompleta ou equivocada do “nh” e do “lh”. O valor e contexto são o caminho adequado para esclarecer essas e outras situações competitivas de representação de determinados fonemas. Como já dissemos antes, esse novo modelo deve ser testado para se verificar se realmente faz a diferença ou não.

12. 10 de maio de 2004, segunda-feira — Maira fez um ditado para colocar notas no boletim. Nesta prova, as crianças foram muito mal. Achamos que foi exigido além do que havia sido ensinado a elas. Então sugerimos outra atividade, adequada ao conhecimento trabalhado, sobre a qual falaremos mais adiante. O objetivo era saber o grau de internalização do conteúdo a que tiveram acesso. Naquele momento, acreditamos que o ideal seria trabalhar com a descodificação (leitura de palavras com figuras), comutação e as palavras que tinham sido trabalhadas, como bolo e outras. Essa estrutura acabou sendo a base do exercício feito individualmente, que não foi encarado como uma prova por Maira.

A exigência da codificação [transformar fonemas em grafemas] em uma primeira avaliação ultrapassou e muito o conteúdo trabalhado. A codificação é

uma tarefa muito complexa, para o início da alfabetização, em especial para palavras novas ou desconhecidas pelas crianças. Para a resolução desse tipo de atividade é necessário um grau muito grande de internalização das regras do Sistema Alfabético do Português do Brasil. A descodificação [transformação de grafemas em fonemas] traria certamente um resultado mais positivo na prova, utilizando fichas com palavras escritas que deveriam se acopladas a figuras, o que estaria mais de acordo com o grau de aprendizagem das crianças, já que as avaliações também podem ter essa característica de reforçar o que se está aprendendo — não apenas para dar nota para o boletim. Falamos com Maira sobre o conteúdo exigido na prova, expondo a nossa opinião, e assumimos a responsabilidade de desenvolver uma nova prova em forma de exercício para checar o nível de conhecimento da turma. O exercício ficou com seis questões. A primeira era para escrever o nome na folha. A segunda, de ligar a figura à palavra. A terceira e a quarta, de comutação. A quinta e a sexta, sobre a história; perguntando o nome de dois personagens. (Veja a prova/exercício na íntegra no adendo 4, ao final desse anexo)

Houve muitas faltas na aula neste dia, R, inclusive. Maira fez uma revisão geral e começou a trabalhar com frases. Sugerimos que fossem desenvolvidas atividades para crianças com dificuldade (B, J, A, R e Já — nomes sugeridos por Maira), o que acabou não acontecendo na prática ao longo de 2004. Esse aspecto me parece muito relevante e pode ter um impacto positivo, se as dificuldades de aprendizagem forem trabalhadas desde o início com atividades diferenciadas, apoio dos colegas e outras estratégias adequadas a integrar a criança com dificuldades nas atividades desenvolvidas.

Discutimos um breve planejamento para o ano todo, e pudemos perceber que Maira não costumava fazer um planejamento global das atividades — com os conteúdos e os objetivos a serem atingidos. Desenvolvia a alfabetização de forma mais intuitiva sem seguir um planejamento mais objetivo e sem recorrer a cartilhas alfabetizadoras. Neste dia, Maira trabalhou a questão da nasalização, e as letras “r” e “l” — com seus respectivos valores.

Resumo do planejamento: Março-Abril — Alfabeto, oralidade, história, ordenação de episódios, palavra-chave, comutação, escrita, sílabas, regras das letras; Abril-Maio — Frase para inserir textos no segundo semestre, com produção de história. (idem para Maio-Junho); Julho — Revisão Geral

[fragmentos – depois unir uma frase e texto; pensar numa frase e dar continuidade]; Agosto-Setembro — Sujeito, verbo, categorias sintáticas. Fazer com que eles pensem e descubram as regras destas diferentes funções. (setembro-outubro, idem/texto); Outubro-Novembro — idem/texto. Revisão geral e prova.

Cabe enfatizar, que a iniciativa de fazer esse planejamento foi do pesquisador, e que Maira adiou esse encontro mais de uma vez — talvez por não considerar relevante o planejamento, ou por não saber como programar as atividades dentro de um novo paradigma, do valor da letra. De qualquer forma, o planejamento ficou muito aberto e pouco específico em relação às atividades a serem desenvolvidas. Isso evidencia uma prática de ensino fundamentada na intuição e no improviso.

13. 19 de maio de 2004, quarta-feira — Batemos uma foto da pintura dos personagens da história do Toquinho pela manhã e aplicamos o material citado anteriormente, preparado pelo pesquisador e aprovado por Maira. Em relação ao exercício proposto, resolvemos fazer uma atividade de cada vez e as crianças foram separadas, colocadas em carteiras individuais. Antes, ficavam sentadas em grupos de quatro ou cinco integrantes. Isso quer dizer que passávamos uma questão por vez. Maira fazia a leitura das atividades e o pesquisador ajudava quando necessário.

Primeiro, escrever o nome na folha não gerou maiores dificuldades. Apenas o Januário colocou o seu nome no caderno. As crianças acabavam olhando e descobrindo a dois, o que fizeram sem problemas. A três (de comutação) foi bem difícil de explicar, e de elas entenderem. A maioria conseguiu fazer. A questão quatro já foi bem mais difícil para elas resolverem, pois o processo parecia bem mais complexo. A montagem dos exercícios, com duas escritas, complicou o entendimento das crianças para as atividades propostas. Seguimos a forma de Maira colocar textos e tarefas no quadro, que era feita em script e em caixa alta.

Pudemos perceber uma influência da aula da professora Otília Heinig, que com seus jogos, ensinava a criança a pensar (Ver aula 4 do curso Anexo 6). Maira dizia que era preciso botar a cabecinha para funcionar, com o objetivo de evitar a cópia entre as crianças. Enfim, para que o resultado do exercício refletisse o conhecimento de cada um. Tivemos que explicar diversas vezes as tarefas 3 e

4 para esclarecer as muitas dúvidas das crianças. Depois, elas conseguiram concluir o exercício. A 5 e a 6 não gerou maiores dificuldades. A correção foi feita com leitura e muita interatividade. Crianças repetiram os fonemas incompletos. Era mais ou menos assim (b= bã, c= cã, s= sss), com Maira enfatizando muito bem o aspecto do valor de cada letra. Mesmo assim, era difícil manter a atenção da turma. Muitos se dispersavam na aula.

À tarde, a S39 fez uma afirmação: “Quem não sabe ler, não pode escrever”, que acabou dando origem ao título da dissertação, *O abc sem o abc, fonemas e grafemas na alfabetização*. A frase de S39 marca bem a anterioridade da leitura e a ênfase em se colocar nesse domínio e não em outro qualquer. O que é saber ler? É saber os valores dos grafemas em seus variados contextos, para se reconhecerem as palavras escritas, atribuindo-lhes os sentidos, bem como ao texto. Para S39, que não conseguiu passar de ano, a escrita como mera cópia não é escrita, já que continua indecifrável para ela e para todos que ainda não aprenderam a ler. O que é saber escrever? É saber escrever com compreensão do que se escreve. Isso quer dizer, com capacidade de fazer uma leitura silenciosa ou em voz alta do que foi escrito, atribuindo-lhe sentido.

S25 estava bem disperso, mas esclareceu algumas dúvidas e realizou a atividade corretamente. O exercício ficou no caderno deles e não pude fazer uma avaliação mais precisa do domínio das crianças sobre os temas trabalhados em aula. De modo informal, pudemos perceber que boa parte das turmas conseguiu realizar a atividade. Provavelmente, se Maira tivesse aplicado esse tipo de avaliação, o resultado da prova seria outro, com notas bem melhores. Alunos da tarde entenderam melhor os exercícios do que os da manhã. A S38, inclusive, conseguiu fazer a questão 4 sozinha, sem ajuda de ninguém. Maira esclareceu a diferença entre a grafia do l e do i — diferença de tamanho, que são muitos semelhantes — em especial a maiúscula do “l” com o “i” minúsculo. S43 teve dificuldades para fazer a 3 e 4, mas conseguiu realizá-la. Todos conseguiram escrever o próprio nome e a data, sem problemas. No 5, S21 e S23 tiveram dificuldade, especialmente o S23 — que marcou várias respostas aleatoriamente: Lucas, gato. S21 conseguiu ler Totó e descobriu o seu erro, já que ele lembrava o nome do Toquinho. Ao final, pintaram as figuras. Maira fez como de manhã, deu 10 pela atividade e eles adoraram esse resultado. Maira trabalhou com as maiúsculas e minúsculas. Rememorou as

atividades, muitos não se lembravam do que foi pedido. Surgiram questões articulatórias. A língua toca nos dentes (t).

Observamos que não é explicitado para as crianças nada sobre o sistema alfabético, sobre o enigma que precisam descobrir — os valores que as letras representam. A magia que transforma letras em sons e sons em letras. Uma história sobre esse enigma pode ser bem interessante. Uma outra atividade que pode ser mais utilizada em sala de aula é utilizar crianças que saibam ler para ler frases e as atividades propostas no quadro.

Maira estava trabalhando com sentenças. A motivação para escrever a história deles era muito grande. As duas turmas estavam criando uma história, por conta própria. Aqui não é importante a qualidade da produção, mas enfatizar o papel criativo de cada um e do grupo. Além disso, mostrar que a oralidade pode ser transposta para a escrita. Outro aspecto, também, o de negociar, de decidir com o grupo qual idéia será escrita e qual será descartada. Esse processo é bastante enriquecedor para o grupo todo e Maira disse que solicitava participações daqueles mais quietinhos, e eles reagiam bem, dando sugestões para a história que estava sendo criada.

Sugerimos a Maira para trabalhar com a auto-estima das crianças, perguntando-lhes quem queria aprender a ler, um desafio que Maira acabou aceitando, mas não o colocando em prática, pois só eu e as crianças havíamos criado um texto. Maira não havia produzido nenhuma produção textual, o que acabou fazendo posteriormente (adendo 3, ao final desse anexo), sem aplicá-lo em aula. As crianças querem mostrar tudo o que fazem para o pesquisador e para a professora, com o objetivo de saber se fizeram certo ou errado. Isso está muito internalizado. Eles não querem errar.

14. 9 de junho de 2004, quarta-feira — Um dia antes (8/6), Maira trabalhou com a comutação de fonemas em forma de música, e as crianças adoraram. Prometi fazer um material de reforço para as crianças com dificuldade — com o nome da criança e a palavra bolo. O trabalho foi feito, mas não foi desenvolvido com as crianças com dificuldade de aprendizagem. Ao final do ano, após a aplicação da bateria de testes, passamos esse material como tarefa de casa para tentar inserir essas crianças no mundo da leitura. Além disso, me coloquei ao dispor dos pais para dar algumas aulas de reforço para tentar alfabetizar essas crianças com dificuldade de aprendizagem.

Dissemos que iria propor atividades semelhantes à proposta na semana anterior, o que foi feito apenas mais duas vezes. Neste dia, pela manhã, ficamos apenas acompanhando a aula, que era sobre a plantação de árvores frutíferas. Cada um tinha que escolher uma árvore para plantar. Maira ia montando um gráfico com os nomes das árvores e das crianças. As crianças liam os nomes das árvores, Maira mostrou a diferença entre “b” e “d” — trabalhando com o valor das letras sobre as quais as crianças tinham dúvidas, mostrando as respectivas sílabas. R completamente desligado, Ig bastante ativo, falando demais, mas participando das atividades. Foi possível perceber bem o processo de leitura por adivinhação. Elas começavam a leitura certa (descodificando) as primeiras letras da palavra e depois tentavam adivinhar o resto. L conseguiu ler as famílias. Fizemos uma foto das atividades sobre as árvores e frutas (manhã).

Nas atividades de auto-estima, é preciso enfatizar que ninguém é burro, que todos estão ali para aprender; perguntar quem quer aprender a ler e lembrar que pode ser muito difícil saber que “sonzinhos” as letras representam. Isso não é fácil não, mostrar as diferenças entre as vogais e as consoantes (aqui com o sentido de fonemas). Uma sugestão seria brincar com os sons retidos das consoantes. Mas, não conseguimos organizar essas idéias a tempo para serem oferecidas e aplicadas por Maira. Num aspecto, pelo menos, o modelo construtivista mostra bem a limitação do papel da professora, que não pode ensinar tudo. As crianças precisam estudar e se dedicar para aprender as regras de descodificação e de codificação do sistema alfabético do português do Brasil; ou construir sua própria aprendizagem. A professora não pode entrar na cabeça das crianças e inserir as regras de descodificação e de codificação. Em uma atividade anterior, que não foi relatada por escrito, participamos efetivamente da aula, sempre com a permissão de Maira. A idéia era enfatizar diferenças cruciais entre a linguagem oral e a linguagem escrita: em especial, o contínuo da fala e a segmentação da escrita. Gravamos o que eles diziam sobre uma história que estavam criando. Depois ouvíamos a gravação. Quase todos se mostraram interessados em participar da atividade. Eles riam muito com as frases e com as vacilações dos colegas. Discutimos com eles se a fala era junta ou separada. Como não era uma fala natural, era uma frase em que precisavam pensar, a partir de uma figura, para falar houve algumas pausas

indevidas na produção, o que gerou muitos debates. Uns diziam que a fala era junta, para outros era separada. Fizemos uma fala bastante artificial inserindo pausas entre uma palavra e outra para tentar elucidar a questão. Todos acharam estranho o modo de eu falar e perceberam que a fala é junta e a escrita é separada. Algumas crianças ficaram inibidas com o gravador, ou melhor, com vergonha de falar no gravador. A presença mais ativa do pesquisador quebrava a rotina da aula e eles se sentiam mais interessados em participar, já que as atividades propostas eram bem diferentes das usuais.

15. 30 de junho de 2004, quarta-feira — Maira trabalhou com os valores dos grafemas “f” e “v”. Como era previsível, as crianças confundiam /v/ com /f/ e suas representações gráficas. O que diferencia esses dois fonemas é apenas a sonoridade do /v/ frente ao /f/ — todas as demais características acústico-articulatórias são idênticas. Portanto, essa confusão é bastante natural em um primeiro ano do ensino fundamental. Sem esse conhecimento da língua, fonológico e fonético, os professores não conseguem entender a dificuldade de internalizar uma regra, que parece bastante óbvia para eles — não para as crianças. As crianças da tarde escreviam no quadro as palavras com a letra “f”. As outras liam as palavras (sílabas) que iam sendo produzidas. Atividade bem interessante. Maira mostrou o acento distintivo entre vó [‘v.ɔ] e vô [‘vo]. As crianças perceberam e mudaram uma das palavras. Ela explicou que o nome do diacrítico da palavra vô [‘vo] era o acento circunflexo, e o apelido dele, chapéu. Batemos fotos das crianças escrevendo.

As crianças percebiam palavras iguais e ajudavam o colega, com a comutação de fonemas/grafemas para criarem novas palavras. Fama → Faca, por exemplo. Maira trabalhou com o valor de distintas letras. Citou que “l” tem som de /u/, como em Volnei (uma das palavras do quadro). Trabalhou com o valor de “ç”: a maioria realizou o som de [s] e algumas realizaram a letra “s” (usada com o mesmo som no contexto de início de palavra). Maira aproveitava as palavras para discutir o significado das mesmas — voto, votar, escolher. A campanha eleitoral já estava começando a esquentar naquela época. As crianças escreveram o nome do pesquisador no quadro.

Maira realizou uma atividade de dobrar o papel ao meio sucessivas vezes. Ficaram oito quadrados marcados na folha. Explicou como fazer uma palavra por quadrado (retângulo) para fazer a brincadeira do bingo, que as crianças

adoram. Maira mostrava a palavra, as crianças liam e marcavam a palavra que aparecia. Algumas tentaram mudar as palavras (apagar a que estava escrita e colocar as que tinham saído). Maira criticou essa atitude de troca de palavras, dizendo que a cada dia ganha uma pessoa diferente. A atividade conseguiu manter as crianças bem atentas e silenciosas. As crianças pediam as palavras que tinham em sua cartela. Maira lembrava que o importante na brincadeira era ler as palavras. Quando a primeira criança *bingou*, a atividade parou. Podiam ir até o fim, para várias crianças completarem sua cartela. Pediu para pegarem o caderno de português para fazer uma atividade em sala de aula. Escreveu no quadro: “Agora escolha uma palavra do bingo e crie frases”. Maira auxiliava as crianças a formarem frases. Faziam fila para esclarecer dúvidas com ela. Depois disse que chamava as crianças para ver as frases e ajudá-las. Em seguida, as crianças voltavam para a fila junto à mesa da professora. Crianças também pediam ajuda para mim. Maira dizia que eu não podia ajudar naquele dia, pois estava fazendo outra atividade, de observação, e eles não insistiam muito. Uma criança escreveu “quebrou” com “l” no fim, realizando uma generalização do “l” com valor de u, acho que foi o S31. Foi possível “ver” as crianças fazendo o som e descobrindo as letras, formando as palavras que queriam escrever. As dificuldades eram quase sempre com letras complexas e de contextos competitivos, como “nh” e o “g”. O S42 produzia com muita dificuldade — não conseguia entender a ordem das letras. Escreveu “FCA” (para faca), e praticamente tínhamos que dizer a letra na ordem da inserção. As dúvidas eram globais e não pontuais de determinados fonemas. Ele não quis participar dos testes, com exceção do teste 6, no qual conseguiu escrever muitas palavras.

16. 2 de julho de 2004, sexta-feira — Acompanhamos a turma da manhã, com filme, leitura de frases e leitura para a classe. Arrumação individual da turma (cadeiras separadas individualmente). Depois do exercício individual, proposto pelo pesquisador, a organização da sala ficou individual. O B tem vergonha de falar em público. A atividade do filme foi desenvolvida a pedido do R, que não compareceu. Foi visto o filme *Rei Leão 3*. Maira relatou que eles se dispersaram muito.

Maira mostrou a atividade que desenvolveu como prova com as crianças — cerca de 20% com problemas — em alguns de ordem emocional, em outros

questões de aprendizagem; disse que ia começar aulas de reforço, o que acabou não ocorrendo, como já salientamos, mas a idéia é muito interessante para tentar contemplar os diferentes níveis das crianças. Br diz que não consegue ler embora consiga. No início de novembro, quando acompanhamos uma atividade de aula, ele continuava com essa mesma postura. Pedimos a ele que não faça isso, já que quando pensava nas letras e nos sons conseguia escrever nomes e frases simples. Maira continuava a escrever a tarefa de duas formas: cursiva e script. Ela podia usar essa escrita no quadro para fazer uma leitura em conjunto da atividade. Ela passa atividade oral primeiro, e depois escreve no quadro. Utiliza uma brincadeira legal na saída de aula. Maira aponta um aluno para sair, esse aluno aponta outro, e assim sucessivamente.

17. 5 de Julho de 2004, segunda-feira — Maira viu as tarefas das crianças da tarde e elas contaram o que aconteceu no final de semana. Mesas arrumadas em grupo novamente. S43 foi o primeiro a falar baixo, um pouco tímido no início. S23 falou um pouco mais alto. Depois, o S22. Crianças ficaram em silêncio. Mas algumas ficavam bem dispersas. Maira fez muitas perguntas incentivando o relato das crianças. S33 viajou. Crianças contavam algumas coisas apenas para Maira, ao ouvido dela. Maira falava que era segredo e não dividia com a turma.

Maira fica chamando atenção de quem não se comporta bem. Pedia silêncio e que todos prestassem atenção ao que o colega estava contando. S28 falou bem alto. Quase todos participaram da atividade. Depois de encerrar o seu relato, eles lembravam de algo mais e pediam para Maira para acrescentar a informação.

Foi feita a correção da tarefa de casa, desenhar uma parte da história de que tenham gostado mais. Um aspecto muito interessante é que Maira deixava as crianças irem à frente para dividirem uma idéia ou um pensamento com os demais colegas. S31 mostrou que pegando a palavra dois e trocando ‘i’ e o ‘s’ de lugar, ficava “dosi” [‘dozi], exatamente o mesmo som da palavra “doze” [‘dozi]. Maira aproveitou a oportunidade e trabalhou com a questão do som. S31 falou “descobri uma coisa”, bem dentro da linha do que a professora Otília trabalhou no curso. Surgiram outras palavras com a iniciativa do S31 “xato” (chato), que se transformou em gato, com a comutação do ‘x’ pelo ‘g’. As crianças tomaram a iniciativa de escrever outras palavras no quadro. [ch tem o

mesmo som do x — em determinados contextos]. Maira disse que ia chamar um a um para corrigir as tarefas de casa. Cantoria para a professora de Artes: “tia ..., tia ...”, quando ela entrou na aula. O mesmo ocorria, quando o pesquisador chegava na escola. Na aula de artes, aconteceu o ensaio da peça. Tia ... conseguiu o apoio das crianças para fazer uma atividade em conjunto: uma coisa que poderia ter sido feita era ter dado o texto da peça para as crianças trabalharem a leitura e o teatro com os pais em casa.

18. Dia 15 de julho de 2004, quinta-feira — Pela manhã, estiveram presentes apenas quatro crianças, atendidas pela professora do terceiro ano, já que a professora Maira não veio. À tarde, aula normal, com 19 crianças, com a professora de artes. Participamos de algumas atividades com essas crianças nos dois turnos. Como não havia atividade específica de Maira, não nos preocupamos em detalhar as atividades desenvolvidas.

19. Dia 16 de julho de 2004, sexta-feira — No início da aula da tarde, a professora Maira conferiu as tarefas e os cadernos de cada criança. O clima estava bem informal. Carteiras colocadas em duplas. Muitas alunas beijavam a professora Maira antes e depois do término das aulas. [14 alunos presentes, 11 faltando].

Maira recuperou as atividades do dia anterior, e as crianças relataram as brincadeiras: filme e outras atividades. Maira pediu para as crianças pegarem o caderno de português e para colocar a data no caderno oralmente (não escreveu no quadro, como sempre fazia), pequena (só os números) ou grande (com o nome da escola) “do jeito que vocês quiserem”: 16/7/2004 ou 16 de julho de 2004. Maira tinha criado a figura do ajudante do dia, que ajudava a professora na distribuição de material e outras atividades. Era uma criança por dia, seguindo a ordem alfabética — importante para encontrar palavras no dicionário, por exemplo.

O ajudante do dia foi o S26. Era a vez do S23 e do S22, que não estavam em aula. O próximo era o S26. Maira mostrou a ordem no alfabeto, que está acima do quadro. Havia uma figura e as crianças deveriam formar uma frase a partir dela. S26 distribuiu as folhas. Maira pediu para as crianças pensarem no que iam escrever. S21 queria pintar antes de fazer a tarefa, o que gerou uma manifestação contrária de Maira. Ela chamou atenção para que não houvesse cópias de frases. Todos devem usar a criatividade. As crianças pediam ajuda

de Maira para formarem as palavras de sua frase. Também auxiliei na tarefa e algumas crianças auxiliaram os colegas. Peguei uma foto da S32 auxiliando o S25. Foi a ele quem ajudamos mais — ele não conseguia perceber a distinção das letras. O trabalho foi com o ‘lh’, e ele não conseguia sistematizar o som, até porque tinha dificuldade de pronunciar a realização deste fonema. Neste caso, específico um atendimento fonoaudiológico poderia possibilitar uma melhora na aprendizagem. O S36 também tinha dificuldades, pois conseguiu perceber o ‘lh’, mas também não internalizou o sistema ainda, embora tenha conseguido reter o que aprendeu. S26 escreveu “camiando” /kami’ãdu/ por caminhando /kami’ãdu/. Os fonemas representados pelos grafemas “nh” e “lh” são difíceis de serem pronunciados. S36 teve grande dificuldade em descobrir a letra inicial da palavra “pula”. Escreveu tula, depois gula, só com ajuda conseguiu achar a solução. A troca da ordem das letras foi o aspecto que mais me chamou a atenção. Ele escrevia as palavras juntas e não conseguiu passar de ano. O S25 tinha dificuldade também para articular o /r/.

20. 9 de agosto de 2004, segunda-feira, tarde — A primeira atividade foi contar as novidades das férias. S42 começou falando. Boa interação entre Maira e os alunos. Crianças ficaram em silêncio. S34 foi para São Paulo de avião. Maira disse que nunca andou de avião. Um menino disse que queria pular de pára-quedas. Maira disse que tinha medo. As crianças levantaram o dedo dizendo que não tinham medo. S35 ficou em um hotel com a mãe e o pai em Porto Alegre. Maira pediu para falar um por vez. S43, S31, S37, S21, S22, Gabriel, S29, S30, SL1 (passou para turma da manhã), S29, SL2 (idem), S26 também falaram. As cadeiras estavam organizadas de forma individual. Maira perguntou se eles tinham lido algum livro. Alguns disseram que sim. Perguntou se tinham estudado. S27 estava bem disperso em aula (em clima de depressão). Não queria ficar em aula. Teve que conversar com a professora de Artes, que tinha assumido a direção da escola, e não tirou a mochila das costas. Maira fazia perguntas estimulando mais participações. Havia conversas paralelas. S30 estava tentando ler a tarefa do quadro. Momento de dispersão geral, Maira chamou a atenção do pessoal. Todos falavam sentados em sua própria carteira. Eles falavam baixinho, S26 foi a exceção. Gabriel se soltou e se integrou com os colegas. Conteí também as minhas férias. Eles ficaram em

silêncio e ouviram com atenção a minha história. S25 estava lendo bem neste dia. Maira desenvolveu uma atividade sobre a Olimpíada como tarefa de casa.

21. 12 de agosto de 2004, quinta-feira, manhã — Maira realizou uma atividade, em grupo, sobre a Olimpíada que estava em destaque em todos os veículos de comunicação — em especial, na televisão. Os trabalhos foram colocados na parede da escola. Maira coordenou as atividades dos grupos (Olimpíadas), indicando o que cada um deveria fazer. Relatou que foi bem melhor desta forma e que as crianças gostaram muito de mostrar o trabalho para as outras crianças da escola.

Maira estava trabalhando com figuras e escritura de frases. O S16 diz que não consegue ler e não tenta. Ro conseguiu escrever uma frase, mas não conseguiu ler sozinho [faltou confiança, pois começou “o rei”, parou e pediu a ajuda de um colega.] Maira chamava as crianças para ver a produção delas, fazer ajustes e correções. Ajudei bastante as crianças, em especial, o Br.

22. 19 de agosto de 2004, quinta-feira, tarde — O dia começou com a correção dos trabalhos de casa. Maira pediu para que as crianças, que estavam sentadas em carteiras separadas, escrevessem seus nomes completos na atividade de aula. A atividade era de matemática. Sugeriu que quem acertasse tudo, ajudasse o colega. Alguns tomaram iniciativa de pedir ajuda, outros de ajudar. Maira explicava como fazer cada tarefa. Crianças gritavam e participavam ativamente das atividades. Maira relatou a atividade de produção textual, realizada na quarta-feira anterior, disse que foi bastante cansativo e mostrou o caderno de algumas crianças. Uns já conseguiam contar (escrever) histórias coerentes e criativas, enquanto outros apenas escreviam frases isoladas sem nenhuma relação de continuidade, ou de sucessão de eventos. Outros não conseguiam escrever nada. PM2 (segunda substituta de Maira, que acompanhou como estagiária boa parte do ano letivo) mostrou em novembro a produção de A que escrevia letras isoladas, com “frases” repetidas. Maira relatou ainda que algumas crianças só conseguiam produzir com a ajuda da professora ou de algum colega. Dei algumas sugestões de trabalhar também a oralidade nestas atividades, especialmente para quem tinha dificuldade de escrever/ler, que algumas crianças lessem suas histórias para o grupo (desinibição). Um ler a história do outro também seria uma atividade bem interessante. O trabalho de auxiliar um relato de uma história de quem não

consegue escrever pode possibilitar um estímulo interessante, já que o autor poderia escrever a história que criou, aumentando a interação entre as crianças e não discriminando quem não consegue ainda transformar a oralidade em escrita [codificação].

23. 25 de agosto de 2004, quarta-feira, tarde — Foi produzida uma placa com o nome completo da criança. Eles deixavam a placa na frente da carteira. [Batemos duas fotos] Maira corrige a tarefa de matemática como primeira tarefa do dia. Maira possui grande controle da turma – silêncio e reforço da atividade durante a correção.

Achamos que podia ter sido trabalhada também a escrita das dezenas, pois havia um cartaz que as crianças podiam consultar para checar as dúvidas. Maira mantém duas grafias — uma cursiva e outra separada em caixa alta. Não aproveitou para ler o que estava escrito no quadro: Ibraquera, 25 de agosto de 2004. Maira entregou uma canção (música) e incentivou-as a buscarem no dicionário as palavras desconhecidas, “Itororó”, por exemplo. Questionou possíveis interpretações para baile, cachorro. Foi interessante observar as crianças tentando descodificar em silêncio e em voz alta. Alguns conseguiam, outros não. Maira observou que quem não tenta, não vai conseguir. Escreveu no quadro a letra da música e foi lendo com a ajuda das crianças. S32 liderou a leitura, outros acompanhavam. Falou da questão do nome Maria, que precisava ser escrito com letra maiúscula.

S29 estava lendo bem também. Maira adiantou que no dia seguinte (5^a) haveria bingo, atividade de que as crianças gostavam muito. Maira foi lendo pausadamente, sílaba a sílaba de cada palavra. S24 e S34 mostraram que o valor de ‘h’ em hei é zero. Maira chamava a atenção das crianças que se desligavam: S26 e S42. Questionou sobre quais significados poderia ter a palavra Itororó [podia ter trabalhado também com a palavra fonte]. S43 e S28, completamente fora da atividade, brincavam de outra coisa. S36 não olhava para o quadro. Tem dificuldade de aprendizagem. Maira observou que muitas crianças não olhavam para o quadro. Observou a falta de interesse e de vontade, disse que não era legal vir para escola sem vontade. [foto de Maira desenvolvendo atividade coletiva de canto] As crianças tinham que escolher um par para dançar e foi uma grande confusão. Maira cantou a canção e foi feita uma roda para o ensaio da atividade. Elas liam o texto e abraçavam o

colega. Maira disse que estava bem chateada pela baderna que as crianças faziam.

Maira podia ter dado uma cola para as crianças lerem, lembrando dos valores das respectivas letras nos contextos apresentados. Algumas crianças se dispersaram [S34, S26, S25 e S27]. Neste dia, foi a primeira vez que trabalharam com o dicionário. Cheguei um pouco atrasado, e as crianças chamaram a minha atenção. Algumas acharam as palavras desconhecidas sozinhas, outras precisaram de ajuda. Elas ficaram bastante interessadas com o desafio proposto por Maira. Ajudei o S43 e o S30. S23 também andou bem. Consegui ler e realizar a tarefa solicitada. Crianças gostaram, acharam interessante a atividade proposta. Pela manhã, Maira disse que não houve busca de palavras novas como fonte [sugerida pelo S40], ficaram só no Itororó. Pediu o caderno de tarefas e exigiu o silêncio de uma forma diferente. Esperou o silêncio absoluto, sem gritar nem pedir silêncio. Consegui e agradeceu. Adiantou que o caderno de produção textual iria ficar em aula. Ele foi aberto em 18 de agosto e as crianças levaram para casa para mostrar para seus pais. Maira colocou um aviso no caderno de tarefas para que o caderno fosse colocado na pasta no dia seguinte.

Um lance muito interessante que Maira proporcionou para seus alunos foi dar voz para elas. S31 pediu para falar todo o grupo. Disse que todos erravam, que ninguém era perfeito, coisas desse tipo. Essa iniciativa surgiu em função de outra fala de S28 que criticou a lentidão de S43. S34 já tinha feito o mesmo em outro momento. Essa oportunidade de fala é fundamental para romper a inibição e colocar a criança como centro do processo de aprendizagem.

24. 29 de setembro de 2004, quarta-feira, aula tarde — Antes de relatar o ocorrido, cabe destacar que ao longo do mês de setembro ainda continuamos a observação do trabalho de Maira e iniciamos as entrevistas sócio-psicolinguísticas com as crianças. O dado mais importante foi a saída de Maira da sala de aula em função de licença de saúde a partir do dia 23 de setembro. Primeiro, por 15 dias (duas semanas), depois prorrogada por mais 30 dias. Por esse motivo, resolvemos aplicar imediatamente os testes na turma da tarde. Depois resolvemos, também, aplicar os testes na turma da manhã, que havia sido descartada pelo alto nível de repetentes. Assim aplicamos os testes em outubro/novembro na turma da tarde; e em novembro na turma da manhã (que

não estão sendo analisados neste trabalho)². Batemos fotos das crianças realizando pesquisa em dicionário e também de um processo de votação feito na escola, aproveitando as eleições de 3 de outubro.

Acompanhamos uma aula da primeira professora substituta (ST1) de Maira no período da tarde. Pela manhã, havia outra professora (SM1). As duas ficaram apenas 15 dias e depois preferiram deixar de dar aulas. Em conversas informais, relataram ao pesquisador que as duas turmas eram muito difíceis. As duas professoras não tinham experiência anterior em turmas de alfabetização.

25. 6 de outubro de 2004, quarta-feira, aula tarde — A professora ST1 entregou uma cópia com duas fotos e colocou no quadro o seguinte texto: As cenas que vemos nessas fotos são muito comuns. Cuidar da cidade é dever do cidadão. Os políticos, que são eleitos pelos cidadãos, também devem fazer a sua parte e promover a melhoria da cidade. Esse texto não é adequado para trabalhar com crianças. Esse tipo de assunto está muito distante da realidade dela. Não havia nada na comunidade que refletisse aquela cena, típica de centros urbanos, e mais rara em áreas rurais. A temática, envolvendo políticos e limpeza, não encanta e não envolve as crianças; enfim, fica muito distante do universo delas. Textos lúdicos, histórias são muito mais adequados e dão melhores resultados em termos de interesse e participação.

Ela trabalhava com regras diferentes da de Maira. Apenas uma criança podia apontar o lápis na lixeira. As crianças se dispersavam, e a professora tentava manter a ordem falando firme e criticando as fofocas das crianças. Disse: cada um deve cuidar de si, dirigindo-se em especial para o S28 e o S22 que estavam criticando seus colegas. Pedia também respeito aos colegas. Aconteceu uma briga entre S21 e S34, e trocou o lugar do S34. Mais tarde, ela conseguiu contornar o conflito, e os dois pediram desculpas. A professora tentava ajudar o S42, que tinha dificuldade de copiar do quadro. Ensinou-o a escrever o “d” no quadro. S21 estava se negando a fazer qualquer tipo de atividade, deixou todo o material na mochila.

As crianças demoraram muito para copiar. S27, S37, S42, S24 e S28 não tinham acabado. A professora deu mais um tempo para eles. Dividiu o sucesso

² Não fizemos o acompanhamento de duas turmas em 2003, e o consultor em estatística sugeriu que descartássemos uma das turmas para fazer a análise dos dados. O fator turno não está sendo considerado nesta comparação.

do S42 que conseguiu realizar a tarefa. Uma criança fez a seguinte observação: “O S42 é um bebezão, tem que cuidar dele. Fica no mundo da lua. Quando tem alguém perto, ele é alegre. Sozinho não consegue fazer quase nada. Às vezes, eu ajudo ele”. Não conseguimos entender a insistência na praga da cópia, que começa no primeiro dia de aula e vai até o último do ano letivo. A troca de professores não mudou essa prática nociva. Parece que é apenas uma atividade para matar o tempo da aula, já que em nada contribui para elucidar o enigma do valor das letras — fundamental para que as crianças possam ler e depois escrever com sentido, com significado. Esse tipo de atividade mecânica deveria ser banido das salas de alfabetização.

O clima em sala de aula era diferente, as crianças pareciam mais descontraídas e mais soltas em aula. Chegaram até a contar piadas durante a aula, fato que não acontecia durante as aulas de Maira. Havia uma maior liberdade de expressão, mas Maira mantinha maior controle e maior pressão na turma. A professora também perdia a paciência com a turma, e aumentava o tom de voz às vezes.

S25 não fez a tarefa e ficou sozinho no recreio. Na volta, continuou no mesmo clima, bem desligado. A professora não os deixou saírem para ir ao banheiro, pois tinham acabado de voltar do recreio. S43 chorou e a professora abriu uma exceção para ele. A professora disse que não era tão brava e que não gostava de gritar. Além disso, os alunos faziam as tarefas em aula e a professora não passava muita tarefa para casa.

Em seguida, pediu para a turma falar sobre as fotos que receberam e que deviam ajudar a mãe a manter a casa limpa e organizada. Aconteceu uma boa interlocução, todos falando e todos ouvindo. A S29, que era bem quieta, estava falando bastante. O S30 também estava bem participativo, além dos de sempre S22, S23 e outros. As crianças disseram que não gostavam de ver o lixo pela cidade, achavam feio. A tarefa de casa foi: Pense no seu bairro, o que seria possível fazer para melhorar a vida das pessoas do seu bairro. A professora escrevia em caixa alta, quando escrevia separado; nas demais opções era cursiva.

26. Dia 11 de novembro, quinta-feira, manhã — Acompanhei a aula da turma da manhã, com a professora SM2, estagiária que foi a terceira professora a assumir a turma da manhã. Ela conhecia bem as crianças, pois acompanhou

as aulas de Maira a partir de junho e seguiu o estilo de ensinar de Maira. Colocava duas grafias, uma separada (em caixa alta) e outra cursiva. Utilizou um texto de um livro de alfabetização, meio sem pé nem cabeça, que falava sobre uma zebra. Depois pediu para as crianças escreverem palavras com a letra “z”. Não trabalhou com o valor das letras, que naquele caso, seria bem variado de acordo com o contexto. Uma criança, o Ig, disse que a palavra casa tinha o “z”, pois tinham o som de “z”. Já falamos sobre essa regra, quando o “s” tem o som de /z/ e se escreve com “s”, no contexto entre duas vogais.

Explicamos somente para ele que era com s. Uma atividade interessante que SM2 desenvolveu foi a leitura do texto escrito no quadro. A leitura era individual. Algumas já liam bem, outras apresentavam bastante dificuldade. SM2 convidava a criança a ler e ajudava quando surgiam dúvidas. SM2 estava no primeiro ano de Pedagogia e esta foi sua primeira experiência docente. Acompanhamos ainda, parte da aula da professora (ST2) que assumiu a turma da tarde. Ela também não tinha experiência com o primeiro ano. Quando começava a aula, a professora fazia uma oração — atitude que Maira não adotou nenhuma vez em 2004 nas aulas observadas.

4.3.2. Considerações sobre as aulas — Em primeiro lugar, serviu para se ter uma dimensão mais adequada do desafio enorme que é alfabetizar as crianças no primeiro ano do ensino fundamental. Não é fácil, nem simples manter as crianças em sala de aula, especialmente, motivadas para desvendar o mistério da leitura. Em segundo lugar, mostrou que o curso foi insuficiente para dar elementos necessários para se alfabetizar em um novo paradigma. Acreditamos que o ideal é desenvolver o curso durante um ano inteiro, com um mínimo de 60 horas, para que os princípios sejam internalizados, permitindo aplicar o novo paradigma de forma mais organizada e planejada, a partir de exercícios práticos e possibilitando, sobretudo, a aprendizagem contínua e reflexiva. Cabe destacar que o novo paradigma repousa, principalmente, sobre o valor das letras, cujo contexto e programa foram desenvolvidos com mais profundidade nas considerações finais. Em terceiro lugar, que apenas o maior preparo do professor pode não ser suficiente para obtermos uma maior internalização das regras grafêmico-fonológicas e fonológico-grafêmicas da língua materna. A complexidade do tema é realmente muito grande e exige uma investigação mais ampla (com mais professores) e uma maior interlocução

do pesquisador com o professor. Em quarto lugar, a necessidade de qualquer mudança pedagógica deve ser feita por iniciativa da professora, e não imposta de forma unilateral pelo pesquisador. Por fim, os dois aspectos mais importantes que o acompanhamento das aulas evidenciou: a dificuldade de alfabetização pode ser e deve ser trabalhada a partir dos primeiros meses através de exercícios específicos (adequados às dificuldades das crianças). Não cabe esperar chegar ao final do ano para tentar recuperar o tempo e o conhecimento não absorvido. O desafio da leitura deve ser explícito e aberto para as crianças. Elas devem saber qual o desafio que tem pela frente, o que estamos oferecendo a ela, não simplesmente despejar conteúdos e fazer provas. As crianças são muito inteligentes, e os modelos e práticas de alfabetização parecem esquecer esta característica fundamental. Expondo o desafio da alfabetização, certamente, as regras do jogo escolar vão ser entendidas com maior facilidade. Esses dois aspectos percebidos pelo pesquisador exigem pesquisas específicas para ver se proporcionam resultados mais positivos na alfabetização.

Fazemos ainda duas observações importantes. A primeira é a de que a escola não está preparada para enfrentar as crianças com dificuldade de aprendizagem (seja ela cognitiva, neurológica, emocional ou comportamental). Esse dado mostra que não basta colocar as crianças na escola; é preciso dar condições para a escola receber essas crianças. Em um artigo inédito (Luz, 2004, ms), defendemos um repensar da escola, que é um repensar de nossa sociedade como um todo. A escola tradicional não dá conta dos novos desafios tecnológicos e cognitivos: pais, professores e alunos têm que se debruçar sobre esse tema e buscar alternativas de modo urgente, urgentíssimo. Neste aspecto, é surpreendente a ignorância dos médicos que acusam crianças de serem disléxicas (entre outros desvios) sem fazer qualquer tipo de exame, teste ou análise mais profunda. O enfrentamento das dificuldades de aprendizagem exige um trabalho interdisciplinar que está longe de ser concretizado — fundamentado no respeito ao colega de outra área, e na humildade de aprender com o outro. Desta forma, estaremos mais perto de encontrarmos soluções para essas dificuldades.

Adendo 1 – O CACHORRO GIGANTE

(de Ricardo Luz)

Parte 1 – A fuga de Toquinho

Era uma vez um menino chamado Lucas. Ele tinha um cachorro chamado Toquinho. Ele gostava muito de brincar com o cachorrinho, quando chegava da escola e quando acordava. Um dia de noite, o Lucas brincou bastante com o Toquinho e entrou em casa para fazer o tema.

Naquela noite, o seu pai Ricardo recebeu a visita de um amigo. O Lucas assistiu tv e foi dormir cedo. Quando acordou pela manhã, teve uma grande surpresa. O Toquinho havia sumido. O amigo de seu pai esqueceu o portão aberto e o cachorro se mandou. O menino ficou muito triste e foi falar com o seu pai.

- Pai, acorda. O Toquinho fugiu, se mandou, desapareceu. Como é que nós vamos fazer para encontrá-lo.

O pai entendeu a tristeza do filho, porque quando era pequeno também tinha perdido uma cadelinha de quem gostava muito. O Ricardo logo descobriu a causa da fuga. O seu amigo deixou o portão aberto e o Toquinho, que era muito arreiro, se mandou.

- Vamos dar uma volta na quadra, filho. Talvez ele esteja nas redondezas.

Lá se foram, pai e filho, em busca do Toquinho. O esforço foi em vão, o cachorro não estava por ali. O pai do Lucas tinha que ir ao trabalho e não podia mais ficar procurando com o seu filho o cachorrinho fujão.

- Filho, procura mais um pouco e depois vá para casa fazer as lições e se preparar para a escola. Na hora do almoço, nós conversamos para saber como vamos encontrar o Toquinho.

O menino continuou procurando o seu amigo e nada. Enquanto isso, o Toquinho estava passeando pela cidade bem faceiro, conhecendo coisas novas, sentindo um pouquinho de saudade do Lucas. Mas a aventura estava muito interessante e não pensava em voltar tão rápido. Mesmo que quisesse, não iria encontrar o caminho, ele estava muito longe da sua casa, em outro local da cidade.

Parte 2 - A sementinha roxa

Pouco depois, o cachorrinho, que estava com muita fome, encontrou uma planta diferente que tinha uma frutinha roxa que parecia ser muito gostosa. Ele não resistiu e comeu a frutinha toda, que tinha uma sementinha roxa. Deu um sono e o Toquinho foi descansar, e pensou será que o Lucas está sentindo a minha falta?

É claro que estava. Na hora do almoço, o pai lhe explicou que era difícil achar o Toquinho, pois ele era muito manso e brincalhão. E falou para o Lucas.

- Qualquer pessoa podia pegar o Toquinho e não devolver nunca mais, filho. Mesmo assim, nós vamos procurar bastante até encontrar. Não vamos desistir não. Mas, se a gente não encontrar o Toquinho, o pai consegue outro cachorro.

- Pai, eu não quero outro cachorro. Eu quero o Toquinho, é dele que eu gosto.

Respondeu o menino, bem triste.

Ao voltar da escola, no fim da tarde, percebeu que o Toquinho não havia voltado ainda. Continuava perdido e solto pela cidade.

Depois de comer a sementinha roxa e tirar uma soneca para descansar de sua aventura, o Toquinho sentiu que alguma coisa estava acontecendo com ele. Ele estava se sentindo maior, parecia que estava crescendo de tamanho.

Realmente, aquela sementinha roxa provocou um crescimento muito estranho no cachorro do Lucas. Ele começou a crescer sem parar e ele ficou assustado e com muito medo, pois não sabia o que estava acontecendo. E, pela primeira vez, sentiu uma grande saudade do Lucas. Cadê o meu amigo? Será que ele pode me ajudar? (pensava o Toquinho)

Neste momento, ele estava do tamanho de um cachorro grande já e começou a correr em direção ao mato que havia ao lado da cidade.

- Eu fico aqui até o meu tamanho voltar ao normal e depois volto para cidade para encontrar o meu amigo Lucas. (pensava o Toquinho)

Parte 3 - O Cachorro Gigante

Infelizmente isso não aconteceu. Ele continuou crescendo, crescendo sem parar. Toquinho ficou desesperado de fome, de medo e de sede. E não sabia mais o que fazer. Ele pensava muito no seu amigo Lucas e resolveu voltar para casa. Só que ele não percebeu que estava muito maior do que uma casa. Estava gigante, um cachorro enorme do tamanho de um edifício, aqueles dos grandes. Quando chegou na cidade foi aquele alvoroço todo, pois era um verdadeiro perigo um cachorro daquele tamanho, procurando a sua casa e seu amigo Lucas. Em seguida, apareceu a polícia, o exército que queriam acabar com aquele cachorro gigante.

Com um latido, muito forte e choroso, Toquinho mostrou que não era feroz e nem perigoso. Mesmo estando muito longe de casa, o Lucas conseguiu ouvir o latido de cachorro e foi correndo avisar o seu pai. Pegou o telefone e ligou:

- Pai, eu ouvi um latido muito parecido com o do Toquinho. Eu vou sair e procurar por ele.

- Tudo bem, filho. Vai, mas toma cuidado para não se perder e também com os carros para atravessar as ruas.

Ao sair de casa o menino, deu um enorme grito:

- Toooquiiiiinhooooo, Toooquiiiiinhooooo.

O cachorro ouviu o grito do Lucas e com uma grande agilidade ia desviando dos fios de eletricidade, dos carros, dos prédios para reencontrar o seu amigo. Pouco depois, estava na frente de sua casa. O menino levou um susto. Toquinho o que aconteceu contigo, falou surpreso com o tamanho do cachorro. O cachorro ficou muito feliz em achar o caminho de casa e ver seu amigo Lucas mais uma vez. Em seguida, Toquinho se aproximou da casa, e começou a fazer xixi. Foi um horror, o xixi entrou pela janela saia pelas janelas e até arrebentou a porta da casa do Lucas, que ficou muito brabo com o Toquinho.

- Pára Toquinho, gritou o menino que ficou ralhando com ele. O cachorro gigante ficou muito triste, porque seu amigo estava muito brabo com ele. Imagine você entrar numa casa toda mijada, com aquele cheiro forte de xixi de cachorro. O menino tinha razão em ficar brabo com o Toquinho, que resolveu fugir para o mato mais uma vez.

Parte 4 - A volta pra casa

Isso foi uma boa medida, pois a polícia e o exército já estavam chegando perto da casa do Lucas para acabar com o cachorro gigante. O Toquinho foi embora chorando, estava muito triste, pensando que o Lucas não gostava mais dele, pois ele era um gigante agora.

Quando estava no mato, Toquinho sentiu que estava diminuindo, estava deixando de ser gigante. Ele ficou com medo de ficar pequeno e perdido no mato. Ele pensou, tenho que voltar para casa bem rápido. Ele começou a diminuir rapidamente de tamanho.

Na volta para casa, já no tamanho normal, ele passou de novo pela plantinha com os frutos e sementinhas roxas. A única coisa que Toquinho fez foi levantar a perna e fazer xixi na planta.

Com muito cansaço, o cachorrinho do Lucas caminhava de volta para casa. Ele, de longe, podia sentir o cheiro do xixi que ficou pela rua onde morava. O Lucas e o pai do Lucas ficaram horas limpando a casa, os móveis pra tirar aquele cheiro danado. Eles estavam exaustos, quando terminaram o serviço.

Já era noite, e o Toquinho continuava caminhando de volta para casa. O Lucas havia deixado o portão aberto, caso o Toquinho voltasse.

Ao acordar, pela manhã, Lucas saiu e foi ver se o Toquinho tinha voltado. A única coisa que notou diferente foi o portão fechado. Caminhou em direção à casinha do Toquinho e ficou muito feliz, quando viu que o seu cachorro havia voltado.

Depressa, acordou o Toquinho, que fez a maior festa com o seu amigo Lucas. O pai do Lucas ouviu os gritos de alegria do filho e os latidos habituais do Toquinho e desceu para compartilhar da alegria com o Lucas.

- Filho, que legal o Toquinho voltou.
- Viu, pai, eu tinha certeza de que ele voltava.
- Pode deixar, meu filho, eu vou avisar aos amigos e amigas que vierem nos visitar de fechar o portão.

O Lucas nem ouviu o que pai falou. Estava fazendo a maior festa para o seu amigo Toquinho.

Adendo 2 – *As crianças perdidas*

Era uma noite de lua cheia e várias crianças foram acampar com seus pais na mata. Era o dia das bruxas! Lilico e seus amigos, logo que chegaram, foram procurar lenha e avistaram um castelo. Entraram e sentiram muito medo, pois ouviram um barulho muito estranho.

— Há, há , háaaaaaaaaaaaaa!

As crianças se abraçaram e começaram a gritar. Em seguida, a bruxa apareceu para eles e falou:

— Vou amarrar vocês e depois vou colocá-los no meu caldeirão!

Na barraca, os pais já estavam muito preocupados com Lilico e seus amigos.

No castelo, Lilico viu que tinha também um bruxo, então, chamou-o.

— Ei, bruxo, tire-nos daqui! Você não pode ser tão mau assim? O bruxo pensou e falou:

— Vou ajudar vocês! Vamos bolar um plano?

— Vamos!!!

O bruxo desamarrou as crianças e [eles] ficaram escondidos atrás do caldeirão.

Lilico colocou uma casca de banana e esperaram a bruxa passar.

Minutos depois, a bruxa passou e deu uma baita escorregão. Lilico e as crianças aproveitaram e amarraram-na e a colocaram no caldeirão.

Os pais chegaram e encontraram as crianças. O bruxo ficou muito feliz e convidou todos para uma grande festa do Dia das Bruxas.

Adendo 3 – Texto de Maira sobre auto-estima

Tiago era um menino que morava numa casinha perto de uma linda praia chamada Descanso.

Todos os dias ele saía cedinho para ir até a escola e caminhava umas duas quadra para chegar. Tiago parecia ser uma criança muito feliz, pois brincava com todos na hora do recreio. Ele adorava jogar futebol, e por sinal, se saía muito bem.

Mesmo com toda essa alegria parecia que algo não ia bem e que em algum momento, ele se sentia triste.

Na escola, alguns colegas riam dele, pois pensavam que ele não tinha condições de aprender. E então, Tiago ficava muito triste, pois era um aluno educado, só às vezes, um pouco distraído.

Certo dia, ele chegou na sala de aula e a professora deu uma atividade. Todos começaram a fazer e Tiago pensou, pensou, olhava para um lado e para outro sem saber o que iria responder. Muitas crianças terminavam e entregavam e ele nada.

Foi então que ele olhou para trás e viu que uma colega estava preocupada e lhe deu um sorriso.

Naquele dia, Tiago não tirou uma nota muito boa, mas ele estava feliz com o apoio da sua colega Ana.

Vários dias se passaram e ainda muitos colegas continuavam a rir dele. Sua mãe perguntava se estava tudo bem, ele sempre dizia que sim. Mas não era verdade.

Outro dia, a professora pediu que todos trouxessem palavras com a letra **C**. Todos mostraram muitas palavras. E a professora perguntou a Tiago:

— Tiago, você não fez a tarefa?

— Não, mas eu queria que a professora me ajudasse a escrever uma palavra!

E a professora logo respondeu:

— É claro, querido!

A professora mostrou a tiago os sons de todas as letras e ele começou a entender, a prestar atenção e, em seguida, ele escreveu a palavra **CARINHO**.

Todos os seus colegas perceberam que ele precisava de carinho e atenção para poder aprender e, também, de muita vontade. E, a partir do momento que ele percebeu podia mudar, começou a participar dos grupinhos, das aulas e sentiu gosto em estudar.

Adendo 4 – Prova/exercício produzido pelo pesquisador e aplicado em aula. A primeira folha era do professor para passar a tarefa a segunda dos alunos.

Colocar a data de hoje, dia XX, na primeira linha.

1. Escreva o seu nome na linha abaixo:

2. Faça um traço ligando a palavra à figura
bolo (BOLO)



3. Substituindo a primeira letra da palavra **bolo** (BOLO), o **b** (**B**), pela letra **t** (T), qual a palavra que aparece. Marcar a certa: a) rolo (ROLO); b) boto (BOTO); c) tolo (TOLO) d) carro (CARRO).

4. Substituindo a primeira letra da palavra bolo (BOLO) o **b** (**B**), pela letra **r** (R), qual a palavra que aparece. Marcar a certa: a) rolo (ROLO); b) boto (BOTO); c) tolo (TOLO) d) carro (CARRO).

5. Você lembra da história do Cachorro Gigante. Como era o nome do cachorro na história: a) Lucas (LUCAS); b) Totó (TOTÓ); c) gato (GATO); d) Toquinho (TOQUINHO).

6. O nome do menino da história era?
a) Lucas (LUCAS); b) Totó (TOTÓ); c) gato (GATO); d) Toquinho (TOQUINHO).

Centro Educacional Ibiraguera, dia ____ maio de 2004.

1.

2. bolo (BOLO)



Aqui figura bolo

3. **bolo (BOLO)**, sai o **b (B)**,
...olo ...OLO e entra o **t (T)**
(t) + olo (T) + OLO

rolo (ROLO) boto (BOTO) tolo (TOLO) carro (CARRO)

4. **bolo (BOLO)**, sai o **b (B)**,
...olo ...OLO e entra o **r (R)**
(r) + olo (R) + OLO

rolo (ROLO) boto (BOTO) tolo (TOLO) carro (CARRO)

5.

Lucas (LUCAS)
gato (GATO)

Totó (TOTÓ)
Toquinho (TOQUINHO)

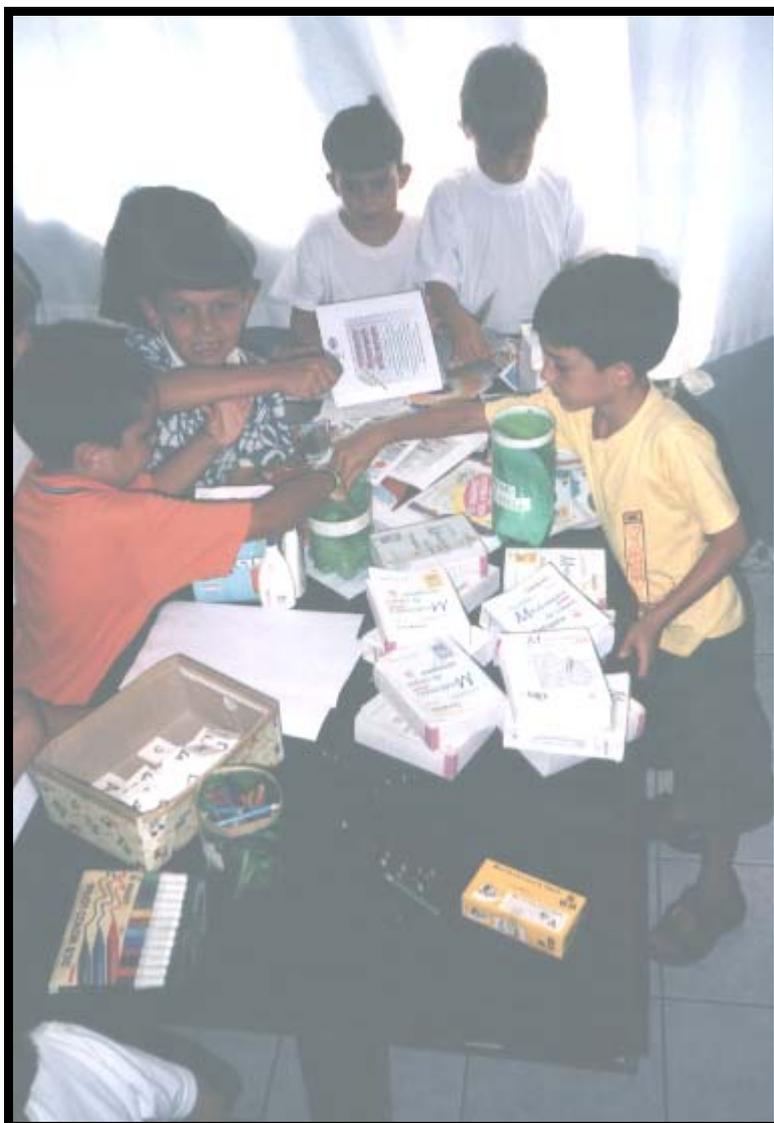
6.

Lucas (LUCAS)
gato (GATO)

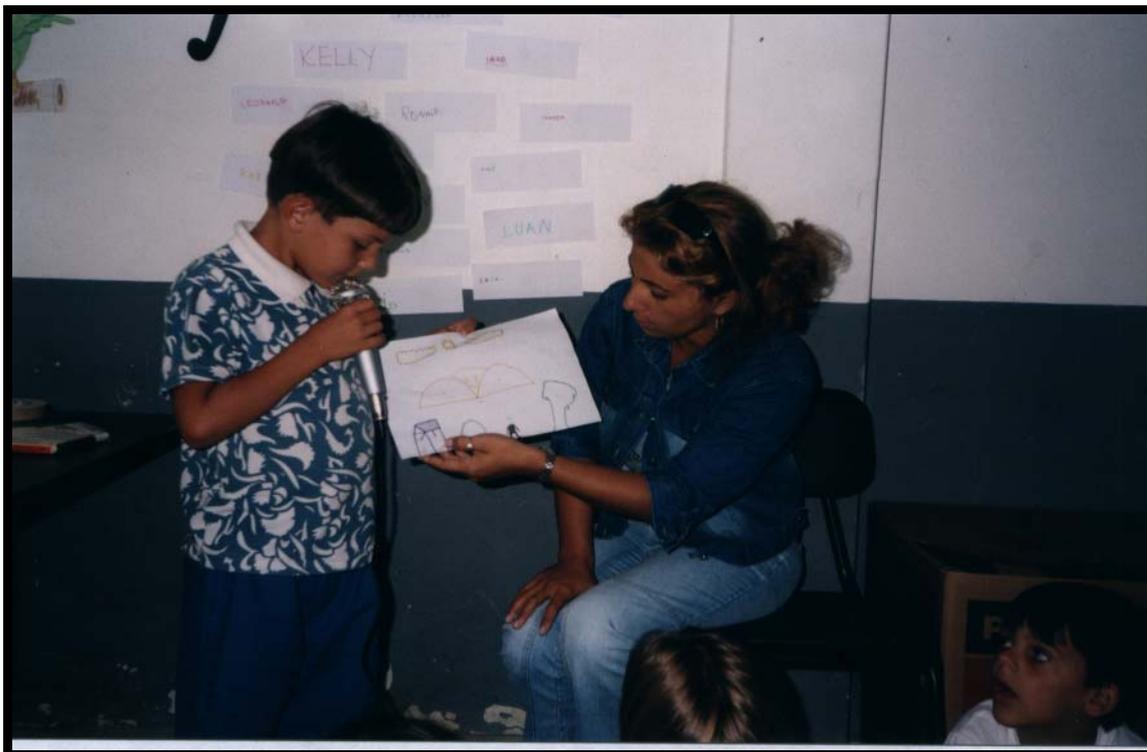
Totó (TOTÓ);
Toquinho (TOQUINHO)

Anexo 8 — Fotos

1- O *buffet* das letrinhas e material no primeiro dia de aula



2- Maira desenvolvendo a oralidade das crianças a partir de um desenho que eles criaram



3-A turma controle (Maira e o pesquisador)



4-O pesquisador aplicando os testes



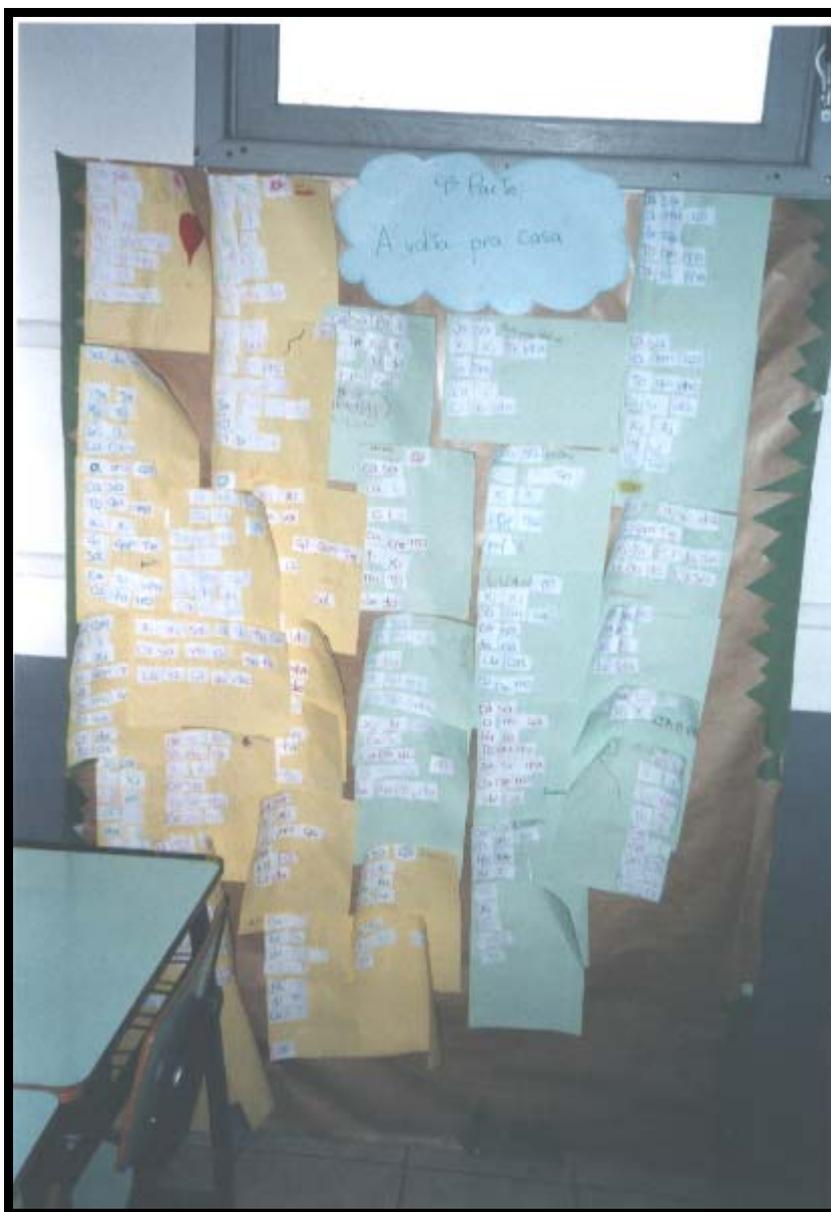
5- Maira lendo a história para as crianças



6-As crianças fazendo os bonecos da história



7-Produção de palavras (colagem com sílabas dadas) a partir da história



8- Encenação de parte da história



9- Crianças recontando a história a partir de desenho em grupo



10- Apresentação da história com bonecos (ensaio)



11- Maira esclarecendo dúvidas das crianças e corrigindo as tarefas



12- A turma teste com Maira e a professora ST2



13- Crianças fazendo pesquisa no dicionário



14- Crianças votando na escola



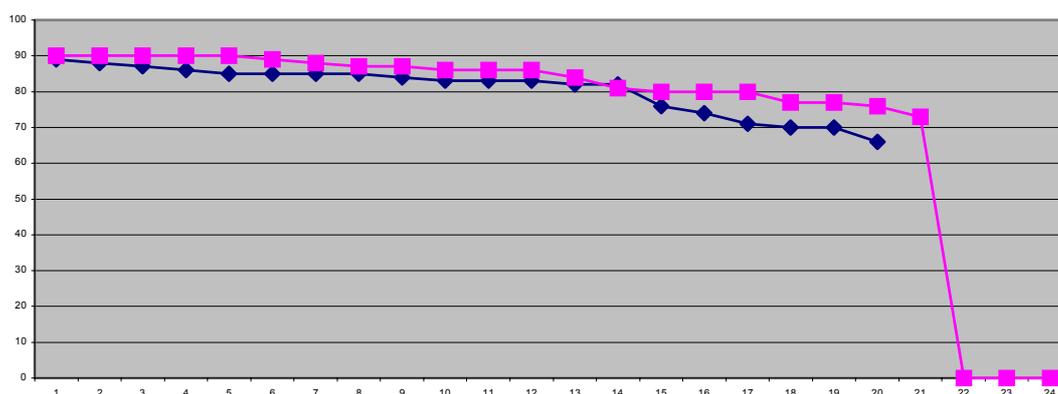
15- Aplicação do teste escrito



ANEXO 9 – GRÁFICOS DA BATERIA DE TESTES

Apresentamos os dados da bateria de testes em gráficos para possibilitar uma melhor visualização dos mesmos, e comparar de forma mais efetiva os resultados das duas populações: melhor da turma controle em oito testes (2.1, 2.2, 4, 6.1, 6.2, 7, 8, 9.1); a da turma teste, em seis (1.1, 1.2, 3, 5.1, 5.2 e 9.2). Os gráficos foram obtidos da seguinte forma: colocamos os resultados da turma controle e da turma teste nos 14 testes, em ordem decrescente (escores mais altos primeiro, escores mais baixos no fim) lado a lado. Assim na posição 1, estão comparados os resultados dos melhores sujeitos em cada turma, e assim sucessivamente até os de resultados mais baixos. No eixo horizontal, são representadas as posições dos sujeitos segundo o escore. No eixo vertical são representados os pontos obtidos nos testes. Assim, no ponto um do eixo horizontal, existem dois sujeitos (controle e teste) com a pontuação mostrada no eixo vertical. Para contextualizar, fazemos breves comentários dos gráficos, para evidenciar a coerência, ou não, das análises estatísticas realizadas. Os dados mais escuros (losangos) referem-se à turma controle, e os dados mais claros (quadrados), à teste em todos os gráficos que seguem. Ao final, uma tabela com os resultados por sujeito em cada teste.

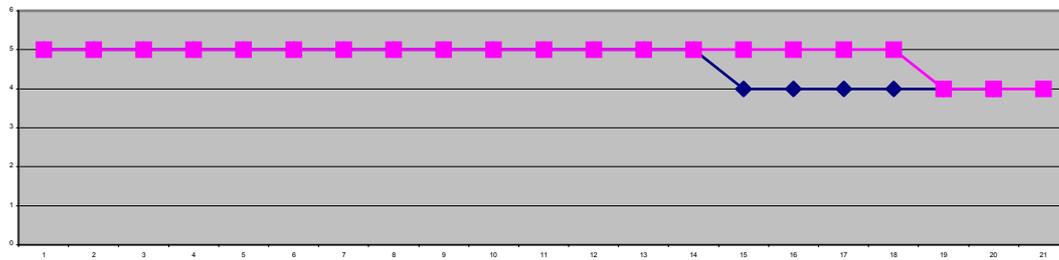
Gráfico1.1 Audição de Palavras e Apontamento de Figuras



O teste 1.1 mostrou um desempenho superior da turma teste, que foi superior na comparação sujeito a sujeito. Em apenas um caso, a turma controle teve desempenho melhor. Mesmo assim, o teste t não indicou uma diferença significativa entre elas. Dois fatores podem ter contribuído para isso: a curva

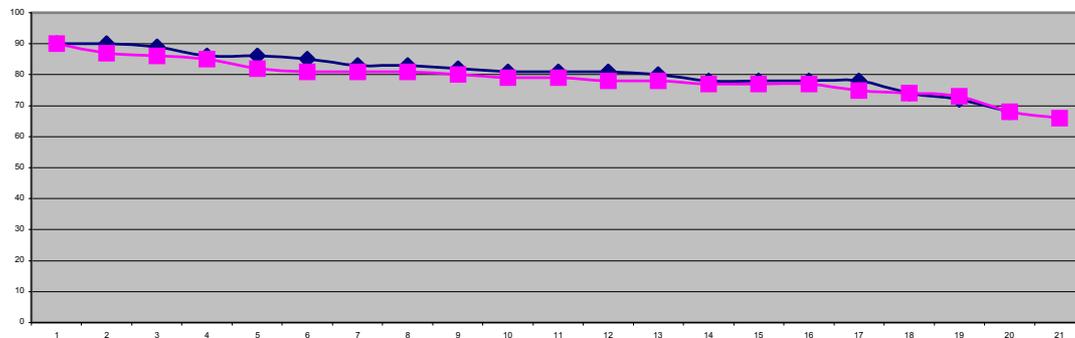
bem semelhante entre as duas populações e a pouca diferença entre os desempenhos até o corte entre as curvas, quando as diferenças aumentaram.

Gráfico 1.2 Audição de Frases e Apontamento de Figuras



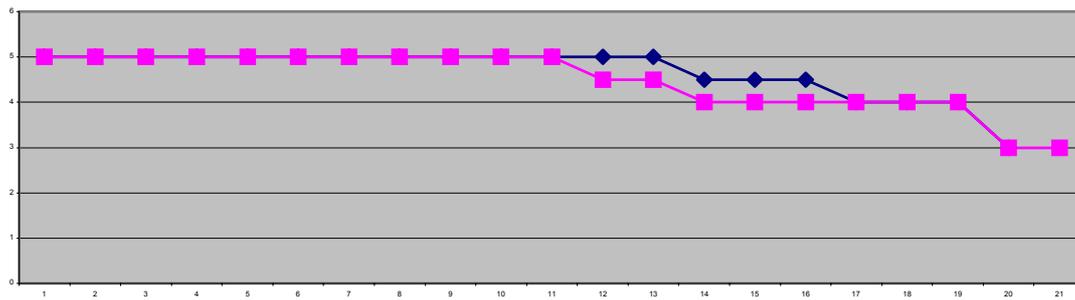
O teste 1.2 mostrou um desempenho muito semelhante entre as duas turmas, com apenas quatro sujeitos com desempenho melhor na turma teste. O gráfico mostra bem essa equivalência nos escores sujeito a sujeito. O teste t não indicou uma diferença significativa entre elas, por que na verdade, ela não existe.

Gráfico 2.1 Fala de palavras



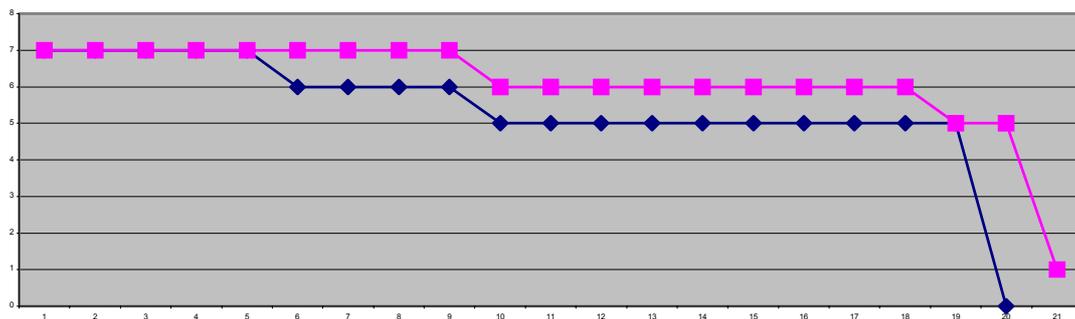
O teste 2.1 também não mostrou diferenças significativas entre as duas turmas, o desempenho foi um pouco melhor na turma controle, em alguns sujeitos, por uma diferença ínfima de escore (sujeito a sujeito). A curva dos escores também é bastante semelhante nas duas populações. O teste t não identificou diferenças significativas nos desempenhos das duas turmas.

Gráfico 2.2 Fala de frases



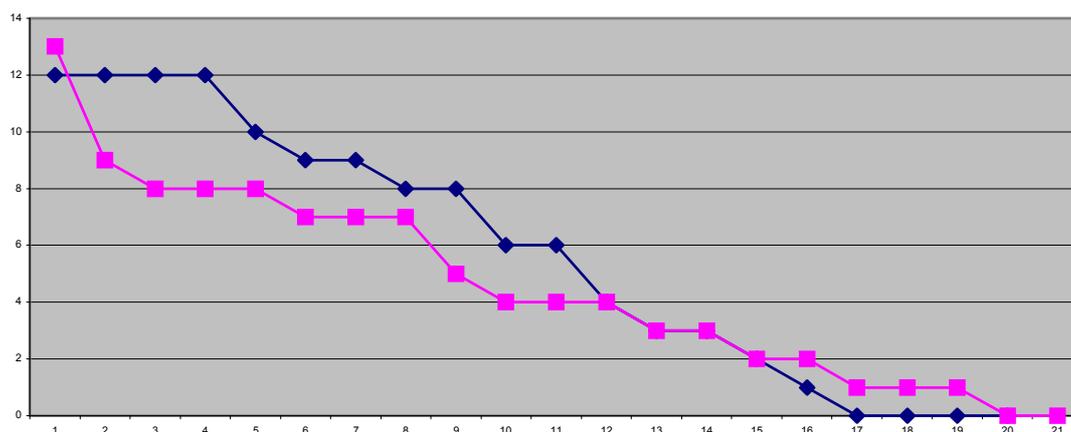
O teste 2.2 também não mostrou diferenças significativas entre as duas turmas, o desempenho foi um pouco melhor na turma controle, em alguns sujeitos, por uma diferença ínfima de escore (sujeito). A curva dos escores também é bastante semelhante nas duas populações, por isso o teste t não observou diferenças significativas neste teste.

Gráfico 3 Ordenação Lógica e Narrativa



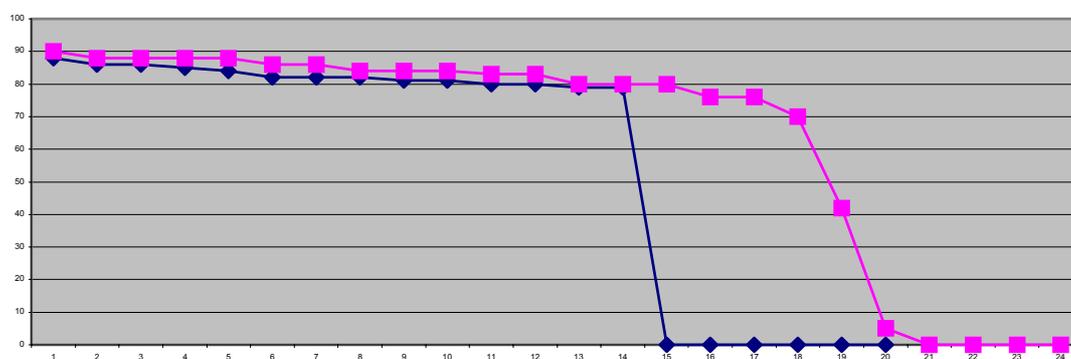
O teste 3 também mostra uma diferença de escore em favor da turma teste. O teste t indicou que a diferença não é significativa. Como observamos, na discussão dos resultados, isso pode ser em função da forma de tabular os dados, já que foram 13 sujeitos com melhores desempenhos na comparação sujeito-sujeito, além de 5 empatados com a pontuação máxima. O teste t não considerou a diferença estatística significativa. Esse melhor desempenho pode ser atribuído ao trabalho intenso com a narratividade, desenvolvido por Maira, na turma teste. A curva dos escores também é semelhante nas duas populações com a teste, tendo mais sujeitos com escores mais elevados.

Gráfico 4 Reconto de história



No teste 4, o desempenho foi nítido em favor da turma controle, e o teste t apontou diferenças estatísticas relevantes (pois apenas aceitamos o resultado do teste t quando ele fosse significativo nas duas formas de variância, assumidas como semelhantes e não assumidas como semelhante). Apenas 5 sujeitos na teste tiveram melhores resultados que a turma controle, na comparação sujeito a sujeito, bem ao final da curva.

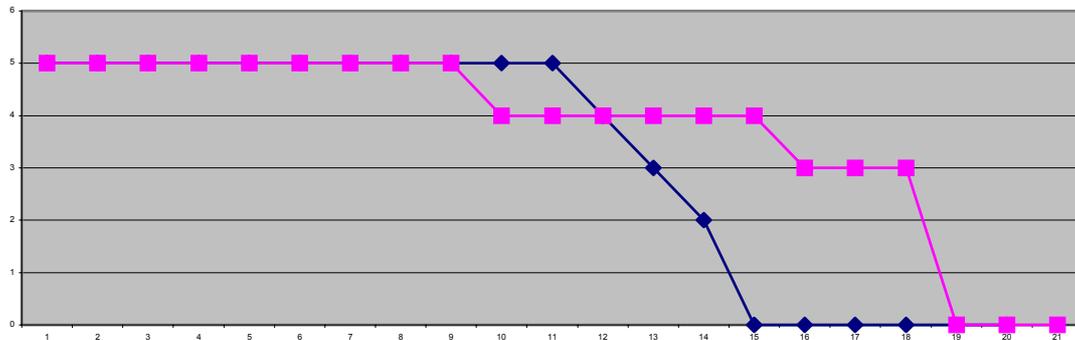
Gráfico 5.1 Emparelhamento de Palavras



No teste 5.1, o gráfico mostra que o desempenho foi um pouco melhor na turma teste na parte inicial da curva, com 14 sujeitos, mas por uma diferença ínfima de escore (por sujeito). Na parte final da curva, desempenhos mais fracos, as diferenças de escores são bem significativas em cinco sujeitos (teste contra controle). O teste t não identificou diferença estatística relevante, pois os desempenhos foram muito parecidos. A parte final da curva, explicamos na discussão de resultados, que a turma teste tentou ler e conseguiu pela maior confiança com o pesquisador. Já a controle, nem tentava. A curva é bastante

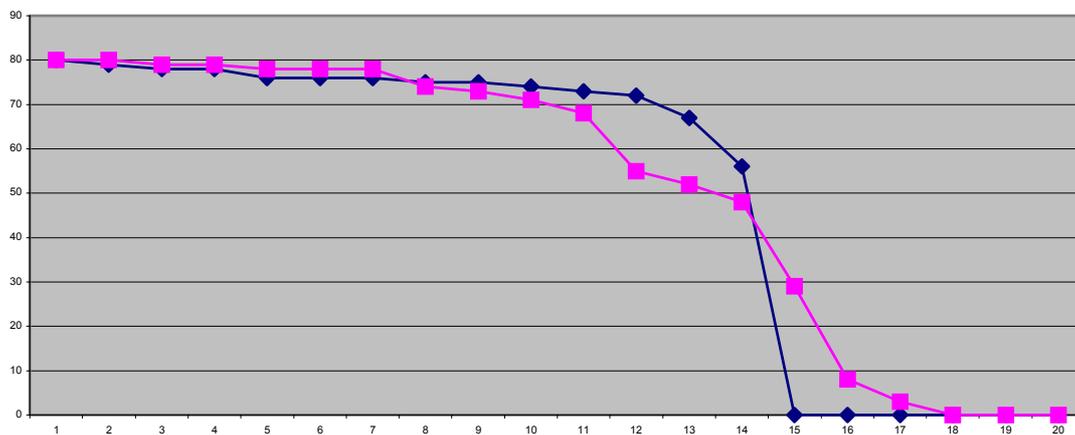
semelhante nas duas populações. A diferença é que mais sujeitos da teste (4) conseguiram escores mais altos e a descida da curva ocorre de forma mais gradual e não tão brusca como na controle.

Gráfico 5.2 Emparelhamento de Frases



O desempenho no teste 5.2 também foi semelhante com nove sujeitos empatados com a totalidade de acertos (a controle teve mais dois nesse nível). Na média, o desempenho foi um pouco melhor da teste, mas o teste t não identificou diferenças estatísticas significativas, e o gráfico mostra o por quê.

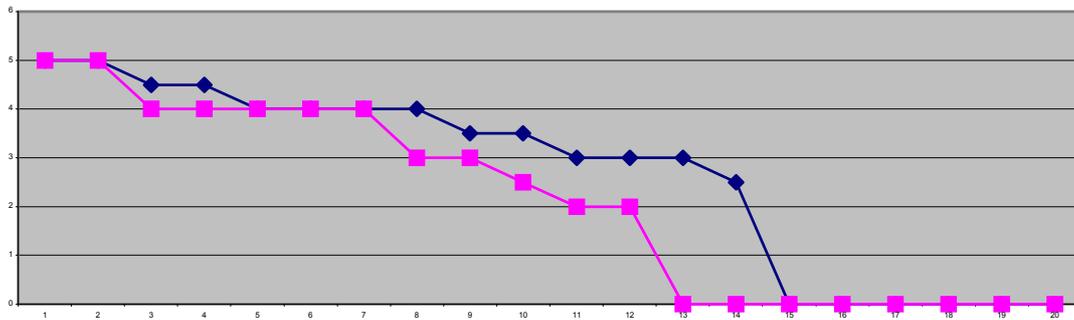
Gráfico 6.1 (Vê uma figura e escreve uma palavra)



No teste 6.1, o teste t apontou diferenças estatísticas significativas relevantes, mesmo com as observações feitas na discussão dos resultados sobre a diferente forma de aplicar os testes, o gráfico não confirma essa diferença — sugerindo um erro do tipo II, que diz que as diferenças são significativas quando na realidade não são. Os dados apontam uma diferença em favor da turma controle, contudo nas 11 primeiras colocações (22 sujeitos) aparece uma

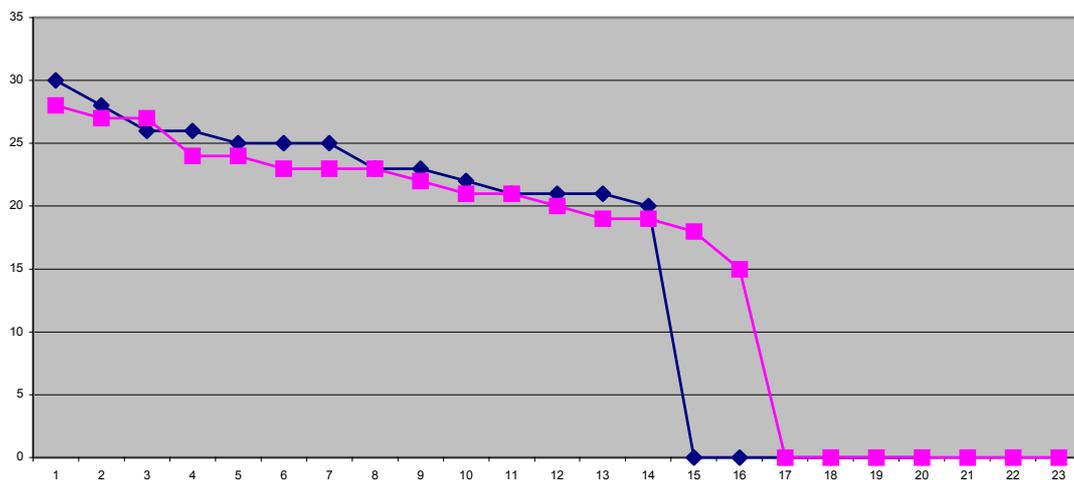
similaridade de desempenho muito grande entre as duas populações. Em apenas dois sujeitos (12º e 13º) a diferença é grande em favor da turma controle. No 15º lugar, a turma teste tem um desempenho bem melhor do que a controle. Por isso, acreditamos que é possível um erro de tipo II no teste t.

Gráfico 6.2 Escrita de Frases



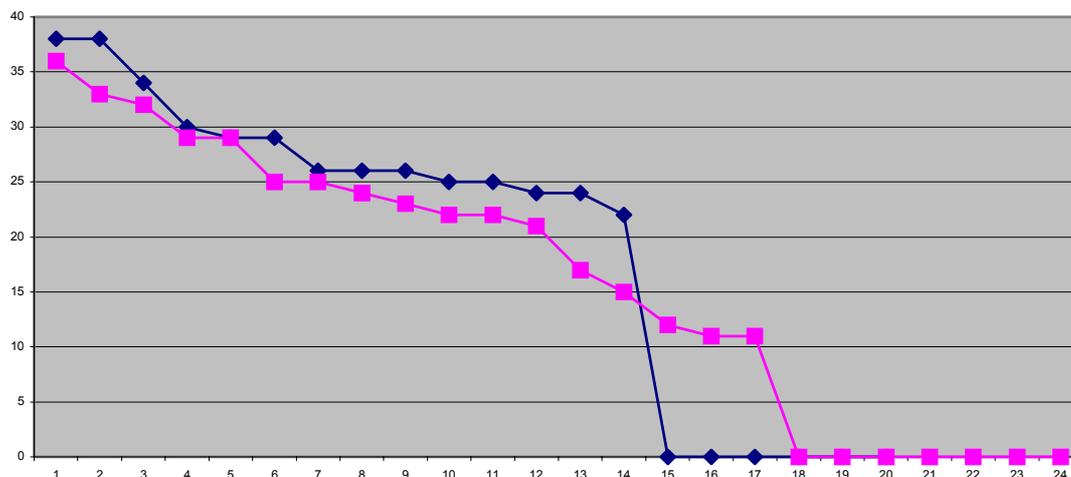
No teste 6.2, está mais nítido o melhor desempenho da turma controle, mas o teste t não identificou diferença estatística relevante. Talvez pela pequena diferença de escore entre 0,5 e 1. A curva também é semelhante nas duas populações, o que confirma a não relevância da diferença estatística do teste t.

Gráfico 7 Logatomas (ouve um logatoma e aponta uma grafia)



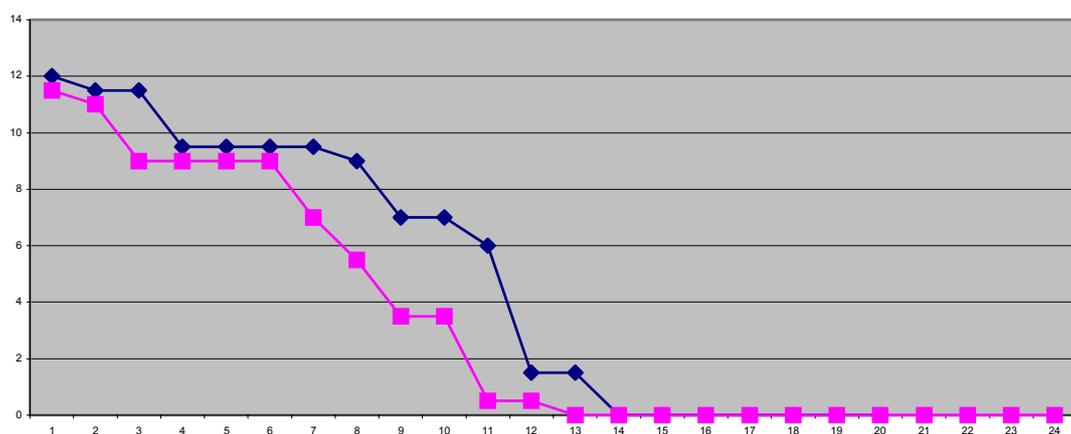
No teste 7, os constantes cortes entre as duas curvas confirmam a similaridade dos resultados obtidos, com um desempenho um pouco melhor da turma controle. O gráfico mostra a não relevância da diferença estatística obtida no teste t deve-se à similaridade de desempenho.

Gráfico 8 Logatomas (lê um logatoma)



No teste 8, o gráfico evidencia o melhor desempenho da turma controle na leitura de logatomas, e confirma a relevância da diferença estatística do teste t – a única em todos os 14 testes efetuados. Dos 14 melhores colocados, em apenas um caso há um empate entre os sujeitos nas duas populações. Todos demais são favoráveis à turma controle. A turma teste só obtém três resultados superiores, frente a sujeitos que não descodificam da turma controle.

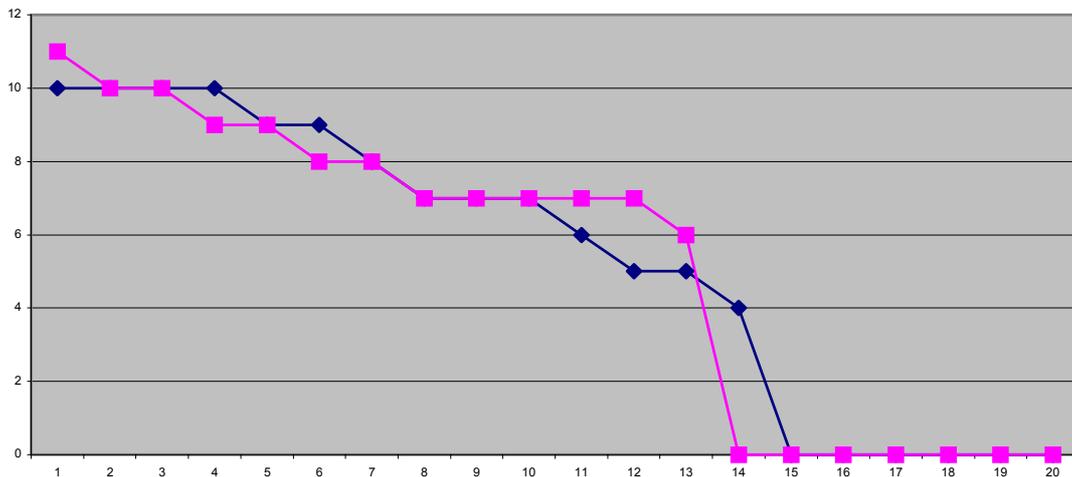
Gráfico 9.1 Leitura em voz alta



Mais uma vez, o gráfico mostra o melhor desempenho da turma controle de modo bastante evidente em 9.1 — e a não relevância da diferença estatística do teste t pode ser atribuída ainda a um erro do tipo I, no qual existe diferença estatística significativa e o teste não a observa. Na comparação, sujeito a

sujeito, a controle sempre obteve melhor desempenho, a não ser no empate entre os que não decodificaram ou que não responderam ao teste. Podemos levantar a hipótese de erro tipo I. Outra possibilidade é a similaridade da curva e o empate técnico entre 10 sujeitos (cinco de cada turma) em 5 das 6 seis primeiras colocações. E também entre os quatro sujeitos da 12ª e 13ª posição. Isso totaliza 14 sujeitos com escores muito semelhantes, além do empate entre os que não decodificam (mais 10 sujeitos). Assim as diferenças significativas envolvem apenas 10 sujeitos, assim não seriam relevantes. Portanto, é fraca a possibilidade de ter ocorrido o teste I. Os resultados da turma controle foram melhores, mas diferença não foi significativa.

Gráfico 9.2 Interpretação



O teste 9.2 também não apresenta indícios de que a análise do teste t esteja equivocada. O teste não aponta diferença estatística relevante. O gráfico mostra um melhor desempenho de quatro sujeitos da turma teste e de três da turma controle. Além de escores idênticos em seis posições, indicam uma equivalência muito grande entre as duas populações. Os sucessivos cortes entre as curvas mostram a mesma realidade, que o desempenho das turmas é bastante semelhante.

Tabela 1 – Dados nos testes por sujeito com médias e desvios nas duas populações

	L	1.1	1.2	2.1	2.2	3	45.1	5.2	6.1	6.2	7	89.1	9.2		
s1	1	88	5	81	5	7	12	86	5	75	4	30	29	11,5	10
s2	1	83	5	68	3	5	6	79	5	74	3	25	34	10	7
s3	1	84	5	82	4,5	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
s4	1	85	5	74	5	5	6	85	5	76	5	22	38	.	10
s5	1	86	5	89	4,5	7	12	79	5	75	4	20	25	9,5	5
s6	1	85	5	86	5	7	12	82	5	76	4,5	26	29	11,5	10
s7	1	85	5	78	4,5	7	8	80	5	72	4	25	26	7	5
s8	1	87	5	81	4	6	12	81	5	67	3	21	26	7	8
s9	1	85	5	86	5	6	9	88	5	80	4	21	25	9	9
s10	1	83	4	72	4	5	3	82	5	76	4,5	25	38	9,5	9
s11	1	82	5	83	5	5	1	86	5	56	2,5	28	24	1,5	6
s12	1	76	4	78	4	7	8	80	3	73	5	23	30	11,5	10
s13	1	83	5	81	5	6	2	82	4	79	3,5	21	26	6	7
s14	1	89	5	78	5	5	4	84	5	78	3,5	26	24	9,5	7
s15	1	82	5	83	5	5	9	81	2	78	3	23	22	1,5	4
s16	1	66	4	80	5	5	.	0	0	.	0	.	.	.	.
s17	1	74	4	90	5	5	10	0	0	.	0	.	.	.	.
s18	1	71	4	85	5	5	3	0	0	.	0	.	.	.	.
s19	1	70	5	90	5	5	.	0	0	.	0	.	.	.	.
s20	1	70	4	78	5	6	.	0	0	.	0	.	.	.	.
M		80,7	4,7	81,2	4,68	5,74	7,31	60,8	3,37	73,9	2,82	24	28,3	8,08	7,64
DV		6,88	0,47	5,79	0,54	0,87	3,84	37,4	2,22	6,11	1,85	2,94	5,11	3,4	2,1
	nlk	1.1	1.2	2.1	2.2	3	45.1	5.2	6.1	6.2	7	89.1	9.2		
s21	2	73	4	66	4	7	5	0	0	.	.	.	.	.	.
s22	2	77	5	78	3	5	.	80	3	68	2	22	2	3,5	7
s23	2	80	5	85	4	6	7	86	4	48	0	18	21	5,5	7
s24	2	76	5	78	4,5	7	4	84	5	74	3	20	29	9	8
s25	2	80	5	82	3	7	8	5	0	.	0	.	.	.	.
s26	2	80	4	68	4	1	.	76	4	.	0	16	25	.	.
s27	2	81	5	73	5	6	1	83	4	.	0	19	23	9	9
s28	2	86	4	81	4	6	1	84	4	28	0	19	11	.	.
s29	2	86	5	75	5	7	9	80	5	79	5	21	17	3,5	7
s30	2	86	5	74	4,5	7	3	83	4	71	2	24	15	0,5	7
s31	2	90	5	79	5	6	3	88	5	.	0	27	36	9	8
s32	2	90	5	77	5	7	13	88	5	78	4	27	29	11	11
s33	2	88	5	81	5	6	8	88	5	80	3	23	25	.	6
s34	2	77	5	77	4	6	2	84	5	78	4	28	32	11,5	10
s35	2	89	5	77	5	7	7	80	5	78	2,5	15	12	0	.
s36	2	84	5	79	5	6	1	70	3	52	0	.	.	.	.
s37	2	87	5	86	5	6	2	76	3	73	4	21	11	.	.
s38	2	87	5	81	5	7	4	88	5	79	4	24	33	9	10
s39	2	90	5	87	5	5	4	42	.	.	0	.	.	.	.
s40	2	90	5	80	4	6	8	86	4	55	4	23	24	0,5	7
s41	2	90	5	90	5	7	7	90	5	80	5	38	38	7	9
s42	2	.	.	.	.	.	.	.	.	29	0	.	.	.	.
s43	2	.	.	.	.	.	.	.	.	8	0	.	.	.	.
s44	2	.	.	.	.	.	.	.	.	3	0	.	.	.	.
M		83,9	4,85	78,2	4,45	6,05	5	72,6	3,84	67,2	1,97	21,7	21,6	6	8,08
DV		5,4	0,37	5,33	0,67	1,36	3,36	26	1,54	15,6	1,87	3,82	9,49	4,27	1,56

ANEXO 10 — ANÁLISE QUALITATIVA POR SUJEITO

S1 – O sujeito 1 não apresentou problemas nos testes de audição 1.1 e 1.2, apenas um pequeno desvio em 1.1 (mureta, muleta).

No teste 2.2 (produção oral de frases acerca de uma figura apontada), não conseguiu produzir a frase completa na figura 3: “A galinha está comendo” (a mais complexa quanto à memória de trabalho).

No teste 3 (história incidental), ordenou corretamente as gravuras e contou uma história coerente com pausas e hesitações.

No teste 4, recordou 12 frases e demorou muito para iniciar o relato.

No teste 5, apresentou apenas 4 inadequações, no teste 5.1: rolha, gola, vala, mureta. No teste 6.1 (produção escrita de palavras mediante gravuras), deixou 5 palavras em branco: caco, pente, rosa, murro, e traça e realizou trocas do "e" pelo "i" em diversos contextos como em "ispada", istaca, dozi, e “minina”, revelando um estágio com influência fonética, inclusive registrando ditongações como em peira, demonstrando que sabe codificar; usou "r" ao invés de "rr" em "morro", demonstrando não ter internalizado a codificação de /R/ no contexto intervocálico e apresentou outros desvios como em queicho, lorta (torta), caro (apagou o segundo erre que havia grafado), nalho (náilon), azom (anzol), brucho para bucho, tren para trem, trosa (trança) demonstrando, como era de esperar que ainda não aprendeu as codificações dependentes do contexto fonético e o registro dos dígrafos. Em linhas gerais, porém, podemos dizer que a codificação está sendo feita com muita competência pelo S1. Além das trocas citadas antes, é possível notar dúvidas em relação à escolha da marca de nasalização entre o "n" e o "m", dificuldades fáceis de serem contornadas, com o ensino eficiente dos princípios do sistema alfabético.

No teste 6.2 (produção escrita de frases mediante gravuras), respondeu todas as questões. Não usou o ponto final, mas iniciava com a maiúscula. Não usava os diacríticos e em algumas palavras omitiu nasalizações internas. Não soube trabalhar bem as passivas. Isso mostra que a produção de frases é mais complexa e exige um domínio maior do sistema, em especial, das passivas.

No teste 7, apresentou 9 apontamentos inadequados: güeta por gueta, sobar por zobar, derre por denre, pêtor por petor, duvém por duvem e gúbons por gubons. Os erros permitem detectar que a criança ainda não domina o valor

dos diacríticos, inclusive a letra “n” em final de sílaba, o que é de esperar nesta fase da alfabetização. Apenas o segundo exemplo indica alguma dificuldade com o traço de rotação: a letra “s” ao invés da letra “z” (a interpretação como dificuldade de percepção do traço fonético está excluída porque a criança não cometeu erros no teste 1.1).

O teste 8 (ler uma logatoma apontado pelo pesquisador) teve 7 leituras inadequadas: jogo ao invés de zogo, guete ao invés de gueta, echabo ao invés de exabo, denra ao invés de denre, rebalo ao invés de rébalo, gubos ao invés de gubons, e belha ao invés de benha. O S1 comete erros de identificação da vogal final átona o que confirma a não automatização dos traços gráficos que as diferenciam. As falhas cometidas na leitura dos logatomas confirmam o estágio de domínio dos princípios do sistema alfabético do S1, ou seja, não internalizou ainda o valor dos diacríticos, embora já esteja começando a entender o valor das letras nasais em final de sílaba, como em denra, ainda não de forma consistente, como em gubos. Houve um caso de acesso lexical (adivinhação) em jogo e a não internalização da regra do valor do grafema “x” depois de “e” inicial, seguido de vogal, quando tem o valor de /z/: a criança atribuiu-lhe o valor de /ʃ/. Também demonstra falta de domínio do valor dos dígrafos como “nh”, confundindo-o com “lh”.

A leitura em voz alta (teste 9.1), em 2min28s, foi expressiva com pequenas pausas e hesitações. Apenas a questão 8 do teste de compreensão (9.2) foi respondida errada, mas é uma questão na negativa, de maior complexidade cognitiva. O desempenho da criança, pois, pode ser considerado muito bom para o término do primeiro ano do ensino fundamental.

S2 – O sujeito 2 não apresentou problemas nos testes 1.1 e 1.2 (audição e produção oral), a não ser pequenos desvios em 1.1: vala, muleta, mureta, perada, murro e morro.

No teste 2.1 (denominação de figuras), não denominou 21 itens: calo, espada, gola, rolha, caco, lente, pena, calo, pinha, nado, vara, vala, mureta, muleta, perada, bucho, morro, murro, touca, sola, traça. Observe que são itens cujos desenhos não eram muito nítidos e/ou cujos referentes são desconhecidos pelas crianças.

No teste 2.2 (produção oral de frases mediante figura), não descreveu a cartela 3 e a 5, o que demonstra problemas de processamento com a memória imediata e de trabalho.

No teste 3 (história incidental), a ordem não foi como o previsto 13452 e contou uma história coerente.

No teste 4 (reconto), lembrou 6 frases e demorou muito para iniciar o reconto, demonstrando mais uma vez alguns problemas de processamento da memória de trabalho.

No teste 5.1 (emparelhamento de palavras escritas a gravuras), apresentou 11 itens inadequados: queijo-queixo, vala-vara-muleta-mureta-perada, vovô-vovó, touca-toca, demonstrando dificuldades com a decodificação dos grafemas que diferenciam /o/ de /õ/. No teste 5.2 (emparelhamento de frases escritas a gravuras), acertou todas.

No teste 6.1 (produção escrita de palavras mediante gravuras), deixou 7 questões em branco: bote, caco, lente, perada, concha, traça, trança (vide explicação acima sobre os desenhos) e realizou uma transcrição dos fonemas para grafemas dentro da norma culta, praticamente, sem erros ortográficos, com exceção de resa, tanpa e tren (observe-se que em resa, o contexto é competitivo e só a internalização do léxico ortográfico (memorização) poderá equacionar o impasse; já os dois outros itens revelam a dificuldade de aprender a codificação da nasalização, embora “m” antes de “p” e “b” e “n” diante das demais consoantes seja mais fácil do que a codificação de /m̃/ em final de vocábulo. As letras também eram claras e bem definidas.

No teste 6.2 (produção escrita de palavras mediante gravuras), não respondeu ao item 3 (o que exige maior investimento da memória operacional) e não conseguiu trabalhar nem com a passiva, nem com a oração adjetiva: “O menino foi caiu de bunda.” e “A bola que o menino está jogando bola.” Utilizou os diacríticos e os pontos no final das frases. Usou a forma “encima”. No teste 7 (selecionar uma palavras escrita após ouvir um logatoma), houve 12 apontamentos inadequados: queta por gueta, deisa por deiça, denre por denre, lárão por larão, duvém por duvem, pedum por pêdum, latú por latu, sinpa por simpa, gúbons por gubons, tuxa por tuja, reude por reúde, teicha por teixa. Novamente, no S2, observa-se que a grande dificuldade ainda está na codificação assinalada pelos diacríticos, incluindo a letras “n” ou “m” com o

valor de nasalização. Há uma confusão perceptual entre as letras “q” e “g” e dificuldade (compreensível nesta fase de aprendizagem) com regras muito específicas como a exclusão do grafema “s” depois de ditongo e antes de vogal, com o valor de /s/ e, da mesma forma, um dos valores previsíveis do grafema “x”.

O teste 8 (ler uma logatoma apontado pelo pesquisador) teve 3 leituras inadequadas exabo (echabo), denre realizado com /r/ e não com /R/, rébalo (rebalo). Observe que dois dos três erros são os mesmos constatados com o S1, o que demonstra que, nesta fase de aprendizagem ainda é difícil o domínio de regras mais específicas.

A leitura (9.1) foi bem realizada em 1min24s, com expressividade e fluência. O S2 teve o segundo melhor desempenho em tempo, embora tenha errado muitas questões no teste de compreensão (9.2): 1, 3, 8 e 10. Atribuímos tal dificuldade a problemas já assinalados de processamento da memória operacional. O desempenho geral pode ser considerado muito bom para o término do primeiro ano do ensino fundamental.

S3 - O sujeito 3 respondeu os testes 1, 2 e 3 sem dificuldade com alguns desvios no teste 1.1 (audição): gado, vala, mureta, murro, vovô, vovó e no teste 2.1 (produção oral), no qual não denominou seis itens: pêra, vala, perada, pelada, murro, traça.

No teste 2.2 (denominação de frases a figuras), descreveu na cartela 3, apenas: “O macaco tá pegando coco”.

O teste 4, S3 não conseguiu fazer, por inibição. Chegou a chorar, e encerramos a aplicação do teste. Pode-se constatar que fatores de ordem emocional impedem muitas vezes acessar o conhecimento da criança. Ele voltou e fez o emparelhamento de palavras e frases (teste 5) com figuras, e depois não quis continuar.

No teste 5.1 (emparelhamento de palavras escritas com gravuras), apresentou seis itens desviados: porta-torta, pilha-pinha, vala-mureta. No teste 5.2 (emparelhamento de frases escritas com gravuras), errou apenas a cartela 2, colocando a frase “O gato está ao lado de mesa” em cima da figura com o gato embaixo da mesa [2].

S4 - O sujeito 4 não teve problemas no teste 1 (audição).

No teste 2.1 (produção oral) não denominou 16 itens: bote, gado, queixo, rolha, pilha, caco, lente, pinha, nado, vara, mureta, bucho, peso, sola, traça, concha. No teste 2.2 (produção de frases), acertou todas. Consideramos adequada a produção para a figura apontada na cartela 5: “a menina está amarrando o cadarço” (paráfrase do exercício anterior, 1.2), quando na realidade se esperava “A meia que a menina está segurando é branca”. Em função da recorrência nesta dificuldade, posteriormente trocamos esse estímulo [1] pelo [3], A bola que o menino está chutando é branca.

No teste 3 (história incidental), a ordem das figuras não foi a prevista. O S4 realizou a narrativa sem coerência com algumas inversões.

No teste 4, lembrou seis frases com hesitações e pausas.

No teste 5 (emparelhamento de palavras e frases escritas com gravuras), não teve dificuldades, salvo alguns desvios em 5.1: feira-fera, traça-concha-coxa.

No teste 6.1 (produção escrita de palavras mediante gravuras), não respondeu a quatro itens: doce, perada, muleta, vala e apresentou as seguintes grafias: lexa ao invés de lancha; queicho ao invés de queixo; garafa ao invés de garrafa; rezãodo (o til abrangia as duas letras) ao invés de rezando; nalho ao invés de náilon; porada ao invés de porrada, coscha ao invés de concha; prego ao invés de frango. Comparando-se o desempenho do S4 no teste emparelhamento de palavras escritas com a sua produção, pode-se verificar como codificar é muito mais complexo do que decodificar. Pode-se também constatar a falta de internalização das regras de codificação dos fonemas /r/ e /R/ em posição intervocálica, bem como as dificuldades com a codificação do fonema /s/ e do uso do diacrítico "n" para nasalizar. Além disso, a grafia de palavras inteligíveis sugere algumas adivinhações. Para a idade e série, a transcrição de fonemas em grafemas está aceitável, como em pêra e em trem. No teste 6.2 (produção escrita de frases mediante gravuras), respondeu a todas as questões embora não tenha colocado pontos no final de todas as frases, mas iniciou-as sempre com maiúscula. Fez uma troca na grafia do fonema /d/ codificado com "t". Conseguiu trabalhar bem com as adjetivas, por exemplo, "A bola que está com o menino ".

No teste 7 (selecionar uma palavra escrita após ouvir um logatoma), produziu 16 itens inadequados: jogo por zogo, güeta por queta, queiça por deiça, sobar

por zobar, lárão por larão, duvém por duvem, pedum por pêdum, búcia por búzia, latú por latu, sinpa por simpa, gúbons por gubons, reude por reúde e teicha por teixa. As dificuldades mostram problemas com os diacríticos e algumas dúvidas na codificação de pares mínimos. Observe que muitas dificuldades são comuns a todos os sujeitos.

No teste 8 (ler uma logatoma apontado pelo pesquisador), 6 itens foram lidos com desvios: lôia por lóia, guenta por gueta, deixa por deiça, brüga por bruga, larrão por larão, rebalo por rébalo. Observam-se novamente problemas com os diacríticos, embora se repita um problema específico do S4, ou seja, os valores dos grafemas "r" e "rr" em posição intervocálica.

O teste 9.1 (leitura em voz alta) foi bem realizado e não foi possível registrar o tempo, pois a gravação foi perdida. No teste 9.2, interpretação de texto, somente errou a questão 9. Estes últimos resultados, acoplados aos anteriores, permitem afirmar que o S4 está alfabetizado, tendo atingido o fundamental na leitura que é a compreensão. Falta o aprimoramento de alguns princípios que por certo serão internalizados nas séries seguintes.

S 5 - O sujeito 5 não teve dificuldades nos testes 1 e 2 (audição e produção oral), somente pequenos desvios em 1.1: mureta, traça, concha, coxa.

No teste 2.1 (denominação de itens mediante gravuras), não denominou um item (pêra) e trocou queixo por queijo.

No teste 2.2 (denominação de frases mediante gravuras), produziu uma frase incompleta para a cartela 3: "a pata está pegando sorvete".

O teste 3 (história incidental) teve a ordem prevista com uma história coerente.

No teste 4, recontou 12 frases de forma incompleta, em duas parafraseou.

No teste 5.1 (emparelhamento de palavras escritas com gravuras), houve 13 inadequações: queixo-queijo, vala-mureta, murro-morro, vovó-vovô, touca-toca, traça-concha-coxa; No teste 5.2 (emparelhamento de frases escritas com gravuras), acertou tudo.

No teste 6.1 (produção escrita de palavras mediante gravuras), não respondeu a oito itens: perada, vala, fera, mola, trança, traça, concha e coxa.

Escreveu quxo ao invés de queixo; picina, ao invés de piscina; lampa, ao invés de tampa. Nestas três ocorrências, o S5 demonstra no primeiro caso (quxo ao invés de queixo), um resquício de transcrição fonética, uma vez que "qu" pode

representar para a criança a seqüência /ke/, então o que escreveu codifica /'ke♣u/; a segunda ocorrência picina, ao invés de piscina, é um exemplo típico de contexto competitivo: trata-se de uma palavra de origem erudita, cuja grafia deverá ser registrada posteriormente no léxico ortográfico; a terceira grafia (lampa, ao invés de tampa), é um caso de distração em que o sujeito não colocou o pequeno traço horizontal que corta o vertical no terço superior (único traço que distingue o "t" do "l"). Ainda produziu picisa (pizza para torta), pal (pau), bursa (blusa), proco (porco), vela (v parecido com o b), caro para (carro), tente (dente, o d foi grafado com o traço do t), pema (pena), madando (n), reca (talvez reta para mureta), isquilo (bicho), sebero (cérebro), pomte, folor (flor), malho (náilon para linha), pocis (boxe para murro), fango (frango). O sujeito colocou o diacrítico em vovó e tirou o que havia colocado em vovô.

É possível notar inversões de posição de grafemas, quando da codificação do fonema /r/: bursa por brusa; proco por porco. As oposições que distinguem uma letra da outra ainda não tinham os respectivos esquemas motores nitidamente automatizados, assim, confundia o "v" com o "b". Também não domina ainda a codificação dos diacríticos e não diferenciou vô de vó, nem a codificação de /R/ em posição intervocálica.

No teste 6.2 (produção escrita de frases mediante gravuras), não respondeu a cartela três (a que exige maior esforço da memória operacional) e não utilizou diacríticos nem pontos. Não foi possível verificar sua capacidade de redigir uma construção passiva, pois, possivelmente interpretou o "foi" da facilitação como o auxiliar de futuridade imediata, uma vez que, como não usa diacríticos, "deruba" pode ser interpretado como o infinitivo. Esta interpretação se vê confirmada pela ausência da preposição que introduz o agente na voz passiva: O menino foi deruba a menina.

No teste 7 (selecionar uma palavra escrita após ouvir um logatoma), ficaram evidentes as dificuldades da codificação com 18 apontamentos inadequados: lefa por tefa, gufo por cufo, güeta por gueta, surra por sura, bupas por dupas, sobar por zobar, tero por terro, pêtor por petor, druga por bruga, lárão por larão, duvém por duvem, rebalo por rébalo, pedum por pêdum, dúzia por búzia, latú por latu, sinpa por simpa, guboms por gubons. A interpretação das incorreções confirma as respostas aos testes anteriores: não internalização dos diacríticos

(inclusive dos contextos que selecionam "m" ou "n" para nasalizar a vogal precedente) e a não distinção do traço horizontal que corta o vertical no terço superior (único traço que distingue o "t" do "l"; em adendo, dificuldades na codificação dos fonemas /r/ e /R/ e do traço de rotação que distingue "b" de "d" e "s" de "z", mas neste último caso, bem como em gufo por cufo, a criança pode estar tendo dificuldades em codificar o traço [+ ou - voz].

No teste 8 (ler uma logatoma apontado pelo pesquisador), ocorreram 6 itens inadequados: sobrar por zobar, echabo por exabo, terar por terro, petro por petor, rebalo por rébalo, ducha por tuja. Observe como se confirmaram as dificuldades de inversão quando ocorre o grafema "r", descodificação dos diacríticos, distinção do traço de rotação que distingue "s" de "z", como em sobrar por zobar, mas, como já mencionado a criança pode estar tendo dificuldades em descodificar o traço [+ ou - voz]. Observe que se trata de dificuldade de descodificação e não de percepção ou de produção da diferença, pois o sujeito não apresentou nenhuma dificuldade nos testes 1 e 2.

No teste 9.1, realizou a tarefa em 2min45s, com trocas na leitura dos grafemas: "m" foi lido como /n/, "n" foi lido como /l/; "b" como /d/. Além disso, fez algumas pausas silenciosas e não respeitou alguns pontos.

Em 9.2, produziu inadequados: 1,2,3,4,8,9,10. Acertou apenas 4 questões. Pode-se concluir que o S5, embora já tenha avançado bastante na descodificação e codificação, ainda não está satisfatoriamente alfabetizado para o letramento, pois apresenta problemas de compreensão de leitura.

S6 - O sujeito 6 realizou bem as tarefas de audição e produção oral dos testes 1 e 2, com pequenas inadequações no teste 1.1: murro, morro, traça, concha e coxa.

No teste 2.1 (denominação de itens mediante gravuras), não denominou três figuras: vala, sopa e traça.

No teste 3 (história incidental), o S6 ordenou as figuras na ordem prevista e fez uma narrativa bem coerente.

No teste 4, recordou de 12 frases.

No teste 5.1 (emparelhamento de palavras escritas com gravuras), teve algumas inadequações: queixo-queijo, vala-mureta, lenha-murro, concha-coxa.

No teste 6.1 (produção escrita de palavras mediante gravuras), não respondeu cinco itens: gado, vala, vovó, concha, traça e apresentou falta de clareza em alguns traços distintivos das letras, em especial o "s" que é muito semelhante ao "r", restando algumas palavras de difícil interpretação, sem a ajuda da figura. A semelhança entre o "s" e o "r" é maior no começo da palavra. A diferença entre o "o" e o "a" é muito tênue, às vezes imperceptível; o mesmo ocorrendo com o "i" e o "e". De qualquer forma, é possível dizer que o sujeito tem ótimas noções das codificações dos fonemas em grafemas. Eis algumas grafias com desvios: quejo por queijo, pitiza para pizza; saco (ou raco) (podendo-se se ler saco ou raco em função do problema citado antes), bluzza para blusa, cazaco para casaco, mingal para mingau ("u" foi cortado e trocado por "l"), véla para vela, demte para dente, rroda (primeiro r meio apagado) para roda, amsou para anzol, pete de pera para pote de pêra, resamdo para rezando, isquilo para esquilo, pemte para pente, serebro para cérebro, pomte para ponte, plor para flor, terem para trem, frengo para frango, três (correto). A interpretação das codificações do S6 revela um grande avanço do sujeito, apesar das grafias vacilantes. Observam-se generalizações, como em mingal e amsou, bem como, codificações fonéticas (vide, por exemplo, pitiza), particularmente nos contextos competitivos em que somente um aprendizado posterior permitirá a memorização para a escolha da letra adequada: bluzza, cazaco, resamdo, isquilo, serebro. Nota-se também que não internalizou as regras dependentes do contexto, incluindo a escolha entre "m" e "n" em final de sílaba e antes de consoante (conforme já constatado nos demais sujeitos): demte, rroda, amsou, resamdo, pemte. Em adendo, ainda não firmou o esquema motor que distingue as vogais manuscritas entre si.

No teste 6.2 (produção escrita de frases mediante gravuras), respondeu a cartela 3 de forma incompleta: "O porco está tomando água e o frango" e o restante foi apagado. Não colocou o ponto final e soube utilizar a maiúscula no início da frase. "1. A menina esta comendo 2. O gato est em simo do mesa" Mesmo errando ortograficamente, conseguiu trabalhar com a passiva: "4. O menino foi em purro do pelo menina 5. A bola que o menino esta jogemdo é branca". Observam-se os mesmos problemas em relação aos esquemas motores que distinguem as vogais entre si.

No teste 7 (selecionar uma palavra escrita após ouvir um logatoma), realizou 12 apontamentos inadequados: queta por gueta, deissa por deíça, bupas por dupas, sobar por zobar, derre por denre, lárão por larão, dúzia por búzia, latú por latu, sinpa por simpa, gúbons por gubons, reúbe por reúde, teicha por teixa. Quanto mais a análise avança, verificamos a recorrência das dificuldades apresentadas pelos sujeitos: desconhecimento do papel dos diacríticos, incluindo o "n" e o "m" para nasalizar; problemas com o traço de rotação e alguns valores exclusivos determinados pelo contexto, como "ç" e "x" depois do ditongo /ej/. O traço que diferencia as letras "q" e "g", por ser mínimo, ainda não foi dominado.

No teste 8 (ler uma logatoma apontado pelo pesquisador), houve nove leituras inadequadas: noca por noga; güeta por gueta; echabo por exabo, /r/ trocado pelo /r/ em denre, rebalo por rébalo, mado por mabo; buzia por búzia; gubões por gubons e tucha por teixa. Repetem-se as ocorrências observadas nos demais sujeitos.

No teste 9.1, fez uma leitura expressiva em 1min59s com algumas pausas, trocou o /p/ pelo /b/ uma vez. No teste 9.2, só 2 e 8 foram inadequados. Assim, consideramos um desempenho muito qualificado para o início do processo de alfabetização, pois o aluno demonstrou compreensão do texto lido (a questão oito é muito complexa, porque a pergunta está na negativa).

S7 – O Sujeito 7 saiu-se bem no teste 1 de recepção auditiva, com pequenos desvios em 1.1: vala, muleta, mureta, vovô e vovó. Já na produção oral (teste 2) não respondeu a 14 itens em 2.1: pote, gado, calo, gola, folha, pêra, pinha, vara, vala, mureta, perada, bucho, murro, feira. Em 2.2, não respondeu a cartela 5 e não produziu a frase completa na cartela 3.

No teste 3 (história incidental), manteve a ordem correta e falou sobre todas as figuras, com coerência.

No teste 4, recordou de 8 frases.

No teste 5.1 (emparelhamento de palavras escritas com figuras), houve algumas inadequações em gola-rolha, vala-mureta, vovô-vovó, touca-toca, trens-três e no teste 5.2 (emparelhamento de frases escritas com figuras), todas respostas estavam certas.

No teste 6.1 (escrita de palavras), não respondeu a oito figuras: bote, gola, roupa, nado, mureta, pinha, perada, vala. Escreveu: quecho para queixo, quejo para queijo, traviceiro para travesseiro, falha para folha (o muito parecido com a, recorrente), garafa para garrafa, cara para casa (s muito parecido com o r), anzor para anzol, resa para reza, isquilo para esquilo, fera para feira, vovo para vovó, trm para trem, comcha para concha, transa para trança. Teve um bom desempenho na atividade. As trocas efetuadas são bastante naturais para o estágio de aprendizagem, revelando uma codificação fonética, inclusive de acordo com sua variedade sociolingüística, como em anzor. Outros aspectos já foram comentados nas ocorrências dos sujeitos acima.

No teste 6.2 (escrita de frases a partir de figuras) o resultado foi o seguinte: “[1] A menina esta comerdo [2] o gato esta em sima da mesa [3] não respondeu. Não utilizou a maiúscula nas duas frases e nem o ponto final nas duas. Mostra que ainda não internalizou essas regras. [4] O menino foi o menino foi derubado [5] A bola que a bola que o menino esta jogando”. Conseguiu trabalhar com a passiva de forma parcial. Parece não ter entendido a tarefa de completar, já que repetiu em ambas o enunciado dado.

No Teste 7 (codificação de logatomas), houve 13 inadequações: lefa por tefa, dupax por dupas, sobar por zobar, derre por denre, druga por bruga, bálei por balei, durem por duvem, dúzia por búzia, latú por latu, sinpa por simpa, gúbons por gubons, reude por reúde. Não aprendeu a codificação dos diacríticos, apresenta problemas de rotação e não automatizou alguns esquemas que diferenciam as letras.

No Teste 8 (descodificação de logatomas), houve oito leituras inadequadas: noca por noga, salha por salho, güeta por gueta, beiča por deiça, zodar por zobar, echabo por ezabo, rebalo por rébalo, gubors por gubons. Confirma-se que não automatizou completamente o traço de rotação e a descodificação dos diacríticos. Como quase todos os sujeitos, lê “x” sempre com o valor de /x/, pois desconhece o valor ditado pelo contexto grafêmico e desconhece o valor do dígrafo “gu” quando seguido de “e”.

No teste 9, de leitura e interpretação de texto, o S7 realizou a leitura em voz alta (9.1) com 11 pausas, e com problema na rotação da letra “b”, lida como /d/. Ele realizou a tarefa em 3min30s. O desempenho foi pior na interpretação

com seis erros (1, 3, 4, 7, 9, 11). O S7 marcou o “x” ao lado da frase e não entre os parênteses.

S8 - O sujeito 8 não teve dificuldades no teste 1 (audição), apresentou apenas três apontamento inadequados (bote, vala, mureta) em 1.1. No teste 2.1 (vê uma figura e fala uma palavras), não respondeu a 9 itens: bote, espada, rolha, pêra, vara, vala, mureta, peso e traça, produziu 15 adequadamente e alguns com problemas, como sola (gola) e panela (lente).

No teste 2.2 (vê uma figura e fala uma frase), não respondeu a cartela 5 (figura da menina com a meia, que depois foi trocada pela figura do menino jogando bola).

No teste 3 (ordena figuras e narra), contou uma história curta e coerente, mesmo fora da ordem prevista.

No teste 4, lembrou 12 frases.

No teste 5.1 (emparelha palavras com figuras), houve algumas inadequações: doce-doze, pilha-pinha, piso-murro, traça-trens-três.

No teste 5.2, acertou todas.

No teste 6.1 (vê uma figura e escreve uma palavra), não respondeu a 14 itens: bote, gola, roupa, lente, nado, mureta, vara, muleta, vala, peso, feira, sola, concha, traça e realizou os seguintes desvios: quecho por queixo, docê por doce, ama por cama, fonha por folha, venha por velha, resando por rezando, isquilo por esquilo, puchu por bucho, flo por flor, porada por perada, onsa por onça, sola por sala e tensa por trança. Em adendo, houve troca de números no preenchimento das palavras. Cotejando a produção escrita de palavras com o desenho das gravuras, o desempenho desta criança foi pior se comparado aos dos sujeitos já comentados, pois além das dificuldades já assinaladas, ele apresenta os seguintes problemas: omissão de grafemas; confusão dos diacríticos, rotação, confusão dos dígrafos, não distinção dos traços que opõem as letras, principalmente as que representam as vogais; apresenta, ainda, uma escrita fonética (deditongação, escrita da vogal átona, apagamento da consoante final de vocábulo). Os erros nos contextos competitivos são previsíveis nesta fase.

No teste 6.2 (vê uma figura e escreve uma frase), escreveu: a menina esta comendo [1]; o gato esta ensima da mesa [2]; não respondeu [3]; O menino foi

bincar e caiu [4]; A bola que o menino [5]. Como um aluno já comentado anteriormente, ao invés da passiva, interpretou o auxiliar “foi” como de futuro imediato.

No teste 7 (ouve um logatoma e escolhe uma grafia), houve 17 respostas inadequadas, embora o tipo de dificuldade seja semelhante ao dos sujeitos já examinados, ocorreu em maior quantidade, o que indica várias dúvidas nas regras de codificação, como a codificação do traço [- voz], do fonema [r] no contexto intervocálico e em travamento silábico, da nasalização da vogal precedente; e problemas de rotação, bem como a codificação dos diacríticos; só uma vez fez acesso lexical: veca por feca, gueta por queta, surra por sura, zodar por zobar, pêtor por petor, sulpa por surpa, lárão por larão, duvém por duvem, rêbalo por rébalo, pêbum por pêdum, dúzia por búcia, sinpa por simpa, gúbons por gubons, reude por reúde, teija por teixa.

No teste 8 (lê um logatoma), houve 12 leituras inadequadas: pupas por dupas, zobra por zobar, echado por exabo, dalei por balei, rebalo por rébalo; pepum por pêdum; gubos por gubons. Apresentou problemas na leitura de sílaba travada por “r”; problemas de rotação, de leituras dos diacríticos, das letra que nasaliza a vogal precedente e, como todos os sujeitos, a atribuição de /x/ ao grafema “x”, independente do contexto. Os desvios ocorridos no teste confirmam as falhas apresentadas no teste 7.

No teste 9.1, houve várias pausas e a leitura não foi expressiva (durou 3min), embora no teste 9.2, tenha demonstrado uma relativa compreensão (oito certas para 2, 4 e 10 inadequadas). No cômputo geral, observam-se algumas dificuldades na codificação e descodificação, mas a criança está com uma boa internalização de parte das regras, já que conseguiu ler e entender boa parte do que leu.

S9 - O sujeito 9 não teve problemas em realizar os testes 1 (audição) e 2 (produção oral) e apresentou os seguintes desvios: não apontou para bote e doce; e apontou para a figura errada em taco, murro e morro no teste 1.1. Já no teste 2.1, não denominou pinha, vala e mureta; com 27 produções adequadas, demonstrando domínio vocabular,

No teste 3 (ordena figuras e narra), colocou as gravuras em ordem diferente da prevista, mas contou uma história coerente.

No teste 4, lembrou 6 frases.

No teste 5.1, também foi bem, com apenas uma troca: três-trens.

No teste 6.1 (vê uma figura e escreve uma palavra), respondeu a todos os itens, com pequenos desvios ortográficos, o que é natural neste momento da aprendizagem: quecho por queixo, pitisa por piza, quama por cama, prota por porta, quebardo por quebrado, çaco por saco, olhera por lente, anzon por anzol, puleta por muleta, brucho por bucho, tren por trem, cocha por concha, torsa por trança. O "f" se parece com o "p" em algumas grafias. Observa-se neste sujeito que suas hipóteses para codificar os fonemas se encontram numa fase menos desenvolvida que a dos sujeitos de 1 a 7, mas há boas hipóteses fonéticas, como em pitisa por piza. Observa-se o efeito do nome das letras na alfabetização como em "quama" e "caco" (pos "saco") e ainda não domina a codificação do fonema /r/ tanto no encontro consonantal quanto em travamento de sílaba (tem problemas em codificar os travamentos silábicos e as marcas de nasalização).

No teste 6.2 (vê uma figura e escreve uma frase), o S9 produziu: "a menina esta comendo [1] o gato esta encima da meza [2] NR [3] O menino foi cair [4] A bola que foi para sima [5]". Não usou os diacríticos e ao invés dos pontos, apenas as maiúsculas. Na passiva, utilizou a mesma estratégia do auxiliar de futuridade imediata, ao invés de ser mais participio, omitiu a menina em 4 e o menino em 5. Observam-se dificuldades nos contextos competitivos, como era de esperar.

No teste 7 (ouve um logatoma e escolhe uma grafia), apontou 17 respostas inadequadas: teca por feca, doga por noga, güeta por gueta, deissa por deiça, dupax por dupas, sobar por zobar, agufa por ajufa, druga por bruga, lárão por larão, duvém por duvem, pêbum por pêdum, dúzia por búzia, latú por latu, sinpa por simpa, gúbons por gubons, reúbe por reúde, teicha por teixa. Além das recorrências já comentadas nos sujeitos anteriormente, repetiu uma estratégia de um dos sujeitos, codificando foneticamente conforme sua variedade sociolingüística: dupax para dupas; na resposta agufa por ajufa demonstra a influência do aprendizado pelo nome da letra em detrimento do valor do grafema e também apresenta dificuldades em perceber as diferenças pertinentes entre as letras como em teca por feca.

No teste 8, decodificou 15 estímulos inadequadamente: duplas ao invés de dupas, zobras ao invés de zobar, echabo [e'♣abu] ao invés de exabo, /r/ ao invés da descodificação obrigatória com /R/ em "denre", ferro ao invés de terro, petros ao invés de petor, supla ao invés de surpa, baleia ao invés de balei, duresm ao invés de duvem, redalo ao invés de rébalo, mado ao invés de mabo, dúzia ao invés de búzia, jubons ao invés de gubons, duca ao invés de buca, denha ao invés de benha. Nota-se, pois, que, além de apresentar os problemas já assinalados de inversões, não há internalização do valor dos diacríticos; o S9 ainda se apresenta no estágio das adivinhações, pois fez muitos acessos lexicais.

No teste 9.1, apresentou uma leitura fluente em 2min33s, expressiva; efetuou algumas pausas e algumas trocas. Fez uma observação sobre o texto (metalinguagem), destacando a repetição da palavra tatu (final da linha 3) e logo em seguida no início da linha 4. No teste 9.2, acertou 9 respostas e errou duas (6 e 9). O desempenho deste sujeito demonstra que a estratégia da adivinhação dá bons resultados quando o léxico for conhecido pelo leitor.

S10 – O sujeito 10 foi bem na audição, com pequenos desvios em gola, rolha, vala, muleta, mureta, traça, concha (em 1.1); e apontou a figura 2, como a correta ao invés da 4 (em 1.2).

No teste 2.1 (vê uma figura e fala uma palavra), não denominou 18 itens: bote, doce, calo, torta, rolha, sopa, taco, calo, pinha, vala, mureta, muleta, perada, murro, mola, traça, coxa, concha; e outros nove o fez adequadamente; nalguns apresentou dificuldade em identificar o referente como em aranha (barata) e casaco (peso) e não completou a palavra em ga (gado).

No teste 2.2 (vê uma figura e fala uma frase), não respondeu a questão 3; as demais respostas estavam adequadas.

No teste 3 (história incidental), ordenou fora da ordem prevista. Foi, no entanto, coerente, e apenas pulou uma figura. Não conseguiu entender bem o comando.

No teste 4 (reconto), lembrou três frases, mas demonstrou insegurança e nervosismo.

No teste 5 (emparelha palavras e frases com figuras), já foi bem mais ágil e mais segura, com algumas inadequações em 5.1 (palavras): gola-rolha, piso-peso-murro, vovô- vovó, traça-concha-coxa. No 5.2 (frases), acertou todas.

No teste 6.1, não escreveu 5 itens: bote, torta, mureta, concha, trança.. Eis alguns exemplos de sua escrita: quecho por queixo, tanpa por tampa, isto é, rolha; gulha por agulha, isto é, espada; abacachi por abacaxi, isto é, pinha; ansou por anzol, resa por reza; isquilo por esquilo; buxo por bucho; porada (porrada), moro por morro, fera por feira, tôca (touca), terin por trem; fargo por frango; tez por três. A aluna demonstra alguma dificuldade em reconhecer os estímulos pictóricos, além das já assinaladas nos outros sujeitos e apresenta problemas de codificação como a seleção entre “n” ou ‘m” para nasalizar, a codificação de /R/ no contexto intervocálico e nos encontros consonantais; apresenta, ainda, uma escrita fonética. As dificuldades nos contextos competitivos são previsíveis nesta fase.

No teste 6.2, produziu: "A menina esta comendo maça [1] O gato esta ensima da mesa [2] A galinha esta comendo maça [3] O menino foi bater na menina [4] A bola que o menino joga [5]". A três ficou incompleta, a segunda, com exceção da grafia de “ensima” (previsível) está correta, e a quinta está adequada. Os dados indicam uma boa internalização das regras de codificação com desvios naturais diante da complexidade do sistema.

No teste 7, houve 13 respostas inadequadas: gueta por queta, queta por gueta, surra por sura, bupas por dupas, sobar por zobar, pêtor por petor, druga por bruga, sulpa por surpa, duvém por duvem, pêbum por pêdum, cupons por gubons, teicha por teixa. Repetem-se, pois, as mesmas dificuldades encontradas pelos demais sujeitos: problemas de rotação, de codificação do traço [+ ou – voz], de codificação do /r/ no contexto intervocálico e em travamento silábico, de codificação dos diacríticos, e das dependências contextuais.

No teste 8 (leitura de logatomas), houve 18 leituras inadequadas: güeta por gueta; surra ao invés de sura, beiça ao invés de deiça, lanspa ao invés de naspa, dupras ao invés de dupas, zodar ao invés de zobar, echado ao invés de exabo, benre ao invés de denre, berru ao invés de terro, druga ao invés de bruga, dalei ao invés de balei, rédalo ao invés de rébalo, mado ao invés de mabo, dúzia ao invés de búzia, ladu ao invés de latu, gudon ao invés de

gubons, duca ao invés de buca, e denha ao invés de benha. Como se pode verificar, a criança apresenta muitos problemas com o traço de rotação das letras e de outros traços que as diferenciam, produzindo lexicalizações, além dos já examinados nos demais sujeitos anteriormente: não aprendeu a leitura do dígrafo gu antes de “e”; do valor de “r” no contexto intervocálico; não sabe decodificar os diacríticos; leu “echado” [e’♣adu] ao invés de exabo

No teste 9.1, a leitura em 2min5s foi um pouco expressiva, com poucos erros e oito pausas silenciosas indevidas. No teste 9.2, houve dois erros apenas (1 e 5). A criança mostra alguns problemas de codificação e decodificação, mas está realizando a leitura e a interpretação com bastante competência, usando, pois a estratégia da adivinhação das palavras conhecidas.

S11 - O sujeito 11 efetuou bem os testes 1 e 2 (audição e produção oral), com pequenos desvios: gola, rolha, filha, vala, mureta, vovô, touca (em 1.1); não respondeu a bote, mureta, perada, bucho, murro, vovô, traça, trança (em 2.1); produziu adequadamente 25 itens como copo para bote, boi para vaca e pizza para torta.

No teste 3 (ordena 5 figura e narra estória), conservou a ordem de colocação das figuras, não as reordenou; relatou o que havia nas figuras, sem coerência, sem narrativa.

No teste 4, lembrou apenas de uma frase.

No teste 5 (emparelha palavras e frases a figuras), foi bem novamente, mas lia as palavras trocava o “b” por “d” e teve esses desvios: murro-morro e touca-toca. Fez algumas adivinhações, “leu” as figuras; trocava e corrigia; tentava adivinhar e depois conseguia identificar as palavras e as figuras.

No teste 6.1 (vê uma figura e escreve uma palavra), não respondeu a 24 itens: bote, torta, saca, cana, velha, taco, vela, pena, pinha, cano, nado, mureta, vara, vala, reza, ponte, flor, morro, lenha, vovó, vovô, sola, trens e frango. S11 escreveu quecho por queixo, pitisia por piza, canma por cama, garafa por garrafa, cazaco por casaco, caro por carro, batato por batata, roza por rosa, chadreis por xadrez, bicle por bicho, porada por perada, pezo por peso, fera por feira, poca por toca, poca por touca, sorvente por sorvete, lasinho por lacinho. Observe-se que muitas codificações refletem sua variedade sociolingüística, outros desvios se devem a contextos competitivos, mas há

codificações que revelam suas dificuldades no processo de alfabetização, se comparado a muitos dos sujeitos já comentados.

No teste 6.2 (vê uma figura e escreve uma frase), não conseguiu o mesmo desempenho do verificado no teste 5.2: "A menina esta [1]; O gato esta em sima do mesa [2]; não respondeu [3]; O menino foi derubupela menina [4]; A bola que O menino esta [5]"; embora tenha sido um dos raros sujeitos que conseguiu demonstrar algum conhecimento para codificar a voz passiva [4].

No teste 7, apontou 10 respostas inadequadas: ezado por exabo, benre por denre, lárão por larão, dúvem por duvem, pêbum por pêdum, latú por latu, sinpa por simpa, gúbons por gubons, reude por reúde, teicha por teixa, com ocorrências já constatadas nas respostas dos colegas.

No teste 8, leu defa para tefa, lôia (perdeu a transcrição fonética) para lóia, güeta ['gwet□] por ['get□] gueta, beicha por deiça; bupas por dupas, echabo por exabo; agufa por ajufa, ['dēre] ao invés da descodificação obrigatória com /R/ em "denre", derro por terro, buvem-bruvem (duas realizações) por duvem, rebalo por rébalo, pedão por pêdum, zipa por simpa, boca por buca, belha por benha. Há muitas recorrências, como a dificuldade de descodificar os grafemas no que diz respeito ao traço [+ ou - voz] e outras que recorrem nos sujeitos já examinados.

No teste 9.1, realizou uma leitura lenta em 5min12s; não reconhecendo a oposição entre as letras "n" e "m" e realizando algumas inversões como em /se/ quando estava escrito "es"; produziu muitas pausas indevidas, repetições e algumas trocas com o valor do "b" realizado como /d/.

No teste 9.2, ele marcou "x" apenas a questão 2, as outras 10 ficaram em branco, cinco erradas (4,5,7,10 e 11). Isso indica que o entendimento da leitura foi baixo, já que questões fundamentais passaram despercebidas por ele.

S12 – O sujeito 12 apresentou alguns desvios no teste 1.1 (recepção auditiva de itens), com 14 apontamentos inadequados: bote, gado, calo, queixo, roupa, vala, mureta, piso, peso, murro, morro, vovô, vovó, sola. Embora alguns desvios possam se dever a dificuldades de percepção das figuras e/ou lacunas em seu conhecimento de mundo e lexical, há uma recorrência de dificuldades com o traço [+ - voz], como em bote, gado, calo, queixo e também na percepção das diferenças de grau de abertura das vogais [+post].

No teste 1.2 (recepção auditiva de frases), errou a cartela 5 na frase: A menina está amarrando o sapato branco. Apontou a figura 1 (meia) e a adequada era a 2 (sapato).

No teste 2.1 (produção oral de palavras), não respondeu a 9 itens: vala, mureta, muleta, perada, bucho, ponte, traça, coxa, concha, confirmando-se a interpretação das dificuldades com a percepção, conhecimento de mundo e lexical; produziu itens adequadamente de acordo com sua percepção, às vezes com processos metonímicos.

O teste 3 (história incidental) foi bem coerente, fora da ordem prevista.

No teste 4 (reconto), lembrou seis frases .

No teste 5.1 (emparelhamento de palavras escritas), teve os seguintes desvios: pote-bote, vala-mureta, piso-peso-murro, traça-concha-coxa (observe que sete dos itens são os mesmos em que apresentou problemas no teste 1.1).

O valor das letras “p” e “b” não está consolidado, por isso, S12 não percebeu o traço distintivo entre as duas. Sobre vala e mureta, esses desvios podem ser atribuídos a dois fatores principais: eles não fazem parte do léxico das crianças e as figuras não ajudavam muito nesta identificação. O mesmo serve para traça. Já em relação ao par concha e coxa, a análise é de que S12 não domina a alternativa competitiva do fonema /ç/, que pode ser grafado com “x” e com “ch”. Houve trocas semelhantes no teste de escrita (6).

No teste 5.2 (emparelhamento de frases escritas), errou a 3 e 4, ratificando a dificuldade que as crianças têm com a memória de trabalho e com a construção passiva.

No teste 6.1, não escreveu 7 itens: lente, pinha, perada, muleta, vala, concha, traça, mas isto pode se dever à dificuldade de identificação da gravura. Eis algumas das escritas do S12: lanxa ao invés de lancha, queicho ao invés de queijo, coquero ao invés de cana, falha ao invés de folha, ropa ao invés de roupa, borqua ao invés de porca, dendê ao invés de dente, rodo ao invés de roda, barato ao invés de barata, pêra ao invés de perada, pixo ao invés de bicho, puxo ao invés de bucho, vera ao invés de feira, omem ao invés de homem, taca ao invés de taco, trem ao invés de trens, vrago ao invés de frango, trensa ao invés de trança. Pode-se observar que o S12 ainda apresenta muitos problemas para codificar alguns itens, particularmente a distinção entre [+ ou – voz], noutros, porém, trata-se de ainda não ter internalizado alguns

princípios do sistema alfabético do PB, como o de que depois de vogais nasalizadas não se usa o “x” (a não ser raramente), ou de que depois do ditongo “ei”, não se grafa “ch”; não automatizou também os traços que distinguem as letras que representam as vogais; em “coquero” e “ropa”, a codificação ainda é fonética.

No teste 6.2, escreveu “A minina esta comemdo. [1] O gato esta emsima da mesa. [2] O borco xeira as farrafa e o galo come o frango. [3] O menino foi terrupado [4] A bola que o menino esta rogando [5]” Não usou o ponto, mas usou as maiúsculas e conseguiu trabalhar com as passivas. É possível perceber a recorrência da dificuldade em codificar o traço [+ ou – voz], a persistência da codificação fonética e a não internalização de princípios como a seleção de “m” ou “n” como marca de nasalização. Mesmo com os desvios ortográficos e algumas inadequações, ele consegue se expressar pela escrita.

No teste 7, apresentou 15 itens inadequados: zoco por zogo, güeta por gueta, deissa por deicha, denrre por denre, lárão por larão, duvém por duvem, mado por mabo, pédum por pêdum, dúzia por búzia, buga por buca, teicha por teixa. Observe que as dificuldades já comentadas ocorrem no teste de codificação fonológico-grafêmico.

No teste 8, ocorreram 9 itens inadequados: teva por tefa, quêta por queta, echabo por exabo, denre lido com /r/, detor por petor, baleia por balei, rebalo por rébalo, buzja por búzia e jubons por gubons. Além das já assinaladas dificuldades com a descodificação do traço [+ ou – voz], verificam-se alguns problemas com o traço da rotação, efeitos da aprendizagem do nome das letras, não descodificação dos diacríticos e adivinhação (acesso lexical).

No teste 9.1, apresentou leitura expressiva (em 1min53s), com ótima fluência, apenas quatro pausas e uma repetição. Somente outros quatro sujeitos realizaram a tarefa 9.1 em menos de 2min.

No teste 9.2, acertou 10 (apenas a 10 errada).

Esses últimos resultados mostram que as trocas e a grafia equivocada não influíram em seu desempenho de leitura e na interpretação do texto. O S12 demonstrou uma boa competência em leitura, ao contrário da escrita.

S13 – O sujeito 13 passou bem pelo teste 1 (recepção auditiva), mas não respondeu a 9 itens no teste 2.1 (produção oral de itens): cana (2 vezes), lente,

pinha, nado, vala, muleta, perada, toca; produziu 15 itens adequadamente: menina por filha; galinha por galo, flor por folha; estrada por mureta, barriga por bucho, rezando por reza, muro por piso), , soco por murro, brabo por fera, troca por feira), velha por vovó, palmilha por sola, traça por bicho e colar por trança. Uma das produções discrepou do estímulo: chão por morro. Não produziu a frase da cartela 3 no 2.2 (produção oral de frases): é a frase em que se testa a capacidade da memória de trabalho.

No teste 3 (história incidental), colocou as gravuras na ordem prevista e fez um relato coerente embora tenha esquecido da primeira figura. Pensou bastante para fazer a escolha da ordem e trocou a ordem antes de iniciar a história.

No teste 4 (reconto de história), disse que esqueceu de tudo, mas conseguiu expressar duas frases: “ele se queimou” e “água passou de mão em mão”, configurando-se dificuldades com a memória operacional.

No teste 5.1 (emparelhamento de palavras escritas), houve alguns desvios (sem você assinalar quais foram as trocas não é para analisar): piso-morro, vovó-vovô, touca-toca, mola-bola.

No teste 5.2 (emparelhamento de frases escritas), errou a três. Marcou a 1. Confirma-se a hipótese de que o S13 tenha dificuldades com a memória de trabalho.

No teste 6.1 (produção escrita de palavras), apresentou pequenos desvios ortográficos e algumas inadequações: pote por bote, quecho por queixo, tose por doce, queicho por queijo, cáma por cama, ropa por roupa, velo por vela, pêra por pera, abacachi por abacaxi, resáto por rezando, mucho por bucho, pote por ponte, lenha por lenha, fera por feira, tren por trem comcha por concha, cocha por coxa e calar por colar. O fonema /l/ no contexto intervocálico, por ser um contexto competitivo, gera muitos problemas de codificação. Cabe destacar a adição de um “n” em lenha. A nasalização e sua representação gráfica não são dominadas pelas crianças ao final do ano letivo. Uma nova forma de ensino, como a que propomos ao final, pode reduzir esse tipo de problema — pois queremos trabalhar em cima do valor da letra e isso pode fazer diferença na internalização das regras de codificação mais complexas. Houve troca no par mínimo /t,d/ na codificação do /d/ que foi grafado como “t” em dois casos. Como outras crianças, o S13 apresenta problemas na codificação do traço [+ ou – voz].

No teste 6.2 (produção escrita de frases), acertou a primeira e, na segunda, não separou a locução prepositiva (observe, porém, que codificou corretamente a nasalização, se a preposição estivesse prefixada e não como forma livre, errando, no entanto, a grafia de “cima”): “o gato esta ensimada mesa” [2]; em “o porco esta tomano água”, voltou a apresentar o problema do traço [+ ou – voz] [3]; não conseguiu produzir a voz passiva em “o menino foi del...da!” [4]; escreveu “a bola que o menino tacho gato” ao invés de “está jogando” em [5]. Não fez uso do ponto e nem das maiúsculas. Deixou a três e a quatro incompletas, indicando uma pequena noção da passiva, pois inseriu o início de palavra del(rrubado), mas sem segui-lo com a preposição e com o agente e conseguiu trabalhar com a adjetiva na [5].

No teste 7 (transposição fonológico-grafêmica), produziu 17 respostas inadequadas: zoco por zogo, queta por gueta, nazpa por naspa, dupás por dupas, zombar por zobar, achufa por ajufa, tero por terro, pêtor por petor, druga por bruga, lárão por larão, duvém por duvem, latú por latu, gúbons por gubons, busca por buca, tuxa por tuja, teicha por teixa. Confirmam-se os problemas na codificação do traço [+ ou – voz], a não internalização do valor dos diacríticos, bem como codificações determinadas pelo contexto fonético, além de adivinhações (acesso lexical).

No teste 8 (transposição grafêmico-fonológica), produziu: defa ao invés de tefa, loía ao invés de lóia, güeta ao invés de gueta, echabo ao invés de exabo, rebalo ao invés de rébalo, pédum ao invés de pêdum, duca e buga ao invés de buca e denha ao invés de benha. Disse que alguns logatomas eram difíceis: zobar e denre. Confirmam-se as dificuldades com o traço [+ ou – voz], com a rotação e com valores dependentes do contexto.

No teste 9.1 (leitura em voz alta), a leitura foi monocórdia em 3min50s, não fluente, com 15 pausas e indecisões na descodificação: com 5 repetições, demonstra suas dificuldades com leitura. Repetiu rápido, depois de descodificar e entender “bolinha de gude”.

No teste 9.2 (compreensão de leitura), errou 4 entre 11 (1,6,8,9), indicando um razoável entendimento do que leu.

S14 - O Sujeito 14 fez bem o teste 1 (recepção auditiva) e no teste 2 (produção de itens e de frases) não respondeu a 12 itens no teste 2.1.

No teste 3 (história incidental), ordenou diferente do previsto, e apenas descreveu as figuras, sem coerência.

No teste 4 (reconto de história), lembrou duas frases.

Realizou o teste 5 (emparelhamento de gravuras com itens e frases) sem problemas.

No teste 6.1 (produção escrita de palavras), escreveu com desvios: bonha por bote, geicho por queixo, gejo por queijo, torla por torta, arver por árvore, garafa por garrafa, detes por dentes, roza por rosa, lete por lente, barato por barata, tena por pena, pêra por pera, bia por pinha, anzon por anzol, pizo por piso, ome por homem, moro por morro, teza por peso, fera por feira, vovo por vovô, vava por vovó, chapél por chapéu, trei por trem, sovete por sorvete e trasa por trança. Observam-se alguns desvios bem justificáveis, como a generalização em “chapel”, as deditongações como em “fera”, a não normatização nos contextos competitivos, como em “roza”, e “pizo”. Apresenta alguns problemas semelhantes aos dos colegas, como a dificuldade em utilizar a letra para nasalizar a vogal precedente, a não internalização dos traços gráficos que distinguem as vogais entre si e o “q” do “g”, a não utilização dos diacríticos, bem como uma regra bem simples de codificação (que não deve ter sido trabalhada): /R/ → rr em posição intervocálica. Além destas ocorrências, o S14 apresenta problemas de codificação mais graves, pois não automatizou os esquemas para grafar algumas consoantes.

No teste 6.2, produziu “A menina está comendo [1] o gato está e sima da mesa [2] A poço está pomando água e o frago está [3] O menino foi derubado derubado pela menina [4] A bola que o menino está jogado bola [5]. O S14 apresenta uma sintaxe bastante desenvolvida: foi um dos únicos que conseguiu escrever a frase na voz passiva, mas não se saiu bem na oração adjetiva: praticamente ignorou a parte inicial da frase. Apresentou os mesmos problemas de codificação já assinalados.

No teste 7 (codificação de logatomas), produziu 12 respostas inadequadas: deisa por deixa, nazpa por naspá, sobar por zobar, agufa por ajufa, derre por denre, mabó por mabo, pédum por pêdum, guboms por gubons, reude por reúde, teicha por teixa. Confirma-se que alguns princípios só serão aprendidos com mais tempo, como os que dependem do contexto e o uso dos diacríticos.

No teste 8 (descodificação de logatomas), produziu 8 inadequadas: noca por noga, falho por salho, surra por sura, echabo por exabo, ajufe por ajufa, tempor por petor e rebalo por rébalo. Observe como se confirmam suas dificuldades, como o não reconhecimento dos traços gráficos que distinguem as vogais entre si; a descodificação do rr em posição intervocálica e a não automatização dos traços que distinguem algumas consoantes.

No teste 9.1 (leitura em voz alta), a leitura foi expressiva, acrescentou /s/ em final de palavras, fez algumas pausas e pulou o “Ah”.

No teste 9.2 (compreensão de leitura), teve 7 acertos e errou 1, 2, 6 e 9. Podemos ver que não há um domínio da compreensão do texto, mesmo conseguindo uma boa descodificação.

S15 – O sujeito respondeu sem maiores dificuldades os testes 1 e 2 (recepção e produção de itens e de frases).

No teste 3 (história incidental), ordenou fora da ordem prevista e apenas descreveu as figuras.

No teste 4 (reconto de história), lembrou 9 frases, parafraseando-as.

No teste 5.1 (emparelhamento de itens escritos com figura), demonstrou dificuldade com os grafemas: a, e, c, r, rr e nh. Ajustava a pronúncia em função da figura, após haver lido em voz alta antes de emparelhar a ficha com a figura, como muitas outras crianças. Apresentou os seguintes desvios: vala-muleta-mureta, vovô-vovó, trança-concha-coxa.

No teste 5.2 (emparelhamento de frases escritas com gravuras), acertou somente a 1 e a 5. Nas demais (2, 3 e 4), leu a frase corretamente e não emparelhou com a figura.

No teste 6.1 (produção escrita de palavras), não respondeu a 2 itens (quais?). Exemplos de sua escrita com os respectivos desvios: queijo, pitisa, gal (galo), queijo por queixo, travizero, iscada, garafa, ispada, canmiza, zopa, caro, dentes, pera, camo, nacando por nadando, canizo para caniço, moleta para muleta, rezedo para rezando, isquilo para esquilo, bujo para bucho, pizo para piso, porada para porrada, moro para morro, pezo para peso, lelha para lenha, fera para feira, toca para touca, vera para fera, zala para sala, trei para trem, galilha para galinha, trasa para trança, lesi para três. Observa-se a escrita próxima da fala, com deditongação, neutralização da vogal /e/ em posição

pretônica; problemas nos contextos competitivos, como era de esperar, mas dificuldades de codificar o traço [+ ou – voz] e a nasalização da vogal precedente, além dos encontros consonantais.

No 6.2 (escrita de frases), produziu “Á menina tacomedo [1] O gat esta isma da mesa. [2] O porco esta come do. e o rego esta come do tenbam.[3] NR [4] A bola que o menino estajoga do [5]”. Não usou os diacríticos e fez uma escrita sem segmentar bem as palavras. Não escreveu a frase com a voz passiva.

No teste 7, produziu 14 itens inadequados: queta por gueta, queiça por deiça, sobar por zobar, achufa por ajufa, tero por terro, tarão por larão, rébalo por rébalo, pêbum por pêdum, dúzia por búzia, sinpa por simpa, gúbons por gubons, buga por buca, reude por reúde, teicha por teixa. Além da dificuldade já assinalada para codificar o traço [+ ou – voz], a nasalização e os diacríticos, ainda ficou patente o problema com o traço de rotação.

No teste 8, (descodificação de logatomas), produziu 13 itens inadequados: poda por pudo, tulo por cufo, güeta por gueta; não respondeu a deiça, echabo por exabo, em denre rompeu a restrição, produzindo /r/, leu /r/ ao invés de /R/ em terro, zupa ao invés de surpa, zula ao invés de sula, rebalo ao invés de rébalo, mado ao invés de mabo, zimpa ao invés de simpa, gubol ao invés de gubons e tuga ao invés de tuja.

Não incorporou a leitura do dígrafo “gu” seguido de “e” ou “i” (com a maioria dos sujeitos já analisados) e apresentou uma dificuldade de rotação entre “s” e “z” e em outras letras. Também apresenta dificuldades no reconhecimento das letras que representam as vogais.

No teste 9.1 (leitura em voz alta), a leitura foi monocórdia com várias pausas em 5min58s. A dificuldade de compreensão ficou evidente, no teste seguinte (9.2), com apenas quatro acertos, o pior desempenho de quem conseguiu descodificar o texto.

S16 – O sujeito 16 apresentou um desempenho diferente dos demais no teste 1.1 (recepção auditiva de itens): 24 apontamentos inadequados: pote, faca, calo, queixo, gola, rolha, pilha, taco, caco, pera, calo, pilha, nado, vala, muleta, mureta, perada, murro, feira, mola, sola, traça, concha, coxa.

No teste 1.2 (ouve uma frase e aponta para uma figura), errou apenas a cartela 3, que exige maior memória de trabalho. Cotejando o desempenho nos dois

testes, podemos atribuir a falha no primeiro a problemas atencionais, provavelmente decorrentes de conflitos emocionais, que devem ter influenciado em toda sua aprendizagem. Como observamos no sujeito 3, questões emocionais podem influenciar o acesso cognitivo.

É importante citar, algumas afirmações de S16 durante a aplicação dos testes: “sempre esqueço, não sei ler”. A fala indicava problemas a serem atacados por um fonoaudiólogo, com uma produção que não condizia com sua idade (7): parecia que tinha 4 ou 5 anos. O S16 tinha pais separados e conviveu com agressões físicas entre eles, e verbais depois da separação. Na entrevista gravada sobre a escola, relatou que a mãe não gostava do pai, mas ele gostava; que a mãe bateu com um ferro na cabeça do pai; que a mãe não deixava o menino sequer falar no pai. Esse tipo de situação pode ajudar a entender as dificuldades de aprendizagem do S16, que repetiu o ano em 2003 e 2004, havendo, porém, uma sensível evolução de um ano para outro, tanto em termos cognitivos quanto até da fala, como veremos ao comentar o desempenho nos testes 5.1 e 5.2 (emparelhamento de palavras e frases com figuras).

No teste 2.1 (produção oral de itens) não deu resposta para as seguintes figuras: pote, queixo, lente, mola, pinha, vala, muleta, bucho, mola, sola, concha; mas deu outras respostas adequadas: velinha (vela), saquinho (saco), velhinha (vovó). De todos os participantes, o S16 foi o único a fazer o uso do diminutivo de forma tão recorrente, reafirmando a colocação feita anteriormente sobre o seu desenvolvimento emocional.

No teste 3 (história incidental), seguiu a ordem prevista. Demorou a começar e parece não ter entendido o comando. Fez um relato coerente, mas sem elos.

No teste 4 (reconto de história), não quis tentar o reconto.

No teste 5 (fichas de palavras e frase a serem colocados em cima de determinada figura), conseguiu um bom desempenho em 2004, quando em 2003 não conseguiu emparelhar uma única palavra, apenas soletrava os nomes das letras. Não aplicamos os demais testes.

S17 – O sujeito 17 também teve erros acima da média (16 itens inadequados), mas menos do que o S16, no teste 1.1 (recepção auditiva): gola, saco, caco,

pena, vara, muleta, mureta, murro, morro, feira, fera, trança, traça, trens, concha, coxa.

No teste 1.2, errou a cartela três, exatamente a que detecta problemas com a memória de trabalho, que envolve duas sentenças em uma mesma figura.

No teste 2.1 (produção oral de palavras), respondeu três para o estímulo 12, fopa por sopa, vassoura por caco, gato por fera, pivo por piso, fala por sala e doze por três. Ele trocou duas vezes, ao menos, o fonema /s/ por /f/, o que sugere que tenha problemas articulatórios e deveria ser encaminhado à fonoaudióloga para investigar esse tipo de realização. Além disso, a produção para piso repete esse mesmo problema agora com os fonemas [+voz], isto é, /z/ por /v/. S17 produziu o estímulo (12) como três, isto é, a soma das duas unidades e produziu doze por três. Foi o único sujeito a fazer isso. Provavelmente tenha memorizado um esquema linear para a soma.

No teste 3 (história incidental), ordenou fora da ordem prevista e só descreveu a figura, sem ordenação lógica. Demonstrou dificuldade de entender o comando de ordenar as figuras.

No teste 4 (reconto), lembrou 8 frases.

No teste 5.1 (emparelhamento de palavras escritas), não tentou, disse que não sabia ler. Não aplicamos os demais testes.

Alguns fatores precisam ser esclarecidos para se ter uma visão melhor do S17. Os pais são analfabetos e vivem de uma agricultura de subsistência. Na época dos testes, a criança não assistia à televisão e nem freqüentou a pré-escola. Como repetiu o ano, notamos uma pequena evolução no seu desenvolvimento em 2004, relatada no anexo 7 (acompanhamento das aulas). Contudo, ela ainda não foi suficiente para que o enigma da leitura fosse desvendado por ele. Em 2005, será a terceira vez que repetirá o primeiro ano. Como alertamos, o problema vai aumentando ano após ano — e acabam passando as crianças por idade, sem que isso mude muita coisa: o universo escolar continua a não atender esses indivíduos com dificuldade de aprendizagem.

S18 – O sujeito 18 também apresentou dificuldade no teste 1.1 (recepção auditiva de palavras) com 19 apontamentos inadequados: faca, bote, doze, calo, torta, queixo, cana, saca, gola, rolha, vala, muleta, mureta, perada, bucho, murro, traça, três, coxa. Embora alguns estímulos possam ser mais difíceis de

reconhecer, outros certamente pertencem ao seu conhecimento de mundo, como faca.

No teste 1.2 (recepção auditiva de frases), ao ouvir “A bola que o menino está chutando é branca”, apontou para “A menina está segurando a meia”. Este erro demonstra um problema de processamento da memória operacional e/ou atencional.

No 2.1 (produção oral de itens), não respondeu às figuras calo, lente, pinha, vala, muleta, ponte e produziu bode para bote.

No teste 2.2 (produção oral de frases), não teve problemas.

No teste 3 (história incidental), ordenou fora da ordem prevista e apenas descreveu as figuras.

No teste 4 (reconto), lembrou só de duas frases.

Não soube fazer o 5.1 (produção escrita de palavras) e suspendemos a aplicação. Não apresentava problemas, como os sujeitos S16 e S17, mas também não conseguiu se alfabetizar. O S18 é um típico caso de dificuldade de aprendizagem que um professor bem preparado poderia equacionar — o que ainda não está sendo feito nas escolas de formação de professores.

S19 – O sujeito 19 também teve um número elevado de apontamentos inadequados (20) no teste 1.1 (recepção auditiva de itens): bote, gado, doze, calo, cana, saca, gola, rolha, filha, pinha, nado, ponte, peso, linha, lenha, murro, morro, traça, concha, coxa. Não apresentou problemas no apontamento das figuras no teste 1.2 (recepção auditiva de frases).

No 2.1, respondeu mochila por bote, boi por gado, boi por vaca, um por doze, calcanhar por queixo, cama por saca, espada por vara.

No teste 3 (história incidental), fez várias ordenações e contou uma história sem nexo, apenas descrevendo as figuras.

No teste 4 (reconto), disse que não conseguia contar a história. Disse também que não conseguia ler, e suspendemos a aplicação dos testes a partir do 5.1 (emparelhamento de palavras escritas).

A grande criatividade na leitura das figuras não ajudou o S19 a ingressar no mundo da leitura, que continuou ainda um enigma indecifrável depois de um ano inteiro de aulas. A exemplo do sujeito anterior, não observamos nenhum

indício de outros problemas, além da dificuldade de aprendizagem, ainda tão recorrente e sem solução na escola brasileira.

S20 – O sujeito 20 também apresentou um elevado índice de inadequações no teste 1.1 (recepção auditiva), com 20 itens: bote, vaca, gado, calo, queixo, torta, cana, saca, gola, rolha, pêra, calo, pinha, vala, mureta, perada, lenha, murro, feira, sola. A recorrência dos erros elevados em 1.1 em quem não descodifica pode se dever às seguintes causas: 1) perda auditiva; 2) problemas atencionais (ligados a questões emocionais); 3) léxico e conhecimento de mundo pouco desenvolvidos; problemas cognitivos (este é o mais grave).

No teste 1.2 (recepção auditiva de frases), apontou a figura O macaco toma água e o frango pega as maçãs, ao invés de O porco toma água e o frango pega as maçãs. Todos estes equívocos se devem a problemas atencionais, pois nesta questão a memória de trabalho está mais sobre-carregada,

Não respondeu a 12 itens no teste 2.1 (produção oral de palavras): bote, queixo, cana, rolha, lente, pinha, bucho, ponte, linha, feira, toca, mola; produziu outros 36, alguns com desvio no traço [+ ou – voz], mas outros se devem a sua variedade sociolingüística: faca para vaca; faca para gado; cato para gato, dois para doze, veinha para velha, deção (não sei o sentido) para muleta, estadua (estrada) para mureta, roça para rosa. A produção oral de S20 apresenta sinais evidentes da necessidade de um tratamento fonoaudiológico para dar conta de suas dificuldades. Ele não consegue produzir diversos fonemas /v, d, R, s, g/ o que deixa sua fala de difícil compreensão, especialmente, quando sua realização é importante para o acesso lexical. Por exemplo, no caso da realização de /r²sa/, se não houvesse a figura da rosa, o acesso lexical seria outro, o de roça.

No teste 3 (história incidental), ordenou na ordem prevista e apenas descreveu as figuras. Faltou coerência, já que produziu “o cachorro morreu” na figura 3 e “ficou bem” na figura 5.

No teste 4 (reconto), disse somente “não lembro”. Não conseguiu fazer o 5.1 e paramos a aplicação dos testes. O sujeito 20 pode ter problemas com a memória de trabalho e atencionais: o erro no teste 1.2 abre essa possibilidade. O S20 foi a única criança a se desligar dos testes diversas vezes e se

dispersava com muita facilidade, isso entre as mais de 100 crianças em quem o pesquisador aplicou a bateria de testes. Um exemplo claro disso: havia um celular estragado em cima da mesa, que o sujeito pegou e largou sucessivas vezes (por solicitações do pesquisador). Durante a aplicação dos testes, mexia no aparelho, perguntava se funcionava, se podia ligar, de quem era o celular. A solução foi esconder o referido aparelho. Esse sujeito também participou da turma experimento, sob o número S25, e no acompanhamento das aulas (anexo 7) nos referimos a ele algumas vezes.

S21 – O sujeito 21 teve um desempenho fraco no teste 1.1 (ouve uma palavra e escolhe uma figura), com 17 apontamentos inadequados: calo (2 vezes), vala, vara, mureta, peso, linha, lenha, murro, morro, sola, sala, trança, traça, trens, três e coxa. Pela forma de aplicação do teste sem a anotação do desvio (figura apontada) não foi possível detectar o problema — que pode ser de percepção auditiva, atencional, léxico deficiente e/ou conhecimento de mundo ou, o que é mais grave, problema cognitivo. Com as frases, não teve tantas dificuldades: errou a cartela 4 (passiva).

No teste 2.1 (produção oral de palavras), apresentou 28 falhas: não respondeu a bote, doce, saca, rolha, saco, caco, batata, lente, pêra, pinha, vara, vala, mureta, muleta, perada, peso, linha, morro, murro, fera, feira, toca, mala, sala, traça, trança, coxa e concha, apresentando o mais baixo escore na turma experimental. Respondeu gato por pote e peito por queixo. No teste da produção de frases (2.2), errou a cartela que exige maior carga na memória operacional.

No teste 3 (história incidental), contou uma história coerente na ordem prevista.

No teste 4, recordou de 5 frases.

Não conseguiu fazer o teste 5.1 (emparelhamento de palavras e figura), pois não descodificava e, ao errar várias cartelas, paramos a aplicação individual.

No teste 6 (escrita de palavras e frases), copiou as respostas do colega, portanto, descartamos sua escrita.

Essa criança passou de ano, mesmo sem saber ler praticamente nada. Estava com 11 anos e já estava repetindo o 1.º ano há muito tempo, por isto foi promovido. Quais critérios para aprovar S21 e reprovar S16?

S22 – O sujeito 22 apresentou 14 inadequações em 1.1 (teste de recepção auditiva): pote, doze, calo, queixo, cana, gola, vala, vara, mureta, perada, pente, peso, murro, três (não anotamos a figura apontada, com isso não é possível fazer análises mais profundas sobre os desvios) e acertou todas as frases em 1.2.

O mesmo se repetiu no teste 2.1 (produção de itens), com 12 inadequações: queijo, pêra, pinha, vara, vala, perada, pelada, peso, traça, trança, coxa e concha. Na produção de frases não teve maiores dificuldades: não respondeu a cartela 4 (voz passiva).

No teste 3 (história incidental), apenas descreveu as figuras fora da ordem prevista, sem coerência.

No teste 4, não quis fazer o relato da história.

No teste 5.1 (emparelhamento de palavras escritas), apresentou algumas inadequações: emparelhou em gola e não em rolha, em vala e não em vara, mureta, peso-murro-morro, em traça e não em trens.

No teste 5.2 (emparelhamento de frases), errou a 2 e a 4, e não entendeu o comando, lendo as frases em voz alta, ao invés de emparelhar; lia, porém, bem devagar, revelando que não compreendia o que lia.

No teste 6.1 (escrita de palavras a partir de figuras), o S22 foi bem, mas o mesmo não ocorreu em 6.2 (escrita de frases). Vejamos algumas escritas: boca por queixo (metonímia), panl por doce (tentou escrever pão, novamente uma metonímia), queijo por queijo, doizi por doze, iscada por escada, ispada por espada, ropa por gola (metonímia), calderão para sopa (metonímia), caro por carro, vila por vela, deltie por dente, (escrita ilegível) para batata, ócolis para lente (tentou escrever óculos, isto é, uma metonímia), nola para mola, pina para pena, abobura para pêra (tentou escrever abóbora, confundindo a figura), iestarda para mureta (tentou escrever estrada, isto é, uma metonímia), mulhár para pelada (tentou escrever mulher, isto é, reconhecimento correto, pois se tratava de uma mulher pelada), barco para vala, porada para murro (tentou escrever porrada, o que é uma interpretação correta da figura), caimilho (caminho) para morro (interpretação possível da figura), velhinho para vovô, venlhonho para vovó, brarata para barata, furta para feira (tentou escrever fruta, isto é, metonímia). Algumas grafias ficaram ilegíveis, e o “m” ficava muito

próximo do “n” em algumas palavras e muitas codificações ainda não estavam internalizadas, mas apresenta uma estratégia cognitiva bastante recorrente para a interpretação das gravuras: a metonímica.

No teste 6.2 (escrita de frases) produziu: “A bola que a menina [1], o gato minho so [2] (tentou escrever “o gato miou sobre a mesa”), o poco pegal água ofeirgo pe gedobanena [3] (tentou escrever “o porco pegou água, o frango pegando banana”), não respondeu [4]. (apagado pela criança) A bola que a menina bricava todais o diais a menina [5] tentou escrever “brincava todos os dias”). Consideramos adequada somente a três. Apresentou algumas grafias que geravam problemas de leitura, pois atropelava as letras, como no caso da palavra bóia (bóia por bote), quando a junção entre o “b” e o “o” parecia o grafema “r”. Outras grafias apresentavam problemas semelhantes, como em “casa”: a juntura entre “c” e “a” tinha uma saliência, possibilitando a leitura de caisa, o que pode ser a escrita fonética da variedade da criança. Mesmo com as imperfeições apontadas, o S22 codificava com razoável habilidade.

No teste 7 (ouvia um logatoma e escolhia um entre cinco opções), houve 15 inadequações: deissa por deiça, bupas por dupas, zombar por zobar, druga por bruga, surra por surpa, lárão por larão, duvém por duvem, rébalo por rébalo, pedum por pêdum, dúzia por buzia, latú por latu, sinpa por simpa, gúbons por gubons, reude por reúde, teicha por teixa. Além da dificuldade já assinalada nos demais sujeitos para qego para queijo, ainda ficou patente o problema com o traço de rotação.

No teste 8 (transposição grafêmico-fonológica de logatomas), houve 16 inadequações na leitura dos logatomas: tufa por tefa, lôia por lóia, sufo por cufo, guêta por queta, echabo por exabo, benre por denre, petro por petor, larrão por larão, buva por duvem, rebalo por rébalo, nabo por mabo, pedu por pêdum, buzia por búzia, gubo por gubons, reúbe por reúde. Observa-se o efeito da alfabetização com o nome das letras em sufo por cufo. Como muitos dos sujeitos examinados, não internalizou ainda o valor dos diacríticos, embora já esteja começando a entender o valor das letras nasais em final de sílaba, não de forma consistente, como em gubo; a regra do valor do grafema “x” depois de “e” inicial, seguido de vogal, quando tem o valor de /z/: a criança atribuiu-lhe o valor de /ʃ/, como a maioria dos sujeitos que leram os logatomas, revelando a alfabetização com o nome da letra.

Também demonstra outro problema que recorre nos sujeitos já comentados: o traço de rotação das letras.

No teste 9.1 (leitura em voz alta), fez uma leitura em 4min58s, sem expressividade, com muitas pausas e indecisões.

No teste 9.2 (compreensão de leitura), errou quatro (1, 2, 4, 6).

S23 – O sujeito 23 não teve dificuldades nos testes 1 (recepção auditiva), com alguns desvios: calo, pêra, cana, vala, reza, murro, morro, vovô, vovô e sola em 1.1; não respondeu a doce, bucho, pente, murro, traça em 2.1 (produção oral). Em 2.2, produziu apenas bananeira na cartela 3.

No teste 3 (história incidental), ordenou diferente do previsto e contou uma história coerente.

No teste 4, recordou de 7 frases.

No teste 5 (emparelhamento de palavras e frases escritas), teve bom desempenho, com alguns emparelhamentos equivocados no emparelhamento de palavras: feira por fera, concha por coxa. No teste 5.2, emparelhou errado a cartela 3, apontando a figura 4 (frango/porco) pela figura 3 (frango/macaco).

No teste 6 (produção escrita de palavras e frases), cansou, e não fez a atividade até o fim. Escreveu: boti para bote, poti para pote, qero para queixo, dose para doze, qego para queijo, qama para cama, torita para torta, pta para porta, banarera para bananeira, iscada para escada, garafa para garrafa, ropão para roupa, qano para cano, sopa (aqui a cabeça do “p” se uniu com o “a”), proco para porco, pilha (p escrito sem a cabeça, lembrando um j). Essa forma é recorrente, ocorrida também em pena. A grafia do “f” também tinha desvio: em faca, o “a” está colado no “f” sem juntura. Observa-se a escrita fonética da vogal átona /i/ ao invés do grafema “e”, a não internalização da codificação do /k/ em dígrafo, o problema da rotação que diferencia “s” de “z” e/ou a codificação do traço [+ ou – voz], recorrente em muitos sujeitos e os efeitos da alfabetização com o nome das letras, como em qego para queijo, além da já comentada codificação de /r/ em posição intervocálica.

No teste 7 (codificação fonológico-grafêmica em logatomas), ocorreram 20 inadequações: gufo por cufo, zogue por zogo, queta por gueta, surra por sura, deissa por deicha, bupas por dupas, ajuda por ajufa, terra por terro, pêtor por petor, druga por bruga, sunpa por surpa, lárão por larão, duvém por duvem,

latú por latu, sinpa por simpa, gúbons por gubons, tuxa por tuja, reude por reúde, leixa por teixa. Os traços que diferenciam muitas letras ainda não estão suficientemente automatizados, além de outros problemas recorrentes nos demais sujeitos, como a codificação dos diacríticos, a codificação do traço [+ ou – voz], a codificação de /r/ em posição intervocálica. Recorre a dificuldade com o traço de rotação e a codificação das vogais átonas.

No teste 8 (descodificação de logatomas), houve 17 inadequações: jóia por lóia, sufo por cufo, güeta por queta, deika por deiça, nasupa por naspá, zodar por zobar, echabo por exabo, aiufa por ajufa, denor por petor, derruga por bruga, dalei por balei, rédalo por rébalo, mado por mabo, belha por benha, tuia por tuja. Confirmam-se os problemas com o traço de rotação, além dos já recorrentes nos demais sujeitos.

Em 9.1, a leitura em 3min55s teve muitas pausas e indecisões. Em 9.2 (compreensão de leitura), teve 4 incorretas.

S24 – O sujeito 24 apresentou em 1.1 (recepção auditiva de itens) 14 inadequações em: bote, galo, queixo, queijo, gola, folha, vala, perada, murro, bola, sola, trança, traça, concha e coxa, mas alguns desenhos são difíceis de perceber.

Não teve problemas nos testes 1.2 (recepção auditiva de frases) e no 2.1 (vê uma figura e produz uma palavra), não denominou bote, rolha, lente, pêra, pinha, vala, mureta, muleta, perada, bucho, murro, traça, trança, coxa e concha. Enfatizamos que alguns desenhos são difíceis de perceber.

No teste 2.2 (vê uma figura e produz uma frase), descreveu de forma incompleta a cartela 3, que é a que exige maior processamento da memória de trabalho: O frango toma água.

No teste 3 (ordena cinco figuras e conta uma história), ordenou conforme o previsto e contou uma história coerente.

No teste 4 (reconto), lembrou 4 frases.

No teste 5.1 (emparelha palavras com figuras), apresentou desvios nos seguintes pares: vala-vara, muleta-mureta, traça-coxa.

No teste 6.1 (produção escrita de palavras), também teve um bom desempenho. Eis algumas de suas escritas: queicho por queixo, pitisa por pizza (torta), garafa por garrafa, ispada por espada, rropa por roupa, bluzá por

blusa, rroda por roda, binaclos por binóculos (lente), selebro por cérebro, caniso por caniço, resendo por rezando, tren por trem (todos os outros itens estavam corretos, revelando um nível de escrita surpreendente). Nos itens que errou, demonstrou consistência numa regra sua, ao codificar o fonema /r/ em início de palavra como rr, mas teve problemas com a codificação do mesmo fonema em posição intervocálica. Apresentou também algumas trocas nos contextos competitivos (o que é previsível) e um vocabulário muito desenvolvido, quando optou por selebro (cérebro). Não havia internalizado, porém, de modo sistemático o “s” com o valor de /z/ em posição intervocálica e, nos contextos competitivos, como era de esperar, muitas vezes o codificou com a letra “z”. No contexto competitivo, codificou /s/ com “s”, antes das [-post] em selebro. Como era de esperar, ainda não domina as codificações dependentes do contexto fonético e o uso dos diacríticos.

No teste 6.2 (produção escrita de frases), escreveu: “ a menina esta comendo [1], o gato esta na mesa [2], o porco esta tomando agua eo galo eta comedo banana [3], O menino foi derubou o menino [4]; Não respondeu a [5] (oração adjetiva). Observe-se, novamente, o nível alto de desenvolvimento da escrita, com pequenos problemas com os diacríticos, nasalização da vogal precedente, codificação do fonema que trava sílaba e não separação dos clíticos. Em [4], passou a voz passiva para a ativa.

No teste 7 (ouve um logatoma e escolhe uma grafia), apresentou 18 apontamentos inadequados: quieta por queta, zoco por zogo, queta por gueta, surra por sura, deissa por deiça, sobar por zobar, ajuda por ajufa, pêtor por petor, lárão por larão, duvém por duvem, pêbum por pêdum, dúzia por búzia, latú por latu, sinpa por simpa, gúbons por gubons, reude por reúde, teicha por teixa. Como se pode observar, possuindo um vocabulário bastante rico (o que evidencia leitura), recusou o logatoma, fazendo acesso lexical. Demonstrou, porém, algumas dúvidas no reconhecimento dos traços que distinguem as letras e na codificação do traço [+ ou – voz]. De resto, nota-se que a codificação dos diacríticos ainda não foi bem trabalhada.

No teste 8 (lê um logatoma), apresentou 9 leituras com desvios: leu puto por pudo, lôia por lóia, echabo por exabo, benre por denre, derro por terro, betor por petor, rebalo por rébalo. Confirma-se que busca lexicalizar e que ainda não automatizou completamente o traço de rotação e a descodificação dos

diacríticos, além da dificuldade de descodificar os grafemas que representam [+voz] lidos como [-voz] ou vice-versa. Como quase todos os sujeitos, lê “x” sempre com o valor de /x/, pois desconhece o valor ditado pelo contexto grafêmico.

No teste 9.1, confirmou a proficiência, realizando uma leitura expressiva em 2min28s com algumas pausas e, no teste 9.2 (compreensão de leitura), errou 3 (5, 6 e 8) das onze questões. Isso demonstra um bom grau de internalização das regras de descodificação do sistema alfabético, com entendimento do que lê.

S25 – O sujeito 25 não teve maiores dificuldades no teste 1.1 (ouve uma palavra e aponta para uma figura), só pequenos desvios com as gravuras de calo, cana, bucho, feira, touca, mola, sala, sola, traça, concha, mas alguns desenhos são difíceis de perceber e outros põem em relevo um detalhe (que deve ser denominado) de um todo.

Em 2.1 (vê uma figura e produz uma palavra), não denominou as figuras de bote, calo, cana, vela, vara, vala, muleta, perada, toca (observe, reiteramos, que alguns desenhos são difíceis de perceber e outros são um detalhe de um todo) e teve dificuldades em realizar alguns fonemas: kato (gato), lena (lenha), caça (casa), revelando problemas com o traço [+voz] e com a nasal palatizada.

Teve duas produções inadequadas em 2.2 (vê uma figura e produz uma frase), dizendo apenas embaixo da mesa (na cartela 2) e pato (na cartela 3). Nas demais produções também foi sucinto e omitiu o sujeito e/ou o verbo auxiliar: correndo (1), pegou o cachorro (4) e chutando a bola (5).

No teste 3 (ordena cinco figuras e conta uma história), seguiu a ordem prevista e contou uma história coerente.

No teste 4 (reconto), lembrou 8 frases.

No teste 5.1 (emparelha palavras com figuras), começou simultaneamente a ler as palavras e a fazer os emparelhamentos. Acertou palavras complexas como queixo, depois passou a adivinhar e suspendemos a aplicação. Ele pediu para continuar depois, o que foi feito e leu a maioria das palavras, com vários emparelhamentos corretos e depois passou a adivinhar novamente. Consideramos somente a primeira aplicação na tabulação dos dados. Confira

os desvios do segundo teste em 5.1: queixo-queijo, gola-rolha, porca-roupavelha, calo-cano-pinha-nado, vala-vara-muleta. No teste escrito (6), não estava presente.

Cabe fazer um adendo: esse sujeito é também o S20. Ele saía muito da sala para me ver aplicando os testes em outras crianças, por isso, viu que o teste tinha uma continuidade e não acabava até aonde tinha ido.

S26 – O sujeito 26 não teve maiores dificuldade em 1.1 (ouve uma palavra e aponta uma figura): só não denominou bote, doce, gola, vala, mureta, ponte, murro, sola, traça e concha. No teste 1.2 (ouve uma frase e aponta uma figura), errou somente a cartela 5 (estímulo contendo uma oração adjetiva).

Em 2.1 (vê uma figura e produz uma palavra), não denominou bote, pote, gado, doce, saca, rolha, saco, lente, pêra, cano, pinha, nado, vara, vala, perada, bucho, bicho, sala, sola, traça, coxa, concha, apresentando um escore baixo (68).

No teste 2.2 (vê uma figura e produz uma frase), não respondeu o comando para selecionar a figura da cartela 3 (o que exigia maior processamento da memória de trabalho).

No teste 3 (história incidental), ordenou como previsto e não quis contar. Era bastante tímido. Além disso, haveria uma apresentação de teatro naquele dia, e estava ansioso também por isso. O mesmo aconteceu no teste 4 (reconto).

No teste 5.1 (emparelha palavras com figuras), apresentou desvios nos pares pote-bote, porta-porca, roda-rosa, bicho-bucho e problemas com os itens vara, mureta, ponte, reza, traça e concha. Como este teste é o mais elementar na decodificação, ficam patentes as dificuldades do sujeito, particularmente no emparelhamento com figuras de fácil identificação, como é o caso de porta-porca e roda-rosa.

No teste 5.2 (emparelha palavras e figuras), errou a cartela 4 (a da voz passiva). Não quis realizar o teste 6 (produção escrita de palavras e de frases).

No teste 7 (selecionar a codificação escrita de logatomas), teve 21 apontamentos inadequados: quado por pudo, cuto por cufo, bupas por dupas, sobar por zobar, teno por terro, druga por bruga, sulpa por surpa, lárão por larão, rêbalo por rébalo, pêbum por pêdum, dúzia por búzia, latú por latu, sinpa

por simpa, gúbons por gubons, belha por benha, reude por reúde, teicha por teixa. Fica evidente seu problema com o traço de rotação e não automatização de traços mínimos que diferenciam as letras; com a codificação dos diacríticos e com a regra de seleção em contexto mutuamente exclusivo de “m” ou “n” para nasalizar. Apresenta, como muitos de seus colegas, problemas para codificar os dígrafos “nh” e “lh”.

No teste 8 (descodificação de logatomas escritos), fez 13 leituras com desvios: noja por naspá, sufo por cufo, güeta por gueta, surra por sura, echabo por ezabo, druja por bruga, rebalo por rébalo, pédum por pêdum. Parece que no item 4, associou “naspá” a “caspá”, pois demonstra uma necessidade de lexicalizar, como em 11. Nota-se, ainda, o efeito da alfabetização com o nome das letras (sufo e druja) e a não internalização de regras mais complexas, como em (echabo) e na leitura dos diacríticos.

Também não quis realizar o teste 9 (leitura em voz alta e compreensão). Cabe destacar que a maior proximidade do pesquisador com as crianças levou a mais negativas em realizar o teste — o que praticamente não ocorreu com a turma controle.

S27 – O sujeito 27 teve pequenos desvios em 1.1 (ouve uma palavra e aponta uma figura), nos seguintes itens: cana, saca, vala, mureta, perada, murro, vovô, vovó. Observe-se a dificuldade em identificar o referente, com base na oposição entre as vogais posteriores /o/ e /ø/. (AQUI PODE SER MAIS EM FUNÇÃO DAS FIGURAS TAMBÉM, APENAS A GRAVATA DIFERENCIA O VÔ DA VÓ)

Em 2.1 (vê uma figura e produz uma palavra), não denominou: gado, cana, saca, taco, lente, mola, pena, pêra, cana, cano, vala, muleta, bucho, fera, toca, traça e trança. Observe-se a recorrência de certos itens, cujo desenho não ajudava.

No teste 3 (história incidental), não realizou a ordem prevista, mas contou uma história bem coerente.

No teste 4 (reconto), recordou apenas uma frase.

No teste 5.1 (emparelha palavras com figuras), fez poucas trocas nos pares: bote-pote, vala-vara-mureta, touca-toca. No teste 5.2 (emparelha frases com figuras), errou a cartela 4 (voz passiva).

Não realizou o teste 6 (produção escrita de palavras e frases).

No teste 7 (ouve um logatoma e escolhe uma grafia), houve 20 inadequações: doga por noga, gufo por cufo, zoco por zogo, queta por gueta, deissa por deíça, zombar por zobar, agufa por ajufa, pêtor por petor, druga por bruga, sulpa por surpa, lárão por larão, duvém por duvem, rebola por rébalo, latú por latu, pêbum por pêdum, sinpa por simpa, gúbons por gubons, reude por reúde, leixa por teixa. Fica evidente seu problema com o traço de rotação e com a não automatização de traços mínimos que diferenciam as letras, bem como com a codificação dos diacríticos e com a seleção em contexto mutuamente exclusivo entre “m” e “n” para nasalizar. Apresenta, como muitos de seus colegas, problemas para codificar os dígrafos “nh” e “lh”.

No teste 8 (lê um logatoma), fez 15 leituras com desvios: lôia por lóia, chufo por cufo, gueta por gueta, deíça por deíça, efabo por exabo, truga por bruga, dufem por duvem, redalo por rébalo, mado por mabo. túzia por búzia, sipa por simpa, gutons por gubons, tuca por buca e deixa por teixa. Ele trocou sistematicamente a letra “t” pela letra “b”, fez uma adivinhação (acesso lexical) e apresentou alguns problemas com o traço de rotação. Detectado o problema com o reconhecimento de algumas letras, seria fácil resolvê-lo.

No teste 9.1 (leitura em voz alta) em 2min36s, a leitura foi expressiva, com algumas omissões de palavras e de uma frase inteira.

No teste 9.2 (compreensão de leitura).cometeu dois erros apenas (2, 4). Ele apresenta um léxico desenvolvido e aplicou com êxito a estratégia da adivinhação.

S28 – O sujeito 28 teve pequenos desvios em 1 (ouve uma palavra ou frase e aponta uma figura) nos itens: pilha, nado, perada e fera e errou a cartela 3 (a que exige maior processamento na memória de trabalho).

Em 2.1, não denominou bote, e produziu tucano (nadador), passarinho (mureta), e queijo (concha), fazendo associações em sua memória de eventos, que não podemos explicar. No teste 2.2 (vê uma figura e produz uma frase), não respondeu adequadamente a cartela 3, produzindo somente “o macaco e frango”.Observe-se a recorrência da dificuldade com a memória de trabalho.

No teste 3 (ordena cinco figuras e conta uma história), não seguiu a ordem prevista, mas contou uma história coerente.

No teste 4 (reconto), recordou só uma frase.

No teste 5.1 (emparelha palavras e figuras), fez só duas trocas, nos pares: bicho-bucho, touca-toca. Observe-se que a dificuldade é com a descodificação dos grafemas que representam as vogais.

No teste 5.2 (emparelha frases e figuras), errou a cartela 3.(apresentando o mesmo problema com a memória de trabalho).

No teste escrito (6) não foi até o fim. Como houve também claros sinais de cópia do sujeito S24, como a grafia de rropa, resolvemos descartar os resultados do teste 6 (escrita a partir de figura).

No teste 7 (ouve um logatoma e escolhe uma grafia), teve 18 apontamentos inadequados: zoco por zogo, surra por sura, deixa por deiça, agufa por ajufa, derre por denre, buga por bruga, surra por surpa, bálei por balei, lárão por larão, dúvem por duvem, rêbalo por rébalo, pédum por pêdum, latú por latu, sipa por simpa, gúbons por gubons, tuxa por tuja, reude por reúde, e teicha por teixa. Como os demais colegas, apresenta problemas com a codificação do traço [+ ou – voz] e/ou com o traço da rotação e com os diacríticos, inclusive para marcar a nasalização. Mostra o efeito da alfabetização com os nomes das letras, como em agufa por ajufa. Não internalizou, como seria de esperar, as codificações dependentes do contexto fonético.

No teste 8 (lê um logatoma), produziu 27 leituras com desvios: boga para noga, zueca para gueta, surra para sura, deika para deiça, ducace para dupas, zocarra para zobar, echabo para exabo, ejufa para ajufa, denarre para denre, petorre para petor, surpar para surpa, pala para balei, lador para larão, duva para duvem, redalo para rébalo, pedu para pêdum, burria para búzia, esmafa para simpa, bela para benha, reúda para reúde.

Os desvios que o S28 realizou na descodificação demonstram uma estratégia de adivinhar o valor das letras, sem ter automatizado os esquemas perceptuais. Os dados em 7 e 8 apontam muitas dificuldades de leitura e escrita, confirmando a cópia no teste 6, já que ele não poderia ter uma escrita tão limpa com tantas trocas nas realizações dos grafemas.

Não quis fazer o teste 9 (leitura em voz alta e compreensão), alegando cansaço.

S29 - O sujeito 29 passou bem no teste 1.1 (ouve uma palavra e aponta uma figura), com desvios em vala, mureta, trança e traça.

No teste 2.1 (vê uma figura e produz uma palavra), não denominou gado, bote, rolha, saco, caco, lente, pêra, pinha, nado, vara, vala, muleta, bucho, peso, fera e traça, demonstrando dificuldades lexicais e/ou de conhecimento de mundo.

No teste 3 (história incidental), seguiu a ordem prevista e contou uma história coerente.

No teste 4, recordou de 9 frases.

No teste 5.1 (emparelha palavras e figuras), apresentou poucos desvios emparelhando bote com faca, vala com mureta, murro com morro, touca com toca, e traça com coxa.

No teste 6 (produção de palavras e frases escritas), foi uma das poucas crianças das duas populações a escrever as cinco frases corretas em 6.2. Eis algumas das palavras escritas que apresentaram problemas: “queicho, rrolha, camiza, rroda, rrosa, cruís, sélebro, matagau, pezo, tren”. Nos itens que errou, demonstrou consistência numa regra, como o sujeito 24, ao codificar o fonema /R/ em início de palavra como “rr”. Apresentou também algumas trocas nos contextos competitivos (o que é previsível) e um vocabulário muito desenvolvido, quando optou por selebro (cérebro). Além disto, realizou algumas escritas fonéticas e generalizações muito inteligentes como em cruís, e matagau.

No teste 6.2 (produção de palavras e frases escritas) escreveu: 2, “A menina estava comendo [1], O gato estava em cima da mesa, O porco estava tomando água e o frngo estava comendo nça (maçã) [3], O menino foi brica e menina e derrubou [4], A bola que pula [5]”. Observa-se já uma boa construção das frases escritas.

No teste 7 (ouve um logatoma e escolhe uma grafia), houve 15 inadequações: defa por tefa, queta por gueta, deissa por deiça, dupás por dupas, agufa por ajufa, bluga por bruga, laram por larão, duvém por duvNo teste, pêbum por pêdum, dúzia por búzia, latú por latu, sinpa por simpa, gúbons por gubons, tuxa por tuja, reude por reúde. Além das dificuldades já comentadas nos sujeitos precedentes, observe-se, como era de esperar, que ele não havia internalizado a codificação do ditongo “ão” em sílaba acentuada no final do vocábulo (desconhecimento que até alunos da pós-graduação às vezes apresentam!)

No teste 8 (lê um logatoma), realizou leituras com os seguintes desvios: teva por tefa, veca por feca, cuvo por cufo, gu-eta por gueta, deiza por deiça, zodas

por zobar, echado por exabo, ajuva por ajufa, derro por terro, druga por bruga, dalei por balei, mado po mabo, ladu por latu, duca por buca, denha por benha. Podemos observar duas trocas recorrentes de valores: a descodificação dos grafemas que representam [+voz] lidos como [-voz] e a rotação para a esquerda da letra “b”, lida como /d/.

No teste 9.1 (leitura em voz alta), realizou uma leitura lenta, em 4min29s, com muitas pausas; mesmo assim, teve um desempenho razoável em 9.2 (compreensão), com quatro erros: 2, 6, 7, 8.

S30 O sujeito 30 passou bem pelo teste 1.1 (ouve uma palavra e aponta uma figura), com desvios em vala, mureta, peso e murro.

No teste 2.1 (vê uma figura e produz uma palavra), não denominou: doce, barata, lente, pinha, vala, perada, pelada, bucho, peso, murro, feira, sola, trança, três, trens, concha.

No teste 2.2 (vê uma figura e produz uma frase), produziu “o frango está tomando água e deixou a água cair no chão” na cartela 3, não citando o outro animal presente na figura.

No teste 3 (ordena cinco figuras e conta uma história), colocou as gravuras na ordem prevista e contou uma história coerente.

No teste 4, recordou de 3 frases.

No teste 5.1 (emparelhamento de palavras escritas), teve um bom desempenho, com os desvios em: pote-bote, peso-murro, trança-traça, trens-três.

No teste 5.2 (emparelhamento de frases escritas), emparelhou errada a cartela 3, indicando problemas atencionais ou de memória de trabalho.

Fez as seguintes escritas em 6.1 (vê uma figura e escreve uma palavra): dote para bote, queijo para queijo, lopa para sopa, dose para doze, qena para cana, rroza para rosa, derata para barata, qeno para cano, pirta para pista, telada para pelada, rezedo para rezando, animau para animal, pizo para piso, nalho para náilon, porata para porrada. Confirma-se a rotação para a esquerda da letra “b”; o efeito da alfabetização com o nome das letras (uso de “q” ao invés de “c” antes de “a”); dificuldade em codificar /R/, escrita fonética, esquemas de letras não internalizados, particularmente as vogais, e, o que era de esperar,

problemas nos contextos competitivos e no uso da letra para nasalizar a vogal precedente.

No teste 6.2 (vê uma figura e escreve uma frase), escreveu apenas duas frases completas: Amenina tavatomedo e o copoca iu o copo [1], o gato estavaecismastamesza e cau [2], Não respondeu a [3], O menino foi a menina derubo o menino e o menino cemaxuco [4], A bola que o menino caiu jogedo e caiu [5]”. Consideramos as duas primeiras adequadas, pois apenas não separou as palavras e continuou tendo problemas com a marca de nasalização da vogal precedente, apresentando também uma escrita semi-fonética.

No teste 7 (ouve um logatoma e escolhe uma grafia) apresentou 14 inadequações: qufo por cufo, queta por gueta, surra por sura, deisa por deiça, dupás por dupas, sobar por zobar, druga por bruga, sulpa por surpa, laram por larão, rebalo por rébalo, dúzia por búzia, sinpa por sapa, guboms por gubons, reude por reúde. Confirmam-se as dificuldades já apresentadas: codificação dos fonemas [+voz] como [-voz] ou vice-versa e problemas com o traço de rotação. Em acréscimo, dificuldades para codificar os diacríticos e para codificar o ditongo “ão” em sílaba acentuada no final do vocábulo.

No teste teste 8 (lê um logatoma), apresentou várias leituras com desvios: lôia para lóia, sufo para cufo, guta para gueta, suga para sura, deixa para deiça, zobas para zobar, echado para exabo, agufa para ajufa, pefo para terro, guvem para duvem, rebalo para rébalo, petão para pêdum, buzia para búzia, lalu para latu, sipa para simpa, gubo para gubons, buga para buca, denha para benha, deixa para teixa. Como os demais colegas, acusa dificuldades recorrentes com os diacríticos, o efeito da alfabetização com o nome das letras (sufo, agufa, echabo), a descodificação dos grafemas que representam [+voz] lidos como [-voz]; não percepção de traços que diferenciam as letras (petão, zobas, lalu) e dificuldades recorrentes: traço de rotação, letra para nasalizar a vogal precedente, além de adivinhações (acesso lexical).

Na leitura em voz alta (9.1), teve um dos piores desempenhos daqueles que conseguiram realizar a atividade (escore 0,5); idêntico ao do S40 que levou ainda mais tempo para realizar a tarefa, com muitas pausas e indecisões sobre os valores dos grafemas. A leitura levou 7min.

No teste 9.2 (compreensão de leitura), realizou 4 erros (2, 3, 8, 11). Esse sujeito tinha muitas dificuldades no primeiro semestre e foi uma surpresa

positiva ter realizado os testes até o fim. Ele passou de ano. Crianças que tinham menos dificuldades, não conseguiram esse desempenho e permaneceram no primeiro ano.

S31 - O sujeito 31 teve um ótimo desempenho no teste 1 (ouve uma palavra ou uma frase e aponta uma figura), com 100% de acertos e também foi bem no teste 2 (vê uma figura e produz uma palavra ou sentença), porém não denominou os seguintes itens: doce, rolha, lente, pilha, vara, mureta, pelada, bucho, murro, traça, concha.

No teste 3 (ordena cinco figuras e conta uma história), colocou as figuras na ordem prevista e contou uma história bem coerente, sem relatar a figura 1.

No teste 4 (reconto), lembrou três frases.

No teste 5 (emparelha palavras e frases com figuras), também foi muito bem, com um desvio somente, no par trens-três.

No teste 6 (produção de palavras e frases escritas), não estava presente em aula.

No teste 7 (ouve um logatoma e escolhe uma grafia), apontou güeta por queta, bupas por dupas, zombar por zobar, denrre por denre, lárão por larão, dúvem por duvem, dúzia por búzia, latú, por latu, gúbons por gubons, reude por reúde, leixa por teixa. Fica evidente seu problema com o traço de rotação, a não automatização de traços mínimos que diferenciam as letras e não aprendeu a codificação dos diacríticos, bem como a codificação do fonema /k/ como dígrafo antes do fonema /e/.

No teste 8 (lê um logatoma), na leitura de denre, não aplicou a regra do “r” depois do “n” que nasaliza, lendo /r/, e leu rebalo por rébalo, demonstrando que a leitura dos diacríticos não foi trabalhada.

A leitura em voz alta (9.1) foi fluente, em 2min43s, sem grandes desvios. Já a compreensão do texto (9.2) acusou três inadequações (1, 3 e 4), o que pode ser considerado elevado para sua fluência na leitura. Ele leu com rapidez, e o excesso de confiança talvez explique o desempenho.

S32 – O sujeito 32 também teve um ótimo desempenho (100% de acertos) no teste 1 (ouve uma palavra ou frase e aponta uma figura) e não tão bem no teste 2 (vê uma figura e produz uma palavra ou frase), pois não denominou

bote, gado, cana, cana, pinha, mureta, muleta, perada, bucho, bicho, peso, murro e traça.

No teste 3 (ordena cinco figuras e conta uma história), colocou as gravuras na ordem prevista e fez um relato bem coerente.

No teste 4 (reconto), recontou 13 frases.

No teste 5 (emparelha palavras e frases escritas com figuras), foi muito bem com apenas dois desvios em: bote e gado.

No teste 6.1 (vê uma figura e escreve uma palavra), apresentou os seguintes desvios: queicho para queixo, dose para doze, resa para reza, selibro para cérebro. Observe que quase todos são contextos competitivos, o que revela o desempenho muito bom do sujeito.

A escrita das frases (6.2) também foi consistente: A menina esta comendo [1], O gato esta em cima da mesa [2], O porco toma e o galo roda as maçãs [3], O menino foi derobado pela a menina [4], A bola que o menino estava jogando bola [5]. Consideramos inadequada somente a [5] pela repetição de bola, ratificando a boa qualificação do S32.

No teste 7 (ouve um logatoma e escolhe uma grafia), houve 11 inadequações: trocou güeta por gueta, deisa por deiça, dupás por dupas, sunpa por surpa, lárão por larão, pedum por pêdum, sinpa por simpa, gúbons por gubons, reude por reúde e teicha por teixa. Como a maioria dos colegas, apresenta problema com a codificação dos diacríticos, com a regra de seleção em contexto mutuamente exclusivo de “m” ou “n” para nasalizar, revela desconhecimento de algumas regras dependentes do contexto fonético, e não internalizou a codificação de /g/ antes de /e/ no dígrafo “gu”.

No teste 8 (lê um logatoma), leu queta por gueta, surra por sura, echabo para exabo, rebalo por rébalo, dúzia por búzia, simba por simpa, acusando alguns problemas recorrentes entre seus colegas, embora em menor escala: descodificação dos diacríticos, não distinção dos traços lidos como [-voz], a rotação para a esquerda da letra “b”, lida como /d/ e com a identificação da letra “m” ou “n” em contexto mutuamente exclusivo para nasalizar a vogal precedente. Como quase todos os sujeitos, lê “x” sempre com o valor de /x/, pois desconhece o valor dependente do contexto grafêmico.

O S32 teve um dos melhores desempenhos na leitura em voz alta em 1min50s, com expressividade e com poucas pausas. No teste 9.2, foi o único sujeito a acertar as 11 questões na interpretação do texto.

S33 – O sujeito 33 também teve um ótimo desempenho em 1 (ouve uma palavra ou frase e aponta uma figura), sem nenhum desvio.

No teste 2 (vê uma figura e produz uma palavra ou frase), não denominou as figuras bote, pote, taco, lente, pêra, cana, mureta, muleta, e bucho, no teste 2.1.

No teste 3 (ordena cinco figuras e conta uma história), não seguiu a ordem prevista, mas contou uma história bem coerente.

No teste 4 (reconto), lembrou 8 frases.

No teste 5 (emparelha palavras escritas com figuras), teve um ótimo desempenho, com apenas uma troca no teste 5.1: vaca-gado. (a criança aplicou uma metonímia).

No teste 5 (emparelhamento de palavras e frases), teve um ótimo desempenho.

No teste 6.1 (produção de palavras escritas), o desempenho também foi muito bom. Seguem alguns de seus desvios: quexo, queijo, travicero, garafa, isda (espada), pisina, pizo, lenlha (lenha), xapeu, vazo. Observa-se o registro escrito da deditongação e, com exceção de pisina e garafa, onde houve violações maiores dos princípios alfabéticos, os demais são contextos competitivos.

No teste 6.2 (produção de frases escritas) acertou parcialmente a redação de algumas frases. A minina é bonita [1], O solbiu ensima da mesa [2], O porco tava peú uma garafa e a galinha peú a maçã [3], O menino foi a menina e(..)ro o menino [4], A bola que e(..)rou [5]. Consideramos as últimas duas inadequadas.

No teste 7 (ouve um logatoma e escolhe uma grafia), houve 13 inadequações: qufo por cufo, surra por sura, deissa por deiça, tero por terro, pêtor por petor, lárão, por larão, duvém por duvem, pêbum por pêdum, qúzia por búzia, latú por latu, gúbons por gubons, sinpa por simpa, reude por réude, teicha por teixa. O S33 demonstrou recorrentemente que ainda não aprendeu a codificação dos diacríticos e, esporadicamente, revela desconhecimento de algumas regras

dependentes do contexto fonético, vacilando, ainda, na codificação de /r/ e /r/ intervocálicos. Cometeu alguns desvios de rotação.

No teste 8 (lê um logatoma) leu duto para pudo, techá para tefa, sufo para cufo, zojo para zogo, jueta para gueta, echabô para exabo, bruca para bruga, larrão para larão, rebalo para rébalo, buzia para búzia, dubons para gubons, belha para benha. Revela a influência da alfabetização pelo nome das letras, e confirma as dificuldades com “rr” intervocálico e com os diacríticos. Além disto apresentou problemas com o traço de rotação e confunde os valores dos grafemas “g” e “j”, e apresenta algum problema com [+ voz], e com “lh”.

Não quis ler em voz alta (9.1).

No teste 9.2 (compreensão de leitura), o preenchimento pareceu aleatório, pois foram marcadas todas as questões com ‘x’ (pode não ter entendido o comando).

S34 – O sujeito 34 não apresentou dificuldades maiores no teste 1 (ouve uma palavra e aponta uma figura), mas apresentou alguns desvios no teste 1.1 em gado, galo, vala, bucho, feira, vovô, vovó, touca, toca (os quatro últimos itens tratam da diferença entre as vogais /o/ e /ø/).

No teste 2.1 (vê uma figura e produz uma palavra), não denominou bote, pote, cana, rolha, lente, cana, pilha, vara, vala, muleta, perada, bucho e trança. No teste 2.2 (vê uma figura e produz uma sentença), não denominou a cartela três, que detecta problemas com a memória operacional.

No teste 3 (ordena cinco figuras e conta uma história), não seguiu a ordem prevista, mas fez o relato de forma bem coerente.

Lembrou duas frases no teste 4 (reconto).

Foi muito bem também no teste 5.1 (emparelha palavras com figuras), com poucos desvios: piso-murro, vovô-vovó e touca-toca.

No teste 6 (produção de palavras e frases escritas), sua escrita é quase sem erros ortográficos, com exceção de alguns desvios: quiço para queijo, bluzá pra blusa, cerebro para cérebro, infeite para enfeite, pezo para peso e tres para três basicamente, ainda não domina o uso dos diacríticos, grafa a vogal pretônica foneticamente e não memorizou a grafia para os contextos competitivos. Observe-se a complexidade das frases criadas: “A menina esta comendo um pão bem delicioso e bem folinho e gostozo. [1], O gato estava

jantando de tarde e ele estava em cima da mesa. [2], O porco e o galo estava comendo e tomando algumas coisas. [3] O menino foi a menina derubou o menino e o menino disse lu (t) não derubou [4], A bola que o menino disse que caiu sozinha”. O menino estava jogando bola. [5].

O S34 elaborou na redação das frases pequenos textos e demonstra que já é um bom leitor e um bom narrador (se a escola não estragar seu talento).

No teste 7 (ouve um logatoma e escolhe uma grafia), produziu 9 inadequações: faca por feca, deissa por deicha, bupas por dupas, pêtor por petor, bálei por balei, lárão por larão, dúvem por duvem, dúzia por búzia, latú por latu, teicha por teixa. Basicamente, apresentou problemas com os diacríticos, que não foram ensinados e com algumas conversões dependentes do contexto. Produziu apenas duas inversões do traço de rotação (uma delas para lexicalizar, estratégia que também usou em “faca”).

No teste 8 (lê um logatoma), efetuou 6 leituras com desvio: queta para gueta, em “denre” não aplicou a regra do /R/ depois do “n” que nasaliza, lendo /r/, rebalo para rébalo, madu para mabo e tucha para tuja, confirmando pequenos problemas já apresentados na codificação.

No teste 9.1 (leitura em voz alta), fez uma leitura expressiva e com poucas pausas em 1min22s. No teste 9.2 (compreensão de leitura), respondeu apenas uma errada: a 8. Essa criança tinha apenas 6 anos e foi uma dos melhores da turma. Ela chegou a observar as palavras que constam nas cartelas dos logatomas (e que conhecia) e as apontava para o pesquisador. Trata-se, sem dúvida, de uma criança superdotada.

S35 – O sujeito 35 também não teve dificuldade no teste 1.1 (ouve uma palavra e aponta uma figura), pois apresentou um desvio apenas: queixo.

No teste 2.1 (vê uma figura e produz uma palavra), não denominou doce, bote, espada, rolha, lente, pêra, pinha, muleta, pelada, bucho, peso, murro e traça.

No teste 3 (ordena cinco figuras e conta uma história), seguiu a ordem prevista e contou uma história coerente.

No teste 4 (reconto), lembrou 4 frases.

No teste 5 (emparelha palavras e figuras), fez as seguintes trocas em 5.1: bote-pote, pilha-pinha, lenha-murro, feira-fera, touca-toca. Disse que sabia ler pouco e conseguiu um bom desempenho. Enquanto emparelhava soletrava e

sintetizava a sílaba: “c” e “a” (ca) [ka], demonstrando a alfabetização pelo nome das letras.. Recorria às figuras, quando tinha dificuldades de decodificar. As maiores dificuldades eram os dígrafos lh e nh.

No teste 5.2 (emparelha frases e figuras), acertou todas, mas demorou muito para realizar a tarefa.

No teste 6 (vê uma figura e escreve uma palavra ou frase), também foi bem, mas por suspeita de cópia, descartamos esse sujeito no teste escrito. Comparamos com o S29, e as grafias eram muito semelhantes.

No teste 7 (ouve um logatoma e escolhe uma grafia), apresentou 23 inadequações: qufo por cufo, queta por gueta, deissa por deiča, lupas por dupas, zodar por zobar, achufa por ajufa, benre por denre, tero por terro, petol por petor, bluga por bruga, sulpa por surpa, bálei por balei, laram por larão, dúvem por duvem, rêbalo por rébalo, mabó por mabo, pédum por pêdum, búcia por búzia, latú por latu, gúbons por gubons, belha por benha, tuga por tuja, reúbe por reúde.

Apresentou, pois, como muitos de seus colegas, dificuldades com o traço de rotação bem como com a codificação dos diacríticos e com a codificação dos dígrafos “nh” e “lh”. Nos encontros consonantais, opta por “l” ao invés de “r” e apresenta problemas para codificar o traço [+ ou – voz].

No teste 8 (lê um logatoma), leu ja por ga, juete por gueta, surra por sura, deika por deiča, dupaça por dupas, zodarra por zobar, echabo por exabo, preto por petor, dalei por balei, larrao por larão, duvema por duvem, redalo por rébalo, mado por mabo, peduma por pêdum, duvia por búzia, judoso por gubons, duca por buca, beagaa por benha. Ratifica-se a influência da alfabetização pelo nome das letras, particularmente no item benha (beagaa), além da inversão do traço de rotação e duas lexicalizações.

Não quis fazer o teste 9. (leitura em voz alta e compreensão de leitura).

S36 – O sujeito 36 não apresentou dificuldades no teste 1.2 (ouve uma frase e aponta uma figura). No teste 1.1 (ouve uma palavra e aponta uma figura), ocorreram apenas alguns desvios: gado, taco, feira, fera, touca e toca.

No teste 2.2 produziu todas as frases e no teste 2.1 (vê uma figura e denomina uma palavra) não denominou pote, lente, pêra, muleta, bucho, peso, murro, feira e toca.

No teste 3 (história incidental), organizou as figuras na ordem prevista e contou a história, esquecendo de uma figura.

No teste 4 (reconto), lembrou só de uma frase.

No teste 5.1 (emparelha palavras escritas com figuras), conseguiu decodificar com alguma dificuldade e cometeu desvios em espada-gola-rolha, taco-saco, barata-batata, pêra-pena, vara-vala, muleta-mureta, peso-morro, fera-vovó-vovô-touca-toca. Ele fazia como o sujeito 35, soletrava as letras e tentava formar as sílabas. Olhava as palavras, as figuras e tentava adivinhar as palavras. Sempre atribuía o valor de /g/ à letra “g”, confirmando a alfabetização pelo nome das letras, como em “co”, lido como /so/ e demonstrou não dominar o traço de rotação nas letras “b” e “d” .

Em 5.2 (emparelha frases escritas com figuras), teve muita dificuldade para decodificar, demorando para emparelhar: errou a 2 (em “ao lado da mesa” emparelhou com “em cima da mesa”) e na cartela 3 (macaco e porco) emparelhou com “frango e macaco”. Pensamos em continuar o teste com os logatomos, mas o menino alegou cansaço, pediu para descansar e suspendemos a aplicação dos testes 7, 8 e 9.

Na escrita de palavras e frases (teste 6), acertou 52 palavras e nenhuma frase. Chegamos a pensar que havia copiado de alguém, mas não conseguimos comprovar essa possibilidade. Eis alguns de seus desvios: Qopo para copo, Qejo para queijo, QEJO para queixo, c um na para cama e cana, gula para agulha (espada), ropa para roupa, paravuso para parafuso, BONÉCA para boneca, crro para carro, DEITE para dente, molé para mulher. Em uma das aulas, não conseguia perceber nem a ordem das letras, o que foi relatado no acompanhamento das aulas. Pela forma da escrita, parece que fez sozinho a codificação, pois estava sentado só e ainda registrou sua variedade sociolingüística. Ele não passou de ano.

S37 – O sujeito 37 passou bem pelos testes 1.1 (ouve uma palavra e aponta uma figura), com desvios em rolha, piso e murro. No teste teste 2.1 (vê uma figura e produz uma palavra), não denominou bote, pilha, traça, concha.

No teste 3 (ordena cinco figuras e conta uma história), não seguiu a ordem prevista, mas foi coerente na narrativa, com algumas inversões.

No teste 4 (reconto), lembrou duas frases.

No teste 5.1 (emparelha palavras com figuras), teve um bom desempenho e alguns desvios em doce-queijo-queixo, espada-escada, cama-cana, ponte-pente, traça-trança-trens-três-concha.

No teste 5.2, errou a cartela 3, escolhendo a figura 2 (macaco e frango) ao invés de 1 (macaco e porco), e, na cartela 4, emparelhou a figura 4 (menino) ao invés de 2 (menina). Verificam-se, pois problemas com a descodificação das letras que representam as vogais.

No teste 6.1 (vê uma figura e escreve uma palavra), produziu escritas com inadequações. Eis alguns exemplos: qejo para queijo, canizeta para camiseta, bluzza para blusa, sipada para espada, dete para dente, bata para batata, seribru para cérebro, xãou para piso, laso para laço. Faz algumas inversões de letras, não consegue ainda usar o “n” para nasalizar, nem internalizou o esquema do traço que diferencia o “m” do “n”. Como era de esperar, apresenta problemas nos contextos competitivos.

No teste 6.2 (vê uma figura e escreve uma frase), escreveu: A menina tacacomendo [1], O gato e tavanameza [2], o poco toma e o pãoogo (frango) come [3] O menino foi a menina e pura o menino [4], A bola que o que o menino pazia ibaxadinha [5]”. Apenas a [4] não foi considerada adequada, pois o problema maior é que ainda não domina a separação entre as palavras e não automatizou alguns esquemas para codificar.

No teste 7 (ouve um logatoma e escolhe uma grafia), apontou qudo por pudo, loia por lóia, zoco por zogo, deisa por deiça, ezado por exabo, agufa por ajufa, dente por denre, tero por terro, petol por petor, buga por bruga, sulpa por surpa, laram por larão, búcia por búzia, tatu por latu, simqa por simpa, tuxa por tuja, reude por reúde. Como os demais colegas, apresenta problemas com a codificação do traço [+ ou – voz] e/ou com o traço da rotação e com os diacríticos; mostra o efeito da alfabetização com os nomes das letras, como em agufa por ajufa. Não internalizou, como seria de esperar, as codificações dependentes do contexto fonético e apresenta algumas dúvidas no reconhecimento dos traços que distinguem as letras além de vacilar na codificação de /R/ e /r/ intervocálicos e nos encontros consonantais; no travamento de sílaba opta pelo “l” ao invés de “r”.

No teste 8 (lê um logatoma), leu ja por ga, sufo por cufo, deika por deiča, xato por exabo, aiufa para ajufa, supa para surpa, larrao para larão, rebalho para rébalo, peduma para pêdum, buzia para búzia, laju para latu, jubo para gubons, dena para benha, juia para tuja, veincha para teixa. Apresentou dificuldades mais graves do que os colegas com os diacríticos, alfabetização com o nome das letras; não percepção de traços que diferenciam as letras; traço de rotação e grafema em travamento silábico, além de acesso lexical.

Não quis fazer o teste 9, e o desempenho em 8 também desaconselhava a leitura em voz alta e o teste de compreensão de leitura.

S38 – O sujeito 38 passou bem pelo teste 1.1 (ouve uma palavra e aponta uma figura), com desvios em gado, traça e coxa.

No teste 2.1 (vê uma figura e denomina uma palavra), não denominou gado, taco, lente, mola, pinha, mureta, bucho, piso e murro, pois os desenhos não são muito nítidos e alguns referentes não pertencem ao seu conhecimento de mundo.

No teste 3 (ordena cinco figuras e conta uma história), fez um relato coerente na ordem prevista.

No teste 4 (reconto), lembrou 5 frases.

No teste 5.1 (emparelha palavras com figuras), trocou apenas um par: traça-coxa.

Foi muito bem também no teste de codificação (6): vê uma figura e escreve uma palavra ou frase. Produziu escritas quase sem desvios em 6.1, com exceção de: quecho para queixo, opinóculos para binóculos (lente), pezo para peso, seribro para cérebro. Observem-se a deditongação e os contextos competitivos.

Nas frases, também demonstrou um bom domínio, conseguindo trabalhar com a passiva, mesmo omitindo o agente [menina]. A MENINA ESTA COMENDO [1], O GATO ESTA ENCINA DA MESA [2] A PORCA esTA TOMANDO AGUA e o PATO estA COMENDO MAÇÃ [3], O menino foi DERUBADO [4], A bola que jogava a bola [5]. Desconsideramos apenas a [5]. Observe que mistura a caixa alta (predominante) com a minúscula

Teve um bom desempenho nos testes com logatomas. No teste 7 (ouve um logatoma e escolhe uma grafia), apontou güeta por gueta, deissa por deiča,

dupás por dupas, zodar por zobar, denrre por denre, pêtor por petor, lárão por larão, pedum por pêdum, dúzia por búzia, latú por latu, sinpa por simpa, gúbons por gubons, reúbe por reúde, teicha por teixa. Apresenta algum problema com o traço de rotação, bem como com a codificação dos diacríticos e na seleção em contexto mutuamente exclusivo entre “m” e “n” para nasalizar. Não internalizou, como seria de esperar, as codificações dependentes do contexto fonético.

No teste 8 (lê em voz alta um logatoma), produziu só 5 leituras com desvio: quenta por gueta, echabo por exabo, em “denre” não aplicou a regra do /R/ depois do “n” que nasaliza, lendo /r/, rebalo por rébalo, gunbos por gubons. Como todos os sujeitos, lê “x” sempre com o valor de /x/, pois desconhece o valor ditado pelo contexto grafêmico. Fez ainda uma inversão em “gunbos”.

No teste 9.1 (leitura em voz alta), leu com expressividade em 2min10s e errou apenas uma questão em 9.2 (a questão 2). Foi um dos poucos sujeitos que olhou o texto para responder algumas questões.

S39 – O sujeito 39 passou bem pelos testes 1 e 2 (recepção e produção oral de palavras e frases). No teste 2.1 (vê uma figura e produz uma palavra), apresentou desvios em pinha, vara, traça, mas já comentamos que os desenhos são difíceis de perceber. No teste 2.2 (vê uma figura e fala uma sentença), na frase 3, não usou verbo e apenas enumerou frango, água, macaco e maçã.

No teste 3 (ordena cinco figuras e conta uma história), colocou as figuras fora da ordem prevista e não narrou uma história, apenas descreveu as figuras.

No teste 4 (reconto), recordou 4 frases.

No teste 5 (emparelhamento de palavras e frases com gravuras), fez parte do exercício, disse que estava cansada e queria ir para a aula de educação física. Fez confusões com os seguintes estímulos: doce-doze, queixo-queijo, torta-cama-cana, gola-rolha, batata-roda-rosa-dente, mola-cana, calo-pinha-pilha, vala-mureta, bicho-bucho, reza-rosa.

No teste 6 (produção de palavras e frases escritas), desconsideramos os resultados, pois copiou do S41. Conseguiu descodificar com alguma dificuldade. Não conseguiu passar de ano. Ela foi a autora da frase de que não

é possível escrever sem saber ler, que resume bem o ensino-aprendizagem que propomos.

S40 – O sujeito 40 foi o que passou da turma da manhã para a tarde. Não teve problemas no teste 1 (recepção auditiva de palavras e frases).

No teste 2.1 (produção de palavras), não denominou os desenhos de bote, torta, cana, cana, mureta, muleta, pelada, bucho, linha e traça, muitos deles, desenhos que apresentavam dificuldades.

Em 2.2 (vê uma figura e fala uma sentença), respondeu somente “gato na mesa”.

No teste 3 (ordena cinco figuras e conta uma história), colocou as figuras na ordem prevista e relatou a história com coerência sem mencionar apenas uma figura.

Lembrou 8 frases no teste 4 (reconto).

No teste 5.1 (emparelhamento de palavras com figuras) também não teve problemas: lia em silêncio e bem. Emparelhava rápido e conseguia perceber alguns desvios e os corrigia, como em porta e porca. Apresentou só quatro desvios nos pares: feira-fera e traça-trança.

Em 5.2 (emparelhamento de sentenças com figuras), errou só uma: emparelhou com a figura do gato embaixo da mesa ao invés de ao lado da mesa.

No teste 6.1 (vê uma figura e escreve uma palavra), o desempenho não foi tão bom quanto na decodificação de palavras. Cometeu os seguintes desvios: dose para doce, queixo para queixo, quego para queijo e grafa para garrafa, confirmando que escrever é mais difícil do que ler. Não internalizou a codificação de alguns fonemas, dependente do contexto fonético, nem a regra simples da codificação de /R/ no contexto intervocálico.

Em 6.2 (vê uma figura e escreve uma frase), escreveu: A menina esta comedo [1], O gato su biu na meza [2], O poco toma a xa e o x go pega as ma x [3], O menino foi derubado pela menina [4]. A bola que o menino estava go x do [5]”. Consideramos apenas a [3] inadequada. Apresentou problemas relativamente leves, como na nasalização da vogal precedente, nos contextos competitivos, na codificação do travamento silábico e na já comentada dificuldade de codificação de /R/ no contexto intervocálico.

Ele produziu as seguintes trocas no teste 7 (ouve um logatoma e escolhe uma grafia): zoco por zogo, queta por gueta, deisa por deiça, zodar por zobar, agufa por ajufa, denre por denre, teno por terro, peton por petor, sulpa por surpa, duvém por duvem, pedum por pêdum, dúzia por búzia, cupons por gubons, reude por reúde. Como os demais colegas, apresenta problemas com a codificação do traço [+ ou – voz] e/ou com o traço da rotação e com os diacríticos, inclusive para a marca da nasalização. Mostra o efeito da alfabetização com os nomes das letras, como em agufa por ajufa. Recorre a já comentada dificuldade de codificação de /R/ no contexto intervocálico. Produziu um acesso lexical.

O S40 apresentou um bom conhecimento das regras de descodificação com os logatomas (teste 8), mas fez algumas trocas na leitura, como em: cufa para cufo, surra para sura, beiça para deiça, tupas para dupas, echabo para exabo, bétor para petor, larrão para larão, rebalo para rébalo, buzia para búzia, reúbe para reúde, deixo para teixa. . Como todos os sujeitos, lê “x” sempre com o valor de /x/, pois desconhece o valor ditado pelo contexto grafêmico. Tem problemas com a descodificação dos grafemas que representam [+voz] lidos como [-voz] e a rotação para a esquerda da letra “b”, lida como /d/ ou vice-versa, com a descodificação dos diacríticos e com a descodificação de “r” no contexto intervocálico.

O S40 teve um desempenho muito fraco em 9.1 (leitura em voz alta), o pior de todos os que realizaram o teste. Demorou muito para ler (9min36s), com excessivas pausas. Em 9.2 (interpretação), teve 4 desvios (1, 9, 10, 11). Os três últimos erros talvez possam ser atribuídos ao cansaço da tarefa, já que levou bastante tempo para reler o texto.

S41 – O sujeito 41 ficava quieto em sala e foi o último a aplicar o teste: não fizemos uma única citação no acompanhamento das aulas.

Teve um bom desempenho no teste 1 (ouve uma palavra ou frase e aponta uma figura).

No teste 2.1 (vê uma figura e produz uma palavra), não denominou bote, pote, gado, taco, lente, pinha, mureta, muleta, perada e bucho, mas já comentamos que os desenhos são difíceis de perceber.

No teste 3 (ordena cinco figuras e conta uma história), ordenou conforme o previsto e contou uma história coerente.

No teste 4 (reconto), lembrou 7 frases.

No teste 5 (emparelha palavras e frases com figuras), realizou apenas duas trocas: bote-gado, feira-fera, no teste 5.1.

No teste 6 (vê uma figura e escreve uma palavra ou frase), foi muito bem. Escreveu quecho para queixo, quejo queijo, rrosa para rosa, rroda para roda, prota para porta, rropa, para roupa, frago para frango. Nos itens que errou, demonstrou consistência numa regra sua, ao codificar o fonema /r/ em início de palavra como rr. Registra a deditongação, inverte as letras no encontro consonantal e não assinala a nasalização da vogal precedente.

Em 6.2, produziu: a menina ta comedo [1], o gato estava ensima da masã [2], o proco to mado aguá e o frago tava olhavas as maçã [3], O menino foi derrubado pela menina [4], a bola que o menino tava bricamdo [5]. Redige razoavelmente bem, não assinalando recorrentemente a nasalização da vogal precedente e registrando sua fala na realização do verbo (es)ta(r), com uma curiosa reanálise em to ma(n)do. Ao juntar a preposição em, selecionou corretamente o emprego da letra “n”, como marca de nasalização.

No teste 7 (ouve um logatoma e escolhe uma grafia), realizou apontamentos inadequados em: defa por feca, queta por gueta, deissa por deiça, em “denre” não aplicou a regra do “r” depois do “n” que nasaliza, lendo /r/, bluga por bruga, sulpa por surpa, lárão por larão, rêbalo por rébalo, búcia por búzia, latú por latu, sinpa por simpa, cupons por gubons, reude por reúde, teicha por teixa. Faz permutas de letras, bem como apresenta problemas na codificação dos diacríticos, nos encontros consonantais, optando por “l” ao invés de “r” e na regra de seleção em contexto mutuamente exclusivo entre “m” e “n” para nasalizar e noutras de codificação do fonema determinada pelo contexto fonético.

No teste 8 (lê um logatoma), leu lôia para lóia, güeta para gueta, deiza para deiça, tupas para dupas, echado para exabo, belei para balei, larrão para larão, tuvem para duvem, rebalo para rébalo, mato para mabo, pêtum para pêdum, túzia para búzia, zimpa para simpa, cubos para gubons, tuca para buca, deixa para teixa. . Confirma-se que busca lexicalizar, que ainda não automatizou a descodificação dos diacríticos, dos grafemas que representam [+voz] lidos

como [-voz] ou vice-versa. Como quase todos os sujeitos, lê “x” sempre com o valor de /x/, pois desconhece o valor ditado pelo contexto grafêmico e ainda não decodifica o dígrafo “gu” seguido de “e”, bem como ainda não internalizou os valores de muitos grafemas ditados pelo contexto grafêmico.

Já a leitura em voz alta (9.1), em 3min7s, foi expressiva, com algumas pausas. O ritmo lento da leitura talvez tenha prejudicado um escore mais elevado, já que o tempo era uma das medidas. Ele leu com tranqüilidade e bem. No teste 9.2 (interpretação), errou a 1 e a 2.

S42 – O sujeito 42 não quis fazer os testes. Participou somente do teste 6, quando escreveu 29 palavras em caixa alta. O resultado foi surpreendente, já que passava por muitas dificuldades, em especial, para copiar coisas do quadro. Eis alguns de seus desvios : em POTE, o E estava invertido, BOT TE, QIJO (o i estava apagado), GLINHA, OIOJO (queijo), UVA, BRATA (barata), PELDA (pelada), ÇASA (sala), ONÇA. Considerando-se que as demais estavam corretas, não se explica por que não tenha passado de ano, pois, basicamente, apresentava problemas com a codificação das vogais em algumas palavras.

S43 – O sujeito 43 não quis fazer os testes. Participou somente do teste 6, quando escreveu 8 palavras. Eis algumas de suas escritas em caixa alta: PÓTE (da mesma forma que o S42, o que indica que pode ter copiado, já que o E também estava invertido) QIJO (idem), LELA, LOLA, LILA, LALO, LULA , COSA, LALEO, LULE, LULELA, LOLACA, LILALO (nestas produções revela a influência do método silábico). Ele também não passou de ano.

S44 – O sujeito 44 não quis fazer os testes. Participou somente do teste 6, quando escreveu 4 palavras: pôte, vaca, gato e gad (gado). Também não passou de ano.

ANEXO 11 – PROJETO A TEORIA NA PRÁTICA

Egressos da Pós-Graduação em Lingüística da Universidade Federal de Santa Catarina na Qualificação do Ensino Público Fundamental

A ponte entre a universidade pública — Um dos maiores desafios da pesquisa nas universidades públicas é levar novos conhecimentos e novas propostas às escolas públicas. Os trabalhos acadêmicos, via de regra, apontam problemas, mas raramente assumem os riscos de propor algumas soluções. Essa prática precisa mudar e a academia precisa se expor mais: correr riscos e propor caminhos novos na educação e na ciência.

A dissertação *O ABC sem o ABC: fonemas e grafemas na alfabetização* (LUZ 2005) busca essa direção e uma ponte entre a academia e a escola. Sugerimos dois caminhos bem claros para melhorar os índices de aprovação do primeiro ano do ensino fundamental: uma fundamentação teórica e prática dos professores (Projeto de Qualificação de Professores do Ensino Fundamental, vide anexo 12) e um trabalho baseado no valor (som-fonema) dos grafemas (letras). A única alternativa para checar se esse caminho é viável ou não é através de uma experiência prática nas escolas públicas de alguns municípios de Santa Catarina.

Para tanto, desenvolvemos o projeto A Teoria na Prática: egressos da PGL-UFSC na Qualificação do Ensino Fundamental e encaminhamos ao Coordenador e aos Conselheiros da Pós-Graduação em Lingüística da Universidade Federal de Santa Catarina. Essa iniciativa pode ser uma alternativa muito interessante para que o meio acadêmico, além da crítica muito necessária, busque também soluções para os inúmeros problemas da escola pública brasileira. Esse projeto faz uma ponte necessária entre a universidade pública e a dura realidade da educação brasileira.

Além disso, *A teoria na prática* abre campo de trabalho para novos mestres e doutores, pós-graduados nesta instituição: para aplicar seus conhecimentos; e buscar soluções para os problemas da escola pública brasileira. O enfoque teórico no projeto que desenvolvemos (Qualificação de Professores), naturalmente é o da Psicolingüística. A iniciativa pode ser estendida a outras linhas de pesquisas desenvolvidas na PGL.

O projeto não onera a PGL. A estrutura básica é a seguinte: o egresso faz um projeto, supervisionado por um professor-doutor da PGL, que será apresentado para o Conselho da PGL para obter o apoio institucional. Depois disso, o egresso busca recursos para viabilizá-lo. Desta forma, a PGL permite ao egresso a continuidade em sua pesquisa; de outro lado, dá uma contribuição adicional para a sociedade, que mantém essa importante instituição.

Em termos institucionais, a PGL firma convênio com a prefeitura interessada em qualificar seu corpo de professores de ensino fundamental e fica responsável pela emissão do certificado do curso; a prefeitura, pelo pagamento das aulas; e o egresso, pelo projeto e pelas aulas, provas e avaliações; o supervisor representa a PGL no empreendimento, supervisiona e avalia o trabalho do egresso.

ANEXO 12 – PROJETO DE QUALIFICAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Duração: Três anos

Carga Horária: 360 horas

Objetivo: Melhorar os índices de aprovação no primeiro ano do ensino fundamental na escola pública

Supervisão: Dra. Leonor Scliar-Cabral (PGL-UFSC)

Coordenação: professor Ricardo Hecker Luz

Palestrantes convidadas: Dra. Leonor Scliar-Cabral, Dra. Nilcéa Pellandré, Dra. Izete Coelho, Dra. Otília Heinig, professora Yvelise Torquato (*)

Aulas: um encontro semanal de 4 horas (à noite, durante a semana; ou nos finais de semana, nos Módulos 1,2 e 4), ministradas pelo coordenador

Avaliação: Provas, trabalhos individuais e em grupo

* Nomes ainda dependem de confirmação e estão sujeitos a trocas

Cronograma e resumo do projeto

Ano 1 — Módulo 1 e 2 (120 horas)

Ano 2 — Módulo 3 (180 horas)

Ano 3 — Módulo 4 (60 horas)

O projeto tem um perfil de uma verdadeira pesquisa científica experimental: em primeiro lugar, a fundamentação teórica do professor (Módulo 1); em segundo lugar, o pensar e o planejar as atividades práticas dentro de um novo paradigma (Módulo 2); em terceiro, aplicar o conhecimento novo de forma organizada e sistemática ao longo do ano letivo (Módulo 3); avaliar os resultados obtidos com a nova prática pedagógica para descobrir se houve melhora, significativa em termos estatísticos (Módulo 4). Com esses instrumentos, esperamos contribuir para melhores resultados no ensino-aprendizagem da leitura no Brasil. Tudo isso fundamentado na formação e qualificação do professor, peça-chave neste processo.

Os Módulos

Módulo 1 — O livro base será Scliar-Cabral (2003b), *Guia Prático de Alfabetização*, no qual são apresentadas as regras de descodificação (leitura) e codificação (escrita) do português do Brasil. Essas regras e princípios evidenciam as relações entre os fonemas (sons) e os grafemas (letras) e podem auxiliar o professor a entender melhor a complexidade de inserir uma criança no mundo da leitura. A aplicação prática do conteúdo será a característica fundamental desse módulo com o desenvolvimento de material didático e atividades pedagógicas a partir das regras (tabelas) discutidas, como a criação palavras-chave, fios narrativos, personagens, exercícios, textos e atividades lúdicas. Haverá tarefas e leituras para casa de reforço das atividades, valendo pontos para a nota final. A tarefa para casa será simples com trabalhos curtos e gostosos de fazer com, pelo menos, 1 hora de duração — exigindo o planejamento e a aplicação prática dos novos conhecimentos. (60 horas)

Módulo 2 — A prática dos conhecimentos teóricos em aula, durante o Módulo 1, não é suficiente para dar conta de uma significativa mudança na prática de ensino-aprendizagem do professor, que a fundamentação teórica exigirá. Esse planejamento de atividades pedagógicas merece um cuidado todo especial e um módulo específico. O Módulo 2 terá como livro-base a dissertação de mestrado de Luz (2005, ms), *O abc sem o abc: fonemas e grafemas na alfabetização*, no qual apresentamos um modelo fundamentado no valor dos grafemas. Esse modelo será adaptado por cada professor que desenvolverá sua prática e o respectivo material didático para as atividades de todo o ano letivo, aliando conhecimento e prática. O objetivo do módulo é esmiuçar diversos detalhes da aplicação do referencial teórico, bem como, apontar alternativas para os problemas que surgem em turmas de alfabetização. O trabalho final será um projeto de ensino-aprendizagem. (60 horas)

O módulo 3 — Será o acompanhamento desses novos projetos de ensino-aprendizagem elaborados a partir da fundamentação teórica e prática dos módulos anteriores, ao longo de todo o ano. O professor Ricardo Luz atuará de

duas formas principais — a primeira observando as aulas e vendo as mudanças na prática pedagógica; a segunda apontando eventuais desvios e esclarecendo dúvidas dos professores. Esse tipo de atendimento será individualizado para cada professor participante do curso. Além disso, o aspecto mais relevante do módulo será a troca de experiências dos professores através de seminários mensais — com a discussão de práticas adotadas, dos acertos e dos erros das mesmas. Essa atividade será socializada com outros professores de todo o Brasil, com a abertura de uma página da internet, com o resumo desses seminários. Incentivaremos a avaliação das práticas adotadas, com testes no início e no fim do ano letivo. (180 horas)

Módulo 4 — Com base nos dados dos testes, vamos fornecer instrumentos para dar tratamento estatístico aos mesmos. O objetivo é que o próprio professor possa avaliar os resultados obtidos com a mudança pedagógica — sejam eles positivos, negativos ou nulos. Com isso, permitir a identificação de eventuais problemas de sua prática — já que os testes especificam bem as dificuldades que as crianças apresentam em termos de internalização do sistema alfabético. Isso irá possibilitar ajustes e correções pontuais no planejamento e nas atividades de cada professor. Além de permitir um amplo levantamento de todo o processo de treinamento efetuado, possibilitando, da mesma forma, ajustes e correções no projeto como um todo. O capítulo 4 (LUZ 2005, ms) discutiu o acompanhamento das aulas, a mudança na prática pedagógica da professora, as visões da criança sobre leitura e escrita, e a análise dos resultados dos testes aplicados. Eles serão a base desse módulo. (60 horas)