

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO - CCE
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E LITERATURA VERNÁCULA
PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - LINGÜÍSTICA

**CARTILHAS:
AUXÍLIO OU EMPECILHO PARA O LETRAMENTO?**

CLAUDIA FINGER-KRATOCHVIL

FLORIANÓPOLIS, FEVEREIRO DE 1997.

CLAUDIA FINGER-KRATOCHVIL

CARTILHAS:

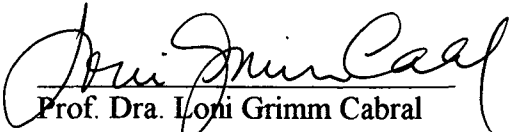
AUXÍLIO OU EMPECILHO PARA O LETRAMENTO?

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, como parte dos requisitos para a obtenção do Grau Mestre em Linguística.


UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

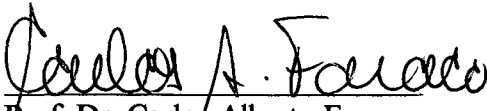
FLORIANÓPOLIS - 1997

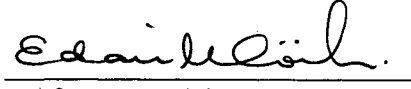
Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do grau de mestre em Letras-Linguística e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.

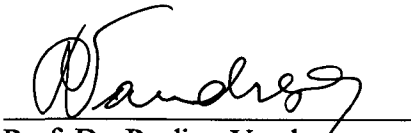

Prof. Dra. Loni Grimm Cabral
Coordenadora do CPGLL

Banca Examinadora:


Profª. Dra. Leonor Scliar-Cabral
Orientadora


Prof. Dr. Carlos Alberto Faraco


Profª. Dra. Edair Gorski


Prof. Dr. Paulino Vandresen
Suplente

AGRADECIMENTOS

Ao buscar os nomes daqueles que me auxiliaram, direta ou indiretamente, corro o risco de ser traída pela memória.

Agradeço, porém,

- ◆ a meus pais, Germano e Salete, por terem me dado a oportunidade de construir um rico conceito sobre o processo da lecto-escritura desde muito cedo, bem como, pelo apoio, preocupação e preces, especialmente, durante este período de mestrado;
- ◆ ao Julio, esposo e amigo, pelo suporte afetivo, compreensão e tolerância em tantos momentos pelos quais passei, em casa, trabalhando;
- ◆ a duas queridas amigas, Cristina Herold e Simone Klein, que, direta ou indiretamente, contribuíram na caminhada;
- ◆ à professora Tânia Regina de Oliveira Ramos, que um dia, durante a graduação, deu o ponta-pé inicial, acreditando na capacidade de uma adolescente;
- ◆ aos professores e colegas do Curso de Pós-Graduação, pelo conhecimento e bons momentos de convívio e,
- ◆ à professora Leonor Scliar-Cabral, pelas orientações sérias e efetivas e a paciência em ensinar. Sem ela, o presente trabalho não teria sido possível.

RESUMO

Ao longo deste trabalho, analisamos o material de apoio usado pelo professor durante o processo de ensino-aprendizagem do letramento, no primeiro ano escolar: *a cartilha*.

Usando uma abordagem psicolinguística, preparamos um questionário com dez categorias de análise, a fim de pesquisar no livro do professor e no livro do aluno alguns aspectos importantes para o desenvolvimento da lecto-escritura. Ao aplicarmos o questionário, buscamos saber: se os livros desenvolvem as modalidades oral e escrita e como o fazem; que tipos de gêneros de texto são propostos (para a leitura e escrita); se há algum balanço entre a informação velha e nova; se a coesão e a coerência figuram nos textos propostos para a leitura e entre esses e as ilustrações; se os livros respeitam as hipóteses iniciais das crianças sobre o sistema escrito; que sistema de informação é privilegiado, o central ou o periférico, através dos exercícios; se esses, por sua vez, desenvolvem a criatividade e, finalmente, que teoria(s) de ensino-aprendizagem norteia(m) o trabalho do(s) autor(es).

As categorias foram aplicadas a uma seleção de oito cartilhas pertencentes a lista dos livros mais adotados nas escolas públicas e financiados pela FAE (FUNDAÇÃO DE AMPARO AO ESTUDANTE) - instituição do Governo Federal.

Os resultados revelaram que a qualidade desses livros está abaixo do padrão mínimo aceitável, pois, os autores ignoram as diferenças entre as modalidades oral e escrita; há um grande número de textos destituídos de sentido - seu propósito principal é repetir a família silábica ensinada; as atividades privilegiam o sistema periférico de processamento de informação, etc. Por essas razões, e muitas outras, concluímos que *as cartilhas* analisadas não estão auxiliando o processo de ensino-aprendizagem do letramento, mas, ao invés disso, de certa forma, estão perturbando-o.

ABSTRACT

Throughout this work, we study the main tool used in the process of teaching and learning how to read and write, in the first year of elementary school in Brazil, that is, the book called *cartilha* (First Readers).

Using a psycholinguistic approach, we have prepared a questionnaire with ten categories in order to find out in the teacher's manual and the student's book, some important aspects for the development of written language. Applying this questionnaire, we set out to determine, whether the books develop the written and the oral modalities and how it is done; which kind of text genres are proposed; whether there is some balance between the new and given information; whether coherence and cohesion are both present within the reading task and between the texts and the pictures; whether the books respect children's first hypotheses about the written system; what information processing system is favored, the central or the peripheral one through the activities; whether the later help children to develop their creativity and finally what learning theory guides the author's (authors') work.

The categories were applied to a random selection of eight books that belong to a list of the most used books in Brazilian public schools. These books are supported by FAE (Fundação de Amparo ao Estudante) an institution of Brazilian Government.

The results showed that the quality of these books are below the minimum acceptable standards. For example, the authors ignore the differences between the oral and written modalities; a great number of those texts presented to the reading task are meaningless - their main purpose is just to repeat the syllabic family that has been taught; the activities emphasize peripheral processing system, etc. For these reasons, and many others, we conclude that the *cartilhas* are not helping the literacy process but, rather, in some sense, they are disturbing it.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1.0 - LETRAMENTO: O QUÊ, COMO E PARA QUÊ	20
1.1 - CONCEITO DE LETRAMENTO	20
1.2 - A APRENDIZAGEM DO LETRAMENTO	31
1.3 - ALGUMAS RAZÕES PARA O LETRAMENTO	36
2.0 - MODALIDADES ORAL E ESCRITA:	
CONTINUIDADES E DESCONTINUIDADES	41
2.1 - SIMILARIDADES ENTRE O SISTEMA ORAL E O SISTEMA ESCRITO	45
2.1.1 - MEIOS DE COMUNICAÇÃO VERBAL	45
2.1.2 - REIFICAÇÃO	46
2.1.3 - METALINGUAGEM	46
2.1.4 - TRANSMISSÃO CULTURAL	47
2.1.5 - AS FUNÇÕES DA LINGUAGEM	48
2.1.6 - ARTICULAÇÕES	53
2.1.7 - PRODUTIVIDADE	55
2.1.8 - RETOALIMENTAÇÃO TOTAL (FEEDBACK TOTAL)	55

2.2 - DIFERENÇAS ENTRE O SISTEMA ORAL	
E O SISTEMA ESCRITO	57
2.2.1 - INVENÇÃO DA ESCRITA <i>VERSUS</i>	
DETERMINANTES BIOPSIOLÓGICOS DO ORAL	57
2.2.2 - APRENDIZAGEM DO SISTEMA ESCRITO <i>VERSUS</i>	
AQUISIÇÃO DO SISTEMA ORAL	59
2.2.3 - DISCREÇÃO DAS UNIDADES GRÁFICAS ALFABÉTICAS	60
2.2.4 - INÉRCIA	61
2.2.5 - RUPTURA ESPAÇO-TEMPORAL	62
2.3 - OUTRAS OBSERVAÇÕES	63
3.0 - REQUISITOS DA CARTILHA	
NO CONTEXTO ENSINO-APRENDIZAGEM	66
3.1 - PRIVILÉGIO DOS PROCESSOS CENTRAIS	
AO INVÉS DOS PERIFÉRICOS	69
3.2 - DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA METAFONOLÓGICA	74
3.3 - DIFERENÇAS ENTRE AS MODALIDADES	77
3.4 - DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES E CAPACIDADES ORAIS...	79
3.5 - DESENVOLVIMENTO DOS GÊNEROS PERTINENTES	
A CADA MODALIDADE	83
3.6 - VARIAÇÃO DOS TEMAS DOS TEXTOS	
E CUIDADO COM A INFORMAÇÃO VELHA E NOVA	85
3.7 - CONTEXTUALIZAÇÃO	89

3.8 - RESPEITO ÀS HIPÓTESES INICIAIS DA CRIANÇA	
SOBRE O SISTEMA ESCRITO	94
4.0 - METODOLOGIA	98
4.1 - CATEGORIA FLEXIBILIDADE	100
4.2 - CATEGORIA CONCEPÇÃO DOS AUTORES	
SOBRE ENSINO-APRENDIZAGEM	101
4.3 - CATEGORIA EXERCÍCIOS:	
PRIVILÉGIO DO SISTEMA PERIFÉRICO OU CENTRAL?	101
4.4 - CATEGORIA FUNCIONALIDADE	102
4.5 - CATEGORIA DESENVOLVIMENTO DAS MODALIDADES ORAL	
E ESCRITA E SEUS RESPECTIVOS GÊNEROS	103
4.6 - CATEGORIA CAPACIDADES METALINGÜÍSTICAS	104
4.7 - CATEGORIA CONTEXTUALIZAÇÃO	105
4.8 - CATEGORIA INFORMAÇÃO VELHA E NOVA	106
4.9 - CATEGORIA ASPECTOS IDEOLÓGICOS	107
4.10 - CATEGORIA AUTORIA	107
5.0 - ANÁLISE DOS DADOS	111
5.1 - A CATEGORIA FLEXIBILIDADE	111
5.2 - A CATEGORIA CONCEPÇÃO DOS AUTORES	
SOBRE ENSINO-APRENDIZAGEM NAS CARTILHAS	119
5.3 - EXERCÍCIOS:	
PRIVILÉGIO DO SISTEMA PERIFÉRICO OU CENTRAL?	127

5.4 - FUNCIONALIDADE: QUAIS OS GÊNEROS ENFATIZADOS?	150
5.4.1 - NOS TEXTOS ESCOLHIDOS	150
5.4.2 - NAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO	155
5.5 - O DESENVOLVIMENTO DAS MODALIDADES E DOS SEUS RESPECTIVOS GÊNEROS	160
5.6 - CAPACIDADES METALINGÜÍSTICAS	161
5.7 - AS CARTILHAS E A CONTEXTUALIZAÇÃO	165
5.7.1 - AS ILUSTRAÇÕES	165
5.7.2 - COESÃO E COERÊNCIA	169
5.8 - O PRINCÍPIO DO VELHO E DO NOVO	173
5.9 - AS CARTILHAS E A QUESTÃO IDEOLÓGICA	178
5.10 - A QUESTÃO DA AUTORIA DAS E NAS CARTILHAS	180
CONCLUSÃO	185
APÊNDICES E ANEXOS	195
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	235
BIBLIOGRAFIA	246

INTRODUÇÃO

A grande discussão nos meios acadêmicos, hoje, tem sido a questão da qualidade total do ensino. Embora os debates sobre a Qualidade Total (QT) tenham iniciado no âmbito do ensino superior, esse tema tem desencadeado também inúmeros questionamentos e desafios para a Escola de nível básico. Mesmo não tendo o mesmo volume de debates, nem tampouco qualquer planejamento para implantação da mesma, a Escola tem partilhado com a instituição de ensino superior, no mínimo, uma preocupação: a necessidade de capacitar a sua clientela¹ de maneira diferente da atual.

Pesquisas têm demonstrado que o processo ensino-aprendizagem estabelecido não tem sido efetivo na preparação do indivíduo como cidadão, ou seja, como sujeito crítico e atuante na sociedade. Crianças, adolescentes e jovens têm passado pela Escola, sem que, no entanto, a mesma tenha interagido com eles, atendendo suas reais necessidades e preparando-os para compor a fatia da sociedade que será cidadã no século XXI. Por essa razão, percebe-se a inadequação do paradigma atual de ensino e a necessidade de mudá-lo².

Os dados apresentados pelo relatório da SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), em 1990, continuam demonstrando altas taxas de repetência e evasão escolar, relacionadas principalmente às séries iniciais. As taxas de repetência e evasão imediata, no ensino de 1ª série, são de 22,8% e 15,2%, respectivamente.

Outros dados são fornecidos pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia Estatística) através do Anuário Estatístico do Brasil de 1992. De acordo com esse instituto, aproximadamente 23,3% da população acima de 7 anos de idade são iletrados. Destes

¹ Clientela é o termo usado nos meios em que se tem discutido a Qualidade Total para se referir às pessoas a quem são dirigidos os serviços e, nesse contexto, são os alunos.

² Recomendamos a leitura do artigo A Qualidade e os Novos Paradigmas do Ensino, Mezomo (1994).

23,3%, 13,8% são crianças na faixa de 7 a 9 anos, sendo que essas, por sua vez, compõem a parcela que efetivamente deveria estar na Escola em processo de letramento³.

A grande necessidade de mudança tem sido sentida porque a sociedade confronta-se constantemente com novos avanços científicos e tecnológicos, requerendo, assim, uma permanente adaptação dos esquemas velhos ou antigos. Diante disso, a sociedade busca ávida, embora sem atingir seu escopo, digerir a avalanche de novidades com que essa se depara. Afinal, ao menos teoricamente, todo desenvolvimento tecnológico e científico objetiva facilitar a vida dessa mesma sociedade como um todo: portanto, considera-se “natural” o desejo de assimilar as inovações, avanços e descobertas.

Mas poderíamos nos perguntar: para que facilitar a vida do ser humano? Qual a razão básica por que se procura a diminuição das dificuldades?

Segundo Bettelheim e Zelan (1984), a motivação humana mais precoce, fundamental e primitiva do ser humano é a busca do prazer. Cremos realmente que enquanto seres humanos concentramos nossos esforços buscando melhoria de qualidade de vida, o que nos proporciona prazer e satisfação. Logo, quase a totalidade do tempo e dinheiro empregados em pesquisas para a evolução do conhecimento buscam, sem dúvida, proporcionar e promover vida digna à espécie humana.

Contudo, o desenvolvimento da Ciência e Tecnologia e seus conseqüentes benefícios não têm sido estendidos à toda sociedade⁴. Há uma grande parcela da mesma à margem de muitos benefícios - dentre esses, principalmente, a oportunidade de participação do processo sistemático de ensino-aprendizagem que se pode considerar um benefício básico.

³ Segundo dados dessa mesma pesquisa, 38,8% da população de crianças na faixa de 7 a 9 anos são iletrados.

⁴ Fato esse que se constata ao se verem os inúmeros bolsões de miséria das grandes cidades, por exemplo.

Tal fato é considerado um processo doentio de deteriorização da sociedade que precisa ser alterado e essa é a meta a alcançar. Fazê-lo num piscar de olhos seria completamente utópico, mas um planejamento consciente da sociedade como um todo é perfeitamente viável e necessário. Desta forma, poder-se-ia começar dando um passo muito significativo buscando a qualidade total da Escola.

Tal busca requer de nossa parte mudanças no pensar a instituição Escola e no paradigma referente à educação. Mezomo (*op. cit.*) expõe algumas premissas do novo paradigma em educação, segundo Marlyn Ferguson, que nos dão uma visão significativamente diferente da Escola do hoje. Do todo, gostaríamos de destacar que para essa Escola de e com qualidade, a ênfase está em *aprender a aprender*, tendo em mente um conhecimento sujeito a mudanças. Como consequência, entende-se a aprendizagem como processo ao longo da vida de cada indivíduo, não restrito à Escola. Assim, todos, alunos e professores, aprendem continuamente.

Concebendo a Escola desta forma, o direcionamento do seu caminhar muda bastante: o professor passa a ser alguém completamente inteirado do processo de aprender e aperfeiçoar-se; ambos, professor e aluno, são peças fundamentais no processo, tendo ênfase especial o aluno que é a razão básica da existência de uma organização de ensino.

Percebe-se aqui, novamente, que essa busca constante de aperfeiçoamento, a qual se faz presente na Escola de modo mais perceptível, está relacionada ao comprometimento do homem com o princípio do prazer mencionado anteriormente. Almeja-se uma Escola que proporcione a sua clientela (especialmente a mais jovem) uma educação prazerosa e efetiva, pois, a criança convive com a motivação básica do prazer desde os seus mais tenros dias e, desta forma, essa acaba por movê-la (a criança) e impulsioná-la no desenrolar de sua história.

Podemos observar que, desde o berço, a criança volta sua atenção fundamentalmente para o lúdico - brinca com suas mãos, com sua voz, com objetos que lhe são alcançados, etc. Entretanto, esse comprometimento com o princípio do prazer vai sofrendo uma redução gradativa (mas sem extinção) à medida que a sociedade impõe à criança que o prazer não é a única “recompensa” para nossas ações e que há outras coisas importantes e necessárias a serem feitas, mesmo que não tragam prazer (até pode-se dizer, imediato).

Por essas razões, ao chegar à idade escolar o comprometimento da criança com o princípio do prazer, supostamente, deveria ter sofrido alterações. A criança já teria iniciado a orientar-se, também, pelo princípio da realidade - especialmente, quando o empreendimento é de alguma importância. Nesse ponto, encaixa-se a educação sistemática.

Não resta dúvida de que a humanidade tem evoluído muito desde que os conhecimentos da ciência e tecnologia foram divididos e ampliados sistematicamente, tarefa esta que na sociedade moderna tem cabido à Escola. Desta forma, a criança, em idade escolar, precisa ser motivada pela importância e utilidade dos conhecimentos que a Escola tem para partilhar. Esta é uma tarefa difícil para a criança que, conforme Bettelheim e Zelan (1984), dificilmente consegue ficar motivada por recompensas adiadas. Assim sendo, vê-se aqui o grande papel do ensino da leitura, por exemplo, o qual pode trazer recompensas imediatas para a criança, despertando-lhe o interesse e motivando-a a continuar o processo ensino-aprendizagem. Afinal, em um espaço de tempo relativamente curto, ela pode passar a desfrutar de um novo mundo: o mundo mágico da leitura.

Através da leitura, a criança passa a descobrir parte do tão misterioso mundo dos adultos. Pode começar a vislumbrar partes de uma realidade (ou fantasia ?) a que, até então, estava alheia. Quando à criança é permitido adentrar as portas deste novo mundo, sem menosprezar suas capacidades cognitivas, pode-se dizer que há uma compensação entre o

princípio da realidade e o princípio do prazer. Os esforços necessários a serem empregados na tarefa de desbravar a mata das letras são recompensadores pelo prazer do *novo* que se encontrará mata a dentro. Mas, como tem se dado essa descoberta do “adorável mundo novo” para as crianças? Está sendo satisfatória? Tem valorizado suas capacidades e conhecimentos anteriores? Através de que instrumento tem se dado? E poderíamos arrolar mais uma série de tantas perguntas sobre o processo. Porém, deter-nos-emos especialmente na questão do instrumento de “acesso” a esse mundo novo: o livro didático - em especial, a cartilha.

Opiniões contrárias são encontradas a respeito do livro didático: alguns autores são a favor, outros radicalmente contra a sua utilização.

Em 1984, Pondé *et al.* apresentam os resultados parciais de uma pesquisa realizada no estado do Rio de Janeiro e nos dizem o seguinte sobre o livro didático de Língua Portuguesa:

é por excelência, o recurso utilizado na escola brasileira, não só nos grandes centros urbanos como também das outras áreas. É por intermédio quase exclusivamente dele que o aluno tem acesso a textos literários e à sistematização da língua. Por outro lado, sobretudo para o professor de regiões distantes, o livro didático é, freqüentemente, a única fonte alimentadora de sua atividade docente (p. 26).

Desta forma podemos ter idéia, em parte, da importância desse material para o processo ensino-aprendizagem e, em especial, para aquela pequena criatura que vem para o banco da Escola esperando receber o passaporte e o visto de entrada para o universo mágico dos livros.

Como já mencionamos, há também opiniões desfavoráveis ao livro didático. Alguns estudiosos, como João Wanderley Geraldi, são radicalmente contra o uso do livro didático. Em entrevista concedida à revista Leitura: Teoria e Prática, em 1987, Geraldi expõe seu ponto de vista sobre o livro didático.

Primeiramente, Geraldi diz conceber o livro didático de maneira diferente. Para ele o livro didático seria “um livro organizado em lições ou unidades centradas em algum tema previamente selecionado, a um público específico e a uma utilidade específica - os alunos e a sala de aula, respectivamente”. Além disso, Geraldi apresenta três razões fundamentais para a não adoção do livro didático: a alienação, a predeterminação e a falsificação das *condições de trabalho* (grifo nosso). Afinal, acaba-se por utilizar um mesmo livro de norte a sul do país fazendo de conta que a realidade encontrada nesses espaços é a mesma. Todavia, nos parece que Geraldi está cômico de que o problema não reside somente na (falta de) qualidade do livro didático em geral, mas também, na péssima formação do professor, o que nos faz perceber o quadro de forma um pouco diferente.

Levando em conta o que acabamos de discutir, dois outros aspectos precisam ser analisados, sendo que ambos dizem respeito à realidade sócio-econômica e política brasileira. O primeiro diz respeito ao fato de lamentavelmente o livro didático não ter apenas o *status* de meu primeiro livro para muitas crianças brasileiras e sim, de único livro que acompanha e faz parte da vida (não só escolar) da criança. O segundo aspecto está relacionado, mais especificamente, à realidade educacional: a baixa e/ou falta de formação do profissional que atua na sala de aula. Deparamo-nos com um profissional que não é capaz de selecionar o melhor livro para seus alunos com os conhecimentos que recebeu durante sua formação, acabando, assim, por utilizar critérios secundários como apresentação gráfica, por exemplo. Tendo esse quadro em mente, perguntamos: como ficaria, então, o professor caso não pudesse contar com algum material de apoio do gênero do livro didático para o processo ensino-aprendizagem?

Fácil seria banir o livro didático, mas as conseqüências disso seriam desastrosas. Sem preparo técnico e sem oportunidade de acesso a bons materiais para o preparo de suas aulas, criar-se-ia para muitos professores uma situação de trabalho complicada e difícil.

Ousa-se dizer que o problema com que nos deparamos (e urge ser tratado) está basicamente relacionado à questão da QT. Estamos frente a duas grandes necessidades: a) necessidade de capacitar o professor⁵ e, b) necessidade de uma avaliação crítica do livro didático segundo critérios lingüísticos, psicolingüísticos, sociolingüísticos e psicológicos. Isso se dá, não só devido à grande importância do material didático para o contexto educacional brasileiro, mas, também, à péssima qualidade do mesmo.

Como já se tem ciência através de avaliações feitas, tanto por pesquisas anteriores, quanto pela última comissão designada pela FAE em 1993 para análise do livro didático, tal instrumento tem deixado a desejar com relação a sua tarefa: auxiliar o professor no trabalho com os alunos, fato esse que pode ser comprovado (em parte) pelos altos índices de evasão e repetência nas primeiras séries do ciclo básico⁶, por exemplo. Todavia, de nada adianta apenas acusar genericamente o vilão sem, no entanto, mostrar especificamente, onde e por que esse instrumento de ensino tem sido tão falho. Afinal, o problema não está com o livro, mas com o mau livro: aquele que não contribui para a boa formação do aluno. Mas qual seria a razão para tal preocupação? Somente achar um meio mais prazeroso para o ensino da lecto-escritura?

Pesquisadores no meio acadêmico nacional e internacional têm se (pre)ocupado com a questão do letramento. Várias têm sido as pesquisas realizadas e os enfoques dados às ciências relacionadas à linguagem diretamente; entretanto, ciências como a História, a Sociologia, a Psicologia, entre outras, têm contribuído para o esclarecimento de várias questões e, paralelamente, levantado tantas outras que ainda estão sem respostas. Diante

⁵ Para que o professor possa não só eleger o melhor livro entre os piores, mas também, para que possa exigir a produção de um material de melhor qualidade.

⁶ Em hipótese alguma estamos atribuindo ao livro didático toda a responsabilidade pelo fracasso da Escola e da Sociedade em capacitar seus alunos. Sabemos que são muitos os fatores que intervêm nesse processo. Estamos, sim, preocupados em descobrir quais são as falhas de responsabilidade do livro didático do ponto de vista sociopsicolingüístico e como essas podem ser sanadas.

disso e fazendo parte de um país em que há em torno de 20 milhões de analfabetos, cremos ser de grande relevância pesquisar se há fatores inerentes ao ensino propriamente dito (e aqui relacionados aos materiais didáticos) influenciando ou contribuindo para a permanência (e quem sabe aumento) desse número de iletrados. Queremos, dessa forma, dar nossa contribuição para, quem sabe, a médio e/ou longo prazo minimizarmos uma das tantas diferenças existentes em nosso país.

Por essas razões, o propósito deste trabalho é avaliar o livro didático usado para dar início ao processo de letramento sistematizado, ou seja, a cartilha, do ponto de vista sociopsicolinguístico. Para essa tarefa buscamos amparo teórico em várias pesquisas realizadas anteriormente, especialmente no que concerne ao ensino da lecto-escritura e elaboramos um questionário a fim de analisar uma amostra de mais ou menos 30% das cartilhas mais adotadas em Escolas públicas do país, subsidiadas pelo Governo Federal. Através dessa análise buscamos mostrar alguns dos pontos falhos apresentados por esse material frente à tarefa a que se propõe, o ensino da lecto-escritura, sendo alguns desses de suma importância, ou seja, exercem influência direta na aprendizagem do letramento.

A fim de expor a presente pesquisa, o trabalho foi organizado da seguinte forma:

No capítulo 1, buscamos saber o que é o letramento, como ocorre e para que é necessário e/ou importante. Em outras palavras, procuramos saber que conceitos de letramento vêm sendo aplicados em algumas sociedades, bem como se existe um único conceito aplicável a toda e qualquer realidade social, independente de suas particularidades; como se efetiva a aprendizagem do letramento; e qual é a importância da aprendizagem dessa ferramenta para o indivíduo enquanto cidadão.

O capítulo 2 trata especificamente das modalidades oral e escrita. Como primeiro ponto, discutimos a definição canônica de ambas as modalidades (definições essas de suma importância para o restante do capítulo) para, então, partirmos para a análise em particular

de suas semelhanças e diferenças. Apresentamos a taxionomia utilizada por Scliar-Cabral (1995a,b) e somamos aos comentários da autora estudos feitos por outros pesquisadores como, também, nossas próprias observações.

Embasados nas discussões anteriores, desenvolvemos no capítulo 3 alguns quesitos importantes do ponto de vista sociopsicolingüístico a serem observados pelos autores na confecção do livro didático. Abordamos alguns aspectos que um livro didático como a cartilha, responsável por apoiar o professor na tarefa de ensinar a lecto-escritura e facilitar a aprendizagem de tal processo para o aluno, precisa, sem dúvida, levar em consideração. Entre esses, salientamos a importância da conscientização sobre as diferenças entre as modalidades oral e escrita e, conseqüentemente, várias de suas implicações.

No capítulo 4, apresentamos a metodologia utilizada neste estudo. Em primeiro lugar, apresentamos a relação das cartilhas que serão analisadas e, logo em seguida, o instrumento aplicado para o levantamento dos dados. Discutimos cada uma das categorias do questionário em separado, visando esclarecer o que se busca saber com cada uma delas.

Tendo aplicado o questionário às cartilhas, no decorrer do capítulo 5, apresentamos os dados obtidos em cada uma das categorias de análise sendo que se dá aos dados tanto tratamento quantitativo quanto qualitativo.

Por fim, apresentamos nossas conclusões e sugestões embasadas nas leituras e análise de dados.

CAPÍTULO 1

1.0 - LETRAMENTO: O QUE, COMO E PARA QUÊ.

1.1 - Conceito de letramento: algo possível?

Parece estranho perguntar sobre a possibilidade de se estabelecer o conceito de letramento quando há tanto tempo já se vem fazendo distinção entre iletrados e letrados, entre analfabetos e alfabetizados, fato esse que nos sugere a existência de conceitos claramente estabelecidos. Entretanto, consultando algumas referências bibliográficas (Cook-Gumperz, 1986b, c; Graff, 1986, 1987; Resnick & Resnick, 1977; Scliar-Cabral, 1993; Soares, 1992; Street, 1984, 1995) sobre o assunto, verificamos que, não só é pertinente perguntarmos se é possível haver um conceito de letramento, pois há mais de uma abordagem do termo e diferentes critérios estabelecidos para julgamento e mensuração do 'ser letrado' (como veremos a seguir), como, também, é imperioso buscarmos informações sobre a transitoriedade do conceito de letramento.

Vivendo o final do século XX, onde se planeja, intensivamente, a implantação de melhorias e implementações tecnológicas a fim de se estabelecer uma integração efetiva entre as comunidades internacionais e, por fim, um mercado comum, seria fácil pensar que a humanidade caminhará de acordo com critérios norteadores semelhantes visando aos mesmos objetivos.

Assim sendo, a educação, mola propulsora de novos conhecimentos e melhoria da qualidade de vida, seria o ponto primeiro de integração e nivelamento das desigualdades. Contudo, o quadro é outro: estamos longe de ter uma política educacional a nível mundial

e, ironicamente, um dos grandes problemas educacionais refere-se, exatamente, ao ponto de partida de toda a escolarização: a pedra angular da vida escolar, ou seja, o letramento.

Conforme aponta Kleiman (1995), na língua portuguesa, o termo ainda não está dicionarizado e faz menos de dez anos que vem sendo empregado; todavia, mesmo entre pesquisadores e teóricos do primeiro mundo, onde já se emprega o termo ‘literacy’ há muito mais tempo⁷ não há acordo no que tange aos quesitos (habilidades e capacidades⁸) necessários a um sujeito letrado. A nível teórico, como já mencionamos anteriormente, há uma pluralidade de usos e até mesmo uma vulgarização do termo⁹, gerando, por sua vez, a necessidade de revisão dos conceitos de letramento *lato sensu* e *stricto sensu* conforme Scliar-Cabral (1993) destaca.

Segundo esta última autora, o conceito de letramento *lato sensu* se enquadra “entre os que igualam leitura a qualquer tipo de leitura de mundo, mesmo que o termo seja utilizado metaforicamente”. Entre esses autores encontra-se Miller, que inclui no processo de letramento “como as pessoas pensam, como elas agem, o que elas acreditam e valorizam e, como elas vêem as mudanças” (Miller, 1990:01) (tradução de Scliar-Cabral). Ou, ainda, no cenário brasileiro, Kleiman, que afirma ser possível considerar uma criança letrada mesmo que ainda não saiba ler e escrever desde que esta já tome parte em eventos de letramento. Citando-a:

Uma criança que compreende quando o adulto lhe diz: “Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!” está fazendo uma relação com um texto escrito, o conto de fadas: assim, ela está participando de um evento de letramento (porque já participou de outros, como o de ouvir uma estorinha antes de dormir); também está aprendendo uma prática discursiva letrada, e portanto essa criança pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever (1995:18).

⁷De acordo com dados apresentados em Soares (1992) a UNESCO já faz uso do termo há pelo menos cinco décadas.

⁸ Concebemos o termo habilidade como referente aos automatismos da leitura e da escrita, como, por exemplo, o estabelecimento das correspondências grafêmico-fonológicas e vice-versa; enquanto que o termo capacidades diz respeito aos processos mais centrais da leitura e escrita, por exemplo, a capacidade de fazer inferências durante o processo de leitura.

⁹Quando usamos o termo vulgarização, referimo-nos à ampliação sem muito critério dos usos deste termo deixando de ser usado em seu sentido original, primeiro.

No entanto, para nós, o imaginário e a memória episódica fazem parte da matriz cognitiva humana e independem do letramento, pois existem mesmo em culturas iletradas. Por essa razão, a compreensão do que seja uma fada madrinha não reflete necessariamente o estabelecimento de relação com o texto escrito - os contos de fadas (logo, as fadas madrinhas) já eram populares na Europa, por exemplo, muito antes de o letramento ser uma prática social.

Os autores que partilham do conceito de letramento *stricto sensu* vêem os processos da lecto-escritura quase como uma técnica, devido a sua especificidade. Defendem que a criança, com raras exceções, só aprende a ler e escrever no contexto ensino-aprendizagem e igualam “a leitura e a escrita à decodificação e encodificação, respectivamente” (Scliar-Cabral, 1993). Graff (1987) é um dos autores que considera o letramento como “uma tecnologia ou um conjunto de técnicas para a comunicação e a decodificação e reprodução de materiais impressos ou escritos” (tradução nossa).

Discordamos, como Scliar-Cabral (1993), de ambas as abordagens por considerarmos a primeira ampla demais e, a segunda, restrita demais. Caso considerássemos correta a abordagem *lato sensu*, primeiramente, não haveria adultos normais iletrados não havendo razões para a dicotomia letrados vs. iletrados. Se considerássemos verdadeira a abordagem *stricto sensu*, limitaríamos a aprendizagem da lecto-escritura, preferencialmente, ao âmbito escolar, desprezando todo o conhecimento que a criança constrói sobre a lecto-escritura antes mesmo de entrar na escola, o que é de extrema importância para as experiências vindouras (Cazden, 1983), além de restringirmos o conceito de leitura.

Ainda tratando de problemas de natureza conceitual, Soares (1992) chama atenção para a questão das duas grandes dimensões, individual e social, que subjazem hoje as

definições de letramento mais correntes¹⁰. Assim, quando o letramento é visto sob a ótica da dimensão individual, o é como uma qualidade pessoal, a posse de uma tecnologia; quando visto sob a ótica social, o é como um fenômeno cultural, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita. Em ambas há conflitos (Soares, 1992). Vejamos isso mais detalhadamente.

A dimensão individual se torna confusa devido à extensão e diversidade de capacidades que podem ser concebidas como partes do letramento.

O primeiro ponto confuso ocorre porque o letramento envolve dois processos diferentes: ler e escrever, que têm sido considerados uma habilidade unificada. Desta forma, ignoram-se não só as semelhanças e diferenças de cada um dos processos, mas também que esses se referem a um conjunto de habilidades e não a uma única. Algumas definições que levam em conta as particularidades dos processos, infelizmente, acabam por privilegiar ou um, ou outro, ignorando que ambos são complementares.

Dentro desta linha de pensamento, tanto ler quanto escrever, vistos como técnicas, são ambos um conjunto de habilidades e capacidades lingüísticas e psicológicas, mas, fundamentalmente, diferentes. Ler abrange desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de entendimento de textos escritos (sendo categorias complementares). Escrever é o processo que envolve relacionar unidades de som a símbolos escritos e, também, organizar o pensamento em linguagem escrita e expressar idéias (Soares, 1992). E, nos dois casos, essas habilidades e/ou capacidades devem ser aplicadas a uma grande variedade de materiais escritos, vários gêneros: seja para compreensão, seja para produção.

¹⁰ Street (1984) faz uso de uma dicotomia semelhante que chama, porém, de modelo autônomo e modelo ideológico do letramento.

Sob essa perspectiva, não seria fácil formular uma definição consistente de letramento que, por sua vez, seria arbitrária tendo em vista a continuidade do mesmo. Nas palavras de Graff (1987), “os pesquisadores não estão sempre cientes de que a alfabetização é um processo, diferente para diferentes papéis e que suas exigências mudam com mudanças individuais e sociais” (tradução de Garcia (1994)).

A dimensão social concebe o letramento como sendo não simplesmente um conjunto de habilidades e capacidades individuais, mas como um conjunto de práticas sociais associadas à leitura e à escrita e, de fato, engajadas no contexto social pelos membros de uma comunidade (Soares, 1992). Porém, duas abordagens conflitantes residem nessa dimensão: a liberal e a revolucionária.

A primeira é descrita em termos de habilidades e capacidades necessárias para que o indivíduo possa “funcionar” em um determinado contexto social. Esse posicionamento está de acordo com a definição de letramento funcional descrita por Gray (1956)¹¹ como conhecimentos e habilidades em leitura que permitem à pessoa engajar-se em todas aquelas atividades nas quais o letramento, normalmente, toma lugar em sua cultura ou grupo social.

Posteriormente, em 1978, o conceito é revisto e ampliado: é necessário que o indivíduo seja capaz de continuar usando as habilidades e capacidades aprendidas para o seu próprio desenvolvimento e para o desenvolvimento de sua comunidade. Tem-se, então, uma definição baseada nas habilidades individuais, mas expandida com base nos usos sociais: ou seja, o letramento é mais do que só o ato de leitura e escrita, é também agente de desenvolvimento.

¹¹GRAY, W.S. *The teaching of reading and writing*. Paris: Unesco. 1956. - pesquisa realizada para UNESCO. *Apud* Soares, 1992, p. 07.

Por trás dessa definição está a crença de que resultados altamente positivos ocorram como consequência do letramento; por exemplo, o desenvolvimento cognitivo e econômico, o progresso profissional, a cidadania, etc.

A abordagem revolucionária, parafraseando Soares (*op. cit.*), não vê o letramento como algo neutro para ser usado em práticas sociais quando solicitado, mas sim, como um conjunto de práticas socialmente construídas envolvendo a leitura e a escrita, as quais são compartilhadas pelos vários processos sociais e são responsáveis por reforçar ou desafiar valores, tradições, padrões de poder encontrados no cenário social.

Um exemplo de educador a destacar o poder revolucionário do letramento foi Paulo Freire¹². Para ele, ser letrado é poder usar a leitura e a escrita como uma maneira de estar consciente da realidade sendo capaz de transformá-la. E, dependendo do contexto ideológico em que o processo de letramento ocorrer, servirá para libertação ou domesticação (Freire, 1992).

Em suma, podemos dizer que a abordagem revolucionária visa transformar, através do letramento, relações e práticas sociais injustas.

Conforme Soares (1992), ambas as abordagens, liberal e revolucionária, da dimensão social, trabalham com a relatividade do conceito de letramento porque as atividades sociais que envolvem a língua escrita repousam na natureza e estrutura da sociedade e, dependendo do projeto particular que cada grupo pretende implementar, elas (as atividades) variam no tempo e no espaço. Graff (1987) salienta a necessidade de se levar em conta o papel vital do contexto sócio-histórico, pois, o próprio uso e criação dos termos letramento e iletramento são frutos de necessidades sociais estabelecidas ao longo

¹²Paulo Freire foi um dos primeiros educadores a enfatizar o grande poder que o letramento pode carregar consigo.

da história. Graff relata que inicialmente havia um grande temor dos efeitos da escolarização e, conseqüentemente, o letramento, generalizados. Temia-se que as pessoas

se tornariam inadequadas ao cansativo trabalho manual, inquietas em suas funções e desobedientes a seus superiores. Sem a deferência tradicional, reforçada pela ignorância em relação à imprensa e à comunicação, as massas se tornariam indisciplinadas, indispostas para trabalhar em nível de subsistência e a aceitar sua falta de poder. Além disso, os perigos de protestos, de conflito civil e até de revolução, que tantos temiam naquela Era da Revolução, só seriam intensificados (1987)¹³.

O efeito disso foi a sonegação ou restrição do letramento, ficando alguns segmentos da sociedade à margem do processo. Contudo, ainda na primeira metade do século XIX houve mudanças passando a serem vistos, educação e letramento, como “um remédio” (*op.cit.*); porém, remédio esse que precisava ser controlado (afinal, superdosagem faz mal à saúde...) e, assim, a escola foi instituída como reguladora do processo. Seu papel principal foi divulgar “os preceitos morais” que “formavam a base do ensino do letramento (...) em uma sociedade em mudança e em modernização” (*op. cit.*). Desta forma, o que *a priori* foi considerado nocivo às classes dominadoras, passa a ser benéfico (em um curto espaço de tempo) - se controlado e, por ironia, o iletrado é quem passa a ser obstáculo para o cumprimento dos objetivos daqueles que detinham o poder.

Street (1984) ressalta a importância do contexto social e chama atenção para as questões ideológicas que envolvem o letramento. Em suas palavras: “o que práticas e conceitos particulares sobre a leitura e a escrita são para uma determinada sociedade depende do contexto” e, essas, por sua vez, “já estão embebidas em uma ideologia e não podem ser isoladas ou tratadas como ‘neutras’ ou simplesmente ‘técnicas’ (p.1) (tradução da autora).

¹³ Embora utilizemos a data da obra no original, essa citação foi extraída da tradução desta mesma obra para o português e data de 1994 (vide bibliografia).

Resnick & Resnick, em artigo anterior ao trabalho de Graff, também destacam a importância do contexto sócio-histórico e colocam que a quantidade de letrados e iletrados respectivamente dependerá das exigências requeridas, ou seja, dos critérios estabelecidos para mensuração e julgamento do grau de letramento de um indivíduo ou de uma comunidade (1977).

Segundo os mesmos autores (1977) e Cook-Gumperz (1986c), as expectativas que temos hoje em relação a um sujeito letrado, diferenciam-se daquelas que outros já tiveram ao longo da história do letramento: ser letrado em um determinado momento dependia de habilidades e capacidades que em outro foram consideradas insuficientes. Resnick & Resnick (1977) nos contam que no século XIX bem a dentro, a habilidade de desenhar as letras de uma assinatura não era compartilhada por todos, mesmo nas nações mais desenvolvidas da Europa. Além disso, as próprias reformulações do conceito feitas pela UNESCO são demonstração das mudanças das necessidades e exigências sociais ao longo do tempo (Cook-Gumperz 1986c; Graff, 1986, 1987; Soares,1992)¹⁴. Em outras palavras, está claro que o contexto histórico-social precisa ser considerado quando tratamos de letramento.

Vários outros pesquisadores como Barton (1994), Graff (1986, 1987), Street (1984) também destacam a variação do conceito de letramento, ou seja, das habilidades e capacidades envolvidas para um desempenho satisfatório na tarefa de ler e escrever. Essa indefinição, por sua vez, acarreta problemas na caracterização dos critérios para a mensuração e, conseqüentemente, na obtenção de dados de maior confiabilidade sobre o tema.

¹⁴Cook-Gumperz (1986c) faz referência a uma recente pesquisa feita por Levine (1982) onde relata que mesmo em documentos da UNESCO sobre letramento não há acordo. Afirma que “o letramento não pode ser julgado à parte, sem nenhum entendimento das circunstâncias sociais e tradições históricas específicas que afetam a maneira pela qual essa capacidade se enraíza em uma sociedade” (tradução da autora).

Por essas razões, dois pontos ficam claros ao estudarmos a questão do letramento:

a) o contexto histórico-social precisa ser levado em conta; e, b) tem havido uma grande mudança no que concerne às expectativas em relação ao letramento e, conseqüentemente, no conceito deste.

Tal fato tem sido observado, especialmente, em relação aos países desenvolvidos onde as expectativas e, portanto, os critérios de julgamento e mensuração do letramento¹⁵ têm se tornado cada vez mais altos¹⁶, enquanto que, em contrapartida, os países em desenvolvimento lutam pela erradicação do iletramento. A conseqüência disto é um distanciamento cada vez maior entre os critérios aplicados no Primeiro e no Terceiro Mundo.

Face a tudo isso, parece que nos deparamos com a impossibilidade de “formular um conceito único de letramento, adequado para todos, em qualquer lugar, em qualquer tempo, em qualquer contexto cultural ou político” (Soares, 1992) (tradução da autora). Todavia, isso não significa que um corte no *continuum* do processo de letramento e, conseqüentemente, uma definição não seja necessária, pelo menos, no que diz respeito a um mínimo de quesitos necessários para que, então, se possa tratar a questão com melhores parâmetros, obtendo, assim, índices mais confiáveis a fim de que políticas sérias sejam adotadas para garantir direitos ao cidadão no mundo contemporâneo. Mas como são obtidos esses dados?

¹⁵Nos países desenvolvidos espera-se de um sujeito letrado que ele seja capaz de ler textos novos (não familiares) e deles extrair novas informações que poderão ser úteis para o seu desenvolvimento e o da comunidade em que vive.

¹⁶A aplicação desse critério à população em geral é decisão recente, deste século, e uma das dificuldades encontradas é a transposição dos métodos usados. Esses eram aplicados anteriormente a uma pequena parcela de membros da comunidade enquanto que após a mudança de expectativas precisavam e precisam ser aplicados a um grande número de pessoas; no entanto, métodos para essa nova realidade ainda não foram suficientemente desenvolvidos. Hipotetiza-se que essa super-aplicação é um dos fatores que tem colaborado para o que tem sido chamado de crise do letramento.

Os dados estatísticos sobre letramento são obtidos normalmente de duas formas: censos e pesquisas especiais e/ou específicas (Graff, 1987; Soares, 1992). Através dos censos, obtêm-se os dados perguntando por uma auto-avaliação, ou pela escolarização de quem responde e seu grupo familiar; nas pesquisas especiais, são feitas perguntas específicas que possibilitam a obtenção de respostas detalhadas sobre letramento em sua dimensão individual e em sua dimensão social, conforme já tratamos anteriormente¹⁷. Na realidade, esse último tipo de levantamento de dados tem sido feito nos países desenvolvidos especialmente quando se busca o perfil do letramento funcional, ou seja, quando se busca saber se o indivíduo é capaz de usar as habilidades de leitura e escrita adequados para os propósitos e atividades em que se requer o letramento na vida cotidiana, ou de acordo com a posição social da pessoa¹⁸. O outro modo de levantamento de dados - pesquisas tipo censo, só é usado tanto pelos países subdesenvolvidos quanto desenvolvidos, mas enquanto a auto-avaliação é solicitada no primeiro grupo, o critério da escolarização também é observado no segundo. Tal fato, por sua vez, acarreta resultados diferentes quanto ao ser letrado.

Em relação aos resultados desses censos, há algo a destacar de extrema relevância: o conceito de iletrado dos países desenvolvidos e dos países subdesenvolvidos difere. Nas palavras de Soares (1992:13),

o conceito de iletramento nos países em desenvolvimento é um pouco diferente do mesmo conceito nos países desenvolvidos: nos países desenvolvidos, ser iletrado significa ter dificuldade em usar a leitura e a escrita; nos em desenvolvimento, ser iletrado significa ser incapaz de ler e escrever.

¹⁷Não discutiremos no presente trabalho os méritos e problemas de cada sistema de mensuração do letramento. Queremos apenas destacar que há problemas técnicos, principalmente no que se refere aos censos devido, muitas vezes, o letramento ser medido através de uma pergunta SIM/NÃO: "Você sabe ler e escrever?". Para maiores esclarecimentos ler Soares (1992).

¹⁸Leia a definição de *literacy* no *Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*, 1993: 216.

Isso se dá fundamentalmente porque o acesso à escola é pleno naqueles países, enquanto que, contrastivamente, nos países subdesenvolvidos o acesso é seletivo: muitos chegam à porta da escola, mas poucos são os “escolhidos”, e esses poucos são verdadeiros heróis da resistência.

As expectativas quanto ao ser letrado nos países desenvolvidos e subdesenvolvidos, conforme já mencionamos anteriormente, também diferem. Nos países desenvolvidos, espera-se, no mínimo, que os indivíduos egressos da escola sejam capazes de ler um texto não familiar, extraindo do mesmo informações novas que, auxiliarão a si e a comunidade em que vive¹⁹. Mensura-se esta proficiência através do grau de escolarização. Tal medida é confiável porque os países desenvolvidos possuem um sistema escolar muito bem organizado. Entretanto, nos países subdesenvolvidos, o mesmo não se verifica: as exigências escolares variam de escola para escola, de clientela para clientela, de acordo com o *status* econômico e social. “Tornar-se letrado em escolas da classe alta é, então, um pouco diferente de tornar-se letrado nas escolas da classe trabalhadora, na realidade, os alunos da classe trabalhadora são menos educados (*under-educated*) e subletrados se comparados aos alunos da classe alta” (Soares, 1992:14) (tradução da autora).

Sem contar que, no Terceiro Mundo, o iletramento tem duas faces: o iletramento adulto e o iletramento infanto-juvenil e, segundo Ferreiro e Teberosky (1991: 17), “em relação aos adultos precisa-se sanar uma carência”, contudo, “no caso das crianças trata-se de prevenir, de realizar o necessário para que essas crianças não se convertam em futuros

¹⁹Como já vimos antes, não há acordo sobre uma única definição de letramento entre os autores e, com o aumento das exigências em relação ao sujeito letrado, também têm aumentado os critérios estabelecidos pelos autores. É o caso de Garton & Pratt (1989) que apresentam o seu conceito de letramento como “o domínio da língua escrita e leitura e escrita”, destacando especialmente as continuidades entre a modalidade oral e a modalidade escrita da língua (tradução da autora). (Trataremos com maior profundidade deste aspecto no capítulo seguinte deste trabalho.)

analfabetos”. Não é possível sanar tal realidade fazendo vistas grossas a um, ou a outro e vice-versa.

Por essas razões, assumiremos no presente trabalho que, em nossa sociedade, um indivíduo para ser considerado letrado precisa ser capaz de primeiramente compreender e, então, produzir textos, os quais lhe sejam necessários como jornais, informativos ou, bilhetes e cartas, respectivamente, etc. Em adendo, a escola, a longo prazo, deverá capacitá-lo para um letramento que lhe possibilite descobrir e percorrer novos universos, adquirindo novos conhecimentos através da leitura, pois pensamos que como cidadão do mundo tem o direito de ter as mesmas oportunidades de crescimento e ampliação de seus horizontes independentemente da cultura ou país de que faça parte ou onde se encontre; e, na escrita, expressar-se em suas produções de forma clara e coesa. Caso isso não seja propiciado, os países desenvolvidos e seus povos continuarão na vanguarda dos descobrimentos científicos, tecnológicos ou de qualquer outra natureza; enquanto que os subdesenvolvidos reforçarão os laços de dependência (do conhecimento estrangeiro, por exemplo) e dependerão muitas vezes de que outros busquem soluções para seus problemas quando eles mesmos poderiam fazê-lo, quem sabe até com maior rapidez e eficácia por conhecê-los melhor. Esse é apenas um dos para quês do letramento que passaremos a desenvolver mais cuidadosamente na terceira parte deste capítulo. Antes, porém, vejamos como o letramento vai tomando (ou não) lugar.

1.2 - A aprendizagem do letramento

Outro ponto importante a ser abordado é como o processo de letramento se constitui, como ele se efetiva. A escola como agência responsável pelo letramento seria a única e decisiva peça para chegarmos a uma sociedade letrada? Somente a partir de seu

ingresso na escola, é que o indivíduo começa a desenvolver o processo de letramento? A resposta para ambas as perguntas é negativa. O letramento não só pode ocorrer independentemente da escola (há muitos relatos de crianças mais novas que foram alfabetizadas por irmãos mais velhos), como também começa muito antes de a criança frequentar o primeiro ano de instrução formal.

A criança que concebemos como um sujeito cognoscente e, portanto, em constante conflito cognitivo, recorrentemente, se vê envolvida na tarefa de acomodação dos novos conhecimentos com que se depara (Ferreiro e Teberosky, 1991). Desta forma, elabora hipóteses sobre o sistema escrito desde seus primeiros contatos com materiais do gênero. Isso, por certo, se dá muito antes de frequentar a escola, pois a sociedade contemporânea faz uso em larga escala deste veículo de comunicação que é a língua escrita (Goodman, 1983). Assim, desde muito cedo a escrita invade o mundo da criança através dos *outdoors*, dos rótulos dos produtos, dos cartazes nas ruas e anúncios de propaganda na TV, etc. A criança, por sua vez, através desses contatos normalmente mediados por um adulto ou uma criança mais velha, começa a formar proto-conceitos que são constantemente reelaborados, até chegar à formação de conceitos mais sólidos quando, então, já possui uma experiência individualizada com a escrita.

Contudo, essa caminhada interativa que as crianças desenvolvem com a escrita está longe de ser igual para todas, pois cada uma delas terá quantidade e qualidade de experiências diferenciadas de acordo com o valor social dado à escrita no grupo a que pertence o que, conseqüentemente, afetarà as noções sobre a natureza funcional do letramento (Athey, 1983; Cazden, 1983; Goodman, 1983; Michaels, 1986; Tough, 1983, Garton & Pratt, 1989; Kleiman, 1995). Muitas são as atividades realizadas com, ou ao alcance dos olhos da criança que desenvolvem conhecimentos sobre o letramento, como a leitura de histórias, comentários sobre uma notícia de jornal, a chegada de uma carta, etc.

Por essas razões, o desenvolvimento do letramento ocorre de diversas formas e nem sempre de maneira tão explícita e/ou didática quanto se pensa.

Desde muito pequenas as crianças começam a ouvir histórias e contos de fada lidos, o que lhes possibilita construir, paulatinamente, não só tais esquemas narrativos que lhes proporcionarão acesso a outros textos do mesmo gênero, mas também vários conceitos sobre os materiais impressos: orientação espacial dos livros distinguindo a capa das costas, orientação da esquerda para direita e de cima para baixo na leitura, orientação sequencial das páginas e ainda noções simbólicas, ou seja, aprende que o impresso se relaciona à fala e não à gravura (em um evento de contar história, por exemplo).

A leitura de rótulos e marcas de produtos famosos é outro evento com o qual a criança constrói outros conceitos sobre a escrita, amparados no conhecimento de mundo que ela tem, como a similaridade de caracteres entre palavras: ‘O teu nome começa com o C de Coca-Cola’, ‘Sara tem o S de Sadia’.

O simples contato com materiais escritos não desenvolve a consciência da(s) função(ões) dos mesmos. É preciso que a criança presencie o uso da escrita em situações funcionais e dialogue sobre essas situações com um mediador. Por exemplo, caso uma criança encontrasse um pedaço de papel grudado na geladeira com algo escrito, pouco significado teria para ela. Seria mais um pedaço de papel como tantos outros que já encontrou e viu, anteriormente, em outras situações e, sobre o qual até ela já sabe que serve para ler. Entretanto, tal pedaço de papel assume outro *status* se, anteriormente, a criança já participou de um evento de deixar um bilhete no refrigerador, por exemplo, para alguém que está ausente, onde o adulto não só escreveu o bilhete, mas inteirou a criança do processo explicando os porquês e para quês daquele ato. Uma simples conversa: -Vamos deixar um bilhete para o papai para ele saber que estamos na vovó? Vamos? Muito bem, deixa a mamãe pegar um pedaço de papel, uma caneta... “Papai, estamos na vovó. Assinado

Monica e Sara. Três do quatro de noventa e cinco... 03/04/95” terá o efeito de explicar a função.

O manuseio de uma lista telefônica e em seguida o uso do telefone, a leitura de uma receita e o preparo de um bolo, o preenchimento de um cheque e a retirada de dinheiro em um banco e muitas outras atividades envolvendo a escrita, juntamente com os comentários estabelecidos em torno da situação, fornecem pistas às crianças das funções desses portadores de texto.

Além desses conceitos funcionais e lingüísticos sobre a escrita que a criança vai construindo através dessas experiências, elabora outras hipóteses e conceitos, também a nível formal sobre a escrita. Ferreiro ((1993),eiro e Palacio 1990), (Ferreiro e Teberosky, 1991) aborda várias das etapas e problematizações que a criança se coloca frente à modalidade escrita como a ‘hipótese do nome’, ‘a hipótese da quantidade’, as diferenças entre olhar e ler e a ‘hipótese silábica’, por exemplo (para maior aprofundamento, veja capítulo 3, item 3.8). Os aspectos apresentados por Ferreiro não excluem os levantados anteriormente, pelo contrário, complementam-se. Cabe ainda observar aqui que Ferreiro se ocupa da psicogênese da escrita e não da leitura, embora aquela dependa dessa.

Mas, não são só eventos interativos com a modalidade escrita que ajudam a desenvolver o letramento. Há algumas atividades lúdicas realizadas pelas crianças que enriquecem o processo de aprendizagem, pois contribuem para o desenvolvimento de um certo grau de consciência fonológica, ou uma consciência fonológica implícita, conforme Cazden (1976) (*apud* Roazzi & Dowker, 1988) coloca, que seria a consciência da existência de similaridades sonoras entre partes das palavras, e que Morais e colaboradores (1987a) denominam de consciência de conjuntos fonológicos. Essas atividades são jogos de palavras como a rima, seja em cantigas tradicionais, ou naquelas inventadas pelas próprias crianças, ou ainda, em pequenas quadrinhas, e a criação de palavras sem sentido com as

quais elas brincam com sílabas e aliterações. Todas de uma forma ou de outra parecem contribuir para tal percepção. Obviamente, esta capacidade difere da capacidade de analisar palavras, de forma consciente, em seus constituintes sonoros menores, ou fonemas o que, conforme os mesmos autores, em oposição à anterior, seria chamada de consciência fonológica explícita (Cazden, 1976), uma consciência segmental para Morais e colaboradores.

Sabemos que a consciência fonológica é um assunto controvertido por haver, de um lado, pesquisadores que asseveram que ela antecede e tem papel decisivo na aprendizagem da leitura e, de outro, pesquisadores que defendem que essa só é desenvolvida a partir da aprendizagem da leitura quando se passa a manipular conscientemente os segmentos grafêmico-fonológicos²⁰. No entanto, a tendência atual é a mencionada acima: níveis de consciência diferenciados e desenvolvidos diferentemente.

A consciência fonológica, independentemente de quando é adquirida (se antes ou durante o letramento), é um componente de extrema importância na aprendizagem do mesmo, pois permite que se reconheça mais rapidamente a palavra escrita individualizada, proporcionando à criança menor dependência do contexto para tal, podendo, então, “mais facilmente fazer frente a limitações da memória de trabalho e consagrar uma proporção mais importante de sua capacidade mental aos processos de análise sintática e de integração semântica dos enunciados” (Morais, 1990: 46).

Constatamos, então, que o letramento é um processo complexo construído ao longo da infância que precisa ser assistido para que se desenvolva da melhor maneira. Desta forma, não basta apenas o mero contato da criança com materiais escritos para a efetivação do processo de aprendizagem e, sim, uma interação consciente sob a tutela de outro leitor que valorize a prática da leitura e da escrita. Mas, afinal, para que tanta energia canalizada

²⁰Para maiores esclarecimentos consulte Roazzi & Dowker, 1988.

em uma só atividade? É tão importante, assim, dominar as habilidades e capacidades da língua escrita? Vejamos alguns aspectos.

1.3 Algumas razões para o letramento

Na sociedade do século XX parece fora de propósito perguntar se há algum motivo, ou razão, pelos quais necessitemos ser letrados; afinal, parecem evidentes e claras a necessidade e utilidade desta capacidade enquanto cidadãos deste século. São tantas as práticas de letramento e eventos de letramento nos quais tomamos parte em nossos dias que nos fica difícil pensar em uma sociedade sem a existência dos mesmos, ou em indivíduos que estejam alheios a eles.

A elaboração de uma lista de convidados ou uma lista de compras, a leitura de uma receita culinária, o preenchimento de algum cupom para sorteio ou desconto, a leitura de um extrato bancário ou de um manual de um aparelho novo, o preenchimento de um cheque, o tomar nota de um recado para outro, a leitura de uma receita médica ou de uma bula de remédio, a leitura de uma história para uma criança são exemplos de eventos de letramento que fazem parte de nosso cotidiano. Em outras palavras, são as várias ocasiões do cotidiano em que a palavra escrita tem um papel (qualquer que seja esse) (Barton, 1994). Em muitos desses eventos de letramento, fazemos uso de padrões semelhantes trazendo nossos conhecimentos culturais e estabelecendo, assim, o que vários autores chamam de práticas de letramento (Scribner e Cole, 1981; Street, 1984; Barton, 1994). Por exemplo, ao lermos uma receita culinária e/ou um manual de uso de um aparelho, buscamos saber que procedimentos devemos adotar para que sejamos bem sucedidos na tarefa que estamos empreendendo, seja de fazer um bolo, seja de instalar um aparelho novo. Normalmente, não lemos por ler, ou escrevemos por escrever, mas o fazemos porque intencionamos atingir

algum objetivo - descobrir o horário de partida de um voo, o funcionamento de algo, etc. São múltiplas as formas e variadas as situações em que empregamos nossa capacidade de ler e escrever. Os diferentes campos de atuação de cada indivíduo acabam por solicitar diferentes usos da linguagem e, conseqüentemente, diferentes práticas de letramento. O que se verifica como resultado é o domínio de habilidades diferenciadas entre as pessoas letradas, e, porque não dizemos, letramentos diferentes. Assim, o que Cook-Gumperz (1986b) chama de letramento escolar é apenas uma das várias atividades envolvendo habilidades de letramento.

O bom desempenho e sucesso escolar são fatores que dependem em grande parte do letramento. Os alunos dependem dessas habilidades e/ou capacidades do letramento escolar independentemente de sua condição sócio-econômica para obter bons resultados na vida estudantil (Tough, 1983). Afinal, toda a transmissão e/ou construção de conhecimentos (e testagem dos mesmos) estabelecida na escola está amparada na linguagem e em grande porcentagem na modalidade escrita: as fontes de pesquisas a consultar, os relatórios e monografias a apresentar, as questões a serem compreendidas e respondidas em um exame, etc., são alguns exemplos. Isso se dá independentemente da disciplina, série ou grau. Desta forma, o sucesso escolar do estudante está em grande parte determinado pelo seu grau de letramento, ainda que esse letramento, conforme Cazden aponta, seja o letramento escolar, muitas vezes dissociado das reais necessidades do indivíduo quando egresso da escola, mas que, em contrapartida, está amparado e justificado pelos testes escolares²¹.

Contudo, as razões que atribuímos ao letramento não foram e não são as únicas e/ou as mesmas para todas as comunidades. As razões variam quase que na mesma proporção

²¹Cazden (1983) coloca que a instituição responsável pelo controle do letramento, nos dias de hoje, a escola, tem desenvolvido um tipo de letramento que atende às suas necessidades; mas que deixa a desejar quando se trata do uso do letramento em eventos sociais distintos e diversos onde o mesmo é exigido. É necessário desenvolver um letramento que atenda não só os propósitos da escola, mas também aqueles que circundam a escola.

em que variam os conceitos. Graff (1987) nos dá um exemplo histórico ao relatar que na Suécia, já no século XVIII, o iletramento era punido sob as penas da lei resultando, assim, em um letramento maciço dentro do espaço de mais ou menos um século (sem contar com a escolarização formal para tanto). Essa prática, no entanto, deu grande ênfase à leitura e, conseqüentemente, por ela precisou ser definida, ocorrendo, então, uma grande difusão da habilidade da leitura sem a habilidade da escrita. O controle era feito regularmente pela Igreja Luterana amparada por um forte sistema de educação doméstica (até o casamento, nessa época, ficou restrito aos letrados). O mesmo não ocorria em outras comunidades da sociedade européia naquele século, o que fez da Suécia o país da Europa com o maior índice de letramento (inclusive a maior taxa de letramento feminino).

Outras pesquisas como a de Scribner e Cole (1981), por exemplo, nos colocam a par das necessidades diferentes face ao letramento (ou letramentos) na sociedade contemporânea. Esses pesquisadores realizaram uma pesquisa junto à comunidade Vai, na Libéria, que possui três tipos de letramento, ou seja, letramentos que se dão em línguas diferentes, de formas diferentes e por razões diferentes (e em proporções diferentes). Há o letramento em língua inglesa pelo qual a escola é responsável; o em língua árabe pelo qual os sacerdotes do Islã são encarregados; e, ainda, o em língua vai que ocorre informal e assistematicamente tendo como propiciadores outras pessoas que dominam o registro escrito da língua. Cada um desses letramentos tem funções diferentes: o primeiro (língua inglesa) serve essencialmente para atender às questões burocráticas da comunidade e, normalmente, quem o domina trabalha na esfera pública; o segundo (língua árabe) restringe-se aos assuntos relacionados à esfera religiosa, ao islamismo - leitura e memorização de textos sagrados do alcorão, por exemplo; e, o terceiro está diretamente ligado à comunicação entre as comunidades na esfera individual. Na comunidade vai, nem todos

dominam as três formas de letramento e os graus de domínio de cada um desses letramentos, em particular, variam bastante.

Atribuir uma única razão ou um conjunto fechado de razões ao letramento seria restringir a aplicação das habilidades e capacidades da lecto-escritura a uma ideologia ou a um conjunto de crenças a respeito do letramento. Optamos então, por mostrar primeiramente de nosso ponto de vista, quais seriam algumas das razões sob o viés de nossa cultura e, em segundo lugar, mostrar que em momentos e culturas diferentes, diferentes foram e são as motivações para o letramento.

Como foi possível observar, o letramento é um processo complexo e contínuo que envolve várias habilidades e capacidades, tanto da modalidade oral quanto da modalidade escrita (as habilidades e capacidades de cada uma das modalidades serão desenvolvidas mais aprofundadamente no capítulo seguinte) que precisam ser vivenciadas muito antes do início da instrução formal, pois, quando essa começa, as experiências anteriores da criança com a língua escrita, os conceitos que formou serão de grande influência para a aprendizagem do letramento que, normalmente, a escola proporcionará. Assim sendo, é extremamente difícil e complicado estabelecer um único conceito fechado aplicável a toda e qualquer realidade sócio-cultural. Conforme Woods (1987), esses padrões diferentes de lecto-escritura “estão relacionados com valores culturais e propriedades sociais distintas”. Não bastasse isso, cada pessoa em particular, adulto ou criança, tem uma visão do que é o letramento e do que ele pode fazer por ela, sua importância e suas limitações e expressa tal visão através de suas atitudes e ações (Barton, 1994), que também interferem no processo.

Todavia, embora pensemos não ser possível estabelecer um único conceito de letramento aplicável a todos, frizamos a necessidade de se efetuar um corte arbitrário no contínuo do processo de letramento a fim de se estabelecer um mínimo comum de

habilidades e capacidades a serem aprendidas pelos indivíduos, para que, então, seja possível avaliar e mensurar o mesmo e, em decorrência, estabelecer políticas educacionais responsáveis e fundamentadas cientificamente, propiciando, então, a um maior número de pessoas passaportes verdadeiros e a oportunidade de explorar mundos até então, para elas, desconhecidos. Não é objetivo deste trabalho levantar o conjunto de habilidades e/ou capacidades mínimas porque, em primeiro lugar, isso seria extremamente ambicioso e, em segundo, porque para tal é importante que uma equipe de pesquisadores realize tal tarefa (nada simples).

CAPÍTULO 2

2.0 - MODALIDADES ORAL E ESCRITA: CONTINUIDADES E DESCONTINUIDADES

A fim de compreendermos melhor o processo de letramento, conforme já havíamos mencionado anteriormente, necessitamos ter uma visão abrangente das modalidades oral e escrita, pois, embora façamos uso das mesmas em nosso dia-a-dia, não nos damos conta da complexidade de cada uma delas e de suas implicações para o nosso viver em sociedade. Importa, então, que saibamos sobre suas continuidades e descontinuidades, ou seja, em que se assemelham e em que se diferenciam e quais as implicações para a aprendizagem do letramento. Só através de uma visão clara das continuidades e descontinuidades entre as modalidades, teremos maior entendimento das dificuldades encontradas pela criança ao iniciar o processo de letramento escolar. Conseqüentemente, se poderá possibilitar um melhor preparo do profissional do magistério que atua diretamente nas fases iniciais (e cruciais) desse processo - o professor de primeira à quarta série - e esclarecer ainda que atividades precisam ser contempladas através dos materiais de apoio para facilitar a árdua tarefa de aprender a ler e escrever.

O ponto de partida dessa discussão é a definição canônica das modalidades que apresentam diferenças de função, forma e modo de apresentação (Garton and Pratt, 1989; Kato, 1993).

A comunicação oral tem por característica principal a situação comunicativa face a face, em que locutor e interlocutor estão presentes no mesmo espaço e tempo. O sinal acústico da fala é o meio principal usado para estabelecer a comunicação oral. Este é percebido como um contínuo sonoro que passa por uma reestruturação psicológica²² chegando, então, ao significado

²² Para maiores esclarecimentos, leia: Maia, Eleonora Motta. No reino da fala: a linguagem e seus sons. Editora Ática, São Paulo, 1986. Cap. 3.

dos elementos. Entretanto, devido a os participantes compartilharem o mesmo contexto situacional e, conseqüentemente, haver um alto grau de interação e envolvimento entre os mesmos, fazem uso não só das pistas acústicas, mas também de pistas paralingüísticas e do contexto extra-lingüístico para efetivar a comunicação (Scribner e Cole, 1981; Simons e Murphy, 1986) .

Pelas razões apresentadas acima, o *feedback* dos e entre os participantes é simultâneo. O locutor ao mesmo tempo que produz o contínuo do discurso está a se ouvir, ou seja, monitora o seu próprio discurso (Garman, 1990). Isso lhe permite verificar a adequação de sua produção. O interlocutor, por sua vez, ao não entender a mensagem emitida, independentemente da razão, pode solicitar esclarecimentos. O fato de o *feedback* ser simultâneo possibilita a reestruturação do ato comunicativo quando alguma falha é detectada. A ocorrência de falhas ou perturbações na comunicação oral é muito mais comum (se comparada à comunicação escrita) devido à efemeridade do sinal acústico (Goodman, 1973) e por estar, normalmente, mais exposta a ruídos e permitir maior variação: a) na produção, por razões de redução, assimilação e coarticulação dos fonemas no fluxo do discurso e, b) no uso de dialetos, gírias e acentos diferenciados (Lundberg, 1987).

Canonicamente, a comunicação escrita se faz necessária, justamente, por haver ruptura espacial e temporal entre emissor e interlocutor. Devido à ausência de um dos participantes no evento comunicativo, é necessário usar a escrita para estabelecer a comunicação entre ambas as partes. Outras diferenças entre o oral e escrito decorrem desse fato.

Enquanto que, para a comunicação oral o estímulo é auditivo, para a escrita o estímulo é visual. A palavra escrita é o meio usado para se efetivar a comunicação. Diferentemente do oral, na escrita, as palavras aparecem totalmente expostas, impressas uma a uma tendo como separadores do texto espaços em branco.

Na comunicação escrita não há feedback simultâneo por parte da audiência porque o momento da produção da mensagem (escrita) é separado do momento do processamento receptivo (dessa mesma mensagem). Por isso, não há meios de saber se a audiência concorda com, ou discorda do que está sendo apresentado, se está acompanhando a argumentação, ou se já perdeu a questão em discussão (Chafe, 1982).

Normalmente, não há interação direta alguma e muito menos envolvimento entre escritor e leitor, pois ambos não compartilham o mesmo tempo e espaço (Chafe, 1982). De acordo com Goodman (1973), a língua escrita tende a estar fora, distanciada do contexto situacional. Por essa razão, o escritor precisa explicitar os referentes e os antecedentes, precisa criar contextos através da própria linguagem para suprir os contextos situacionais que não estarão presentes para o leitor. Parafraseando, toda a informação necessária para o entendimento da mensagem precisa estar contida no próprio texto para, então, poder ser dali retirada: o texto precisa ser auto-referenciado (Scliar-Cabral, 1995a). O aprendizado da auto-referencialidade é tarefa árdua e um dos maiores desafios a ser superado pelas crianças na aprendizagem da escrita (voltaremos a esse ponto mais adiante nesse mesmo capítulo).

Enquanto que na fala as variações sociolingüísticas regionais são privilegiadas, na modalidade escrita a variante privilegiada é a padrão, especialmente se for um documento formal - isso possibilita que um maior número de pessoas, falantes de dialetos diferentes, tenha acesso à informação.

Há várias outras diferenças (que veremos adiante de forma sistematizada) conforme destacam vários autores (Chafe (1982), Tannen (1982), Collins e Michaels (1986), Simons e Murphy (1986), Lundberg (1987), Liberg (1990), Kato (1993), Barton (1994), Scliar-Cabral (1994)). Chega-se a pensar que as modalidades são essencialmente contrastivas, opondo-se na totalidade. Contudo, isso não procede. Conforme Chafe (1982) assinala, a categorização modalidade escrita e modalidade oral são pontos extremos de um contínuo e,

dependendo do gênero usado em uma determinada situação comunicativa, seja ela oral ou escrita, encontraremos características em número maior, ora da modalidade escrita, ora da modalidade oral.

Segundo Collins e Michaels (1986), outra característica comum entre as modalidades é o fato de que ambas precisam apresentar coêrencia e coesão a fim de possibilitar ao ouvinte e ao leitor manter ativada a unidade temática e recuperar as referências.

Interessa-nos no presente trabalho estudar, conforme já assinalamos, as semelhanças e diferenças entre as modalidades e a pesquisadora Scliar-Cabral, em uma conferência magna apresentada ao 4^o Congresso Internacional da Sociedade Internacional de Psicolinguística Aplicada em Bolonha/Cesena ([1994], 1995a,b), não só nos apresenta as diferenças entre as modalidades mas, também, destaca uma série de aspectos que clarificam suas semelhanças. Este artigo será a pedra fundamental para a discussão que iniciamos neste capítulo. Procuraremos seguir a taxionomia feita pela autora somando aos comentários já feitos por ela, comentários de outros estudiosos e nossas próprias observações.

2.1 - SIMILARIDADES ENTRE O SISTEMA ORAL E O SISTEMA ESCRITO

Segundo Scliar-Cabral, são oito os pontos mais importantes a serem discutidos, compartilhados entre os sistemas oral e escrito: meios de comunicação verbal; reificação; metalinguagem; transmissão cultural; funções da linguagem; articulações; produtividade; retroalimentação total. Veremos, em seguida, cada um em particular.

2.1.1 - Meios de Comunicação Verbal

Ambas as modalidades nos permitem codificar e expressar nossos pensamentos e/ou sentimentos em linguagem verbal (Goodman, 1973) e, embora a escolha de uma modalidade ou outra implique o uso de recursos distintos, há algumas propriedades que são comuns às modalidades e que por isso se prestam à comunicação de mensagens (Scliar-Cabral, 1995). A invariância e a arbitrariedade são as principais razões por que os dois sistemas se prestam à função comunicativa, embora a invariância ocorra em ambos os sistemas de forma diferente (Miller, 1973). Para o sistema oral, não importa qual seja a variante usada pelo falante - seja ela determinada por fatores biológicos (tamanho/forma do trato vocal, idade, etc.), genéticos (raça e/ou sexo), sociais ou ainda, individuais (e.g. velocidade de articulação dos fonemas), por exemplo -, não impedirá que pessoas que pertencem a uma mesma comunidade lingüística comuniquem-se efetivamente (embora, como já mencionamos acima, possa haver necessidade de reiteraões). O mesmo ocorre com o sistema escrito. As variaões individuais da escrita, seja pelo tipo de letra (imprensa ou manuscrita), pelas caligrafias individuais, seja ainda pelas imperfeições na/da execução ou reprodução (borrões, apagamento de letras em fotocópias, etc.) (Garman, 1990), não afetam a funcionalidade devido aos princípios que tornam possível o reconhecimento da palavra, ou seja, os mesmos valores (arbitrários) atribuídos aos sinais pelos

membros de uma comunidade lingüística (Jakobson, 1991). Desta forma, a comunicação se torna possível.

2.1.2 - Reificação

A reificação é o processo através do qual fazemos com que os atributos das coisas e/ou dos sentimentos liberem-se de seus portadores imediatos e possam ser aplicados enquanto conceitos a diversas situações representando a realidade (D'Aquili, 1972). Caso não pudéssemos contar com a reificação da realidade, estaríamos andando por aí com um grande saco nas costas, como os habitantes de Lilliput das Viagens de Gulliver, a fim de podermos “mostrar” a que estamos nos reportando e seria impossível falar de um sentimento quando o mesmo já não existe mais.

Conforme Scliar-Cabral (1995a, b) também assinala, a partir do ponto de vista de D'Aquili a respeito da reificação, discordamos de autores como Coulmas (1989) que consideram a reificação como um processo exclusivo da modalidade escrita. Coulmas defende tal posição devido à permanência da escrita em contraste com a efemeridade do oral. Contudo, mesmo em sua efemeridade o oral também faz uso da reificação, ou seja, o oral libera o ser humano da “constante necessidade de reagir imediatamente à experiência imediata” (D'Aquili, 1972:10) (tradução da autora).

2.1.3 - Metalinguagem

Nas palavras de Scliar-Cabral (1995a), “tanto a modalidade oral quanto a modalidade escrita podem ser usadas como instrumentos de reflexão sobre a própria linguagem ou sobre qualquer outro sistema semiótico” (p.25). Para Jakobson (1991), temos a possibilidade de falar

sobre determinada linguagem usando o próprio sistema dessa linguagem, fazendo assim, diferença entre linguagem-objeto e metalinguagem.

Contudo, o uso dessa ferramenta varia em amplitude, em outras palavras, é maior para aqueles que através da escolarização aprenderam a manejá-la de forma consciente. Exemplo disso, conforme várias pesquisas têm demonstrado (Morais *et al.*,1979; Alegria, J. e Content, A., 1983; Scliar-Cabral *et al.*,1991b), é a incapacidade dos iletrados de manipular os fonemas isolada e conscientemente, no contínuo da fala. Tal habilidade, que requer distanciamento razoável do objeto, não é adquirida espontaneamente, mas necessita de treino específico que normalmente é provido pelo ensino dos sistemas alfabéticos (Alegria, J. e Content, A.,1983). Assim, como já mencionamos anteriormente, sendo o letramento um contínuo onde as habilidades e capacidades também variam em aprofundamento, da mesma forma a consciência metalingüística varia dentro de um contínuo “entre os primeiros passos da criança para reconhecer seus próprios esforços em direção a uma emissão almejada até à posição epistêmica científica atingida pelo lingüista” (Scliar-Cabral, 1995a).

2.1.4 - Transmissão Cultural

A transmissão cultural se constata tanto em sociedades ágrafas quanto em sociedades letradas. Isso nos leva a concluir que ambos o sistema oral e o sistema escrito se prestam para a preservação e permanência da memória cultural de um povo. Porém, Scliar-Cabral (1995a, b) chama atenção para a questão da efemeridade do oral *versus* a permanência do escrito, o que privilegia de certa forma o registro escrito por estar menos sujeito a distorções gradativamente estabelecidas no texto oralmente transmitido através de várias gerações. Os textos orais podem acabar sofrendo alterações e/ou perdas por fatores como limites da memória operacional e a longo prazo.

Muitas culturas ágrafas tiveram grandes porções de conhecimento, em quantidade e em qualidade, perdidas porque as informações desapareceram com a morte de seus portadores - é o caso de várias tribos indígenas do Brasil que reconhecem que seus antepassados sabiam muito mais sobre a vida natural. Em outros casos, quase todo o conhecimento sobre determinadas culturas foi perdido com a eliminação daquele povo. A história acabou por ser sepultada junto com ele.

A escrita, pelo menos em parte, protege-nos de perdas tão drásticas, sendo ela mesma o artefato cultural que perpetua a disseminação da cultura.

Ao analisarmos a enorme quantidade de informações que vêm sendo processadas desde o advento da imprensa e que têm sofrido uma grande aceleração com o advento da informática, percebemos que seria impossível retermos tamanha quantidade delas em nossa memória ou, ainda, esperar transmiti-las integralmente às gerações seguintes. A escrita passa, então, a funcionar como suporte da memória em uma civilização que já tem tanto a preservar.

2.1.5 - As Funções da Linguagem

Scliar-Cabral, pesquisadora que sempre deu grande importância e atenção às funções da linguagem²³, deteve-se, em seu trabalho apresentado ao 4º congresso Internacional da ISAPL, em duas funções: a expressiva e a estética (ou poética). Nós, porém, cremos ser interessante para o presente trabalho ampliarmos a abordagem a outras funções a fim de facilitar a compreensão de categorias de análise a serem trabalhadas adiante e de sugestões que serão dadas a nível didático-pedagógico em capítulos posteriores.

Vários autores têm trabalhado as funções da linguagem, entre os quais destacamos Bühler, Martinet, Jakobson e Hymes. A terminologia e o número de funções, conseqüentemente,

²³Vide Scliar-Cabral, Leonor. Introdução à Linguística. Editora Globo. 1971.

acabam por ter uma certa variação de autor para autor. Assim sendo, apresentaremos a taxionomia utilizada por cada autor com breves explicações e analisaremos mais demoradamente as funções segundo o modelo de Jakobson.

De acordo com Bühler são três as funções da linguagem: função apelativa; função expressiva e função representativa. Para Martinet, as funções são em número de cinco: função comunicativa; suporte do pensamento lógico (essas duas primeiras se assemelham muito à função representativa de Bühler); meio expressivo (equivalente à função expressiva para Bühler); afirmação do eu; e função estética. Jakobson serve-se das três funções apresentadas por Bühler, modificando a nomenclatura e acrescenta mais três. Temos então: função conativa (apelativa); função emotiva (expressiva); função referencial (representativa); função fática; função metalingüística; e função poética (também chamada de estética) (Scliar-Cabral, 1971; Jakobson, 1991). Hymes acrescentou a função contextual ao modelo de Jakobson, pois, nas palavras de Scliar-Cabral (1971: 217), Hymes “considera contexto de fala como um marco significativo onde determinados padrões e usos, e não outros, podem figurar”²⁴.

A divisão das funções da linguagem de Jakobson (1991) está amparada por um modelo de comunicação verbal composto por: *remetente, contexto, mensagem, contato, código e destinatário*. “Cada um desses seis fatores determina uma diferente função da linguagem” (p.123). A ênfase, ora em um elemento desse modelo de comunicação verbal, ora em outro, não representa a inexistência das demais funções e sim, um apagamento em relação à função privilegiada. Segundo Jakobson (1991), “qualquer conduta verbal tem uma finalidade”, variando os objetivos e os meios para que se atinja, então, o efeito esperado. Por isso, no coquetel de funções que utilizamos em um ato de comunicação verbal, continuamente fazemos algumas escolhas (em detrimento de outras) em nossa “conduta verbal” privilegiando uma das funções em conformidade com nossos objetivos e efeitos esperados.

²⁴Para maiores esclarecimentos, ler: Scliar-Cabral, Leonor. Introdução à lingüística. Ed. Globo. 1971. págs. 213-221.

As funções são importantes tanto para a comunicação oral quanto para a comunicação escrita embora em cada uma se faça uso de recursos diferentes para demonstrá-las gerando, em decorrência, gêneros diferentes. Vejamos, então, o que compreende cada uma:

a) função emotiva (para Bühler: expressiva) - esta função está centrada no remetente e na necessidade de exteriorizar-se. Segundo Jakobson (1991) é a “expressão direta da atitude de quem fala em relação àquilo de que está falando”. Na modalidade oral, o falante utiliza-se não só de recursos lingüísticos (escolha vocabular, ordem sintática dos elementos na frase, alongamento de determinados fonemas, etc.) para expressar seus sentimentos, mas também, de recursos paralingüísticos (expressões faciais, movimento dos olhos e/ ou cabeça e gestos, tom de voz (LDLTAL, 1993²⁵)). Na escrita, essa função precisa fazer uso de outros meios de representação já que não dispõe dos mesmos recursos paralingüísticos que a modalidade oral e não pode fazer uso da entoação. Assim, a função emotiva pode vir representada na escrita em algumas situações pela pontuação: frases exclamativas (ponto de exclamação), ou reticentes (as reticências), ou ainda frases onde estabelecemos um misto de incompreensão e espanto (pontos de exclamação e interrogação conjugados). Outro recurso utilizado são as interjeições que podem expressar os sentimentos de alegria, indignação, contrariedade, etc., ou ainda, a duplicação de certas letras que se assemelharia ao alongamento de fonemas no oral. Porém, os recursos são em número menor se comparados à variedade disponível no oral.

De acordo com Scliar-Cabral (1995a, b), é mais comum para o usuário da língua fazer uso de tal função na modalidade oral, exatamente por poder lançar mão de recursos paralingüísticos. Contudo, tal função não lhe é exclusiva. Um dos gêneros da comunicação escrita, o diário, é um exemplo peculiar da necessidade de exteriorização (característica da função emotiva), em que o escritor faz uso de vários recursos que citamos acima para deixar registrados seus sentimentos, suas impressões dos eventos que relata. E, embora o escritor não tenha a sua disposição um elenco tão variado de recursos paralingüísticos como na modalidade

²⁵ Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics, 1993.

oral, ao escrever, acaba por deixar pistas reveladoras de seu estado afetivo. Pistas como a pressão da caneta feita sobre o papel, o estilo de letra - comparado ao de outros dias de escritura -, borrões ou marcas deixadas por lágrimas acabam por revelar registros mais alegres, outros mais dolorosos e/ou tristes. O leitor, através dessas pistas para- e extralingüísticas, acaba por recuperar/recrutar o estado afetivo do escritor, resgatando muito mais do que, só e simplesmente, veiculam as pistas ou conteúdo lingüístico.

b) função conativa (para Bühler: apelativa) - esta função centra-se no destinatário, ou seja, por meio de uma interação verbal busca-se influenciá-lo. Na modalidade oral, são mensagens remetidas ao interlocutor nas quais usamos o vocativo, ou o imperativo, por exemplo, a fim de persuadi-lo a agir conforme pretendemos. Na modalidade escrita, faz-se uso, em grande escala, do imperativo. Os manuais operacionais e livros de receitas são bons exemplos do uso da função conativa na escrita.

c) função referencial (para Bühler: representativa) - esta função centra-se no contexto tendo por objetivo representar o real, ou seja, construir o mundo dos objetos - conforme foi explicado antes, esse é o processo da reificação. Tanto a modalidade oral quanto a escrita se utilizam da linguagem para representar o real - alguém ou algo de que se fala. No entanto, no oral a construção se dá através de recursos diferentes do que na escrita. No oral usamos, por exemplo, dêiticos mostrativos como aqui, lá, esse, etc. cuja referência normalmente é recuperada no próprio contexto situacional para onde apontam. A representação na modalidade escrita precisa ser contextualizada lingüisticamente. Em outras palavras, é necessário (re)criar o mundo dos objetos verbalizando-o no contexto do texto escrito. Todas as informações necessárias para a recuperação do sentido precisam figurar no próprio texto. Nas palavras de Scliar-Cabral (1995a), o texto precisa ser auto-referenciado.

O texto jornalístico é exemplo de gênero que privilegia a função referencial e necessita que a construção das referências seja feita cuidadosamente para que o leitor (que não presenciou

os fatos e está distante) possa reconstituir o acontecido, bem como recuperar as referências internas ao texto.

d) função fática - centra-se no contato utilizando-se de inúmeras formas ritualizadas a fim de fazer com que a comunicação se inicie, se prolongue e encerre. Utilizamos-nos dessas fórmulas a fim de mantermos aberto o canal da comunicação.

Na comunicação oral usamos formas ritualizadas tanto para dar início à comunicação quanto para dar continuidade e/ou finalizar uma interação comunicativa. Vejamos alguns exemplos de formas ritualizadas para as três situações. Normalmente, para iniciar uma conversação, usamos as expressões ritualizadas da distribuição do dia - *bom dia!*, *boa tarde!*, *boa noite!*, ou muitas vezes um simples *oi!* ou *e aí, cara?* - seguidas de expressão formulaica que procura saber o estado da pessoa - *como vai?*, *tudo bem?*, *massa?* -. No entanto, para que essa situação comunicativa tenha continuidade, é necessário que o locutor dê pistas ao interlocutor de que o canal comunicativo se mantém aberto (e vice-versa) e isso se faz através de outras formas ritualizadas como *ah é!?*, *e daí...como é que...*, etc. Por fim, com intuito de encerrar a interação pode-se usar outro elenco: *até uma próxima*, *outro dia a gente se fala*, *foi um prazer te encontrar novamente*, etc. Na escrita, as formas ritualizadas são diferentes. Por exemplo, ao analisarmos uma carta ou cartão postal, vemos que o contato se inicia por meio dos endereços que escrevemos no envelope. Atraímos a atenção do interlocutor nos identificando, embora seja ele quem vai decidir se a comunicação se prolongará ou não. Quando a comunicação se prolonga, procuramos através do registro da data e local de onde escrevemos, situar o leitor geográfica e temporalmente. Saudamos, então, a pessoa a quem nos dirigimos (querido amigo, prezado(a) senhor(a), etc.) e começamos a tratar dos assuntos que nos interessam. Para finalizarmos, usamos outras formas que procuram manter a comunicação: 'espero(amos) notícias suas em breve', 'escreva assim que possível', etc., ou seja, esclarecemos que desejamos que a comunicação se prolongue.

e) função metalingüística - o código é que está em pauta. Ocorre função metalingüística quando usamos a linguagem para falar da própria linguagem.

Conforme Jakobson (1991) chama atenção, a metalinguagem não é só importante e usada a nível científico, mas também, em nosso cotidiano. A nível científico, fazemos metalinguagem quando em estudos gramaticais e lingüísticos nos debruçamos sobre a linguagem verbal para entender seu funcionamento e usamos a própria língua para realizar tal análise. As gramáticas e dicionários são exemplos do resultado de alguns desses estudos. No dia-a-dia, essa função se faz presente, por exemplo, quando remetente e destinatário percebem a existência de alguma falha no código e necessitam de maiores esclarecimentos. Ou ainda, quando despreocupadamente, alguém decide se distrair resolvendo palavras-cruzadas.

f) função poética - o ponto central dessa função é a mensagem. Aqui a palavra falada e escrita deixa de ser utilizada somente para comunicar e é usada também para agradar, causar prazer (princípio que move a humanidade desde os mais remotos tempos). Ambas as modalidades se prestam para tal, no entanto, de acordo com Scliar-Cabral (1995a, b), alguns gêneros são exclusivos da escrita: romances, dramas e alguns tipos de poesia (poesia concreta, por exemplo (Coulmas, 1989)).

2.1.6 - Articulações

De acordo com Scliar-Cabral (1995a, b), articulações são encontradas em ambos os sistemas e são a garantia da produtividade ou criatividade lingüística como também é chamada (veremos a seguir). E o que seriam essas articulações?

A dupla articulação consiste em uma organização específica da linguagem oral em que os enunciados se articulam em dois planos. Na primeira articulação (primeiro plano), unidades²⁶ dotadas de sentido articulam-se no enunciado. Na segunda articulação (segundo plano), unidades

²⁶ Estas são unidades significativas que podem ser frases, sintagmas e morfemas.

mínimas desprovidas de sentido, os fonemas, se articulam dentro dos significantes. Hoje, no entanto, já não se considera mais o fonema como uma unidade indissolúvel e se fala, então, de uma terceira articulação que corresponde ao conjunto de traços fonéticos de cada fonema.

A combinação de elementos nas três articulações resulta em uma grande economia para o armazenamento e processamento do sistema lingüístico, em outras palavras, “evita uma sobrecarga da memória e permite uma economia de esforços na emissão e na percepção da mensagem” (Dicionário de Lingüística, p. 68).

Em relação à escrita, para Scliar-Cabral, “a invenção do alfabeto representa a inferência do princípio destas três articulações, pois cada letra é formada pela combinação de uns poucos traços gráficos em relação a uma linha imaginária. Para obtenção da economia um outro parâmetro foi adicionado: a rotação” (1995a).

Paremos para fazer uma pequena análise do alfabeto e sua composição por traços (e, conseqüentemente, entender por que algumas crianças sofrem para perceber as diferenças entre as letras). Quais são as diferenças entre os seguintes pares de letras: **b e d**, **q e p**, **d e q**, **p e b**? Não seriam **c e l** os dois traços básicos dos pares de letras que apresentamos, diferenciando-se apenas no sentido da rotação em relação à linha imaginária? E ainda se analisarmos **n e u** e **t e f**? (Kolars, 1973; Garton e Pratt, 1989). Desta forma, embora pareça complicado para a aprendizagem, tal sistema - o escrito - se torna, como o sistema oral, econômico tanto para o armazenamento quanto para o processamento lingüístico.

Se ambos os sistemas são econômicos e obedecem a sistemas de articulações, se poderia presumir que as relações entre ambos seriam simples e obedeceriam a regras de correspondência uma a uma, em outras palavras, biúnívocas. Contudo, as relações entre os sistemas não se dão de forma tão transparente. Conforme Scliar-Cabral (*op. cit.*), o grande problema está em aprender como dividir o contínuo da fala em seus constituintes mínimos (fonemas) e relacioná-los aos grafemas, especialmente porque só alguns grafemas representam os fonemas ou algum

dos seus alofones de forma biunívoca (discutiremos este ponto dentro do tópico sobre as descontinuidades).

2.1.7 - Produtividade

De acordo com Scliar-Cabral (1995a, b), a produtividade, também chamada de criatividade, tem como principal ferramenta as articulações, mas só é viável em decorrência da estruturação biopsicológica da matriz cognitiva²⁷ e lingüística que permite a construção contínua de novas informações.

O fato de as articulações serem compostas de conjuntos de unidades que se articulam em cada nível permite que nossas experiências reificadas sejam representadas tanto através do sistema oral quanto do sistema escrito independentemente de seu número: podemos rodar quantos arquivos (experiências) quisermos desde que usemos uma linguagem compatível (articulações) com o *hardware* (matriz cognitiva).

2.1.8 - Retroalimentação total (*total feedback*)

Conforme já destacamos anteriormente, há retroalimentação total simultânea na comunicação oral, porém, o mesmo não ocorre na comunicação escrita que normalmente não tem retroalimentação simultânea por parte de seu interlocutor (ou audiência) e normalmente, quando ocorre, é em tempo e espaço diferentes do locutor.

Ao falarmos de retroalimentação total da produção oral, nos referimos ao fato de o próprio falante estar se ouvindo e se monitorando a fim de saber se o que foi por ele dito foi realmente o que ele havia planejado dizer. Muitas são as situações em que precisamos

²⁷D'Aquili (1973) faz uma analogia cibernética comparando a matriz cognitiva ao *hardware* de um computador. Todos precisam ter (e, normalmente têm) essa matriz a fim de poder reificar suas experiências individualmente (poderíamos dizer, rodar o seus *softwares*) e armazená-las construindo bancos de dados.

reformular o que dissemos, pois, ao nos ouvirmos, percebemos que invertemos os termos de um sintagma, ou trocamos um termo do sintagma por outro muito parecido fonologicamente, ou ainda trocamos os nomes das pessoas, etc.

Conforme Scliar-Cabral (1995a, b), a capacidade de monitoração é fundamental para um bom desenvolvimento na aquisição da primeira língua e das capacidades metalingüísticas. Durante a fase de aquisição da linguagem, a capacidade de monitoração é um dos fatores que diferencia o desenvolvimento das crianças normais das crianças com problemas auditivos (Menn e Stoel-Gammon, 1993). Afirmamos isso porque todas as crianças (deficientes auditivas ou não) passam pela fase do balbucio. No entanto, enquanto as crianças normais gradativamente aprimoram suas primeiras tentativas de fala a fim de se assemelhar cada vez mais ao modelo adulto - comparando suas produções à produção 'modelo', a criança com deficiência auditiva, por não poder realizar a monitoração de suas produções não desenvolve os esquemas fonarticulatórios.

A monitoração nos possibilita refletir sobre a língua e sobre seu uso, conseqüentemente, fazemos metalinguagem. Ao aprendermos uma língua estrangeira, a monitoração é peça importante, pois nos permite regular nossa produção para refinarmos os esquemas fonarticulatórios, por exemplo, quando necessário.

De forma semelhante, a produção escrita nos dá retroalimentação total na produção, embora o sinal seja distinto, ou seja, visual. Em virtude de a produção escrita ser mais vagarosa, permite revisão não só depois de o texto estar pronto, mas também durante sua produção (Garton e Pratt, 1989) (inúmeras revisões costumemente acontecem com quem se propõe a escrever um artigo científico, por exemplo). Por essas razões, nas palavras de Scliar-Cabral, "...podemos afirmar que a escrita depende da leitura, mas a recíproca não é verdadeira" (1995a).

2.2 - DIFERENÇAS ENTRE O SISTEMA ORAL E O SISTEMA ESCRITO

2.2.1 - Invenção da escrita *versus* determinantes biopsicológicos do oral

Independentemente da comunidade lingüística em que esteja inserida, a criança normal adquire a forma oral usada para comunicação naquela sociedade sem grandes dificuldades²⁸. Tal fato nos leva a crer que a espécie humana nasce biopsicologicamente programada para adquirir linguagem (Slobin, 1979; Scliar-Cabral, 1991a e 1995a, b). Em outras palavras, o ser humano possui uma matriz cognitiva que, não apresentando problemas de natureza orgânica e/ou cognitiva e, não tendo sofrido privação de espécie alguma, possibilitará a aquisição do(s) código(s) oral(is) usado(s) em uma (ou mais) sociedade(s).

Precisar historicamente o início da comunicação oral é bastante difícil (para não dizer impossível). Afinal, vivendo em comunidade, o homem vem fazendo uso da linguagem há muito tempo e, até a presente data, não há relato de nenhuma comunidade que não tenha feito e/ou não faça uso da linguagem verbal para se expressar e/ou comunicar²⁹. Desde os índios mais primitivos (ainda) existentes nas matas, como a floresta amazônica, até o mais “civilizado” dos homens da sociedade moderna, vivendo em sociedade, todos dominam a língua de que essa comunidade faz uso.

Todavia, o mesmo não pode ser afirmado em relação à língua escrita. Se comparada com a oral, a escrita não tem acompanhado a espécie humana por tão longo tempo, pelo contrário, sua história é bem recente³⁰. Além disso, há, ainda hoje, várias comunidades ágrafas e nem por isso

²⁸ Isso não quer dizer que a aquisição da língua oral por parte da criança não demande esforço algum, ou ainda que tal sistema a ser adquirido seja menos complexo.

²⁹ Exceto, como bem lembra Scliar-Cabral (1995a, b), certas ordens religiosas que possuem o voto do silêncio e que vivem na mais completa clausura e no mais absoluto silêncio.

³⁰ É necessário lembrar que a noção de recente é bastante relativa, por isso fazemos questão de ressaltar a recenticidade do sistema escrito se comparado com o sistema oral. Pois, para nós que nascemos e crescemos em uma sociedade letrada, não nos parece que tal invenção seja tão recente assim e é difícil conceber um mundo sem escrita alguma.

atribuímos essa ausência da modalidade escrita a algum problema cognitivo.

A história do sistema escrito inicia quando o ser humano, em algumas culturas, sente necessidade de estabelecer uma memória de maior durabilidade e comum a um certo número de pessoas. Inicialmente, a escrita servia essencialmente às necessidades comerciais. Servia para contabilizar e registrar as transações estabelecidas a fim de que pudessem ser posteriormente relatadas, funcionando assim como pistas mnemônicas para o relator. No entanto, gradativamente esses ‘escritos’ precisaram ser compreendidos por outros, crescendo, assim, a necessidade de precisão e inteligibilidade dos mesmos - daí a necessidade de se estabelecerem convenções (Coulmas, 1989).

Esses sistemas usados, inicialmente, eram complexos e, conseqüentemente, difíceis de serem aprendidos. Por essa razão, em algumas culturas como a egípcia, por exemplo, acreditava-se que a escrita havia sido criada por um deus e somente aqueles que mais perto dos deuses estavam, poderiam decifrar as mensagens - os sacerdotes. Em contrapartida, em sociedades onde a língua escrita foi largamente difundida, como a grega, mitos como o que acabamos de citar estiveram ausentes (Coulmas, 1989).

Nas palavras de Coulmas, “a escrita é uma ferramenta criada coletivamente, um meio de produção cuja invenção respondeu a certas necessidades e fez possível toda uma cadeia de novas atividades e modos de produção, como também tipos de comunicação social e troca econômica”(1989:09) (tradução da autora).

Assim, o sistema escrito enquanto artefato cultural tem uma história de aprimoramento ao longo da própria história da humanidade. E, enquanto o domínio dessa nova tecnologia sofria expansão em algumas culturas, em outras era totalmente ignorado. Esta realidade, contudo, não representou ameaça para a perpetuação da espécie - quadro significativamente diferente pode ser

Segundo Scliar-Cabral (1995a), embora a proto-escrita possa ser datada em 12.000 a 10.000 anos, a escrita suméria que é considerada a mais antiga, data de mais ou menos 5.000 anos e a escrita alfabética é mais recente ainda.

colocado ao pensarmos na ausência da comunicação oral. Por esta razão, não se estranha a ausência de um sistema de representação escrita na vida das pessoas mesmo no final do século XX.

2.2.2 - Aprendizagem do sistema escrito *versus* aquisição do sistema oral

Este ponto está intimamente ligado ao anterior pois, enquanto a aquisição do sistema oral é um processo comum a todos os seres humanos por possuírem uma programação biopsicológica para tal, a aprendizagem do sistema escrito não o é.

A modalidade oral é adquirida naturalmente se comparada com a escrita que necessita de instrução formal (não necessariamente proporcionada pela escola). A condição *sine qua non* para uma criança adquirir a língua oral de uma comunidade é conviver socialmente com esta comunidade: estar presente nos vários eventos do convívio diário em que a negociação de sentidos é estabelecida através da comunicação (oral), muitas vezes sendo ela mesma um negociador de tais sentidos.

Jamais se ouviu falar de um adulto, ou criança mais velha, dar instruções para criança de como deve dizer o /b/ e juntar a ele o /a/ para dizer /ba/, e assim por diante. Desde as primeiras interações com a criança, usando muitas vezes o '*babytalk*', conversa-se com ela como se também já fosse falante da língua, e espera-se que, gradativamente, respeitando seus limites maturacionais, ela interaja lingüisticamente. O sucesso é certo - todas as crianças sem problemas orgânicos e/ou cognitivos e que não passaram por algum tipo de privação alcançam êxito na aquisição da linguagem oral (Snow, 1991).

Entretanto, o mesmo processo não ocorre com a modalidade escrita. Ainda que a sociedade em que a criança está inserida seja uma sociedade letrada, a criança não aprenderá o

sistema escrito apenas por conviver com os membros dessa sociedade (caso tal fato não fosse verdade, não existiriam tantos iletrados - adultos e crianças - convivendo normalmente em sociedades letradas³¹). Para que alguém se torne letrado é necessário que outro alguém o inicie nessa arte, ou seja, é necessária instrução sistemática - alguém precisa revelar ao aprendiz como funciona tal sistema. Essa iniciação ou instrução não precisa ser feita necessariamente pela instituição/agência responsável pelo letramento em nosso século - a Escola (Cook-Gumperz, 1986b). A revelação do funcionamento do sistema escrito pode se dar através de um leitor-escritor mais velho (adulto ou criança) em atividades de leitura e escrita. Através dessas interações a criança vai formulando hipóteses sobre esse novo sistema e verificando se essas são adequadas ou precisam de reparos. Desta forma, ela vai descobrindo como esse sistema funciona e quais são as regras e convenções que precisa respeitar para ser bem-sucedida.

Porém, essa descoberta de funcionamento do sistema escrito não é tão simples assim, conforme vimos no primeiro capítulo, o número de semi-letrados e a taxa de evasão escolar são indicadores dessa complexidade. De acordo com Snow (1991), há um número significativo de crianças que mesmo tendo inteligência normal ou até acima da média fracassa, ou tem grandes dificuldades na tarefa de aprender ler e escrever. Assim, enquanto a aquisição do oral é sucesso universal (relacionada ao fato de não necessitar de instrução sistemática), a aprendizagem do letramento é uma aventura de risco que demanda orientação.

2.2.3 - Discreção das unidades gráficas alfabéticas

Enquanto a fala é percebida como um contínuo sonoro, ocorrendo fenômenos de assimilação e coarticulação dos fonemas, a escrita expõe totalmente as letras das palavras

³¹Conforme Scliar-Cabral (1995a) menciona, não haveria iletrados trabalhando dentro da Biblioteca Central da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, convivendo diariamente com uma população maciça de letrados e estando totalmente inseridos em ambiente onde eventos de letramento ocorrem a cada minuto.

impressas e, ainda, se serve dos espaços em branco deixados entre uma palavra e outra (Lundberg, 1987; Garton e Pratt, 1989).

Conforme Scliar-Cabral (1995a, b), no contínuo do discurso, há pausas e variações entoacionais que sinalizam o final de frases, mas que nem sempre coincidem com a pontuação (vírgulas e ponto-e-vírgulas) que utilizamos na escrita. Além disso, há várias outras ocorrências de pausas e hesitações, consequência das condições de produção, planejamento e execução do discurso (Scliar-Cabral e Biasi Rodrigues, 1994).

Por essas razões, uma das maiores dificuldades encontradas na aprendizagem do sistema escrito é a segmentação da cadeia da fala em suas unidades menores, os fonemas, e o estabelecimento de suas relações com os grafemas, pois a correspondência entre grafemas e fonemas na maioria dos casos não é um a um. Em outras palavras, não há representação de uma unidade grafêmica para cada unidade fonêmica.

2.2.4 - Inércia

Se comparado ao sistema oral que sofre mudanças diacrônicas constantes, o sistema escrito é estático, inerte. Tal característica tem seu lado positivo, mas também seu lado negativo.

Permanecendo inerte mesmo em meio a tanta variação dialetal, o código escrito proporciona a comunicação entre pessoas que fazem uso de dialetos diferentes. Passa a ser uma espécie de língua franca e, desta forma, pode atingir um número muito maior de pessoas. O Português é um bom exemplo de língua franca: é muito mais fácil entender o Português escrito de Portugal do que o Português falado além de que, devido à efemeridade da língua oral, não é possível revisar item por item do que foi dito. Já na escrita, é possível a monitoria recursiva.

Todavia, em decorrência das contínuas mudanças que ocorrem no oral, mantendo o sistema escrito sem alteração alguma, há o risco de se estabelecer um distanciamento muito

grande entre esse e o escrito, tornando-se opacas as correspondências fonológico-grafêmicas e diminuindo a produtividade das regras morfológicas derivacionais que, por sua vez, exigiriam um conhecimento memorizado do léxico mental ortográfico. Resultado: um sistema anti-econômico (Scliar-Cabral, 1995a, b).

A fim de minimizar os problemas de tal diferença entre oral e escrito, Scliar-Cabral (*op. cit.*) recomenda que: a) seja feita gradual e periodicamente uma adaptação do sistema ortográfico levando em consideração as mudanças do sistema fonológico; b) os professores adotem uma atitude positiva diante das variedades sociolingüísticas que diferem da norma considerada culta; c) os profissionais que atuam, especialmente nas séries iniciais, sejam professores muito bem treinados para que, conjuntamente com as crianças, possam estabelecer as regras de correspondência adequadas.

2.2.5 - Ruptura espaço-temporal

A ruptura espaço-temporal entre escritor e leitor, que ocorre na modalidade escrita, já foi anteriormente mencionada nesse capítulo. Vimos que a produção do texto escrito, por parte do escritor, e a recepção do mesmo, por parte do leitor, normalmente, ocorrem em momentos diferentes, o que acarreta diferenças na estruturação do texto a ser elaborado.

Muitas das pistas para a compreensão de uma mensagem que, na comunicação oral, podiam figurar através de sinais paralingüísticos como gestos, expressões faciais, etc., ou ainda através de pistas extralingüísticas como referências ao espaço ou ao tempo partilhado pelo locutor e interlocutor, precisam agora aparecer de maneira explícita no texto escrito.

Em outras palavras, na modalidade escrita, o texto precisa ser auto-referenciado: todas as informações, que são importantes para que a audiência a que me dirijo compreenda a mensagem, precisam figurar no texto para que possam ser recuperadas. Por exemplo: caso escreva em

algum momento do texto que ‘aqui tem feito dias muito quentes’, em algum momento anterior do texto preciso ter mencionado de onde estou escrevendo a fim de que a audiência seja capaz de se reportar ao lugar a que estou fazendo referência. Os dêiticos mostrativos normalmente usados na linguagem oral precisam ter uso diferenciado na linguagem escrita.

Outros marcadores como os de tempo (ontem, hoje, semana passada, etc.), também precisam ter um elemento anterior a que remeter para uma recuperação bem-sucedida e uma compreensão acessível.

O manejo adequado desses marcadores de tempo e espaço, por parte de quem aprende a língua escrita, não é tarefa fácil. Em primeiro lugar, é preciso que quem escreve se distancie de seu próprio texto e se coloque na posição de leitor, da audiência que pressupõe para seu texto e procure perceber se as informações que busca transmitir realmente estão claras e acessíveis. Em segundo lugar, é importante que verifique se ‘traduziu’ os elementos da modalidade oral em elementos adequados da modalidade escrita.

3.0 - Outras Observações

Após trabalharmos com as modalidades em sua forma canônica, convém lembrar que o desenvolvimento da tecnologia, principalmente na área da comunicação, tem trazido mudanças na abordagem do assunto. As diferenças têm desaparecido cedendo lugar para o imbricamento das modalidades. Analisemos, por exemplo, a comunicação ao telefone: meio de comunicação oral, o que significa que o tempo de fala é o mesmo para locutor e interlocutor, porém o espaço de ambos não é o mesmo: há ruptura espacial. E a secretária eletrônica? A comunicação é estabelecida através do canal oral, mas há ruptura de espaço e de tempo entre a emissão e a recepção, características essas, até então, exclusivas da modalidade escrita. E, ainda nesse caso, é possível se rever várias vezes o que foi dito pelo caráter de permanência da gravação. Outros

exemplos que fazem parte do nosso cotidiano podem ser citados, como os painéis eletrônicos onde a mensagem se torna efêmera embora seja escrita, a televisão, o cinema, ou ainda os computadores que põem por terra outra característica tradicional e principal da modalidade escrita, ou seja, as marcas feitas artificialmente numa superfície durável (Coulmas, 1989; Scliar-Cabral, 1995a, b).

Algumas mudanças sociais acabam por gerar mudanças na demanda de habilidades e/ou capacidades de letramento - ora requerendo um maior número de habilidades e/ou capacidades, ora um menor número dessas. As mudanças tecnológicas das quais vínhamos falando são mostra disso: podemos optar pela comunicação, por exemplo, por telefone ou por fax. A opção por um ou outro modo resultará em uma demanda maior ou menor das habilidades e/ou capacidades de letramento. Segundo Barton (1994), “todas essas possibilidades” (fax, telefone, telex, *e-mail*, etc.) “estão mudando as bases da comunicação nas relações humanas” (tradução da autora).

Muitos estudos serão necessários para que possamos saber se há mudanças cognitivas decorrentes desses novos modelos de processamento de informação. Por ora a nossa preocupação é como a escola tem tratado essas questões e mais precisamente o livro didático.

Buscamos saber se o livro didático tem abordado e tratado das diferenças e semelhanças entre as modalidades capacitando os alunos para usar eficientemente essas ferramentas; como têm sido abordadas as semelhanças e diferenças (de forma acessível às capacidades cognitivas das crianças) e através de que materiais isso tem sido feito. Além disso, buscamos saber se essas mudanças tecnológicas também têm sido tratadas, como e por que meios. Afinal, um aluno dos anos 90 é um cidadão adulto do ano 2000.

Mas, quais são os por quês? São alguns desses porquês pertinentes a nossa realidade (entre outros já mencionados por outros pesquisadores) o que pretendemos descobrir através desta pesquisa.

Em resumo, são as seguintes as semelhanças entre as modalidades oral e escrita examinadas:

- a) codificar e expressar nossos pensamentos e/ou sentimentos em linguagem verbal;
- b) objetivar a experiência através da linguagem;
- c) refletir sobre o seu funcionamento usando a própria linguagem;
- d) preservar a memória cultural;
- e) permitir várias funções da linguagem;
- f) combinar as unidades em articulações, garantindo assim, a produtividade do sistema lingüístico;
- g) monitorar a produção de um texto.

As diferenças entre as duas modalidades são, a seguir, elencadas:

- a) a aquisição espontânea do sistema oral devido à programação biopsicológica da matriz cognitiva e lingüística *versus* a aprendizagem do sistema escrito, artefato cultural que necessita de ensino sistemático;
- b) apresentação da fala como contínuo sonoro no qual ocorrem fenômenos de assimilação e coarticulação dos segmentos *versus* a discreção das unidades gráficas alfabéticas;
- c) a maior imobilidade do código escrito quando comparado às mudanças mais rápidas do oral;
- d) a ruptura espaço-temporal entre leitor e escritor inexistente entre locutor e interlocutor, na forma canônica das modalidades.

O conhecimento das semelhanças e diferenças entre as modalidades oral e escrita é de grande importância para os profissionais envolvidos em qualquer tarefa relacionada ao ensino-aprendizagem do letramento, pois, em muitos momentos, determinará o como e o porquê de muitas atividades.

CAPÍTULO 3

3.0 - REQUISITOS DA CARTILHA NO CONTEXTO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA: LEITURA E ESCRITA

Conscientes das diferenças entre a modalidade oral e escrita e de alguns conceitos que a criança precisa dominar para adentrar o mundo da escrita, torna-se evidente a complexidade desta tarefa. Assim, os materiais de suporte para a construção-formação do leitor-escritor, em especial a cartilha, precisam ser bem elaborados a fim de que cumpram efetivamente sua função, em outras palavras, facilitem o ensino-aprendizagem do sistema escrito.

A aprendizagem da leitura, em nosso ponto de vista, é a construção do conhecimento sobre um processo complexo e difícil que visa ter como produto final o que chamamos de leitor maduro, ou seja, um leitor capaz de decodificar, compreender, reter as informações apresentadas e dialogar com o texto que lê (Scliar-Cabral, 1989; Kato, 1990). Para entendermos melhor este processo de construção de um leitor, trataremos então de dois leitores distintos, o leitor aprendiz e o leitor maduro. Como vimos, o leitor maduro é aquele que confortavelmente interage com o texto nos seus vários níveis, sendo capaz de extrair do texto as informações de que necessita. O leitor aprendiz, como o termo já diz, está aprendendo a estabelecer esta interação. A construção desse processo tem início com as primeiras experiências com o texto³² escrito: as primeiras vezes em que se compreende que aqueles ‘desenhos’ que chamam de letras veiculam uma idéia (os logotipos de companhias famosas, os rótulos de determinados produtos familiares, o título de um livro

³² O termo texto está sendo usado em referência a qualquer manifestação escrita. Consideramos texto desde a manchete de um jornal ou o nome de um produto até um longo conto ou capítulo de um livro, ou mesmo todo o livro.

de histórias, etc.). Começam, então, a formulação de hipóteses e inúmeras perguntas e, em contra-partida, as primeiras instruções (quer seja na instituição escola - ensino formal, ou não) e interações com outros leitores. O processo continua e vai sendo aprimorado à medida que mais e mais o leitor é posto em contato com textos (Smith,1973) e mais experiência ele ganha nesses contatos até chegar a ser leitor maduro - com leitura fluente e de boa compreensão. É lendo que se aprende a ler.

Devido à complexidade do assunto, vários modelos de leitura vêm sendo desenvolvidos desde que a Linguística e a Psicolinguística passaram a se ocupar também com os estudos sobre a língua escrita. Esses modelos vêm sendo aprimorados em decorrência de estudos feitos na área, que possibilitaram o aprofundamento e a modificação de conceitos sobre o processo não só da leitura, mas também da escrita. Inicialmente, partiu-se de estudos da micro-estrutura (unidades menores como a palavra) e, paulatinamente, chegou-se à compreensão de que a macro-estrutura (o texto, o contexto e até mesmo o conhecimento prévio do leitor sobre o assunto) tem papel importantíssimo. Cada um dos modelos tenta explicar o que acontece na mente e/ou com o leitor maduro durante o ato/processo da leitura³³. Várias têm sido as contribuições que por sua vez enriqueceram a pedagogia da leitura.

Por essas razões, restringir o ato da leitura a apenas um dos modelos resultaria em perdas pois, se pensarmos em nossa experiência enquanto leitor e nos relatos de outros leitores (Kato, 1993), várias são as estratégias usadas em momentos diferentes por um mesmo leitor. Segundo Kato, o processo utilizado pode depender “a) do grau de maturidade do sujeito como leitor; b) do nível de complexidade do texto; c) do objetivo da leitura; d) do grau de conhecimento prévio do assunto tratado; e) do estilo individual

³³ Não é objetivo do presente trabalho abordar os diferentes modelos de leitura. Assim, para maiores esclarecimentos leia Kato, Mary. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. (1993) p.61-77.

do leitor, entre outros” (1993:60). Em outras palavras, o leitor faz da leitura um processo adaptativo segundo os propósitos que se coloca (Gibson e Levin, 1975)³⁴.

Em relação à escrita, vários estudos têm procurado demonstrar que existem diferenças entre o escritor aprendiz e o escritor maduro. O escritor maduro se serve dos vários recursos de planejamento que domina para se expressar; por exemplo, utiliza-se da pontuação, ordem sintática, escolha vocabular, etc. para dar sentido ao texto, escolhe um modelo/gênero de texto que melhor se adapte a seus objetivos, assume uma perspectiva e/ou ponto de vista, traça um plano de trabalho, de escritura do texto, escreve e dialoga com o texto a fim de verificar se expressou realmente suas intenções, e, destrói e/ou reconstrói várias vezes a mensagem buscando clareza e objetividade em sua comunicação, entre outros. Em cada uma dessas etapas que não necessariamente ocorrem na ordem apresentada acima, o escritor faz uso de estratégias pessoais e variadas, como notas nas margens do texto, transposição de trechos de um ponto a outro, mudança na escolha vocabular, cortes de parte de sentenças ou mesmo sentenças inteiras, etc., atividades essas que variam de acordo com o estilo pessoal de trabalho com o texto escrito e que são desenvolvidas ao longo da vida de escritor-leitor. Em contra-partida, o escritor aprendiz está em busca de tal maturidade. Passo a passo, ele experimenta, testa, acerta e/ou reformula suas hipóteses sobre o sistema utilizando-se de várias estratégias (conforme vimos acima). Diferentemente da oral, a comunicação escrita permite retornos e revisões. Caso o escritor perceba que em alguma das etapas não alcançou seus objetivos, poderá retornar e corrigir qualquer um dos pontos falhos. A possibilidade de reescritura é a grande vantagem oferecida pela escrita e o escritor aprendiz precisa ser incentivado a fazer uso de

³⁴ Gibson, E. e Levin, H. *The psychology of reading*. Cambridge Mass., The MIT Press, 1975. *Apud* Kato (1993).

tal vantagem. Inicialmente, o professor pode ser aquele que fornece pistas de como dialogar com o texto, pode ajudar o escritor-aprendiz a buscar clareza na expressão de suas idéias. Face a tudo isso, a escrita não pode ser considerada processo único e invariável (Kato, 1993).

Desta forma, fica realmente claro que o processo de aprendizagem da leitura e escrita é complexo e, portanto, alguns aspectos importantes precisam ser levados em consideração na elaboração do material didático a fim de facilitar essa árdua tarefa. Nas palavras de Bettelheim e Zelan (1984), “ a capacidade de ler é de importância tão singular para a vida de uma criança numa escola, que a sua experiência na aprendizagem da leitura mais do que freqüentemente sela seu destino, uma vez para sempre, em relação a sua vida acadêmica”. Em seguida, analisaremos alguns aspectos que consideramos mais importantes do ponto de vista da Sociopsicolinguística.

3.1 - Privilégio dos processos centrais ao invés dos periféricos

Segundo Goodman (1973), são três os tipos de “sistemas de pistas” usados pelo leitor para extrair as informações do texto: grafo-fônicas, sintáticas e semânticas, sendo usados simultânea e interdependentemente. Certamente, o leitor a que estamos nos referindo aqui é o leitor maduro, aquele leitor que aprendeu a aprender. No entanto, não só os conhecimentos inerentes ao texto, ou seja, os conhecimentos lingüísticos, entram em jogo na tarefa de leitura. O conhecimento das convenções do texto escrito é fundamental. Assim, o aprendiz precisa saber que os portadores de texto, ou seja, os vários materiais que carregam mensagens escritas, obedecem uma orientação espacial pré-estabelecida. Abrimos um livro pela identificação de sua capa (topo-pé de página), sentido direita-esquerda e nos orientamos da esquerda para direita e de cima para baixo ao lermos cada página. O aprendiz

precisa, também, ter noção de que o impresso carrega a mensagem e, conforme Ferreiro (1993) relata em suas pesquisas, esse conhecimento vai sendo construído ao longo do contato aprendiz (infante), texto escrito e leitor experiente³⁵. Daí a necessidade do contato com portadores de textos legítimos, textos que verdadeiramente carreguem uma mensagem a ser transmitida - para o prazer, para informar, etc. Esses conhecimentos também são e/ou serão empregados no momento da escritura de uma mensagem pela criança que com maior facilidade poderá organizar-se para a elaboração do sentido do texto.

Outros pontos importantes para a aprendizagem da leitura e escrita são os conceitos funcionais da pontuação e vocabulário a serem empregados, bem como, a terminologia por quem ensina: conceito de letra, palavra, sentença, etc., conhecimentos esses que podem ser trabalhados com as crianças durante um período preparatório, levando em conta outros conhecimentos que elas já possuem e trazem consigo (Teberosky e Cardoso, 1993; Garton e Pratt, 1989), a fim de conscientizá-las e nelas desenvolver o entendimento claro sobre parte deste complexo sistema: a língua escrita.

Certamente, visualizamos um período preparatório bem diferente do que vem sendo proposto nos manuais e livros didáticos para a pré-escola e primeira série!³⁶ (Rego, 1992). Tais propostas estão normalmente voltadas para a lateralização espacial, coordenação viso-motora, discriminação visual e auditiva (Ferreiro, 1993) ignorando que a criança ao chegar à escola consegue diferenciar na fala 'faca' de 'vaca', ou, 'pomba' de 'bomba', e não confundirá uma formiga com uma pulga.

³⁵ Descobrir que os grafemas em qualquer página que seja estão lá porque carregam consigo uma mensagem a ser propagada é o grande ponto de partida para a aprendizagem que o leitor iniciante precisa (Scliar-Cabral, 1989).

³⁶ O 'período preparatório' e/ou treinamento baseados em concepções behavioristas oferecido às crianças, privilegiam aspectos mecânicos do ato de ler e escrever, privando a criança do efetivo contato com o texto escrito, ou quando tal contato acontece usualmente os textos não têm relevância: textos matracas, vazios de informação (Rego, 1992).

Além dos conhecimentos mencionados acima, para quem aprende, os processos de leitura e escrita envolvem desde (conforme também já mencionamos) o aprendizado de habilidades de decodificação e codificação - a fim de que se estabeleçam as correspondências entre as palavras escritas e faladas (Garton e Pratt, 1989), até habilidades de construção e reconstrução do sentido do texto, centrais para a compreensão. Nesse processo estão envolvidas habilidades chamadas na psicolinguística de periféricas e centrais. Tais habilidades são fundamentais para a compreensão do/no processo de aprendizagem do sistema escrito. Vejamos em que consistem.

Na leitura, os processos periféricos estão relacionados ao reconhecimento e identificação das unidades dotadas de significação. Esse reconhecimento é “a capacidade de identificar traços distintivos das letras em sua interação com uma linha real ou imaginária e os valores que os grafemas assumem para representar os fonemas e morfemas de uma língua em particular e que permitem o reconhecimento das palavras escritas” (Scliar-Cabral, 1989: 101). Isso, porém, não é sinônimo de leitura. A decodificação é sim necessária para a leitura, mas não é suficiente³⁷, pois não garante a reconstrução do sentido do texto. Por essa razão, a decodificação não pode ser aplicada como um fim em si mesma.

Resultados de pesquisas na área da psicologia e psicolinguística demonstram que, normalmente, a leitura realizada pelo leitor proficiente não é feita letra por letra, ou sílaba por sílaba, mas como um todo, acontecendo, assim, um reconhecimento instantâneo-global e não analítico-sintético. Outros autores falam ainda da inadequação do trabalho com letras e/ou palavras isoladas³⁸, descontextualizadas, pois estas aparecerão normalmente inseridas

³⁷ As listas de palavras sem contexto ensinadas às crianças e que garantem eficiência na decodificação não garantem eficiência no processo de leitura como um todo. Decodificação oral (voz alta) não é leitura Smith (1973).

³⁸ Especialmente, trabalhos de discriminação visual por má interpretação dos erros das crianças. Elas não têm problemas de discriminação visual (exceto algumas com problemas fisiológicos), pois se apresentarmos pequenos insetos diferentes, que já conheçam, com certeza conseguirão diferenciá-los. É necessário ensinar as crianças a que características da escrita precisam prestar atenção a fim de aprender as regras para a decodificação (Garton e Pratt, 1989).

em um contexto em situações que visam à comunicação (Smith, 1973; Kohler, 1973; Goodman, 1973).

Para Kolers (1973), o leitor hábil (como chama), ao se deparar com o texto, não tenta traduzir grafemas em fonemas, ou responder à estrutura morfêmica desse, nem mesmo vê todas as palavras na página. Ao invés, trata as palavras como símbolos e os opera em termos de seus significados e em suas relações com outros símbolos. Segundo Smith (1973) - que nos recorda que não há simples correspondência entre a estrutura superficial e a estrutura profunda de um enunciado e seu significado - a extração de significado de um enunciado envolve complexas decisões sintáticas e semânticas que nos permitem fazer escolhas semânticas corretas ao lermos textos em que, por exemplo, há palavras homógrafas. Realizamos um ato de leitura porque buscamos a mensagem que o texto tem a nos dar e não para identificar palavras. Isso revela que, enquanto leitores fluentes, não lemos palavra por palavra, nem decodificamos para chegar ao som. Parece-nos que quem lança mão dos processos periféricos é o leitor aprendiz em início de carreira, ou o leitor maduro quando se depara com um texto que lhe traz uma quantidade de informações novas muito grande, que lhe exigirá uma leitura mais vagarosa (ver 3.6). Em outras situações, vemos que a leitura se ocupa muito mais com os processos centrais. Mas, o que são esses processos centrais?

Os processos centrais são os responsáveis pela reconstrução do sentido do texto, pois compreendem tarefas tais como: ativação de determinado *script* ou roteiro, fatiamento das unidades significativas, o acesso lexical, a interação do conhecimento velho com o conhecimento novo (trazido pelo texto), a recuperação dos referentes, o conhecimento pragmático e as inferências (Scliar-Cabral, 1991a; Kato, 1990).

Na escrita, os processos periféricos se relacionam à capacidade de o escritor usar os

grafemas para representar os fonemas e morfemas da língua de que se serve para codificar a mensagem a ser transmitida. Ele precisa ser capaz de saber utilizar as correspondências fonema-grafema, nem sempre biunívocas, e de utilizar o léxico ortográfico no caso dos radicais irregulares para comunicar-se através do texto. Caso a escrita seja datilográfica, ele só necessita encontrar os símbolos adequados para estabelecer as correspondências. Porém, se for manuscrita, será necessário que o escritor se utilize dos conhecimentos de traços distintivos entre as letras em relação a uma linha (real ou imaginária) e seja capaz de estabelecer os movimentos de rotação necessários para o estabelecimento de cada grafema adequadamente. Com certeza a tarefa tem grau de dificuldade maior quando manuscrita, pois não requer apenas identificação e localização, mas acionar esquemas motores finos. Essa é a realidade da criança enquanto aprendiz do sistema escrito e enquanto escritor de seus próprios textos. Se comparada à leitura, a tarefa da escrita é muito mais complicada pois, nas palavras de Smith, “se requer muito menos informação para reconhecer um número, uma palavra, ou um rosto do que para produzi-lo” (1973). Assim, muito mais tolerância, paciência e instrução são requeridas no acompanhamento da construção de um novo escritor.

Os processos centrais envolvidos na produção escrita também são de teor mais complexo se comparados com a leitura. Na escrita, por exemplo, o escritor necessita: a) fornecer as informações necessárias para que o leitor recupere em grande parte o contexto da escrita; b) levar em conta o conhecimento de mundo de seu leitor e, assim, dosar as informações novas e velhas; c) produzir de forma clara referências ou pistas que precisarão ser recuperadas pelo leitor; d) seguir as macro-regras do gênero do texto que produz; e) organizar o texto de acordo com as regras sintáticas da língua; etc (veremos nesse mesmo capítulo alguns desses aspectos mais detalhadamente).

A complexidade dos processos centrais (quer sejam da escrita, quer da leitura) em relação aos processos periféricos fica clara. Percebe-se que, embora a decodificação e codificação tenham o seu papel na aprendizagem da leitura e escrita, não podem assumir o papel principal. Fazer o texto ter sentido envolve muito mais do que a decodificação (Goodman, 1973; Lundberg, 1987). É necessário o cruzamento de informações *top-down* e *bottom-up* para que haja fluência e precisão do e no texto (Scliar-Cabral, 1991a). Não queremos dizer que os processos periféricos não representam dificuldade alguma para quem aprende o sistema escrito, mas, sim, que, se comparados entre si, os processos centrais representam um grau de dificuldade muito maior a ser dominada do que a dos periféricos. Assim, devido a tal complexidade, os processos periféricos precisam ser internalizados e automatizados para que a memória esteja livre para ocupar-se com atividades centrais (Scliar-Cabral, 1989). Em suma, precisa-se privilegiar o trabalho com os processos centrais do sistema escrito, ao invés dos periféricos.

3.2 - Desenvolvimento da consciência metafonológica

O desenvolvimento da consciência fonológica tem sido assunto de vários estudos, recentemente, e tem gerado discussões quanto a seu nível e extensão, bem como suas relações com o desenvolvimento do processo da leitura (Stanovich, 1987; Roazzi e Dowker, 1988). Alguns pesquisadores utilizam o termo para se referir ao acesso consciente do nível fonêmico e à capacidade das representações nesse nível. Outros, o utilizam de forma bastante aberta, categorizando qualquer tarefa que requeira sensibilidade aos sons da língua como consciência fonológica (Stanovich, 1987).

O conceito de consciência fonológica segundo Morais *et al.*, corresponde a “*consciência das unidades fonológicas (fones, fonemas e sílabas)*” (grifo dos autores) e “é

normalmente adquirida, pelo menos considerando fones e fonemas, em situação de aprendizagem da leitura e da escrita no sistema alfabético” (1987a) (tradução da autora).

Outros autores como Maclean, Bryant e Bradley (1987) consideram a rima, por exemplo, como uma espécie de consciência fonológica e alegam ser esta desenvolvida antes do letramento no contato da criança com as cantigas de roda e/ou de ninar. Bryant e Bradley são defensores da tese de que os conhecimentos de rima e aliteração, trazidos pela criança para o contexto ensino-aprendizagem, são consciência fonológica e atuam como facilitadores do desenvolvimento da habilidade de leitura.

No entanto, Morais *et al.* (1987a) respondem a essa colocação lembrando que essa habilidade não envolve necessariamente atenção a nenhum constituinte específico do discurso, e em específico, às unidades que se aproximam das letras do alfabeto, os fonemas. Portanto, não deveria ser chamada de consciência **fonológica**.

Cazden (1976)³⁹ faz diferenciação entre consciência fonológica *implícita* e *explícita*. A implícita, segundo a autora, está relacionada ao jogo espontâneo da criança com os sons. A explícita refere-se à habilidade de manipular de forma consciente os sons da fala, aplicando tal conhecimento à língua escrita.

Creemos serem necessários o esclarecimento e a consistência na terminologia que vem sendo empregada para tratar desse assunto. Por isso, estamos de acordo com Stanovich ao sugerir o uso reservado do termo *consciência fonológica* para caracterizar o “acesso analítico, consciente e explícito às representações fonêmicas” (1987: 515) (tradução da autora).

Além dos terminológicos, outro problema, conforme já mencionamos acima, se põe: o que é causa e o que é efeito no desenvolvimento das habilidades de leitura. Seria

³⁹ Apud Roazzi and Dowker (1988:37).

causa a consciência fonológica e a leitura, efeito? Ou, ao contrário, seria causa a leitura e a consciência fonológica, o efeito?

Tomando consciência fonológica como a habilidade de manipulação consciente dos segmentos de uma língua, pesquisas realizadas até a presente data (às quais tivemos acesso) nos levam a concluir que a habilidade de manipulação dos fonemas depende do letramento em sistema alfabético. Referimo-nos, especialmente, à pesquisa feita por Read *et al.* (1987). Nesta pesquisa foram testados chineses letrados em sistema alfabético e sistema não-alfabético em tarefas de segmentação semelhantes às testadas por Morais, Cary, Alegria e Bertelson (1979) com letrados e iletrados em Portugal. A pesquisa realizada por Read *et al.* possibilitou que se evitasse possíveis diferenças entre os sujeitos participantes em termos de inteligência e experiência com a língua (1987), viés esse que poderia ter ocorrido com a pesquisa realizada por Morais *et al* recém citada⁴⁰. Os resultados mostraram que sujeitos letrados em sistema não-alfabético falharam em grande número na realização das tarefas de adicionar ou subtrair uma consoante no início de uma sílaba; enquanto que os letrados em sistema alfabético foram, proporcionalmente, muito melhor sucedidos. Tais resultados levam à conclusão de que aprender a ler e a escrever em sistema alfabético requer do aprendiz a concepção do contínuo da fala como uma seqüência de fonemas e a habilidade de localizar e identificar fonemas nas sílabas (Read *et al.* 1987). Segundo Morais *et al.*(1979) e Read *et al.* (1987) essa habilidade não se desenvolve espontaneamente e para a maioria das pessoas requer instrução explícita dos sistemas alfabéticos.

⁴⁰ Na pesquisa realizada por Morais *et al.* (1979), uma grande parcela dos sujeitos iletrados, por exemplo, obtivera alguma forma de integração com o sistema escrito: através dos filhos em idade escolar, ou alguns por curto contato de alguns meses na escola quando crianças. No entanto, conforme os resultados revelam, isso não chegou a ser fator de mudança nos dados esperados.

Segundo Morais (1990) essa habilidade não precisa ser desenvolvida antes do letramento, ou seja, não precisa necessariamente haver treino específico antecipado, mas sim, durante o processo de aprendizagem da leitura pois atua como facilitador. A consciência de que o contínuo da fala pode ser ‘quebrado’ em unidades menores e essas, por sua vez, podem ser representadas em grafemas favorece o início do processo da leitura, pois, devido ao desconhecimento de várias palavras contidas nos textos com que se depara a criança, ela começa por fazer uso dos seus conhecimentos de decodificação para (re)conhecer⁴¹ essas novas palavras. Gradativamente, se dá a construção do léxico ortográfico que, posteriormente, poderá ser acessado sem mediação fonológica, em outras palavras, há “a existência de uma progressão da via fonológica para a via ortográfica” (1990:52).

3.3 - Diferenças entre as modalidades

Tratamos longamente as semelhanças e diferenças entre a modalidade oral e a modalidade escrita no capítulo segundo desta dissertação. No entanto, queremos retomar alguns pontos que são importantes para a recuperação do significado do texto pelo leitor.

Creemos ter ficado claro que existem várias diferenças entre as modalidades oral e escrita já apresentadas anteriormente. Contudo, o que está claro para nós, agora, não é tão transparente assim para quem começa a fazer seus primeiros contatos com o material escrito, especialmente, quando se espera que o pequeno leitor recupere através do texto impresso informações que o escritor deixou. Desta forma, é de grande importância que, gradativamente, a criança seja conscientizada de e confrontada com vários exemplos claros

⁴¹ “ O seu problema” (da criança que está aprendendo a ler) “ é justamente de tornar o desconhecido conhecido” (Morais,1990).

das diferenças entre as modalidades oral e escrita e um aspecto muito importante a ser levado em consideração nos primeiros momentos é a maior facilidade no reconhecimento do que na produção, nesse caso, escrita (Smith,1973).

Dentre as diferenças já vistas anteriormente, cremos ser de grande importância para a aprendizagem da leitura que a criança esteja consciente das convenções do sistema escrito (conforme já mencionamos acima), ou seja, a organização espacial do texto escrito e o procedimento em relação ao mesmo. Em segundo lugar, é necessário que ela perceba que, diferentemente da fala, a escrita não é um contínuo, e a representação de seus elementos constitutivos (as palavras) se dá pela apresentação de todos os componentes menores (grafemas), sendo separadas entre si por espaços em branco.

Outro ponto importante é a compreensão da ruptura espaço-temporal que há entre leitor e escritor e os recursos que utilizamos para minimizar tal ruptura e aumentar a compreensão e a comunicação. É vital que o material didático explore exhaustivamente a construção da auto-referencialidade. Por isso, a necessidade de textos completos quando citações, ou bem elaborados, verossímeis, evitando os fragmentos.

Os textos apresentados às crianças precisam conter todos os elementos de que lançamos mão ao escrevermos para que elas possam construir modelos bem elaborados e *a posteriori* possam utilizá-los quando passarem da posição de leitor para escritor. Só um bom texto poderá propiciar ao professor dados/elementos para chamar a atenção e conscientizar as crianças de como fazemos uso de diferentes arranjos para nos comunicar através da escrita.

3.4 - Desenvolvimento de habilidades e capacidades orais

Até sua entrada na escola a criança já aprendeu a expressar-se com razoável desenvoltura em sua língua materna, ou seja, aprendeu um conjunto limitado de regras de que faz uso para se comunicar (Cazden, 1992). Todavia, isso não significa que seu aprendizado se encerrou em se tratando de sua competência comunicativa e linguística. Ela já carrega consigo conhecimentos fonológicos para o uso, conhecimentos gramaticais, conhecimentos semântico-pragmáticos, conhecimentos colocacionais e estilísticos que podem ser expandidos por meio de interações significativas e de mútuo interesse entre os participantes do ato comunicativo. Precisamos ainda lembrar que as crianças vêm seguindo modelos linguísticos e que “atitudes em relação à língua têm grande influência no processo de aprendizagem e elas precisam ser levadas em consideração. Elas influenciam as respostas dos professores às crianças como também as respostas das crianças aos professores” (Cazden, 1992:05) (tradução da autora). Assim, não são correções constantes ⁴² e/ou exercícios estruturais que poderão auxiliar a criança na construção e ampliação de sua competência oral, mas, sim, atividades significativas e interessantes.

Não só no Brasil, mas também em outros países como Reino Unido e Estados Unidos, desenvolveu-se a crença de que um dos grandes problemas no desenvolvimento da linguagem da criança na escola eram as interações linguísticas da criança em seu lar. Estas eram consideradas pobres e limitadas em número, principalmente comparando crianças de classe sócio-econômica baixa com a média (Gumperz, 1986a,b; Franchi, 1989; Soares, 1989). Contudo, vários estudos demonstram que tal crença não tem fundamento,

⁴² É necessário saber o que corrigir e quando corrigir, pois há “erros” em relação ao uso inadequado da anáfora que só serão resolvidos durante o primeiros anos da escolarização (Bartlett, 1980, *apud* Cazden, 1983).

principalmente, quando comparadas as interações mãe-criança e professor(a)-criança (Cazden, 1992; Tizard, 1992; Franchi, 1987 e 1989).

Os resultados mostram que as interações entre mãe-criança, em ambas as classes, são muito mais ricas do que as interações professor(a)-criança⁴³. A primeira razão a ser apontada, normalmente, é o número de crianças de quem o(a) professor(a) precisa tomar conta contrastando com a privacidade das interações mãe-criança. Porém, especialmente a pesquisa conduzida por Tizard mostra que outros fatores são mais decisivos, como, por exemplo, a riqueza dos tópicos das interações, a duração dessas e a quantidade de tempo gasto pela criança e pelo adulto, a razão e o modo pelo qual as interações se estabelecem.

As interações linguísticas entre mãe-criança são muito mais variadas (compras, orçamento, cuidados com outros irmãos, cozinhar, etc.) e estão baseadas na curiosidade das crianças sobre os vários tópicos, o que, por sua vez, faz destas (mãe e criança) pilares sustentadores da comunicação, tomando os turnos de forma praticamente equilibrada na interação. Outro ponto importante a salientar na comunicação familiar é o conhecimento compartilhado pelos participantes do ato comunicativo, o que permite interações significativas. Nas interações escolares as conversas são normalmente mantidas pelos professores sobre assuntos limitados, a respeito do escolês (instruções, correções, etc.) e de pouco interesse para a criança devido à falta de conhecimento sobre detalhes importantes e interessantes de suas vidas.

Cazden (1983) menciona três exemplos de interações de suporte proporcionadas pelos adultos para a construção da oralidade da criança: andaimes, modelos e instrução direta. Cada um deles propicia e facilita à criança o desenvolvimento dos esquemas

⁴³ Há diferenças entre a classe sócio-econômica menos favorecida e a classe média, conforme aponta Tizard (1992); contudo, essas diferenças são relativamente pequenas se comparadas às grandes diferenças entre as conversas caseiras e as escolares.

narrativos. A escola ainda tem muito a aprender com os pais sobre como dar continuidade à interação lingüística.

Somente lingüistas têm a língua como assunto problema. Para as pessoas em geral - especialmente as crianças - “*a língua é aprendida não porque nós queremos falar sobre a língua, mas porque nós queremos falar sobre o mundo*” (grifo e tradução da autora) (Cazden, 1992: 14). Desta forma, a criança precisa ter a oportunidade de desenvolver gradativamente habilidades que lhe permitam fazer uso dos vários gêneros da modalidade oral, pois esse conhecimento influenciará a aprendizagem do letramento e vice-versa (Garton e Pratt, 1989). Para tanto, é necessário que seja dada a devida importância aos tópicos trazidos pela criança por quem com ela partilha a comunicação: pais e professores, bem como que esses sejam sensíveis aos estilos narrativos da criança.

De acordo com Michaels (1986), a entrada da criança no mundo conversacional do adulto demanda longa aprendizagem que depende em parte de como ele interage com as mensagens que ela produz e de como fornece instrução direta de modelos como o narrativo e outras formas de relato. Conforme já vimos, essas habilidades começam por ser ensinadas e desenvolvidas em casa (Cazden, 1983), mas têm sua formalização na escola em atividades⁴⁴ que oportunizam à criança interagir com a classe contando sobre seu mundo. A participação e intervenções do professor nesses momentos são decisivas para a entrada da criança na esfera narrativa. O professor é quem fornecerá os *andaimes* para a criança produzir o modelo de discurso que considera adequado. Isso normalmente acontece quando professor e criança compartilham de um mesmo esquema narrativo, o que possibilita intervenções pertinentes e construções muito mais complexas por parte das crianças. Caso

⁴⁴ Uma das atividades largamente difundidas nas séries iniciais em que cada criança tem espaço para falar de seu mundo é a “**hora da novidade**”, por exemplo. No Brasil, há duas regras a serem seguidas, semelhantes às mencionadas por Michaels (1986) durante o *‘rugtime’*: a) não se compartilha nada sobre o que foi visto na televisão, pois tomaria muito tempo e nada sobre assuntos particulares da família, como brigas e discussões, etc.; b) pede-se que as histórias contadas para a audiência sejam verdadeiras.

os modelos, os esquemas difiram, a provisão de suporte por parte do professor normalmente é mal sucedida. O professor será capaz de auxiliar as crianças quando estiver consciente de que podem existir modelos diferentes e que ele pode ajudar a estabelecer as conexões a partir do que foi ou está sendo apresentado (Michaels, 1986).

No desenvolvimento da competência comunicativa e lingüística da criança, o reconhecimento e valorização da variante dialetal usada por uma das crianças ou por um grupo delas têm papel importantíssimo. No Brasil, não só variações dialetais regionais que sofrem (e sofreram) interferência de outras línguas (considerem-se as imigrações italiana, polonesa, alemã, etc.) precisam ser levadas em consideração, mas também os dialetos sociais (tendo por base a classe social, gênero, idade, sexo e raça do falante (Hudson,1980)). Alguns estudos sociolingüísticos sugerem que os falantes de dialetos diferentes se encontram em situação similar aos aprendizes de uma segunda língua e sofrem interferência seja ela fonológica, gramatical ou semântica do sistema de sua primeira língua. Contudo, outros autores chamam atenção para o perigo de, ao ensinar a variante padrão como segunda língua, se tentar substituir o dialeto nativo. A variante padrão poderia ser ensinada como um outro dialeto a ser usado na escola e/ou nos contatos com a comunidade que a utiliza (Smith, 1973; Torrey, 1973; Gumperz, 1986b;), sem que o dialeto trazido pela criança seja estigmatizado.

Torrey (1973) chama atenção para a necessidade de se reconhecer que existem muitas vezes diferenças significativas entre os dialetos, precisando-se evitar tratá-los como desvios do dialeto padrão. Se pensarmos nas variações fonológicas, por exemplo, podemos talvez visualizar um pouco das dificuldades encontradas pela criança ao se confrontar com o material escrito. A variante padrão, em si, não possui um sistema de correspondências biunívocas entre grafemas e fonemas, o que inicialmente representa um obstáculo a ser vencido pela criança. Muito mais difícil é para o aluno que não domina a variante padrão

oral, mas sim uma outra variante dialetal. Em que bases estabelecerá as correspondências, se o(a) professor(a) não leva em conta a sua variante?

A atitude do(a) professor(a) e das outras crianças em relação aos dialetos acaba por afetar as relações sociais estabelecidas no contexto escola-sala-de-aula e pode ter efeitos negativos diretos sobre a aprendizagem (Lemle, 1982; Tasca, 1986; Franchi, 1987 e 1989). Portanto, seria importantíssimo que o professor, especialmente o alfabetizador, recebesse melhor formação lingüística, a fim de poder lidar com as inúmeras e diversas situações do contexto ensino-aprendizagem da leitura e da escrita (Abaurre, 1983). A cartilha, em conseqüência, passaria a ser somente um material de apoio e não a tábua de salvação do professor que se vê sozinho e com a tarefa de resolver vários problemas que se apresentam no decorrer do caminho.

3.5 - Desenvolvimento dos gêneros pertinentes a cada modalidade

A criança chega à escola para iniciar o letramento por volta dos seis anos. Com essa idade, conforme mencionamos em outros pontos deste trabalho, ela já tem um bom domínio oral de sua língua materna. Em decorrência, espera-se que a escola amplie a bagagem de conhecimentos lingüísticos da criança. Um passo muito importante para tal é mostrar a amplitude da modalidade que vinha praticando até aquele momento, a oral (ver ponto 3.4), e ensinar-lhe as diferenças entre aquela e a que começa a aprender sistematicamente, a escrita.

Devido às diferenças entre as modalidades, existem alguns gêneros que são pertinentes à modalidade oral, outros à modalidade escrita e outros ainda que são pertinentes a ambas, mas que, devido às peculiaridades do sistema de cada uma, precisam fazer uso de recursos diferentes. Não nos deteremos em analisar aqui os gêneros

pertencentes exclusivamente à modalidade oral como a trova, comentário esportivo, narração de eventos *in loco*, etc., embora pensemos que tais gêneros também devam ser desenvolvidos com as crianças através de atividades inteligentes e interessantes.

Os gêneros que são pertinentes a ambas as modalidades podem ser explorados inicialmente de forma conjugada entre as atividades de leitura e atividades de desenvolvimento oral. Um exemplo disso é o texto dramático, escrito para teatro que pode ser explorado inicialmente como familiarização com o gênero e atividade de leitura. Normalmente, quando a criança que inicia o letramento já teve contato com o texto para teatro, o teve enquanto espectador e não tem noções claras de que toda a performance fez parte, anteriormente, de um texto escrito. O contato com o texto escrito e a possibilidade de ser ensaiado e dramatizado enriquecerá o conceito sobre o material escrito. Deve-se fazer isso, sem esquecer, ou relegar a segundo plano a proposta de, em grupos pequenos ou como classe, escrever uma peça de interesse da turma para ser representada, fazendo uso prático dos conhecimentos adquiridos. Outros gêneros como a narrativa - tanto factual como a ficcional -, a descrição, o texto publicitário, o texto jornalístico, etc., podem ser trabalhados combinando as modalidades, o que faz com que a leitura e escrita se tornem mais ricas e, através destas atividades, permitam conscientizar a criança das diferenças de: audiência; número e status dessa; local do discurso; adequação do tópico e registro lingüístico; e intenção do autor.

Outros gêneros como o diário, correspondência (bilhetes, cartas, cartões postais, convites, etc.), histórias em quadrinho, texto enciclopédico, texto-metalinguagem, etc., que são específicos da modalidade escrita, podem ser oferecidos às crianças por meio de atividades significativas e interessantes. Por exemplo, o estabelecimento de contato via correspondência com outra escola, programando alguma atividade de comum interesse. Obviamente, o professor trabalhará aqui não só a leitura de formas de correspondência, mas

também a escrita dessas e criará a necessidade de uso desse gênero, o que faz com que a criança tenha motivação e veja razão para a realização da atividade.

Outras atividades podem ser programadas para proporcionar a interação com esses tipos de textos da modalidade escrita e oportunamente chamar a atenção da criança para aspectos pertinentes e exclusivos de cada gênero. O crucial, porém, é evitar a oferta desses materiais apenas como modelos. É importante que a criança apre(e)nda o conceito na interação inteligente, bem programada e que, embora possa ser difícil, por exemplo, ler um texto enciclopédico, é por meio dele que ela terá acesso a inúmeras informações novas.

3.6 - Variação dos temas dos textos e cuidado com a informação velha e nova

Os textos apresentados no livro didático serão para muitas das crianças os primeiros escritos para elas, daí decorrendo a sua enorme responsabilidade. Assim, grande deve ser também o cuidado para com a seleção dos textos, quando extraídos de outras obras, e/ou elaboração desses, especialmente, por dois fatores: a) devem proporcionar à criança o acesso a conhecimentos novos, sem esquecer dos conhecimentos, da experiência de mundo que ela já tem e, b) devem possibilitar à criança a leitura de tópicos e temas excitantes (Athey, 1983).

Qualquer leitor, mesmo que seja um leitor maduro, caso se confronte com um texto onde todas as informações contidas, ou pelo menos noventa por cento, lhe são desconhecidas, certamente terá de tomar uma atitude diferente da que tomaria se o texto, ao contrário, lhe apresentasse apenas dez por cento de informações novas. Quanto maior for o número de informações novas, tanto mais o leitor se utilizará das pistas visuais do texto, ou seja, fará uma leitura *bottom-up* servindo-se muito mais dos processos periféricos, tornando-se, conseqüentemente, mais vagaroso (Kato, 1990). Assim, a dosagem de novas

informações nos textos oferecidos às crianças precisa ser observada a fim de não causar maiores dificuldades do que aquelas que elas já encontrarão normalmente. Entretanto, isso não significa que devemos imbecilizar os textos, menosprezando a inteligência das crianças utilizando, por exemplo, uma linguagem artificial (Ferreiro e Teberosky, 1991; Bettelheim e Zelan, 1984).

Nas palavras de Bettelheim e Zelan,

Se quisermos induzir as crianças a se tornarem leitores, nossos métodos de ensino devem estar em concordância com a riqueza de vocabulário falado pela criança, em concordância com a sua inteligência, com a sua curiosidade natural, sua ânsia de aprender coisas novas, seu desejo de desenvolver a sua mente e sua compreensão do mundo, e seu desejo ávido de que se estimule sua imaginação - em resumo, tornando a leitura uma atividade de interesse intrínseco (*idem*).

Athey (1983) sugere que se preserve a continuidade não só lingüística casa-escola, mas também cognitiva. É importante que os materiais de leitura tragam tópicos do interesse da criança e valores com os quais possa se identificar: dosagem e integração do velho com o novo. Porém, a dosagem entre o velho e o novo é via de mão dupla. Não só se precisa observar a quantidade de informações novas no texto, mas também, a quantidade de informações já conhecidas pela criança. Ela precisa construir o conceito de que a leitura lhe trará um pedaço de um 'mundo' que lhe é importante (seja esse o seu mundo, pela identificação com algum personagem, seja esse um outro mundo como o da fantasia) e interessante. A repetição de palavras já conhecidas, só pelo fato de já serem conhecidas do pequeno-leitor, faz da leitura uma atividade vazia e aborrecedora. Tornamos a salientar que precisamos facilitar a leitura, sem contudo torná-la imbecil. Não nos motivamos a participar de uma mesma atividade quando já sabemos que nada de novo poderá ser acrescentado. Como seres humanos temos gosto pelo desafio de novas descobertas mesmo que para isso precisemos vencer algumas etapas que não sejam simples.

Além do cuidado acima mencionado, os autores do livro didático precisam estar atentos para o tipo de textos que selecionam ou elaboram a fim de fazer parte do roteiro de leituras, pois, considerando a leitura como parte do processo cognitivo (Athey, 1983), por certo envolve emoções, concepções, atitudes, etc. de que a criança é sujeito. O conteúdo dos textos desperta sentimentos que se relacionam com nossa vivência e podem ser positivos ou negativos.

Bettelheim e Zelan (1984) chamam atenção de forma especial para os temas dos textos trazidos pelos livros elaborados para o desenvolvimento da leitura em sua obra Psicanálise da Alfabetização. Segundo os autores, temas e/ou textos que aborrecem as crianças levam à maior incidência de erros na leitura (especialmente a em voz alta) e ao desinteresse pela atividade que não lhes proporciona satisfação; afinal, a atividade na qual estão empenhadas não é fácil e se somarmos a isso assuntos que evocam idéias negativas (até para os adultos) perde-se, com certeza, a motivação para a aprendizagem.

Por essas razões, o livro didático deve evitar temas como animais que sejam considerados repulsivos às crianças, ou ainda situações que, embora não sejam agressivas, são psicologicamente inaceitáveis: por exemplo, se a personagem da história tem idade muito aproximada à do público leitor e se coloca em determinada situação em que ele jamais se colocaria, acaba por despertar conflitos que a criança não sabe resolver, podendo até resultar em bloqueios na hora da leitura. Isso pode acontecer com maior saliência se a história estiver escrita na primeira pessoa e se se solicitar à criança que leia. Conseqüentemente, ela estará sendo obrigada a assumir uma perspectiva contrária a seus princípios. Enquanto aprendizes, a identificação com as personagens se dá no todo, ou seja, a criança identifica-se de forma integral com os atributos das personagens (caráter, personalidade, etc.). Em decorrência disso, acabam surgindo bloqueios durante a leitura (Bettelheim e Zelan, 1984).

Queremos deixar claro, no entanto, que não estamos sugerindo que só temas divertidos sejam abordados; pelo contrário, materiais exclusivamente preocupados com o prazer e/ou divertimento podem ter resultados negativos na formação do leitor, ou seja, no estabelecimento do conceito da leitura, resultando em um leitor que se volte apenas a trivialidades. Segundo Bettelheim e Zelan (1984), a criança em idade escolar já deve ter aprendido a se orientar não só pelo *princípio do prazer*, “a mais primitiva força de motivação do homem”, mas, também, pelo *princípio da realidade*, “especialmente quando o empreendimento é de alguma importância” (*op. cit.*).

Em resposta aos problemas apresentados anteriormente, alguns educadores têm sugerido que se trabalhe com os textos produzidos pelas próprias crianças. Tais textos tratariam de temas do interesse delas e estariam escritos em uma linguagem acessível. Sem dúvida, essa sugestão é interessante e pode ser aproveitada sem ser tomada como exclusiva: podemos trabalhar com textos produzidos pelas crianças, pois isso as motivará para a escritura. Todavia, esses não devem ser os únicos textos ou a maioria dos textos com que terão contato. É essencial que elas tenham contato com amostras de rica literatura, que venham ao encontro de suas capacidades cognitivas (Scliar-Cabral, 1989). E, embora os textos produzidos pelas crianças tratem de assuntos de seu interesse revelando sua personalidade e preocupações, a qualidade dos textos, normalmente, é parca, o que restringe a formação do conceito do ato de leitura (Bettelheim e Zelan, 1984). Afinal, precisamos lembrar que a capacidade de produção de textos na criança, nessa fase, ainda é bastante restrita se comparada à capacidade de recepção.

Quais seriam, então, temas interessantes para se trabalhar com as crianças sugeridos por Bettelheim e Zelan (1984)? Eles sugerem essencialmente que se evite a artificialidade, especialmente, na reação das personagens. Isso zanga as crianças que advogam fidelidade à vida real. Segundo os mesmos autores:

“O que se precisa são textos para iniciantes que fascinem as crianças e as convençam que a leitura é agradável e as ajuda a ter um a melhor compreensão de si mesmas e dos outros - em resumo, do mundo em que vivemos e da maneira como vivemos nele. Para alcançar isso, os textos iniciais devem estimular e enriquecer a imaginação da criança, como fazem os contos de fada, e devem desenvolver as sensibilidades literárias da criança, como os bons poemas são capazes de fazer. Os textos devem também a apresentar à criança imagens literárias do mundo, da natureza e do homem, como estas foram criadas pelos grandes escritores. Eles devem ser capazes de pôr em poucas frases as imagens tridimensionais e reais das pessoas em sua luta com alguns dos problemas mais sérios da existência, demonstrando como, através dessas lutas, as pessoas são capazes de alcançar uma maior compreensão de si mesmas, de seus relacionamentos com os outros e do que se requer para ser capaz de viver uma vida plena de sentido” (*op. cit.*, p. 205).

Verossimilhança e/ou realidade com simplicidade (não simplificação) e criatividade podem ser a fórmula para bons textos para as crianças.

3.7 - Contextualização

A contextualização está ligada à coesão e à coerência do texto e à relação entre texto e ilustração (quando utilizada). Quando o objetivo é a aprendizagem da leitura, esses também são aspectos relevantes, pois é necessário balanço e adequação daquilo que será oferecido ao pequeno leitor, sem contar que mais tarde ele precisará se servir desses elementos para produzir seus próprios textos.

Em primeiro lugar (no entanto, não hierarquicamente), o primeiro contato que temos com o material impresso é global, isto é, percebemos texto-ilustração como um todo. O prazer estético é despertado não só pela ilustração, mas, também, pela disposição gráfica do texto em relação à gravura e em relação a ele mesmo (a poesia concreta utilizou muito bem esse recurso). Espera-se, então, que a unidade texto-ilustração seja coerente e equilibrada na sua apresentação.

A gravura deve desempenhar o papel de motivador, de instigador da curiosidade da criança para que ela se lance ao texto a fim de buscar mais informações, e evitar ser esclarecedora demais, contando mais que o próprio texto e, por conseguinte, fazendo com que a criança perca todo o interesse pela leitura. A criança desinteressada normalmente não encontra razões para se embrenhar na leitura e terá menos razão ainda quando o texto não acrescentar nada além do que já conta a ilustração. Não há necessidade de se ler o texto quando ele só repetir o que a gravura explicitamente já revelou. Por esses motivos, o livro didático precisa apresentar equilíbrio entre texto e gravura inicialmente e buscar a independência gradativa do texto em relação à ilustração, ou seja, precisa chegar ao ponto em que ilustração e texto, embora tendo relação, cumpram suas funções independentemente. Só assim a criança terá a possibilidade, de forma mais didática, de trabalhar na construção do conceito de auto-referencialidade, conceito esse que representa uma grande aquisição para a vida acadêmica de leitor/escritor da criança.

Camargo (1995) aponta várias funções da ilustração, como a pontuação, a função descritiva, a função narrativa, função simbólica, função expressiva/ética, a função estética, a função lúdica e a função metalingüística. As funções não têm existência independente uma das outras; o que acontece com as ilustrações é que carregam funções dominantes, funções que sobrepujam as outras também existentes em uma mesma ilustração. A riqueza das ilustrações também está relacionada às técnicas⁴⁵ empregadas na criação das mesmas. Segundo Camargo (1995:52), “o uso de técnicas diferentes enriquece o universo visual da criança, estimula sua percepção, sua apreciação estética e sua própria criação plástica”. Assim, no livro didático, as ilustrações têm como papel primordial educar o senso estético e criar o gosto, a apreciação também por essa arte, por isso precisam ser de bom gosto e

⁴⁵ Para maiores detalhes sobre as várias técnicas utilizadas pelos ilustradores leia: Camargo, Luís. Ilustração do livro infantil. Editora Lê. Belo Horizonte. MG. 1995. págs. 52-55.

adequadas ao nível cognitivo da criança (Ostrower,1994), sem contudo, frisamos novamente, sobressair-se ao texto.

Como último ponto a destacar quanto à ilustração, queremos lembrar que ela precisa ser coerente com o tema apresentado pelo texto, ou seja, conforme mencionamos anteriormente, precisa ser estabelecida uma harmonia entre ambos. Estendemos essa coerência para o todo dos livros didáticos e nos perguntamos se o livro didático transmite através de suas ilustrações noções verdadeiras da tarefa em que a criança está envolvida (aprender a ler e escrever), ou, ao contrário, diversiona?

Bettelheim e Zelan (1984) chamam a atenção para a preocupação das editoras com a vendagem do material, produzindo ilustrações magníficas, no entanto, sem refletir nenhum comprometimento com a tarefa de aprender a ler escrever. Propaganda enganosa. Certamente, conseguiremos pouco entusiasmo por parte das crianças menos interessadas com a leitura, se tudo que lhes apresentarmos sugere a lembrança de outras atividades muito mais prazerosas do que a dura tarefa de aprender a ler e escrever.

Tratemos, então, do texto que será oferecido às crianças para que realizem suas primeiras aventuras no mundo das letras. Qual é a qualidade textual desse texto que servirá de passaporte para o mundo mágico da literatura? Esse texto possui uma unidade de sentido? É possível recuperar as referências feitas na malha do texto? A fim de esclarecer esse ponto precisamos trabalhar com os conceitos de coerência e coesão textual. Convém esclarecer que não nos preocuparemos em contrapor diversos posicionamentos teóricos, pois foge ao alcance do presente trabalho.

Segundo Koch e Travaglia (1989), a coerência está relacionada com a 'boa formação' do texto em termos da interlocução comunicativa (seja oral ou escrita), sendo, por sua vez, estabelecida na interação entre usuários da língua e permitindo a esses

reconhecer o texto como uma unidade de sentido passível de interpretação. A coesão revela-se através de marcas lingüísticas (do texto), e é “a ligação entre os elementos superficiais do texto, o modo como eles se relacionam, o modo como frases ou partes delas se combinam para assegurar um desenvolvimento proposicional” (Koch e Travaglia, 1989:13). A coesão refere-se às relações de significado dentro do próprio texto que o caracterizam como tal e não como um amontoado de frases juntas. Embora tenhamos apresentado os conceitos de coerência e coesão distintamente, ambas estão intimamente ligadas entre si, tanto no processo de compreensão quanto de produção de um texto (posicionamento esse de vários pesquisadores) (Koch e Travaglia, 1989).

Queremos registrar ainda que Koch e Travaglia (1989) referem-se a outro pesquisador - Charolles - que defende o posicionamento da inexistência de textos incoerentes em si. Segundo Charolles (*apud.* Koch e Travaglia, 1989), um texto poderá ser incoerente em determinada situação e para um determinado interlocutor devido a sua (in)capacidade de cálculo da significação. Assim, a coerência depende da interação entre texto, falante/escritor e ouvinte/leitor; dita de outra forma, a coerência está no “processo que coloca texto e usuários em relação, numa situação dada” (*op. cit.*).

Entretanto, questionamos a aceitabilidade e aplicabilidade da posição de Charolles quando tratamos de textos cujos autores têm por meta formar o conceito de boa construção como é o caso daqueles escritos para as crianças, especialmente os que figuram no livro didático das séries iniciais. Cremos que esses autores necessitam observar um número mínimo de condições que tornam, um texto coerente, como, por exemplo, o uso adequado dos conhecimentos lingüísticos⁴⁶, fatores pragmáticos⁴⁷, o conhecimento de mundo⁴⁸ e o conhecimento partilhado entre escritor e audiência, etc. (Koch e Travaglia, 1989).

⁴⁶ O conhecimento lingüístico corresponde ao uso adequado de recursos de natureza lingüística como por exemplo, a anáfora; o uso dos artigos; as conjunções; os conectores interfrásticos; as marcas de temporalidade, entre outros (Koch e Travaglia, 1989).

No que concerne aos textos que compõem o livro didático, maiores deverão ser os cuidados, pois os textos são chaves para a formação de uma vida literária que ainda não pode ser antecipada: podemos estar participando da construção de um leitor-escritor-quintana, ou um leitor-escritor-drummond (quem sabe?). Os textos necessitam, então, apresentar uma unidade de sentido para o pequeno leitor, ou seja, é necessário que a criança possa recuperar através deles as referências feitas às personagens, ao contexto situacional e a outros de acordo com o gênero do próprio texto. No gênero carta e/ou bilhete, é indispensável que referências como local, data, destinatário, remetente, etc., constem a fim de que o leitor possa se situar no espaço e no tempo, saber por quem e para quem a carta e/ou bilhete foram escritas (fatores esses que podem mudar o modo de leitura de um material). Se o texto for uma narrativa ou uma receita culinária, outros são os quesitos necessários. Desta forma, a criança, gradativamente, tem a oportunidade de aprender quais são os elementos empregados para a construção coerente e coesa dos diferentes gêneros, para aplicá-los mais tarde (e/ou paralelamente) a seus próprios textos.

Além da unidade de sentido, ao escrever ou selecionar textos, é necessário que o autor do livro didático leve em consideração o conhecimento de mundo da criança e o conhecimento partilhado fazendo (conforme já destacamos anteriormente) o balanço das informações velhas e novas dentro dele. O esquecimento de tal critério pode resultar em um texto coerente para o autor, mas incoerente para o pequeno-leitor, que, por sua vez, terá dificuldades para estabelecer o cálculo do significado. Sentimentos negativos e desnecessários em relação à leitura acabam por se formar prejudicando, assim, a construção

⁴⁷ Os fatores pragmáticos compreendem aspectos “que ajudam a ancorar o texto na situação comunicativa: assinatura, local, data” ou ainda, “título, autor”, etc. (Koch e Travaglia, 1989).

⁴⁸ O conhecimento de mundo é o conhecimento que construímos ao longo de nossas experiências sobre o mundo e as diversas culturas nele existentes. Esses conhecimentos precisam ser pelos menos semelhantes para locutor e interlocutor, ou leitor e escritor a fim de que se possam ativar conceitos apropriados. Essa parcela de conhecimento comum ou semelhante é chamada de conhecimento compartilhado e é fundamental para que se estabeleça a dosagem entre as informações velhas e novas a figurar no texto (Scliar-Cabral, 1995a; Koch e Travaglia, 1989).

do leitor. Através da leitura de bons textos, a criança terá menos dificuldades para compreender as diferenças entre as modalidades e para buscar os esquemas correspondentes e necessários a cada uma delas, construindo, por fim, um sentimento positivo para com a leitura.

3.8 - Respeito às hipóteses iniciais da criança sobre o sistema escrito

O fato de nossas crianças não lerem e/ou escreverem de acordo com o modo convencional não significa que nada sabem sobre a leitura e a escrita. Pelo contrário, desde muito cedo as crianças começam a construir suas hipóteses sobre o sistema escrito. Essas hipóteses vêm sendo chamadas na literatura de “letramento emergente”, ou seja, o conhecimento sobre o sistema escrito que vem mudando e crescendo continuamente (McLane e McNamee, 1990; Davidson, 1996). Afinal, conforme Ferreiro (1993) salienta, seria absurdo pensar que crianças em ambiente urbano, circundadas por diversos materiais portadores de texto, não tenham idéia alguma a respeito da escrita. Pergunta-se quais são essas hipóteses iniciais que a criança constrói sobre o sistema escrito. Vejamos, então, algumas delas.

Ferreiro e Teberosky (1991) relatam alguns dos problemas que as crianças se colocam: por volta dos 4 anos a criança já concebe a escrita como um objeto substitutivo sem, necessariamente, ser uma representação da linguagem. Nessa idade o desenho é outro material substitutivo de “algo evocado” (p. 261). Porém, a criança não confunde desenho com a escrita e procura estabelecer as distinções entre os mesmos “e, paralelamente, entre imagem e texto” (p. 261). As distinções ocorrem evolutivamente, segundo Ferreiro e Teberosky, na seguinte ordem:

1) Primeiramente, a criança espera que o texto escrito mantenha pelo menos algumas das propriedades do referente que substitui. Em outras palavras, a criança crê que a escrita tem significado próximo ao do desenho, embora seja representada de outra forma.

2) Depois, passa à chamada “hipótese do nome” pela qual a escrita representa de forma particular os objetos. O texto conserva apenas o nome do objeto (ou objetos) que figura(m) na imagem. Esse é o primeiro dado concreto da distinção que a criança faz entre imagem e texto.

3) A partir de então, começa a “levar em conta as características formais específicas do escrito” (p. 263). Surge a “hipótese da quantidade”. A criança exige que a escrita tenha, no mínimo, três grafias para que possa ser lida. Além da quantidade, outro quesito observado pela criança é a variante. Desta fase em diante, cada vez mais as características da escrita passam a ser observadas “ao mesmo tempo que se incorporam como variáveis necessárias dentro do sistema” (p. 265). Tais conhecimentos são hipóteses construídas pela própria criança, pois, um adulto, sabendo que existem várias palavras de uma ou duas letras como preposições, artigos, não teria razão para ensinar-lhe tal coisa.

4) Paralelamente às distinções colocadas no item anterior, a criança começa a diferenciar entre ações próprias da leitura e outras ações que não estão diretamente relacionadas, por exemplo, às diferenças entre ler e olhar; contar e ler. Cabe ressaltar que, embora muitas hipóteses sejam construídas pela própria criança, isso não se daria caso não ocorressem interações entre ela e outras pessoas, crianças mais velhas e adultos letrados, que valorizam o conhecimento deste objeto cultural que é a língua escrita. Afinal, nas palavras de Ferreiro e Teberosky, “não é possível descobrir por si mesmo certas convenções relativas à escrita” (p. 266).

5) Saindo do nível de correspondência global, entre linguagem e escrita, e buscando a análise das partes que se diferenciam na palavra escrita e que lhe são salientes enquanto

pauta sonora, a criança acha como resposta para suas indagações o que foi denominado de “hipótese silábica”, ou seja, “procura efetuar um ‘recorte’ no enunciado que corresponda à fragmentação gráfica”(p.86). A representação de sílaba, no entanto, não é estável nem necessariamente convencional. Esta hipótese entrará em conflito com a quantidade mínima de grafias e, por sua vez, desencadeará sua superação buscando outra divisão menor. Momentaneamente, a criança resolve tal conflito acrescentando mais grafias que as previstas de acordo com a hipótese silábica e, embora o abandono dessa hipótese seja necessário, não se dá de imediato, ocorrendo longo período de oscilações entre escrita silábica e alfabética.

Sintetizando nossa discussão até aqui, podemos dizer que a clareza sobre os processos envolvidos nas atividades de leitura e escrita e o conhecimento dos recursos e estratégias de que o leitor-escritor maduro lança mão ao realizar um ato de leitura e/ou escritura contribuem substancialmente para que se perceba a necessidade de, ao elaborar materiais didáticos:

- a) privilegiar atividades que facilitem o desenvolvimento dos processos centrais ao invés dos periféricos;
- b) conscientizar as crianças das semelhanças e diferenças entre as modalidades oral e escrita;
- c) propiciar o desenvolvimento dos gêneros de textos pertinentes a cada modalidade, tanto na leitura quanto na escrita;
- d) observar o princípio da coesão e da coerência nos textos propostos para a leitura e entre os textos e as ilustrações buscando a construção da auto-referencialidade;

- e) prestar atenção à variação dos temas e o balanço entre as informações velhas e novas nos textos propostos para a leitura;
- f) desenvolver a consciência metafonológica - componente importante para o processo de letramento, pois atua como facilitador; e,
- g) respeitar os conhecimentos formulados pelas crianças sobre o sistema escrito - suas hipóteses.

CAPÍTULO 4

4.0 - METODOLOGIA

Para o presente trabalho, conforme já mencionamos anteriormente, selecionamos para a análise oito cartilhas. Essas cartilhas constam da relação das mais adotadas em escolas públicas sendo subsidiadas pela FAE (Fundação de Amparo ao Estudante). Seus títulos estão arrolados abaixo, seguidos de uma sigla que será usada para futuras referências às obras.

Cartilha Pipoca (PI)

ALMEIDA, Paulo Nunes de. *Pipoca*; método lúdico de alfabetização. 27. ed. São Paulo : Saraiva, 1991.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. *Pipoca*; método lúdico de alfabetização. Manual do professor. 21. ed. São Paulo : Saraiva, 1993.

Cartilha Festa das Palavras (FP)

AZEVEDO, Dirce Guedes de. *Festa das palavras 1*. Livro do professor. ed. rev. São Paulo : FTD, 1992.

Cartilha Porta de Papel (PP)

BRAGANÇA, A. D.; CARPANEDA, I. P. M.; NASSUR, R. I. M. *Porta de papel*; alfabetização - cartilha. Livro do professor. São Paulo : FTD, 1989.

Cartilha Alegria Alegria (AA)

CUNHA, N.; FABRETTI, T. I. P.; CARVALHO, Z. M. S. *Alegria alegria*. Manual do professor. 1ª série. São Paulo : Globo, 1972.

_____. *Alegria alegria*; pré-livro. Porto Alegre : Globo/MEC, 1975.

_____. *Alegria alegria*; 1. Caderno de atividades, 1ª série. São Paulo : Globo.

_____. *Alegria alegria*; 2. Caderno de atividades, 1ª série. São Paulo : Globo, 1993.

Cartilha Mundo Mágico (MM)

MORAES, Lídia Maria de. *Mundo mágico*; cartilha. Livro do professor. 12. ed. rev. São Paulo : Ática, 1993.

Cartilha Alegria de Saber (AS)

PASSOS, Lucina Maria Marinho. *Cartilha alegria de saber*; alfabetização. Livro do professor. Ed. ref. São Paulo : Scipione, 1993.

Cartilha Texto e Contexto (TC)

PERSUHN, Janice Janet. *Texto e Contexto*; produção de textos. Livro do mestre. 1ª série. São Paulo : Editora do Brasil, 1987.

Cartilha Brincando com as Palavras (BP)

SOUZA, Joanita. *Brincando com as palavras*. Livro do mestre. 1ª série, 1. grau. São Paulo : Ed. do Brasil, 1985.

Para o processo de análise das cartilhas elaboramos um questionário composto de dez categorias que contemplam aspectos quantitativos e/ou qualitativos a fim de mensurarmos tanto a qualidade quanto as proporções do que tem sido proposto às crianças visando à construção do letramento. As categorias elaboradas têm como objetivo principal verificar se as cartilhas têm contribuído efetivamente para o cumprimento satisfatório da

tarefa a que se propõem: o ensino da lecto-escritura. A seguir, passaremos a debater cada uma delas separadamente⁴⁹.

4.1 - Categoria Flexibilidade

Ao estudarmos a questão flexibilidade, procuramos saber:

a) se o(s) autor(es), ao expor(em) o referencial teórico que dá suporte à cartilha, apresenta(m) uma teoria de ensino-aprendizagem fechada e única, ou se levam em consideração outra(s) teoria(s) de forma coerente;

b) se os exercícios apresentados aos alunos para a produção e interpretação de textos privilegiam questões abertas ou fechadas e em que proporção; ou seja, visa-se saber se é dado espaço para as crianças manifestarem livremente suas opiniões, ou se se espera que elas apenas reproduzam os pontos de vista anteriormente apresentados;

c) como são as respostas dadas às questões abertas no livro do professor: são realmente deixadas a critério dos alunos, ou, pressupõem apenas uma resposta como correta;

d) se há espaço para o trabalho criativo nos exercícios abertos; em outras palavras, oportuniza-se aos alunos espaço para que façam uso dos seus conhecimentos de mundo para realizar criativamente as tarefas propostas;

e) se a orientação dada ao professor respeita as hipóteses iniciais das crianças sobre o sistema escrito, e se acompanha a construção desse sistema pelas crianças; ou seja, busca-se saber se há indicações e orientações ao professor sobre a formulação de hipóteses acerca do sistema escrito por parte das crianças que, através de suas interações buscam

⁴⁹ Vide apêndice 1, que tabula as categorias.

verificar a veracidade dessas hipóteses, solidificando-as ou rejeitando-as; e que esse processo ocorre, conforme o desenvolvimento biopsicológico da criança;

f) qual o tratamento dado às variedades sociolingüísticas trazidas à sala de aula através da fala das crianças. Objetiva-se saber se se reconhece a existência de variedades diferentes através dos textos; através do ensino das correspondências fonêmico-grafêmicas e qual a postura adotada frente a essas variantes que não a padrão.

4.2 - Categoria Concepção dos Autores sobre Ensino-aprendizagem

Através da concepção dos autores sobre o processo ensino-aprendizagem buscamos conhecer:

- a) se os mesmos são claros ao exporem a (s) teoria(s) que embasa(m) as cartilhas;
- b) qual é a teoria que embasa a cartilha apresentada no livro do professor;
- c) se esta(s) teoria(s) é (são) coerente(s) com a bibliografia apresentada e/ou sugerida para leitura e o tipo de exercícios propostos.

Caso não haja clareza e/ou coerência em um dos itens relacionados acima, buscamos saber:

- a) qual a teoria implícita percebida no livro do professor, através dos exercícios, e na bibliografia;
- b) se há coerência entre os itens acima citados.

4.3 - Categoria Exercícios: Privilégio do Sistema Periférico ou Central?

Essa categoria tem por objetivo descobrir através da quantificação dos exercícios propostos qual dos dois sistemas de processamento de informação - central ou periférico - é

privilegiado. Em outras palavras, buscamos saber se os exercícios propostos, sejam de leitura, sejam de produção de textos, reduzem-se à decodificação e à codificação respectivamente, ou procuram dar espaço para os processos cognitivos mais altos, possibilitando manifestações criativas como, por exemplo, a criação de ‘textos’ de gêneros diferentes em ambas as modalidades - oral e escrita.

Desta forma, classificamos e quantificamos os exercícios em exercícios em geral e preparatórios. Como subdivisão em cada uma dessas classificações, quantificamos aqueles que destacam o trabalho mecânico e os que oportunizam o trabalho criativo. Por fim, para os exercícios mecânicos criamos outra subclassificação a fim de saber que tipo de atividade mecânica é privilegiada. Tal subdivisão corresponde a exercícios de cópia, listas (tanto para a leitura quanto para a escrita), ditados e outros, considerando cada exercício um item.

4.4 - Categoria Funcionalidade

Criando a categoria da funcionalidade, pretende-se fazer um levantamento dos gêneros apresentados às crianças e verificar se os mesmos estão cumprindo sua função psicossocial. Uma das razões de tal preocupação é a verificação do que chamamos desvirtuamento do gênero poético, por exemplo, o qual tem como função primeira o prazer, o lúdico (especialmente para a criança), função adulterada na forma de textos matracas que buscam apenas a repetição de uma determinada família silábica. Assim, elaboramos uma relação de gêneros que devido a outras publicações para crianças⁵⁰ pressupomos que poderiam constar das cartilhas. Os seguintes gêneros constam de tal relação:

⁵⁰ A riqueza de material publicado para atingir o público infantil é imensa. Para os ‘baixinhos’ são elaborados muito mais do que somente contos de fadas. Eles já recebem semanalmente um encarte em alguns dos melhores jornais do país; panfletos de propagandas são elaborados especialmente para eles, entre outros e, até uma revista no meio científico é dedicada às crianças: Ciência Hoje das Crianças elaborada pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.

- o poético;
- o diário;
- a correspondência;
- o enciclopédico;
- o jornalístico;
- a descrição
- o publicitário;
- a metalinguagem;
- o pretexto, com a subclassificação matraca;
- o narrativo, com a subclassificação factual, ficcional e história em quadrinhos;
- a dramatização, com algumas subclassificações.

Procuramos verificar a presença desses gêneros tanto nos textos escolhidos para a leitura, quanto nas propostas de produção de textos.

4.5 - Categoria Desenvolvimento das Modalidades Oral e Escrita e seus Respetivos Gêneros

A criação desta categoria tem por objetivo observar o desenvolvimento das modalidades oral e escrita, bem como suas semelhanças e diferenças tanto no manual do professor quanto no livro do aluno. Buscamos saber se:

- a) a cartilha ensina as diferenças entre as modalidades em seus respectivos gêneros;
- b) os exercícios propostos conscientizam a criança das diferenças de: audiência, em número e *status*; local do discurso; adequação do tópico e registro, e, intenção;

c) a cartilha chama a atenção para o imbricamento das modalidades nos gêneros usados pela sociedade, na multi-mídia (televisão, computador, video-game, etc.);

d) são propostos exercícios que desenvolvam as habilidades necessárias, garantindo um bom desempenho no uso dos instrumentos tecnológicos de comunicação com que a criança se defronta, estando no primeiro ano escolar (telefone, computador, etc.)

4.6 - Categoria Capacidades Metalingüísticas

Vem de longa data a concepção de que ensinar Língua Portuguesa é ensinar metalinguagem. Não partilhamos desse ponto de vista, pois, enquanto falantes, não foi necessária instrução metalingüística alguma para que viéssemos a dominar a comunicação oral. Se, ao nos referirmos a um pato pequeno, usamos o termo patinho, não foi necessário que alguém chamasse nossa atenção para o fato de que pato é um substantivo comum e que para construirmos a sua forma diminutiva precisamos acrescentar o sufixo -inho, ocorrendo nesse caso o apagamento da vogal temática. Também não precisamos saber que dizemos *a* rosa porque rosa é um substantivo do gênero feminino e requer o artigo *a* (Berko, 1961). No início do processo de aprendizagem da lecto-escritura entendemos ser muito mais útil o ensino das convenções utilizadas pelo sistema escrito do que o ensino de certos conteúdos metalingüísticos dos quais já fazemos uso intuitivamente enquanto falantes da língua. Sob essa perspectiva, buscamos verificar se:

a) o que está sendo ensinado para a criança, em termos de conteúdos metalingüísticos, é pertinente;

b) os mesmos estão definidos e/ou conceituados corretamente, tanto no livro do professor, quanto no livro do aluno;

c) os conteúdos metalingüísticos corretamente colocados no livro do aluno estão apresentados em registro adequado às capacidades cognitivas da criança;

d) a cartilha proporciona exercícios que auxiliam a criança na segmentação da cadeia da fala: ao nível da palavra; ao nível das unidades constituintes da sílaba; e, em ambos, de forma correta;

e) se existem propostas e/ou exercícios que visam ensinar o léxico ortográfico usando as regras morfológicas.

4.7 - Categoria Contextualização

A contextualização diz respeito às ilustrações e à questão da coesão e coerência nos textos apresentados para a leitura e nos exercícios propostos para a produção de textos.

Os livros infantis normalmente são acompanhados de ilustrações que vão diminuindo em frequência e riqueza de detalhes à medida que o indivíduo amadurece em sua trajetória de leitor. Assim, os livros dedicados às crianças pequenas privilegiam a ilustração, acompanhada de sentenças curtas e em número reduzido - a capacidade da memória imediata, da operacional e da atenção em crianças em torno de 24 meses é bastante limitada. Mas, à medida que as crianças se desenvolvem vão construindo suas hipóteses sobre o sistema escrito e, em fase mais adiantada, compreendem que o texto pode dizer mais do que o que se pode ver na ilustração. Isso, porém, não isenta as ilustrações de apresentarem qualidade.

Procuramos verificar, então, quanto às ilustrações:

a) se essas e outros aspectos gráficos são de bom gosto, ou seja, atrativos para as crianças e se educam o seu senso estético;

b) se as mesmas estão ao nível cognitivo da criança;

c) se há coerência entre o texto e a ilustração;

d) se há uma independização gradativa entre texto e ilustração para a construção da auto-referencialidade;

quanto à coesão e coerência de textos e exercícios:

a) se os textos são integrais ou fragmentos e, se fragmentos, se são coerentes e coesos;

b) se os exercícios propostos observam o princípio da coesão e da coerência.

4.8 - Categoria Informação Velha e Nova

Encontrar uma classe homogênea, composta de crianças muitas vezes providas de realidades sócio-econômicas e culturais diferentes, é impossível. E, mesmo que as realidades (sócio-econômicas e culturais) fossem extremamente semelhantes, as experiências de mundo de cada criança seriam diferentes. Isto, sem dúvida, acarretaria uma percepção de mundo diferente. Por estas razões, é de suma importância que se busque saber qual o *background* de cada aluno, ou seja, a bagagem de conhecimentos que traz consigo e que deverá ser ampliada. Assim sendo, preocupamo-nos em analisar:

a) se o livro do professor demonstra alguma preocupação e/ou dedica alguma atenção à questão do balanço entre a informação velha e nova;

b) se há algum teste de sondagem proposto para checar que conhecimentos a criança já tem construídos sobre o sistema escrito;

c) se há sugestões e/ou propostas de exercícios variados que possibilitem aos alunos que trazem uma bagagem de conhecimentos anteriores maior serem desafiados ao realizá-los;

d) se os temas dos textos apresentados para a leitura se repetem e são de interesse da criança;

e) se há adequação do registro na amostragem de textos analisada;

f) se os textos podem ser considerados bons (segundo Bettelheim e Zelan, 1984) para as crianças e se atendem suas necessidades.

4.9 - Categoria Aspectos Ideológicos

A existência de discriminações e preconceitos ideológicos, raciais, religiosos, sociais têm acompanhado a história da humanidade. Muito já se tem debatido sobre o assunto, e muitos têm se manifestado contra a continuidade de tal postura. Por essas razões, eles assumem hoje formas mais dissimuladas tornando-se mais difícil de serem apontados. Como exemplo, citamos a discriminação lingüística que pode ser constatada no livro didático através da análise das orientações dadas ao professor. Todavia, o preconceito lingüístico é muito mais forte no tratamento dado pelo professor às variedades sociolingüísticas em sala de aula. Quando o professor, por exemplo, trabalha questões relativas à língua segundo critérios certo vs. errado, acaba por estigmatizar qualquer variante que não a padrão e que, por ironia, muitas vezes é a variante dialetal do próprio professor.

4.10 - Categoria Autoria

A autoria é uma questão ética, ideológica e educativa. Desde pequenas as crianças precisam ser conscientizadas de que a propriedade intelectual precisa e deve ser respeitada. É importante que as mesmas aprendam tanto a assinar seus trabalhos quanto a mencionar as

fontes de consulta de suas pesquisas. Mas, além dessas, há questões relacionadas à autoria do próprio livro didático. Busca-se saber:

a) se os autores estão claramente definidos, especialmente no que se refere à autoria de coleções;

b) se há uma pequena biografia que oriente sobre a formação e vida acadêmica do(s) autor(es), evidenciando sua capacitação para tal trabalho;

c) se ao fazer uso de textos de outros autores, o(s) autor(es) lhes conferem crédito segundo as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas).

Tendo apresentado as categorias, partimos agora para a análise dos dados obtidos através da aplicação desse instrumento (questionário) às cartilhas.





CAPÍTULO 5

5.0 - ANÁLISE DOS DADOS

5.1 - A Categoria da Flexibilidade

Ao buscarmos o referencial teórico que supostamente ampara a confecção de materiais didáticos, independentemente da área de estudos, pressupõe-se que o(s) autor(es) se dirigirá(ão) ao professor, em algum momento da elaboração das sugestões de trabalho, com o intuito de expor(em) as razões de determinadas escolhas em detrimento de outras na elaboração das atividades. Através desse diálogo com o professor, o(s) autor(es) tem(êm) a oportunidade de explicar qual(is) a(s) teoria(s) que embasa(m) a cartilha e orientar a prática do professor em sala de aula para que se possa fazer uso do material de modo efetivo. Para nossa surpresa, porém, apenas uma das cartilhas analisadas apresenta o que passamos a chamar de pseudo-exposição de referencial teórico, enquanto que, as demais, sete em número, apresentam apenas seus objetivos e o modo de condução e/ou realização das atividades. Ainda dentro desse grupo as duas cartilhas, TC e BP, são exceções, pois não apresentam nenhuma forma de interação com o professor. Trazem somente as respostas às atividades.

Consideramos o diálogo com o professor através do manual, na cartilha Pipoca, apenas uma *pseudo-exposição de referencial teórico* porque o autor não é claro ao apresentar a(s) teoria(s) de ensino-aprendizagem que embasa(m) a cartilha, nem tampouco os conceitos de lecto-escritura que norteiam a elaboração do material didático. Referências a concepções teóricas, quando são feitas, aparecem, em sua maioria, sem muito

aprofundamento e/ou discussão. O professor que desconhece a aplicação de determinadas teorias pode acabar por compreender mal a teoria e fazer aplicações inadequadas das sugestões de trabalho. A ausência de discussão do(s) conceito(s) sobre o processo do letramento nos faz pensar na inexistência e/ou existência não clara desse(s) para o próprio autor e, conseqüentemente, no próprio material. Tal fato talvez explique a inadequação de vários exercícios, como veremos em seções subseqüentes.

A cartilha PI não apresenta uma única teoria norteadora de seus objetivos e sugestões de trabalho. Através do discurso apresentado pelo autor, percebe-se uma maleabilidade que pode ser considerada prejudicial ao adotar posturas que podemos chamar de contraditórias e incompatíveis em termos de teoria (ou teorias) de ensino-aprendizagem.

Em um dos pontos de reflexão propostos para o alfabetizador, o autor da cartilha PI cita Ferreiro (1990) ao, pretensamente⁵¹, tratar da maturidade para a lecto-escritura, ressaltando que os tradicionais exercícios de prontidão dão relevância ao aspecto perceptivo-motor e não cognitivo do letramento. Todavia, ao propor atividades ‘para o desenvolvimento da fase preparatória’ dá grande ênfase aos exercícios perceptivos e não menciona em momento algum a necessidade de explicitação de conhecimentos imprescindíveis para o desenvolvimento da lecto-escritura.

Vejamos dois exemplos:

Apresentar diferentes alimentos ou condimentos para as crianças identificarem o gosto. (Almeida, 1993, *Pipoca*, Manual do professor. p.18)

Pedir que liguem palavras iguais sem modelo destacado:

armário	lousa	mala	cama
lousa	cadeira	moça	mala
cadeira	giz	lama	moça
giz	armário	cama	lama. (idem, p.20)

⁵¹Usamos o termo pretensamente porque o autor, ao propor alguns pontos de reflexão para o alfabetizador, quase que no todo monta uma colcha de retalhos de citações de vários autores. Não comenta ou discute tais pontos de vista, nem explicita como tais posicionamentos poderão ser vistos dentro de sua obra.

Os exercícios de interpretação e produção de textos foram categorizados em exercícios com respostas abertas (ERA) e em exercícios com respostas fechadas (ERF). Os ERA são exercícios que permitem à criança expressar-se sem que, necessariamente, para estar correta tenha que copiar a resposta do texto. Os ERF são exercícios que pressupõem uma única resposta correta para a questão. Dentro de tal categorização, os exercícios foram apresentados de modo equilibrado em seis das cartilhas: PI, FP, BP, PP, TC e AA. Nas cartilhas PI e FP, os ERA superam em número os ERF, enquanto que, nas cartilhas BP, PP, AA e TC, ocorre o inverso. Vejamos os gráficos 1, 2 e 3, nas páginas seguintes, que ilustram o que vimos relatando⁵². Nas outras duas cartilhas - MM e AS, os ERA superam em número bem maior os ERF. A cartilha AS dá grande ênfase aos ERA. São propostos quarenta e três ERA *versus* oito ERF, ou seja, 68% a mais de ERA. Com relação à cartilha MM, ao analisarmos os gráficos 2 e 3, juntamente com o gráfico 35 (em apêndice) à página 209, veremos que os ERA superam os ERF em mais de 50%, dado esse não encontrado em nenhuma das outras cartilhas analisadas além da AS.

A qualidade de muitos dos ERA, porém, é questionável porque na sua maioria não há espaço para o trabalho criativo e vários exercícios apresentam problemas. Por exemplo, é proposto o seguinte exercício de produção para o aluno:

Responda:

Você gosta de bombons?
.....

Você gosta de empadas?
.....

Você gosta de tocar tambor?
.....

(Cunha *et al.*, 1975, *Alegria Alegria*. Caderno de Exercícios 2. pág. 34.)

⁵² Para uma visão individualizada da porcentagem de ERA e ERF propostos em cada cartilha ver apêndices de número II a IX.

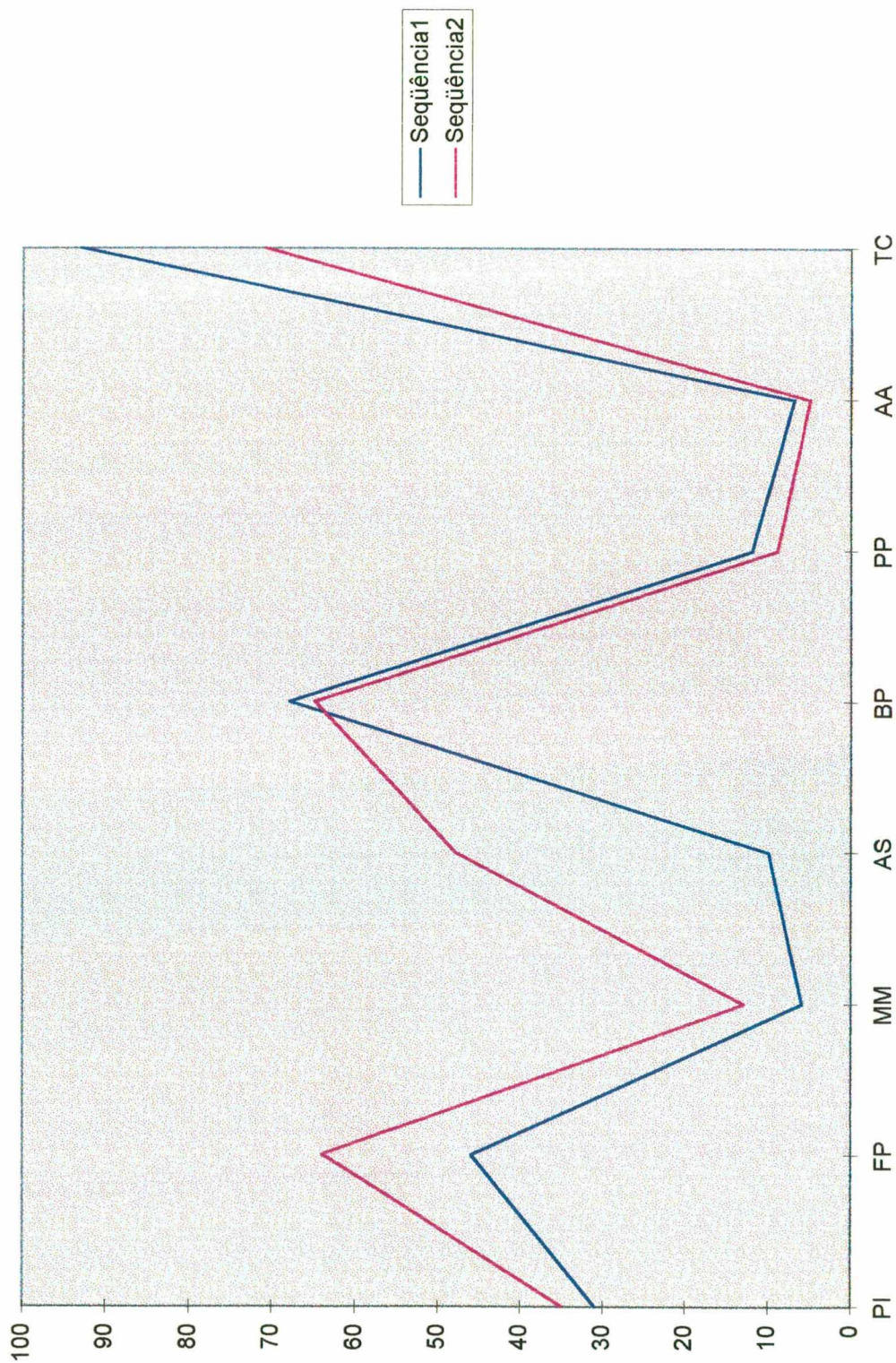


Gráfico 1: Número de ERA vs. ERF propostos nas cartilhas comparativamente - Seqüência 1: ERF; Seqüência 2: ERA

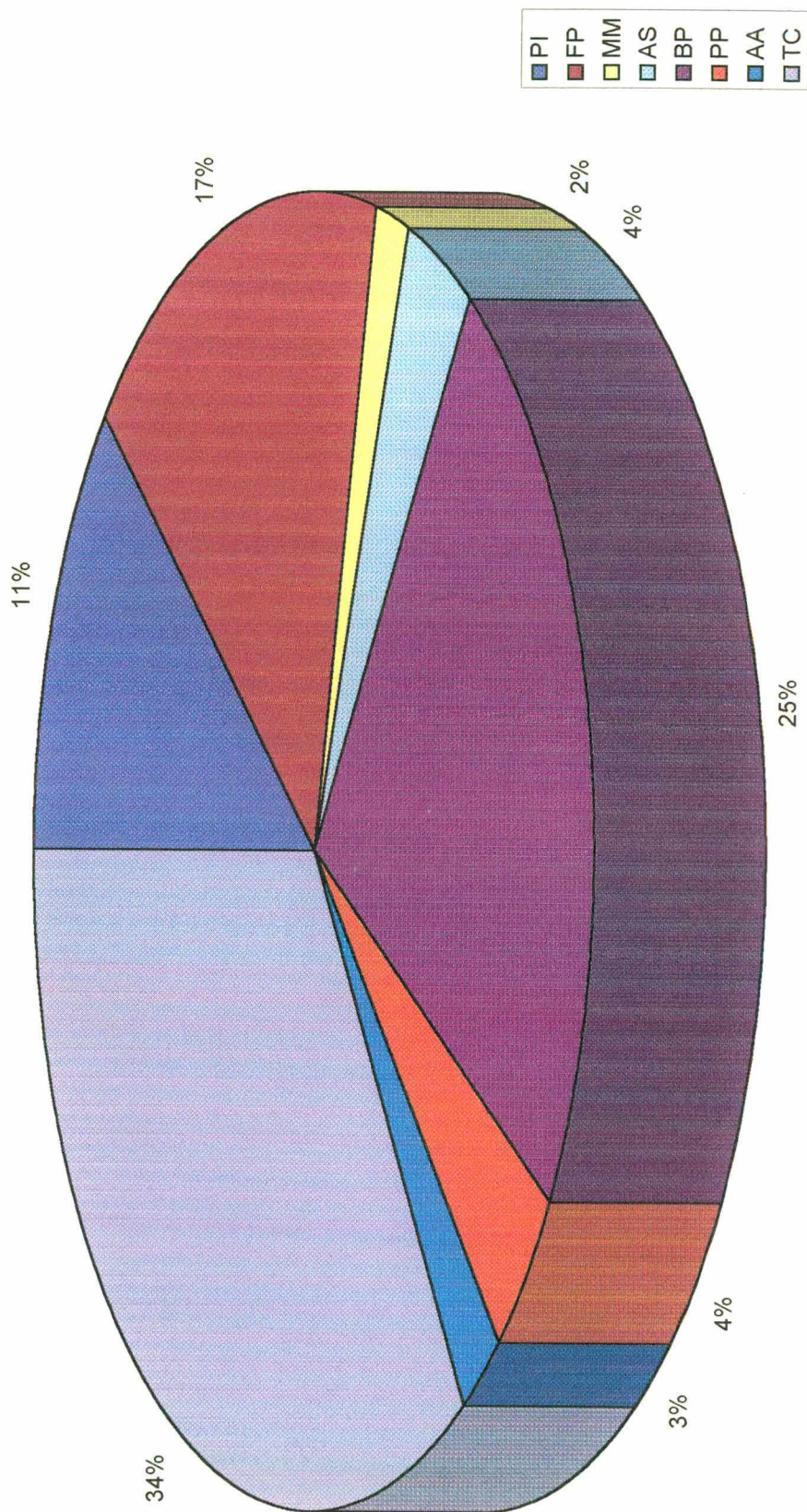


Gráfico 2: Porcentagem de ERF propostos nas cartilhas comparativamente

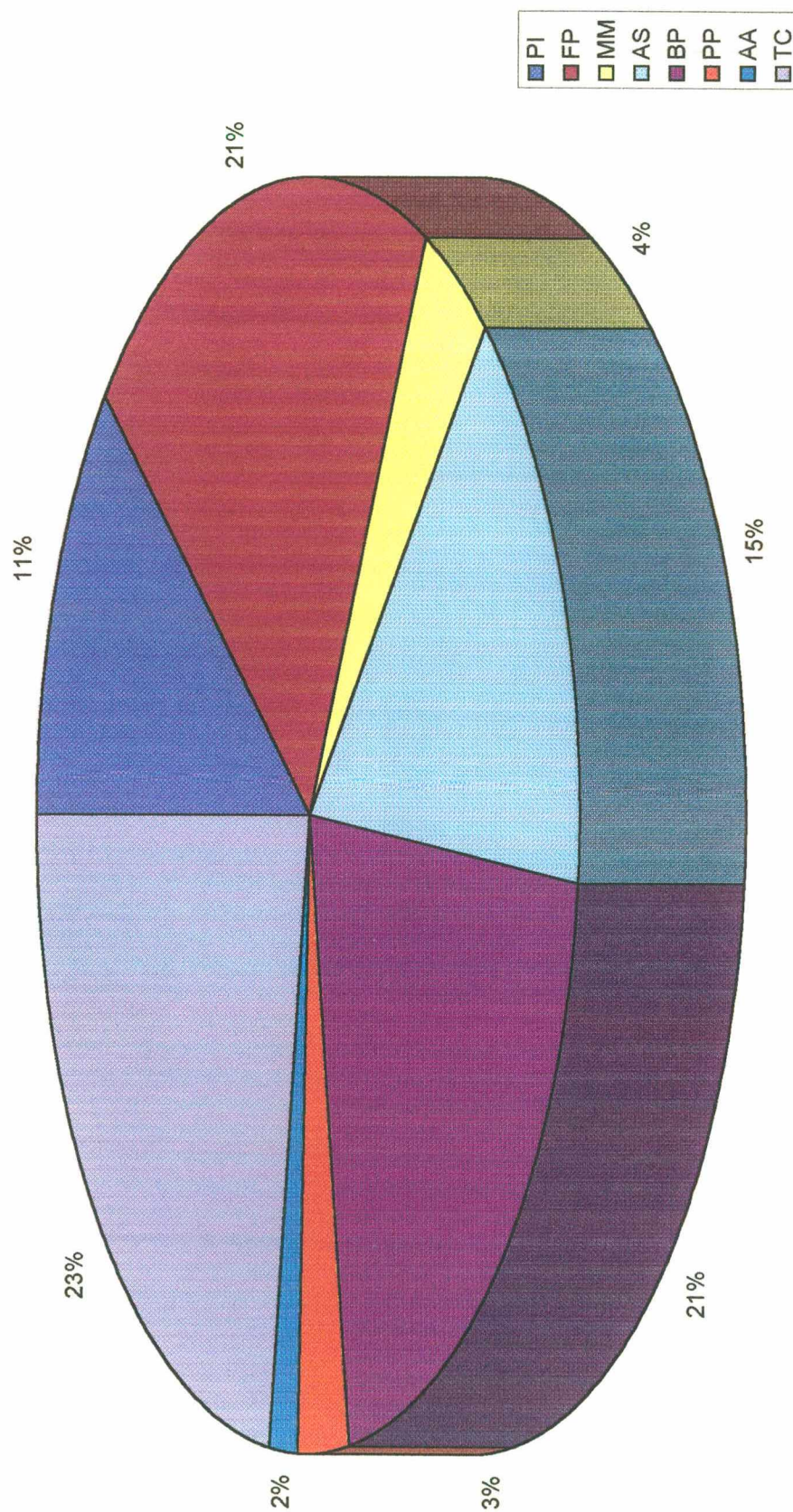


Gráfico 3: Porcentagem de ERA propostos nas cartilhas comparativamente

Exercício este aberto, mas limitado. Basta que a criança responda ‘sim’ ou ‘não’ para que tenha desenvolvido a tarefa, sem no entanto, ter sido desafiada a produzir algo novo.

Outro exemplo é a seguinte proposta de produção de texto:

Continue escrevendo a história e dê-lhe um título:

.....
Timbó é um elefante muito sabido.

Pampolino toca bumbo:

-Bum-bum! Bum-bum!

Timbó

Pampolino fala:

.....
(Passos, L. (1993) *Alegria de Saber*. pág. 69.)

A dependência da ilustração que acompanha o texto é notória, pois lendo o texto não nos é possível saber que Timbó, o elefante a que a história se refere, é uma atração de circo. Também não podemos saber quem é Pampolino que aparece no texto como alguém que toca bumbo. Somente visualizando a gravura descobrimos que Pampolino é um palhaço de circo e que está no picadeiro junto com Timbó. Isso torna a história dependente da ilustração e não desenvolve a habilidade da auto-referencialidade na criança (ver anexo 1).

Muitas das questões para a compreensão do texto, que poderiam ser questões abertas, pressupõem remissão direta e/ou total ao texto, o que reduz o trabalho do aluno a simples cópia, limitando a compreensão real do texto lido. Tais questões aparecem no livro do professor como contendo uma única resposta correta. Somente as propostas de elaboração de frases a partir de gravuras e/ou palavras, invenção de títulos, continuação de histórias e perguntas de opinião são deixadas sem respostas no livro do professor, às vezes com nota de que tal resposta está a critério do aluno.

As cartilhas ignoram a existência das hipóteses iniciais da criança sobre o sistema escrito. Não se faz menção no livro do professor (LP)⁵³ à possibilidade e probabilidade de se encontrarem crianças em fases ou momentos diferentes no processo da aprendizagem da lecto-escritura. Conseqüentemente, o livro do aluno (LA) não acompanha a evolução dessas hipóteses iniciais, nem propicia exercícios que despertem a criança para a fase subsequente. Um exemplo claro de total desrespeito às hipóteses iniciais das crianças consta da cartilha TC (Persuhn, 1987:07). A primeira família silábica apresentada para a criança é a do *nha, nhe, nhi, nho, nhu*. Já discutimos em capítulos anteriores a ausência total de correspondência biunívoca entre os fonemas⁵⁴ e as dificuldades que isso gera para o ensino da lecto-escritura. Sendo assim, o início do processo de estabelecimento das relações entre grafemas e fonemas deveria se dar por meio dos fonemas e grafemas que possuem tal correspondência a fim de facilitar a aprendizagem (Lemle, 1994; Scliar-Cabral, 1986). Em TC o autor desconhece ou ignora tal princípio.

Contrariamente ao que se poderia pensar, vários dos livros analisados tem como indicação bibliográfica livros de Piaget, Ferreiro e Teberosky, por exemplo. Tal fato é denunciador da incoerência entre discurso e prática (não podemos dizer teoria e prática, visto que os manuais de orientação ao professor pecam por não apresentar uma teoria norteadora explícita). Fala-se de algumas pesquisas em andamento e dos benefícios que as mesmas têm trazido para a compreensão do processo, mas não se faz uso efetivo delas no dia-a-dia do processo ensino-aprendizagem propriamente dito.

As variedades sociolingüísticas são completamente ignoradas em seis dos manuais do professor (MM, AA, TC, PP, AS e BP) e, nos outros dois (PI e FP), pede-se a

⁵³ As referências seguintes ao **livro do professor** e **livro do aluno** serão feitas via as iniciais LP e LA, respectivamente.

⁵⁴ Ver capítulo 2, páginas 44, 50 e 51.

valorização da fala e da escrita dos alunos, mas não se explica como operacionalizar essa valorização. Essa é a única forma de alusão às variedades lingüísticas trazidas pelos alunos para o contexto de sala de aula. No LA, no entanto, não há nenhum texto que contemple o uso de outra variedade que não seja a padrão. Não há nenhuma proposta de produção de texto que permita o uso de outro registro lingüístico. Em outras palavras, não há exercício algum que sugira ou apresente modos de falar (e até mesmo escrever: a escrita informal) diferentes da variedade padrão.

Tendo conhecimento de trabalhos desenvolvidos como o de Franchi (1987), onde a valorização do dialeto do aluno teve papel fundamental para o desenvolvimento de habilidades novas para as crianças, podemos presumir que será danosa qualquer abordagem da língua que ignore as variedades sejam elas regionais e/ou sociais. A ausência de tratamento no material didático pré-anuncia, muitas vezes, o não reconhecimento da pluralidade lingüística do contexto escolar. Em nenhum momento afirmamos que a escola não precisa instrumentar o aluno proporcionando-lhe o domínio da variedade padrão. Nossa proposta parte da valorização da variedade dialetal oral do aluno rumo ao domínio da variedade padrão escrita, proporcionando ao aluno o domínio de mais de uma variedade.

5.2 - A Categoria Concepção dos Autores sobre Ensino-aprendizagem nas Cartilhas

Através da leitura no manual do professor, buscamos saber se os autores são claros ao expor o referencial teórico que embasa as cartilhas e qual(is) seria(m) a(s) teoria(s) que os autores apresentam, de forma transparente, como norteadora(s) de seus trabalhos.

Constatamos que nenhum dos autores apresenta de forma clara qual(ais) a(s) teoria(s) que dão suporte para o seu trabalho. Conforme mencionamos anteriormente, apenas uma das cartilhas analisadas, a cartilha PI, procura apresentar algumas reflexões

(como chama) para o professor, através de várias citações e poucos comentários mencionando a(s) teoria(s) que lhe dá(ão) suporte; todavia, não o faz de forma explícita. Através das citações e uns poucos comentários, percebemos que o autor estaria desenvolvendo seu trabalho dentro da linha construtivista, mas em momento algum faz qualquer referência ao termo. Nas demais cartilhas, qualquer alusão a teorias é inferencial. É necessário analisar os objetivos postos e os exercícios propostos e a bibliografia apresentada para, então, chegarmos ao suporte teórico. Cabe relatarmos que nem sempre há acordo entre esses três pontos dentro de uma mesma obra.

Cinquenta por cento das cartilhas não apresentam referência bibliográfica alguma (PP, TC, AA e BP). Duas dessas cartilhas, BP e TC, também não possuem manual do professor, restando assim, unicamente, os exercícios para que possamos analisar e depreender que teoria(s) os embasa(m) (caso exista alguma). Na cartilha AA percebe-se uma miscelânea de teorias. Ao comentar a avaliação, a autora afirma que “as crianças devem ser ajudadas a crescer em *hábitos, atitudes e habilidades*” (grifo nosso) e, (...) “o progresso do aluno deve ser encarado como um processo de crescimento em todas as áreas do desenvolvimento humano - físico, mental, social e emocional” (Cunha *et al.*, 1972, Manual do professor, p.05). Vemos que os autores, ao destacarem hábitos e atitudes, estão se reportando aos princípios da ‘disciplina mental’, ou seja, a aprendizagem através do “disciplinar ou treinar a mente” (Bigge, 1977). Logo em seguida, ao pressupor um desenvolvimento global do aluno, dirigem-se para a teoria gestáltica (*idem*). No entanto, ao propor o desenvolvimento de atividades, utilizam-se de listas de ‘palavras básicas’, procedimento esse que, segundo Bigge, adotaria um professor behaviorista. Cito:

“um professor behaviorista alfabetizaria começando por elaborar uma lista de palavras, pretendendo que fossem incorporadas ao vocabulário de seus estudantes. Antes de explicar a existência de relações específicas entre sons e

letras provavelmente ensinaria os alunos a ler as palavras inteiras e a expressar o significado das mesmas” (*ibidem*, pág.13).

É exatamente o que propõem os autores da cartilha AA para o desenvolvimento das atividades.

As sugestões de trabalho apresentadas em PP são claramente behavioristas. É dada grande ênfase a exercícios de percepção, repetição e/ou imitação. Segundo os próprios autores, “a leitura e a cópia das palavras novas são indispensáveis para fixar o padrão silábico em estudo. Por meio da repetição o aluno aprende a escrever as palavras do seu vocabulário e, por associação, outras que estão na cartilha” (Bragança *et al.*, 1989, Manual do professor. p. 12).

Das outras quatro cartilhas, três apresentam bibliografia construtivista citando Piaget e Ferreiro, e uma apresenta além das referências a Piaget e Ferreiro, referência a Vygotsky. Todavia, as sugestões de trabalho são um misto de behaviorismo com algumas intenções construtivistas. Segundo a autora de AS, a cartilha “privilegia o contexto, a significação” (Passos, 1993, Manual do professor. p. II); no entanto, junto à família silábica apresentada segue uma lista de palavras completamente descontextualizadas. Outras cartilhas como FP chegam a usar o termo palavras geradoras (o que nos leva a pensar em palavras geradoras no sentido que Freire tem utilizado), mas no corpo da cartilha não encontramos as palavras geradoras. Encontramos apenas textos, sem que haja uma palavra que desencadeie, por exemplo, o estudo de uma família silábica. Por que a autora faz uso no manual do professor de um termo que não tem conexão com o material proposto?

O outro ponto que analisamos para identificar a(s) teoria(s) que embasam as cartilhas foram os exercícios e o que encontramos foi uma maioria esmagadora com raízes mecanicistas-behavioristas. Com raras exceções, encontramos um ou outro exercício que foge da grande massa de exercícios de cópia, ou listas de palavras, análise e síntese silábica,

etc. A porcentagem desses exercícios é de 87% *versus* 13% de exercícios criativos. Observe o gráfico 4.

Vejamos alguns exemplos:

Leia:
 faca - fa fe fi fo fu
 fala fato fama feio
 fica fofa fome foco
 fila foi foca fumo
 (Moraes, 1993, *Mundo Mágico*. p.36)

Logo a seguir, o exercício seguinte propõe a cópia de todas as palavras arroladas acima em letra cursiva.

Separe as sílabas e junte-as novamente:
 mimado:
 camelo:
 mamãe:
 amigão:
 (Passos, 1993, *Alegria de Saber*. p.43)

Conforme é possível observar nos gráficos 5 e 6, as cartilhas a proporem o maior número de exercícios são a TC e BP, com 551 e 488, respectivamente. As demais apresentam menos de 325 exercícios propostos. Curiosamente, a cartilha TC é a que propõe à criança a maior porcentagem de exercícios criativos e a menor, de exercícios mecânicos, face ao número total de exercícios que apresenta. Dos 551 exercícios propostos, 210 são criativos e 341 mecânicos, ou seja, 38 e 62%, respectivamente. Veja a seqüência dos gráficos 9 a 16 (em especial gráfico 16). Ainda, dentre o total de exercícios criativos propostos por todas as cartilhas, a TC é a que apresenta a maior porcentagem: 59%. Veja gráfico 7.

Do total de exercícios mecânicos propostos, a cartilha a propor a maior porcentagem desses é a cartilha BP. Dos 2310 exercícios mecânicos arrolados, 484 são

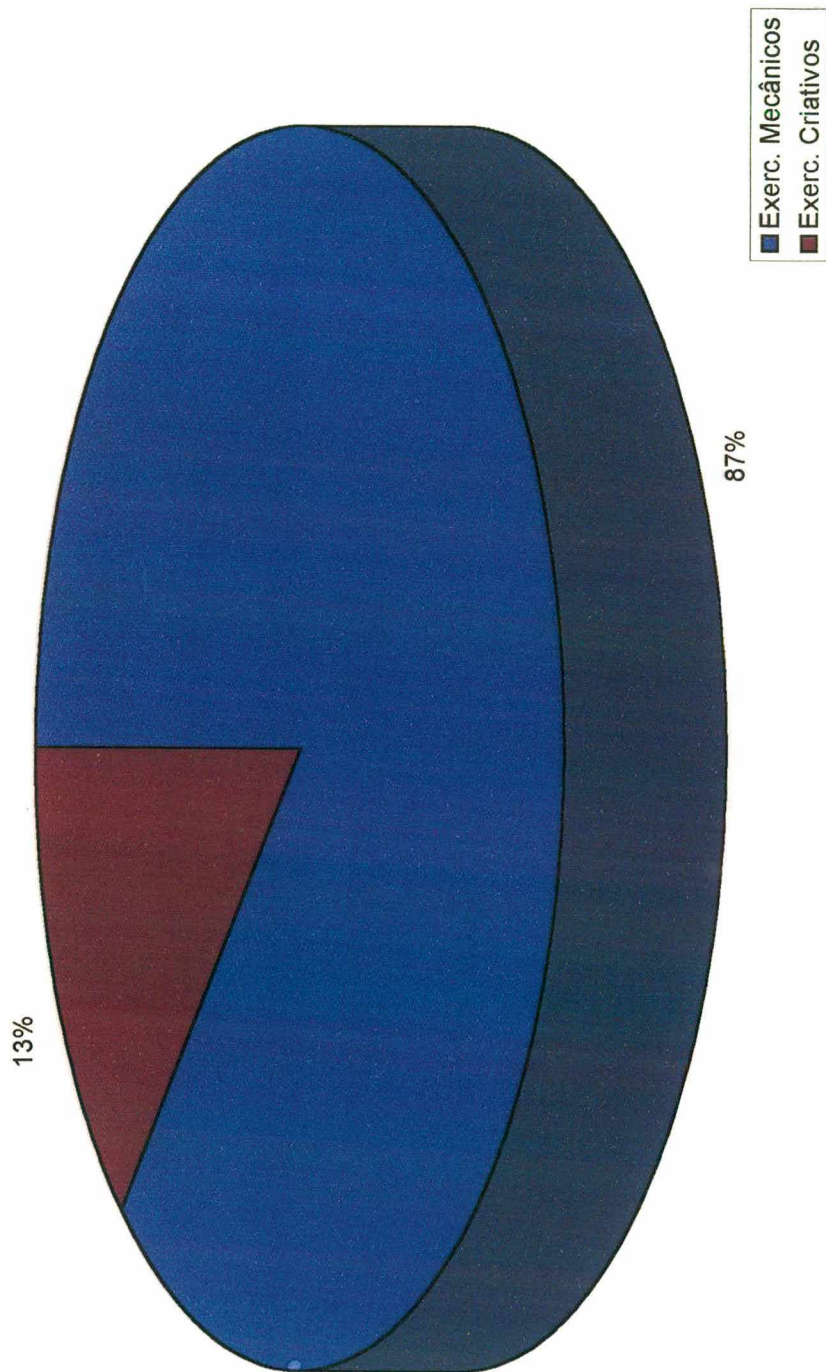


Gráfico 4: Porcentagem de exercícios criativos vs. mecânicos propostos nas cartilhas

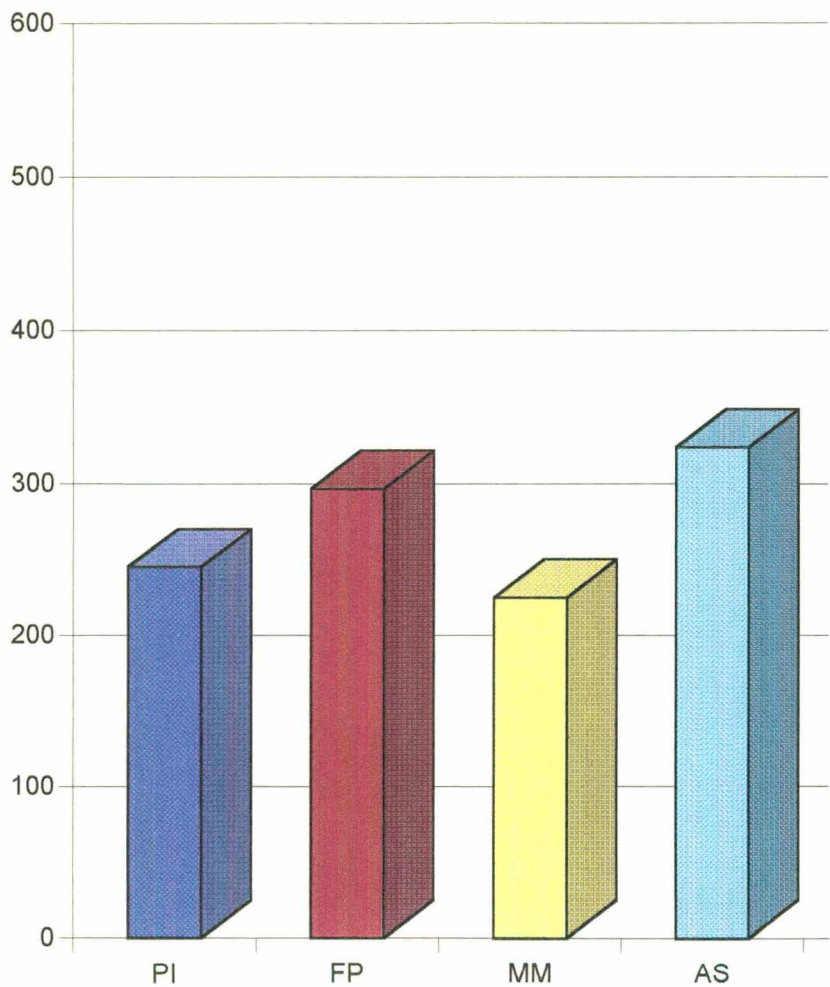
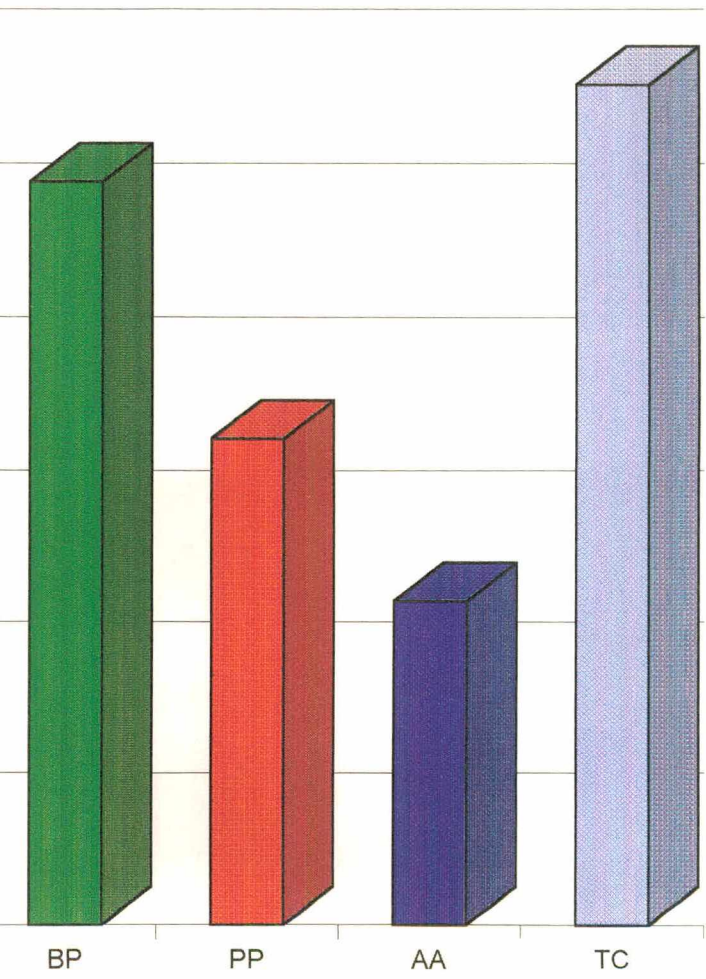


Gráfico 5: Número de exercícios propostos por cada cartilha comparativamente



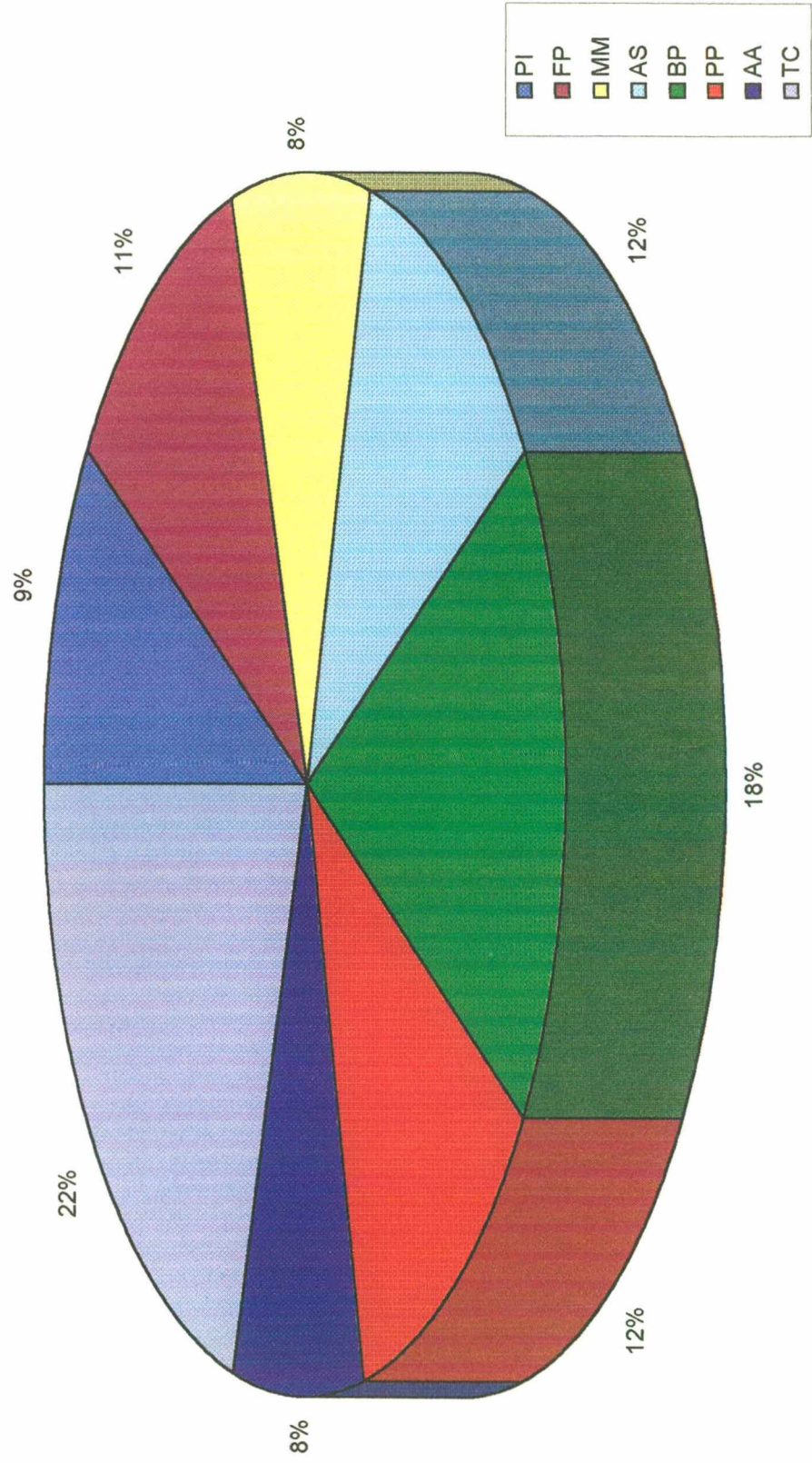


Gráfico 6: Porcentagem de exercícios propostos por cada cartilha comparativamente

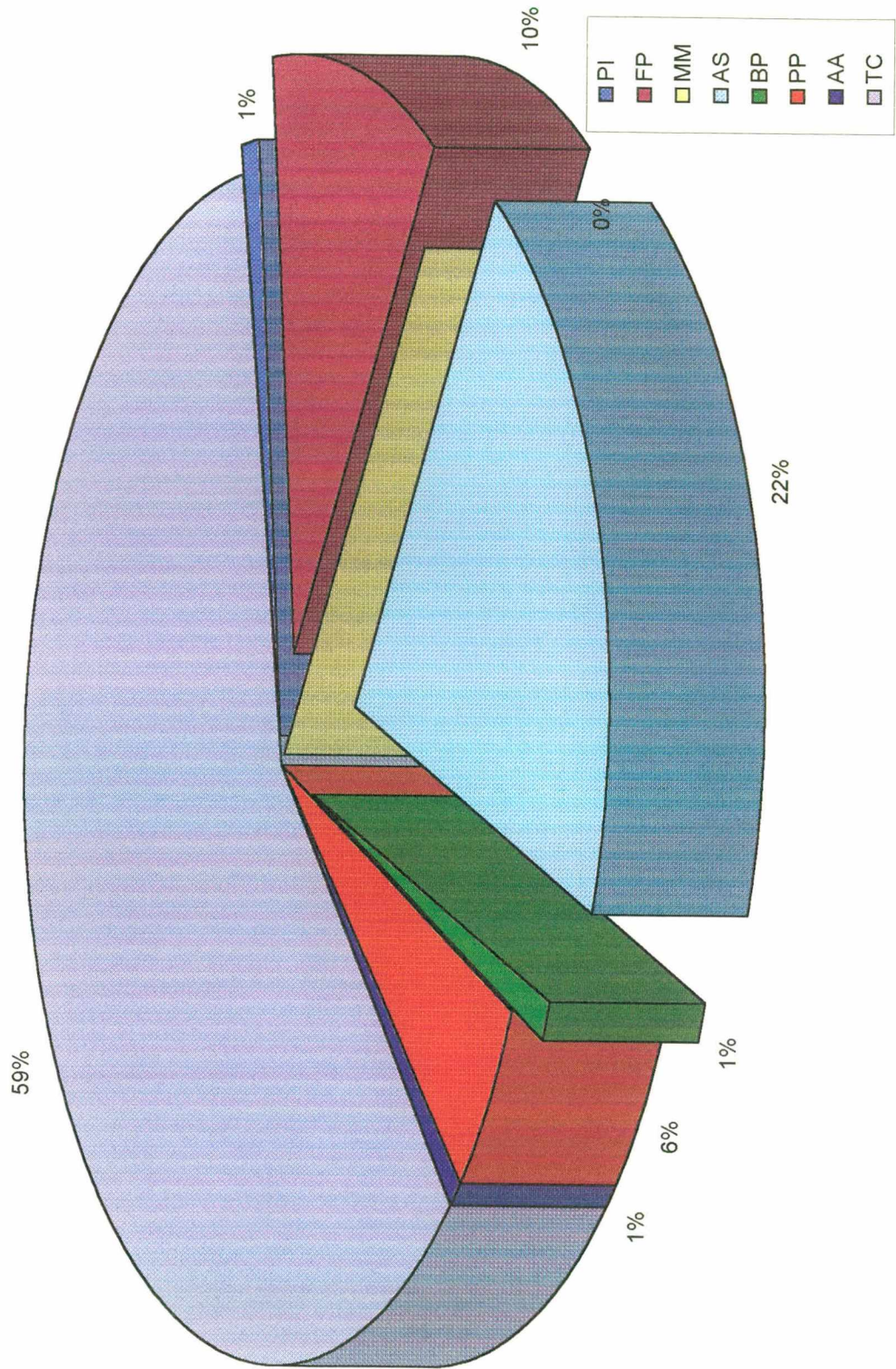


Gráfico 7: Porcentagem de exercícios criativos nas cartilhas

pertencentes a essa cartilha. Veja gráfico 8. No entanto, a campeã em percentual de exercícios mecânicos é a cartilha MM, pois 100% dos exercícios que proporciona são mecânicos. Outras quatro cartilhas se aproximam desse perfil: PI, AA, PP e de acordo com o que já mencionamos BP. Veja seqüência de gráficos 9 a 16 que mostra a porcentagem de exercícios mecânicos e criativos em cada cartilha particularmente.

Essa é a dura realidade da sala de aula. Através de exercícios dessa natureza, espera-se que a criança aprenda a ler e a escrever efetivamente. Incrivelmente, algumas conseguem.

Na categoria seguinte veremos de que forma está distribuído o percentual de exercícios mecânicos.

5.3 - Exercícios: Privilégio do Sistema Periférico ou Central ?

Esta categoria procura verificar que tipo de exercícios está sendo proposto para a criança durante a fase inicial do letramento, ou seja, a primeira série. Por isso, quantificamos esses exercícios e os categorizamos em mecânicos e criativos - tanto os exercícios propostos para o período preparatório quanto os exercícios dedicados ao desenvolvimento da escrita e da leitura propriamente dito. A categorização criativo é estabelecida aqui em oposição a mecânico, em outras palavras, é criativo todo o exercício que não requer do aluno seguir um modelo, a cópia, entre outros exercícios do gênero. Assim, exercícios mecânicos são todos aqueles que trabalham com o desenvolvimento de habilidades periféricas da lecto-escritura e que são automáticas no leitor-escritor maduro, como por

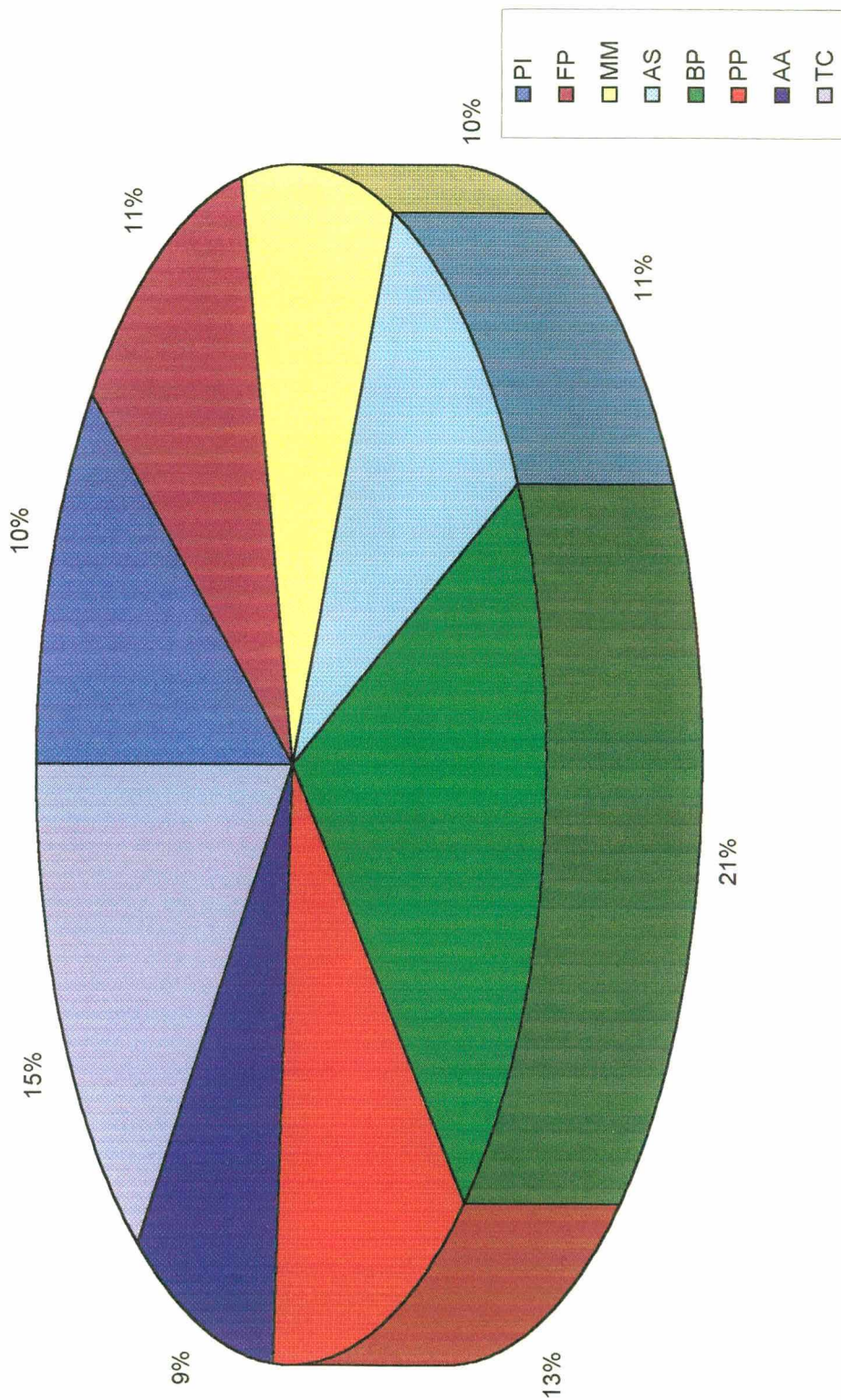


Gráfico 8: Porcentagem de Exercícios Mecânicos nas Cartilhas

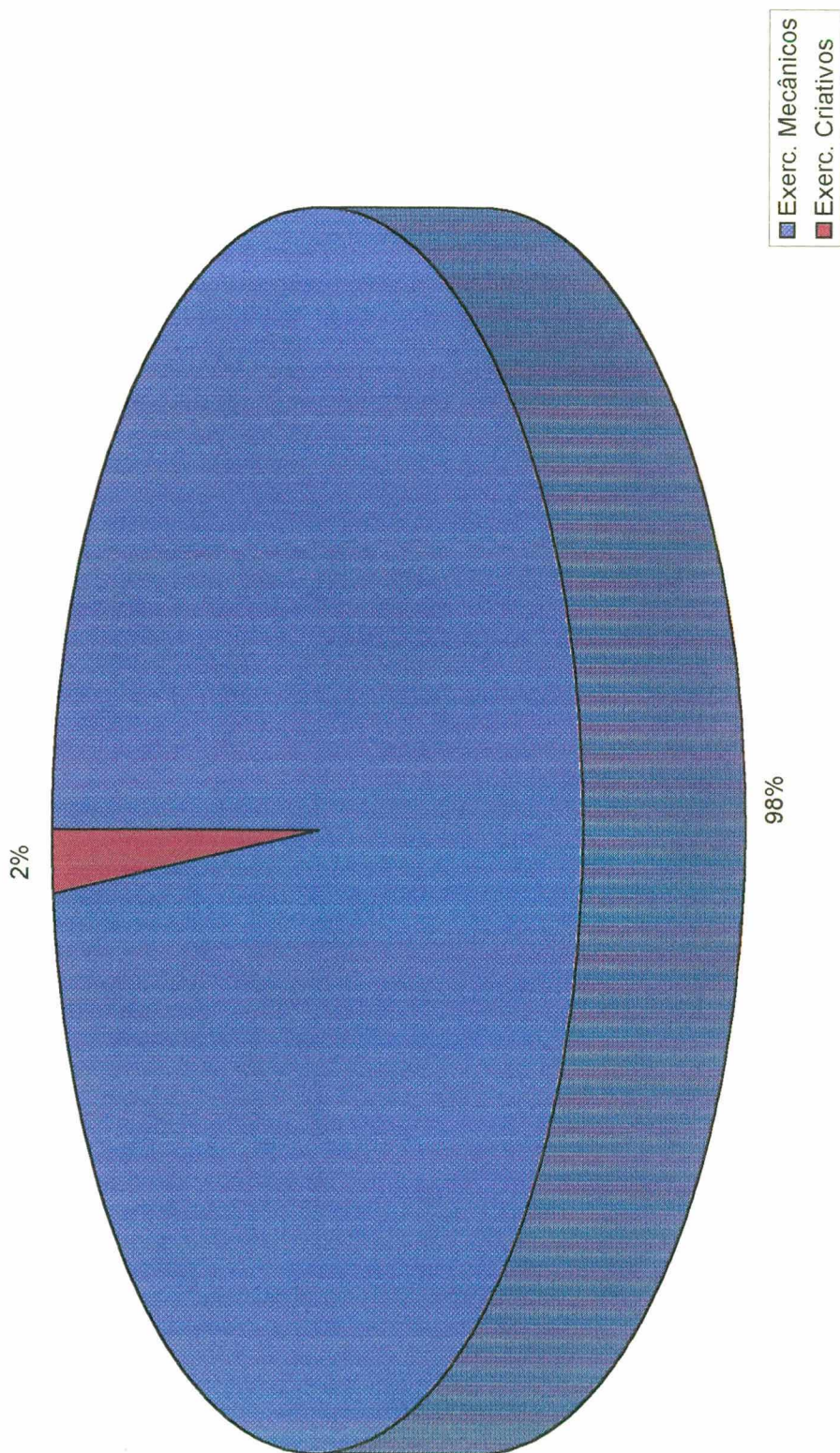


Gráfico 9: Cartilha Pipoca

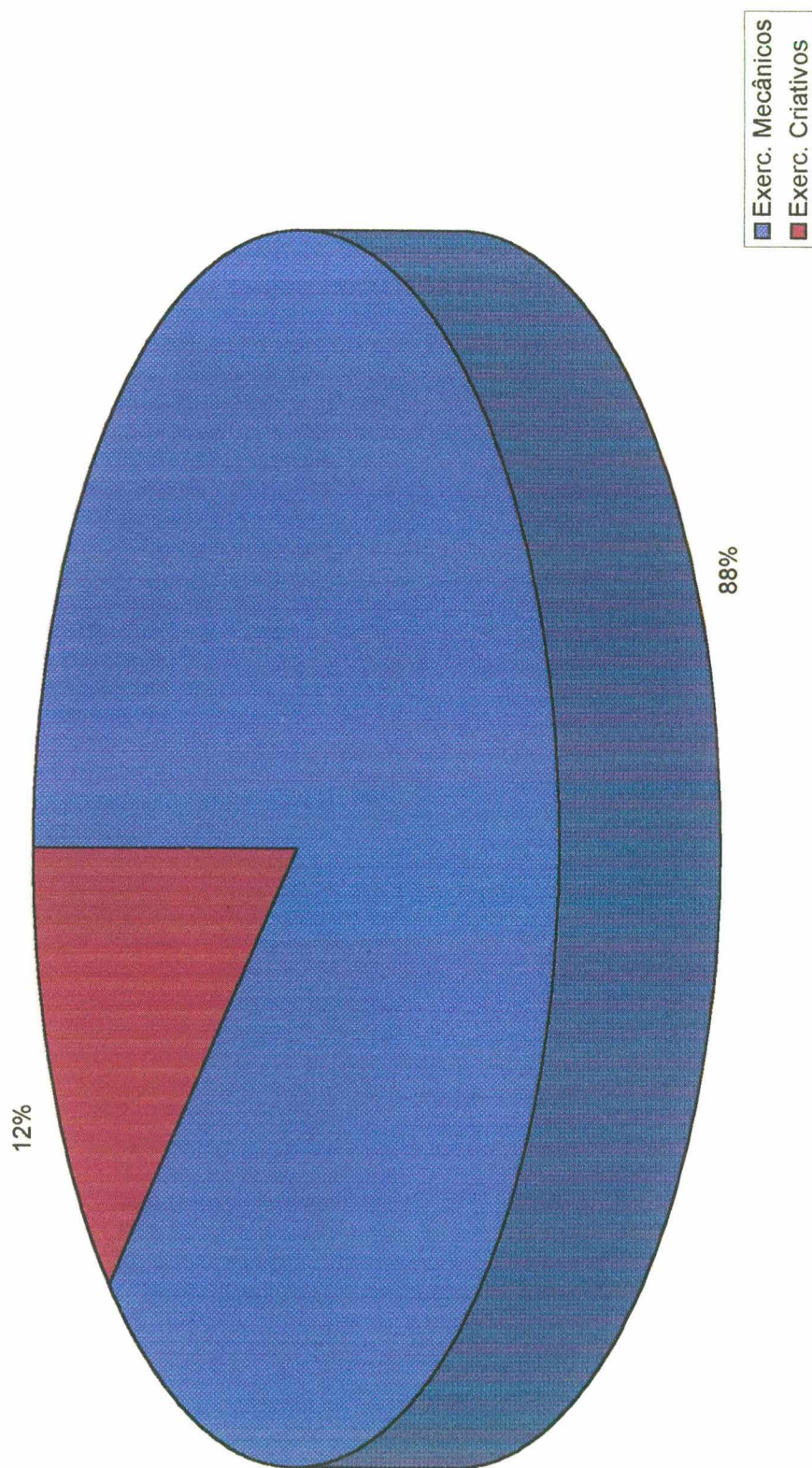


Gráfico 10: Cartilha Festa das Palavras

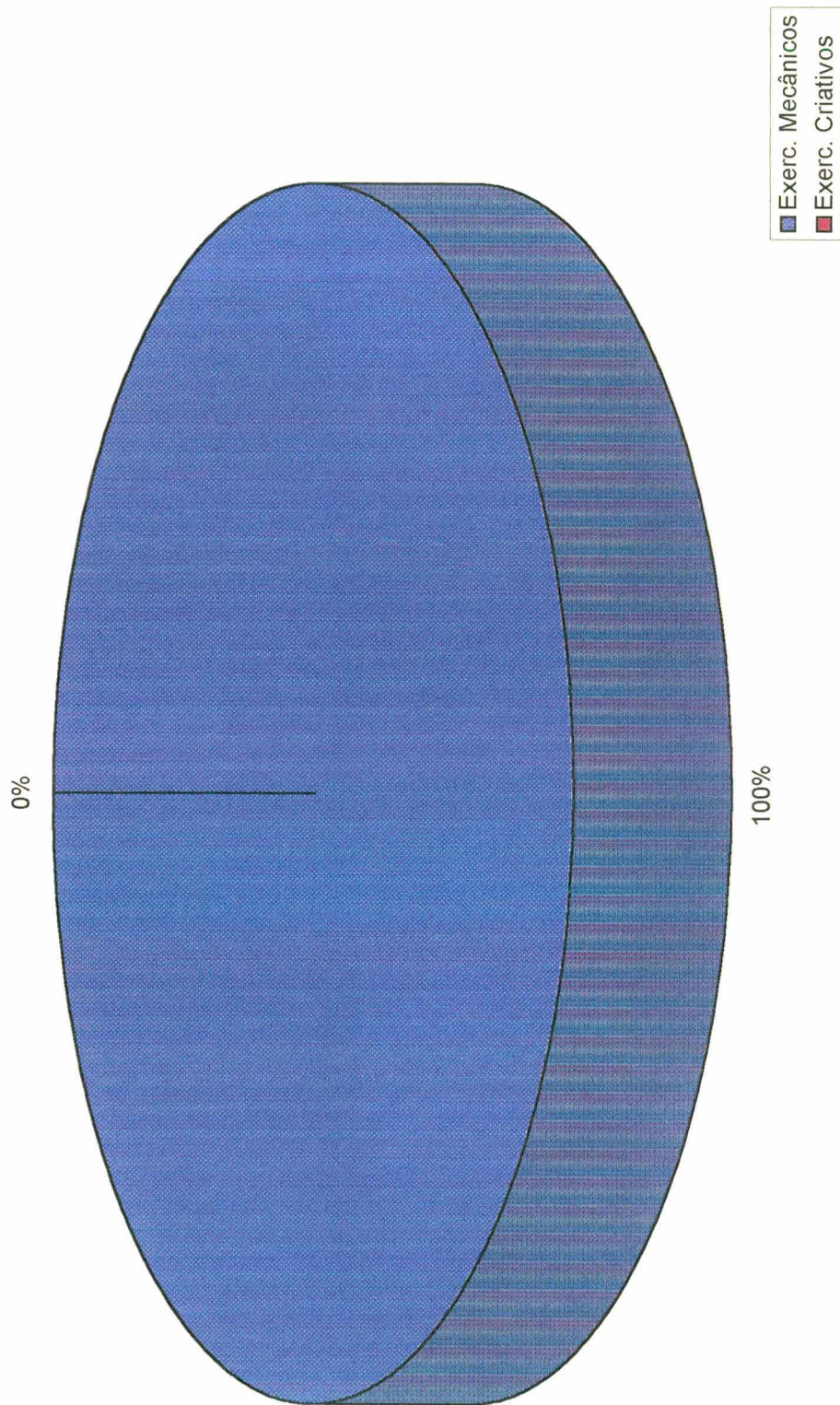


Gráfico 11: Cartilha Mundo Mágico

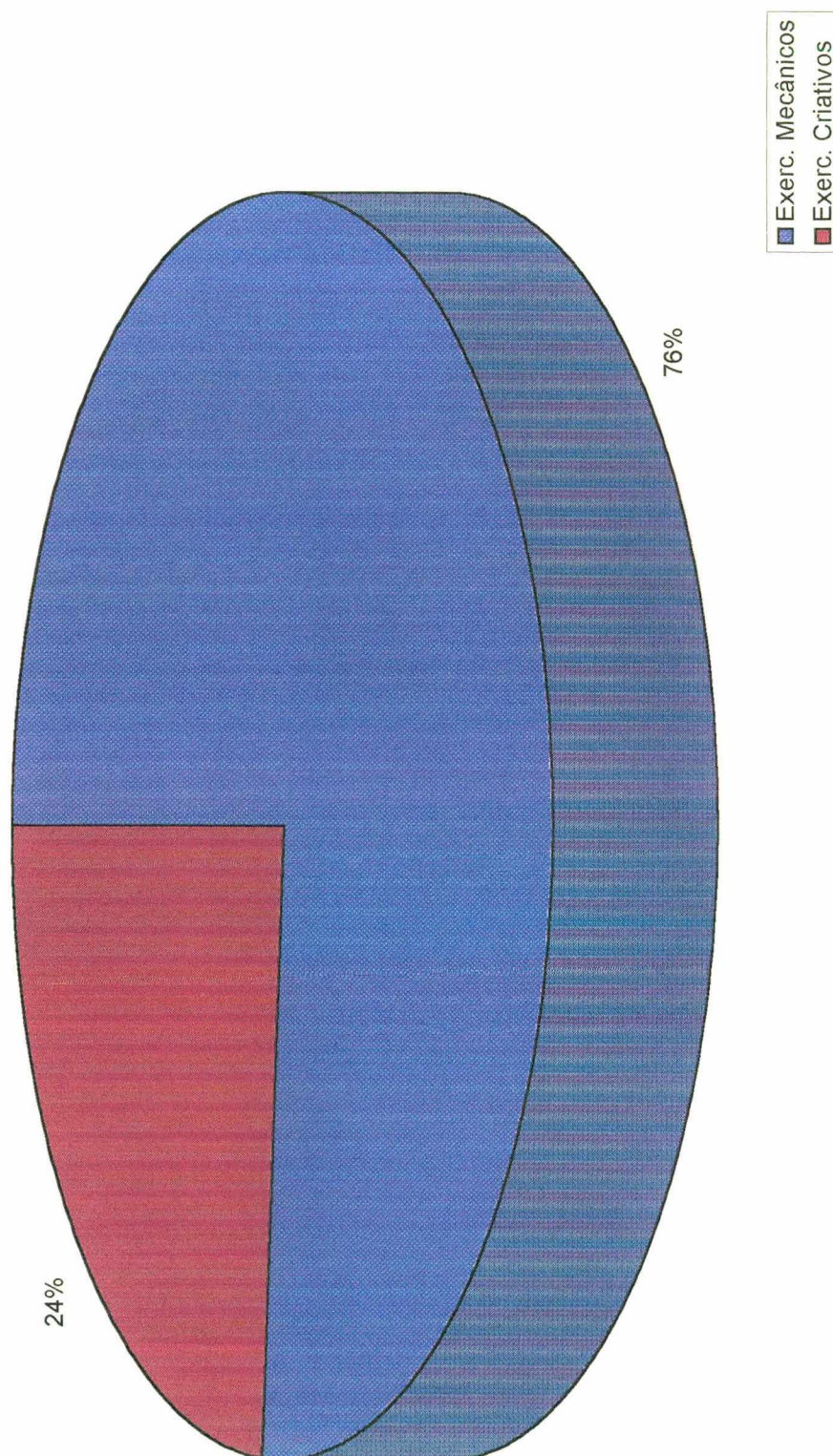


Gráfico 12: Cartilha Alegria de Saber

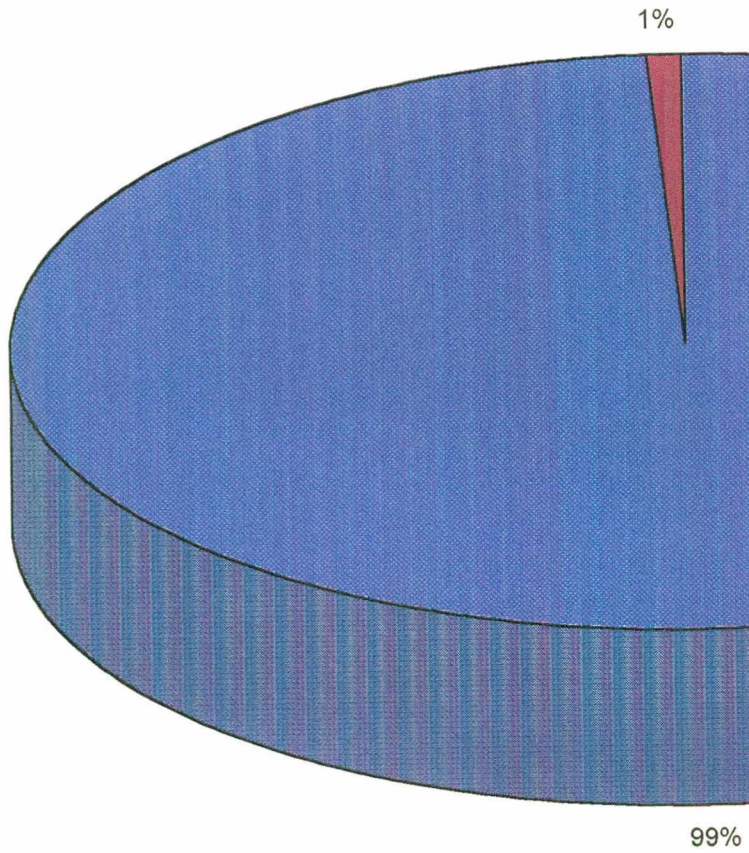
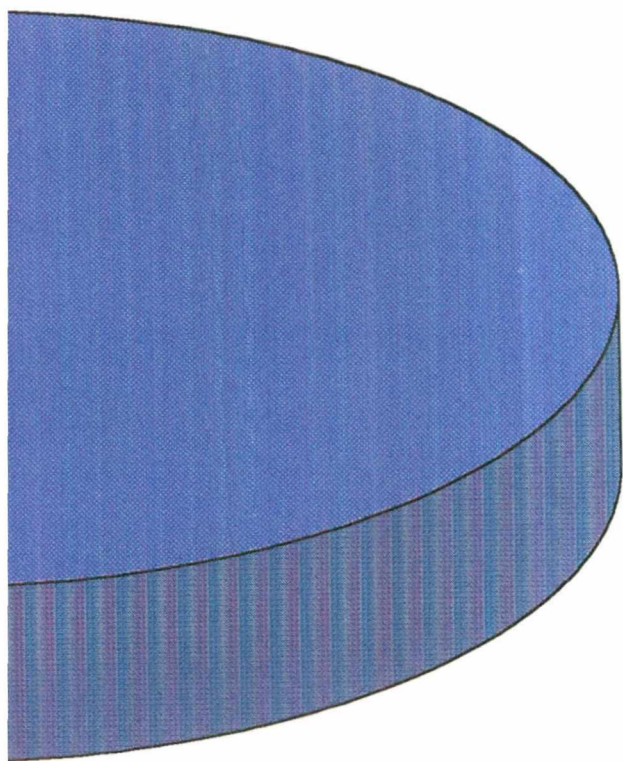


Gráfico 13: Cartilha Brincando com as Palavras



- Exerc. Mecânicos
- Exerc. Criativos

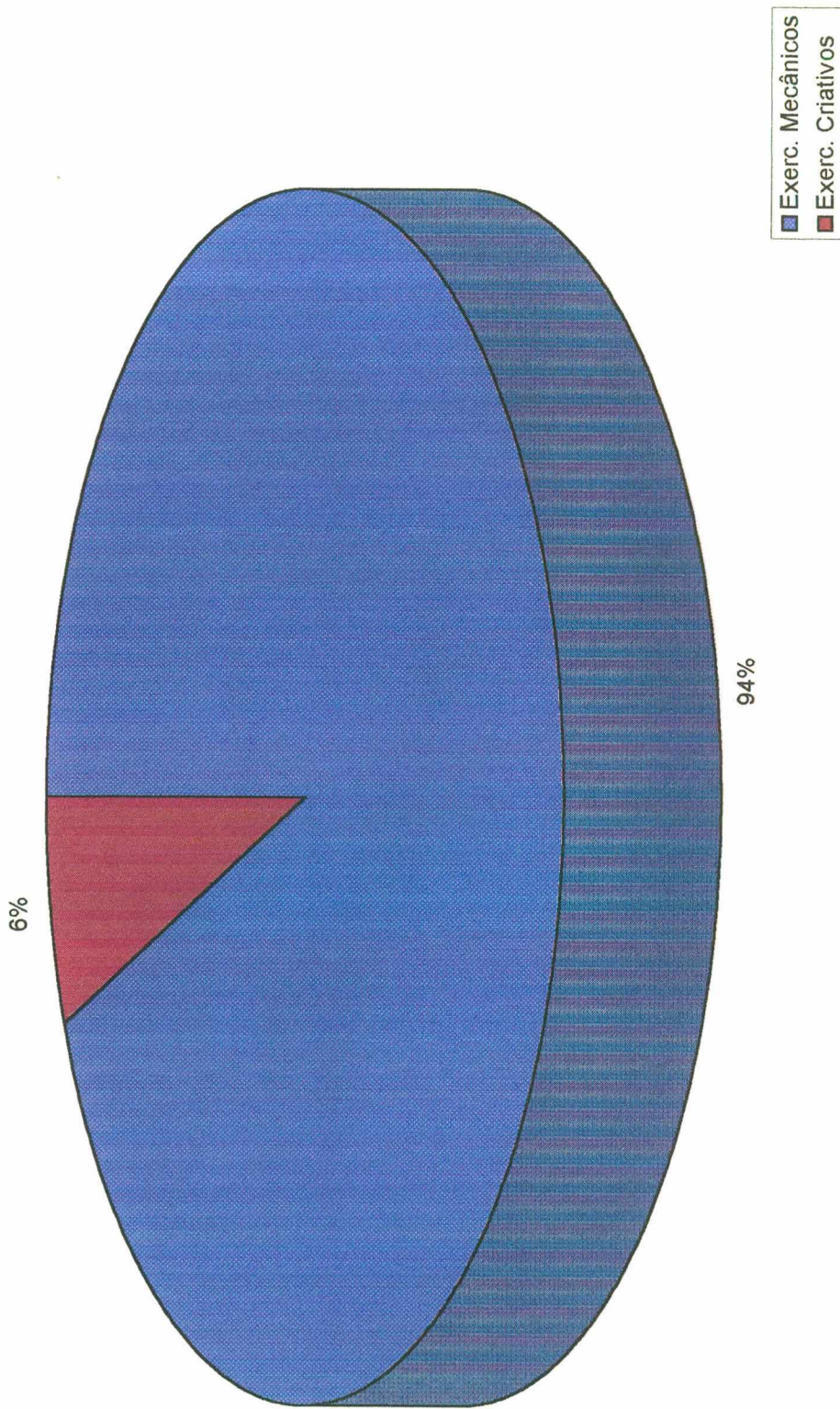


Gráfico 14: Cartilha Porta de Papel

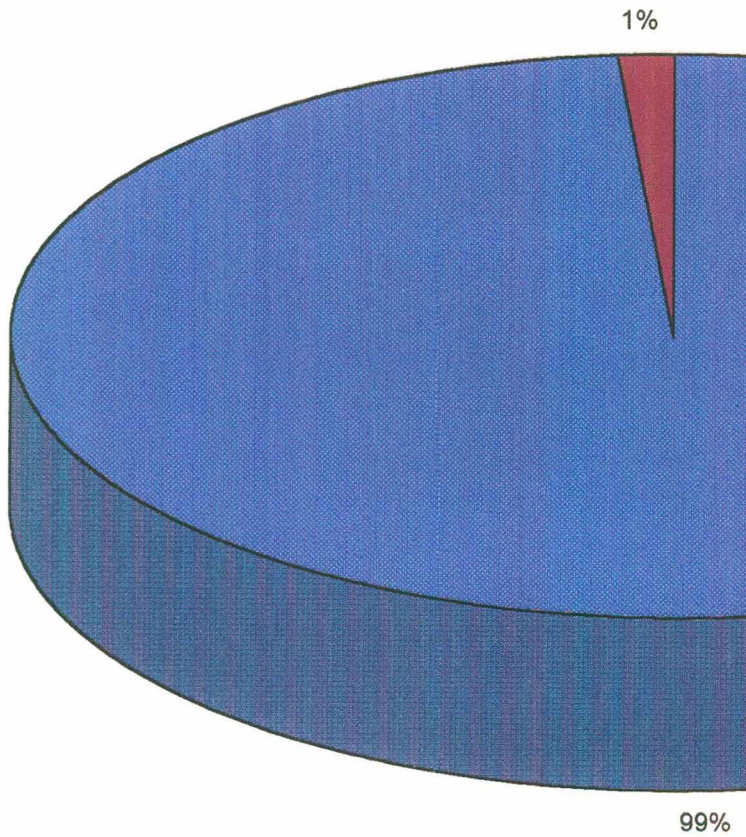
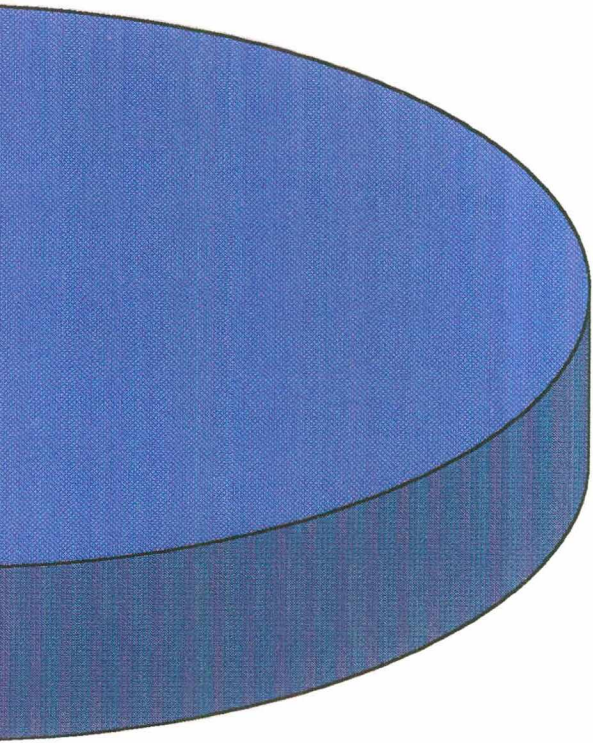


Gráfico 15: Cartilha Alegria Alegria



- Exerc. Mecânicos
- Exerc. Criativos

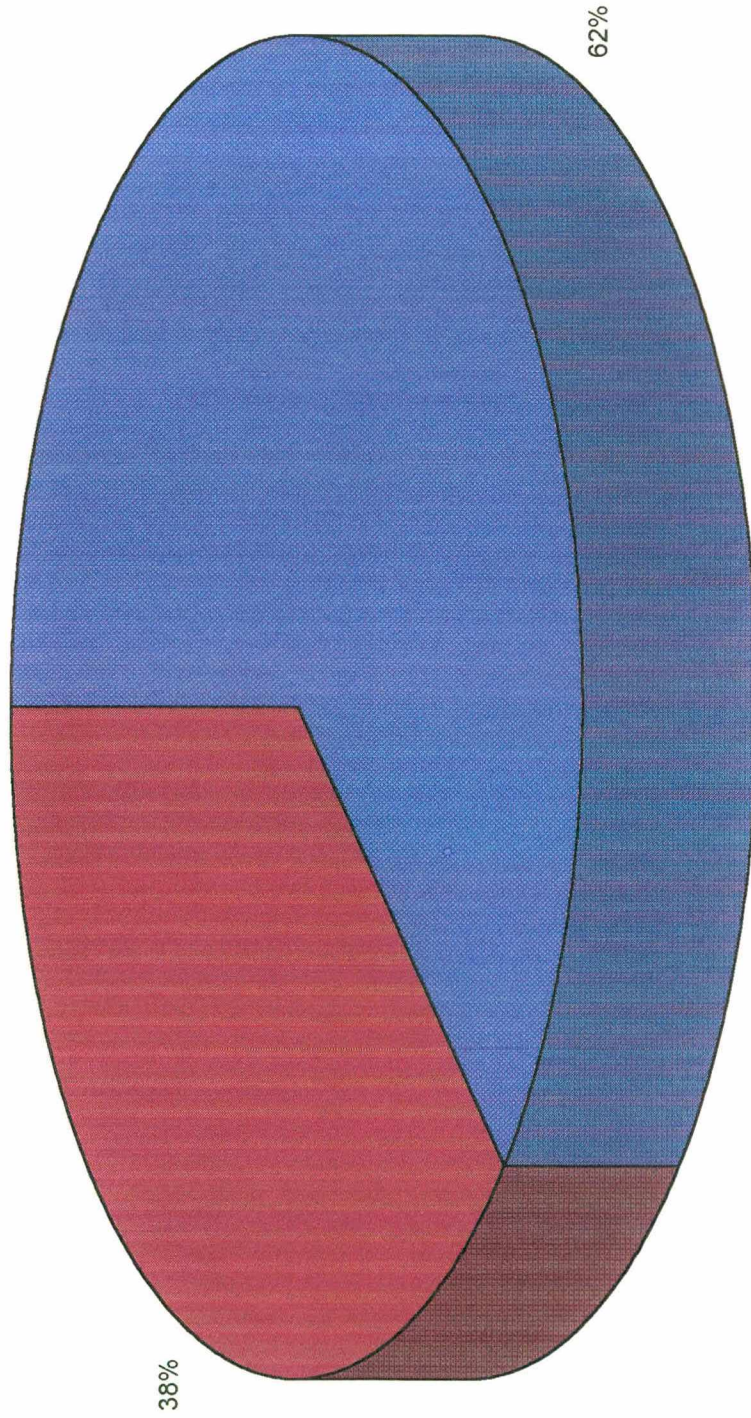


Gráfico 16: Cartilha Texto e Contexto

exemplo, várias das correspondências grafema-fonema na leitura, ou ainda, exercícios como a translineação⁵⁵.

Através da análise dos exercícios, verificamos que a porcentagem dos mecânicos supera largamente a dos criativos. Oitenta e sete por cento dos propostos são mecânicos, enquanto que somente treze por cento são criativos (conforme já havíamos observado no gráfico 4, em páginas anteriores). Ao analisarmos a porcentagem total dos exercícios propostos, observamos que mais de um quarto, ou seja, 25%, são proposições de cópia; 18% são exercícios tipo lista. Esses dois tipos de exercícios igualam-se à porcentagem da categoria *outros* que é de 42%. A fatia referente aos exercícios criativos só supera a de exercícios de ditado tendo 13 e 2%, respectivamente. Veja o gráfico 17. O que curiosamente chamou nossa atenção foi o fato de várias cartilhas usarem outros termos como escreva ou transcreva ao proporem exercícios tipo cópia, uma forma muito sutil de mascarar o verdadeiro objetivo do exercício.

De acordo com o que já mencionamos na categoria anterior, a porcentagem de exercícios mecânicos ainda varia de cartilha para cartilha, revelando em algumas quase que primazia total desses. Com exceção das cartilhas AS e TC, as demais propõem uma fatia de 88 a 100% de exercícios mecânicos. As duas cartilhas com maior número de exercícios propostos são TC e BP com 551 e 488⁵⁶ exercícios propostos, respectivamente. A cartilha MM é a que propõe o maior número de exercícios mecânicos e a cartilha TC a que apresenta maior número de exercícios criativos privilegiando nessa categoria o trabalho com a significação de vocábulos.

⁵⁵ Translineação são as normas estabelecidas para quebrar a palavra quando ela não cabe no final da linha. Às vezes coincide com a divisão de sílabas, noutras, o grafema de uma sílaba que contem duas consoantes iguais é separado. Exemplo: as sílabas da palavra pássaro são: pá ssa ro, no entanto, caso a criança precise separar tal palavra na escrita, a norma impõe a seguinte separação: **pás - sa - ro**.

⁵⁶ É interessante observar que apenas 1% dos exercícios propostos pela cartilha BP é composto de exercícios criativos.

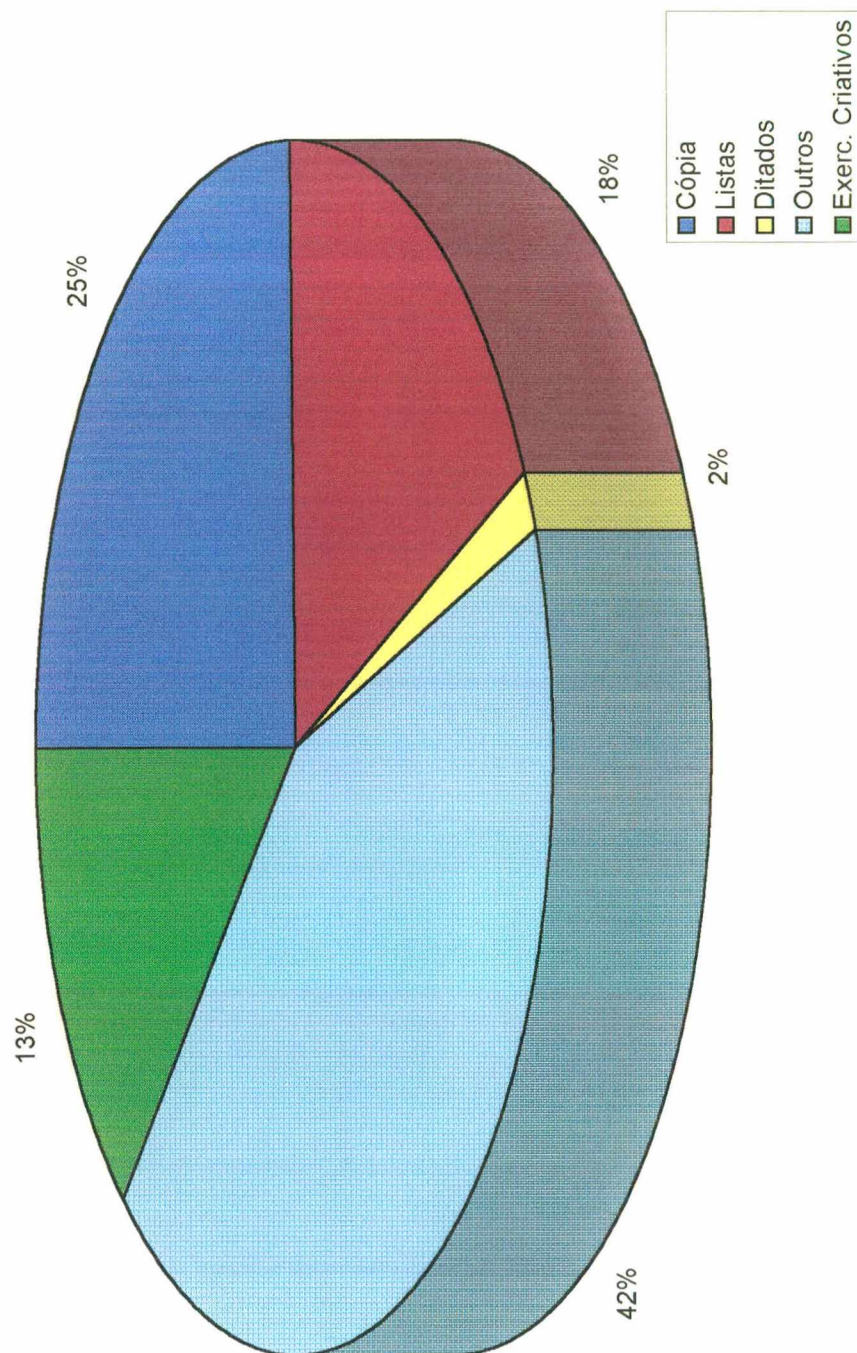


Gráfico 17: Porcentagem total de exercícios mecânicos por tipo e exercícios criativos propostos por cartilhas

Estudando a fatia de exercícios mecânicos e comparando as porcentagens desses exercícios entre si, constatamos que privilegiam a cópia - 29% - seguidos de listas de palavras - 20%. As cartilhas de maior número de propostas e cópia são TC, PI, e PP, sendo 21%, 15% e 14% do total de exercícios propostos respectivamente⁵⁷. As cartilhas que apresentam maior número de exercícios tipo lista são BP (33%), PI (15%) e PP (14%).

Veja a seqüência dos gráficos 18 a 21 que mostram como estão distribuídos os exercícios mecânicos por tipo em relação ao total de exercícios mecânicos propostos. A fatia chamada “outros” inclui exercícios de auto-ditado, ordenação de sílabas e/ou frases, completar (com família silábica, por exemplo), treino ortográfico, emparelhamento (ligar palavras iguais que estão em colunas diferentes, por exemplo), gramaticais (tipo *siga o modelo*), análise e síntese silábica, entre outros de menor representatividade. Quarenta e nove por cento dos exercícios propostos enquadram-se nessa categoria variando a ênfase de cartilha para cartilha. Observe o gráfico 22. Contudo, convém ressaltar que há uma grande parcela de trabalho com exercícios de análise e síntese silábica. Contrariamente ao que se esperava, devido a análises feitas em material didático para o ensino da língua portuguesa pelo grupo de trabalho designado pelo MEC em 1993, apenas 2% dos exercícios propostos são do tipo ditado. Em várias cartilhas ele se faz ausente, por exemplo, FP, MM, BP e PP⁵⁸.

Está claramente exposto através dos exercícios que há uma grande ênfase nos exercícios que privilegiam habilidades e capacidades do sistema periférico, pois se espera a automatização de determinados comportamentos tais como o traçado correto das letras⁵⁹, ou ainda, a memorização da forma escrita de vocábulos. Exemplo disso são os inúmeros

⁵⁷ Nas cartilhas PI, TC e PP, 42%, 41% e 31% dos exercícios propostos são exercícios de cópia, respectivamente.

⁵⁸ A fim de visualizar como estão distribuídos os exercícios mecânicos por tipo em cada uma das cartilhas separadamente, ver a seqüência de apêndices X a XVII.

⁵⁹ Ver Almeida, 1991, *Pipoca*. Manual do professor. p. 21.

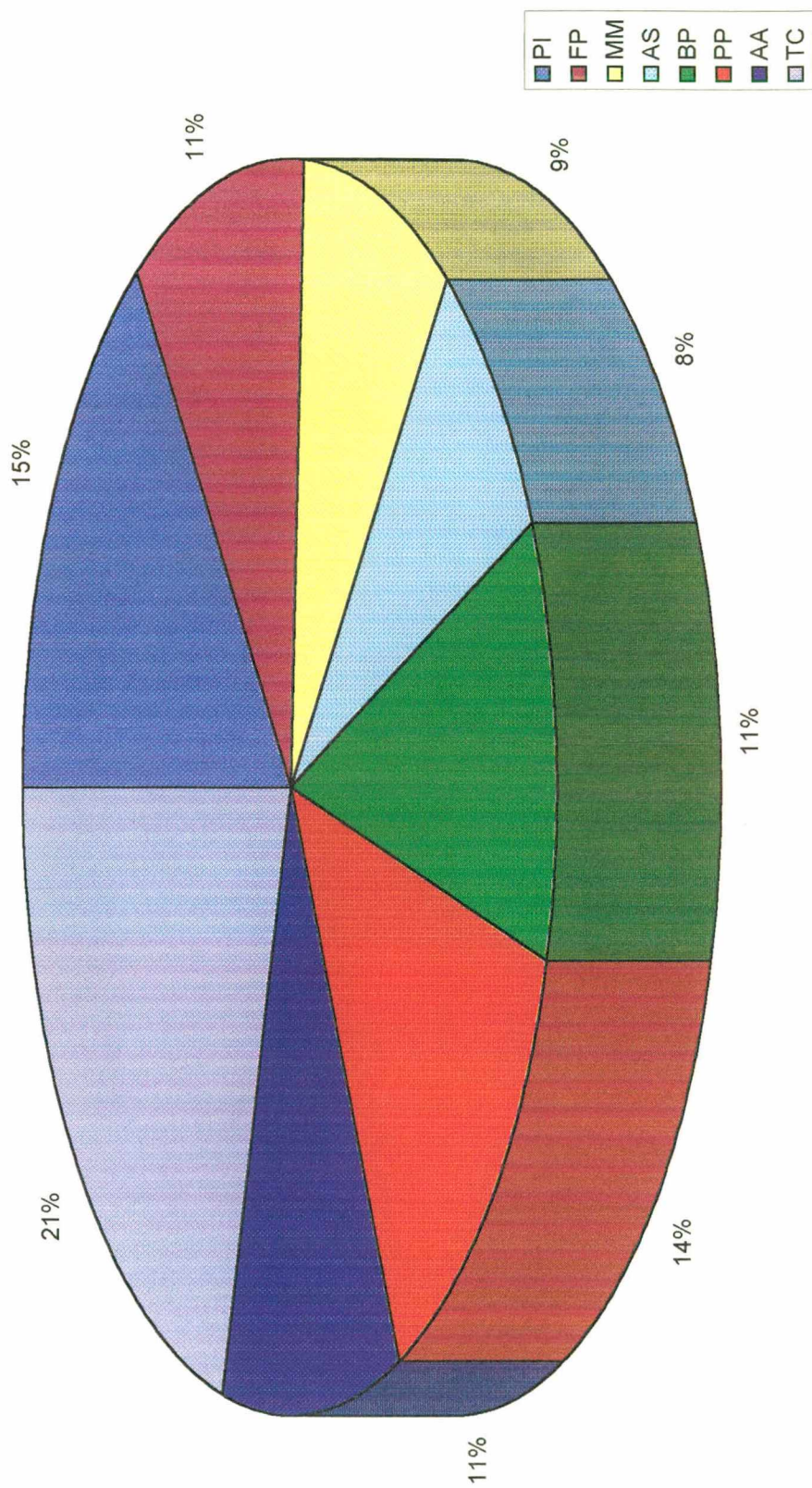


Gráfico 18: Porcentagem de exercícios de cópia propostos por cartilha comparativamente

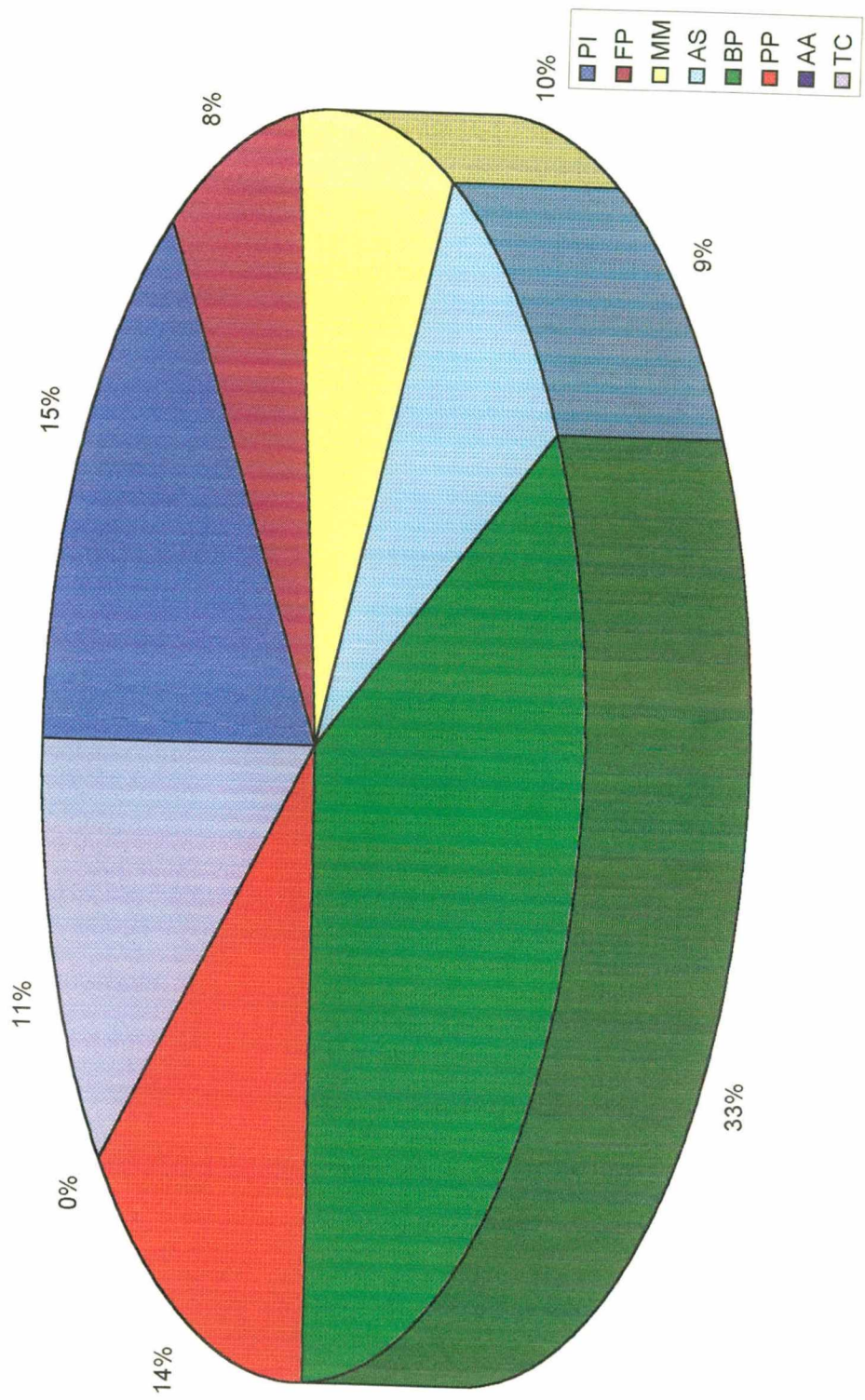


Gráfico 19: Porcentagem de exercícios em listas propostos nas cartilhas comparativamente

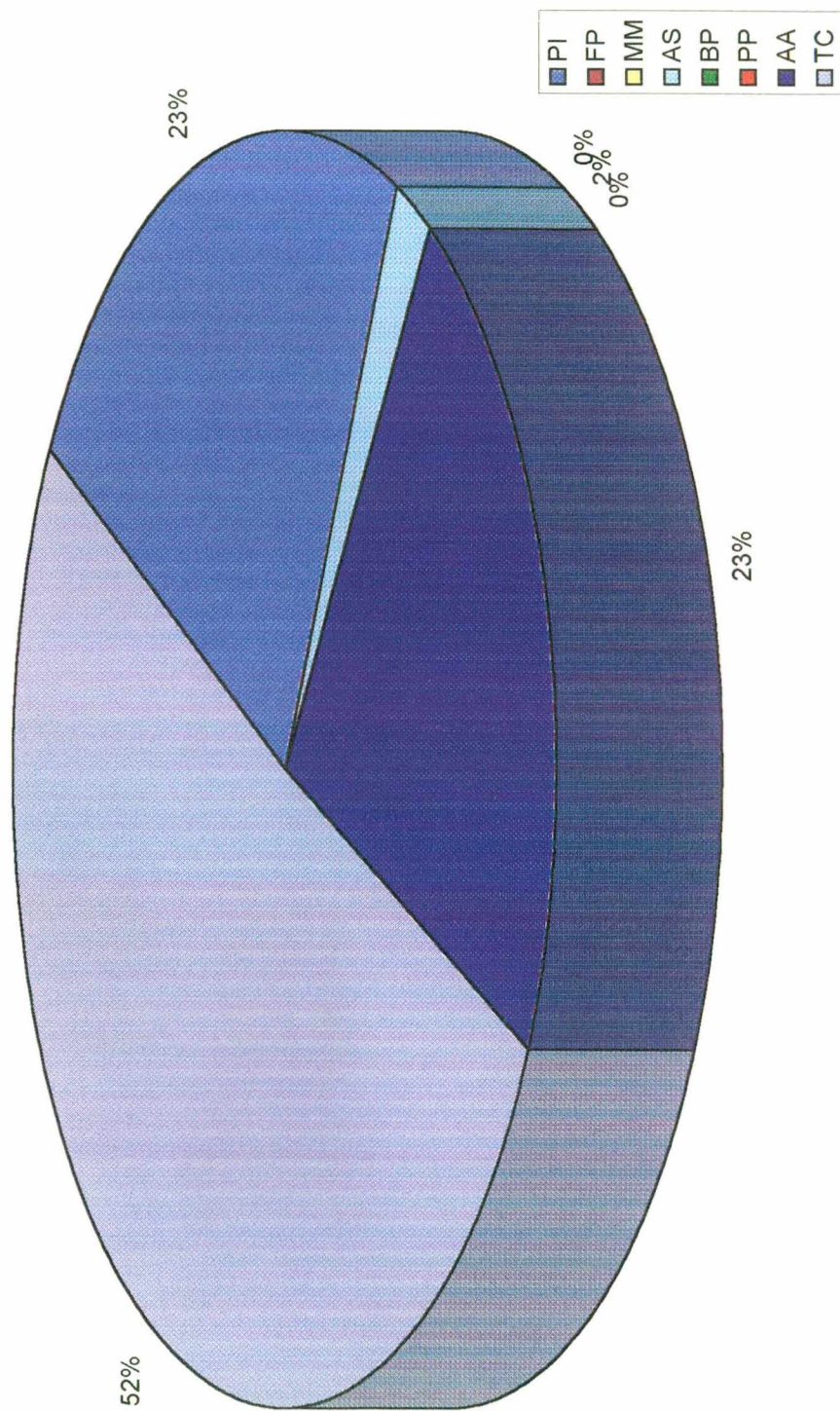


Gráfico 20: Porcentagem de exercícios de ditado propostos nas cartilhas comparativamente

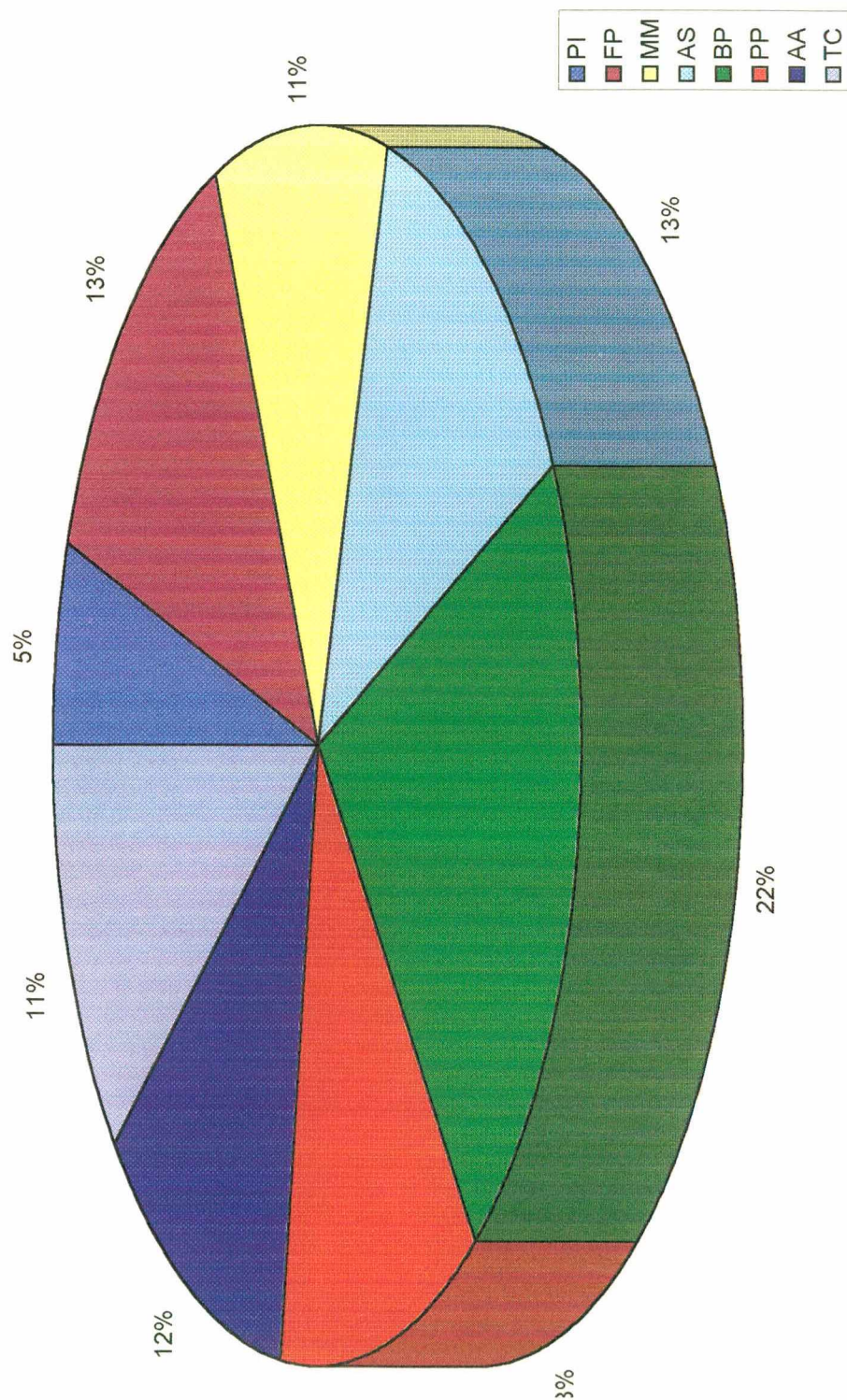


Gráfico 21: Porcentagem de exercícios outros propostos pelas cartilhas comparativamente

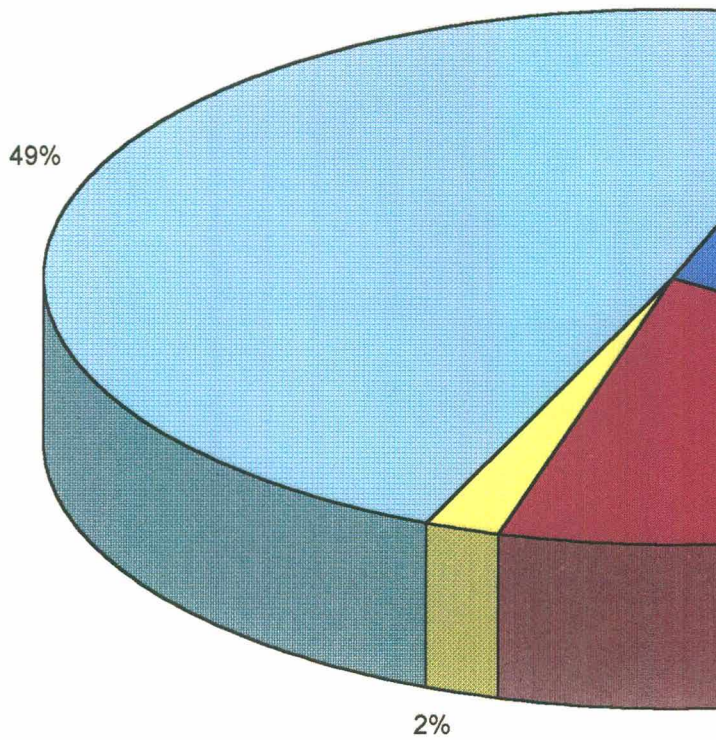
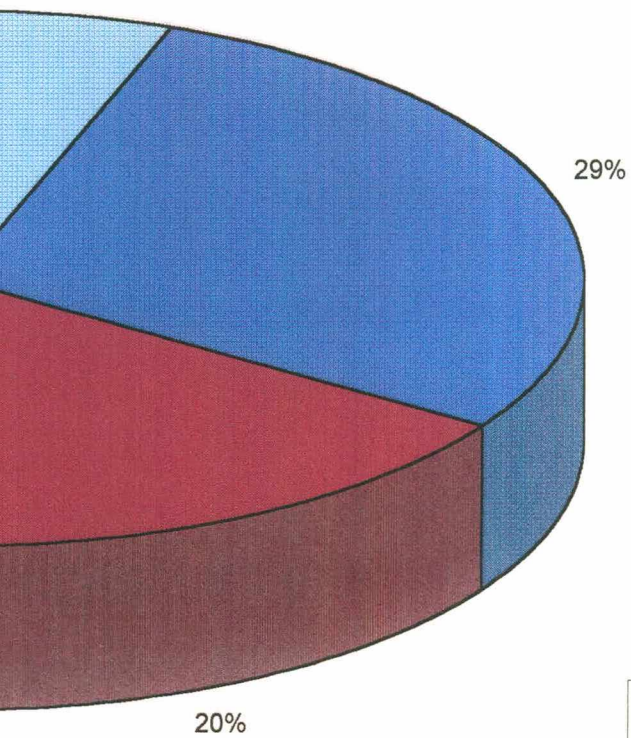


Gráfico 22: Porcentagem de exercícios mecânicos por tipo propostos nas cartilhas



exercícios de auto-ditado⁶⁰. A grande quantidade de exercícios de cópia é denunciadora de que espécie de habilidade verdadeiramente se espera que a criança acabe por dominar. Afinal, que habilidades e/ou capacidades criativas precisa a criança empregar ao realizar um exercício de cópia? Não é à toa que as crianças não se sentem motivadas nem desafiadas. Os vídeo games e tantos outros jogos com que se envolvem certamente requerem muito mais planejamento e estratégias do que qualquer exercício de cópia que pode até ser feito enquanto assistem à televisão.

Não são propostos exercícios que permitam à criança comparar o sistema escrito alfabético com outras formas de sistema escrito (hebraico, japonês, coreano, etc.), ou ainda, convenções do sistema escrito de outras línguas com as convenções do sistema escrito da sua (nesse caso o alfabético). Ignora-se quase que totalmente a proposição de textos livres elaborados pela criança a fim de diagnosticar em que fase do processo da aprendizagem a criança está e, *a posteriori*, poder propor-lhe exercícios que a auxiliem na superação da etapa em que se encontra.

Através dos exercícios de compreensão de textos, privilegia-se apenas a repetição do já dito no próprio texto e esquece-se de buscar os conhecimentos anteriores da criança e proporcionar-lhe outros nessa integração texto-colegas-professor. O desenvolvimento da capacidade de expressão e organização de idéias é legado ao plano do esquecimento.

Então, nos indagamos se não é grande o número de crianças que ainda aprendem a ler e escrever através desses exercícios propostos e mais, nos perguntamos se realmente esse tipo de livro didático tem papel relevante para o desenvolvimento do letramento. Afinal, após termos visto em capítulos anteriores algumas das habilidades e capacidades requeridas do leitor-escritor maduro, nos é patente que essas são de um grau de

⁶⁰ Ver Moraes, 1993, *Mundo Mágico*. p. 46, 66, 70, 99.

complexidade muito maior do que as que têm sido propostas através dos exercícios. Antes de tecermos qualquer comentário, há outras categorias de análise a tratar.

A análise dos exercícios propostos para o período preparatório revela um quadro não muito diferente do já apresentado até aqui. Conforme podemos observar através do gráfico 23 a porcentagem de exercícios mecânicos também supera os exercícios criativos. Algumas cartilhas - AA, FP e MM - não propõem nenhum exercício no corpo da cartilha propriamente dito e apenas sugerem exercícios a serem feitos pelo professor em sala de aula, outras, como a cartilha BP e TC, não fazem menção a um possível período de preparação para a aprendizagem da lecto-escritura de natureza alguma. Veja gráfico 24. As cartilhas PP, AS e PI sugerem e propõem exercícios, mas com exceção da cartilha AS, que propõe mais exercícios criativos do que mecânicos, as cartilhas PP e PI oferecem maior quantidade de exercícios mecânicos. Veja gráfico 25.

Os exercícios propostos, na sua maioria, são exercícios que privilegiam o sistema periférico, pois estão essencialmente preocupados com questões de discriminação seja auditiva ou visual, ou ainda, exercícios de coordenação motora. Vários questionamentos surgem, como, por exemplo:

- será que ao chegar à escola, a criança, que já se comunica de forma eficiente com outros falantes de sua comunidade lingüística, não sabe distinguir quando alguém lhe fala de uma faca de quando alguém lhe fala de uma vaca?;

- será que as crianças não são capazes de distinguir um mosquito de uma formiga com asas e, portanto, precisam de treinamento de discriminação visual?;

- será que a criança não consegue distinguir o odor do lixo do aroma de um perfume qualquer?;

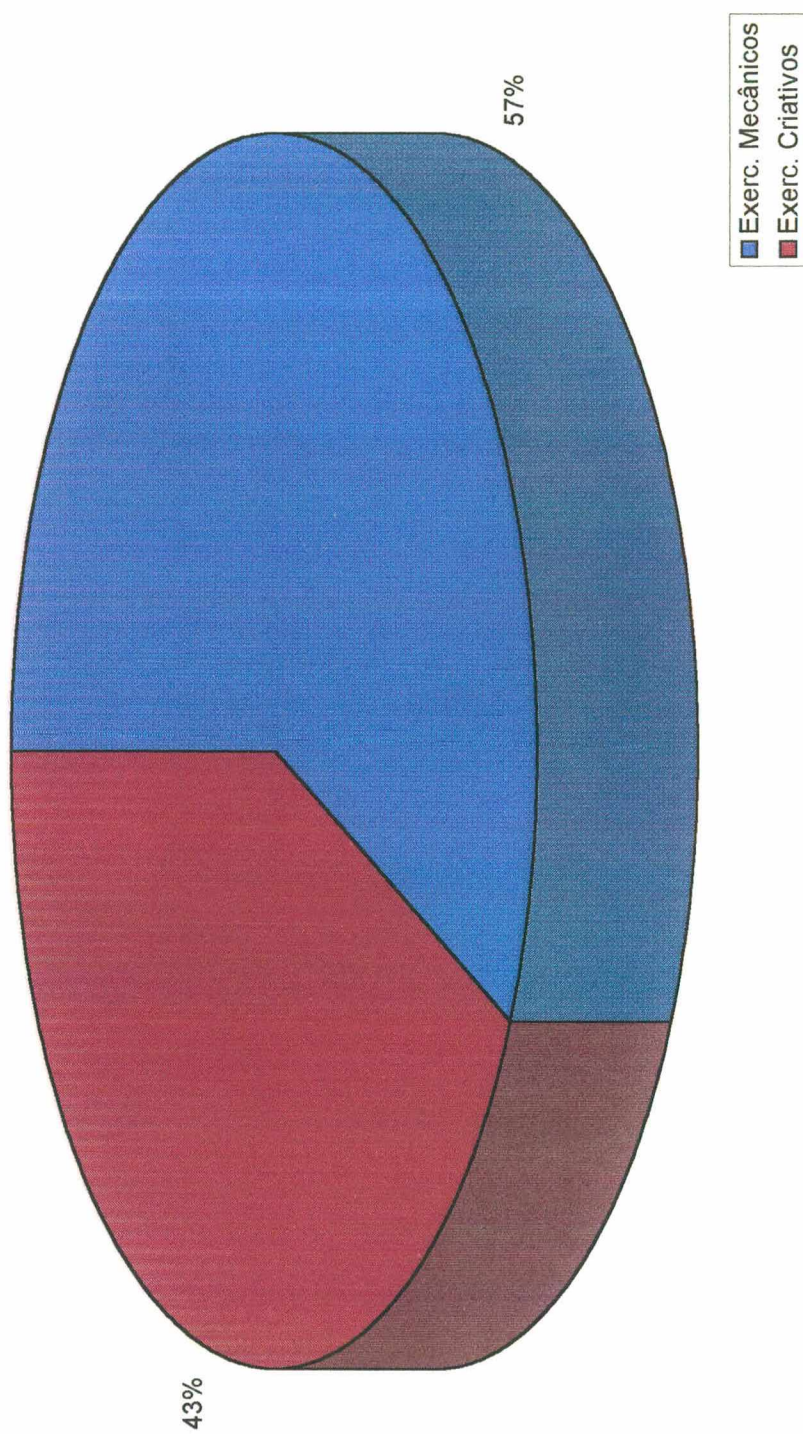


Gráfico 23: Porcentagem de exercícios criativos vs. mecânicos propostos para o período preparatório nas cartilhas

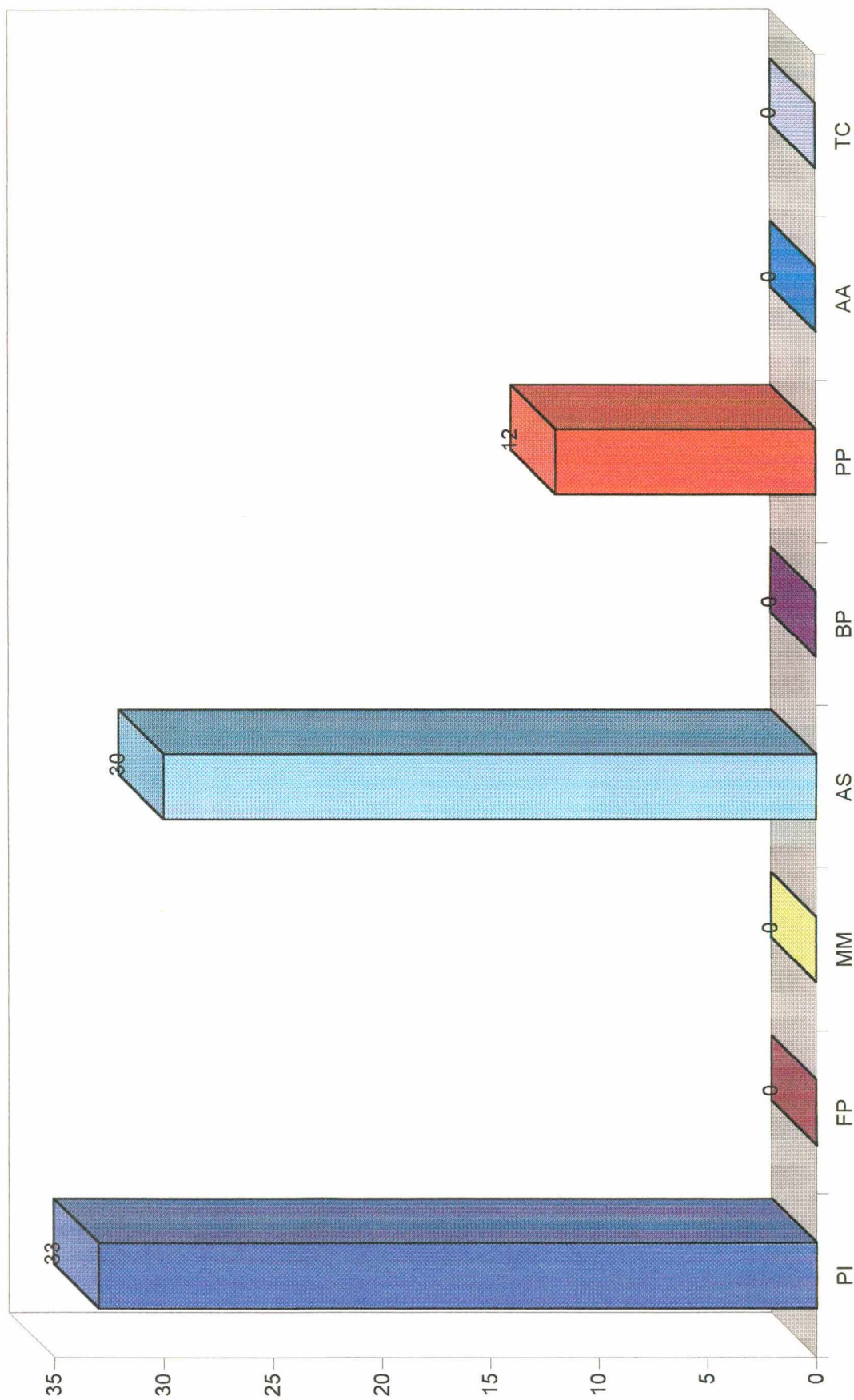


Gráfico 24: Número de exercícios propostos para o período preparatório por cada cartilha comparativamente

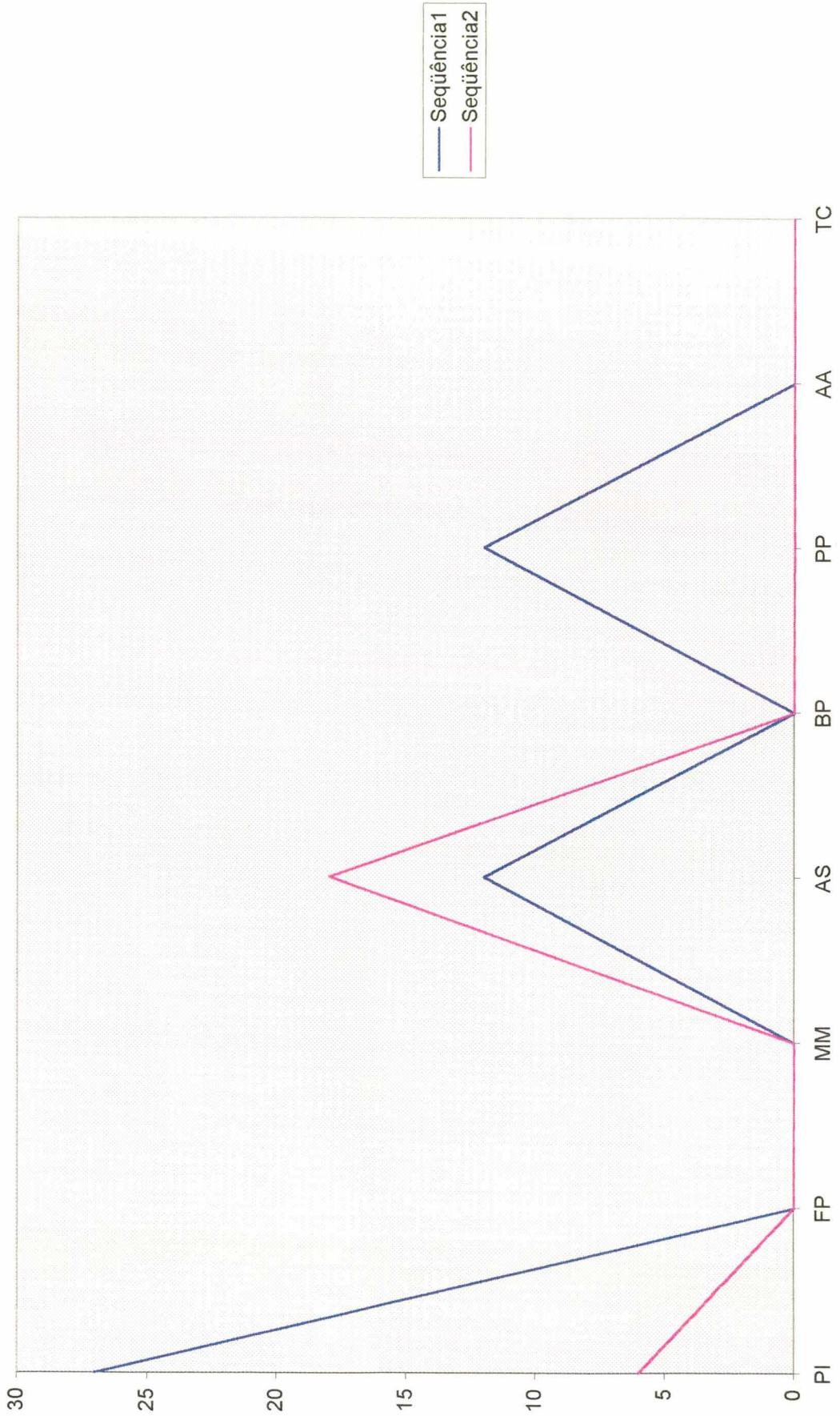


Gráfico 25: Número de exercícios mecânicos e criativos propostos para o período preparatório por cartilha comparativamente (seq. 1 = exerc. mecânicos; seq. 2 = exerc. criativos)

- será que a criança não distingue entre o frio de um gelo e o calor de um bolinho recém tirado do forno?;

e assim, muitas outras perguntas poderiam ser formuladas, mas uma outra pergunta talvez as resuma: **seriam essas as habilidades preparatórias essenciais a serem ensinadas para a aprendizagem da lecto-escritura?**

Creemos que outras capacidades e habilidades são mais importantes para o desenvolvimento do letramento, conforme mencionamos anteriormente no capítulo quatro desse trabalho, quando tratamos da necessidade de se privilegiar o desenvolvimento de habilidades e capacidades relativas aos processos centrais do processamento da linguagem. Habilidades e capacidades essas que, diante do analisado, são ensinadas em situações e/ou contexto extra-escolar - normalmente através de interações entre o leitor-escritor-maduro e a criança em casa, no supermercado, na banca de jornais, etc.

5.4 - Funcionalidade: Quais os Gêneros Enfatizados?

5.4.1 - Nos Textos Escolhidos

Ao estudarmos os gêneros dos textos escolhidos e/ou produzidos para introduzir a criança ao mundo mágico da leitura, verificamos a preferência dos autores pelos gêneros *pretexto* - textos que repetem as famílias silábicas ensinadas anteriormente visando ao reforço - e sua subclassificação *matraca* - textos que repetem a família silábica ensinada exaustivamente -. Dos 491 textos apresentados nas cartilhas para a leitura, 209 são pretexto e 191 são matraca. Veja gráfico 26. As cartilhas com maior porcentagem de textos pretextos são a AA e a PP com 43 e 16%, respectivamente. As cartilhas PI e AS são as

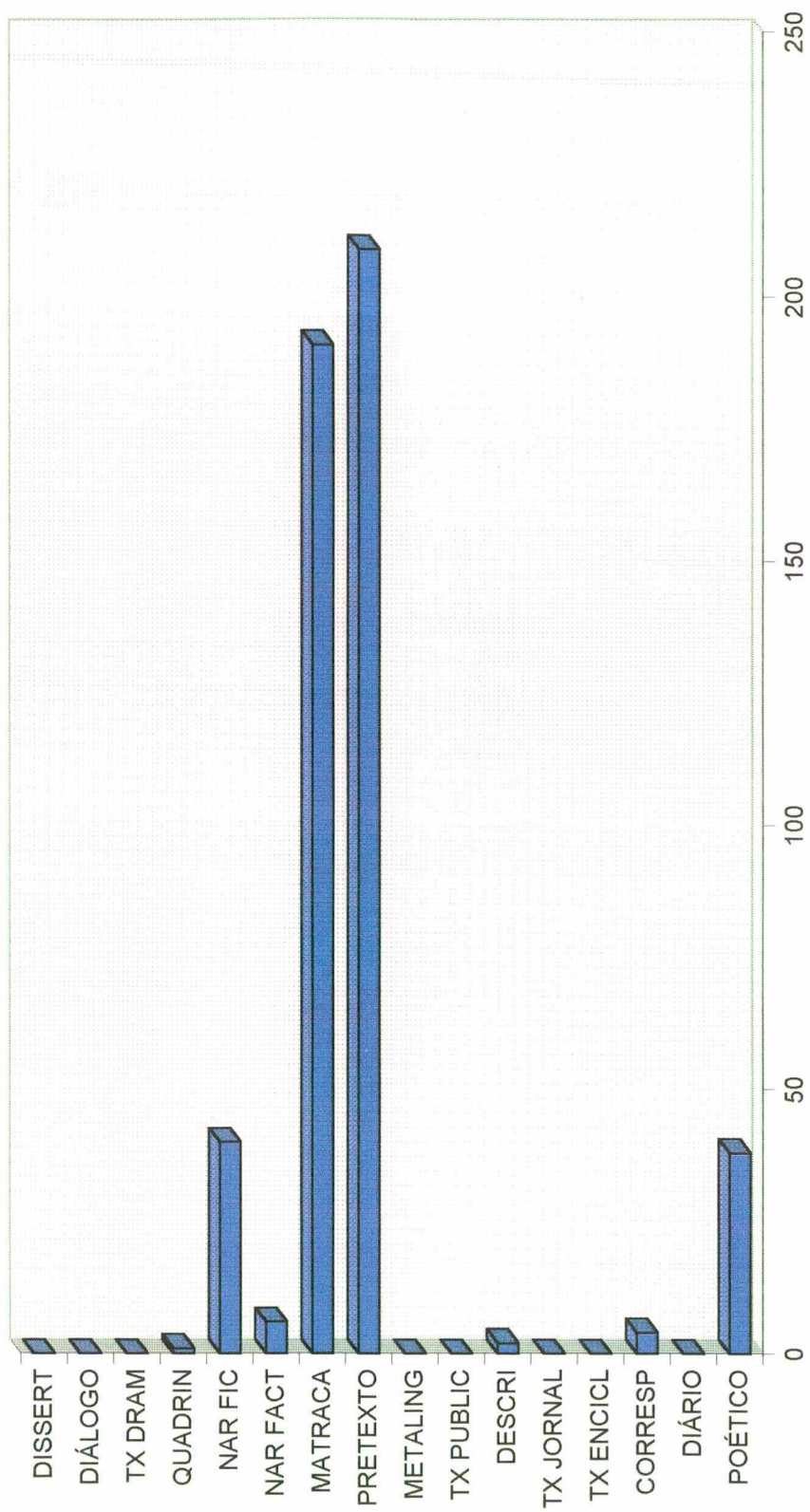


Gráfico 26: Número de textos escolhidos por gênero para a leitura

que apresentam a maior porcentagem de textos matracas, 36% e 23%, respectivamente⁶¹. Dentre essas quatro estão também as três cartilhas que mais apresentam textos para a leitura: PI, AA e PP. Veja gráfico 27.

Vejam alguns exemplos de textos:

Exemplo 1

Dadá
O dado é da Dadá.
Dadá é educada.
Dadá dá cocada a Aída.
- Cocada, Aída?
- Oba! Ô cocada boa!
(Passos, 1993, *Alegria de Saber*. p. 32.)

Exemplo 2

O bebê caiu.
O bebê bateu a boca.
(Almeida, 1991, *Pipoca*. p. 11.)

Exemplo 3

A vaca e a viola
Viúva é a vaca do vovô.
Vovô toca viola.
Viúva ouve a viola:
- Mu, mu, mu, mu...
Vovô ri de Viúva e fala:
- Viúva é uma vaca muito viva.
(Passos, 1993. *Alegria de Saber*. p.54.)

Exemplo 4

Alex pegou um táxi próximo a sua casa.
No espelho do táxi, Alex viu o reflexo de seu rosto.
O motorista do táxi tinha um crucifixo.
Alex achou o crucifixo muito bonito.
(Moraes, L. (1993). *Mundo Mágico*. p. 105)

⁶¹ Os gráficos que apresentam a porcentagem de cada um dos gêneros em cada cartilha particularmente constam em apêndices. Ver, então, apêndices XVIII a XXV.

Exemplo 5

O trenzinho
 Renato lê a história do trenzinho.
 O trenzinho é barulhento.
 Ele apita - tui, tui, tui...

O trenzinho sobe o morro.
 O trenzinho desce o morro.
 A fumaça sobe o morro.
 A fumaça desce o morro.
 (Cunha *et al.*, 1972, *Alegria Alegria*; pre-livro.
 p. 43 a 45.)

Vejamos alguns exemplos de textos para ‘ensinar’ os dois “esses”:

Exemplo 6

Toda semana, Vanessa sai a passeio.
 Sábado passado, foi ao sítio de Cássio.
 Lá, viu, no pé de pêsego, um bonito sabiá e um
 canário do reino.
 O sabiá bicava o pêsego e o canário assobiava.
 (Almeida, 1991, *Pipoca*. p.65.)

Exemplo 7

Vanessa viu um pássaro no pessegueiro.
 O pássaro bicou um pêsego.
 Vanessa assobiou para o pássaro.
 O pássaro voou, voou...
 (Moraes, 1993, *Mundo Mágico*. p. 67.)

Conforme se pode observar nos exemplos citados acima, alguns textos repetem com grande ênfase a família silábica que está sendo ensinada. É o caso dos exemplos 1, 2 e 3. Esses textos são exemplos típicos de textos matracas. Através da repetição, espera-se que a criança discrimine os fonemas e os grafemas da família silábica. Os exemplos 4, 5, 6 e 7 são textos pretextos. Embora não repitam com tanta intensidade uma única família silábica têm também como objetivo primeiro o reforço do que foi ensinado anteriormente, pois apresenta palavras que contêm, preferencialmente, sílabas das famílias anteriores.

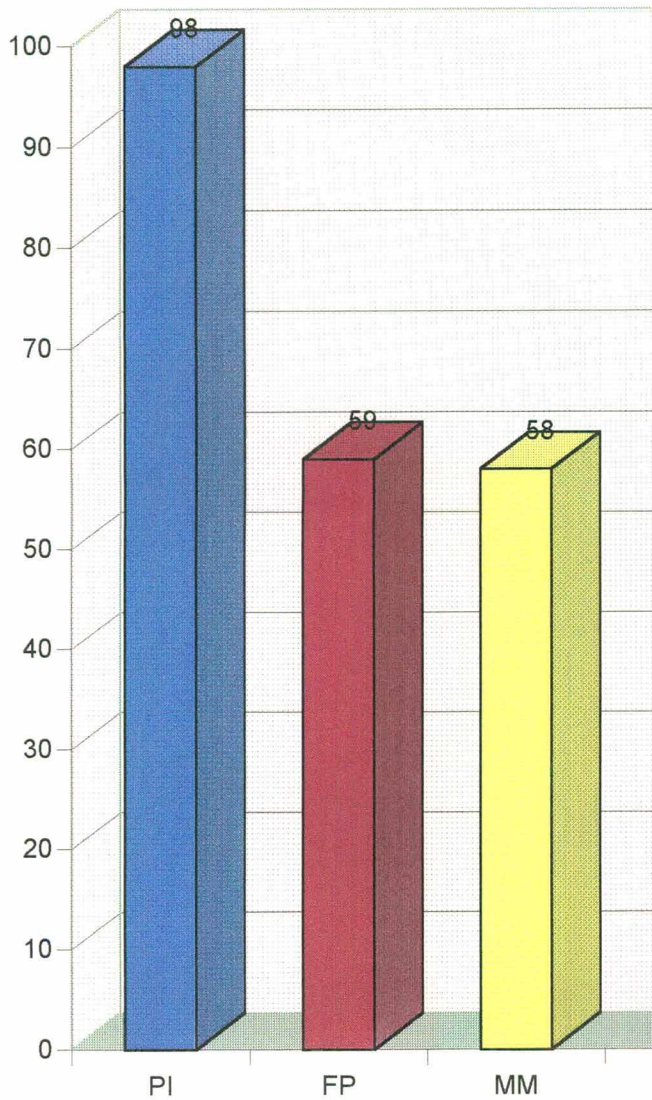
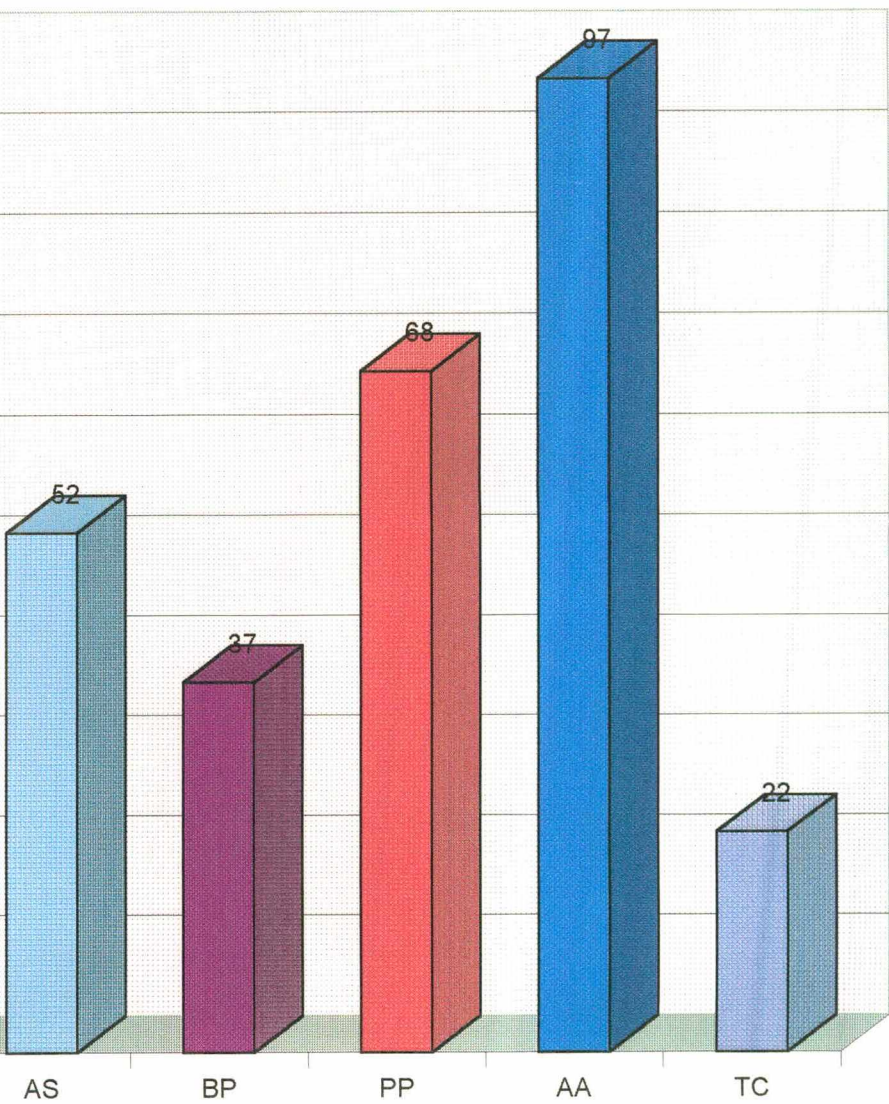


Gráfico 27: Número de textos escolhidos por cada cartilha para a leitura



Tais textos não apresentam o mínimo cuidado quanto às macro-regras de estrutura de texto. Apenas juntam alguns pares de frases com intuito de que essas formem um texto e, também um leitor, por ironia.

Uma porcentagem muito pequena é dividida entre os demais gêneros: 18%. Sendo que 16% desse total está dividido entre outros dois gêneros - o poético e a narrativa ficcional, cada um com 8%. É possível perceber que os demais gêneros de textos têm, praticamente, representatividade zero no contexto das cartilhas. Alguns gêneros que fazem parte do dia-a-dia da criança, como os textos publicitários e as histórias em quadrinho, são ignorados pelos autores ao elaborarem os livros. Como, então, poderemos formar um leitor competente se lhe negamos o acesso à diversidade dos materiais escritos com que poderá se defrontar nos mais diferentes espaços da sociedade?

Ao priorizar os gêneros pretexto e matraca, os autores estão mascarando a realidade dos textos que serão encontrados pela criança em outros portadores que não o livro didático. Afinal, os portadores de textos dos mais variados gêneros são elaborados para veicular uma idéia, uma informação, etc. e não para reforço escolar. Assim, a intenção de facilitar a árdua tarefa da aprendizagem da leitura poderá vir a prejudicar a criança que encontrará, por consequência, dificuldades maiores ao não ter construído esquemas pertinentes aos vários gêneros.

5.4.2 - Nas Propostas de Produção

O gênero com maior número de proposta de produção de texto é o pretexto: 37% das proposições de texto. As propostas de produção matracas reforçam a porcentagem apresentada somando, então, 49% de exercícios de produção. Em alguns exercícios com o intuito de repetir uma família silábica ensinada são, por exemplo, dadas várias palavras

pedindo que com elas seja então elaborada uma história. Em outros exercícios, pede-se somente que a criança crie uma frase com uma palavra dada. Ambas as propostas não dão espaço para o trabalho criativo e, a primeira, pelo contrário, dificulta a tarefa. A narrativa ficcional é o segundo gênero com maior número de propostas de trabalho; certamente, um gênero bastante familiar às crianças que desde cedo vêm ouvindo histórias e/ou ‘causos’ em suas casas e/ou comunidades, o que torna o trabalho menos árduo (por já possuírem o esquema da narrativa internalizado). Outros gêneros não têm o mesmo destaque e, quando não esquecidos, têm representatividade pequena. Isso ocorre, por exemplo, com os gêneros correspondência, diálogo, história em quadrinhos. Observe o gráfico 28.

Vejamos alguns exemplos de propostas de produção retiradas das cartilhas. Após ensinar o erre duplo a cartilha AS apresenta a gravura de um menino que, ao levar uma tigela de macarrão para a mesa, tropeça em um carrinho de brinquedo. No enunciado do exercício está escrito o seguinte:

Invente uma história sobre esta gravura. Use as palavras: **carregava, macarrão, derrubou, derramou, varreu.** (grifo dos autores) (p.65)

A cartilha PI, após ensinar a família do za-ze-zi-zo-zu, propõe:

Vamos continuar a história:
Sábado, Zico foi ao zoológico. (...) (p.71)

A cartilha FP apresenta uma seqüência de quadrinhos com balões e pede que a criança crie as falas:

Invente uma conversa entre as crianças que foram passear no parque e os coelhos que moravam lá. Vamos lá?

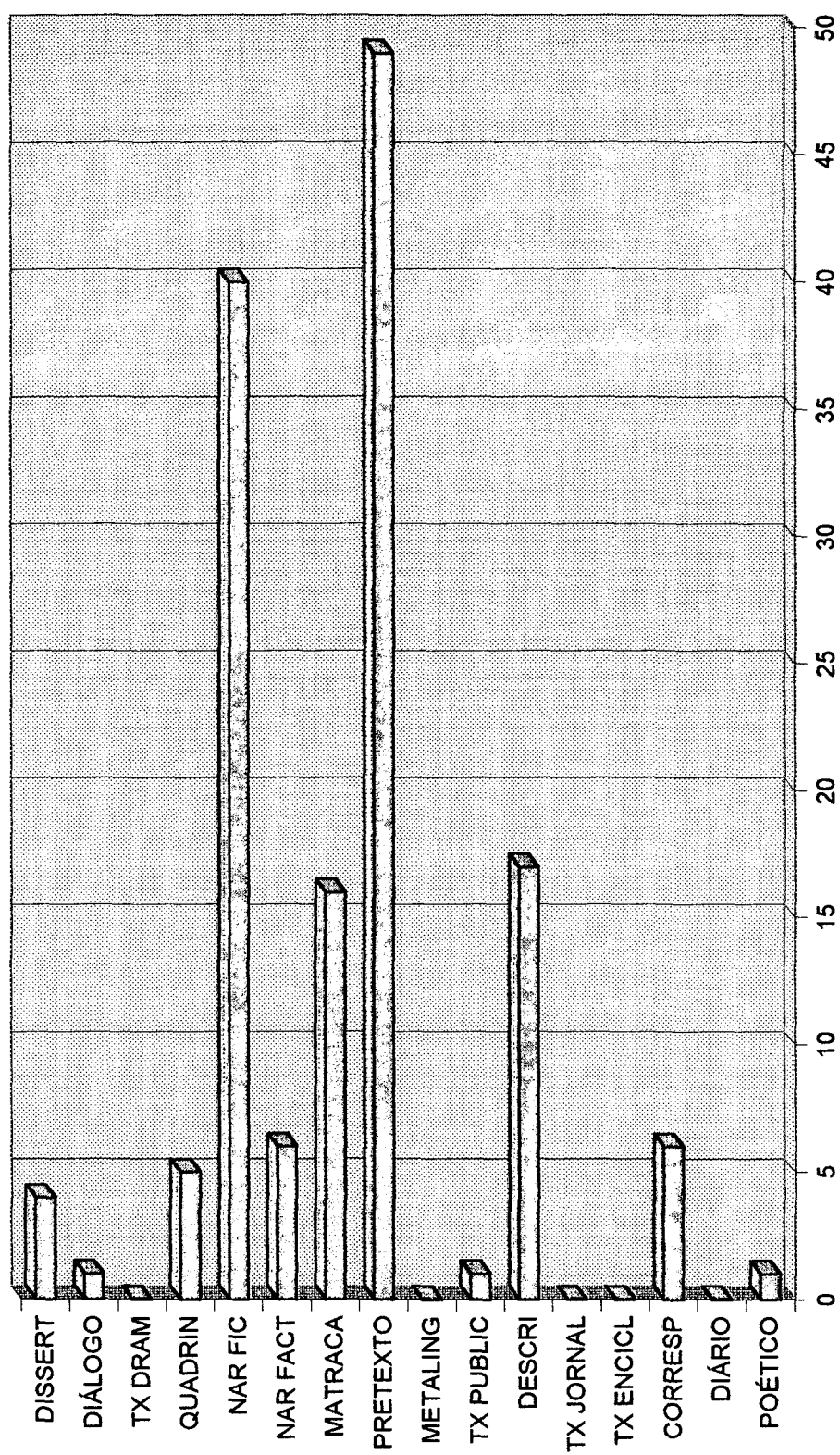


Gráfico 28: Número de propostas de produção por gênero nas cartilhas

Enquanto os dois primeiros exemplos visam reforçar o que foi ensinado, o terceiro, uma história em quadrinhos, dá espaço para o desenvolvimento de um trabalho, não diríamos criativo, mas ao menos personalizado.

A cartilha a propor o maior número de produção de texto também é a que apresenta a pior qualidade de propostas: das 34 propostas de produção de textos, 20 são pretexto e 7 são matraca. As duas cartilhas que apresentam um maior equilíbrio entre número de propostas de produção e variedade nessas são FP e BP. Propõem ao aluno a produção de no mínimo quatro gêneros, sendo alguns propostos mais de duas vezes. Por outro lado, porém, uma das cartilhas praticamente ignora a produção de textos (que transcenda a mera resposta a uma pergunta, por exemplo) pelos alunos - a AA faz apenas uma proposta de produção de texto. Solicita que a criança invente um final para a única história em quadrinhos que apresenta para leitura (Cunha *et.al.*, 1972, *Alegria Alegria*. Caderno de Atividades 2. p. 55). Veja gráfico 29.

Vemos uma grande diversidade no número de proposições de produção de texto, bem como na qualidade destas de cartilha para cartilha. Diante disso, queremos discutir dois pontos: primeiro, a necessidade de se priorizarem determinados gêneros em detrimento de outros; e, segundo, a necessidade de recorrência das propostas de produção. Quando mencionamos a necessidade de dar maior ênfase a certos gêneros, o fazemos porque alguns permitem uma maior representatividade da modalidade oral dentro da modalidade escrita. Isso se dá por haver maior semelhança na representação desses gêneros em ambas as modalidades. O diálogo e/ou as histórias em quadrinhos são exemplos de gêneros que poderiam ser mais explorados no início do processo de letramento o que, por sua vez, facilitaria a aprendizagem da modalidade escrita. Desta forma, ou seja, explorando as semelhanças entre a modalidade oral e escrita, se proporcionaria gradualmente uma conscientização das diferenças entre as mesmas e dos recursos que usamos para minimizar

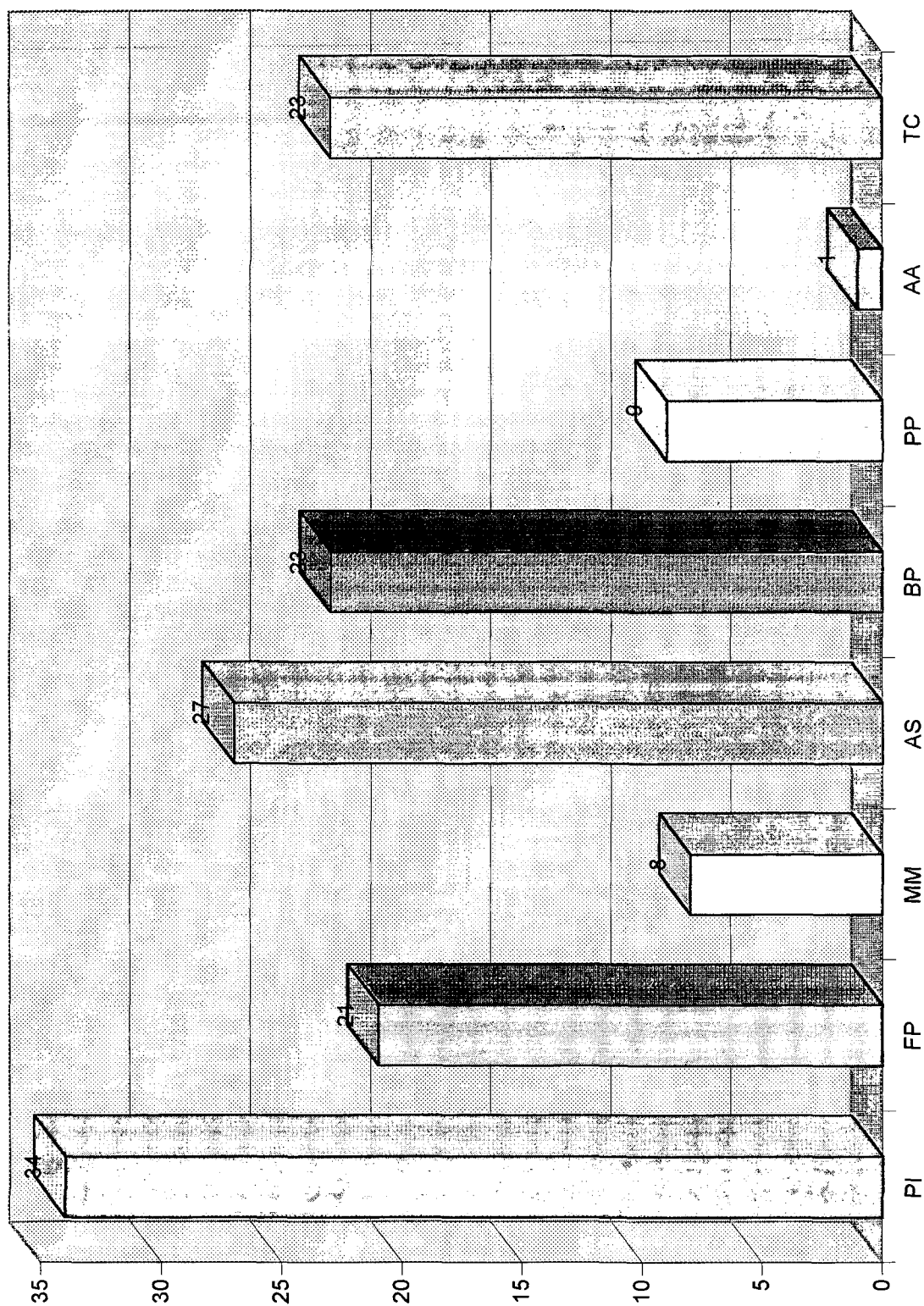


Gráfico 29: Número de propostas de produção de textos por cartilha comparativamente

as diferenças ora em uma, ora em outra modalidade. Quanto à questão da recorrência de propostas e, conseqüentemente, número dessas, sem levar em conta a qualidade e apropriação das mesmas, observamos que oferecem pouco espaço de trabalho - mesmo aquelas cartilhas que mais dão a oportunidade para a criança de trabalhar com o texto escrito. Tendo um ano letivo em torno de 37 semanas e sendo 34 o maior número de propostas em uma cartilha, verificamos que não se chegaria a desenvolver um texto escrito por semana. Sem dúvida é um número sem significância quando se pensa nos objetivos da fase inicial do letramento, principalmente quando sabemos que à aprendizagem da modalidade escrita se aplica o velho ditado: 'só se aprende a fazer, fazendo', poderíamos então dizer, 'só se aprende a escrever, escrevendo'.

5.5 - O Desenvolvimento das Modalidades e dos Seus Respectivos Gêneros

De acordo com o que tratamos longamente no capítulo dois e em partes do capítulo três desse trabalho, a aprendizagem da modalidade escrita e desenvolvimento/aprimoramento da modalidade oral têm papel fundamental para o desempenho social e, principalmente, escolar da criança. Contudo, não só as formas canônicas se fazem necessárias para aquele que será cidadão do século XXI. É importante, sim, que sejam ensinadas, além das habilidades e capacidades pertinentes às modalidades oral e escrita canônicas, habilidades e capacidades relacionadas aos novos meios de comunicação utilizados pela sociedade de hoje e, conseqüentemente, do futuro, ou seja, telefone, televisão, jogos eletrônicos, computador, *e-mail*, etc. Por isso, buscamos verificar nas cartilhas, primeiramente se as diferenças entre as modalidades em suas formas canônicas eram abordadas em seus diferentes aspectos e, em segundo lugar, procuramos checar se alguma das cartilhas abordava de alguma forma a existência dos meios contemporâneos de

comunicação com os quais, de uma forma ou de outra, a criança, mesmo estando na primeira série, acaba por se defrontar.

Triste realidade com que nos deparamos. As cartilhas, ou melhor, seus autores parecem ignorar as diferenças e também as semelhanças entre as modalidades. Não há notas nos manuais sobre o assunto e nem tampouco exercícios que propiciem essa conscientização e desenvolvimento. As cartilhas também não chamam a atenção para o fato de que para cada situação comunicativa, seja oral ou escrita, haverá diferenças em termos de audiência (em número e *status*); local do discurso; adequação do tópico a ser tratado; e, intenção(ões).

Face ao *background* anteriormente apresentado, seria utópico esperar que os autores voltassem sua atenção para o imbricamento das modalidades nos gêneros usados na multi-mídia. Isso, de fato e de verdade, não ocorre. Não há exercícios que buscam preparar a criança para que tenha um bom desempenho no uso dos instrumentos tecnológicos com que se depara estando no primeiro ano escolar. Parece que a mesma tecnologia que auxiliou muitos dos autores a elaborar seus próprios livros não conseguiu permear as obras. E, assim sendo, negam, autor(es) e obra(s), conhecimentos de suma importância para a formação do indivíduo enquanto cidadão.












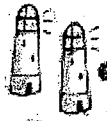




5.6 - Capacidades Metalingüísticas

Os conteúdos metalingüísticos ensinados na maioria das cartilhas poderiam ser deixados, em grande parte, para as séries subseqüentes, concentrando-se, assim, a primeira série na tarefa de dar início ao processo de letramento sistemático. Cremos não ser necessário ensinar nessa fase do letramento o que são substantivos simples e próprios, antônimos ou sinônimos, uso dos diacríticos, plurais irregulares, conceito de verbo, por

exemplo. Parece-nos ser muito mais importante dar oportunidade para que a criança aprenda a se expressar de forma clara através da escrita e na medida da necessidade, supri-lhe, individualmente, os conhecimentos necessários.

Usualmente, as cartilhas não se utilizam de conceitos para trabalhar metalinguagem. Solicitam apenas que o aluno siga o modelo apresentado. Através de listas de exercícios o aluno trabalha questões de gênero, grau, número, etc. e, espera-se que a partir desse tipo de trabalho a criança passe a dominar o assunto. Na série seguinte, o professor muitas vezes se vê 'obrigado' a retomar o mesmo conteúdo, espantado com o fato de que as crianças nada aprenderam na série anterior... Repetição mecânica de um processo não significa compreensão e/ou aprendizagem do mesmo. Observe alguns exemplos. Na página 93 da cartilha AS é possível visualizar o que acontece normalmente com esse tipo de exercícios siga-o-modelo. A cartilha apresenta uma lista de palavras antecidas de gravuras terminadas em -l e pede que a criança, observando o aumento no número das gravuras e o modelo, dê os plurais das palavras seguintes. Nenhum comentário é tecido a respeito. Veja a ilustração 1 abaixo:

3. Complete. Siga os modelos:

	o jornal →		os jornais
	o animal →	
	o carretel →		os carretéis
	o pastel →	
	o anzol →		os anzóis
	o farol →	
	o funil →		os funis
	o barril →	

(Passos, 1993. *Alegria de Saber*. p. 93.)

A cartilha PP, por exemplo, apresenta o seguinte exercício:

Continue:

o ovo - *os ovos*

a bola -

o copo -

o boné -

a mala - (etc.)

(Bragança, *et al.* 1989: 121.)

Em outros momentos, quando algumas cartilhas optam por trabalhar conceitos metalingüísticos, cremos que na tentativa de facilitar o conhecimento, acabam por cometer erros grosseiros como:

Quando falamos, NÃO USAMOS LETRAS. Usamos SONS.

Os sons podem ser: VOGAIS e CONSOANTES.

São 5 vogais - A - E - I - O - U.

São 17 consoantes - B - C - D - F - G - H - J - L - M - N - P - Q -...

(Souza, 1985. *Brincando com as palavras.* p. 11.)

Ou ainda,

Observe a palavra **cigarra**. Vamos pronunciá-la? Ci-gar-ra.

O que você observou?

A palavra tem três pedacinhos.

Esses pedacinhos chamam-se SÍLABAS.

(Persuhn, 1987. *Texto e contexto.* p. 31.)

No primeiro exemplo confundem-se conceitos de grafema com fonema, embora se pretenda estar falando de fonemas. Afinal, não são só cinco as vogais do Português e nem tampouco dezessete os fonemas consonantais do Português. No segundo exemplo, confundem-se conceitos de translineação e divisão silábica. Ao pronunciarmos as sílabas da palavra cigarra, não pronunciamos **gar** e sim **ga**. Porém, ao apresentar as sílabas escritas para a criança, misturam-se os conceitos apresentando translineação como divisão silábica. Poucos são os conceitos apresentados de modo correto e com linguagem adequada ao nível

cognitivo da criança. Vejamos um exemplo para ilustrar: “Tape o nariz para falar **a** e **o** e ouvirá o som nasal. O til representa o som nasal.” (Moraes, 1993. *Mundo Mágico*. p. 27).

Em relação à segmentação da cadeia da fala, não são propostos exercícios que auxiliem a criança nessa tarefa. Não há nenhum exercício que chame a atenção da criança para o fato de que estratégias diferentes precisam ser adotadas ao trabalharmos com a fala e com a escrita. Enquanto a fala é um contínuo e, decorrentemente, não há separações definidas entre as fronteiras das palavras, a escrita faz uso de espaços em branco para mostrá-las. Vários exercícios poderiam ser apresentados aqui para que a criança possa ter noções das diferenças. Por exemplo, algumas mensagens escritas poderiam ser dadas às crianças sem a separação convencional entre as palavras pedindo que elas descobrissem qual é a mensagem. Pode-se trabalhar com cartas enigmáticas, a fim de que as crianças através dos recortes e mudanças nas palavras cheguem ao significado e, dessa forma, aprendam a manipular sílabas e fonemas de um modo mais interessante. Não há trabalho criativo proposto para as crianças para que descubram, por exemplo, que o apagamento de uma sílaba em uma palavra pode gerar outra e que charadinhas podem ser feitas dessa maneira. Os exercícios são muito mecânicos. Os supostamente apresentados para auxiliar as crianças na tarefa da segmentação da cadeia da fala ao nível da sílaba são exercícios de análise e síntese silábica que podem ser feitos de forma muito semelhante aos exercícios de cópia e, na realidade, têm por objetivo ensinar à criança a translineação. Na sua maioria, não é necessário muita elaboração para resolvê-los, basta copiar as sílabas de forma unida ou separada.

A importância da consciência metafonológica que pode ser desenvolvida através de exercícios de segmentação ao nível das unidades que constituem a sílaba e que *a posteriori* atuarão como facilitadores no início do processo da leitura é ignorada. Talvez isso ocorra

devido ao desconhecimento por parte dos autores da importância desses para a aprendizagem da leitura em especial.

Não existem propostas de exercícios buscando ensinar o léxico ortográfico usando as regras morfológicas de composição. Em muitos casos isso facilitaria a compreensão da criança sobre a forma escrita de algumas palavras como o substantivo *viagem* e o verbo *viajar* contextualizados. As iniciativas de uso de alguns sufixos como *-inha(o)*, *eiro(a)* são, na maioria das vezes, pretexto para o desenvolvimento de mais um exercício que reforce a família silábica como nha, nhe, nhi, nho, nhu, por exemplo⁶².

5.7 - As Cartilhas e a Contextualização

5.7.1 - As Ilustrações

As ilustrações também têm grande importância para o desenvolvimento da criança no livro didático. São elas que despertam no leitor aprendiz a curiosidade pelo texto, porém, já vimos anteriormente no capítulo quatro, essas não devem ser mais reveladoras do que o próprio texto.

As cartilhas, na sua maioria, apresentam ilustrações que estão ao nível cognitivo das crianças e, normalmente, tais ilustrações são coerentes com os textos que acompanham. Não obstante, encontramos exceções. A cartilha BP apresenta, por exemplo, o texto O leite das vaquinhas⁶³ que diz que, se cada vaquinha de cor diferente desse algo de acordo com sua cor, a vaquinha preta daria café; a amarela, gemada; a malhada, chá com torrada; e a marrom, chocolate. No entanto, a vaquinha marrom não tem cor definida e se assemelha

⁶² Ver anexo 2.

⁶³ Ver anexo 3.

muito mais à vaquinha amarela do que a uma vaquinha marrom (aos seis anos as crianças com certeza já conhecem um pequeno espectro de cores e elas mesmas já serão capazes de constatar a incoerência).

O aspecto que mais nos chama atenção quanto às ilustrações é a qualidade da apresentação gráfica. Com toda a tecnologia disponível na área da computação gráfica e com toda a qualidade gráfica que as editoras têm apresentado ao mercado⁶⁴, podemos afirmar que 63% das cartilhas deixam a desejar quanto à qualidade de suas ilustrações. Nesse grupo duas se destacam: as cartilhas AA e TC. A cartilha AA não se utiliza, por exemplo, do recurso da perspectiva ou profundidade (Camargo, 1995) para dar uma noção mais apropriada ao desenho que, por sua vez, fica bastante esquisito (veja ilustração 2 em anexo). Na cartilha TC, além da baixa qualidade das ilustrações, há o problema da organização espacial do texto. Os espaços deixados entre os exercícios são pequenos e em alguns exercícios a apresentação dos itens é confusa (veja ilustração 3 em anexo). Outras três cartilhas (PF, MM e AS), que representam os 37% analisados, apresentam uma boa qualidade gráfica. As ilustrações são atrativas e de bom gosto.

Todavia, nenhum dos ilustradores das cartilhas (aos quais não são conferidos créditos nas capas dos livros) preocupou-se em fazer uso de técnicas diferentes na produção das ilustrações. Conforme já salientamos, o uso de técnicas diferentes é de suma importância para a educação do senso estético da criança. As ilustrações também têm o papel de **educar** e não somente 'enfeitar'. Assim, perde-se uma excelente oportunidade de levar a arte para dentro da sala de aula.

Por fim, analisamos a independização gradativa entre texto e ilustração como um dos caminhos para a construção da auto-referencialidade. Em primeiro lugar, percebe-se

⁶⁴ A casa sonolenta de autoria de Audrey WOOD e ilustrações de Don WOOD (1994); Borba, o gato de Ruth ROCHA e ilustrações de Mariana MASSARANI (1994); e História de dois amores de Carlos DRUMOND DE ANDRADE e ilustrações de ZIRALDO (1985) são alguns exemplos.

ILUSTRAÇÃO 2

ILUSTRAÇÃO 3

ENTENDA O TEXTO

- 1) Não. Ele morava no mar.
- 2) Não. Ele era marinho.
- 3) Porque o mastro fica no alto.

1. Marinho habitava em terra firme? 2. Marinho era capitão do seu navio?
3. Por que Marinho tinha que gritar? 4. Procure descobrir que aparelho os marinheiros usam para olhar mais longe. 5. Quando Marinho diz: "— Ei gente!" Com quem ele está falando? 6. Que palavras provam que Marinho tinha um trabalho de valor?

- 4) Os marinheiros usam a luneta.
- 5) Marinho está falando com os marinheiros.
- 6) Era um trabalho muito importante.

ENTENDA O CONTEXTO

Respostas pessoais

1. Você sabe por que as pessoas trabalham? 2. Que trabalho você acha que é mais importante? 3. Todas as pessoas maiores trabalham? Por quê? 4. Por que muitas crianças trabalham?

que a qualidade do texto tem papel fundamental no desenvolvimento da auto-referencialidade. Um texto pretexto e/ou matraca pode ser facilmente coberto por uma boa ilustração (Cartilha PP, p.55). Nesse caso, não cremos que o problema maior está com a ilustração e sim, com o texto (veja ilustração 4 em anexo). Conseqüentemente, nem texto nem ilustração contribuem para a construção da auto-referencialidade. Entretanto, quando o texto não é simples pretexto, é mais difícil a ilustração cobrir todas as informações que ele traz. Por exemplo, a cartilha FP traz um texto de Caparelli⁶⁵, Os dentes do jacaré, para o qual são utilizadas duas ilustrações de momentos diferentes do texto sem, contudo, serem reveladoras do conteúdo do texto (veja ilustração 5 em anexo). Desta forma, a independização entre texto e gravura, buscada na maioria das cartilhas, é conseguida de forma mais efetiva quando texto e ilustração são de boa qualidade. Essa, porém, não é a tônica.

5.7.2 - Coesão e Coerência

A maior porcentagem dos textos encontrados para a leitura é de textos integrais, ou seja, 80% dos textos. Somente 20% destes são fragmentos de outros textos. Veja gráfico 30. No entanto, esses dados não são tão animadores assim, porque a quantidade de textos pretexto e/ou matraca é muito grande. Por exemplo, dos 98 textos integrais propostos pela cartilha PI, 91 são pretexto e/ou matraca; ou ainda, dos 68 textos integrais propostos pela cartilha PP, todos são pretexto e/ou matraca. Por isso, mesmo sendo integrais, em grande parte os textos não são coerentes e coesos, mas um conjunto de frases que pretensamente buscam ser um texto. A cartilha AA apresenta textos pequeníssimos com no máximo três orações devido aos propósitos do método e, sendo assim, soam como fragmentos

⁶⁵ CAPARELLI, Sérgio. *Boi da cara preta*. Porto Alegre, L&PM Editores Ltda, 1983.

ILUSTRAÇÃO 4

Leia:

O papagaio

Fábio vê o papagaio.

O papagaio come figo e goiaba.

Fábio pega no pé do papagaio.

O papagaio é muito amigo do Fábio.

ILUSTRAÇÃO 5

Os dentes do jacaré

De manhã até à noite,
jacaré escova os dentes,
escova com muito zelo
os do meio e os da frente.

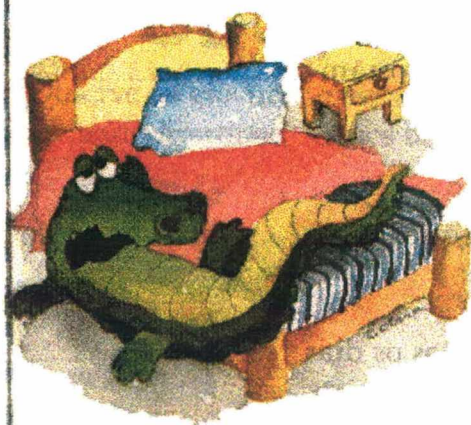
— E os dentes de trás, jacaré?
De manhã escova os da frente
e de tarde os dentes do meio,
quando vai escovar os de trás,
quase morre de receio.

— E os dentes de trás, jacaré?



Desejava visitar
seu compadre crocodilo
mas morria de preguiça:
Que bocejos! Que cochilos!

— Jacaré, e os dentes de trás?
Foi a pergunta que ouviu
num sonho que então sonhou,
caiu da cama assustado
e escovou, escovou, escovou.



Sérgio Caparelli. *Boi da cama preta*.
Porto Alegre, L&PM Editores Ltda., 1983.

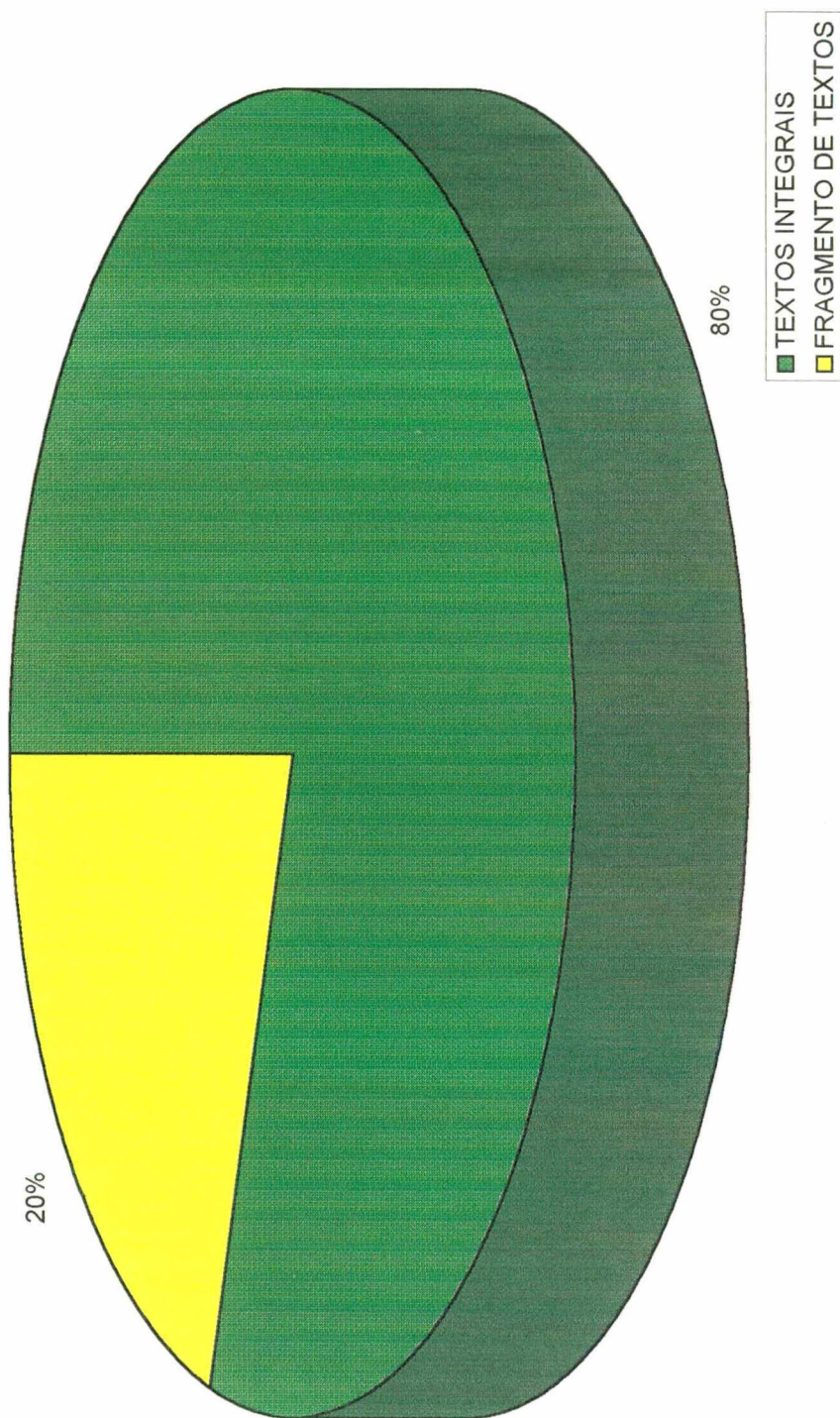


Gráfico 30: Porcentagem de textos integrais vs. fragmentos de textos para a leitura

extremamente presos às ilustrações. Isso traz à tona novamente o problema da qualidade dos textos apresentados para a leitura. O fato de a maioria deles serem integrais tem pouca valia para a formação do leitor quando os mesmos pecam em um aspecto primordial que é a questão da qualidade que, por sua vez, tem ligada a si, a questão da coesão e coerência. Veja gráficos 31 e 32.

O princípio da coesão e coerência nos exercícios é observado na íntegra por 25% das cartilhas (MM e TC). Nas demais encontramos problemas, sendo que duas delas (PP e AA), ou seja, 25% dos 75% restantes, não aprofundam suas propostas de produção de texto para que se possa verificar o respeito a tal princípio. Nas cartilhas AS, BP, PI e FP, encontramos problemas de auto-referencialidade nas propostas do gênero correspondência, pois se esquecem de chamar a atenção da criança para a necessidade de se datar o bilhete ou a carta (o modelo apresentado à criança já possui essa falha) (Azevedo, 1992, *Festa das Palavras*. p.158-9; Almeida, 1991, *Pipoca*. p.98). Outro exemplo de problema encontrado é a proposição de escrita de parte da história (ou início, ou meio, ou fim). A maneira pela qual os exercícios são propostos faz deles exercícios difíceis até para os adultos acharem um modo de respeitar o princípio da coesão e coerência (veja ilustração 6 em anexo) (Passos, 1993, *Alegria de Saber*. p. 43).

5.8 - O Princípio do Velho e do Novo

O princípio de dosagem entre o velho e o novo, seja nas leituras, seja nos exercícios, não é lembrado em 63% das cartilhas - FP, TC, MM, PP e BP. Nem o livro do professor faz qualquer menção à necessidade de se dosarem e balancearem os conhecimentos trazidos pelas crianças com os conhecimentos que se espera construir com elas. Nos outros 37% das cartilhas, os autores demonstram saber da necessidade de tal

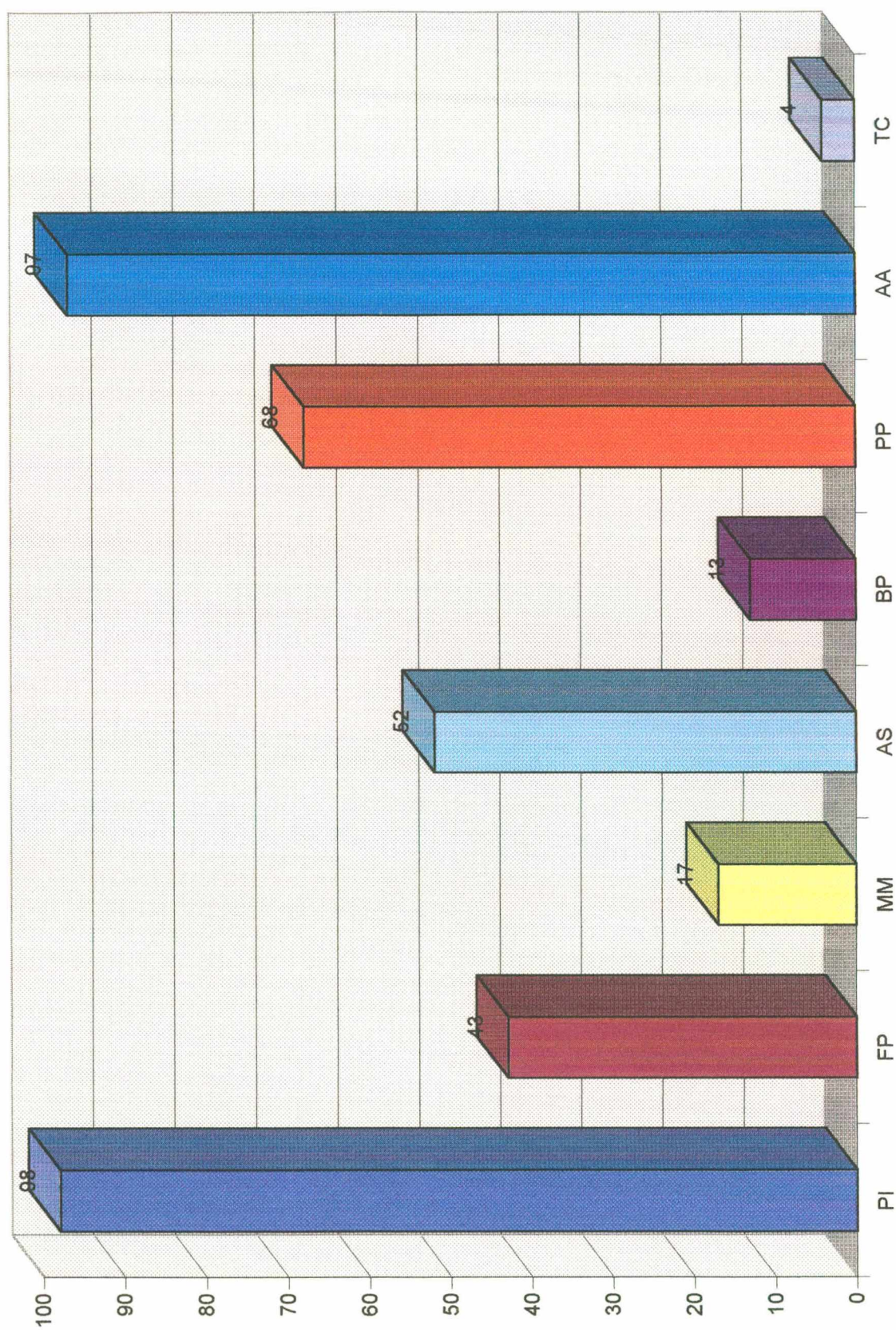


Gráfico 31: Número de textos integrais por cartilha comparativamente

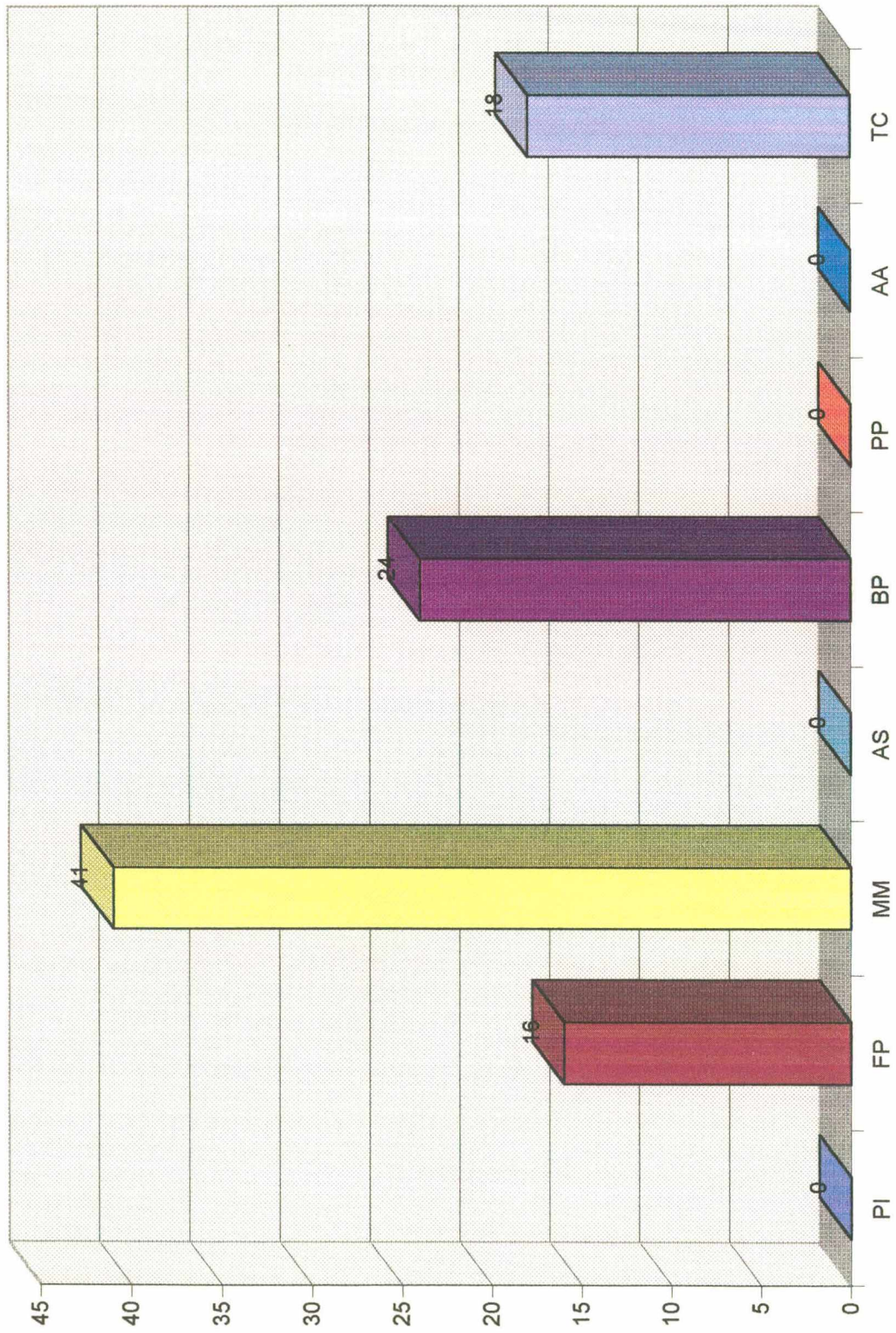



Gráfico 32: Número de fragmentos de textos por cartilha comparativamente

ILUSTRAÇÃO 6

4. Vamos inventar o meio da história? Se quiser pode usar as palavras do quadro:

mamão come mamãe fala



Aluá é de Moema.
 Aluá fala:
 — Moema! Dá

.....

 — O Aluá é amigão da Moema!

balanço, mas a aplicação é bastante limitada. O balanço entre o velho e o novo volta-se essencialmente para o aproveitamento de palavras que contenham a família silábica ensinada nas lições anteriores, usadas em listas para a leitura e/ou cópia. Paralelamente aos aspectos acima mencionados, os manuais dos professores não lembram aos mestres a necessidade de observar e respeitar a heterogeneidade de conhecimentos que cada criança trará para o contexto da sala de aula. E, por conseguinte, não se propõe a realização de alguma forma de sondagem sobre o sistema escrito a ser realizada nos primeiros dias letivos. Tal sondagem auxiliaria o professor a tomar conhecimento da bagagem de conhecimentos de que poderá utilizar-se para alicerçar os novos a serem construídos.

Devido a os alunos possuírem uma bagagem de conhecimentos e capacidades diferenciadas, é de grande importância que se propiciem exercícios variados que venham a ser, então, desafiadores para todos os alunos. No entanto, quando algum manual do professor lembra a questão das diferentes habilidades e capacidades dos alunos, o faz para chamar atenção do professor para a necessidade de mantê-los ocupados, ou seja, quando alguém acabar uma atividade em tempo menor do que os demais, o professor deve proporcionar-lhe outro exercício, para não perturbar os demais. Não é lembrado, porém, que, se alguns alunos têm conhecimento e/ou capacidades que lhe permitam solucionar determinados exercícios mais facilmente, precisam ser desafiados com exercícios que requeiram maior elaboração. Dessa forma, os alunos continuarão motivados para aprender.

O balanço entre o velho e o novo nos textos é curioso. Os temas propostos foram levantados pela análise de uma amostragem, o quinto texto da seqüência de cada grupo de textos. Segundo pesquisas feitas por Bettelheim e Zelan (1984), tais temas são do interesse da criança na grande maioria das cartilhas. A exceção é a cartilha PI que propõe alguns temas que, conforme já comentamos anteriormente, podem gerar bloqueios de leitura. As

crianças não estão interessadas em ler a respeito de uma situação de medo e/ou conflito vivido por outra criança frente a um animal e/ou inseto repugnante. Observe dois exemplos:

O rato roeu a roupa de Renato.
Renato pegou um rodo e jogou no rato.
O rato fugiu e pulou no rio.
(Almeida, 1991, *Pipo* . p. 1

era iu uma ara ta.
uiu na adeira e atirou uma ara na arata.
A arata fugiu pelo urao.
(Almeida, 1991, *Pipo* . p.

as embora os temas agradem as crianças o ue não uer dier ue os textos tambm o façam eles se repetem ao longo de todos os livros o ue acaba por desgast los. grande maioria das crianças gosta do tema bicos mas uando acaba sendo uase o nico tornase desmotivador. literatura infantil tem mostrado ue são tantos os temas do agrado das crianças ue limitlas a um elenco reduzido impedilas de ampliar seus conceitos sobre o mundo mgico da leitura.

m ltimo ponto a destacar com relação aos textos sem contudo ser de menor importancia o da adequação do registro lingstico dos mesmos. erificamos ue com a exclusão dos textos matracas os demais textos estão apresentados em registro adequado e capacidades cognitivas das crianças não traendo assim problemas para a compreensão. abe observar no entanto ue não são algumas palavras difceis ue desmotivam a criança para a leitura e sim a falta de sentido de grande parte dos textos.

. s artilas e a uestão da deologia

Os dois tipos de preconceitos mais latentes encontrados nas cartilas são o lingstico e o racial. O primeiro porue maciçamente as cartilas não respeitam nem tampouco mencionam as variedades do ortugus. omente a variedade padrão tem espaço

garantido, quer seja nos textos, quer nos exercícios. Face às dimensões geográficas do Brasil, o privilégio exclusivo de uma variedade, embora seja a padrão, é flagrante desrespeito. O segundo, o preconceito racial, se faz sentir ao encontrarmos a predominância da raça branca. Trinta e sete por cento das cartilhas ignoram completamente a existência de qualquer grupo étnico que não pertença à raça branca e 50%, embora lembre a existência da raça negra, não lhe dá o mesmo espaço e/ou *status* conferido à branca. A cartilha FP, por exemplo, normalmente dá ao personagem de raça negra papéis coadjuvantes e/ou funções como engraxate (Azevedo, 1992. p. 60 e 146). A cartilha MM, embora também dê espaço à raça negra, é em número muito menor comparada ao da raça branca. O elemento negro aparece apenas 7 vezes no decorrer da obra e somente em ilustrações, não em textos. A cartilha AS dá espaço e *status* à raça branca e à negra, mas não faz alusão a nenhuma outra etnia que não essas. Diante da variedade étnica brasileira, um *melting pot* como os Estados Unidos da América, ignorar a presença de outros elementos étnicos é no mínimo denunciador de descaso para com a realidade. Queremos deixar registrado que não só o uso de personagens estereotipadas, mas também a inexistência de determinadas personagens e/ou etnias são denunciadoras de preconceito.

Para finalizar, embora não seja recorrente nas cartilhas, documentamos a existência de preconceito social. Primeiramente, a autora da cartilha BP apresenta um texto que fala da casa de Bete (Souza, 1985. p.14). Através da ilustração, percebe-se que a casa está em estado precário pois tem janelas quebradas, paredes rachadas e os moradores não são asseados, nem gozam de boa saúde. Além disso, na janela encontram-se duas crianças, espectadoras, que contrastam com a cena da casa apresentada por não compartilharem das mesmas características. O texto diz o seguinte:

Na casa de Bete

Na casa de Bete não tem bule bonito.
 Na casa dela não tem bala nem bola.
 Bete não come bife nem bebe leite batido.
 O que o bebê de Bete bebe?
 Coitado! Ele é bobo e baba! (*idem*)

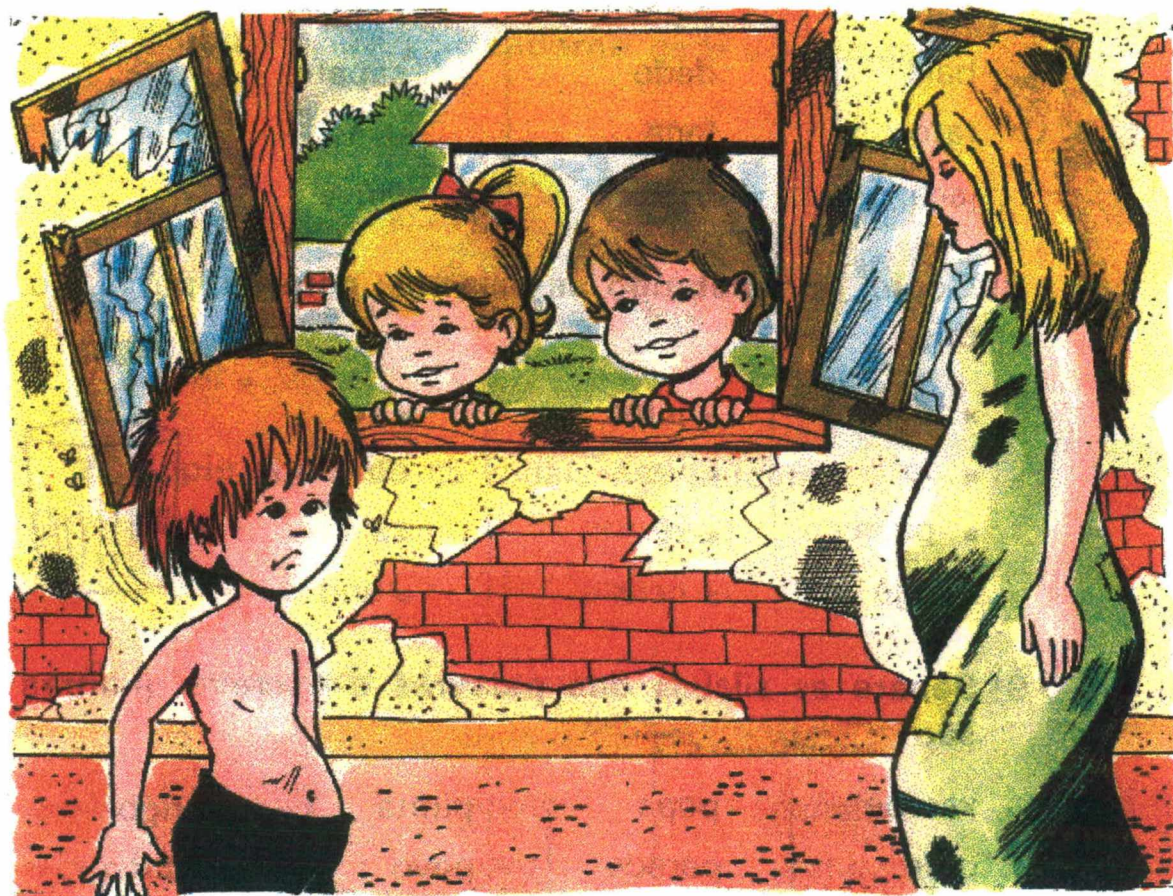
Na página seguinte se propõe uma descrição de uma favela. (a fim de visualizar melhor o que tratamos veja ilustração 7 em anexo).

Imagine uma sala de aula com a presença de crianças que residem em uma favela... As idéias veiculadas direta e indiretamente são destrutivas à auto-estima de qualquer criança que compartilhe dessa realidade. A que público alvo se dirige essa cartilha e com que intuito?

5.10 - A Questão da Autoria das e nas Cartilhas

A autoria de todas as cartilhas está bem clara e definida, contudo a maioria não apresenta nenhuma orientação biográfica a respeito da formação acadêmica dos autores, sua atividade profissional, publicações, etc. A única exceção é a cartilha PI que, na página de rosto, logo abaixo do nome do autor traz uma biografia resumidíssima.

Os direitos autorais são assunto controverso nas cartilhas. Algumas delas não mencionam autor algum para os textos escolhidos para a leitura o que nos faz pensar que todos os créditos devem ser dados aos próprios autores do material didático. Em outras palavras, presumimos que não há textos de outros autores inseridos nas cartilhas. Desse grupo fazem parte as cartilhas AA, AS e PP. Outro grupo de cartilhas respeita a autoria dos textos e confere crédito a seus autores segundo as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas. São essas as cartilhas FP, TC e MM. E, um terceiro grupo, o das cartilhas BP e PI, não tem uma conduta uniforme. Ora cita a fonte de compilação com autor, obra e editora - sem contudo obedecer às regras da ABNT, ora cita autor, mas não a

ILUSTRAÇÃO 7**NA CASA DE BETE**

Rita Rios

Na casa de Bete não tem bule bonito.
Na casa dela não tem bala nem bola.
Bete não come bife nem bebe leite batido.
O que o bebê de Bete bebe?
Coitado! Ele é bobo e baba!

obra ou outros dados e, em alguns outros momentos, silencia totalmente quanto à autoria - mesmo fazendo uso de um texto de Bandeira, por exemplo (Almeida, 1991, *Pipoca*. p.118).

Acaba-se por perder uma excelente oportunidade para ensinar a importância do reconhecimento da propriedade intelectual.

Outro ponto a salientar nessa análise é a ausência completa de orientações seja para o professor, seja para o aluno, da importância de se citarem as fontes de suas pesquisas e/ou da necessidade da assinatura de seus trabalhos. Mesmo as cartilhas que conferem créditos aos autores de outros textos inseridos em suas obras falham ao não orientarem a autoria no trabalho de outros.

Perplexidade é o vocábulo que resume em parte o sentimento que temos face à realidade do livro didático utilizado na primeira série. Temos que registrar, lamentavelmente, o descumprimento por parte das cartilhas de seu papel de material de apoio ao processo ensino-aprendizagem da lecto-escritura.

Observamos um material didático que privilegia o desenvolvimento de habilidades que não são primordiais para o letramento devido a os autores desconhecerem ou não valorizarem tantas outras pesquisas sobre o tema. Deparamo-nos com um grande volume de textos paupérrimos em qualidade, de que se desconhece o público alvo; afinal, fica difícil imaginar que crianças de 6 ou 7 anos teriam prazer em ler tais textos (ou será que os autores pensam a criança de 6 a 7 anos com tanto desconhecimento?). Alguns relatos de pais de crianças com 3 ou 4 anos notificam que as crianças optam, ou seja, pedem pelo relato de histórias que julgam interessantes e que normalmente evitam histórias repetitivas ou sem coerência. Com certeza as crianças com idade escolar têm critérios semelhantes ou de maior complexidade.

Frente a esse quadro, muitas perguntas ficam ainda sem respostas. Sabendo que a cartilha não cumpre com seu papel, que outros fatores têm, então, contribuído para a aprendizagem do letramento? A que se deve a porcentagem de crianças letradas? A alguns professores com boa formação? Ao suporte dado pela família e, portanto, às experiências extra-classe? Muito mais precisa ser pesquisado sobre a realidade brasileira do letramento para uma compreensão ainda maior desse processo.



CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

A motivação para o desenvolvimento desta pesquisa nasceu ao nos defrontarmos com a constância das taxas de repetência e evasão escolar e o índice de analfabetismo no país, principalmente o infantil. Tais dados, somados aos resultados de outras pesquisas na área educacional, revelam uma sociedade e uma escola que não têm conseguido atingir suas metas, o que nos levou, entre tantos fatores que contribuem para a configuração desse quadro, a questionar a eficácia do livro didático (especialmente a cartilha) - principal instrumento de apoio ao professor no processo ensino-aprendizagem.

Conforme já vimos anteriormente, há pesquisadores que se opõem ao uso do livro didático, mas os resultados de algumas pesquisas (Pondé *et al.*, 1984; Lemle, 1984) têm demonstrado que diante dos contextos sócio-econômico, cultural e educacional ainda é inegável o importante papel desse instrumento nas séries iniciais.

Por essas razões, o objetivo principal desta dissertação foi buscar saber se a cartilha, o livro didático utilizado na 1ª série para auxiliar o professor a desenvolver e/ou ensinar as habilidades e/ou capacidades referentes à lecto-escritura, tem cumprido sua tarefa do ponto de vista da sociopsicolinguística. Procuramos saber, então, qual(ais) é(são) a(s) concepção(ões) dos autores sobre o processo ensino-aprendizagem e se há clareza na exposição desse referencial; que conhecimentos e orientações são dados aos professores sobre o ensino da lecto-escritura; que tipo de exercícios são privilegiados durante o processo de letramento buscando saber se há espaço para o trabalho criativo; quais gêneros de textos são propostos tanto para a leitura quanto para a escrita e a qualidade desses; de que forma as modalidades oral e escrita são contempladas; que conceitos metalingüísticos são abordados e sua pertinência; qual a relação estabelecida entre a ilustração e o texto para

a construção da auto-referencialidade; de que forma o princípio do equilíbrio entre o velho e o novo se faz presente; se há algum tipo de preconceito (racial, lingüístico, etc.); e como se desenvolve a questão da autoria das e nas cartilhas.

A análise dos dados, apresentada no capítulo anterior, mostra-nos sob vários ângulos um quadro lamentável. Em outras palavras, ela revela-nos o quão longe estão as cartilhas de prestar uma contribuição efetiva e eficaz para o processo de ensino-aprendizagem do letramento. Vários são os elementos que contribuem para tal; alguns inerentes ao próprio livro didático, outros relacionados aos contextos sócio-político e educacional. Retomemos alguns deles.

A discussão que realizamos no primeiro capítulo sobre o processo de letramento tem reflexos diretos na elaboração da cartilha. A falta de um conceito claro sobre o que é ser letrado, ou o que se espera de um sujeito letrado, acaba por deixar em aberto que habilidades e/ou capacidades precisam ser desenvolvidas durante a escolarização. Obviamente, o que se espera de um sujeito letrado é que saiba ler e escrever, mas ler e escrever que textos? Será que todos precisam poder ler e escrever textos acadêmicos ou científicos? Que graus de leitura e escrita podem ser exigidos durante a seriação escolar? O grau de exigência para a leitura e para a escrita deve ser o mesmo para todos os indivíduos, ou seja, todos precisam saber escrever todos os gêneros de texto que conseguem ler?

Sem a pretensão de ter a última palavra sobre essas questões queremos registrar nosso ponto de vista resultante desta pesquisa. Ao considerarmos o processo de letramento um contínuo, cremos que existem graus diferentes, práticas e eventos diversos de letramento. Um sujeito, então, poderá atingir um alto grau de letramento em determinada prática, sem contudo, atingir o mesmo grau em outra. Mas, embora o grau de letramento possa variar porque há diferentes práticas, há um mínimo comum de quesitos, comuns a qualquer dessas práticas. Ou seja, há um núcleo básico de habilidades e capacidades

relativas ao letramento que precisa ser dominado para que possa, então, funcionar como um visto de entrada na participação no mundo contemporâneo. Por isso, não acreditamos ser possível (nem tampouco necessária) a obtenção de um único e permanente grau de letramento por parte de todos os cidadãos porque as práticas em que cada um estará envolvido variarão e, com elas, as exigências relativas às habilidades e capacidades da lecto-escritura.

Entretanto, pautando-se em um elenco mínimo de textos que qualquer cidadão inserido em nossa sociedade precisa ser capaz de ler e/ou escrever, princípios norteadores de uma política nacional de letramento e os objetivos da escola de formação básica (concernentes ao assunto) deveriam ser estabelecidos, dando-se ênfase à leitura nas séries iniciais.

A ausência de clareza sobre esses aspectos do letramento tem gerado um livro didático que tenta ensinar a ler e escrever enquanto decodificação e codificação, respectivamente, sem visualizar a funcionalidade dessas habilidades e capacidades para o indivíduo enquanto cidadão de uma sociedade.

Todavia, não só a ausência de uma definição e uma política claras sobre o letramento contribuem para a má qualidade do processo, mas também o desconhecimento das similaridades e diferenças entre as modalidades oral e escrita interfere significativamente na confecção de qualquer material que trabalhe com a linguagem verbal. É necessário ter claro qual é a bagagem de conhecimentos lingüísticos trazidos pela criança para a sala de aula, seja referente à linguagem oral, seja à escrita, para se estabelecer um planejamento eficaz. Contudo, as cartilhas parecem pressupor que as crianças chegam à escola como *tábula rasa*, sem nenhum conhecimento lingüístico prévio. Primeiramente, ignoram que as crianças, normalmente, são falantes de uma variedade lingüística que não é a padrão e passam a fazer uso de uma linguagem que é em grande parte estranha à criança (sintaxe,

vocabulário, etc.). Então, ao invés de os livros mostrarem a pluralidade do oral e a unidade da escrita, suas vantagens e desvantagens, sem estabelecer julgamentos de certo e errado, impõem uma única forma (e fôrma) de expressão que, devido a seu distanciamento da realidade lingüística dos alunos, acaba por ser inatingível (e conseqüentemente, rejeitada). Os resultados são, em parte, demonstrados pelos índices de evasão e repetência. Em segundo lugar, esquecem que a criança formula hipóteses sobre o sistema escrito antes de entrar em contato com o ensino sistemático da lecto-escritura. Por sua vez, essas hipóteses precisam ser respeitadas e levadas em conta durante a fase inicial do processo, dando espaço para que a criança confronte suas hipóteses com a realidade da lecto-escritura e seja, então, assistida.

Outros pontos falhos na confecção das cartilhas se dão pela superficialidade do conhecimento sobre o como do processo de letramento. Percebe-se que os autores desconhecem a complexidade dos processos da leitura e da escrita, ignorando, também, as várias pesquisas já realizadas que demonstram que durante a execução de tarefas relativas à leitura e à escrita, o leitor-escritor maduro envolve-se com processos mais centrais de processamento da informação - tendo automatizado os processos periféricos como a decodificação e a codificação. Em decorrência disso, propõem um número surpreendente de exercícios que privilegiam o treino de habilidades periféricas. Observamos tal fato a começar pelo período preparatório. Treina-se a criança em determinadas habilidades perceptivas e motoras, ao invés de se propiciarem discussões sobre a lecto-escritura. Enquanto se pretende ensinar a escrever, propõem-se vários exercícios de cópia que funcionam como mero treino ortográfico. Os textos propostos para a leitura repetem famílias silábicas e temas, tornando-se desmotivadores e aborrecedores. Além disso, os exercícios destinados à interpretação de textos, com raríssimas exceções, são elaborados

pressupondo apenas a remissão direta ao texto lido, sem espaço para qualquer trabalho criativo.

Face ao que acabamos de abordar e a tantos outros elementos citados em capítulos anteriores é patente a necessidade urgente de mudanças nas cartilhas para que venham realmente a atuar como facilitadores da árdua tarefa de aprender a ler e a escrever.

As cartilhas precisam refletir, pelo menos em parte, o que se espera de um sujeito letrado, ou seja, elas precisam demonstrar que, enquanto livros destinados ao 1º ano escolar, têm objetivos específicos a cumprir, mas que, contudo, estão inseridas em um contexto maior - o contínuo do letramento. Assim sendo, paulatinamente devem capacitar o aluno para interagir em eventos de letramento de seu cotidiano satisfatoriamente.

Isso, porém, só será possível se as habilidades de codificação e decodificação deixarem de ser o cerne na elaboração das cartilhas. Será necessário transcender o ensino dessas habilidades conscientizando das e ensinando as diferentes estratégias usadas pelo leitor-escritor maduro quando envolvido em qualquer tarefa dessa natureza. Os textos propostos para a leitura necessitarão ser verossímeis e semelhantes aos encontrados em eventos comunicativos reais: histórias infantis coerentes e coesas; cartas (endereçadas às crianças, outras escritas por crianças); artigos de jornal; textos enciclopédicos; anúncios, fragmentos de lista telefônica ou livro de endereços, faturas de água, luz ou telefone, notas fiscais, poesias, entre tantos outros. Certamente, as tarefas pertinentes a cada um dos gêneros variarão porque as habilidades e capacidades adquiridas serão diferentes no decorrer do primeiro ano do letramento, devendo essas, então, corresponder em grau de exigência ao estágio do processo em que as crianças se encontram.

As oportunidades de escrita precisarão ir além da elaboração de frases ou histórias a partir de uma lista de palavras que repete a família silábica estudada. As propostas de produção deverão criar espaço para que a criança faça uso da escrita motivada para tal.

Conforme mencionamos anteriormente, não lemos por ler e não escrevemos por escrever: quando o fazemos, temos objetivos que buscamos alcançar; portanto, as propostas devem representar para a criança mais do que aprender a escrever. Deve-se propiciar à criança a consciência dos porquês e para quês a escrita é importante. Desta forma, se poderão criar concursos de poesia e/ou contos; estabelecer comunicação através de cartas com turmas de outras escolas; elaborar convites para que profissionais visitem a escola; editar um pequeno jornal; etc. e, assim, viabilizar várias oportunidades para o uso de estratégias utilizadas pelo escritor maduro, como, por exemplo, a reescritura.

Contudo, tais mudanças só acontecerão se ocorrerem outras, como, por exemplo, mudanças na concepção do livro didático por parte dos editores, autores e professores. Os problemas aqui debatidos têm origens profundas: somente uma vontade política da sociedade, como um todo, poderá pressionar a barreira que as editoras vêm erguendo contra a mudança da mentalidade de autores e professores e, portanto, das estratégias do principal órgão responsável pela compra e distribuição do livro didático no Brasil, a FAE.

Os exercícios propostos, os textos apresentados, entre outros, são elementos que demonstram um grande despreparo para o empreendimento de elaborar o livro didático. Não basta ser (ou ter sido) professor alfabetizador para se estar apto a elaborar um material que estará envolvido em tarefa de grande responsabilidade. São necessários estudos aprofundados em várias áreas do conhecimento, em especial, nas áreas relacionadas diretamente com a linguagem como a lingüística, psicolingüística, sociolingüística, etc. Só então os autores serão capazes de fazer uso real e adequado de tais conhecimentos, e não apenas citar ou mencionar pesquisadores e pesquisas sem, contudo, incorporar os conhecimentos e contribuições dos mesmos na construção dos livros.

Além disso, autores e professores precisarão trabalhar em parceria, pois, à medida que um novo material for elaborado deverá ser submetido a uma testagem piloto, a fim de

sofrer reformulações diante dos resultados apresentados para, só então, ser colocado no mercado editorial.

Os professores são o outro grupo que necessita assumir outra postura frente ao livro didático. Afinal, são eles que poderão provocar mudanças de forma mais rápida. Ao não aceitarem um livro, pois, que não cumpre com sua tarefa no processo ensino-aprendizagem da lecto-escritura, forçarão o aparecimento de melhores livros. Por ora, porém, isso não se evidencia porque também, aos professores, faltam conhecimentos e esclarecimentos sobre o letramento. A formação do profissional do magistério tem ficado aquém das necessidades, tanto a nível de 2^o, quanto de 3^o grau. No currículo do curso técnico, em magistério não há nenhuma cadeira sequer da área de lingüística, de psicolingüística ou afins. Nos cursos de Letras, embora haja várias cadeiras de lingüística, ainda é reduzido o espaço para o estudo do letramento.

A formação lingüística do profissional do magistério é imprescindível, não só para escolher e/ou exigir um melhor material de apoio, mas para que o ensino da lecto-escritura, que transcende o livro didático, possa tomar (seu) lugar efetivamente.

Os editores, por sua vez, necessitarão ter consciência de que um bom material não se elabora da noite para o dia e que a qualidade não se resume aos aspectos gráficos. Deverão estar dispostos a assumir a parcela de responsabilidade que lhes cabe selecionando, com conhecimento de causa (ou seja, com critérios rigorosos), os melhores materiais que se apresentam para a publicação.

O quarto, e último grupo, mas não menos importante, são os consumidores: pais e alunos. É esse o grupo que sofre efeitos (para não dizer prejuízos) diretos da qualidade do livro didático. Por isso, cabe a ele estabelecer uma vigilância crítica mais apurada sobre o produto que vem consumindo, rejeitando, definitivamente, o mau livro didático e exigindo, assim, dos outros grupos mencionados, qualidade nos serviços prestados. Sabemos que,

diante da grande parcela subeducada e subletrada da sociedade brasileira, esta tarefa não será fácil de ser efetivada. Contudo, há instâncias, como as APs (Associações de Pais), que poderão assumir tal responsabilidade, forçando, por fim, a mudança, através de campanhas sistematizadas nos meios de comunicação de massa. É necessário que se estabeleçam mecanismos de controle de qualidade sobre o livro didático.

A elaboração de qualquer material didático precisa assumir um caráter de maior seriedade e cientificidade em nossa sociedade - precisa ocorrer uma mudança de mentalidade, especialmente aos quatro grupos mencionados anteriormente.

Embora esta pesquisa nos permitiu fazer um diagnóstico bastante abrangente do “estado de saúde” das cartilhas detectamos alguns pontos que poderiam sofrer reformulações permitindo um análise ainda mais acurada. Vejamos alguns.

Ao tabularmos os exercícios mecânicos em exercícios de cópias, listas, ditados e outros, percebemos que primeiramente a subclassificação outros assumiu proporções extensas (42%) se comparada às demais (sub)classificações (ver gráfico 17, p. 127). Além disso, alguns tipos de exercícios como, por exemplo, os de análise e síntese silábica, os de auto-ditado (substituição à antiga forma de ditado oral?) e os de emparelhamento foram recorrentes e, portanto, poderiam ter figurado como subclassificações nos dando, assim, uma visão mais apurada. Outra limitação de nossa pesquisa está relacionada aos textos propostos para a leitura. Embora tenha ficado evidente que os gêneros pretextos e matraca têm primazia e que os demais apareçam em número muito pequeno (quando aparecem), que vários textos sejam um conjunto de sentenças resultando em danos para a formação do conceito de um bom texto, gostaríamos de ter ampliado nossa análise no que tange aos seus temas. Conforme já mencionamos, a fim de verificar os temas, trabalhamos com uma amostragem de textos em cada cartilha; acreditamos, porém, que tal assunto (tema) é muito importante para a formação do leitor porque está diretamente relacionado à motivação. Por

estas razões, a realização de um trabalho que visasse categorizar os temas de todos os textos e o tratamento dado a esses ampliaria os horizontes de nossa compreensão deste processo tão multi-facetado: o letramento.

Um estudo do vocabulário apresentado poderia caminhar em conjunto buscando saber se há uso de regionalismo, e/ou vocábulos não adequados ao nível cognitivo das crianças, por exemplo.

Partindo ainda dessa questão dos temas, surgiu a curiosidade de saber o que as próprias crianças, envolvidas na aprendizagem da leitura, pensam sobre os textos apresentados e que critérios utilizam para julgar um texto bom ou ruim. Cremos que seria oportuno somar tais resultados ao quadro do letramento na primeira série.

O aprofundamento de alguns desses pontos só viria enriquecer os resultados aqui apresentados; todavia, por limites de tempo, entre outros, não nos foi possível realizá-lo, ficando a sugestão para o desenvolvimento de futuras pesquisas.

Os resultados que vimos discutindo são/estão restritos à confecção do material utilizado. Fogem ao alcance de nosso trabalho a utilização do material e as relações estabelecidas entre professor - aluno e aluno - aluno em sala de aula durante o processo de ensino-aprendizagem da lecto-escritura. Estudos que viessem elucidar tais aspectos, em nosso ponto de vista, viriam revelar mais uma face de suma importância na efetivação deste processo.

Finalizando, então, concluímos que o livro didático destinado ao ensino da lecto-escritura na primeira série, a cartilha, embora apresente todos os problemas aqui discutidos, e, portanto, esteja contribuindo para o quadro de iletramento no país, não é o único vilão dessa história. A (des)qualificação do profissional, os problemas sócio-políticos e econômicos, entre tantos outros, têm dividido a (ir)responsabilidade conjuntamente. Assim, urge que se façam mudanças nas cartilhas, mas ao solucionar apenas este elemento do

conjunto, não se pode esperar a melhoria do todo. A mudança real rumo à erradicação do iletramento no Brasil passa por várias instâncias. O presente trabalho buscou apresentar os problemas e alguns caminhos para uma dessas, a referente ao livro didático para a 1ª série - a cartilha. Esperamos ter atingido nossos objetivos satisfatoriamente.

APÊNDICE I

AUTORES:

OBRA:

EDITORA, LOCAL, ANO:

Nº DE PÁGINAS:

OPERACIONALIZAÇÃO DAS CATEGORIAS

QUESTIONÁRIO

1.0 - FLEXIBILIDADE

1.1 - Ao expor o referencial teórico o(s) autor(es) apresenta(m) uma teoria fechada, como única verdade?

SIM () NÃO ()

1.2 - Os exercícios apresentados contemplam questões abertas ou fechadas? Abertas, quantas? Fechadas, quantas?

ABERTAS FECHADAS

REMISSÕES:

1.2.1 - No livro do professor, como são as respostas dadas às questões abertas?

1.2.2 - Nos exercícios abertos há espaço para o trabalho criativo?

SIM () NÃO ()

1.3 - A orientação da cartilha respeita as hipóteses iniciais da criança sobre o sistema escrito, acompanha a construção desse sistema pela criança?

SIM () NÃO ()

1.4 - Qual o tratamento dado às variedades sociolingüísticas das crianças?

2.0 - CONCEPÇÃO DOS AUTORES

2.1 - Os autores são claros ao expor a teoria que embasa a cartilha?

SIM () NÃO ()

2.2 - Qual a teoria explícita que embasa a cartilha, apresentada no livro do professor?

2.3 - É coerente com a bibliografia sugerida e/ou apresentada?

SIM () NÃO ()

2.4 - É coerente com o tipo de exercícios propostos?

SIM () NÃO ()

REMISSÕES:

Não sendo claros e/ou coerentes em um dos itens acima, então:

2.5 - Qual a teoria implícita percebida:

no livro do professor:

através dos exercícios:

em ambos:

na bibliografia:

2.6 - Há coerência entre os mesmos?

SIM () NÃO ()

REMISSÕES:

3.0 - PROCESSOS CENTRAIS X PERIFÉRICOS**3.1 - Quantificar:**

exercícios em geral:
mecânicos

criativos

cópias

listas

ditados

outros

exercícios preparatórios:
mecânicos

criativos

4.0 - FUNCIONALIDADE

4.1 - GÊNEROS NOS TEXTOS ESCOLHIDOS

poético

diário

correspondência

texto enciclopédico

texto jornalístico

descrição

publicitário

metalinguagem

pretexto:

matraca

narrativa: factual

ficcional

história em quadrinho

dramatização:

teatro

diálogo (tirados de textos que não são dramáticos)

4.2 - GÊNEROS NAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO

poético

diário

correspondência

texto enciclopédico

texto jornalístico

descrição

publicitário

metalinguagem

pretexto:

matraca

narrativa:

factual

ficcional

história em quadrinho

dramatização:

teatro

diálogo (tirados de textos que não são dramáticos)

5.0 - DESENVOLVIMENTO DAS MODALIDADES E DOS SEUS RESPECTIVOS GÊNEROS

5.1 - A cartilha ensina a(s) diferença(s) entre a modalidade oral e a modalidade escrita?

SIM () NÃO ()

5.2 - Os exercícios propostos conscientizam a criança das diferenças de:

audiência, em número e *status*

SIM () NÃO ()

local do discurso

SIM () NÃO ()

adequação do tópico e registro

SIM () NÃO ()

intenção

SIM () NÃO ()

5.3 - A cartilha chama atenção para o imbricamento das modalidades nos gêneros usados pela sociedade contemporânea, na multi-mídia (televisão, computador, video-game, etc.)?

SIM () NÃO ()

5.4 - São propostos exercícios que desenvolvam as habilidades necessárias para um bom desempenho no uso dos instrumentos tecnológicos de comunicação com que a criança se defronta entando no primeiro ano escolar (telefone, televisão, computador, etc.)?

SIM () NÃO ()

6.0 - CAPACIDADES METALINGÜÍSTICAS

Segundo a concepção exposta nesta dissertação sobre a construção do sistema escrito:

6.1 - O que está sendo ensinado para a criança, (os conceitos metalingüísticos) é pertinente?

SIM () NÃO ()

REMISSÕES:

6.2 - Os conteúdos metalingüísticos estão definidos e/ou conceituados corretamente: no livro do professor:

SIM () NÃO ()

CORRETOS
INCORRETOS

REMISSÕES:

no livro do aluno:

SIM () NÃO ()

CORRETOS
INCORRETOS

REMISSÕES:

6.3 - Os conteúdos metalingüísticos corretamente colocados no livro do aluno estão apresentados em registro adequado às capacidades cognitivas da criança?

SIM () NÃO ()

REMISSÕES:

6.4 - A cartilha proporciona exercícios que auxiliam a criança na segmentação da cadeia da fala:

6.4.1 - ao nível da palavra:

SIM () NÃO ()

6.4.2 - ao nível das unidades que constituem a sílaba:

SIM () NÃO ()

6.4.3. - Se sim, estão corretos?

SIM () NÃO ()

APÊNDICE I

6.5 - Existem propostas e /ou exercícios que visam ensinar o léxico ortográfico usando as regras morfológicas?

SIM ()

NÃO ()

7.0 - CONTEXTUALIZAÇÃO**7.1 - Ilustração:**

7.1.1 - A ilustração e outros aspectos gráficos são de bom gosto, ou seja, atrativos para a criança e ducam o senso estético?

SIM () NÃO ()

7.1.2 - Estão ao nível cognitivo da criança?

SIM () NÃO ()

7.1.3 - Há coerência entre o texto e a ilustração?

SIM () NÃO ()

7.2 - Coesão e coerência

7.2.1 - Os textos são:

integrais
fragmentos

coerentes e coesos

SIM () NÃO ()

7.2.2 - Os exercícios propostos observam o princípio da coesão e coerência?

SIM () NÃO ()

APÊNDICE I

8.0 - NEW AND GIVEN

8.1 - O livro do professor demonstra alguma preocupação e/ou dedica alguma atenção a esse aspecto?

SIM () NÃO ()

8.2 - Há algum teste de sondagem proposto para mensurar o que a criança já sabe sobre o sistema escrito, ou seja, leitura e escrita?

SIM () NÃO ()

8.3 - Há sugestões e /ou propostas de exercícios variados onde os alunos com um given mais alto possam ser também desafiados?

SIM () NÃO ()

8.4 - Os temas se repetem?

SIM () NÃO ()

8.5 - As temáticas dos textos apresentados são de interesse da criança?

SIM () NÃO ()

REMISSÕES:

8.6 - Há adequação do social editing na amostragem de textos analisada?

SIM () NÃO ()

REMISSÕES:

8.7 - Os textos podem ser considerados bons (segundo Bettelheim) para as crianças e atendem suas necessidades?

SIM () NÃO ()

9.0 - ASPECTOS IDEOLÓGICOS

9.1 - Há presença de alguma forma de preconceito?

SIM () NÃO ()

9.1.1 - Poderia ser categorizado em:

lingüístico

SIM () NÃO ()

político

SIM () NÃO ()

racial

SIM () NÃO ()

religioso

SIM () NÃO ()

outros

10.0 - AUTORIA

10.1 - O(s) autor(es) está(ão) claramente definido(s)?

SIM () NÃO ()

10.2 - Há uma pequena biografia que oriente sobre a formação e vida acadêmica do(s) autor(es) evidenciando sua capacitação para tal autoria?

SIM () NÃO ()

10.3 - Ao fazer uso de textos de outros autores, o autor lhes confere crédito segundo as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas)?

SIM () NÃO ()

10.4 - Trabalha-se a autoria com os alunos nas cartilhas:
educando-os para que assinem seu trabalhos

SIM () NÃO ()

ensinando-os a citar as fontes de suas pesquisas

SIM () NÃO ()

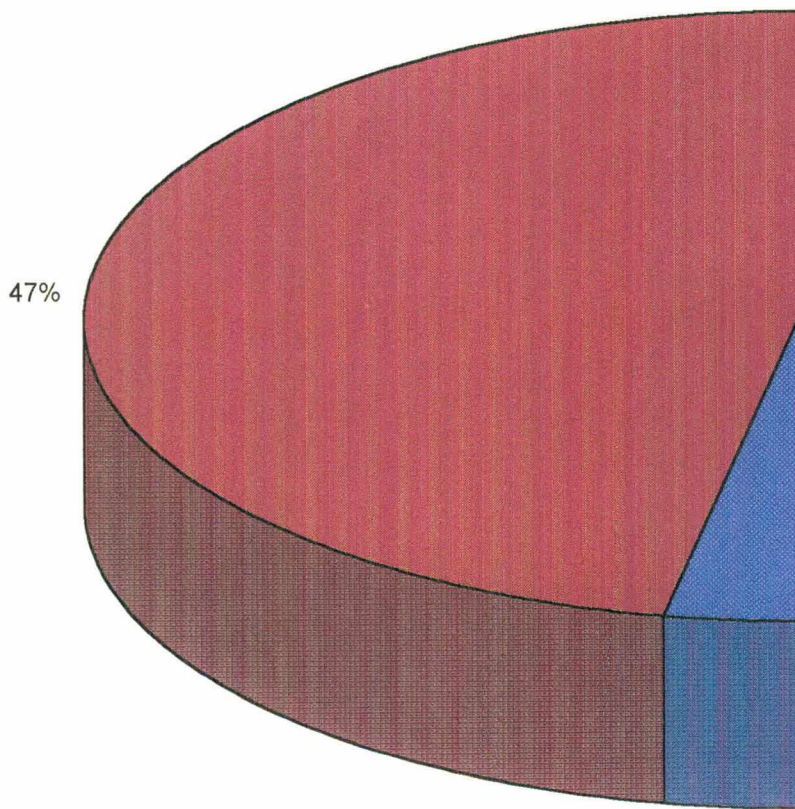
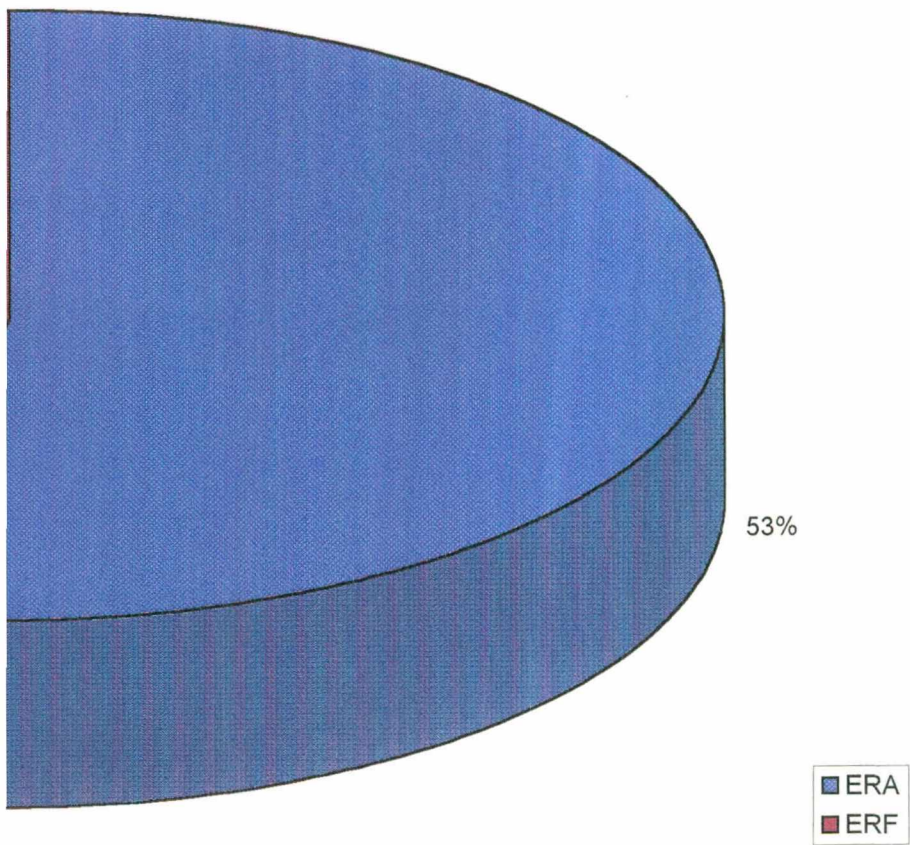


Gráfico 33: Porcentagem de ERA e ERF na cartilha Pipoca

APÈNDICE II



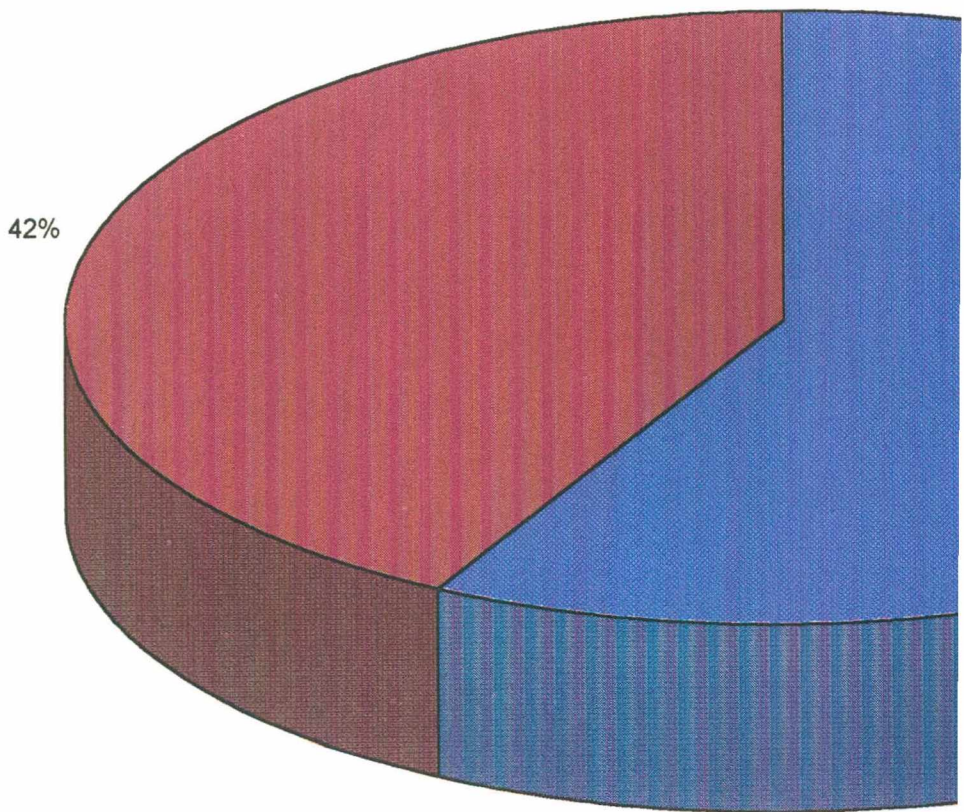
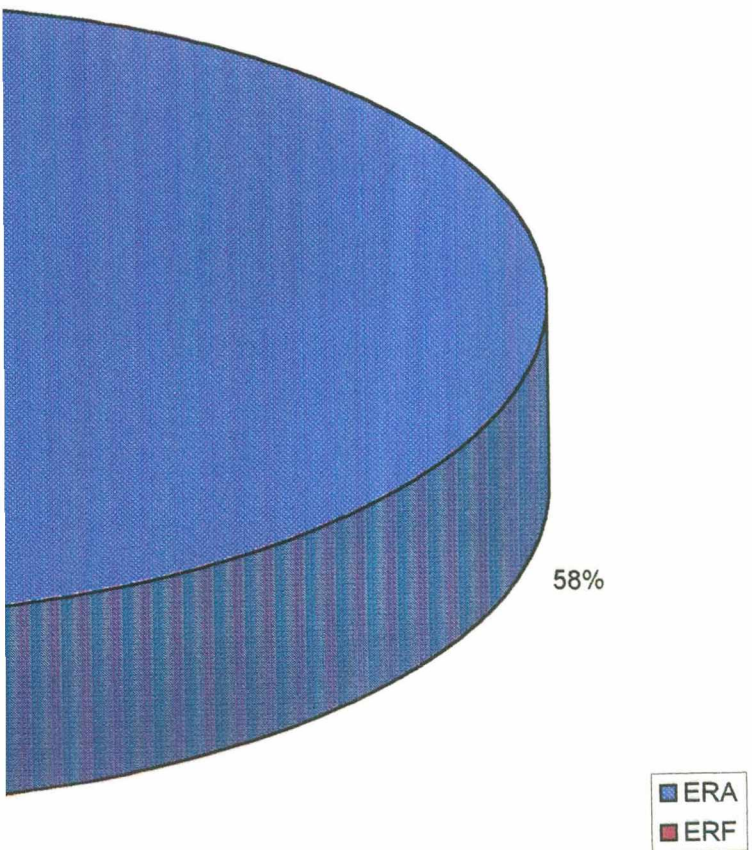


Gráfico 34: Porcentagem de ERA e ERF na cartilha Festa das Palavras

APÊNDICE III



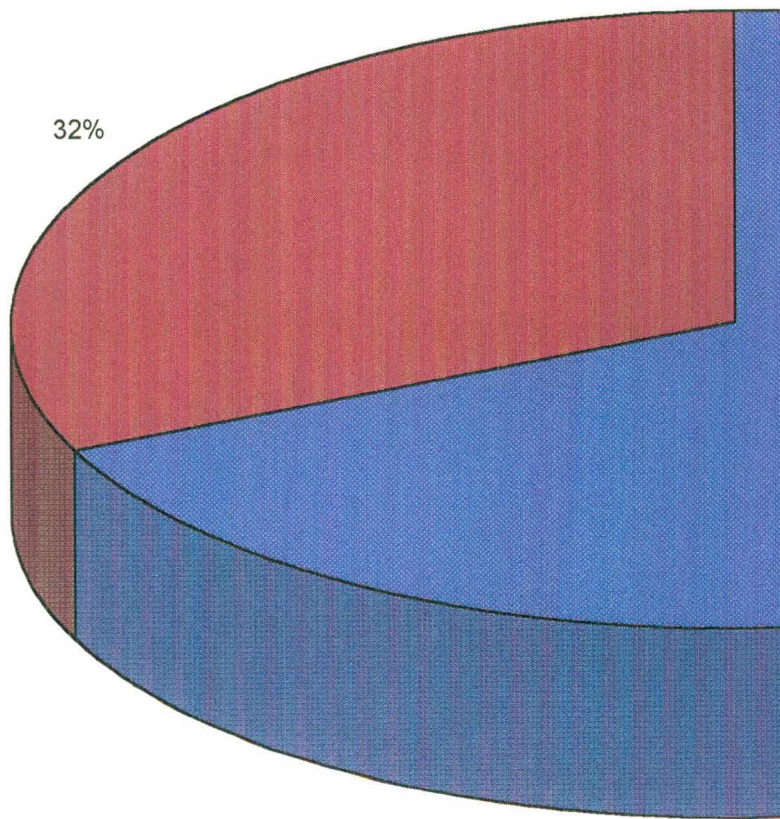
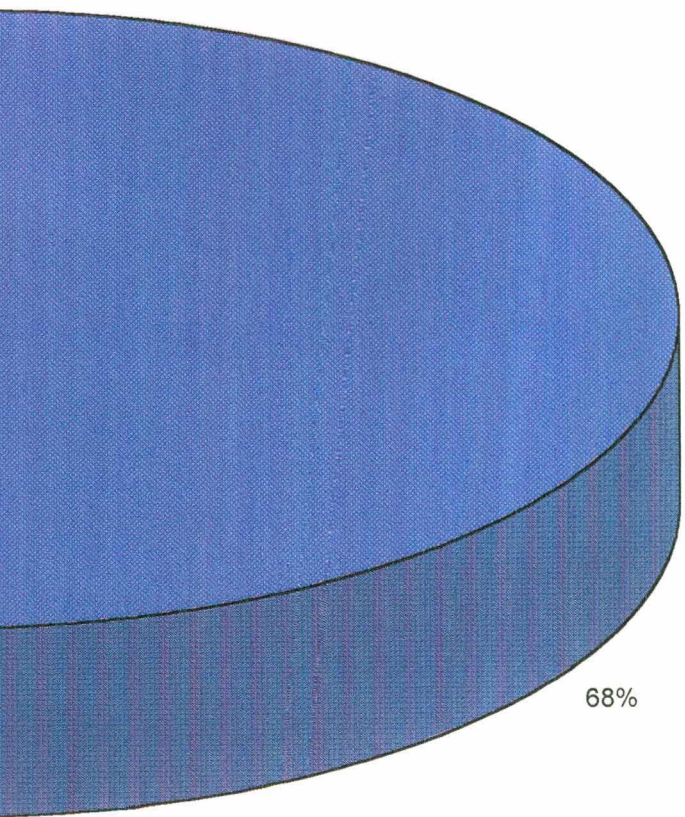


Gráfico 35: Porcentagem de ERA e ERF na cartilha Mundo Mágico

APÉNDICE IV



APÊNDICE V

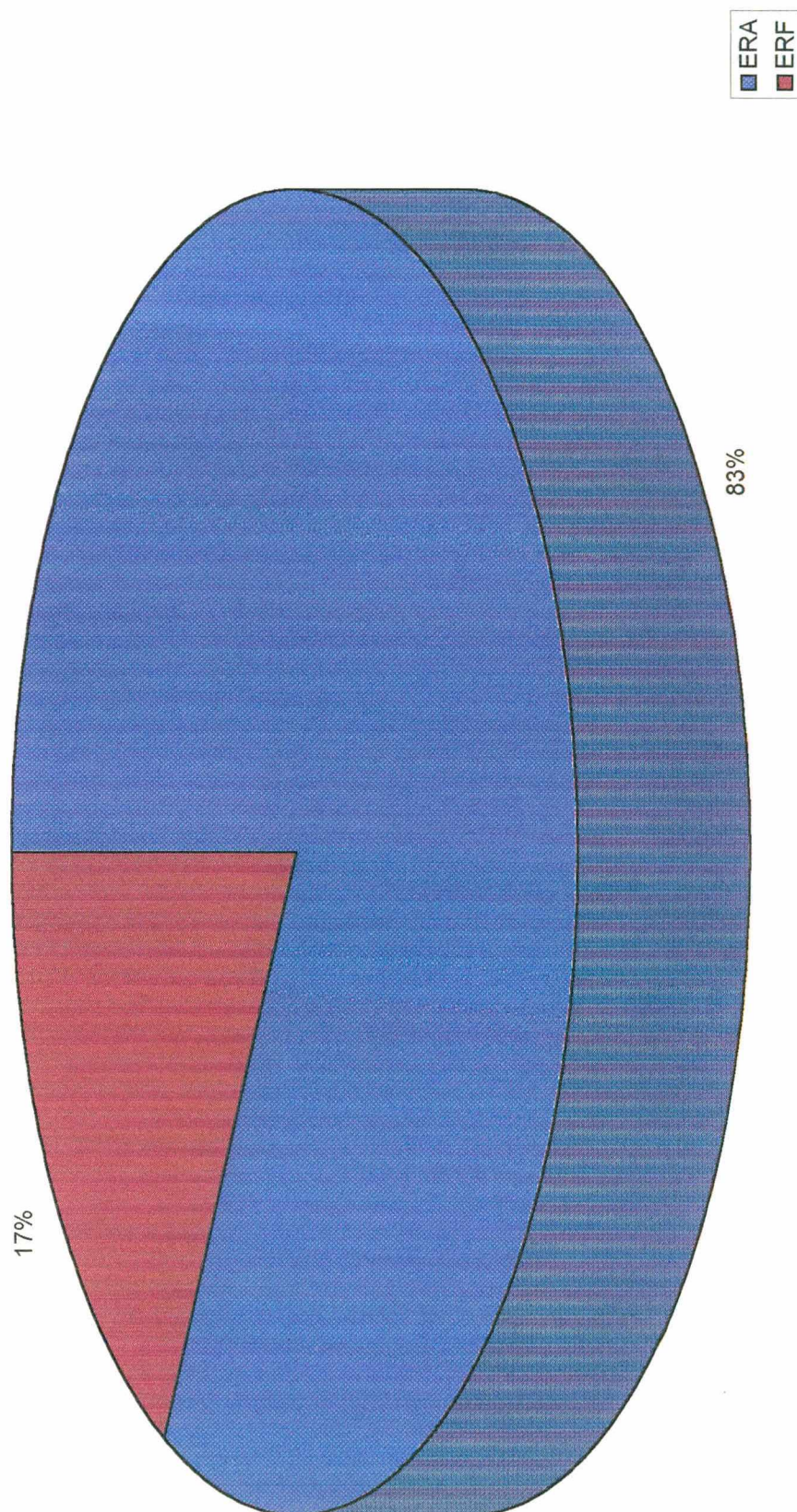


Gráfico 36: Porcentagem de ERA e ERF na cartilha Alegria de Saber

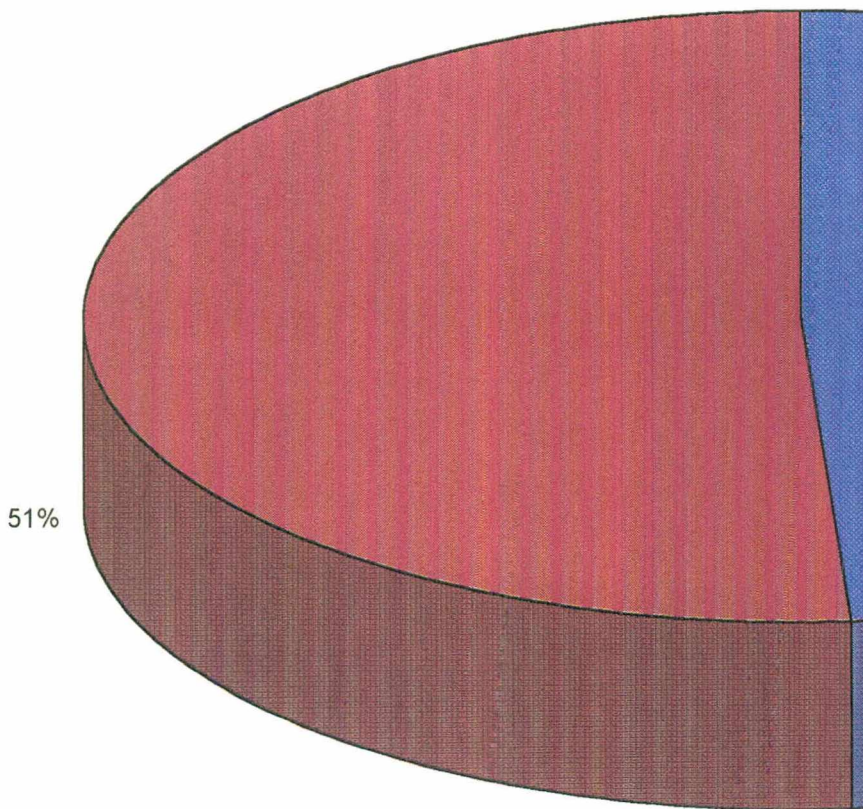
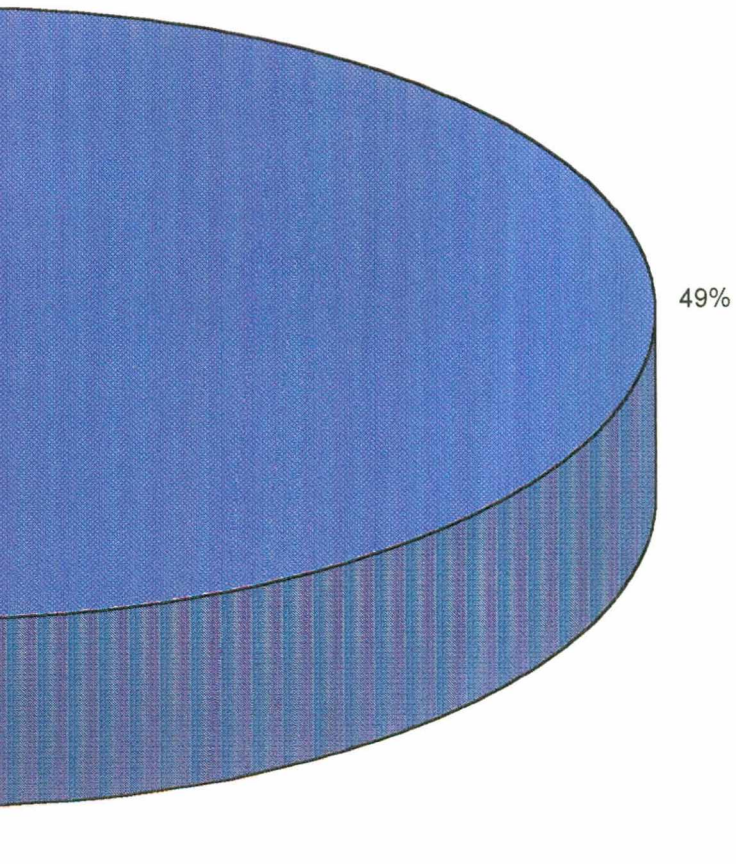


Gráfico 37: Porcentagem de ERA e ERF na cartilha Brincando com as Palavras

APÉNDICE VI



APÊNDICE VII

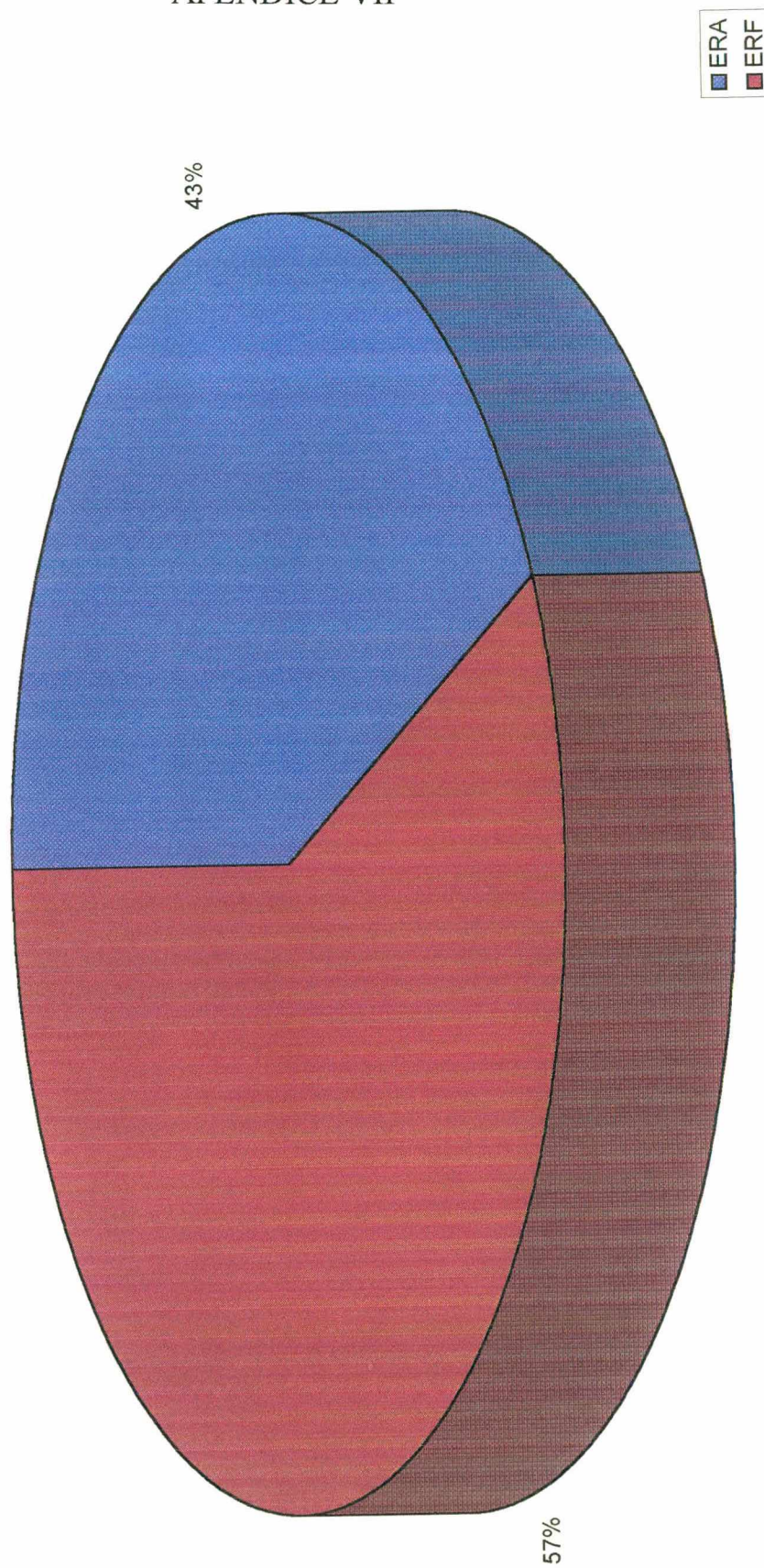


Gráfico 38: Porcentagem de ERA e ERF na cartilha Porta de Papel

APÊNDICE VIII

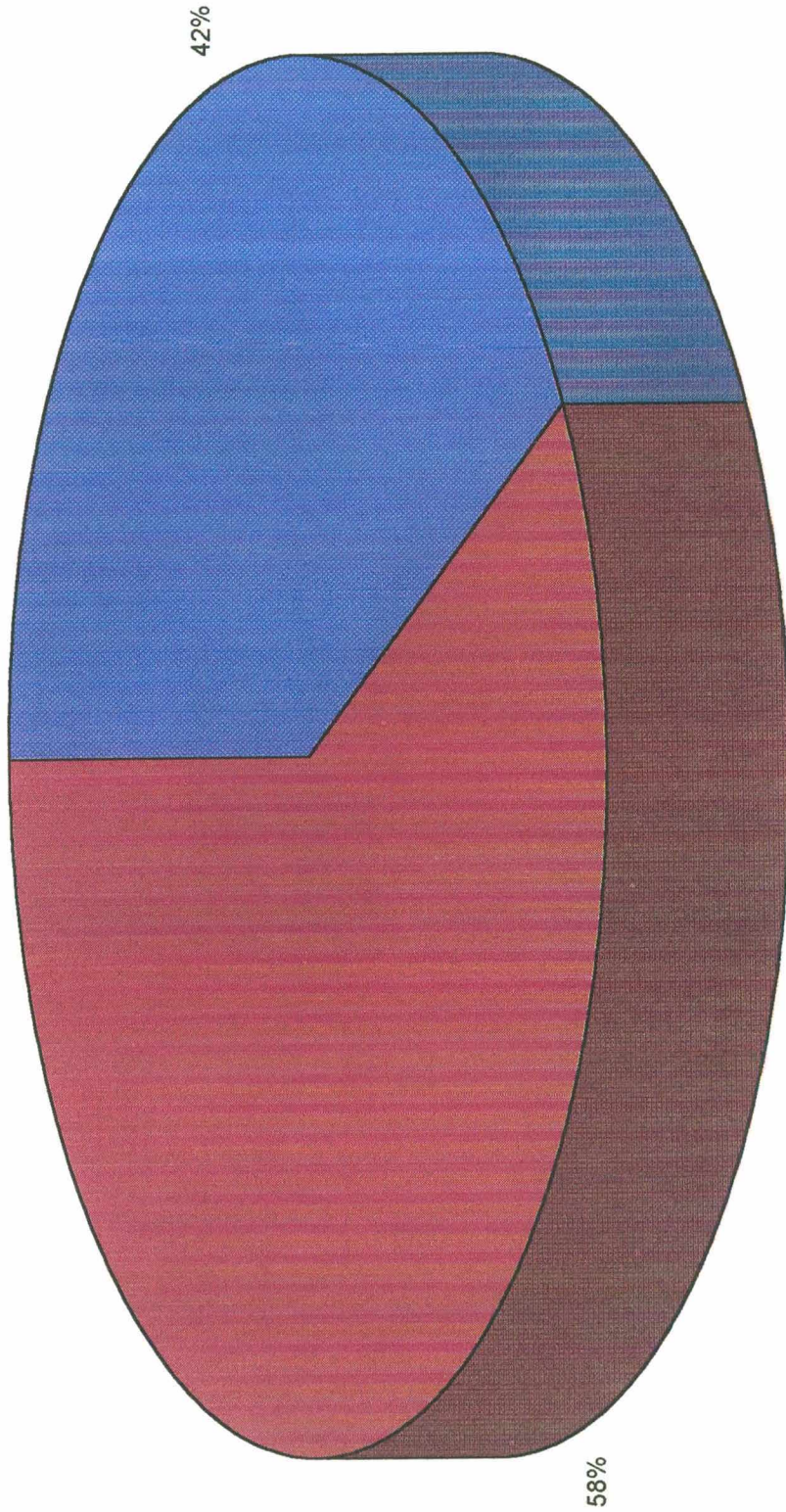


Gráfico 39: Porcentagem de ERA e ERF na cartilha Alegria Alegria

APÊNDICE IX

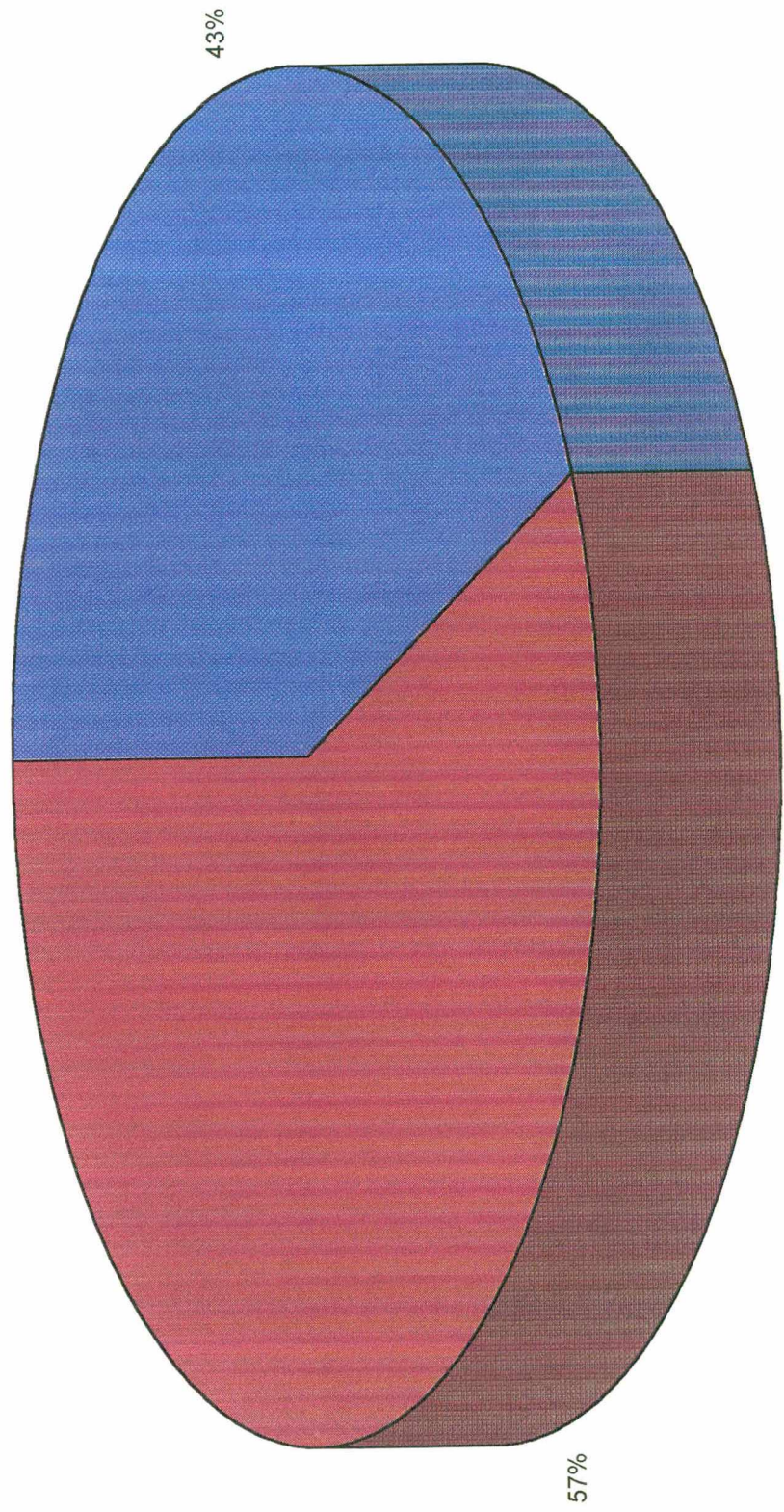


Gráfico 40: Porcentagem de ERA e ERF na cartilha Texto e Contexto

APÊNDICE X

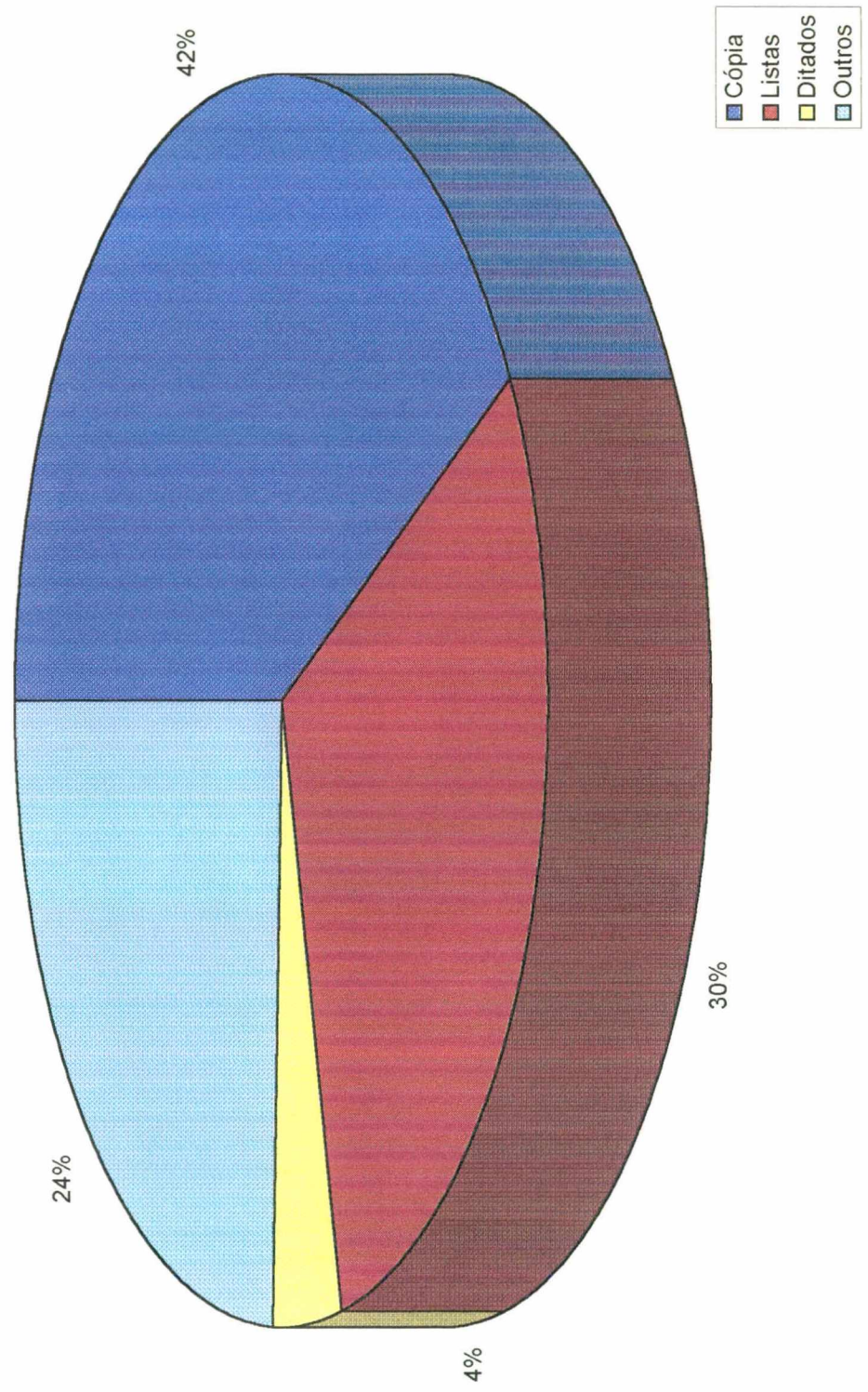


Gráfico 41: Porcentagem de exercícios mecânicos por tipo na cartilha Pipoca

APÊNDICE XI

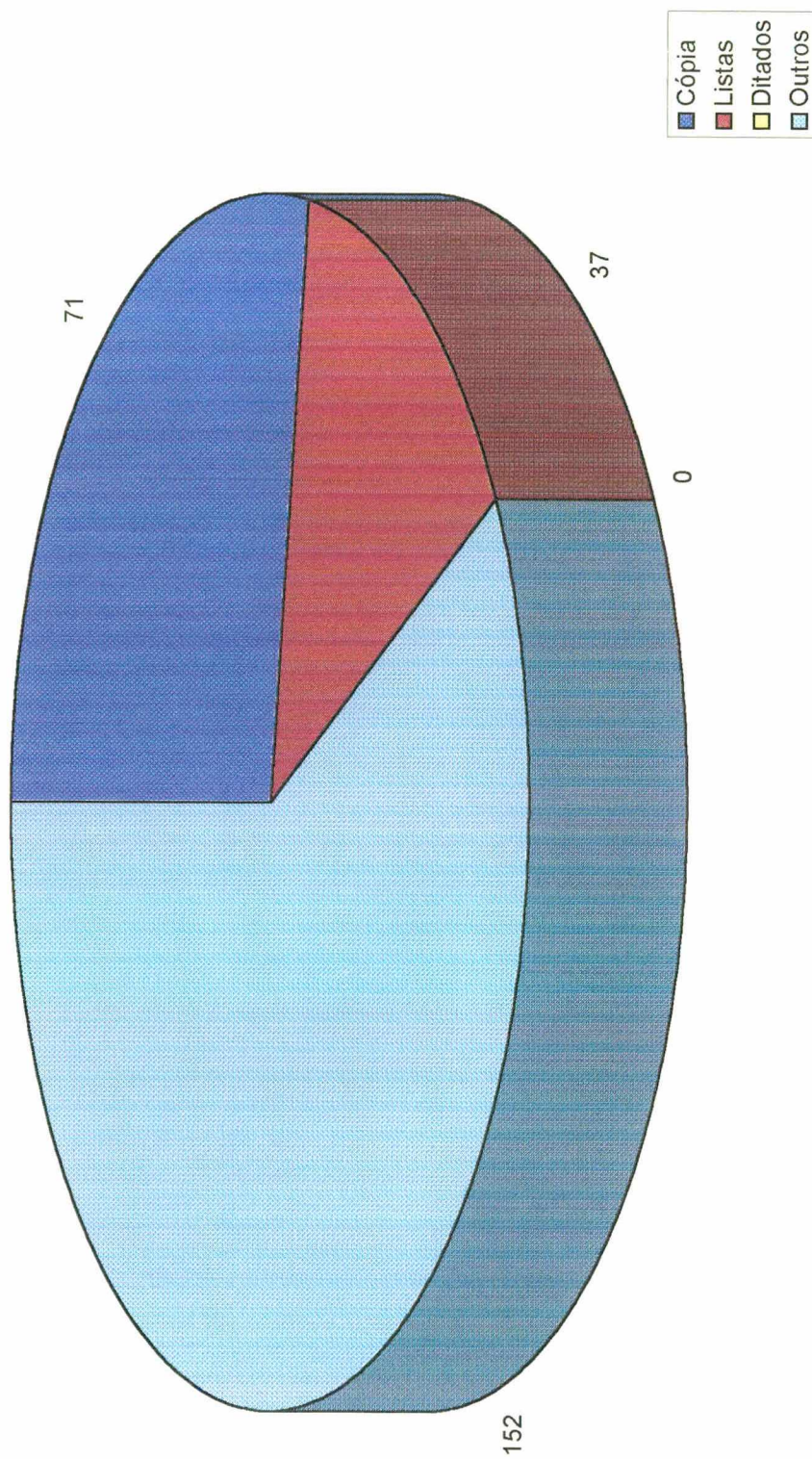


Gráfico 42: Porcentagem de exercícios mecânicos por tipo na cartilha Festa das Palavras

APÊNDICE XII

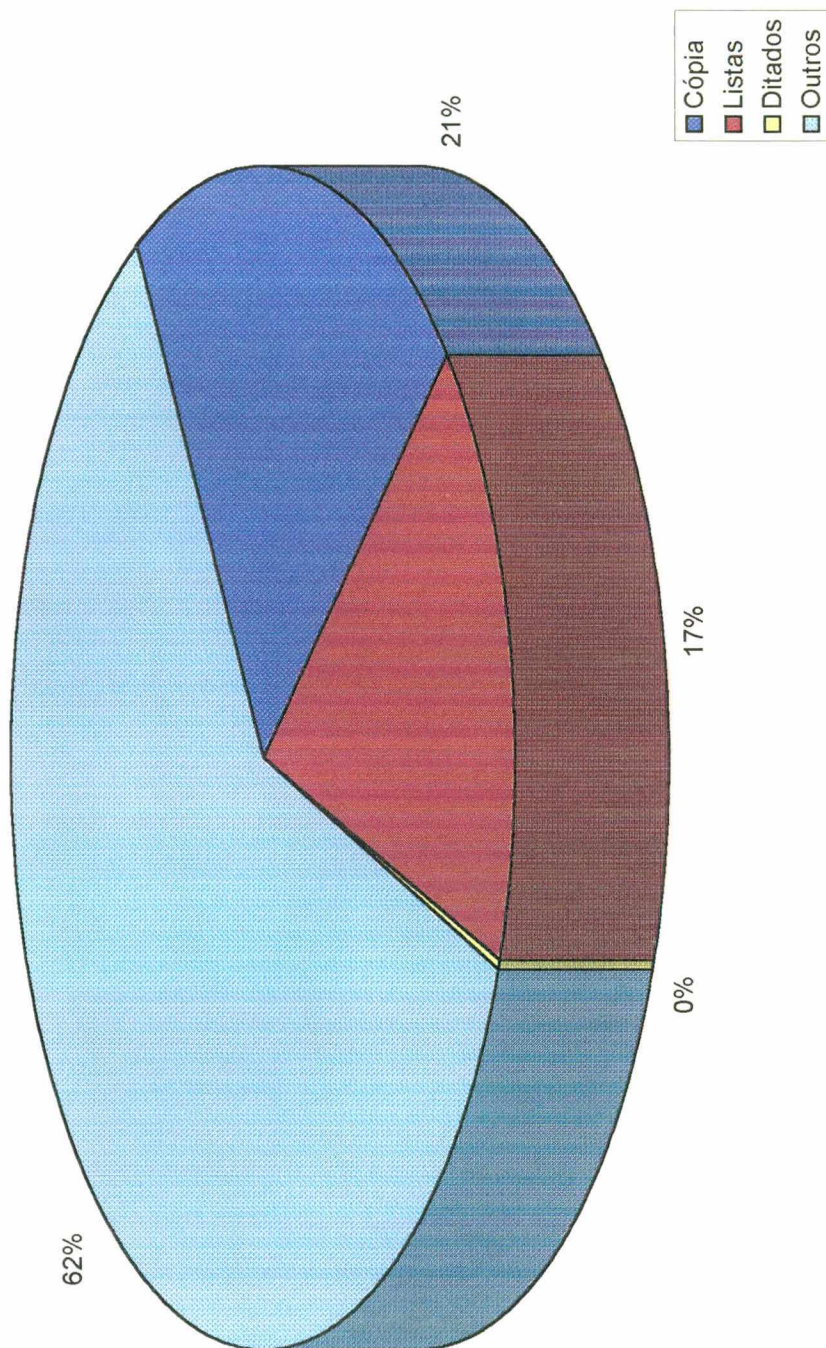


Gráfico 43: Porcentagem de exercícios mecânicos por tipo na cartilha Alegria de Saber

APÊNDICE XIII

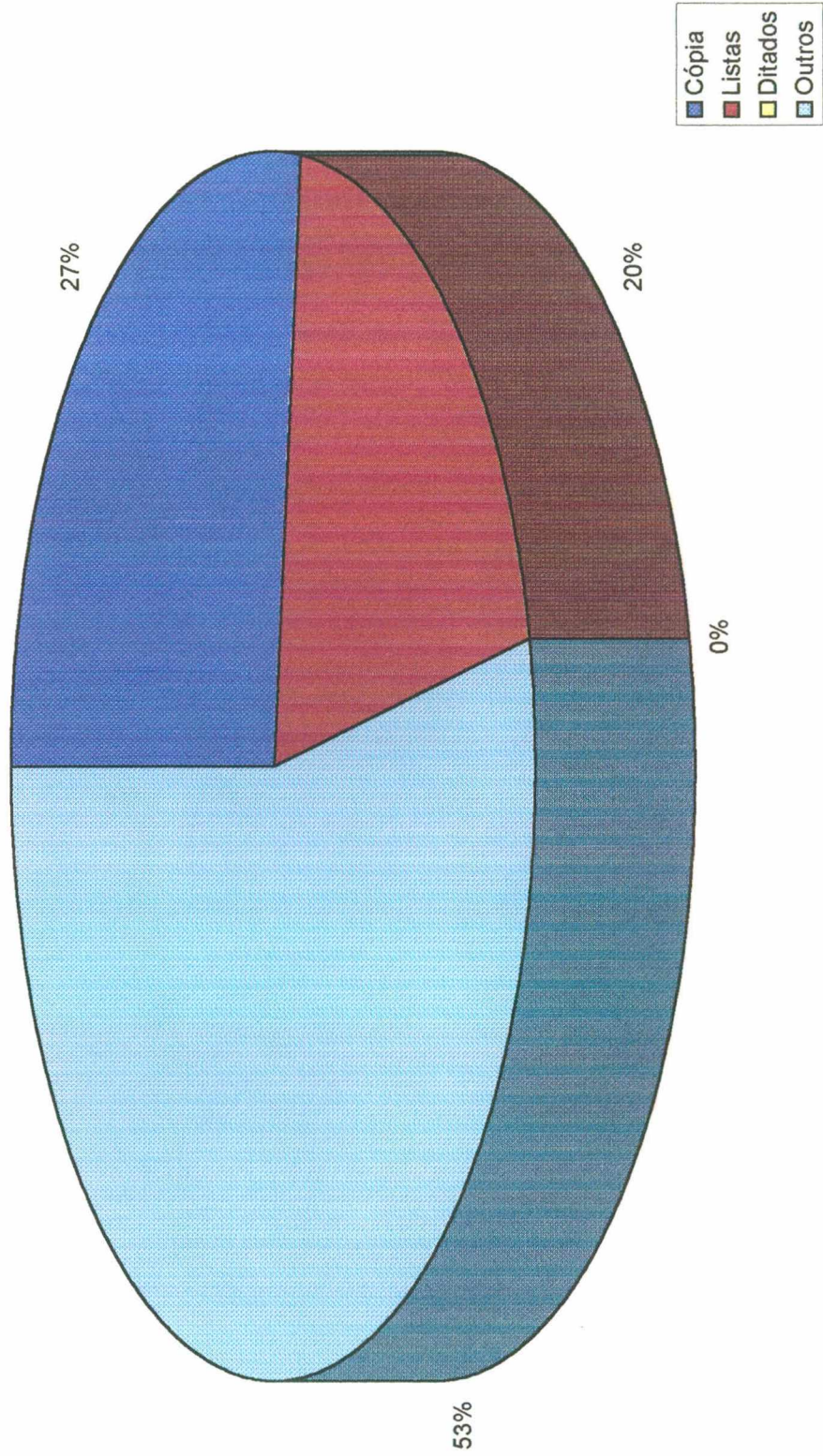


Gráfico 44: Porcentagem de exercícios mecânicos por tipo na cartilha Mundo Mágico

APÊNDICE XIV

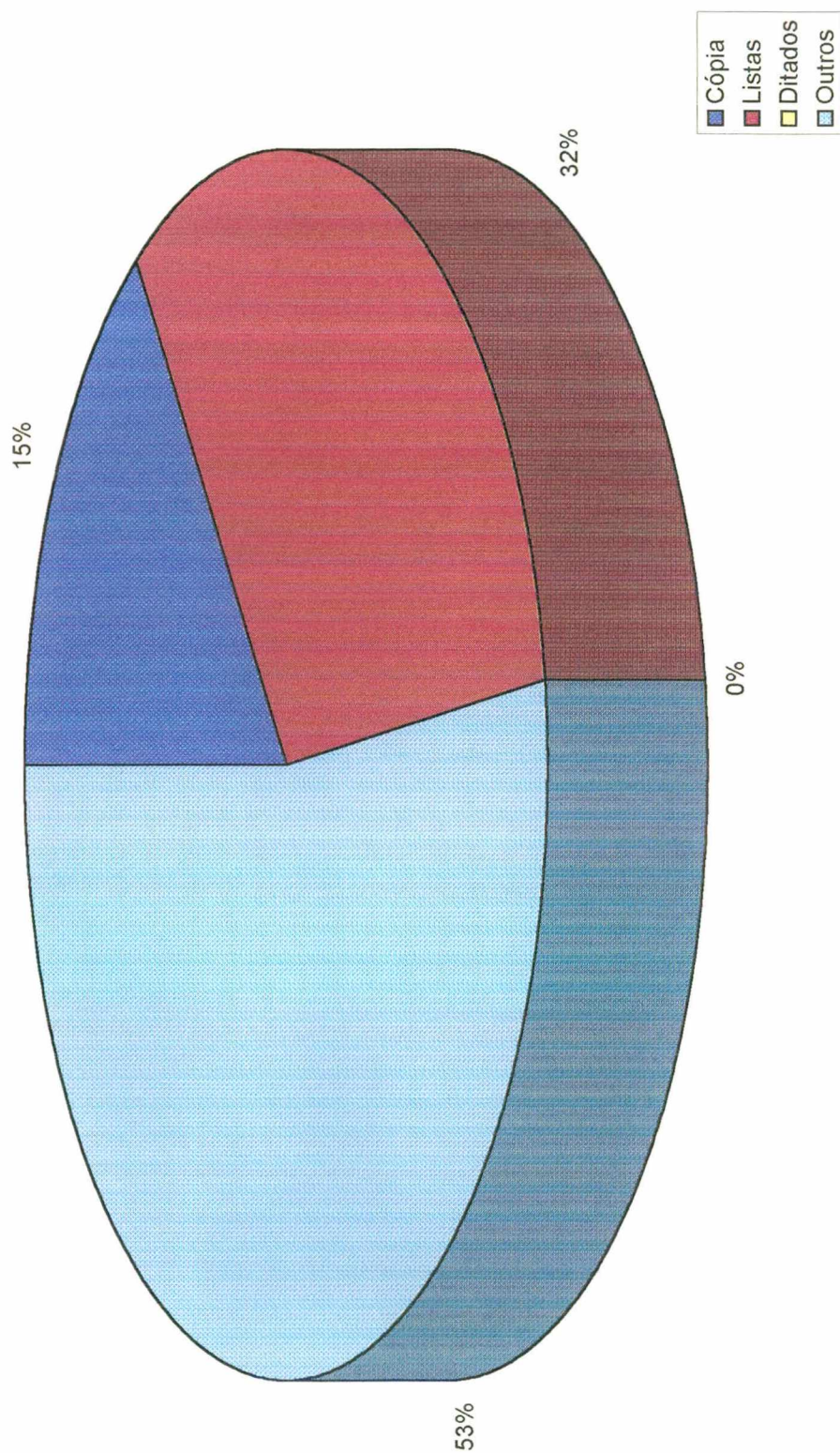


Gráfico 45: Porcentagem de exercícios mecânicos por tipo na cartilha Brincando com as Palavras

APÊNDICE XV

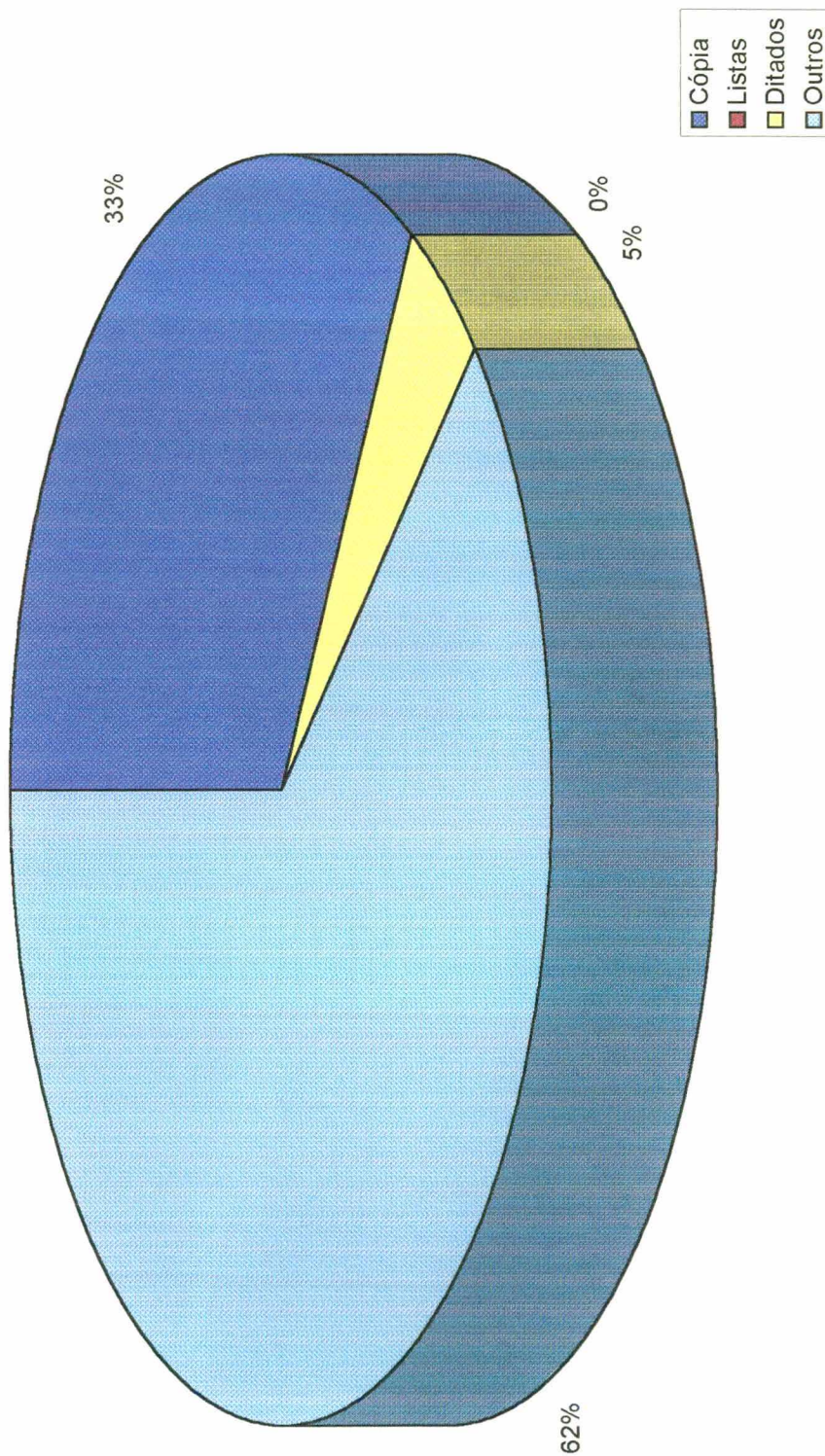


Gráfico 46: Porcentagem de exercícios mecânicos por tipo na cartilha Alegria de Saber

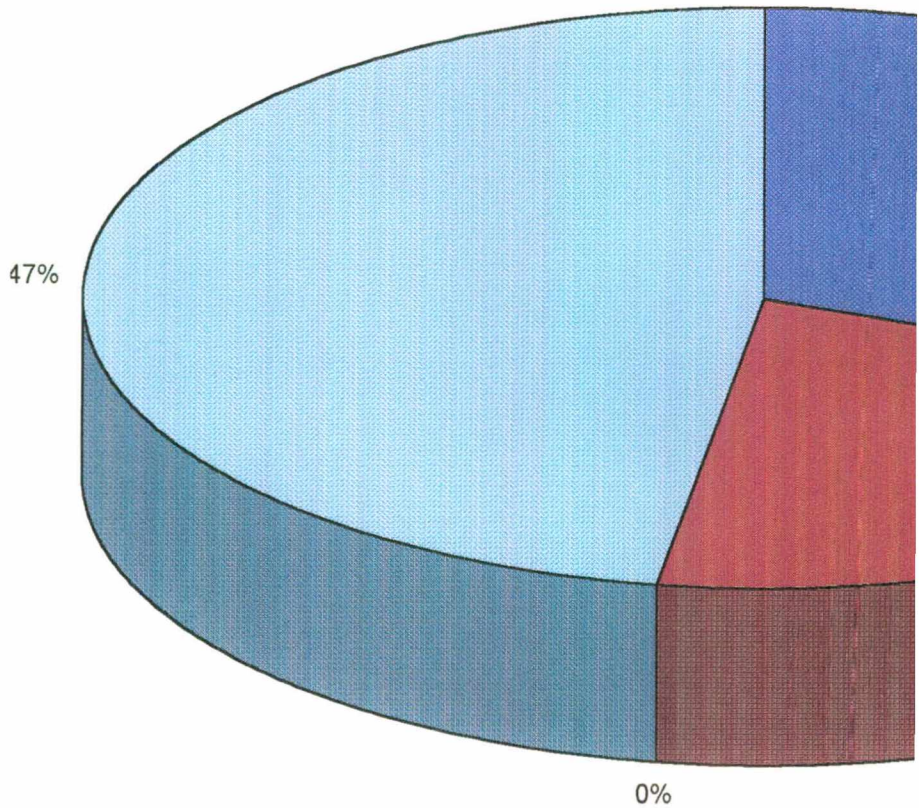
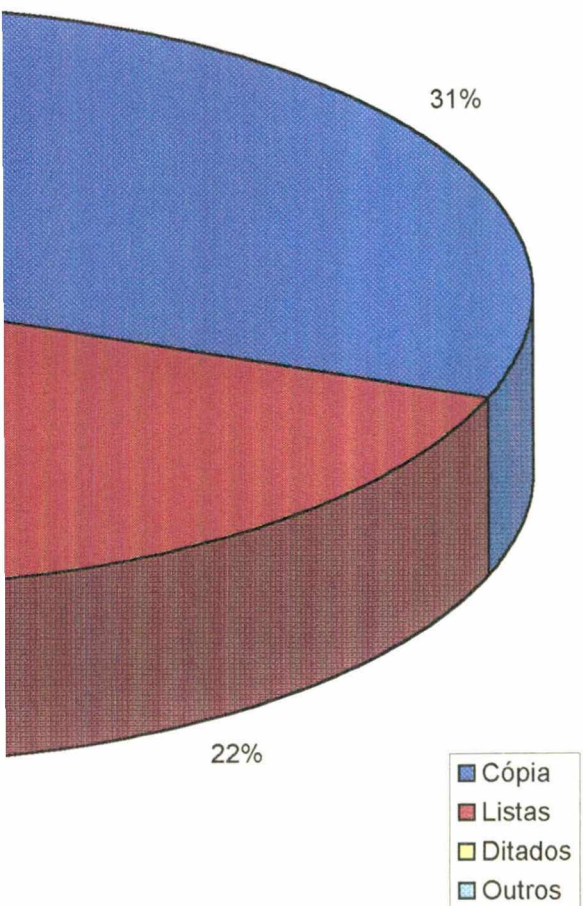


Gráfico 47: Porcentagem de exercícios mecânicos por tipo na cartilha Porta de Papel

APÊNDICE XVI



APÊNDICE XVII

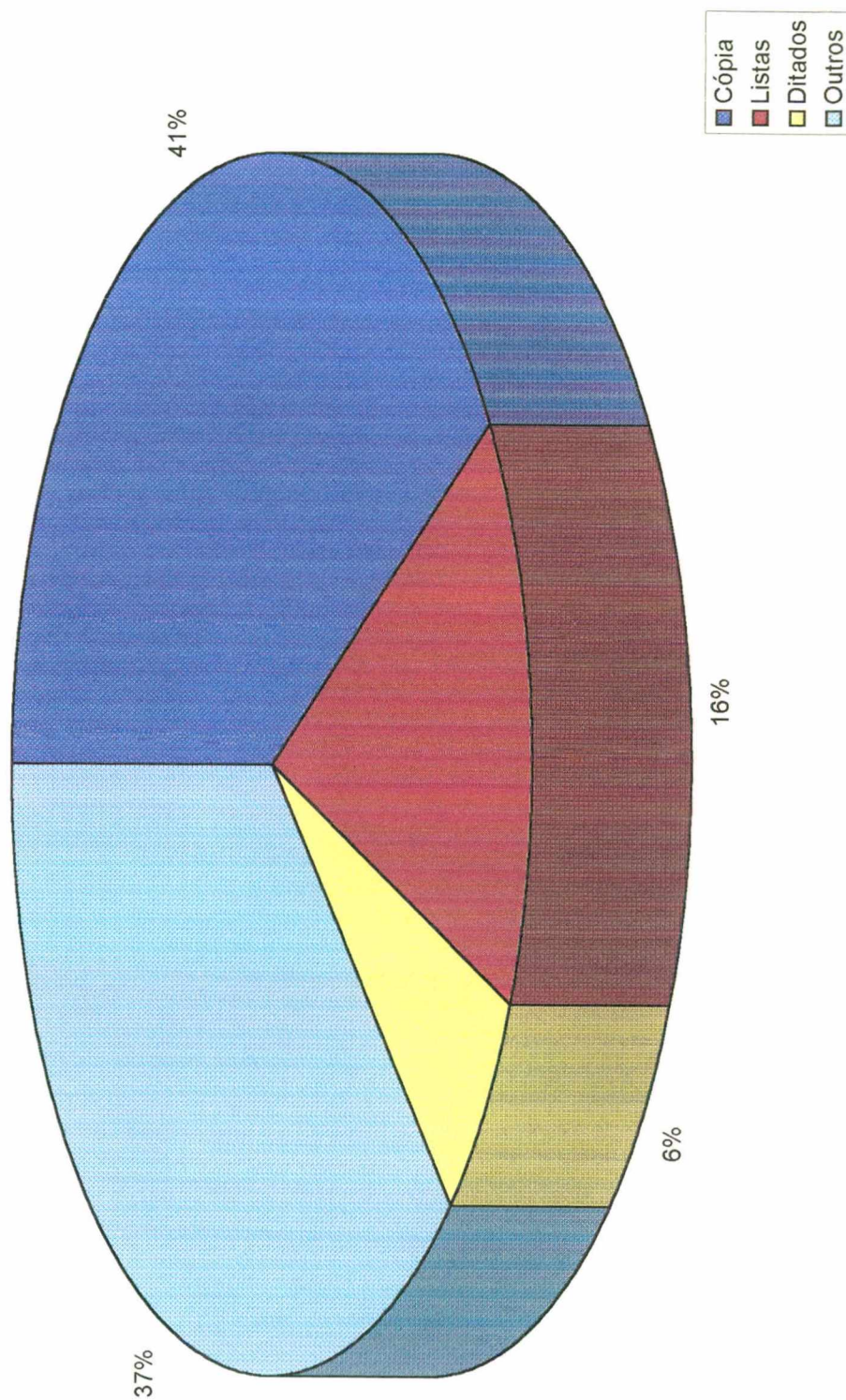


Gráfico 48: Porcentagem de exercícios mecânicos por tipo na cartilha Texto e Contexto

APÊNDICE XVIII

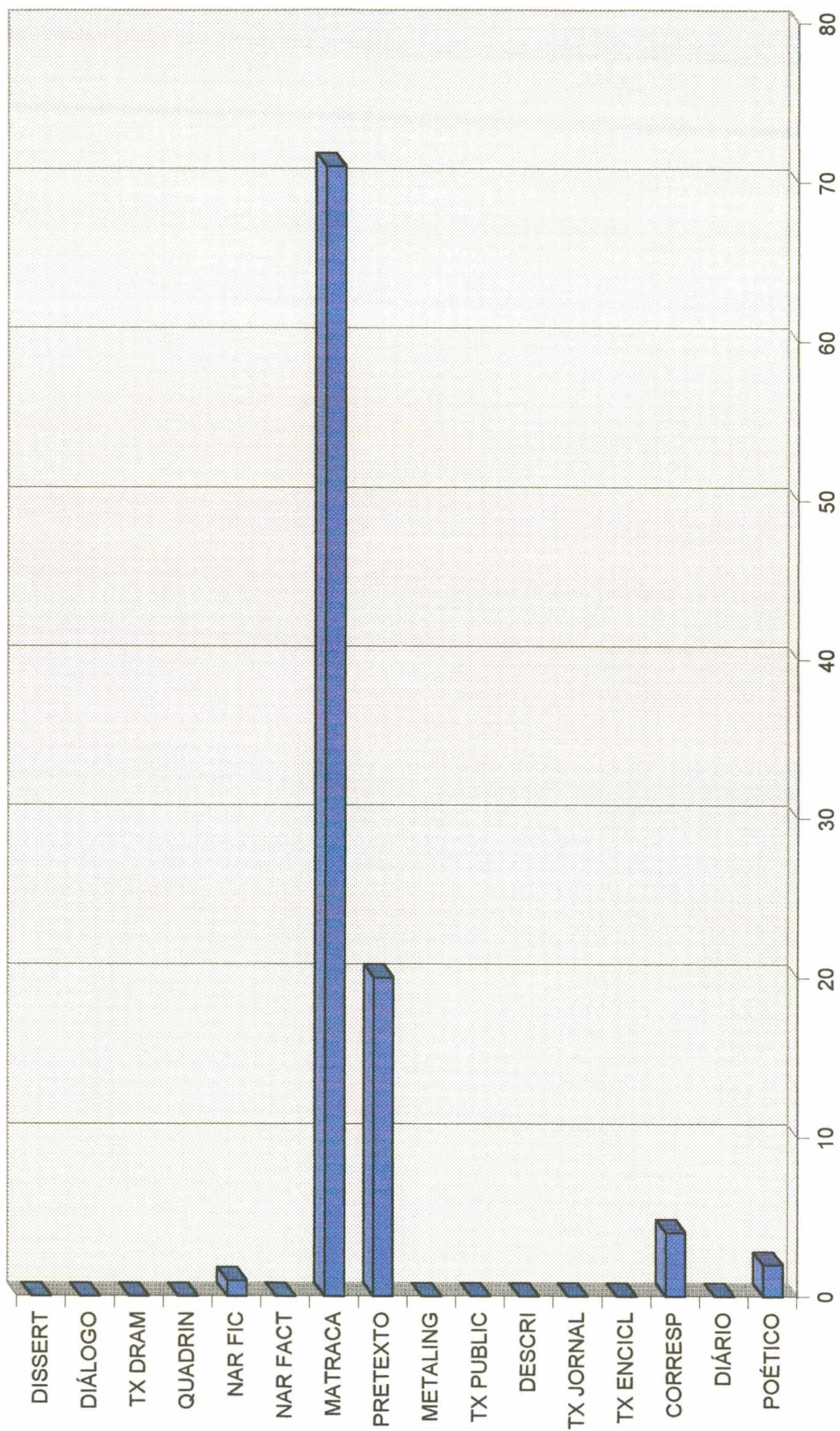


Gráfico 49: Número de textos propostos para a leitura por gênero na cartilha Pipoca

APÊNDICE XIX

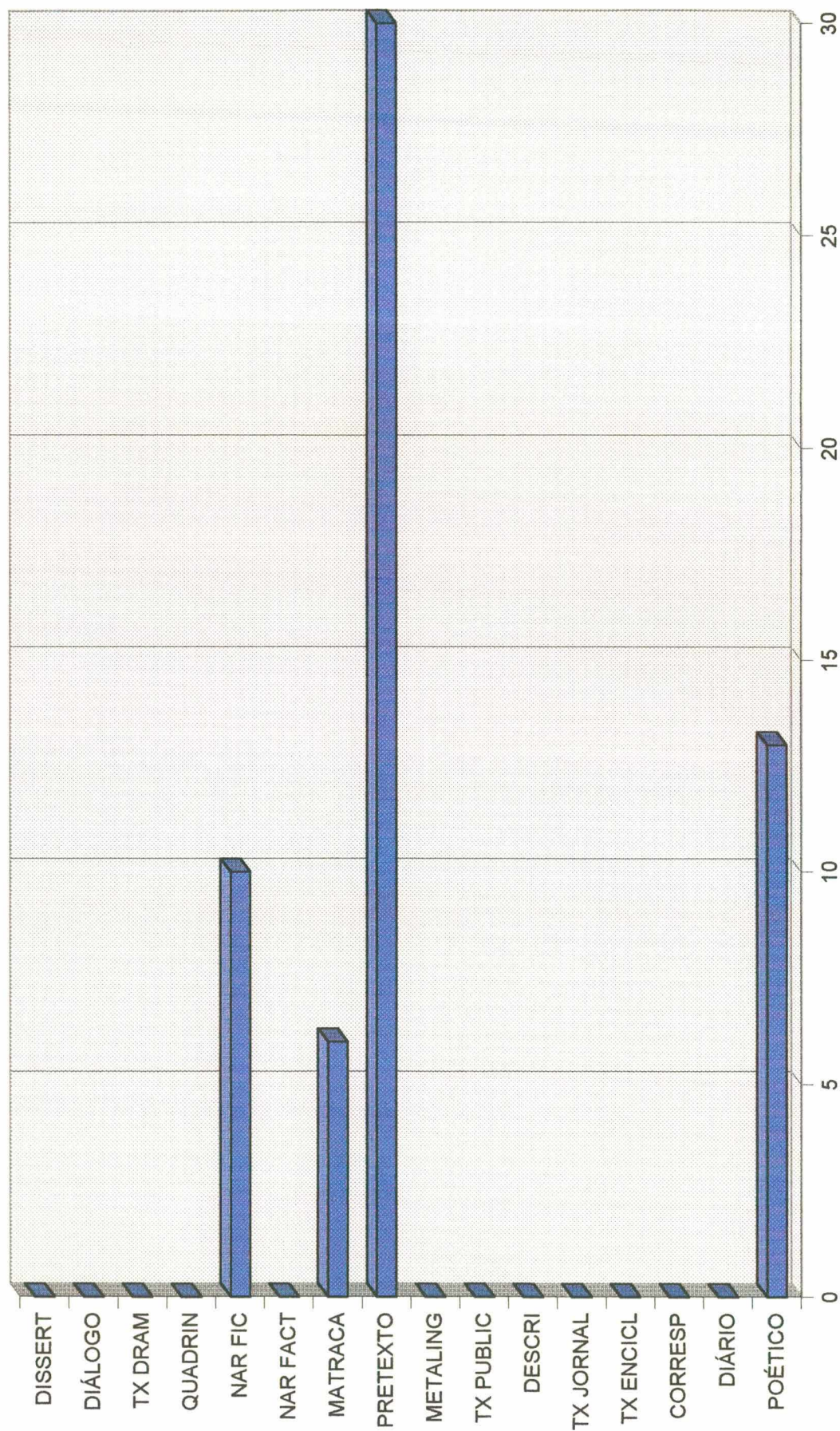


Gráfico 50: Número de textos propostos para a leitura por gênero na cartilha Festa das Palavras

APÊNDICE XX

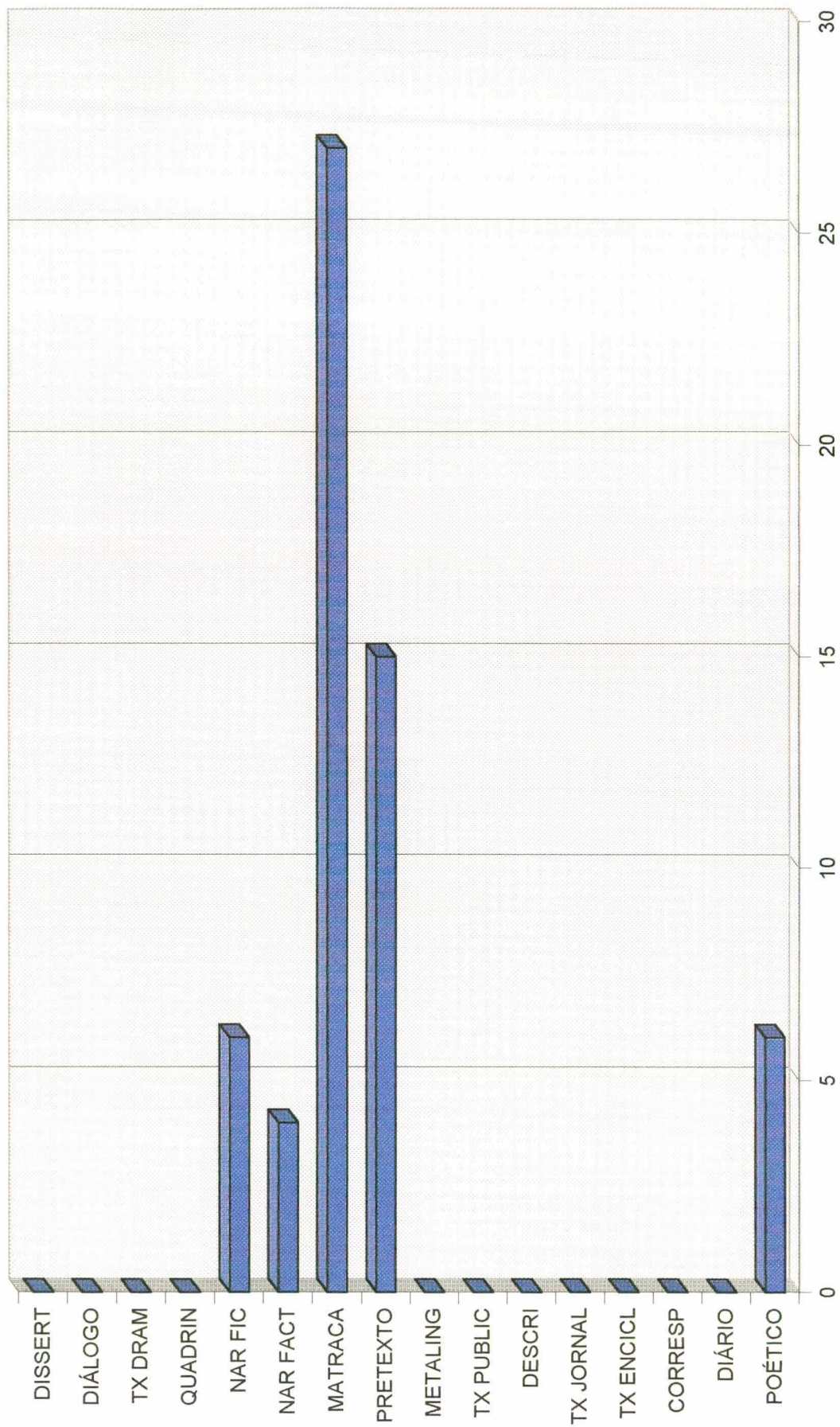


Gráfico 51: Número de textos propostos para a leitura por gênero na cartilha Mundo Mágico

APÊNDICE XXI

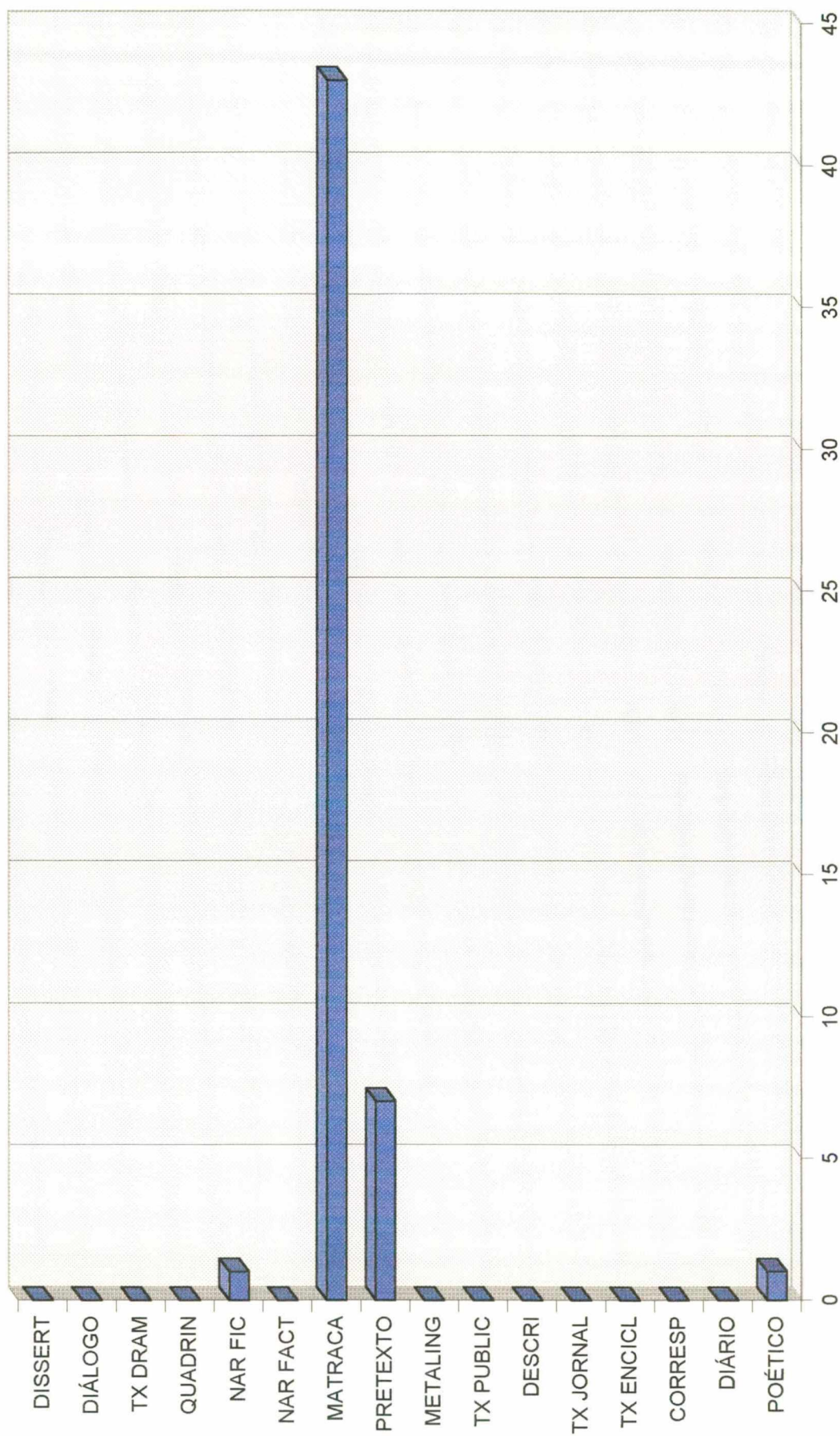


Gráfico 52: Número de textos propostos para a leitura por gênero na cartilha Alegria de Saber

APÊNDICE XXII

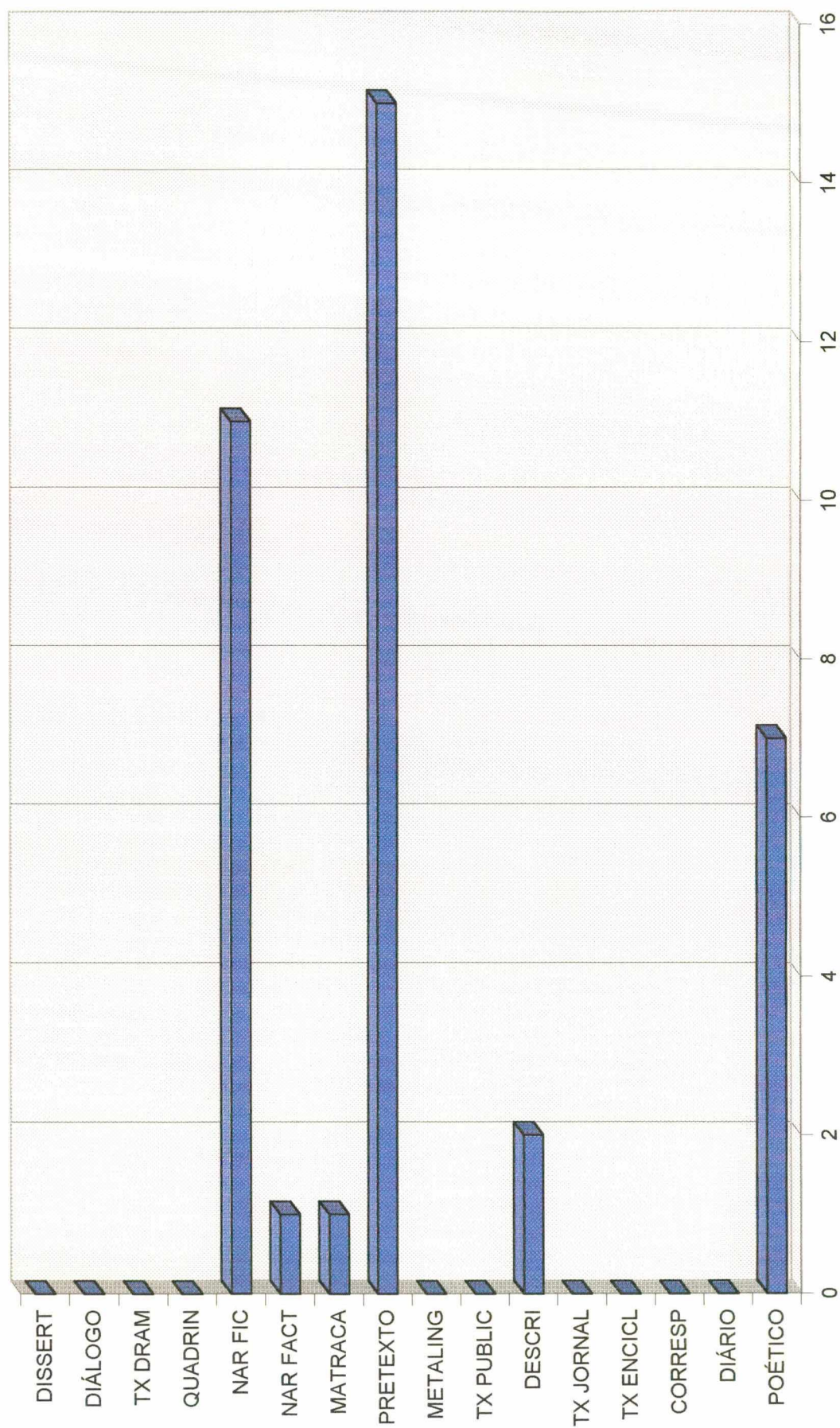


Gráfico 53: Número de textos propostos para a leitura por gênero na cartilha Brincando com as Palavras

APÊNDICE XXIII

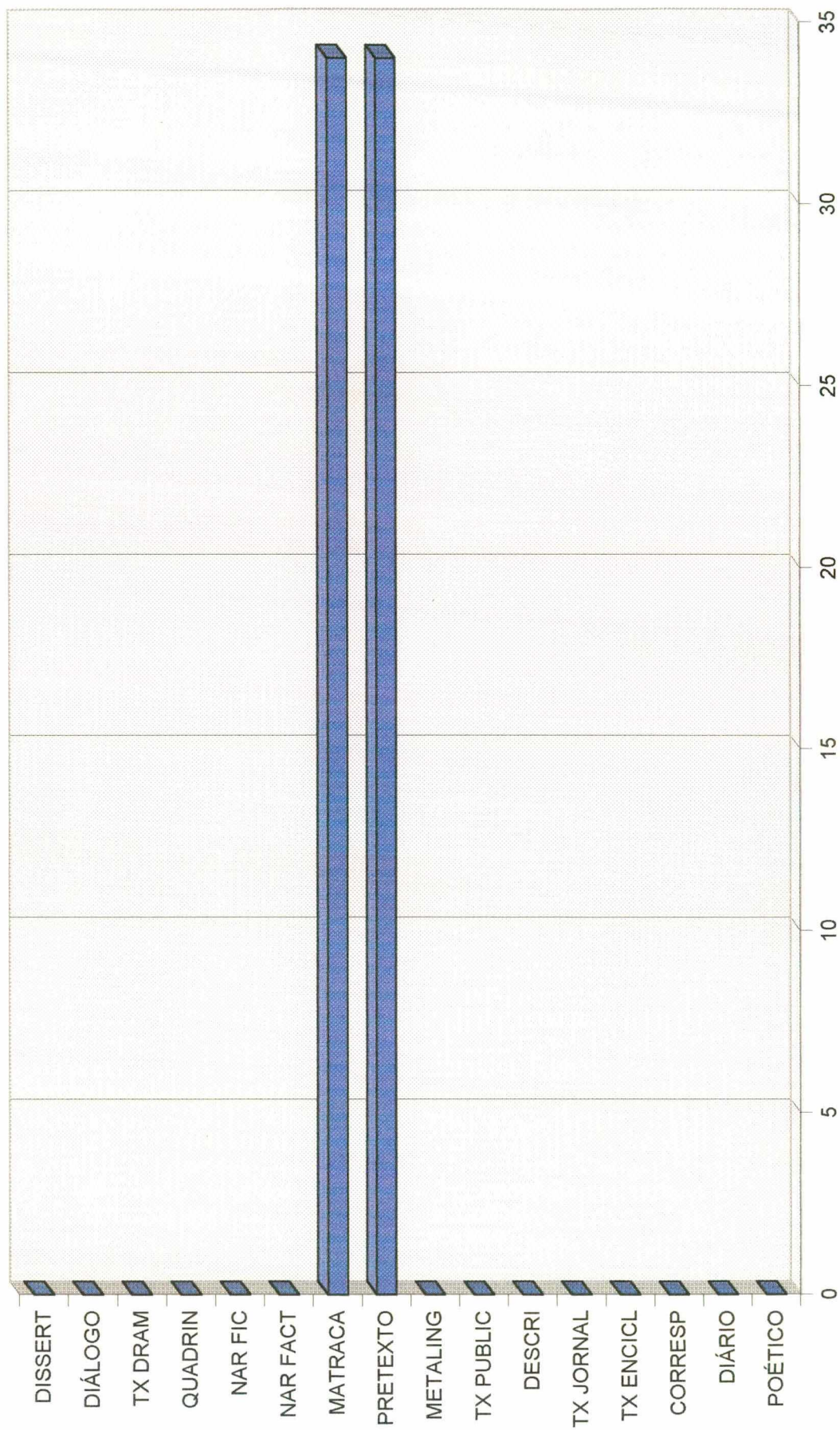


Gráfico 54: Número de textos propostos para a leitura por gênero na cartilha Porta de Papel

APÊNDICE XXIV

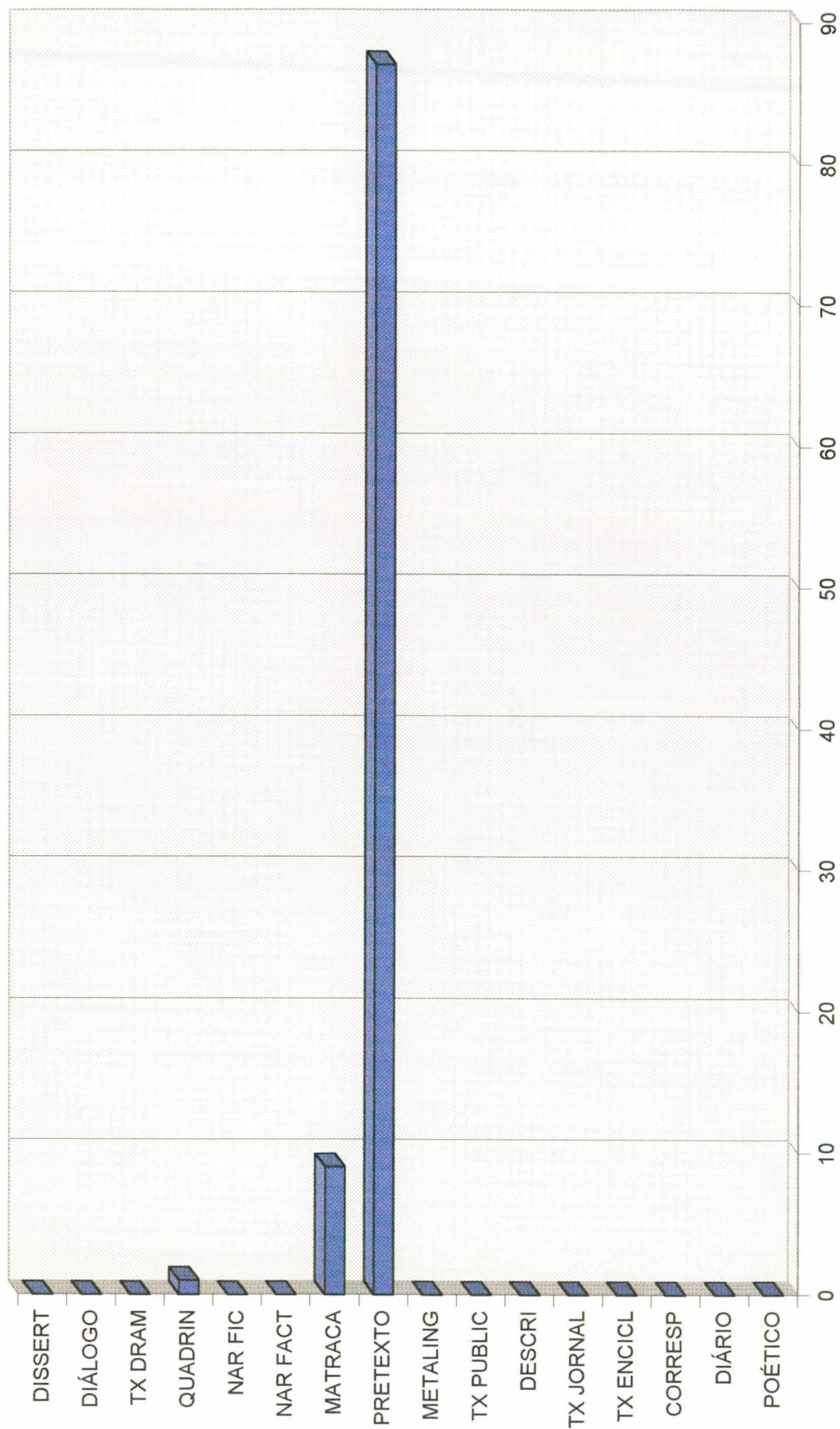


Gráfico 55: Número de textos propostos para a leitura por gênero na cartilha Alegria Alegria

APÊNDICE XXV

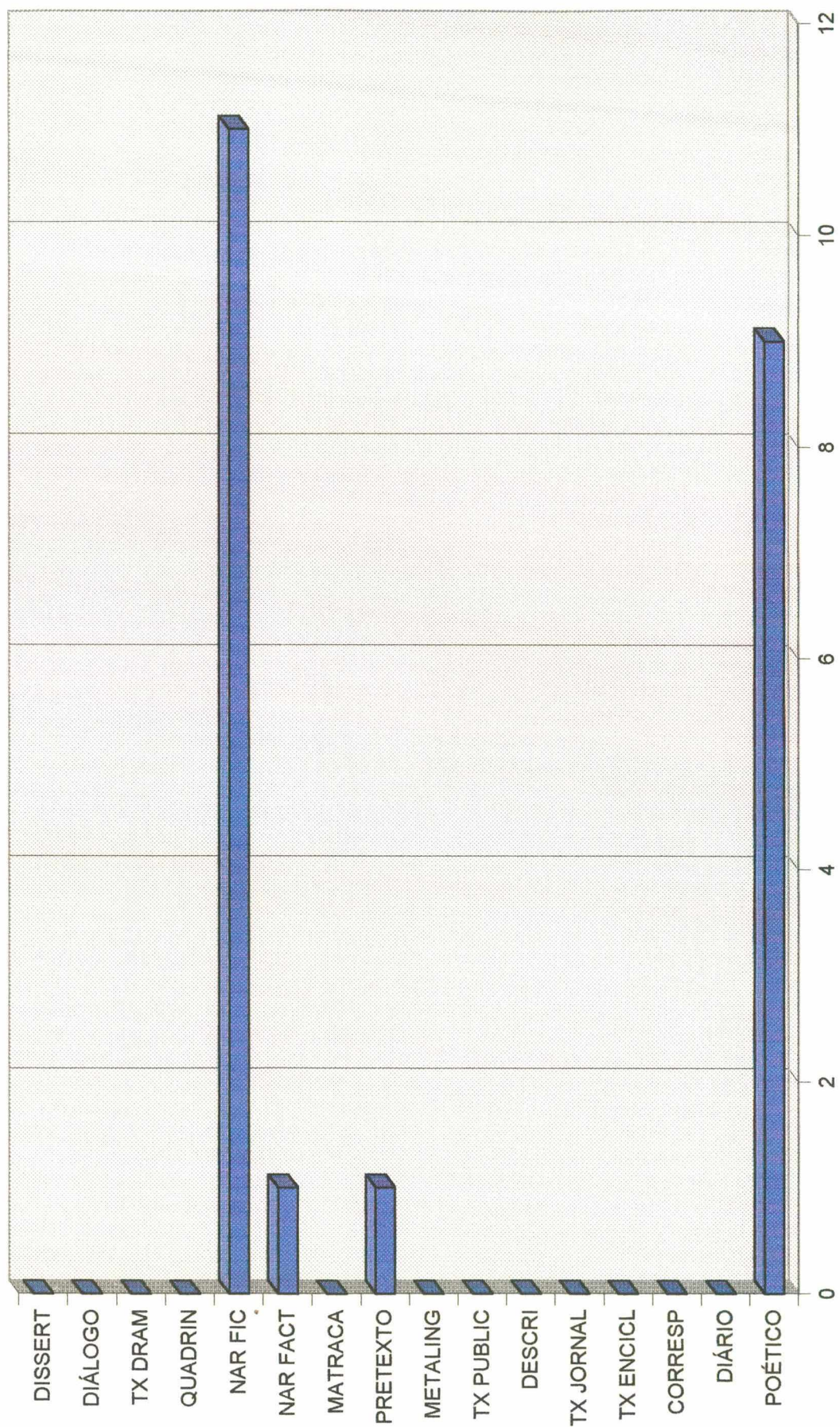


Gráfico 56: Número de textos propostos para leitura por gênero na cartilha Texto e Contexto

ANEXO I

4. Continue escrevendo a história e dê-lhe um título:

.....
Timbó é um elefante muito sabido.

Pampolino toca bumbo:

— Bum-bum! Bum-bum!

Timbó

Pampolino fala:

—
.....



ANEXO II

2. Continue unindo os pedacinhos e forme palavras. Veja:

ti+nha = tinha	caminho cami+nho	farinha fari+nha	galinha gali+nha
ni+nho <small>ninho</small>	balinha bali+nha	gatinho gati+nho	focinho foci+nho

3. Veja: coelho+inho = coelhinho. Agora, você:

<small>capinha</small> capa+inha	<small>panelinha</small> panela+inha	<small>ratinho</small> rato+inho	<small>patinho</small> pato+inho
<small>asinha</small> asa+inha	<small>janelinha</small> janela+inha	<small>dedinho</small> dedo+inho	<small>bolinho</small> bolo+inho

ANEXO III

O LEITE DAS VAQUINHAS

Beber leite branco
não é novidade.

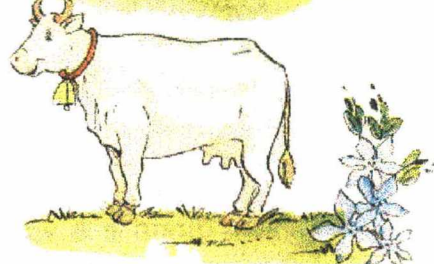
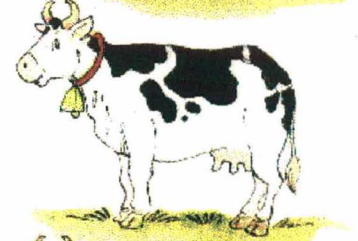
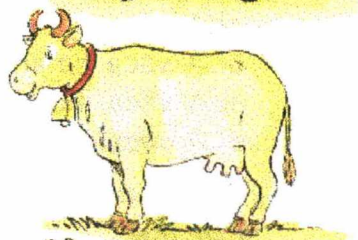
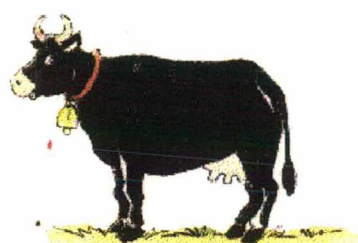
Se o seu leite fosse
da cor que ela é,
a vaquinha preta
daria café.

E a vaca amarela
daria gemada.

A vaca malhada
bom chá com torrada.
Chá preto ou chá mate,
à nossa vontade.

E a marrom daria
quente chocolate!

Se fosse verdade,
seria tão bom!
Eu escolheria
a vaca marrom.



Teresa Noronha
Cavalinho-do-mar
Editora Salesiana Dom Bosco
Coleção Gente Nova, São Paulo, 1982.

ANEXO IV



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, Maria B. M. Regionalismo lingüístico e a contradição da alfabetização no intervalo. In: *ANAIS DO SEMINÁRIO MULTIDISCIPLINAR DE ALFABETIZAÇÃO*, São Paulo, 1983. Brasília : INEP, 1984.
- ALMEIDA, Paulo Nunes de. *Pipoca; método lúdico de alfabetização*. 27. ed. São Paulo : Saraiva, 1991.
- ALMEIDA, P. N.; ZANETINI, M. F.; TRIGUEIRO, M. A. *Pipoca; bolhas mágicas de sabão*. 1. livro de leitura. 8. ed. São Paulo : Saraiva, 1991.
- ALMEIDA, Paulo Nunes de. *Pipoca; método lúdico de alfabetização*. Manual do professor. 21. ed. São Paulo : Saraiva, 1993.
- ATHEY, Irene. Thinking and experience: the cognitive base for language experience. In: PARKER, R. P. & DAVIS, F. A. (eds.). *Developing Literacy*. Newark : International Reading Association (IRA), 1983. p. 19-33.
- AZEVEDO, Dirce Guedes de. *Festa das palavras 1*. Livro do professor ed. rev. São Paulo : FTD, 1992.
- BARTON, David. *Literacy; an introduction to the ecology of written language*. Cambridge : Blackwell Publishers, 1994.
- BERKO, Jean. The child's learning of english morphology. In: SAPORTA, Sol (ed.). *Psycholinguistics; a book of readings*. New York : Holt, Rinehart and Winston, 1961. p. 359-375.
- BETTELHEIM, Bruno & ZELAN, Karen. *Psicanálise da alfabetização; um estudo psicanalítico do ato de ler e aprender*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1984.

BIGGE, Morris L. *Teorias de aprendizagem para professores*. São Paulo : EPU-EDUSP, 1977.

BRAGANÇA, A. D.; CARPANEDA, I. P. M.; NASSUR, R. I. M. *Porta de papel; alfabetização - cartilha*. Livro do professor. São Paulo : FTD, 1989.

CAMARGO, Luís. *Ilustração do livro infantil*. Belo Horizonte : Editora Lê, 1995.

CAZDEN, Courtney B. Play with language and metalinguistic awareness: one dimension of language experience. In: BRUNER, J.S.; JOLLY, A. & SYLVA, K. (orgs.). *Play*. Harmondsworth : Penguin, 1976.

_____. Adult assistance to language development: scaffolds, models and direct instruction. In: PARKER, Robert P. & DAVID, Frances. *Developing Literacy*. Newark : International Reading Association (IRA), 1983. p. 3-18.

_____. *Language in early childhood education*. Washington, NAEYC. 1992.

CHAFE, Wallace. Integration and Involvement in speaking, writing, and oral literature. In: TANNEN, Deborah (ed.). *Spoken and written language; exploring orality and literacy*. Norwood : Ablex Publishing Corporation, 1982. p. 35-53.

COLLINS, James & MICHAELS, Sarah. Speaking and writing: discourse strategies and the acquisition of literacy. In: COOK-GUMPERZ (ed.). *The social construction of literacy*. Cambridge : Cambridge University Press, 1986. p. 207-222.

COOK-GUMPERZ, Jenny (ed.). *The social construction of literacy*. Cambridge : Cambridge University Press, 1986a.

COOK-GUMPERZ, Jenny. Literacy and schooling: an unchanging equation? In: _____ *The social construction of literacy*, 1986b. p. 16-44.

- _____. Introduction: the social construction of literacy. In: _____ *The social construction of literacy*, 1986c. p. 1-15.
- COULMAS, Florian. *The writing systems of the world*. 1. ed. Oxford : Basil Blackwell, 1989.
- CUNHA, N.; FABRETTI, T. I. P.; CARVALHO, Z. M. S. *Alegria alegria*. Manual do professor. 1ª série. São Paulo : Globo, 1972.
- _____. *Alegria alegria*; pré-livro. Porto Alegre : Globo/MEC, 1975.
- _____. *Alegria alegria*; 1. caderno de atividades, 1ª série. São Paulo : Globo.
- _____. *Alegria alegria*; 2. caderno de atividades, 1ª série. São Paulo : Globo, 1993.
- D'AQUILI, Eugene G. *The biopsychological determinants of culture*. An Addison-Wesley Module in Anthropology, Reading, Mass.: Addison-Wesley Publishing Co., 1972.
- DAVIDSON, Jane. *Emergent literacy and dramatic play in early education*. Albany : Delmar Publishers, 1996.
- DUBOIS, Jean *et al.* *Dicionário de lingüística*. São Paulo : Cultrix, 1988.
- FERREIRO, Emília & PALACIO, Margarita Gomes. *Os processos de leitura e escrita*. 3. ed. Porto Alegre : Artes médicas, 1990.
- FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. 4. ed. Porto Alegre : Artes Médicas, 1991.
- FERREIRO, Emília. Os processos construtivos da apropriação da escrita. In: FERREIRO, E. & PALACIO, M. G. *Os processos de leitura e escrita*. 3. ed. Porto Alegre : Artes Médicas, 1990. p.102-123.
- FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre a alfabetização*. São Paulo : Cortez. 1993.

FRANCHI, Eglê. *E as crianças eram difíceis...; a redação na escola*. 4. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1987.

_____. *Pedagogia da alfabetização; da oralidade à escrita*. 2. ed. São Paulo : Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler; em três artigos que se completam*. 27. ed. São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1992.

GARMAN, Michael. *Psycholinguistics*. Cambridge : Cambridge University Press, 1990.

GARTON, Alison & PRATT, Chris. *Learning to be literate*. The development of spoken and written language. 1. ed. Oxford : Basil Blackwell, 1989.

GOODMAN, Kenneth S. Psycholinguistic Universals in the reading Process. In: SMITH, Frank (ed.). *Psycholinguistics and Reading*. Londres : New York Holt, Rinehart and Winston, 1973. p. 21-27.

GOODMAN, Yetta M. Beginning reading development: strategies and principles. In: PARKER, R. P. & DAVIS, F. A (eds.). *Developing Literacy*. Newark : International Reading Association (IRA), p. 68-83, 1983.

GRAFF, Harvey, J. *The legacies of literacy: continuities and contradictions in western culture and society*. Bloomington : Indiana university Press, 1986.

_____. *The labyrinths of literacy; reflections on literacy past and present*. Philadelphia, Falmer Press, 1987.

_____. *Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização*. Trad. Tirza Myga Garcia. Porto Alegre : Artes Médicas, 1995.

HUDSON, R. A. *Sociolinguistics*. 2. ed. Cambridge : Cambridge University Press, 1980.

JAKOBSON, Roman. *Lingüística e Comunicação*. 14. ed. São Paulo : Cultrix, 1991.

KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. 3. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1990.

_____. *No mundo da escrita; uma perspectiva psicolinguística*. 4. ed. São Paulo : Ática, 1993.

KLEIMAN, Angela B. *Os significados do letramento; uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas : Mercado de Letras, 1995.

KOCH, Ingedore Grundfeld Villaça & TRAVAGIA, Luiz Carlos. *Texto e Coerência*. 2. ed. São Paulo : Cortez, 1989.

KOLERS, Paul A. Three stages of reading. In: SMITH, Frand (org.). *Psycholinguistics and reading*. London : Holt Rinehart and Winston, Inc., 1973. p. 28-49.

LEITURA; teoria e prática. *Livro didático de língua portuguesa; a favor ou contra?* (Entrevista a João Wanderley Geraldi - IEL/UNICAMP). Ano 6 (9): 3-7, jun. 1987.

LEMLE, Mirian. *Guia prático do alfabetizador*. 8. ed. São Paulo : Ática, 1994.

_____. A tarefa da alfabetização etapas e problemas no português. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, 15 (4): 41-60, dez. 1982.

LIBERG, Caroline. *Learning to read and write*. Reports from Uppsala University, Department of Linguistics (RUUL) nº 20. Department of Linguistics, Uppsala, 1990.

Literacy: In: RICHARDS, Jack C. *et al.* *Longman dictionary of language teaching & applied linguistics*. Harlow : Longman, 1993. p. 216.

- LUNDBERG, Ingvar. Two dimensions of decontextualization in reading acquisition. In: *Reports from Uppsala University Department of Linguistics*, RULL, Uppsala, 16: 1-24, 1987.
- MAIA, Eleonora Motta. *No reino da fala: a linguagem e seus sons*. São Paulo : Ática, 1986.
- MACLEAN, Morag; BRYANT, Peter & BRADLEY, Lynette. Rhymes, nursery rhymes, and reading in early childhood. *Merril-Palmer Quarterly*. Detroit, v. 33, n. 3, Jul. 1987.
- McLANE, Joan Brooks & McNAMEE, Gillian Dowley. *Early literacy; the developing Child*. Cambridge : Harvard University Press, 1990.
- MENN, Lise & STOEL-GAMMON, Carol. Phonological development: learning sounds and sound patterns. In: BERKO-GLEASON, Jean (ed.). *The Development of language*. Macmillan Publishing Company, 1993.
- MEZOMO, J. C. Introdução à temática da qualidade no ensino. *Universidade: a busca da qualidade*. São Paulo, 1 (1): 7-8, jan./fev. 1994.
- _____. A qualidade e os novos paradigmas do ensino. *Universidade: a busca da qualidade*. IBRAQ, São Paulo, 1 (2): 77-80, mar./abr. 1994.
- MICHAELS, Sarah. Narrative presentations: an oral preparation for literacy with first graders. In: COOK-GUMPERZ (ed.). *The social construction of literacy*. Cambridge : Cambridge University Press, 1986. p. 94-116.
- MILLER, Lynda. The roles of language and learning in the development of literacy. *Topics in Language Disorders*, Mar, 1990.

- MILLER, George A. Some preliminaires to psycholinguistics. In: SMITH, Frank (org.). *Psycholinguistics and reading*. London : Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1973. p.10-20.
- MORAES, Lídia Maria de. *Mundo mágico*; cartilha. Livro do professor. 12. ed. rev. São Paulo : Ática, 1993
- MORAIS, J.; CARY, L; ALEGRIA, J. & BERTELSON, Paul. Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? *Cognition*, Netherlands, 7: 323-331, 1979.
- MORAIS, J.; ALEGRIA, J. & CONTENT, A. The relationships between segmental analysis and alphabetic literacy: an interactive view. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 7 (5): 415-438, 1987a.
- MORAIS, José. A consciência fonémica: uma componente essencial da aquisição da literalidade. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 26: 43-56, 1990.
- OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. 10. ed. Petrópolis : Vozes, 1994.
- PASSOS, Lucina Maria Marinho. *Cartilha alegria de saber*; alfabetização. Livro do professor. ed. ref. São Paulo : Scipione, 1993.
- _____. *Cartilha alegria de saber*; alfabetização. Caderno de jogos. 2. ed. São Paulo : Scipione.
- PERSUHN, Janice Janet. *Texto e Contexto*; produção de textos. Livro do mestre. 1ª série. São Paulo : Editora do Brasil, 1987.
- PONDÉ, Glória; ALVES, Nilda & ROLLIN, Wanda. O livro didático na área de comunicação e expressão: algumas idéias. *Leitura; teoria e prática*. Associação de

Leitura do Brasil, Campinas, UNICAMP/Mercado Aberto, Ano 3 (4): 26-32, dez.1984.

READ, C.; ZWANG, Y.; NIE, H. & DING, B. The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic writing. In: BERTELSON, Paul (ed.) *The onset of Literacy ; cognitive processes in reading acquisition*. Cambridge : MIT Press Edition, 1987.

REGO, Lúcia Browne. Descobrimo a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas. In: KATO, Mary (ed.). *A concepção da escrita pela criança*. 2. ed. Campinas : Pontes, 1992. p. 105-134.

RESNICK, Daniel P. & RESNICK, Lauren B. The nature of literacy: an historical exploration. In: MINAMI, Masahiko & KENNEDY, Bruce P. (ed.). *Language issues in literacy and bilingual/multicultural education*. Cambridge : Harvard Educational Review, 1977 p.135-150.

ROAZZI, Antonio & DOWKER, Ann. Consciência fonológica, rima e aprendizagem a leitura. *Psicologia, Teoria e Pesquisa*, Brasília, 5: 31-55, 1988.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Processos psicolinguísticos de leitura e a criança. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, 19 (1) 7-20, mar. 1986.

_____. *Introdução à lingüística*. 7. ed. Rio de Janeiro : Globo, 1971.

_____. Automatic and creative skills in reading. In: SCLIAR-CABRAL, Leonor. *Reading; Creative and Automatic Processes*, Ilha do Desterro, Florianópolis, 21: 97-113, 1989.

_____. *Introdução à psicolingüística*. São Paulo, Ática, 1991a.

_____. The role of context guarantee the optimization on linguistic communication, com L. Arruda Nepomuceno e J. Morais. In: *Rassegna italiana di*

linguistica applicata, Ano XXIII, 3, Bulzoni Editore, Roma, Itália, set./dez., 1991b :31-39.

_____. *Da oralidade ou letramento; continuidades e discontinuidades.* UFSC, 1993 (Projeto de pesquisa).

_____. Da oralidade ao letramento; continuidades e discontinuidades. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, 30 (2): 21-35, jun. 1995a.

_____. From the aural-oral system to literacy: continuities and discontinuities. In: Stefania Stame (ed.) *Psycholinguistics as a multidisciplinary connected science*. Proceedings of the 4th ISAPL International Congress, 23-27, junho, 1994. Università Degli Studi di Bologna. Bologna, Società Editrice <<II Ponte Vecchio>>, 1995b: 87-102.

SCLIAR-CABRAL, L. e BIASI RODRIGUES, B. Discrepância entre a pontuação e as pausas. In: Ester Miriam Scarpa (ed.) *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas, UNICAMP, (26): 63-77, 1994.

SCRIBNER, Sylvia & COLE, Michael. *The psychology of literacy*. Cambridge : Harvard Universtity Press, 1981.

SIMONS, Herbert D. & MURPHY, Sandra. Spoken language strategies and reading acquisition. In: COOK-GUMPERZ (ed.). *The social construction of literacy*. Cambridge : Cambridge University Press, 1986. p.185-206.

SLOBIN, Dan Isaac. *Psicolinguística*. 2. ed. São Paulo : Companhia Editora Nacional : EDUSP, 1979.

SMITH, Frank. (ed.). *Psycholinguistics and Reading*. Londres, New York Holt, Rinehart and Winston, 1973.

- SNOW, Catherine E. Literacy and language: relationships during the preschool years. In: MINAMI, Masahiko & KENNEDY, Bruce P. (eds.). *Language issues in literacy and bilingual/multicultural education*. Cambridge : Harvard Education Review, 1991. p. 207-230.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola; uma perspectiva social*. 7. ed. São Paulo : Ática, 1989.
- _____. *Literacy assessment and its implications for statistical measurement*. Paris, UNESCO, 1992.
- SOUZA, Joanita. *Brincando com as palavras*. Livro do mestre. 1ª série, 1. grau. São Paulo : Ed. do Brasil, 1985.
- STANOVICH, Keith E. Perspectives on segmental analysis and alphabetic literacy. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 7 (5): 514-519, 1987.
- STREET, Brian V. *Social Literacies; critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London and New York : Longmann, 1995.
- _____. *Literacy in theory and practice*. Cambridge : Cambridge University Press, 1984.
- STUART, Morag & COLTHEART, Max. Does reading develop in a sequence of stages? *Cognition*, 30 : 139-181, 1988.
- TANNEN, Deborah. (ed.) *Spoken and written language; exploring orality and literacy*. Norwood : ALEX Publishing Corporation, 1982.
- TARALLO, Fernando. *A pesquisa sócio lingüística*. 3. ed. São Paulo : Ática, 1990.
- TASCA, Maria. A formação lingüística do alfabetizador. *Letras de hoje*, Porto Alegre, 21 (4): 127-129, dez. 1986.

- TEBEROSKY, Ana & CARDOSO, Beatriz. *Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita*. 5. ed. Campinas : Editora da UNICAMP : Vozes, 1993.
- TIZARD, Barbara. Language at home and at scholl. In: CAZDEN, C. (ed.). *Language in early childhood education*. Washington : NAEYC, 1992.
- TORREY, Jane W. Illiteracy in the ghetto. In: SMITH, Frank, (ed.). *Psycholinguistics and reading*. Londres : New York Holt, Rinehart and Winston, 1973. p. 131-137.
- TOUGH, Joan. Children's use of language and learning to read. In: PARKER, R. P. & DAVIS, F. A. *Developing Literacy*. Newark : International Reading Association (IRA), 1983. p. 55-67.
- WOODS, Claire. A lectoescrita nas interações: uma busca das dimensões e significados no contexto social. In: FERREIRO, Emilia & PALACIO, Margarita G. *Os processos de leitura e escrita*. 3. ed. Porto Alegre : Artes Médicas, 1990. p. 250-264.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

- ABAURRE, Maria B. M. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? In: KATO, Mary A. *A concepção da escrita pela criança*. 2. ed. Campinas : Pontes, 1992. p. 135-142.
- ABREU, Márcia (org.). *Leituras no Brasil*; antologia comemorativa pelo 10. COLE. Campinas : Mercado de Letras, 1995.
- ALEGRIA, J & CONTENT, A. Explicit analysis of speech and learning to read; some experimental studies. In: SPOELDERS, M.; VAN BESIEN, FR.; LOWENTHAL, FR. & VANDAMME, F. (eds.). *Language Acquisition & Learning*; essays in educational pragmatics-2. Leuven/Amersfoort : Acco, 1983. p. 19-29.
- BERKO-GLEASON, Jean (ed.). *The development of language*. 3. ed. New York : Macmillan Publishing Company, 1993.
- BERTELSON, Paul & DE GELDER, Beatrice. Learning about reading from illiterates. In: GALABURDA, Albert M. (ed.). *From reading to neurons*, Cambridge : MIT Press, p. 1-23.
- BERTELSON, Paul. The onset of literacy: liminal remarks. *Cognition*, 24 : 1-30, 1986.
- BIRNBAUM, June & EMIG, Janet. Creating minds, created texts: writing and reading. In: PARKER, R. P. & DAVIS, F. A. (eds.). *Developing Literacy*. Newark : International Reading Association, 1983. p. 87-104.
- BOHANNON III, John Neil. *Theoretical approaches to language acquisition*.
- BRUNER, Jerome. The growth of mind. *American psychologist*, 20 : 1007-1017, 1965.
- _____. The ontogenesis of speech. *Journal of Child Language*, 2: 1-19, 1975.

BÜHLER, Karl. Teoria del language. *Revista del Occidente*, Madrid, 1950.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e lingüística*. 6. ed. São Paulo : Scipione, 1993.

_____. *Elementos de fonética do português brasileiro*. Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do título de livre docente. Universidade Estadual de Campinas, 1981.

CAMARGO, Luís. *Ilustração do livro infantil*. Belo Horizonte : Editora Lê, 1995.

CARVALHO, Marlene. *Guia prático do alfabetizador*. São Paulo : Ática, 1994. 95 p.

CHALHUB, Samira. *Funções da Linguagem*. 4. ed. São Paulo : Ática, 1990. 63 p.

_____. *A meta-linguagem*. 2. ed. São Paulo : Ática, 1988. 88 p.

COHEN, Andrew D. *Research on cognitive processing in reading in Brazil*. Hebrew University of Jerusalem & PUC-SP, 1987.

COLLINS, James. Differential instruction in reading groups. In: COOK-GUMPERZ (ed.). *The social construction of literacy*. Cambridge : Cambridge University Press. 1971b. p. 117-138.

CONTENT, Alain; MORAIS, José; ALEGRIA, Jesus & BERTELSON, Paul. Aquisition de la lecture et analyse segmentale de la parole. *Psychologica Belgica*, (26): 1-15, 1986.

CONTINI JUNIOR, José. A concepção do sistema alfabético por crianças em idade pré-escolar. In: KATO, Mary A. *A concepção da escrita pela criança*. 2. ed. Campinas : Pontes, 1992. p. 53-104.

- DATTISON, Robert. *On literacy; the politics of the word from Homer to the age of rock*.
1. ed. New York : Oxford, 1982.
- DE VILLIERS, Peter A. & DE VILLIERS, Jill G. *Early language*. Cambridge : Harvard
University Press, 1979.
- FÁVERO, Leonor Lopes & KOCH, Ingedore Villaça. *Linguística textual; introdução*.
2. ed. São Paulo : Cortez, 1988.
- FREEBODY & BYRNE, B. Word-reading strategies. *Reading Research Quarterly*, 23:
442-453, Fall 1988.
- GADOTTI, Moacir. *Convite à leitura de Paulo Freire*. 2. ed. São Paulo : Scipione,
1991.
- GARCIA, Maria Mello. Alfabetização: uma ou duas ? um estudo exploratório. *Leitura;
teoria e prática*, 20: 46-69, dez. 1992.
- GOODMAN, Kenneth S. O processo de leitura; considerações a respeito das línguas e do
desenvolvimento. In: FERREIRO, E. & PALACIO, M. G. *Os processos de leitura e
escrita*. 3. ed. Porto Alegre : Artes Médicas, 1990. p. 11-22.
- GUMPERZ, John J. Internacional sociolinguistics in the study of schooling. In: COOK-
GUMPERZ (ed.). *The social construction of literacy*. Cambridge : Cambridge, 1986.
p. 46-68
- HALLIDAY, M. A. K. As bases funcionais da linguagem. In: DASCAL, Marcelo (ed.).
Concepções Gerais da Teoria Linguística. São Paulo : Global Universitária, 1978. p.
125-161.
- HEATH, Shirley Brice. *Ways with words; language, life and work in communities and
classrooms*. Cambridge : Cambridge University Press, 1983.

- HYMES, D. The ethnography of speaking. In: FISHMANN, J.A. (org). *Readings in the sociology of language*. The Hague : Mouton, 1968. p. 99-138.
- JAKOBSON, Roman. *Linguística e Comunicação*. 14. ed. São Paulo : Cultrix, 1991.
- JOLIBERT, Josette. *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1994.
- _____. *Formando crianças produtoras de textos*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1994.
- KATO, Mary. (ed.). *A concepção da escrita pela criança*. 2. ed. Campinas, Pontes, 1992.
- KESSELRING, Thomas. *Jean Piaget*. Petrópolis : Vozes, 1993.
- LEMOS, Cláudia T.G. Prefácio. In: KATO, Mary A. *A concepção da escrita pela criança*. 2. ed. Campinas : Pontes, 1992. p. 9-14.
- LEVINE, K. *Funcional literacy: fonds illusions and false economies*. Harvard Educational Review 52.
- LOPES, Edward. *Fundamentos da linguística contemporânea*. São Paulo : Cultrix, 1991.
- LURIA, Alexander R. *et al. Psicologia e Pedagogia*. São Paulo : Moraes, 1991.
- MARTIN, Nancy. Writing: what for? In: PARKER, R. P. & DAVIS F. A. (eds.) *Developing Literacy*. Newark : International Reading Association, 1983. p. 105-118.
- MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Leitura, produção de textos e a escola; reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas : Mercado de Letras : Autores Associados, 1994.

- MINAMI, Masahiko & KENNEDY, Bruce P. *Language issues in literacy and bilingual/multicultural education*. Cambridge : Harvard Educational Review, 1991.
- MORAIS, José. Phonological awareness; a bridge between language and literacy. In: SAWYER, D.J. & FOX, B.J. (eds.). *Phonological awareness in reading; the evolution of current perspectives*. Berlin : Springer-Verlag.
- MORAIS, J.; CASTRO, S. L.; SCLIAR-CABRAL, Leonor; KOLINSKY, R. & CONTENT, A. The effects of literacy on the recognition of dichotic words. *The Quality Journal of Experimental Psychology*. 39(A): 451-465, 1987b.
- MORAIS, J.; BERTELSON, P.; CARY, L.; ALEGRIA, J. Literacy training and speech segmentation. In: BERTELSON, P. *The onset of literacy; cognitive processes in reading acquisition*. Cambridge : MIT Press, 1987c.
- MORAIS, J.; CONTENT, A.; BERTELSON, P; CARY, L. & KOLINSKY, R. Is there a critical period for the acquisition of segmental analysis? *Cognitive Neuropsychology*, 5 (3): 347-352, 1988.
- MORAIS, José; CONTENT, Alain; CARY, L.; MEHLER, Jacques & SEGUI, Juan. Syllabic segmentation and literacy. *Language and Cognitive Processes*, 4 (1): 57-67, 1989.
- MORAIS, José; KOLINSKY, Régine; CLUYTENS, Mireille & PASDELOUP, Valérie. *Unidades no reconhecimento da fala em português*.
- MOREIRA, Marco A. *et al. Aprendizagem; perspectivas teóricas*. 2. ed. Porto Alegre : Ed. da Universidade/PADES/UFRGS/PROGRAD, 1987.
- MOREIRA, Nadja da Costa Ribeiro. Portadores de Texto; concepções de crianças quanto a atributos, funções e conteúdo. In: KATO, Mary A. *A concepção da escrita pela criança*. 2. ed. Campinas : Pontes, 1992. p. 15-52.

NUNES, Terezinha; BUARQUE, Lair & BRYANT, Peter. *Dificuldades na aprendizagem da leitura; teoria e prática*. São Paulo : Cortez, 1992.

ONG, Walter J. *Orality and literacy: the technologizing of the world*. London and New York : Methwen, 1982

OLSON, David R. *et al. Literacy, language and learning; the nature and consequences of reading and writing*. 1. ed. Cambridge : Cambridge, 1993.

PARKER, Robert P. & DAVIS, Frances A. (eds.) *Developing literacy*. Newark : International Reading Association (IRA), 1983.

_____. Language development and learning to write: theory and research findings. In: _____ *Developing Literacy*. Newark : International Reading Association (IRA), 1983. p. 38-54.

_____. Schooling and the growth of mind. In: _____ *Developing Literacy*. Newark : International Reading Association (IRA), 1983. p. 139-155.

PENNA, Antonio Gomes. *Introdução à psicologia cognitiva; temas básicos de psicologia*. São Paulo : EPU, 1984.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança; imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 3. ed. Rio de Janeiro : Guanabara Koogan, 1978.

_____. *O nascimento da inteligência na criança*. 4. ed. Rio de Janeiro : Guanabara, 1987.

_____. *Epistemologia Genética*. São Paulo : Martins Fontes, 1990.

PIAGET, Jean & INHELDER, Bärbel. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro - São Paulo : DIFEL, 1978.

PIATELLI-PALMARINI, Massimo (ed.). *Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem; o debate entre Jean Piaget e Noam Chomsky*. São Paulo : Cultrix, 1983.

PINHEIRO, Angela Maria Vieira. *Leitura e escrita; uma abordagem cognitiva*. Campinas : Psy II, 1994.

READ, Charles. Pre-school children's knowledge of english phonology. *Harvard Education Review*, Cambridge, 41 (1), 1-34, feb. 1971.

ROSENBLATT, Louise M. The reading transaction: what for? In: PARKER, R. P. & DAVIS, F. A. (eds.). *Developing Literacy*. Newark : International Reading Association (IRA), 1983. p.118-134.

SAPIR, Edward. *A linguagem; introdução ao estudo da fala*. São Paulo : Perspectiva, 1980.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. *Identificação, acesso e reconhecimento de itens lexicais*. (A sair na série de NEUROPSICOLOGIA, São Paulo, SBNp, 1992).

_____. *Crerios para análise de cartilhas; uma abordagem psicolingüística*. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina. s/d. Mimeografado.

SINCLAIR, Hermine. O desenvolvimento da escrita; avanços, problemas e perspectivas. In: FERREIRO, E. & PALACIO, M. G. *Os processos de leitura e escrita*. 3. ed. Porto Alegre : Artes Médicas, 1990. p. 75-84.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura; uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler*. 3. ed. Porto Alegre : Artes Médicas, 1991.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sócio lingüística*. 3. ed. São Paulo : Ática, 1990.

_____. A lingüística na formação dos alfabetizadores. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, 24 (1): 99-110, mar. 1989.

- TASCA, Maria & POERSCH, José Marcelino. (eds.) *Suportes lingüísticos para a alfabetização*. 2. ed. Porto Alegre : Sagra, 1990.
- TFOUNI, Leda Verdiani. *Adultos não alfabetizados; o avesso do avesso*. Campinas : Pontes, 1988.
- TIERNEY, R.; O'FLAHAVAN, J. F. & MCGINLEY, William. The effects of reading and writing upon thinking critically. *Reading Research Quaterly*, 134-173, Spring XXIV/2, 1989.
- TITONE, Renzo. *Psicolingüística aplicada; introdução psicológica à didática das línguas*. São Paulo : Summus, 1983.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. *O que sabemos sobre o livro didático; catálogo analítico*. Campinas : Editora da UNICAMP, 1989.
- VIGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1991.
- VIGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo : Martins Fontes, 1993.
- VIGOTSKY, Lev Semenovich *et al.* *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 4. ed. São Paulo : Ícone : Editora da Universidade de São Paulo, 1988.
- WEBER, Luiz Alberto & CASTELLARI, Diego. Vovó viu o ouro. *Isto é*, n. 1301. São Paulo, 07-09-1994, (Educação) 34 p.
- WELLS, Gordon. The language experience of five-year-old children at hoem and at school. In: COOK-GUMPERZ (ed.) *The social construction of literacy*. Cambridge : Cambridge University Press, 1986. p. 69-93.

WILLIAMS, Joanna P. Phonemic analysis and how it relates to reading. *Journal of Learning Disabilities*, 17 (4): 240-245, Apr. 1984.

YAVAS, Mehmet. *Processos fonológicos nos desvios fonológicos*. PUCRS. Mimeografado.

YDE, Ph. & SPOELDERS, M. Some pragmatic aspects of teaching and learning to write. In: SPOELDERS, M.; VAN BESIEN, FR.; LOWENTHAL, FR. & VANDAMME, F (eds.). *Language Acquisition & Learning*, essays in educational pragmatics-2. Leuven/Amersfoort : Acco, 1983. p. 79-89.