



PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO INFANTIL – UMA QUESTÃO DE MÉTODOS

www.ibedf.com.br

BEM-VINDO AO IBE!

Você terá à sua disposição, um bloco didático (MÓDULO + CADERNO DE AVALIAÇÃO) estruturado para a sua autoaprendizagem que contém a totalidade da matéria que incidirá sobre a Avaliação Final. O estudo inclui o Apoio Tutorial a distância e/ou presencial, sempre que necessário.

COMO ESTUDAR?

- É importante a leitura atenciosa dos conteúdos, a fim de observar o modo como cada unidade está construída, o objetivo do estudo, os títulos e subtítulos, para se obter uma visão de conjunto e revisar conhecimentos já adquiridos.
- Leitura compreensiva rápida - permitirá uma primeira abordagem;
- Leitura reflexiva – para identificar as ideias principais;
- Consolidação da aprendizagem - caracterizada pela revisão da matéria; fase da resolução das atividades para facilitar a compreensão dos conteúdos.
- **AVALIAÇÃO FINAL:**

Constituída por uma Prova escrita e individual, cujas respostas devem revelar compreensão e assimilação dos conteúdos. A Prova deve ser feita somente com caneta preta ou azul. E entregue ao IBEDF.

- **CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO:**
7,0 a 7,9 – BOM; 8,0 a 8,9 – MUITO BOM; 9,0 a 9,9 – ÓTIMO-
10 - EXCELENTE

Para melhor aproveitamento é necessário:

- Ser auto motivado;
- Ser capaz de organizar o seu tempo de estudo;
- Ser responsável por seu próprio aprendizado;
- Estar consciente da necessidade de aprendizagem continuada.

IBE – Equipe Pedagógica



SUMÁRIO

UNIDADE I:	6
ALFABETIZAÇÃO: UMA QUESTÃO DE MÉTODOS?.....	6
O Observatório Nacional de Leitura da França	7
Ciência da Leitura e Política Educativa.....	8
ESTADO DA ARTE SOBRE ALFABETIZAÇÃO	9
Ler e Compreender	10
De “ler é compreender” para “ler para compreender”	10
CL = RP X CA	11
Frank Smith: A crítica de Adams	16
Modelos interativos: A solução para os embates?	17
UNIDADE II:	20
O DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE DE RECONHECER PALAVRAS	20
As competências de leitura: Aprender a ler e ler para aprender	23
Consciência fonêmica e o princípio alfabético	25
Instrução explícita em decodificação e o método fônico	26
SOLETRAR (GRAFAR) E ESCREVER.....	30
Esclarecendo conceitos.....	30
Escrita emergente e fases do desenvolvimento da escrita	32
Relações entre leitura e escrita	35
DESENVOLVIMENTO DO VOCABÚLARIO.....	38
Vocabulário receptivo e expressivo.....	39
DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO	41
O ENFOQUE TRADICIONAL DA QUESTÃO: MÉTODOS ANALÍTICOS E SINTÉTICOS	47
Métodos de ensino: Uma abordagem contemporânea.....	48
O poder da Poesia.....	50
MATERIAIS DE LEITURA	53
DIFICULDADES DE LEITURA: PREVENIR E REMEDIAR.....	56
Estratégias Preventivas	59
Programa de Recuperação	61
UNIDADE IV:.....	63

A EXPERIENCIA DE OUTROS PAÍSES: ESTUDOS DE CASO	63
POLÍTICAS E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NA INGLATERRA	64
Currículos: o conteúdo.....	65
Metas para avaliar o progresso da NLS.....	67
Modelos Pedagógicos	67
NLS: os principais componentes	67
Os resultados: Avaliação externa da fase inicial do programa.....	69
Avaliação externa do Programa.....	70
Avaliação do processo de implementação da NLS	71
Políticas e práticas de alfabetização na França	71
Diretrizes nacionais e expectativas de desempenho	73
Orientação Pedagógica e Métodos	75
Orientação pedagógica e materiais de ensino.....	78
Avaliação	79
Avaliação do desempenho	79
Prioridades atuais.....	80
Políticas e práticas de alfabetização nos Estados Unidos.....	81
Alfabetização	81
Os sinais de alerta	81
ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: POLÍTICAS E PRÁTICAS.....	84
O desempenho dos alunos	84
Marco referencial: Os PCNs.....	85
Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução	86
PCNs e CONSTRUTIVISMO.....	87
A definição de Alfabetização nos PCNs	90

OBJETIVOS DO CURSO:

- Definir o que significa Alfabetização das crianças e como essa etapa se distingue de outras etapas do ensino da língua.
- Identificar os principais conceitos reconhecidos pela comunidade acadêmica internacional que fundamentam as práticas de alfabetização, bem como as implicações desses conceitos para a formulação de programas e materiais de alfabetização.
- Refletir sobre práticas de alfabetização nos países educacionalmente mais bem-sucedidos.
- Analisar os PCNs Parâmetros Curriculares Nacionais e outras orientações do governo federal sobre o tema da Alfabetização.

Equipe Pedagógica
IBE - Instituto Brasileiro de Educação



UNIDADE I:

ALFABETIZAÇÃO: UMA QUESTÃO DE MÉTODOS?

Assuntos relacionados com alfabetização, sobretudo com métodos de alfabetização, sempre foram e continuam sendo objeto de intenso debate e controvérsia tanto no mundo político quanto no mundo acadêmico. Isso não surpreende, sobretudo tendo em vista que a escolarização deixou de ser um privilégio de poucos e, em pouco menos de um século, passou a ser reconhecida como um direito e uma obrigação.

Apesar da aparente igualdade de oportunidades criada pela universalização do acesso a escolas, ainda persistem fortes desigualdades. Essas desigualdades decorrem da origem sociocultural das crianças e do esforço e motivação envolvidos, e frequentemente ampliadas em função da falta de qualidade e adequação do ensino oferecido nas escolas.

Diferentes visões existem a respeito de como lidar com essas questões. O problema é que uma postura eminentemente política ou ideológica levou, em diversos países, e continua levando no Brasil, a uma rejeição de evidências objetivas e científicas sobre como as crianças aprendem a ler. Por essa razão, em diversos países, grupos de pesquisadores, independentemente de afiliação partidária ou convicção ideológica, foram convidados pelo Poder Executivo (na França), pelo Poder Legislativo (na Inglaterra) ou por ambos (nos Estados Unidos) para produzir documentos que resumissem o estado da arte nessa questão.

Nesses países, os pesquisadores conseguiram desenvolver seus trabalhos com completa autonomia e liberdade.

Apesar de discussões e divergências filosóficas e ideológicas, muitas das quais ainda persistem mesmo nos países da OCDE, (Organização para

Cooperação e Desenvolvimento Econômico) os governos nacionais vêm demonstrando sua capacidade de agir, usando a melhor informação disponível para formular suas políticas de alfabetização.

O Observatório Nacional de Leitura da França

O ONL, Observatório Nacional de Leitura, é um bom exemplo da aceitação institucional do que hoje se denomina "ciência da leitura". O ONL foi criado em 1995 pelo governo (de direita), reconhecido e fortalecido por sucessivos ministros de orientação socialista.

A composição dos membros do Comitê Científico do ONL nunca sofreu interferências de natureza política e cabe a seus membros definir os temas que serão objeto de relatórios nacionais. O ONL tem como missão aconselhar o ministro da Educação em matérias pertinentes à alfabetização e ao ensino da leitura, podendo definir sua agenda tanto por iniciativa própria quanto em resposta às demandas do ministro. O Comitê é composto por 20 cientistas de reconhecida reputação em áreas como psicologia, linguística, ciências da educação, psicolinguística e neurociência, independentemente de sua nacionalidade.

Nos últimos 30 anos, as pesquisas sobre leitura e aprendizagem da leitura adquiriram *status* científico incontestável. O uso de metodologia experimental, primeiro em laboratórios, depois em trabalhos de campo, fortaleceu a qualidade dos dados e das análises.

Outras pesquisas permitiram observar mudanças na atividade metabólica de certas partes do cérebro durante a realização de determinadas tarefas de leitura - o que tornou possível avaliar o impacto dessas mudanças nessas tarefas. O estudo da alfabetização rompeu com o mundo da especulação e do amadorismo para se filiar à tradição mais rigorosa da ciência experimental.

É importante salientar que as pesquisas atuais sobre leitura obedecem às mesmas regras aplicáveis às demais ciências experimentais, como a física ou a biologia.

A comunidade científica internacional nessa área inclui centenas de pesquisadores, organizados em inúmeras instituições científicas e com publicações em revistas técnicas que submetem seus artigos a conselhos de revisores antes da publicação.

A pesquisa científica internacional tem tornado possível derivar ideias robustas e úteis para o ensino da leitura e para a reeducação de pessoas com dificuldades de leitura.

Ciência da Leitura e Política Educativa

O caso da Inglaterra ilustra o enorme poder de políticas públicas bem fundamentadas para promover melhorias no sistema educacional - independentemente de outros fatores, como a condição socioeconômica dos alunos.

Em 1996, cerca de 45% dos alunos da 4ª série do Ensino Fundamental (9 anos de idade), na Inglaterra, encontravam-se abaixo dos níveis mínimos esperados de desempenho em leitura e abaixo das médias internacionais.

A partir de 1997, com a *National Literacy Strategy*, começaram a ocorrer notáveis mudanças nas práticas de ensino, incluindo o uso do método fônico e o estímulo a práticas orientadas de leitura e uso do tempo em sala de aula. Poucos anos depois, a porcentagem de alunos abaixo do mínimo caiu de 45% para 20% e, em 2001, a Inglaterra passou a ocupar o 3º lugar no *ranking* internacional de desempenho em leitura, comparativamente a 35 outros países.

Os autores, e a Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, reconhecem que a evidência científica apresentada e discutida neste relatório representa a que eles consideram a mais atualizada, precisa e

apropriada para discutir questões relacionadas com políticas e ensino de alfabetização.

Estão conscientes de que essa literatura é apenas uma parte de uma área mais abrangente e complexa do ensino da leitura. A alfabetização é parte de um processo de escolarização e muitas outras variáveis estão envolvidas na explicação dos resultados que se obtêm como fruto de implementação de políticas de alfabetização e programas de ensino.

Embora reconhecendo o valor desses outros fatores, os autores acreditam haver evidência suficiente para mostrar a importância de que se podem assumir, para o sucesso escolar do aluno, políticas específicas de alfabetização e programas e estratégias relacionadas como as crianças devem ser ensinadas a ler e escrever.

ESTADO DA ARTE SOBRE ALFABETIZAÇÃO

Ler consiste na capacidade de extrair a pronúncia e o significado de uma palavra a partir de sinais gráficos. Escrever consiste na capacidade de codificar graficamente os sons correspondentes a uma palavra. Ler envolve, antes de qualquer coisa, a capacidade de identificar uma palavra.

O propósito da leitura é a compreensão. O propósito da alfabetização é ajudar as crianças a compreender o que leem e a desenvolver estratégias para continuar a ler com autonomia. Da mesma forma, o propósito de escrever é comunicar, de modo que um leitor, situado remotamente no tempo e no espaço, possa compreender o propósito e o significado do que foi escrito.

Lemos para compreender. O propósito da leitura é a compreensão. Mas ler não é o mesmo que compreender. Podemos ler sem compreender. Podemos compreender sem ler. Ler é diferente de aprender a ler. O processo de aprender a ler não pode ser confundido com o propósito da leitura.

Ler e Compreender

Depois que o poeta inglês Milton se tornou cego e resolveu reler os clássicos, ele ensinou suas filhas a decodificar textos em Grego, embora elas não pudessem compreender uma só palavra desse idioma. Podemos afirmar que Milton estava lendo? Não, ele simplesmente ouvia a leitura feita por suas filhas. Mesmo se fosse analfabeto, mas soubesse Grego, ele poderia compreender. E as filhas de Milton, estariam lendo? Naturalmente que sim, elas estavam simplesmente lendo.

Extraído de: Morais, J. (dans presse). *La science de la lecture: D'un regard sur le passé à un regard sur l'avenir*.

Ler não é um processo natural nem sobrenatural. A maioria das crianças, em qualquer país, tem condições de dominar as competências essenciais da leitura - mas, para atingir níveis mais elevados de compreensão, são necessários muitos outros esforços. Seja para adquirir as competências básicas de leitura, seja para alcançar níveis mais avançados de compreensão, é necessário um esforço maciço de governos, pesquisadores, autores de materiais didáticos, pais, diretores de escolas, professores e, naturalmente, das crianças.

Ler é diferente de compreender: podemos ler sem compreender. Ademais, a compreensão se dá em distintos níveis - conotativo e denotativo, por exemplo -, e em qualquer nível pode levar a diferentes significados. Alguns textos - em especial os poéticos - são propositadamente escritos para estimular sentimentos e ambiguidade de interpretações.

De “ler é compreender” para “ler para compreender”

Felizmente, os tempos em que muitas pessoas negavam a especificidade da leitura afirmando que "ler é compreender" estão chegando ao fim. Afirmar que ler é compreender não passa de um equívoco, pois não é correto tomar a



finalidade de uma atividade como sendo sua definição. E esse equívoco não se atenua acrescentando que "ler é compreender textos escritos".

Ao corrigir o adágio "ler é compreender", o governo da França corrigiu um erro lógico e pedagógico.

Ler é diferente de aprender a ler. Aprender a ler ajuda o leitor a ler. Ler ajuda o leitor a compreender. Para compreender um texto escrito, o leitor precisa primeiro saber ler. As pessoas aprendem a ler, tornam-se capazes de ler, e usam essa capacidade para aprender a partir do que leem.

CL = RP X CA

Uma implicação importante da fórmula $CL = RP \times CA$ é que, se RP ou CA for igual a zero, o produto será zero. Isso significa que a leitura sempre implica tanto a capacidade de reconhecer quanto de compreender o significado das palavras.

De acordo com P. Gough, a Compreensão de Leitura (CL) é igual ao produto do Reconhecimento de Palavras (RP) pela Compreensão Auditiva (CA).

Nas fases iniciais da compreensão da leitura, no entanto, muito da variância na compreensão pode ser explicado em termos de variações na capacidade de reconhecer palavras. Isso se explica porque, quando estão começando a aprender a ler, as crianças já possuem capacidade oral-aural bem desenvolvida, mas pouca ou nenhuma capacidade para reconhecer palavras que estão impressas num livro ou texto.

Aprender a ler refere-se ao primeiro estágio de um longo processo de ler para aprender. Ler requer proficiência em dois conjuntos de competências: reconhecer palavras e compreender o significado de textos.

Reconhecer (ou identificar) palavras é a primeira e mais importante tarefa - a única tarefa específica ao processo de aprender a ler. Depois que a

criança se torna proficiente, sua capacidade para identificar palavras lhe permite focalizar a atenção no processo de compreensão.

Aprender a ler refere-se à capacidade de identificar palavras numa sentença ou texto. Para que haja compreensão, a identificação de palavras deve ocorrer de forma imediata, isto é, com velocidade e precisão.

Quando começa a aprender a ler, a criança já possui todos os requisitos do sistema cognitivo, exceto um desses requisitos: o *decodificador*. Se o decodificador é fraco, a compreensão de leitura será deficiente. APRENDER A LER consiste essencialmente em adquirir as competências para decodificar.

Em termos simples, porém técnicos, o processo de aprender a ler consiste em adquirir uma série de habilidades que envolvem o reconhecimento de palavras escritas, bem como a decodificação e aglutinamento fonológico.

À medida que a competência de leitura evolui, com a prática, a decodificação tende a tornar-se mais eficiente, e o léxico ortográfico evolui, tornando mais fácil o reconhecimento imediato da forma ortográfica das palavras. Essa definição se sustenta no simples fato de que as correspondências grafema-fonema se constituem na essência do código alfabético greco-latino.

A essência - não o objetivo - de aprender a ler consiste em traduzir letras (impressas, escritas) em sons que fazem sentido. Dessa forma, aprender a fazer a decodificação fonológica (isto é, converter as sequências de letras, que compõem palavras e frases escritas, em sequências de sons da fala, que compõem as palavras e frases faladas correspondentes) e a fazer a codificação fonológica (isto é, converter as sequências de sons da fala em sequências de letras, compondo palavras e frases escritas) constitui o cerne do conceito de alfabetização. No entanto ela não esgota o seu sentido nem o seu objetivo: o objetivo da leitura é permitir ao leitor compreender, interpretar e modificar o texto e debater-se com ele.



Ler e escrever são faces de uma mesma moeda - embora a escrita seja mais complexa e exija o desenvolvimento de competências adicionais. A maioria das conclusões das pesquisas sobre leitura também se aplica à escrita. Mas o processo de conversão de grafemas em fonemas (ou seja, de decodificação grafofonêmica) é mais.

Em síntese, a capacidade de ler envolve não apenas habilidades de decodificação, mas requer enorme quantidade de informações sobre semântica, sintaxe e pragmática da língua. Conquanto esteja embutido num contexto de múltiplos objetivos e propósitos, o primeiro estágio de aquisição da leitura (isto é, aprender a ler) refere-se precipuamente ao desenvolvimento da capacidade de identificar as palavras com eficiência e precisão.

O reconhecimento de palavras é necessário para a compreensão da leitura. Ele deve ser o foco de programas de alfabetização. Outras competências e habilidades relacionadas com a compreensão de leitura devem ser o foco prioritário dos anos subsequentes do ensino da língua materna.

Aprender a ler não é um evento natural no mesmo sentido que aprender a falar. Trata-se de uma atividade especificamente humana, que não deriva, pelo menos diretamente, de nenhuma capacidade inata que possa ser ativada a partir de mera exposição a materiais escritos. Mas aprender a ler tampouco é sobrenatural.

Ler é a consequência de uma conquista fundamental que o aprendiz faz: a descoberta do princípio alfabético subjacente ao código alfabético. O processo de alfabetização serve para ajudar o aluno a descobrir esse princípio fundamental.

É um fato científico bem estabelecido que aprender a ler requer:

- Compreender o princípio alfabético;
- Aprender as correspondências entre grafemas e fonemas;



- Segmentar sequências ortográficas de palavras escritas em grafemas;
- Segmentar sequências fonológicas de palavras faladas em fonemas;
- Usar regras de correspondência grafema-fonema para decodificar informação.

Os tópicos aqui incluídos não apenas abordam as questões mais fundamentais da alfabetização, mas também poderão ajudar a analisar e compreender a distância que separa a evidência científica disponível no mundo e as práticas de alfabetização mais usuais no Brasil.

As pesquisas sobre alfabetização não chegaram - e jamais chegarão - a um estágio final e definitivo. Da mesma forma que ocorre com qualquer conhecimento científico que depende de base experimental, o refinamento de perguntas, métodos e instrumentos de medida estabelecem novos patamares que permitem questionar aparentes verdades científicas e substituí-las por novas evidências.

As propostas de Goodman...

Baseado num único estudo, Goodman concluiu que devemos abandonar a ênfase nas palavras e desenvolver uma teoria de leitura e uma metodologia de alfabetização que desloque o foco para o lugar certo: a linguagem.

Goodman afirmou que, se as pistas funcionais no contexto de um texto significativo vão além das palavras isoladas, os leitores devem ser capazes de ler mais palavras em contexto do que fora dele.

Para testar essa hipótese, ele elaborou uma lista de palavras utilizadas em livros de alfabetização. Seus alunos foram 100 crianças das três primeiras séries. Goodman verificou que mais da metade das palavras saltadas ou mal lidas nas listas foram identificadas corretamente no contexto - e esta foi a base para sua conclusão.



...E as evidências contrárias

Goodman enfatizou a sensibilidade dos alunos das primeiras séries para as pistas contextuais. No entanto, o padrão dos erros que os alunos cometiam ia na direção oposta ao que foi sugerido no estudo de Goodman: o crescimento da capacidade de leitura das crianças estudadas por Biemiller e Weber indicou maior tendência a acertos em função dos aspectos gráficos e não do significado das palavras. Como essas evidências contraditórias podem ser conciliadas?

Primeiro: Goodman agregou dados de crianças de três séries diferentes, sem levar em consideração seu nível de desenvolvimento de leitura.

Segundo: as crianças estudadas por Goodman sempre liam as palavras da lista antes das histórias. Em estudos em que a ordem foi mudada, a vantagem do contexto sobre as listas diminuiu em geral, e especialmente para os bons leitores.

Terceiro: crianças que se tornam posteriormente boas leitoras são igualmente ligadas ao contexto. Mas elas são muito mais sensíveis à maneira de soletrar as palavras e aos seus mapas fonológicos.

Essa relação continua ao longo dos anos escolares e é demonstrada pela capacidade crescente dos bons leitores de prever palavras que vão ocorrer no texto a partir do contexto.

Os maus leitores, no entanto, dependem muito mais do contexto para identificar as palavras. Uma evidência suplementar indica que a leitura de palavras desconhecidas ou de pseudopalavras se revela como o mais poderoso fator para discriminar a capacidade geral de leitura.

Em síntese: as evidências confirmam, de forma irrefutável, que palavras e letras se constituem nos dados fundamentais da leitura. Pobre capacidade de identificar palavras está fortemente associada com compreensão pobre tanto em crianças como em adultos.



As pesquisas também indicam que capacidade pobre para identificar palavras é a maior fonte de dificuldades de leitura.

A afirmação de que a leitura proficiente envolve um processamento apenas parcial do texto escrito tampouco é correta. Estudos sobre movimentos oculares durante a leitura, demonstraram de forma inequívoca, que os leitores fluentes processam a maioria das palavras e das letras nas palavras durante a leitura.

O que caracteriza a leitura proficiente não é a capacidade de ignorar as palavras ou as letras nas palavras, mas, antes, a capacidade de processá-las de forma muito rápida.

Frank Smith: A crítica de Adams

Os primeiros livros de Smith semearam o movimento conhecido em diversos países como *Whole Language*. No Brasil, essas ideias foram disseminadas pelo movimento que se denominou de "construtivismo" e que é assumido pelos PCNs – os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério da Educação.

A premissa essencial de Smith é de que o texto é uma variedade da linguagem humana e, como tal, as crianças deveriam ler e escrever tão fácil e naturalmente como aprendem a falar - bastaria motivação e oportunidade.

Segundo Smith o leitor que lê um texto palavra por palavra está limitado pela progressão esquerda-direita, mas essa progressão é uma limitação, e não uma ajuda para o leitor fluente. Leitores iniciantes raramente usam habilidades de decodificação - e eles só o fazem porque aprendem a decodificar nas escolas.

Os bons leitores não decodificam nem para identificar palavras desconhecidas, sendo a subvocalização uma regressão a práticas aprendidas em sala de aula.



Para Smith, a convicção de que as letras devem ser identificadas em ordem para possibilitar a leitura, devido ao fato de as palavras serem constituídas por letras, só não foi desastrosa para a comunicação escrita devido ao instinto humano para ignorar as letras individuais.

Smith explica que o leitor obtém informação por meio de um processo segundo o qual seleciona um mínimo de informações de um texto necessárias para prever a estrutura da linguagem que pode ser traduzida em significado.

O leitor fluente lê utilizando entre 1/4 e 1/10 da informação de cada palavra. Daí ele conclui que os métodos usuais de alfabetização apenas criam uma privação sistemática de informação. Alfabetizar seria natural se as crianças pudessem usar seus talentos naturais para testar hipóteses.

Em síntese, o pressuposto de paridade entre linguagem falada e escrita também não se sustenta. Diferentemente da fala, a escrita é uma invenção. Fonemas e gestos vocais podem ser genéticos, letras e regras de soletração são artificialmente criadas.

Mas, de qualquer forma, seu impacto nas teorias, políticas e práticas de alfabetização foi enorme - e esse impacto não se limitou aos Estados Unidos.

Modelos interativos: A solução para os embates?

Os modelos interativos resgatam a importância da fonologia no reconhecimento das palavras, mas reconhecem o valor de informações de natureza ortográfica, semântica, sintática e pragmática.

O processamento das palavras escritas envolve a ativação simultânea de todos esses tipos de informações. Essas informações não são importantes apenas para a interpretação do texto: também contribuem para a identificação das palavras escritas.

Contudo, o papel desempenhado por tais informações no processo de reconhecimento da palavra varia em função de fatores como a habilidade de



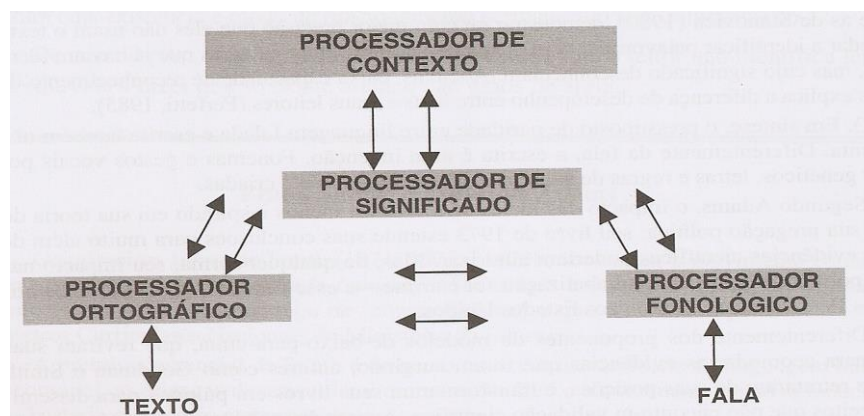
leitura, a familiaridade das palavras e a natureza da tarefa.

Assim, por exemplo, baseamo-nos mais no contexto ao ler um texto quando as palavras escritas não podem ser prontamente identificadas do que quando elas são claramente reconhecidas. Ao contrário das teorias de-cima-para-baixo, Stanovich demonstra que os bons leitores não se baseiam no contexto para identificar palavras.

Em vez disso, bons leitores se distinguem pela capacidade de identificar palavras rapidamente e de mobilizar estratégias de compreensão de forma eficaz: são os maus leitores que dependem do contexto para identificar palavras - sobrando pouco tempo, atenção e memória para processar o significado.

Os modelos interativos permitem incorporar a maior parte das evidências sobre reconhecimento de palavras e superar algumas inconsistências e contradições.

O modelo proposto por Adams é do tipo interativo. Sua configuração visual deixa claro o papel de relevo do processamento pela via fonológica (Veja Figura abaixo).



Implicações Pedagógicas

- Existe um paradigma ou modelo predominante que orienta as pesquisas contemporâneas sobre aquisição e ensino da leitura. Esse modelo se baseia nas propostas interativas.
- O pressuposto de um processamento paralelo, em vez de invalidar, reforça a importância do processamento fonológico e o valor do ensino da decodificação em programas de alfabetização.
- As propostas baseadas nas teorias de Goodman e Smith não foram confirmadas pela evidência. Apesar disso, essas ideias continuam a ter influência em alguns países, especialmente no Brasil.

Exercícios sobre a UNIDADE:

1. O que significa uma Política de Educação bem fundamentada, especialmente na área de Alfabetização?
2. Como se situa a Política de Educação no Brasil, notadamente em relação à Alfabetização, comparando-a com as Políticas educacionais dos países estudados neste curso?
3. Qual a diferença entre Ler e Compreender e Ler para Compreender?
4. Quais os aspectos relevantes da proposta de Goodman? O que essas ideias têm de aplicabilidade na prática de Alfabetização?
5. Quais as contribuições dos modelos interativos no Processo de Alfabetização?



UNIDADE II:

O DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE DE RECONHECER PALAVRAS

Se a fonologia é um dentre os diversos fatores envolvidos no reconhecimento de palavras na leitura proficiente, ela desempenha papel central no desenvolvimento dessa capacidade.

Como Ehri (2003) argumenta, a razão para isso é que a fonologia fornece um meio efetivo para o armazenamento da grafia das palavras na memória e para o seu acesso durante a leitura.

Segundo Ehri o desenvolvimento da habilidade de reconhecer palavras se dá em quatro fases, cada uma delas caracterizada por um processo predominante, mas não exclusivo: pré-alfabética, parcialmente alfabética, alfabética plena e alfabética consolidada.

Durante a fase pré-alfabética, as crianças aprendem a ler lembrando-se de pistas visuais salientes na palavra ou em torno dela - por exemplo, o arco dourado atrás do nome do restaurante McDonald's. Essa estratégia apresenta duas fortes desvantagens. Em primeiro lugar, a leitura é imprecisa, isto é, palavras similares são confundidas com frequência. Em segundo lugar, essa estratégia não permite ler palavras desconhecidas.

Em vista dessas limitações, a criança progride para a fase seguinte tão logo comece a aprender os nomes e os sons das letras. Isso lhe permite aprender a ler formando conexões entre as letras na grafia das palavras e os sons ouvidos na sua pronúncia. Nos estágios iniciais de aprendizagem, contudo, as crianças só conseguem processar relações letra-som para algumas letras - comumente a primeira letra ou a primeira e a última letra.

Por exemplo, ao ver e ouvir a palavra DEDO, a criança pode reconhecer



que a letra D no início da palavra corresponde ao som /d/ que ela é capaz de detectar na sua pronúncia. Essa compreensão permite usar informação visual e fonológica para criar uma via de acesso na memória que lhe possibilitará acessar a pronúncia e o significado quando novamente exposta à grafia da palavra. Mas a representação da palavra ainda é incompleta - o que explica as confusões entre palavras visualmente similares. O processamento rudimentar das relações letra-som na palavra também explica a dificuldade que a criança apresenta durante essa fase em ler palavras desconhecidas.

Nessa fase, as crianças aprendem a ler por meio da decodificação das letras em seus sons constituintes e, como resultado, apresentam uma leitura mais precisa. Além disso, a capacidade de ler por meio da recodificação plena das letras em seus sons correspondentes possibilita à criança ler qualquer palavra, familiar ou não. De fato, é essa capacidade que permite aos leitores alfabéticos plenos computar conexões entre todas as letras e os sons nas palavras e, dessa forma, armazenar representações alfabéticas completas na memória.

A fase alfabética plena é seguida da fase alfabética consolidada à medida que o vocabulário de leitura da criança aumenta, inúmeras palavras que compartilham padrões ortográficos são armazenadas na memória. Associações recorrentes entre esses padrões ortográficos e as sequências de sons vão sendo percebidas e armazenadas.

Progressivamente, esses padrões ortográficos transformam-se em unidades consolidadas na memória, passando a ser usados no reconhecimento de palavras.

As dificuldades iniciais de aprendizagem da Língua Portuguesa usada no Brasil, da mesma forma que ocorre com a Língua Inglesa, resultam da dificuldade de processar e lembrar informação alfabética completa sobre as palavras.



Implicações Pedagógicas

- Teorias - inclusive modelos como o de Ehri - não são instrumentos meramente descritivos; são instrumentos explicativos e preditivos.
- Uma fase se caracteriza pelo uso predominante de uma estratégia. Isso quer dizer que mais de uma estratégia pode ser observada em uma determinada fase.
- A sequência descreve a progressão que ocorre no curso do desenvolvimento de uma criança. Ela não possui valor prescritivo para fins pedagógicos, no sentido de que a criança deva inicialmente aprender a ler de maneira pré-alfabética e, só posteriormente, de maneira parcialmente alfabética, e assim por diante. De fato, não há evidência de que a estratégia pré-alfabética contribua para o desenvolvimento da estratégia alfabética característica das fases posteriores.
- As observações de Ehri reforçam a importância do ensino formal para a progressão para a fase alfabética plena.
- De modo particular, a teoria de Ehri concilia a ideia do reconhecimento direto ou imediato da palavra que, como vimos, caracteriza a leitura proficiente, com a evidência de que os processos fonológicos, em geral, e a consciência fonêmica, em particular, desempenham papel central no desenvolvimento da leitura fluente e da compreensão da leitura. Como descrevemos, é a habilidade para formar conexões entre as letras na grafia e os sons na pronúncia das palavras que possibilita o armazenamento da grafia completa da palavra na memória e, como resultado, o desenvolvimento da precisão e rapidez no reconhecimento de palavras.

As competências de leitura: Aprender a ler e ler para aprender

Ler não é uma competência única, envolve uma série de habilidades. Uma análise exaustiva dos fatores que influenciam na leitura levou os autores do *National Reading Panel* a compilar um conjunto de competências e habilidades consideradas fundamentais para o processo de alfabetização, a saber:

Consciência fonológica, isto é, a habilidade de prestar atenção aos sons da fala como entidades independentes de seu significado. A habilidade de reconhecer aliteração e rimas e a habilidade de contar sílabas nas palavras são alguns dos indicadores de consciência fonológica.

Familiaridade com textos impressos, incluindo a capacidade de identificar as partes de um livro, a direção da leitura (esquerda para direita ao longo das linhas, e de cima para baixo entre as linhas), entre outras.

Metalinguagem, ou seja, o uso da própria língua para descrevê-la ou explicá-la. As competências metafonológica e metalinguística são dois dos tipos de conhecimento metalinguístico.

Consciência fonêmica, ou seja, o entendimento de que cada palavra falada pode ser concebida como uma sequência de fonemas. Essa consciência é a chave para a compreensão do princípio alfabético, pois os fonemas são as unidades de som representadas pelas letras.

Conhecimento do princípio alfabético, ou seja, de que as letras representam sons. Decodificação, ou seja, o processo de converter sequências de letras em sons, com base no conhecimento da correspondência grafemas-fonemas.

O método tônico refere-se ao tipo de instrução comprovadamente mais eficaz para ajudar o aluno a estabelecer essas correspondências, e é composto de instruções metafonológicas (para desenvolver a consciência fonológica) e de instruções fônicas (para ensinar as relações entre as letras e os sons da

fala).

Fluência, isto é, a habilidade de ler com velocidade e precisão, extraindo o significado do que é lido.

Vocabulário, isto é, o conhecimento da correspondência entre as palavras e os seus significados.

Estratégias de compreensão de textos.

A decodificação é a competência central do processo de aprendizagem da leitura. Todas as outras competências estão associadas a ela como pré-requisitos - como no caso da consciência fonêmica e do domínio do princípio alfabético - ou como decorrência, no caso da fluência, quando se torna possível prescindir da decodificação grafofonêmica por meio do reconhecimento imediato da forma ortográfica das palavras.

As outras competências, como vocabulário e compreensão, são independentes da leitura, mas a fortalecem e se fortalecem à medida que aumenta a proficiência de leitura da criança.

Implicações Pedagógicas

- A leitura é um processo complexo que exige o desenvolvimento de diversas competências. Um programa adequado de ensino deve incluir o conjunto de competências descrito nesta seção.
- A decodificação constitui o núcleo central de um programa de alfabetização, mas não consiste no seu objetivo exclusivo. Não basta ensinar a decodificar, mas tampouco é impossível ensinar a ler bem sem ensinar a decodificar.
- Domínio do princípio alfabético e consciência fonêmica são os maiores preditores do futuro bom leitor: isso significa que essas competências devem ser asseguradas para que o aluno aprenda a ler.
- O desenvolvimento da fluência é importante para assegurar a autonomia



do leitor e para liberar sua atenção e memória do processo de decodificação.

- Tanto o ensino da decodificação quanto o desenvolvimento da fluência, requerem materiais de leitura adequados do ponto de vista semântico, sintático e fonológico, bem como o emprego de técnicas adequadas para o seu ensino.

Consciência fonêmica e o princípio alfabético

O fato científico mais importante produzido pela ciência cognitiva da leitura, nos últimos 30 anos, refere-se ao estabelecimento do valor preditivo de dois conjuntos de competências, a consciência fonêmica e o domínio do princípio alfabético.

A consciência fonêmica refere-se ao entendimento de que cada palavra é constituída de uma série de fonemas. Essa consciência é a chave para a compreensão do princípio alfabético, pois os fonemas são as unidades de som representadas pelas letras, e, conseqüentemente, para entender a lógica da decodificação. Dominar o princípio alfabético implica entender que as letras (grafemas) correspondem aos sons (fonemas).

Implicações Pedagógicas

- O desenvolvimento da consciência fonêmica e o domínio do princípio alfabético devem consistir na base de qualquer programa de alfabetização.
- A maioria dos alunos precisa de instrução explícita e sistemática para desenvolver essas habilidades e se beneficiar dessa instrução, conforme verificado por meio de pesquisas realizadas em diferentes países e com diferentes línguas.
- Essas habilidades podem ser aprendidas em casa, pela televisão, na pré-

escola ou na escola. Dada sua importância, os programas de alfabetização devem assegurar o seu desenvolvimento.

Instrução explícita em decodificação e o método fônico

A decodificação é essencial no início do processo de alfabetização. Mas todos os professores já encontraram alunos que são capazes de decodificar textos sem compreendê-los. Ora, esses mesmos alunos compreendem os textos quando são lidos para eles. Por isso muitos professores desconfiam do ensino da decodificação, já que em muitos casos a falta de compreensão se deve a uma atenção excessiva a essas atividades. Esse desequilíbrio na gestão do tempo é normal no início do processo de alfabetização. Mas é anormal quando perdura. Nesse caso, a solução não consiste em abolir o ensino da decodificação, mas, ao contrário, ensinar o aluno a ler automaticamente por meio do exercício repetido desse tipo de atividade. (Jean-Emile Gombert)

Os dois principais objetos da alfabetização - leitura e escrita - são parasitários da fala: Alvin Liberman chama a atenção para as diferenças entre a fala e a escrita.

A fala é universal, tem uma história antiga, desenvolve-se relativamente cedo nos indivíduos, não precisa ser ensinada e é produto da evolução biológica. A escrita é um artefato cultural e, como tal, não é universal, desenvolve-se relativamente tarde nos indivíduos e normalmente precisa ser ensinada. Finalmente, ao contrário da fala, a escrita só se desenvolveu nos últimos milênios. O elo entre a fala e a escrita, no entanto, manifesta-se pela forma como a fala é representada na escrita: por meio de palavras, sílabas ou fonemas.

Os sistemas alfabéticos de escrita representam os fonemas sob a forma de grafemas. Nesses sistemas, a decodificação consiste em ler por meio da conversão de grafemas em fonemas.

O ensino bem sucedido da decodificação depende do estabelecimento de duas competências prévias. A consciência fonêmica permite ao aluno representar cada palavra falada em termos de uma sequência de fonemas. A descoberta do princípio alfabético ajuda o aluno a compreender a relação entre os grafemas e os fonemas.

Uma vez que dominem essas habilidades, as crianças podem dar o passo seguinte, que consiste na aprendizagem das relações que caracterizam o código de cada língua. É essa a base da decodificação: identificar uma palavra escrita ou falada decifrando as correspondências entre os grafemas e os fonemas correspondentes.

O termo "fônico" refere-se tanto ao princípio que rege essas correspondências quanto ao método de conversão de fonemas em grafemas, e vice-versa, que permite ao aluno codificar e decodificar.

A evidência sobre a importância e os benefícios do ensino sistemático e explícito da decodificação é solidamente estabelecida na literatura. Sintetizamos essa evidência a partir de **três blocos**:

1º) Pesquisas sobre bons leitores. Antes de se tornarem bons leitores, os bons leitores eram bons decodificadores. Tornaram-se bons leitores porque foram bons decodificadores. Esta afirmação pode ser demonstrada pelos estudos que correlacionam a habilidade de decodificação nos estágios iniciais da alfabetização com a proficiência posterior na leitura. Mas foi evidenciada, de forma mais cabal, pelos estudos que mostram que os bons leitores utilizam estratégias de decodificação quando se deparam com palavras difíceis.

2º) Pesquisas sobre maus leitores. Inúmeros estudos vêm contribuindo para compreender a distinção entre o papel do contexto no processo de identificação de palavras e seu papel no processo de compreensão de palavras

e textos. O contexto é essencial para interpretar um texto, mas não para identificar palavras. Apenas os maus leitores e as pessoas com dificuldades de leitura dependem do contexto para identificar palavras e, com isso, sacrificam a fluência e, conseqüentemente, a compreensão. Além disso, pesquisas confirmaram que a causa mais frequente, debilitadora e abrangente da dificuldade de leitura é o desenvolvimento inadequado do conhecimento sobre as correspondências entre as letras e os sons.

3º) Pesquisas sobre métodos de alfabetização. A controvérsia em torno da necessidade de ensino sistemático *versus* incidental das correspondências grafema-fonema foi superada pela evidência científica sobre o tema. Foorman (1998) comparou os efeitos de três tipos de instrução - instrução explícita das correspondências grafema-fonema, instrução implícita dessas relações, e instrução inspirada nos pressupostos da *Whole Language*. As aulas foram ministradas por 53 professores voluntários para o experimento, que abrangeu 63 classes e 285 crianças consideradas de risco em leitura. Os resultados mostraram que, controladas diferenças de idade e QI verbal, as crianças que receberam instrução explícita das relações grafema-fonema foram as únicas que apresentaram melhora na capacidade de leitura de palavras. Essas crianças também apresentaram desempenho superior ao das que haviam sido ensinadas de acordo com as orientações da *Whole Language*. Hiebert já havia demonstrado, em outro estudo, a superioridade da instrução implícita das relações grafema-fonema sobre o enfoque da *Whole Language* para alunos com dificuldades de aprendizagem. O mesmo já havia sido também demonstrado experimentalmente com crianças brasileiras por Capovilla & Capovilla (2002).

Existem muitas reações ao uso de métodos fônicos, mesmo entre pessoas que reconhecem a importância do ensino da decodificação. Existe

também muita reação ao ensino sistemático *versus* incidental da decodificação.

Implicações Pedagógicas

- As crianças possuem uma inclinação natural para usar a estratégia de reconhecer palavras por meio de uma característica saliente na grafia ou em torno dela, como no exemplo já citado do McDonald's. Essa estratégia não as ajuda a ler novas palavras. Portanto, num programa de alfabetização eficaz, elas devem ser dissuadidas de continuar usando essa estratégia.
- Para que se tornem leitoras proficientes, as crianças devem aprender a nova estratégia de processar a composição grafêmica das palavras, de modo a converter a sequência grafêmica numa sequência fonêmica que compõe uma imagem fonológica reconhecível, pré-armazenada em seu léxico fonológico. Isso lhes permite ler palavras novas de maneira rápida e sem esforço. Elas fazem isso melhor quando:
 - Aprendem a decodificar;
 - Aprendem a não usar o contexto ou ilustrações para saltar palavras novas ou para adivinhar o seu sentido.
- As crianças necessitam desenvolver habilidades de decodificação para ler de forma rápida e precisa. Há fortes evidências de que os métodos fônicos de alfabetização, isto é, os métodos que se baseiam no ensino das correspondências entre os grafemas e os fonemas, são os mais eficazes para desenvolver essas habilidades.
- Uma instrução fônica eficaz deve ser explícita. O professor deve esclarecer sistematicamente os pontos-chave e os princípios a partir dos quais os alunos deverão aprender os padrões mais sutis e complexos de relação letra-som.

- Uma criança que adquiriu boas habilidades de decodificação em geral se torna logo capaz de identificar imediatamente as palavras. A fluência de leitura, com a identificação rápida e precisa de palavras, envolve a ativação de unidades maiores do que letras ou grafemas, tais como sílabas ou morfemas.
- O reconhecimento imediato das palavras, que é a base da fluência, é função da exposição múltipla do aluno às grafias das palavras, que são lidas por meio do processo de decodificação. Normalmente, a capacidade de reconhecer a palavra de forma imediata se desenvolve após quatro ou cinco experiências de leitura da palavra por meio da decodificação, mas isso depende da complexidade das relações grafema-fonema da palavra. Essa capacidade não significa que o aluno já adquira fluência completa, ou seja, leitura automática.
- A decodificação desenvolve-se melhor a partir do uso de material de leitura descodificável. Os livros para ensino da decodificação (tipicamente cartilhas, como as denominamos no Brasil) devem incluir textos adequados para que o aluno seja capaz de decodificar usando os conhecimentos fônicos adquiridos até o momento. Naturalmente, essa recomendação destina-se apenas a textos usados com esse propósito, já que um programa de alfabetização requer o uso de outros textos, com outras características, para atingir outros objetivos.

SOLETRAR (GRAFAR) E ESCREVER

Esclarecendo conceitos

Uma coisa é redigir um texto, com variados graus de respeito aos padrões que regem os diversos gêneros, as regras gramaticais e o uso de palavras com adequação semântica e ortográfica. Outra coisa é saber soletrar, isto é, transcrever os sons de uma palavra em sua forma escrita. A confusão



entre esses dois conjuntos de competências pode levar a efeitos pedagógicos desastrosos.

A capacidade de soletrar (ou seja, de grafar apropriadamente as palavras) é considerada uma habilidade essencial para as crianças aprenderem a escrever corretamente. Inúmeras pesquisas foram realizadas para compreender as habilidades envolvidas no processo de soletração e para ajudar as crianças a dominarem essas habilidades.

Pesquisas sobre escrita e como ensinar a escrever são muito menos desenvolvidas do que pesquisas sobre leitura. Escrever é mais difícil do que ler - é preciso pelo menos um ano adicional de escolaridade para que o nível de escrita ortográfica seja compatível com as habilidades de leitura de um recém-alfabetizado.

As mesmas teorias que se tornaram populares nas décadas de 1960 e 1970, contribuíram para o desenvolvimento de ideias imprecisas ou equivocadas sobre o desenvolvimento da escrita e, conseqüentemente, das intervenções pedagógicas mais eficazes para promover esse desenvolvimento.

Considerar a aquisição das competências para escrever como decorrente de um processo natural, ou confundir o domínio das competências de soletrar com as competências necessárias para redigir um texto - ainda que simples - é semelhante a comparar aprender a nadar ou aprender a andar de bicicleta com nadar ou andar de bicicleta.

Outra confusão corrente em muitos ambientes pedagógicos se dá entre a capacidade de contar uma história, conceber um texto ou mesmo ditá-lo para uma pessoa e a capacidade de redigi-lo por conta própria. Redigir por conta própria requer um conjunto muito mais elaborado de competências, incluindo a capacidade de grafar (soletrar) as palavras.

Uma outra confusão refere-se à chamada escrita espontânea ou emergente, que muitas crianças exibem à medida que vão interagindo com a

escrita. Esse tipo de escrita se revela importante instrumento para diagnosticar o entendimento da criança sobre as relações entre sons e letras e sua forma de representar palavras - mas não como instrumento para promover o ensino eficaz da escrita, em nenhum de seus dois sentidos.

Escrever - no sentido mais elementar - refere-se à capacidade de codificar sons usando os sinais gráficos correspondentes: os grafemas. Somente nos estágios mais avançados da alfabetização é possível escrever uma palavra com base no reconhecimento preciso de sua representação ortográfica sem pensar nos fonemas. É no desenvolvimento dessa capacidade mais elementar que deve recair a ênfase - não a exclusividade - do ensino da escrita num programa de alfabetização. O contexto adequado para esse ensino não são os gêneros literários variados e o entendimento de seus usos sociais: este é o objetivo último de aprender a escrever, mas não é o objeto nem deve se confundir com o processo inicial de preparar o indivíduo para escrever.

Num processo de alfabetização, primeiro é preciso aprender a grafar as palavras adequadamente, aplicando critérios de transcrição fonológica segundo os padrões ortográficos para, em outro momento, poder escrever no sentido de compor textos, ainda que simples. A limitação do processo de grafar ou soletrar não deve impedir o desenvolvimento de competências relevantes para essa fase posterior - mas se trata de objetivos e processos que requerem diferentes estratégias pedagógicas.

Escrita emergente e fases do desenvolvimento da escrita

Entre os 3 e os 4 anos de idade, as crianças tendem a começar a identificar, de maneira mais consciente e sistemática, os sons mais salientes da fala. Crianças que vivem em ambientes letrados e com acesso a artefatos como lápis, giz, papel etc. começam a rabiscar, desenhar sequências de letras aleatórias ou fazer desenhos em forma de letras.

Por volta dos 4 anos, essas crianças começam a representar alguns sons usando a escrita espontânea ou inventada. Também começam a usar brinquedos e outros objetos para representar os sons da fala. Esse desenvolvimento ou, mais precisamente, esse envolvimento da criança com a escrita não é natural - depende da existência de estímulos e condições no ambiente. As crianças que não têm estímulos adequados e condições para brincar com a escrita e para tentar escrever tendem a manifestar posteriormente dificuldades para aprender a escrever.

Gombert (2003) distingue três fases sucessivas no desenvolvimento da escrita, que não são universais nem naturais, mas que tendem a ocorrer em crianças que vivem em ambientes letrados estimulantes:

- 1) Uma fase de representação grafomotora, em que as crianças reconhecem alguns traços característicos da escrita como diferentes dos desenhos.
- 2) Uma fase de representação grafosseântica, em que a criança relaciona o tamanho do conceito visualizado com o tamanho de coisas a serem escritas, independentemente da duração e/ou da complexidade da pronúncia de cada palavra (a representação da palavra PAI ocupa mais espaço do que a da palavra BEBEZINHO).
- 3) Uma fase de representação grafonológica, em que algumas crianças compreendem que a escrita corresponde aos sons da fala e que os mesmos sons se escrevem da mesma maneira. Algumas crianças começam, inclusive, a identificar e tentar usar letras em suas escritas.

Esses desenvolvimentos preliminares da escrita e dos conceitos a ela associados contribuem, mas não asseguram que a criança venha a aprender a escrever. Para aprender a escrever, no sentido definido anteriormente, a

criança precisa aprender a decompor palavras faladas em segmentos menores como as sílabas ou fonemas, e converter esses segmentos da fala (i.e., fonemas) em seus correspondentes segmentos da escrita (i.e., grafemas).

A evidência científica acumulada nos últimos anos demonstra que a capacidade de analisar (decompor) palavras em sons se baseia na sensibilidade fonológica preexistente, mas depende, fundamentalmente do desenvolvimento da consciência fonêmica associada ao processo de aprender a ler. Essa evidência também indica que a capacidade de isolar fonemas não é inata.

No entanto não basta aprender as correspondências entre fonemas e grafemas para aprender a escrever corretamente, já que existem irregularidades e exceções que precisam ser reconhecidas pela via direta (lexical) ou indireta (fonológica) quando a relação entre os sons e suas representações se torna muito arbitrária, como ocorre em diversas palavras do Francês, do Inglês e do Português, por exemplo.

A aprendizagem implícita também desempenha importante papel no domínio da escrita. A exposição repetida às regularidades do código escrito ajuda a desenvolver o conhecimento implícito a respeito de várias regras de posição e de contexto relativas às correspondências grafema-fonema. A aprendizagem implícita, porém, não diminui a importância da aprendizagem consciente e mais formalizada acerca das relações e das correspondências ortográficas e morfológicas.

O ensino e especialmente o ensino dos códigos e regras de conversão fonema-grafema, desempenha papel fundamental na aprendizagem da escrita, por duas razões principais. Primeiro, permite às crianças usar essas regras intencionalmente, quando necessário. Segundo, ajuda a acelerar a aprendizagem implícita. A aprendizagem implícita e a explícita são complementares: a aprendizagem implícita é responsável pela leitura automática, mas a aprendizagem explícita consciente, é essencial para permitir

à criança tomar decisões quando está lendo ou escrevendo (Gombert, 2003).

Relações entre leitura e escrita

A habilidade de uma criança escrever corretamente uma palavra varia muito entre diferentes línguas. De um lado, isso sugere que existe uma especificidade associada ao código alfabético particular de cada língua. Tal especificidade refere-se ao grau de maior ou menor correspondência entre grafemas e fonemas. Se o ensino da escrita fosse baseado precípuamente na aprendizagem dos seus usos sociais, essas diferenças não teriam razão de ser.

Mas existe um aspecto cognitivo mais importante. Ler uma palavra requer a capacidade de reconhecer, a qual, por sua vez, requer a capacidade de discriminar. Em tarefas de reconhecer a diferença entre uma série de palavras e uma palavra-alvo, o reconhecimento dessa diferença é mais fácil quando existe pouca ou nenhuma similaridade entre essas palavras e a palavra-alvo, mesmo quando o leitor não tem um conhecimento preciso da palavra.

Mas, quando a escrita de uma palavra envolve evocar a sua forma e não apenas reconhecê-la para ser capaz de grafar a palavra, a criança precisa acessar a representação ortográfica dessa palavra de forma detalhada. Isso ocorre tanto com adultos que leem e escrevem com fluência razoável, quanto com crianças. Testes realizados com alunos de Inglês, ao final da 1ª série, encontraram correlações de 72% para leitura correta, mas de apenas 55% para escrita correta de palavras regulares. As médias dos alunos que receberam instrução fônica específica foram 20% superiores em leitura e escrita às dos demais alunos.

As características do código ortográfico explicam a dificuldade maior e, conseqüentemente, o esforço e o tempo maiores necessários para o domínio ortográfico por parte de crianças falantes de diferentes línguas.



A leitura é um importante instrumento para ajudar a criança a consolidar o conhecimento ortográfico necessário para escrever corretamente. Diversos estudos demonstram que, sobretudo a partir da 2ª série do Ensino Fundamental, exposições repetidas para decodificar uma mesma palavra apresentada em diferentes contextos de leitura levam o aluno a criar uma representação ortográfica dessa palavra.

Geralmente são necessárias cerca de quatro a cinco exposições para adquirir fluência - que é exatamente a capacidade de identificação automática.

Em Português, por exemplo, para poder grafar corretamente a palavra CAÇA, o aluno precisa saber que a terceira letra é um ç e não SS. A constituição das representações ortográficas pode se dar por meio da leitura de textos variados e de exposições múltiplas a palavras que o aluno originalmente é capaz de decodificar. Daí a importância da adequação dos textos de leitura. Esses estudos demonstram que a leitura frequente é fundamental para aprender a escrever corretamente, mas também que é fundamental que o aluno aprenda a ler com autonomia para poder aprender a partir daquilo que ele lê.

A escrita correta também depende da aprendizagem de aspectos mais básicos, como a caligrafia e a "mecânica" da língua, isto é, os aspectos relacionados com a pontuação, uso de maiúsculas e minúsculas e, no caso do Português, da acentuação.

A caligrafia, por exemplo, é um aspecto fundamental para desenvolver a fluência na escrita - o que libera a atenção da criança para o conteúdo - bem como para assegurar a legibilidade, que é condição básica para sua eficácia.

Aprender a escrever as letras do alfabeto corretamente envolve observação, controle e coordenação manual. As crianças são expostas a diferentes tipos e tamanhos de letras. O uso de formas particulares de escrita, e em especial a escrita cursiva, requer muita prática, o que envolve a aprendizagem de diversos conceitos que governam o sistema da escrita. Tais

conceitos foram assim descritos por Sassoon, tais como:

- 1) **Direção:** da esquerda para a direita, de cima para baixo (no caso do alfabeto latino).
- 2) **Movimento:** as letras têm movimentos corretos, que definem onde começar e terminar cada uma.
- 3) **Altura:** há diferenças de altura entre as letras.
- 4) **Discriminação:** há letras muito parecidas, que são a imagem espelhada de outras (b-d, m-w, n-u, p-q) e que precisam ser ensinadas com cuidado especial.
- 5) **Letras maiúsculas e minúsculas** são usadas de forma diferente.
- 6) **Espaços** devem ser usados de forma consistente entre letras e palavras.

Implicações Pedagógicas

- A escrita envolve diferentes dimensões. Todas elas precisam ser ensinadas de forma paralela, simultânea e com as atividades de leitura, mas independente, dada as limitadas capacidades de processamento cognitivo da criança.
- À medida que o aluno se torna capaz de soletrar e grafar a palavra de maneira correta, automática e fluente, sua atenção e capacidade cognitiva podem se concentrar em outras tarefas relacionadas com o ato de escrever.
- A autonomia para soletrar e grafar corretamente palavras implica o desenvolvimento de competências que envolvem a caligrafia, a capacidade de transcrição fonografêmica, o conhecimento prático de regras ortográficas e de outras regras pertinentes à mecânica da escrita (como pontuação, acentuação, maiúsculas e minúsculas).
- A escrita espontânea revela o que o aluno compreende acerca de



como soletrar palavras. Ela é importante instrumento para diagnóstico das dificuldades de escrita do aluno, embora não seja um instrumento eficaz para o ensino da escrita.

- A ortografia temporária ou espontânea deve ser encorajada antes do início do processo de alfabetização formal (geralmente em casa ou no Ensino Infantil). Num programa de alfabetização, deve-se iniciar o ensino organizado da escrita - que deverá continuar ao longo de vários anos. Combinar o uso da escrita inventada para fins de diagnóstico com o ensino formal da escrita, tanto para a ortografia quanto para o reconhecimento de palavras, é mais eficaz que tentar usar uma dessas estratégias isoladamente.
- Dada a forte associação entre leitura e escrita, há importantes razões pedagógicas para associar leitura e escrita por meio de atividades compatíveis com a capacidade da criança, tais como cópia e ditado.
Aulas para ensinar a escrever corretamente, incluindo o uso de ditado, devem ser ministradas de forma a modelar o processo de identificação e solução de problemas a partir dos erros detectados.
- A *produção de textos* é uma forma elaborada de escrita, e, no início do processo de alfabetização, a atenção das crianças ainda se concentra sobretudo nos aspectos mecânicos e ortográficos.
- Para que possa prestar atenção à escolha de palavras e significados, a criança precisa primeiro adquirir fluência para escrever - daí a necessidade de desenvolver bons hábitos e técnicas de escrita, inclusive pelo ensino sistemático da caligrafia.

DESENVOLVIMENTO DO VOCABÚLARIO

À medida que o aluno vai progredindo nas diversas séries escolares, os livros didáticos e os materiais que ele deve ler vão exigindo um domínio cada



vez maior do vocabulário. O vocabulário é essencial para permitir a compreensão.

A maior parte do vocabulário que as crianças aprendem, inclusive na escola, decorre de palavras que elas encontram em textos. A capacidade de decodificação fonológica - associada ao vocabulário oral e ao contexto - dá à criança uma autonomia para ler novas palavras e para aprender a decodificá-las automaticamente. Ou seja, a decodificação (o uso da rota fonológica) possibilita o uso mais intenso, posteriormente, da rota lexical. Daí a importância de encorajar o aluno a ler muito. A capacidade de decodificação automática e de leitura fluente é essencial para liberar a memória de trabalho das tarefas de decodificar as palavras, permitindo ao leitor concentrar-se na busca do significado. Novamente, aqui se aplica o conceito: aprender a ler para poder ler com vistas a aprender e desenvolver o vocabulário.

Ler, no entanto, não constitui a única forma de expandir vocabulário. As crianças precisam aprender a prestar atenção ao significado das novas palavras que vão encontrando nos textos. Também devem desenvolver a capacidade de compreender e lembrar o significado de novas palavras - o que, por sua vez, depende do seu vocabulário já aprendido.

Diversos estudos compilados e analisados demonstram como a instrução explícita de vocabulário é mais eficaz quando a informação sobre a definição ou o significado das palavras é complementada com atividades que levem o aluno a prestar atenção no seu uso em outros contextos e com outras conotações. Ou seja, um ensino que promova, ao mesmo tempo, a expansão dos sentidos, conotativo e denotativo e sua transferência para uso em novas situações.

Vocabulário receptivo e expressivo

A compreensão de palavras precede a sua produção. A compreensão



emerge em torno do primeiro ano de vida, aumenta significativamente no segundo ano e continua a crescer nos anos que precedem a entrada no ensino formal.

De acordo com as observações e estudos, as crianças criadas em ambientes culturalmente favorecidos incorporam cerca de sete palavras por dia - o que significa cerca de 3000 palavras por ano, ao longo do período do Ensino Infantil. Dados coletados sobre compreensão e produção de palavras em crianças no Brasil demonstram altas inter-relações significativas entre vocabulário expressivo de 2 a 6 anos de idade, *status* socioeconômico e desempenho escolar. Graves e Slater (1987) já haviam observado que o tamanho do vocabulário pode ser duas vezes maior em crianças provenientes de famílias de nível socioeconômico mais elevado.

Implicações Pedagógicas

- O vocabulário é a base sobre a qual repousa a compreensão. As crianças aprendem vocabulário antes e depois de aprender a ler, dentro e fora da escola. A aquisição de vocabulário não depende exclusivamente da leitura, mas pode ser fortemente ampliada pela leitura.
- As crianças que leem melhor e compreendem melhor o que leem são as que melhor aprenderam a decodificar, pois essa habilidade permite que se tornem leitoras eficientes e independentes. Ensinar a decodificar e ler com fluência é a forma mais eficaz de preparar a criança para, posteriormente, desenvolver vocabulário e compreensão de textos.
- As evidências que sustentam a afirmação anterior, apontam para os riscos de práticas de ensino que enfatizam a leitura para compreensão de textos nas fases iniciais da alfabetização, em detrimento do desenvolvimento de competências de decodificação, como demonstrado com precisão por Capovilla e Capovilla (2002). Esse estudo revelou que

a compreensão de textos exibida por alunos ao final do ano letivo é inversamente proporcional ao tempo que suas professoras dedicam ao ensino de leitura a partir de textos na primeira parte do ano letivo, e diretamente proporcional ao tempo dedicado ao ensino sistemático e explícito das relações grafema-fonema.

- O ensino de vocabulário envolve, além do ensino direto de palavras e de competências gerais de leitura, o ensino de estratégias para aprender novas palavras, inclusive durante a leitura.
- Identificar as palavras é uma habilidade diferente de identificar o significado das palavras. Identificar as palavras depende de decodificação automática; identificar o significado depende de várias habilidades e também do contexto da leitura.

DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO

Antes de qualquer coisa, é preciso ensinar os alunos a ler bem, o que passa pela aquisição dos mecanismos da leitura. Em seguida, é preciso ajudá-los a compreender o que leem, o que exige um ajuste entre a dificuldade do texto e a quantidade de esforço que se espera do aluno. Isso pode ser feito delimitando-se o objetivo (identificar a ideia principal, reconhecer palavras, identificar informações que faltam) ou subdividindo a tarefa entre diferentes alunos. Tudo isso tem um pré-requisito: suscitar a vontade e o prazer de ler, o que se desenvolve a partir da introdução progressiva de textos mais longos, lidos em voz alta pelo professor e, quando possível, por um aluno que já leia bem.

O segundo estudo da OCDE, com base nos dados do Pisa (OCDE, 2001), demonstrou forte associação entre compreensão e quantidade de leitura, confirmando empiricamente dados de pesquisas experimentais. Indicou também que a quantidade de leitura pode compensar deficiências

associadas ao nível socioeconômico e a outros déficits culturais.

Com base nesses resultados, vários autores sugerem que países com baixo nível de desempenho em compreensão de leitura, notadamente o Brasil, devam desenvolver estratégias destinadas a aumentar as condições e a motivação para que os estudantes leiam muito. A condição básica, obviamente, é que os alunos sejam capazes de ler. A outra recomendação importante é que a introdução dos alunos no mundo dos livros seja feita de forma motivadora e atraente, para que eles aprendam a gostar de ler.

A compreensão é o objetivo central da leitura. A compreensão não depende apenas da leitura. A compreensão é independente dela, já que podemos compreender sem ler, da mesma forma que podemos ler sem compreender. Compreensão não é específica à leitura ou a pessoas alfabetizadas.

A confusão entre o propósito da leitura e o processo de aprender a ler levou ao abandono de práticas eficazes de alfabetização e à sua substituição por práticas que, em nome de promover a compreensão, podem prejudicar de forma irreversível a capacidade de os alunos lerem com autonomia.

Existem pesquisas abundantes demonstrando que o maior preditor de vocabulário e compreensão nos estágios posteriores da leitura não é a capacidade de compreensão e o vocabulário receptivo, mas a capacidade de decodificar.

Decodificar vem primeiro - de outra forma as crianças não adquirirão proficiência suficiente para tornarem-se boas leitoras. Pesquisas sobre dislexia e hiperlexia revelam a precedência da decodificação. Revelam, também, que a decodificação e a compreensão são processos independentes um do outro. Muitas pessoas com dislexia experimentam fortes dificuldades de percepção e discriminação fonológica. Em consequência, têm dificuldade para identificar segmentos fonológicos quando ouvem as palavras e para relacioná-los com

unidades ortográficas. No entanto essas pessoas não têm problemas de compreensão - compreendem o que leem - nem problemas para entender regras ortográficas.

Por outro lado, as pessoas com hiperlexia - uma disfunção mais rara, frequentemente associada a déficits intelectuais ou disfunções de personalidade, como o autismo - não apenas leem fluentemente, mas leem compulsivamente. Mas praticamente não compreendem nada do que leem.

Em síntese: para a criança desenvolver habilidades de compreensão e reflexão em torno da língua e dos textos não existe substituto para o ensino sistemático das habilidades de decodificação. É fato que a decodificação por si só não basta: para tornar-se leitor independente, a criança precisa aprender a ler com fluência, desenvolver um amplo vocabulário e aprender estratégias que lhe permitam compreender e analisar textos de formas cada vez mais refinadas.

Mezynsky e Stahl e Fairbanks demonstraram que é possível aumentar a capacidade de compreensão pelo uso de atividades sistemáticas de aprendizagem de conceitos. A compreensão de textos ocorre em dois níveis: *conotativo* e *denotativo*. O sentido denotativo é o sentido literal. Uma leitura produtiva requer mais do que uma compreensão do sentido literal: requer reflexão e um propósito de entendimento. Tais processos, que envolvem capacidades cognitivas de nível mais elevado, são fortemente limitados por deficiências de vocabulário e fluência: se os alunos lutam para decifrar as palavras (deficiência de decodificação e de automatização na identificação das palavras) ou para entender seu significado (deficiência de vocabulário), ficam sem reserva na memória e na capacidade de processamento para poder estabelecer as relações entre as palavras no contexto do texto, e acabam se perdendo.

Desenvolver essas estratégias mais complexas depende, primeiro, da



proficiência nos níveis mais elementares da leitura, e, segundo, do ensino explícito de estratégias e de uma reflexão permanente por meio de diálogo sobre a linguagem usada nos textos. Daí a importância do domínio da metalinguagem, que dá ao aluno o vocabulário adequado para conversar sobre a linguagem dos textos.

Os ensinamentos de Piaget sobre descentração, são particularmente relevantes para compreender a importância da metalinguagem. Conhecer envolve a pessoa que conhece e o objeto do conhecimento. Quanto mais distanciamento houver, o que é facilitado pelo uso de linguagem adequada e precisa, maior a possibilidade de compreensão.

O conhecimento científico é uma das formas mais rigorosas de conhecimento, possibilitado pelo distanciamento entre o pesquisador e o objeto da pesquisa, mediado pelos métodos. O nível mais elementar de metalinguagem é a consciência metafonológica.

Como observa Scliar-Cabral (2003), outras capacidades metalinguísticas só serão desenvolvidas com o ensino inteligente da gramática. A estrutura gramatical do texto escrito é muito mais variada e complexa do que a linguagem falada, informal - daí a necessidade da exploração regular e do ensino explícito da sintaxe formal.

Diversas pesquisas ilustram que a capacidade de reflexão sobre textos pode ser ampliada com o ensino explícito de estratégias de compreensão, e que essas estratégias são ensinadas mais eficazmente por meio do uso de textos representativos de vários gêneros literários, incluindo ficção e não-ficção.

O valor potencial da variedade de gêneros vai além do conhecimento das características de cada gênero. A discussão de cada gênero e a comparação de textos de diferentes gêneros pode ajudar o aluno a aprender a apreciar a natureza, os propósitos (usos sociais) e processos de leitura.

O leitor precisa compreender os diversos níveis de informação textual, incluindo informação sobre gêneros literários e contextos comunicativos, bem como o próprio texto e sua situação referencial. Por exemplo, entender a situação descrita em histórias infantis requer a compreensão de estruturas narrativas e de relações espaço-temporais - mesmo quando essas relações causais estejam implícitas; além disso, como os textos nunca são totalmente explícitos, os textos utilizados em sala de aula para servir como modelos requerem o uso de conhecimentos prévios e inferências.

As implicações pedagógicas da discussão sobre compreensão são essencialmente similares às discutidas sobre vocabulário. De modo particular, podem ser acrescentadas as seguintes observações:

- A compreensão e as competências intelectuais que a permitem começam antes e continuam durante o processo de alfabetização. Trata-se de um conjunto independente de competências- mas que se beneficia muito de uma alfabetização eficaz, pois torna a criança um leitor autônomo.
- A compreensão não decorre automaticamente da leitura, nem mesmo quando a leitura é feita de forma independente. Depende da competência da leitura (fluência), de conhecimentos de vocabulário e de conhecimentos do tema. Uma das formas mais eficazes de ensinar habilidades de compreensão é pela discussão orientada a partir de textos, levando em conta o processo social mais amplo.
- A compreensão também depende do conhecimento dos gêneros literários, suas formas, propósitos e usos e da adoção de estratégias que a facilitem e que devem ser ensinadas de forma sistemática, com base em textos de gêneros variados. A exposição a uma variedade de gêneros é essencial para a

compreensão dos usos sociais da linguagem.

- A exposição de textos de gêneros variados é fundamental para que o aluno aprenda a estrutura de cada texto e, dessa forma, seja capaz de fazer antecipações, inferências e comparações.



UNIDADE III:

O ENFOQUE TRADICIONAL DA QUESTÃO: MÉTODOS ANALÍTICOS E SINTÉTICOS

A essência da alfabetização reside na decodificação do código alfabético. Daí que o fulcro de toda discussão sobre alfabetização é sempre polarizado na questão dos métodos - essencialmente dos métodos para identificar as palavras.

Tradicionalmente, os métodos costumavam ser classificados em analíticos e sintéticos. Essa distinção se apoiava na ênfase e na direção dada ao ensino. Os métodos sintéticos seguiam da parte para o todo, a parte podendo ser o fonema (nos métodos fônicos), a letra (nos métodos alfabéticos), a sílaba, a palavra etc.

Os métodos analíticos seguiam do todo para as partes, o todo podendo ser um texto, parágrafo, sentença ou mesmo uma palavra-chave, como no caso do Método Paulo Freire. Em ambos os casos, a própria terminologia enfatiza a centralidade da decodificação em qualquer processo de alfabetização.

O conceito de método de alfabetização tem sido usado de modo pouco preciso, ora para fazer referência a seu criador (Método Freinet, Montessori), ora a uma determinada posição política (Método Paulo Freire), ora ao título de uma cartilha, editora ou escola.

Os PCNs pretendem não se associar a nenhum método, mas propõem essencialmente um ensino de leitura incidental, o que, na prática, equivale ao método ideovisual.

A questão de método é fundamental. O uso de esquemas experimentais rigorosos tem permitido avaliar a efetividade de diferentes métodos, seja em contextos experimentais de laboratório, seja em estudos de campo envolvendo

inúmeros professores e salas de aula.

Métodos de ensino: Uma abordagem contemporânea

Uma maneira produtiva de lidar com a questão de comparação de métodos consiste em determinar que componentes específicos dos vários métodos produzem determinados resultados. As conclusões desse tipo de estudo permitem inferir princípios e orientações que devem nortear a produção de materiais didáticos e o uso de diferentes métodos para alfabetizar.

A concepção alfabética (que seria o tradicional "be-a-bá") leva os alunos a identificar letras, seus nomes, memorizar o alfabeto e combinar as letras para formar sílabas, normalmente de complexidade crescente, até que sejam capazes de formar palavras (para ler e escrever).

Frequentemente, quando começam a ler palavras, as crianças o fazem escandindo a leitura, usando o nome das letras para formar sílabas como o "be + a = bá"). Muitas cartilhas ainda existentes no Brasil são remanescentes dessa concepção, embora raramente mantenham o ensino exclusivamente centrado nesse tipo de atividade.

A concepção fônica propõe o ensino sistemático das relações entre as unidades gráficas do alfabeto (letras ou combinações de letras, como no caso dos dígrafos) e suas correspondentes unidades fonológicas (sons). Os sons - e não o nome das letras, como na concepção alfabética - são usados para fazer a síntese e propiciar a leitura. A análise e a síntese de fonemas são as duas estratégias mais eficazes para conduzir o aluno a ler (converter letras em sons) e escrever (converter sons em letras). Enfoques mais atualizados dessa concepção não requerem ou recomendam que o ensino das correspondências seja baseado exclusivamente em unidades sublexicais sem significado.

A concepção ideovisual não se define como um método, mas como uma filosofia. Essencialmente, ela pressupõe que a aprendizagem se dê pela



identificação visual da palavra. O contexto é considerado essencial para ajudar os alunos a identificar a palavra a partir de sua forma visual. Diante de palavras encontradas em textos, os alunos devem fazer hipóteses a respeito da relação de sons e letras. Na verdade, isso não ocorre sempre, apenas quando não é possível identificar a palavra pelo contexto ou por identificação direta.

O termo "métodos mistos" é usado frequentemente e com vários sentidos. Nem todas as combinações são igualmente eficazes ou recomendáveis. Combinar a adivinhação de palavras com estratégias de decodificação, por exemplo, pode ter resultados desastrosos. Ou usar indiscriminadamente o nome com o som das letras para fazer síntese pode confundir mais do que ajudar o aluno a decodificar palavras.

Revisões de trabalhos experimentais e empíricos confirmam a superioridade dos métodos fônicos em relação aos demais. Em comum, esses métodos ou concepções enfatizam a decodificação grafofonêmica como condição para que o aluno adquira fluência e autonomia na leitura. A instrução sistemática baseada no princípio fônico contribui mais para o crescimento da capacidade de leitura do que a instrução incidental ou a falta de instrução fônica.

Estudos comparando diferentes tipos de programas baseados na concepção fônica evidenciam que as estratégias mais bem-sucedidas incluem a síntese, que encoraja os *alunos* a converter letras em sons e juntá-los para formar palavras. Essas estratégias são mais eficazes do que as baseadas na síntese de unidades maiores do que o fonema (sílabas ou rimas, por exemplo), embora as diferenças estatísticas não sejam significativas.

Os métodos baseados na concepção fônica lograram melhores resultados que os não tônicos em aplicações tanto envolvendo indivíduos, quanto pequenos grupos e, mesmo, salas de aula inteiras, inclusive no Brasil.

Com base nessas evidências, conclui-se que o método fônico

sistemático (ou seja, instrução fônica combinada a instruções metafonológicas) produz maior impacto no crescimento da leitura, permitindo aos alunos adquirir a competência para ler de forma autônoma.

Afirmar que qualquer método de alfabetização é igualmente aceitável, ou que basta o professor estar motivado para poder alfabetizar equivale a desprezar o valor do conhecimento acumulado por meio de pesquisas científicas e a própria ideia da possibilidade de progresso em pedagogia.

A decodificação, no entanto, não assegura, por si só, fluência e vocabulário suficientes para o aluno tornar-se um leitor independente capaz de ler textos mais interessantes, difíceis e variados. Daí a necessidade prática, durante o ensino da decodificação, de ensinar a ler algumas palavras mais comuns, especialmente conectivos, que poderão ajudar o aluno a ler textos mais complexos. Essas palavras são ensinadas com maior eficácia usando métodos de associação (reconhecimento da palavra mostrada), e não métodos de adivinhação das palavras a partir do contexto do texto lido. Quando a criança tiver condições, também deverá ser capaz de decodificar essas palavras.

O poder da Poesia

A poesia comumente é uma síntese, uma verdade (poética) cuja essência já vem destilada. Daí a importância do rigor formal. Ted Hughes denomina essa síntese de "espírito" de um poema, ao mover-se com suas partes, suas palavras, suas imagens e ritmos. A origem da poesia está ligada aos cantos, cantigas e outras formas de mnemônica e transmissão oral típicas das sociedades pré-letradas.

O uso de poesias, cantigas, trocadilhos, limeriques, adivinhações, acrósticos, parlendas e tantas outras formas de expressão oral é fortemente



recomendado. O valor didático de muitos desses textos reside exatamente no seu rigor formal - que os torna particularmente adequados para desenvolver competências de consciência fonológica, fonêmica ou, em certos casos, de decodificação. A origem ou intenção de um texto não pode ser usada para invalidar sua legitimidade como texto ou como recurso pedagógico.

1) Toda aprendizagem deveria ser contextualizada. Como O contexto da linguagem é o texto, toda aprendizagem sobre a linguagem só poderia ser realizada a partir de textos "autênticos". Os problemas de lógica associados a esse raciocínio são tão claros que dispensam uma análise mais aprofundada. Mas cabem alguns comentários.

Primeiro, o escopo da linguagem não se restringe apenas aos seus usos sociais. A linguagem e sua estrutura são objetos de estudo de grande interesse. Promover o estudo da linguagem e de sua estrutura é um objetivo valioso e necessário. Aprender metalinguagem e habilidades metalinguísticas é essencial para refletir sobre a língua e os textos produzidos. A importância desse conhecimento se reflete no fato de que o estudo da língua e de sua estrutura sempre foi objeto prioritário e universal do ensino da língua ao longo da história e nos vários sistemas escolares.

Segundo, o contexto não é característica de um texto determinado, ele é determinado pelo entorno de um texto. Uma exclamação (Oh!) diante de um quadro pode ser um belo texto. Contexto e sentido são criados, não são dados por determinados tipos de textos. Quando as crianças inventam uma linguagem própria - como a "língua do pê" - ou brincam com palavras ("unidunîtê salamê mingûê"), estão engajadas em atividades significativas.

O contexto mais relevante para aprender a respeito de letras e



sons é o alfabeto e as combinações infinitas que ele permite fazer, possibilitando criar palavras inimagináveis. Na aprendizagem da leitura, a própria língua é o contexto, o objeto de estudo - embora o objetivo desse estudo seja o de promover o entendimento de seus usos sociais.

Terceiro o contexto é fundamental em qualquer disciplina, e tão mais importante, quanto maior a dificuldade que os alunos apresentam em abstrair e generalizar. O contexto ajuda a colocar as coisas em perspectiva, a motivar, a promover a transferência de conhecimentos entre situações e textos diferentes.

Porém, como em qualquer aprendizagem, há situações em que o contexto fica de lado para que o estudo possa ser aprofundado em relação a alguns de seus aspectos. Na decodificação, por exemplo, a leitura de pseudopalavras é atividade essencial e de grande valia. Para dominar as habilidades de decodificação, depois que viram a palavra usada em contexto, os alunos devem concentrar sua atenção na estrutura das palavras, e não no contexto. A estrutura torna-se o contexto relevante.

A essência da leitura reside em decodificar e o foco da alfabetização deve recair na decodificação. Mas isso não esgota os objetivos do processo de alfabetização. Ler, compreender o que se ouve de uma leitura e compreender o que se lê também fazem parte do processo de alfabetização.

Implicações Pedagógicas

Concepções e métodos de alfabetização devem se basear e incorporar conhecimentos científicos relevantes a respeito de:

- Escolha das unidades de ensino (grafemas, fonemas, morfemas,



sílabas, palavras, sentenças, textos) bem como de regras elementares adequadas para ajudar o aluno a decifrar o código alfabético;

- Estruturas linguísticas e regras mais complexas com que o aluno terá de lidar ou ler ou ouvir textos lidos em classe pelo professor;
- Como se desenvolvem os padrões ortográficos e como a decodificação contribui para o desenvolvimento desses padrões.

Os resultados das pesquisas existentes sugerem que:

- A ênfase da alfabetização reside na decodificação; portanto é essencial escolher métodos eficazes para ensinar o aluno a decodificar. Os métodos fônicos se mostram superiores aos demais. A instrução em fônica deve ser sistemática e não incidental.
- O ensino da decodificação deve se dá no contexto de leituras que o aluno possa decodificar e, portanto, requer textos adequados para esse fim. O ensino de palavras frequentes pode ajudar o aluno a ler textos sintaticamente mais complexos.
- O ensino da decodificação não esgota os objetivos de um programa de alfabetização. Diferentes objetivos requerem diferentes tipos de material de leitura e o uso de diferentes técnicas e métodos para promover a fluência, vocabulário, compreensão e articulação com a escrita.

MATERIAIS DE LEITURA

As diferentes competências envolvidas no processo de alfabetização requerem a provisão de diferentes tipos de leitura e de materiais de leitura. Materiais para leitura, num programa de alfabetização, podem ser reunidos em três categorias, de acordo com os objetivos:

- Textos, para serem lidos em voz alta para os alunos;



- Textos, para ensinar a ler;
- Textos, para leitura independente.

Textos para leitura em voz alta. São importantes em qualquer idade e até o momento em que os alunos se tornem leitores independentes. Trata-se de textos para serem lidos por adultos ou leitores fluentes. As crianças, desde muito antes de entrar na escola, são capazes de compreender muitos desses textos, embora não sejam capazes de lê-los. Esse tipo de leitura tem vários propósitos - familiarizar o aluno com a leitura, desenvolver o gosto e o hábito de ler e os cuidados com os livros. Mas, num processo de alfabetização, tem propósitos mais específicos: desenvolver vocabulário, conhecimentos sobre vários temas importantes para a escolarização subsequente, consciência fonológica e consciência do papel e do significado das ilustrações, bem como desenvolver o sentido de uma história e o conhecimento da estrutura narrativa.

Textos para ensinar a ler. Num processo de alfabetizar, ensinar a ler significa, no primeiro momento, ensinar a decodificar. Mas há outros objetivos. Antes de aprender a decodificar, os alunos precisam desenvolver consciência fonológica e fonêmica, bem como familiaridade com o texto impresso. Livros de grandes dimensões e livros com roteiros previsíveis são adequados para esses propósitos. Outros objetivos incluem o desenvolvimento da consciência sintática e a identificação de palavras de uso frequente.

A dificuldade de textos é um fator a ser considerado em sua escolha e a dificuldade varia em diferentes dimensões, tais como léxico, linguagem, conceito, gênero, estrutura, mensagem etc.

Beard propõe cinco critérios para analisar a dificuldade de um texto (veja tabela abaixo).

Dimensões de Dificuldade	Como avaliar
Conceitual	• A criança tem familiaridade com o conteúdo do texto? • As idéias subjacentes são complexas ou pouco usuais? • Há relação entre o texto e outras atividades do programa de ensino que podem ser exploradas?
Organização	• O texto comunica com clareza a intenção do autor? • A estrutura de organização do texto é clara? • Há elementos de coesão ligando claramente as partes do texto?
Gramática	• Há muitas sentenças muito longas? • Há muitas sentenças complexas? • Há muitas sentenças pouco usuais, novas ou de construção difícil de entender?
Vocabulário	• Há muitas palavras técnicas ou novas para o leitor? • Há muitas palavras familiares usadas de forma pouco familiar? • Há muito vocabulário formal?
Formato	• O texto é legível (contraste adequado)? • As letras têm tamanho apropriado, são consistentes? • As ilustrações ajudam a realçar o texto? • O texto está adequadamente disposto no papel, com margens e espaços suficientes?

Textos para leitura independente. Esse tipo de texto tem por objetivo desenvolver fluência ou ensinar outras habilidades de leitura. Livros estruturados, previsíveis e decodificáveis são os mais adequados para esses objetivos. Para criar uma base sólida de leitura, todas as palavras nesses textos devem ser decodificáveis com base no princípio fônico, de modo que a leitura reforce o processo de decodificação e conduza à leitura automática das palavras.

De modo geral, materiais para leitura independente pelo aluno - diferentemente dos materiais para serem lidos em voz alta para o aluno - devem estar abaixo do nível de frustração - isto é, devem permitir uma leitura com um máximo de 5% de erros (uma palavra em cada 20). Taxas elevadas de erro são negativamente correlacionadas com o crescimento da habilidade de leitura, ao passo que baixas taxas estão correlacionadas positivamente.

Implicações Pedagógicas

- Um programa de alfabetização requer variedade de textos, de tipos de textos e de textos adequados aos diferentes objetivos. Consequentemente, um programa de alfabetização eficaz não pode ser baseado em apenas um tipo de texto para ser usado para os diferentes objetivos.
- Programas oficiais de ensino, currículos e orientações devem assegurar objetivos claros a respeito de que, bem como e de quando eles devem ser atingidos, de modo a orientar o professor sobre suas escolhas de material pedagógico.
- Cada tipo de livro deve ser escolhido de acordo com o objetivo pedagógico.
- Textos a serem lidos oralmente pelos adultos devem ser interessantes, mas devem ir além da atual capacidade de leitura, vocabulário e compreensão dos alunos. Variedade é importante para expandir seu interesse, curiosidade, vocabulário e compreensão.
- Textos para ensino de habilidades de leitura devem ser escolhidos de acordo com os objetivos instrucionais.
- Textos para leitura independente devem ser compatíveis com a capacidade de leitura dos alunos. Devem cativar e interessar os alunos, de forma a cultivar o gosto e o hábito de leitura.

DIFICULDADES DE LEITURA: PREVENIR E REMEDIAR

Diversos fatores afetam a competência de leitura das crianças. Alguns estão associados a variáveis extraescolares, tais como o nível socioeconômico e outros aspectos que afetam o ambiente cultural, a motivação e a familiaridade das crianças com o mundo letrado.

Conforme indicado anteriormente, as diferenças individuais em



compreensão de texto se devem a diferenças em competências linguísticas e cognitivas, de um lado, e, de outro, à capacidade de identificar as palavras.

Fatores biológicos e sociais afetam a aquisição dessas competências. As diferenças socioeconômicas entre crianças inglesas nas classes de recepção (5 anos) são inteiramente explicadas pelas diferenças no nível de consciência fonêmica. A contribuição de outros fatores sociais para a compreensão de textos deve estar relacionada com diferenças em aspectos relacionados à linguagem e à competência cognitiva.

No mesmo sentido, Bowey identificou diferenças significativas entre alunos de classe média cursando a 1ª série escolar na Austrália, mas essas diferenças se revelaram função da variável consciência fonêmica.

A implicação desses resultados é dupla. De um lado, indicam que o desenvolvimento das competências linguísticas e cognitivas de crianças provenientes de ambientes socioeconômicos mais desfavorecidos desempenham papel importante, e que o nível socioeconômico deve ser levado em consideração no delineamento de estratégias de prevenção. Por outro lado, evidenciam que dificuldades de leitura decorrentes de baixo *status* socioeconômico podem ser inteiramente superadas por meio de programas eficazes de alfabetização que incluam o desenvolvimento de competências de consciência fonêmica (Capovilla & Capovilla, 2000, 2002, 2004, 2004c, 2005).

Em outras palavras, uma abordagem ao mesmo tempo científica e democrática da alfabetização não é a que rejeita o uso de concepções fônicas, mas exatamente a que incorpora esse tipo de instrução no programa de ensino e lhe dá a devida importância. Em vez de usar os fatores socioeconômicos como pretexto para justificar o fracasso das propostas de alfabetização, a escola pode tornar-se capaz de superar pelo menos parte das desvantagens por meio da implementação de estratégias eficazes de ensino.

Um estudo adicional de Hecth (2000), realizado nos Estados Unidos, envolveu alunos provenientes de uma variedade de diferenças sociais ainda maior que nos estudos anteriores. Esse trabalho usou mensurações específicas, como conceitos relevantes de texto impresso, nome das letras e conhecimento dos sons, em alunos do primeiro e segundo ano do programa de alfabetização.

O desempenho nesses indicadores revelou-se altamente correlacionado com o desempenho desses alunos na 4ª série do Ensino Fundamental, nas dimensões de decodificação e compreensão.

Esse tipo de resultado sugere a importância de intervenções precoces que ofereçam instrução em habilidades metafonológicas e fônica, bem como a familiarização precoce dos alunos com livros e textos impressos e escritos. O mesmo foi demonstrado no Brasil por uma série de estudos, como os de Capovilla e Capovilla (2004).

Outros fatores pré-natais, perinatais e pós-natais podem afetar o desenvolvimento neurológico das crianças. A nutrição é um deles. Outros fatores documentados na literatura brasileira incluem a perda auditiva, o distúrbio de processamento auditivo central, a dislexia do desenvolvimento e o distúrbio do sistema vestibular. Considerando todos os fatores que afetam a capacidade específica de aprender a ler, entre 20% e 25% das crianças em países desenvolvidos manifestam algum tipo de dificuldade. Desse total, cerca de 5% possuem deficiências de natureza física ou mental que, por sua vez, ocasionam o aparecimento de desordens como a dislexia e, mais raramente, a hiperlexia.

Problemas de aprendizagem de leitura ocorrem em todo o mundo e as causas são as mais variadas. As estratégias mais eficazes são sempre de natureza preventiva. No caso de distúrbios mais graves, o diagnóstico precoce costuma trazer os melhores resultados quando associados a intervenções imediatas, de modo a corrigir, minimizar ou mitigar os efeitos dessas

dificuldades. Estratégias corretivas são mais difíceis de implementar, mais caras, e oferecem resultados menos promissores.

Estratégias Preventivas

A estratégia genérica mais eficaz para prevenir dificuldades de leitura é criar a criança num ambiente estimulante, com um grande número de livros diferentes e oportunidades para brincar com livros e com a linguagem.

A maioria das crianças educadas em ambientes adequados, inclusive crianças com deficiências intelectuais e outros distúrbios, consegue aprender a ler sem dificuldades maiores.

O "engajamento" dos alunos com livros é fortemente associado com a capacidade de compreensão de leitura. O nível de engajamento pode, inclusive, ajudar a superar deficiências associadas ao nível socioeconômico. Alunos com atitudes positivas e hábitos regulares de leitura se tornam melhores leitores.

A instituição de Ensino Infantil é um fenômeno relativamente novo na história da Educação, mesmo nos países desenvolvidos. Sua importância e papel social educativo são crescentes em todos os países. Também é crescente a demanda de seu envolvimento em atividades que ajudem a preparar os alunos para chegar ao Ensino Fundamental em condições de iniciar o processo de alfabetização, por meio de currículos integrados de alfabetização entre o Ensino Infantil e o Ensino Fundamental.

Em países em que o Ensino Infantil ainda não foi universalizado, como no Brasil, uma opção é incluir o ensino das competências da alfabetização na 1ª série do Ensino Fundamental.

Programas preventivos focalizados em crianças com risco de fracasso escolar também podem ajudar a evitar ou minorar as dificuldades de aprendizagem. Trata-se de uma intervenção ao mesmo tempo focalizada em

crianças de elevado risco, mas abrangente no sentido de incluir serviços para as crianças e as famílias, tais como atividades educativas, serviços psicológico e social, nutrição, saúde e envolvimento dos pais.

Avaliações do programa indicam que ele pode aumentar a chance de sucesso dos alunos durante os dois ou três primeiros anos do Ensino Fundamental. Em outras palavras: crianças que possivelmente teriam dificuldade já nos dois ou três primeiros anos do Ensino Fundamental conseguem superar com êxito essa fase inicial - os progressos posteriores dependerão de outras condições de escolarização, mas certamente serão afetados também pela condição socioeconômica de origem.

Vale acrescentar que num país com dimensões continentais, como os Estados Unidos, esse programa abrange pouco menos de um milhão de crianças por ano, a um custo médio de quase 10 mil dólares - aproximadamente o dobro do custo de um aluno matriculado no sistema regular de ensino. Esses dados servem para ilustrar o elevado custo de soluções eficazes.

No Brasil, o desempenho de crianças de baixo nível socioeconômico num programa que envolvia o uso de instrução fônica e desenvolvimento de habilidades metafonológicas produziu resultados encorajadores em competências relevantes para a subsequente aprendizagem da leitura (Capovilla & Capovilla, 2000, 2004, 2004), a um custo quase nulo.

Em diversos países, os meios de comunicação de massa são frequentemente utilizados para disseminar habilidades relevantes para a alfabetização.

As crianças que assistiam ao programa regularmente tiveram desempenho significativamente superior às demais em variáveis relevantes para a alfabetização posterior, como conhecimento de cores, contagem, reconhecimento de letras, contar histórias de forma conexa etc. Estudos

longitudinais confirmam os efeitos positivos desse programa. As crianças de 5 anos que haviam visto o programa regularmente aos 3 anos de idade possuíam vocabulário superior ao das que não haviam visto esse programa.

Wright e Huston acompanharam grupos de crianças durante três anos consecutivos e detectaram vantagens significativas para os que assistiam regularmente aos programas **Vila Sésamo** em habilidades como vocabulário, reconhecimento de letras e palavras, prontidão para a escolarização - controlados os efeitos socioeconômicos. Além disso, aos 6-7 anos de idade, esse grupo de crianças demonstrou melhor desempenho em compreensão de histórias em relação a um grupo comparável que não assistira regularmente aos programas.

Programa de Recuperação

O adágio de que é melhor prevenir do que remediar se confirma no campo da alfabetização. O Brasil tem muita familiaridade com programas que tentam alfabetizar adultos ou oferecer cursos supletivos. Pesquisa realizada pelo Instituto Paulo Montenegro (2001) revela que apenas 33% dos adultos brasileiros compreendem e usam adequadamente textos do cotidiano. Esses resultados são consistentes com os dados do Saeb e do Pisa para alunos brasileiros de 15 anos.

As diversas rodadas do Saeb mostram que os alunos de maior idade dificilmente conseguem resultados equivalentes aos de seus colegas de menor idade. Os resultados de programas de aceleração da aprendizagem mostram as possibilidades, limites e custos dessas intervenções e as condições nas quais elas podem ter êxito relativo (Oliveira, 2002, Fundação Cesgranrio, 2003).

De modo geral, programas de recuperação são mais bem sucedidos quando implementados nos primeiros dois ou três anos da escola. Depois desse período, as chances de uma real recuperação do aluno se tornam muito

menores bem como a manutenção dos ganhos em anos posteriores. Esse tipo de evidência é muito consistente e reforça a ideia de que as escolas devem prevenir problemas de aprendizagem de leitura o mais cedo possível, oferecendo programas que ajudem as crianças a decodificar corretamente as palavras.

O programa de recuperação mais bem documentado na literatura educacional se denomina *Success for All* (Sucesso para Todos). Esse programa já foi implementado em mais de 500 escolas de 30 Estados norte-americanos e adaptado em outros países como Austrália, Canadá, Israel e México. O programa inclui o período de alfabetização, mas não se limita a ele. Suas principais características são:

- Programa estruturado, para ser desenvolvido dentro do ano letivo;
- Ensino direto, fortemente interativo;
- Ensino sistemático de fônica, associado a textos interessantes;
- Uso sistemático de técnicas de leitura e escrita compartilhada e em pares;
- Intervenções precoces para os alunos que não demonstram progresso ao final do *primeiro* ano do *projeto*.

Em síntese, a experiência com programas preventivos e remediativos revela que prevenir é mais fácil, mais barato e mais eficaz do que remediar. Diagnóstico precoce associado a tratamento adequado é essencial, especialmente no caso de deficiências mais graves, como a dislexia. Estratégias de recuperação após o segundo ou terceiro ano escolar dificilmente conseguem assegurar que o aluno prossiga a escolaridade com alguma chance de sucesso.

UNIDADE IV:

A EXPERIENCIA DE OUTROS PAÍSES: ESTUDOS DE CASO

Esta Unidade apresenta uma breve descrição da situação e dos problemas de alfabetização em três países, Inglaterra, França e Estados Unidos. Esses países foram escolhidos por quatro motivos principais.

Primeiro, esses países apresentam uma variedade de sistemas educacionais bastante ampla e representativa da maioria dos países industrializados.

Alguns países, como a França, são bastante centralizados; a Inglaterra combina alto grau de autonomia escolar com programas de ensino e programas de certificação e avaliação cada vez mais centralizados. Já nos Estados Unidos predomina a descentralização e sequer se pode falar de políticas federais de educação, muito menos de alfabetização.

Segundo, porque, como em todo o mundo, esses países ainda enfrentam muitos desafios e dificuldades para alfabetizar adequadamente todos os alunos nos primeiros anos da escolarização.

Terceiro, porque, como no caso da maioria dos países, esses três vêm promovendo profundas mudanças nos programas de ensino, formação de professores e práticas de alfabetização, e essas mudanças, vêm resultando em visível aumento de qualidade.

Os casos nacionais são escritos com vistas a um público brasileiro e, portanto, evitam entrar em detalhes que exigiriam conhecimento muito aprofundado de cada país.

Por outro lado, os casos foram escritos visando abordar alguns problemas comuns entre si e ao Brasil, para que o leitor se beneficie de uma perspectiva comparada.



O conhecimento científico é universal, por isso não deve surpreender o leitor o fato de que todos esses países baseiem suas políticas de alfabetização em conhecimentos científicos atualizados e, portanto, usem a mesma fonte de dados e apresentem muita semelhança.

Já as políticas específicas se devem mais às características de cada país e sua análise comparativa deve servir mais para gerar indagações do que para reprodução sem uma devida consideração do contexto e da história de cada um. Um apanhado pioneiro da experiência desses três países e da importância dessa experiência para lançar luz à problemática da Alfabetização Infantil no Brasil pode ser encontrado em Capovilla e Capovilla (2004).

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NA INGLATERRA

Como vem ocorrendo nos países industrializados desde a década de 1980, observa-se na Inglaterra uma crescente centralização das políticas de alfabetização, tanto no nível do governo central quanto no regional. A centralização normalmente abrange elementos como: conteúdos curriculares; instrumentos de acompanhamento, controle de programas e projetos; supervisão ou inspeção; modelos e materiais pedagógicos; formação dos professores; avaliação interna e externa.

Essas características serão ilustradas com a apresentação da NLS - Estratégia Nacional de Alfabetização, que vem sendo desenvolvida e implementada na Inglaterra.

A NLS aprimorou ideias e mecanismos existentes, inclusive alguns que já estavam centralizados desde a década anterior, como os conteúdos curriculares e os mecanismos de inspeção e avaliação. E inovou apresentando modelos pedagógicos e reformulando os programas de formação de professores para adequá-los às novas orientações.

A NLS tem provocado importantes mudanças na forma como os alunos



são alfabetizados e no ensino da língua na escola primária na Inglaterra. Embora a NLS não tenha alcançado plenamente as metas estabelecidas, a avaliação anual de seu impacto vem demonstrando progressos substanciais.

Currículos: o conteúdo

O Currículo Nacional data de 1987 e decorreu de um amplo processo de centralização das escolas financiadas pelo governo. O programa refere-se a ciclos, denominados de níveis na Inglaterra. Os ciclos são divididos de acordo com a idade dos alunos: 5 a 7, 7 a 11, 11 a 14 e 14 a 16 anos.

O programa de ensino é definido para cada uma das nove disciplinas de cada série.

Por sua vez, o programa de cada série é subdividido em componentes. No caso da Língua Inglesa, os componentes são falar, ouvir, ler e escrever. Cada componente, por sua vez, é subdividido em competências básicas - e para cada competência é delimitado um espaço dentro do qual se espera que o aluno se encontre em cada série escolar, de forma a adquirir a competência prevista ao final de cada ciclo, conforme ilustrado na Tabela abaixo:

Expectativa para o desempenho dos alunos ao final de cada ciclo – subcomponente leitura.

Nível 1 (5 a 7 anos)	• Reconhece palavras familiares e textos simples. • Usa conhecimento das letras e das relações som-símbolo para ler palavras e compreender sentido durante a leitura, com alguma ajuda. • Expressa reações a poemas, histórias e textos de não-ficção, identificando os aspectos de que gosta.
Nível 2 (7 a 11 anos)	• Lê com independência, precisão e demonstra compreensão. • Expressa opiniões sobre eventos ou idéias mais importantes encontradas em poemas, histórias e textos de não-ficção. • Usa mais de uma estratégia - fônica, gráfica, sintática ou contextual - para ler palavras não-familiares e para compreender o sentido.
Nível 3 (11 a 14 anos)	• Lê textos variados com fluência e precisão. • Usa, de forma independente, estratégias apropriadas para identificar o sentido das palavras e do texto. • Demonstra compreensão dos pontos principais e expressa preferências em relação a leituras de textos de ficção e não-ficção. • Usa conhecimento do alfabeto para identificar livros e buscar informação em bases de dados.
Nível 4 (14 a 16 anos)	• Demonstra compreensão das idéias, temas, eventos, personagens relevantes em textos variados, inclusive começa a usar inferência e dedução. • Refere-se ao texto para fundamentar as próprias opiniões. • Localiza e usa idéias e informações.

O ensino formal de alfabetização se inicia aos 5 anos, nas chamadas "classes de recepção". A maioria dos alunos frequenta escolas maternas dos 3 aos 4 anos e classes de pré-recepção entre 4 e 5 anos de idade. As orientações curriculares para essas classes contêm importantes atividades de preparação para a leitura e escrita, especialmente visando ao desenvolvimento de habilidades de comunicação oral e desenvolvimento fonológico.

As expectativas de desempenho ilustradas na Tabela acima, indicam que até o final do nível 1 os alunos devem estar alfabetizados.

Além da progressão, que inclui a sequência de passos, as habilidades e as letras do alfabeto, as orientações curriculares que os professores recebem e devem seguir incluem: referências conceituais; exemplos concretos de como ensinar essas habilidades; objetivos a serem alcançados; relação entre atividades e objetivos; orientações sobre a página do manual (ou local do CD-Rom) em que o professor pode buscar modelos e exemplos do que ensinar e de como ensinar; modelos e exemplos que podem ser reproduzidos pelo

professor ou utilizados em livros didáticos.

Metas para avaliar o progresso da NLS

Um dos componentes centrais da NLS consiste em usar os resultados da avaliação externa para estabelecer metas nacionais de desempenho. A meta mais importante era assegurar que 80% dos alunos atingissem o nível 4 aos 11 anos de idade até o final do ano letivo de 2001, quatro anos após o início de sua implementação.

Desde o início da década de 1990, além dos exames nacionais que tradicionalmente eram aplicados aos alunos de 16 anos (final da escolaridade obrigatória) e 18 anos (final do Ensino Médio), mecanismos centrais de avaliação do desempenho escolar têm sido implementados.

Modelos Pedagógicos

Currículos eram assunto delegado a instituições regionais autônomas. No máximo, o governo central publicava estudos e recomendações gerais sobre essas questões.

A NSL, entre outras recomendações, prevê que pelo menos uma hora por dia seja dedicada à alfabetização e ensino da língua bem como ao uso de sequências didáticas e de estratégias detalhadas pelo governo central. O objetivo é alcançar as metas de desempenho com base na evidência científica disponível e nas práticas mais avançadas para alfabetizar.

NLS: os principais componentes

Os principais componentes da NLS incluem:

- **Metas nacionais.** A meta estabelecida no primeiro momento previa que 80% dos alunos de 11 anos deveriam atingir o nível 4 em Inglês. Em 1996, quando a meta foi estabelecida, apenas 56% dos alunos haviam

atingido essa meta. Para isso, cada escola celebra contratos com as autoridades educacionais a que se reporta, estabelecendo metas específicas de melhoria para cada ano.

- **Diretrizes pedagógicas.** Cada professor recebe um manual que inclui o currículo nacional e objetivos para cada unidade do ano letivo para cada série escolar, detalhados ao nível de palavras e sentenças e que recomenda uma estrutura específica para as atividades docentes do professor, que devem ser realizadas durante pelo menos uma hora a cada.
- **Uma hora por dia.** As recomendações do governo central preveem que cada professor dedique pelo menos uma hora por dia para atividades de alfabetização e ensino da língua. Essa hora inclui 30 minutos de ensino, divididos em duas etapas: 15 minutos de trabalho de composição e compreensão de textos e 15 minutos dedicados à aprendizagem de palavras (tônica, soletrar, vocabulário) ou sentença (gramática e pontuação). São previstos também 20 minutos para trabalhos individuais ou de grupo, de acordo com o nível de cada aluno, e mais 10 minutos dedicados a atividades de revisão, reflexão e consolidação dos objetivos pedagógicos de cada dia.
- **Integração curricular.** O manual de diretrizes pedagógicas prevê atividades adicionais de ensino da língua articuladas com outras atividades e disciplinas, incluindo leituras pelo professor, leitura orientada e atividades de redação pelos alunos, sobretudo nas séries mais avançadas.

- **Desenvolvimento profissional.** A estratégia prevê a responsabilidade de cada professor por seu desenvolvimento e atualização profissional bem como a oferta de oportunidades para que isso ocorra.
- **Recomendações diversas.** O programa prevê muitas outras atividades, inclusive campanhas de mídia, eventos voltados para a difusão dos objetivos da estratégia bem como recomendações para orientar o trabalho de outras instituições envolvidas com as escolas.
- **Apoio aos professores.**

O apoio aos professores se dá, eminentemente, por meio da elaboração e disseminação de materiais impressos e em CD-Rom, que inclui publicações, transparências, áudio e videoteipes que são usados em sessões de capacitação com duração de até três dias, implementadas sob a responsabilidade de cada escola. Diretores e responsáveis pelo currículo em cada escola também têm acesso a sessões especiais de orientação organizadas pelas administrações educacionais locais. A cada ano, são publicados materiais adicionais, incorporados ao *kit*, agregando e atualizando conhecimentos e experiências, tecnologias e metodologias para ajudar o trabalho do professor.

Os mesmos materiais enviados para as escolas também são distribuídos para todos os alunos matriculados em escolas de formação de professores. Os professores, na Inglaterra, podem obter seus diplomas de duas formas: por meio de cursos de formação de professores, com duração de quatro anos, ou mediante a obtenção de um diploma de bacharelado (três anos) seguido de um ano de licenciatura para o magistério.

Os resultados: Avaliação externa da fase inicial do programa

Os resultados dos alunos melhoraram significativamente após um



período de 18 meses, desde a implementação inicial do programa. Os pós-testes indicaram ganhos de seis pontos, equivalentes a um progresso de oito a 12 meses de escolaridade. Todos os grupos obtiveram ganhos, independentemente de nível socioeconômico ou origem étnica.

Avaliação externa do Programa

Durante os 30 anos anteriores à introdução do programa, o desempenho dos alunos ingleses em leitura e compreensão de textos não havia sofrido mudanças. Essa situação foi significativamente alterada com a introdução do Programa NLS.

Os resultados revelam progressos. Mas também revelam que a meta de 80% de alunos de 11 anos de idade no nível 4 ou acima não foi alcançada. Além disso, os dados agregados mascaram o desempenho inferior nas metas de escrita em relação à leitura.

O relatório aponta os seguintes fatos como problemas:

- Uso exagerado de folhas de atividade;
- Uso exagerado de atividades de redação sem que os alunos tenham recebido instrução suficiente para poder escrever de forma independente, resultando em sentenças de muito baixa qualidade;
- Pouco uso de certas técnicas, como escrita compartilhada;
- Pouca transferência do que é ensinado nas aulas de Inglês quando o aluno tem de ler ou escrever.

Apesar dessas deficiências, de modo geral a posição relativa dos alunos ingleses melhorou significativamente em relação a outros países. Em meados da década de 1990, seu desempenho situava-se na média internacional dos países desenvolvidos, mas em 2001, cinco anos após a introdução do Programa, a Inglaterra passou a ocupar o 3º lugar entre 35 países avaliados (2003).



Avaliação do processo de implementação da NLS

O processo de implementação da NLS é avaliado anualmente por uma equipe externa de especialistas. Essa avaliação inclui a análise dos dados acima e outras observações e estudos feitos pela própria equipe. Entre as observações mais importantes desses relatórios anuais salientam-se:

- A necessidade de aumentar o entendimento dos professores sobre os objetivos e métodos associados com o programa;
- Os riscos de uma ênfase exagerada para atingir a meta de ensino da língua, em detrimento de outros aspectos do currículo;
- A sustentação do programa;
- A necessidade de aprimorar as estratégias de avaliação;
- A necessidade de aumentar a participação dos pais, famílias e do público em geral em torno da leitura.

A NLS representa o resultado de um trabalho árduo de milhares de professores e alunos e envolve um aumento substancial de recursos para a educação primária, na forma de materiais didáticos e de orientação para os professores, programas de capacitação, assistência técnica às escolas e avaliações.

Muitas questões ainda precisam ser respondidas e aprimoradas, mas não resta dúvida de que importantes progressos foram realizados e de que a estratégia representa o resultado bem sucedido da aplicação de conhecimentos e métodos científicos para a solução de problemas educacionais.

Políticas e práticas de alfabetização na França

De acordo com o Ministério da Educação da França:

Aprender a ler implica conduzir duas atividades muito diferentes ao mesmo tempo: uma que permite a identificação de palavras escritas, e



outra que leva à compreensão de seu sentido em contextos verbais (textos) e não-verbais. Apenas a primeira atividade é específica da leitura. A segunda atividade não é muito diferente da que usamos ao falar, mesmo se o contexto não é o mesmo (ausência de destinatário, estabilidade da mensagem) e se o processo de escrever apresenta especificidades de natureza sintática, léxica ou textual raramente encontradas na linguagem falada.

... No leitor iniciante, a identificação de palavras ainda é muito ineficiente, geralmente muito lenta para permitir que a memória armazene todas as palavras lidas até o final da sentença. A compreensão torna-se difícil e o aluno precisa de muita ajuda, sobretudo para a leitura de textos longos e mais complexos. No entanto a única forma de tornar o leitor autônomo - o que deve ocorrer até o final da 2ª série - é ensinar o aluno a fazer uma identificação eficiente das palavras. Ambos os aspectos da leitura devem ser ensinados.

Do ponto de vista prático, a alfabetização, isto é, o processo de ensinar as crianças a ler e escrever, está focalizado nos alunos de 6 anos que frequentam o segundo ano do Ciclo 2 (o Ciclo I refere-se às escolas maternas).

O Ciclo 2, no sistema escolar francês, é universalizado e representa o ensino da educação formal. Os alunos se envolvem em atividades preparatórias para a alfabetização, com ênfase na aquisição do princípio alfabético e desenvolvimento da consciência fonêmica. No CP, o ensino se concentra nas competências de decodificação e da escrita ortográfica. Os alunos que entram no CEI já devem ser capazes de ler textos simples e escrever sentenças simples respeitando a maioria das regras ortográficas.

Ciclo 2	Idade de entrada	Equivalência
<i>GS – Grande Section</i>	5 anos	Último ano da Educação Infantil
<i>CP – Cours Préparatoire</i>	6 anos	1ª série do Ensino Fundamental
<i>CEI – Cours élémentaire</i>	1ª série	7 anos, 2ª série do Ensino Fundamental

Jean Hebard, Inspetor Geral da Educação na França, redigiu o comunicado de imprensa dos novos programas nos seguintes termos:

Os programas do Ciclo 2 caracterizam-se por um esforço de incorporar os conhecimentos científicos acumulados nos últimos anos sobre como as crianças aprendem a ler e soletrar. Os programas rejeitam a tentação dos métodos inspirados no movimento do whole word e requerem que os professores ajudem todos os alunos a compreender o que é o código alfabético e como ele é usado para ler com eficiência. Em paralelo, os programas enfatizam não apenas a compreensão de textos escritos, mas a compreensão da língua falada em geral. E, por fim, eles requerem um esforço de escrita.

Diretrizes nacionais e expectativas de desempenho

Esse documento constitui um quadro de referências que deve ser seguido por todos os professores das escolas públicas e particulares e especifica objetivos esperados para cada série escolar. Essas especificações servem para guiar escolas e professores na montagem de seus programas de ensino e na escolha de livros didáticos e materiais de referência.

Para cada série, há também uma lista contendo sugestões de livros de literatura adequados. Reproduzimos a seguir alguns trechos da parte geral do documento para ilustrar o grau de detalhe na orientação dada pelos programas nacionais.

... o trabalho se desenvolve já no final da escola maternal, por uma paciente preparação para a aprendizagem da leitura e da escrita: compreender e distinguir diferentes sons da língua (fonemas) e compreender como as letras os representam (grafemas) ... É tornando a identificação de palavras mais eficaz que o aprendiz de leitor adquire um primeiro grau de autonomia na leitura... De modo geral, para todos os alunos, e de modo especial para os que ainda não compreenderam o princípio alfabético, é preciso ensiná-los a melhorar a capacidade de reconhecer as unidades distintas que compõem a palavra: sílaba, rima e fonemas...

A estrutura curricular do programa de ensino pressupõe que o aluno esteja preparado para iniciar a aprendizagem da leitura por volta de 5 a 6 anos, quando deve possuir as seguintes competências:

- Um vocabulário receptivo de pelo menos 10 mil palavras e um vocabulário produtivo de pelo menos cinco mil palavras - o que a maioria das crianças possui num país como a França;
- Domínio das estruturas sintáticas mais comuns na língua falada;
- Pensamento operatório, isto é, capacidade de analisar e sintetizar informação;
- Atenção e memória suficientemente concentradas para focalizar sobre a recorrência e retenção dos componentes de frases simples.

Esses requisitos de *prontidão* para iniciar a aprendizagem da leitura e escrita constam dos currículos das escolas maternas que precedem o Ciclo 2 na França e fazem parte de instrumentos de diagnóstico utilizados na escola, integrando programas de prevenção e identificação precoce de eventuais dificuldades de aprendizagem.

O programa para a classe preparatória de alfabetização, a GS, concentra-se no desenvolvimento das seguintes competências:

- Compreender o princípio alfabético;
- Dominar o código ortográfico por meio de correspondências explícitas grafema- fonema;
- Desenvolver consciência fonológica e fonêmica;
- Familiarizar-se com tipos diferentes de textos;
- Iniciar o aluno no mundo da escrita, por meio da leitura (pelo professor) e interpretação de textos;
- Iniciar o aluno na produção de textos (usando técnicas variadas, como invenção, ditado pelos alunos para o professor, cópia subsequente do texto etc.).

O programa para o CPI é focalizado no desenvolvimento das competências de decodificação, com atividades paralelas que ajudam o aluno a adquirir competências ortográficas e a interpretar textos mais complexos, lidos pelo professor. O documento afirma que a aprendizagem da leitura e o acesso ao significado ocorrem essencialmente por meio de três procedimentos pedagógicos complementares e concomitantes que associam um repertório de palavras (vocabulário), decodificação e recurso ao contexto.

Ao final do CPI, os alunos devem ser capazes de ler textos simples, fazer ditados, anotações e possuir competências suficientes para lidar com os desafios do CEL.

Ao final do CEL, espera-se que o aluno já possua fluência de leitura e domínio da ortografia, incluindo competências que são avaliadas por meio de uma prova nacional.

O Programa de Ensino discute especificamente a questão dos métodos de ensino, a importância do ensino fônico e a necessidade de instrução fônica explícita e sistemática:

A maior dificuldade de leitura reside na montagem da sílaba a partir dos fonemas que a constituem. Essa montagem é difícil de ser realizada sem orientação e necessita frequentemente, que a equivalência seja aprendida. Daí a necessidade de fazer exercícios de síntese fonêmica para que os alunos memorizem as principais estruturas silábicas entre vogais e consoantes, em suas diversas combinações...

Conteúdo das atividades previstas até o final do ciclo 2

Vocabulário e ortografia lexical:

- Diferentes significados de uma palavra;
- Palavras da mesma família;
- Ortografia das palavras mais usuais;
- Maiúsculas, acentos e cedilha.

Gramática e ortografia gramatical:

- Texto, parágrafo, frase no texto, pontuação;
- Frase simples, distinção do grupo nominal do sujeito e do grupo verbal; Nome; Verbo;
- Substituição de nome por grupo nominal ou pronome;
- Concordância sujeito-verbo;
- Concordância de gênero e número no grupo nominal;
- Conjugação de verbos mais usuais.

Prática oral da língua:

- Formular uma ideia, relatar eventos, descrever situações;
- Elaborar e reelaborar enunciados (afirmativos, negativos, interrogativos);
- Usar formas verbais apropriadas simples e conectivas mais usuais;

Uso poético da língua:

- Memorização e recitação de poemas;
- Jogos poéticos com as palavras, estruturas e imagens;
- Elaboração de antologias;
- Correspondência com outras formas de expressão: música, dança.
- Artes plásticas, teatro.

A autonomia do professor é limitada à escolha de procedimentos adequados. O professor tem autonomia para escolher métodos e materiais. Contudo, como o documento afirma em sua parte introdutória geral, não pode adotar estratégias cuja eficácia não seja comprovada, ou que tenham sido comprovadas como ineficazes, como é o caso das estratégias preconizadas pelo movimento da *Whole Language*.

Quando introduz competências específicas para cada disciplina, o documento afirma que "não há método imposto para a aprendizagem da leitura. Qualquer método pode ser utilizado - desde que sua eficácia e adequação sejam demonstradas". Mas, ao mesmo tempo, recomenda diversas formas para organizar o ensino da decodificação e da leitura. Nos comentários sobre o ensino da ortografia, o documento afirma que "a ortografia se adquire por meio da prática de diversos tipos de exercício, especialmente a cópia, a cópia diferida e o ditado".

Na prática, os professores usam uma variedade de métodos e



procedimentos, nem sempre de forma consistente ou totalmente alinhada com as diretrizes nacionais. Como se trata de um programa ainda em fase de implementação, o Ministério da Educação, por meio do Observatório Nacional da Leitura, vem desenvolvendo esforços junto aos inspetores e professores de escolas de formação para que essas novas orientações cheguem efetivamente às práticas diárias na sala de aula.

Orientação pedagógica e materiais de ensino

Ainda em sua introdução geral, o documento afirma que "o apoio de um bom livro didático é uma garantia importante para assegurar a qualidade da alfabetização, especialmente no caso de professores com menor experiência. No entanto esse livro não pode ser o único material que chega aos alunos. Em paralelo, o uso da literatura, a ser lida em voz alta pelo professor, é a única forma de ajudar o aluno a compreender textos mais complexos...".

Historicamente, a autonomia do professor sempre incluiu a escolha dos livros. Na França, a escolha é do professor, não da escola. Cada professor decide qual livro adotar e os pais se responsabilizam pela sua aquisição. A maioria absoluta dos professores adota livros didáticos e faz uso deles como a sua principal fonte de referência. Os livros são produzidos, como no Brasil, por editoras particulares. Já as demais obras de referência e livros para bibliotecas são adquiridos com recursos das autoridades locais. As listas de sugestões do Ministério não são obrigatórias, mas são muito usadas por incluírem livros adequados ao nível de leitura das várias séries e que efetivamente suscitam interesse dos alunos, o que contribui para assegurar a sua aceitação.

Em outro momento da Introdução, o documento reforça explicitamente a importância da adoção de livros didáticos nas classes de alfabetização e afirma que "os livros didáticos devem voltar a ser os instrumentos de trabalho

que nunca deveriam ter deixado de ser". Para ajudar os professores na tarefa de escolher os livros didáticos, o Observatório Nacional de Leitura elaborou um documento que, entre outras orientações, analisa as cinco cartilhas mais usadas na França a partir de uma grade de critérios oferecidos como balizamento para os professores.

Avaliação

Como no Brasil, existe um programa nacional recorrente de avaliação. Mas esse programa tem algumas características diferentes. Na verdade, há dois programas, um de avaliação diagnóstica e outro de avaliação global.

Avaliação do desempenho

A avaliação do desempenho, denominada avaliação global, é realizada ao final de cada ciclo. A primeira avaliação é realizada ao final do CEI, quando o aluno já deve demonstrar proficiência de leitura e um domínio ortográfico razoavelmente avançado. A avaliação abrange todas as disciplinas do programa escolar e é realizada a cada três anos, mas apenas algumas disciplinas são avaliadas em cada rodada.

A análise dos resultados dessas avaliações revela que cerca de 15% dos alunos ainda chegam ao final do Ciclo 3 (equivalente à 5ª série do Ensino Fundamental) com limitações que tornam difícil continuar os estudos de forma satisfatória. Além dos vários esforços para prevenir e remediar essa situação, na 6ª série esses alunos frequentam classes especiais de recuperação paralela, numa tentativa de ajudá-los a superar suas dificuldades com a leitura e a escrita.

Tendo em vista a consciência sobre a importância da alfabetização e do ensino adequado da língua nacional para todos, esforços conjuntos com outros ministérios também vêm sendo implementados. O Ministério da Saúde, por

exemplo, é responsável pelo diagnóstico e tratamento de crianças com certas deficiências, como a dislexia. Também é responsabilidade do Ministério da Saúde promover e monitorar o conhecimento científico sobre questões de saúde que afetam a aprendizagem de leitura e escrita.

Prioridades atuais

Em outubro de 2002, o ministro da Educação da França, Luc Ferry, anunciou um plano de ação contra o analfabetismo (*illettrisme*). O novo plano foi motivado pelos resultados da avaliação que indicam que 14,9% dos alunos que chegam à 6ª série do Ensino Fundamental ainda experimentam dificuldades com a leitura, sendo que para 4,3% deles as dificuldades são muito agudas. Esse novo plano reforça as orientações contidas nos programas de ensino apresentados nas seções anteriores. Ele começou seu discurso enfatizando que a luta contra o analfabetismo seria sua primeira prioridade, e reforçou a importância da aprendizagem da língua materna, que ficara relegada a segundo plano durante muito tempo, em detrimento de objetivos vagos como o desenvolvimento da criatividade.

O plano Ferry prevê pelo menos duas horas e meia, durante o Ciclo 2, e duas horas, durante o Ciclo 3, voltadas exclusivamente para o ensino de leitura e escrita. Além disso, estabelece que os professores de todas as demais disciplinas engajem seus alunos em atividades de leitura e escrita pertinentes às respectivas disciplinas. Foi no bojo desse plano que o governo francês ampliou o sistema de avaliação externa, criando o teste que ora é aplicado no início da 4ª série do Ensino Fundamental. O plano agrega outros instrumentos para ajudar os professores a tratar dos casos mais difíceis. Esses instrumentos incluem publicações, um sistema de recuperação de alunos em dificuldade, informações sobre uso de diagnósticos e novas formas de integração de alunos com limitações auditivas e visuais.



Políticas e práticas de alfabetização nos Estados Unidos

Alfabetização

Historicamente, o currículo da série inicial, a série K (*Kindergarten* ou jardim de infância, para alunos de 5 a 6 anos), sempre se voltou para o desenvolvimento social e emocional. No entanto, nas últimas décadas, o currículo dessa série escolar vem sendo cada vez mais associado à introdução de competências consideradas básicas para o preparo das crianças para a alfabetização, que formalmente se inicia na 1ª série do Ensino Fundamental.

Na 1ª série, pelo menos a metade do tempo é dedicada à alfabetização. A alfabetização constitui o cerne do currículo das três primeiras séries, com uma ênfase que vai desde o aprender a ler até o ler para aprender. A partir da 4ª série do Ensino Fundamental, as crianças já devem ser capazes de ler os livros das várias disciplinas escolares de forma independente e produtiva.

Os sinais de alerta

Ao mesmo tempo em que a Califórnia (seguido por outros estados) implementava essas novas ideias, o governo federal, no exercício de suas responsabilidades de acompanhamento e controle, começou a detectar um aumento na incidência de crianças com dificuldades de leitura. Ao final da década de 1970, havia menos de 2% de casos identificados. Dez anos mais tarde, esse número subiu para cerca de 20%. O Congresso norte-americano estabeleceu como prioridade entender e estancar essa tendência, em caráter de urgência, e aprovou algumas medidas para mudar a situação. Enquanto isso, crescia um sentimento de que muitas outras crianças não estavam lendo tão bem quanto deveriam.

Quase metade dos alunos de 4ª série estava abaixo dos padrões esperados, bem como de todas as séries do Ensino Fundamental. Resultados

de uma prova de leitura oral confirmaram esses dados.

Tendo em vista o clamor público que surgiu a partir desses resultados, o NAEP (Teste de Leitura) foi aplicado em caráter excepcional em 1994. Nesse NAEP 94, os resultados foram ainda piores, especialmente na Califórnia. Ademais, nesse Estado, todos os grupos de alunos tiveram resultados piores, independentemente de localização da escola, escolaridade dos pais ou etnia.

O conceito de que existe uma dificuldade específica de leitura, denominada dislexia, foi desenvolvido como resposta à necessidade clínica de reconhecer a ocorrência de uma dificuldade específica em crianças com comportamento normal em outros aspectos do desenvolvimento. A dislexia passou a ser definida como uma discrepância entre a competência de leitura de uma criança e seu QI (ou desempenho) não verbal, que não pode ser atribuída a fatores físicos, mentais ou emocionais. Em meados da década de 1990, pesquisadores já haviam feito progressos significativos sobre a natureza da dislexia. As principais descobertas incluem:

- A dislexia, contrariamente ao que se pensa, não é uma síndrome categórica, algo que as pessoas têm ou não têm; é mais uma questão do grau de severidade, já que é distribuída normalmente em diferentes populações;
- As crianças e adultos com deficiência de leitura evidenciam dificuldades de processamento fonológico em diferentes tarefas que envolvem o uso da linguagem oral;
- As várias manifestações de deficiência fonológica que caracterizam as pessoas com deficiência de leitura se evidenciam muito cedo, o que revela que não se trata de consequência de dificuldade de leitura, mas de predisposições;
- Dificuldades no conhecimento básico do alfabeto, especialmente conhecimento das letras e consciência fonêmica, são fortes

preditoras de dificuldade de leitura em qualquer série escolar;

- A capacidade das crianças de decodificar ou soletrar palavras ao final da 1ª série do Ensino Fundamental permite prever 40% da variância em testes de compreensão de leitura no Ensino Médio;
- Comparações do perfil de leitura, cognitivo e linguístico de crianças diagnosticadas como disléxicas com grupos de crianças com apenas dificuldades de leitura, demonstram em comum, uma dificuldade dessas crianças nas habilidades de decodificação fonológica e consciência fonêmica, independentemente de outras características ou deficiências.

No todo, os trabalhos convergem para uma conclusão: a debilidade no desenvolvimento da consciência fonêmica constitui a essência dos déficits subjacentes à dificuldade de ler. As implicações práticas dessas pesquisas são óbvias: existem meios eficientes e definidos para diagnosticar dificuldades de leitura e predisposição para dificuldades de leitura.

Essas pesquisas também desautorizam as práticas que sugeriam retardar o diagnóstico e, conseqüentemente, a atenção preventiva ou curativa para dificuldades de leitura específicas das crianças que, além de dificuldades de leitura, também apresentam outros déficits de natureza física, emocional ou ambiental.

As evidências sobre a importância do desenvolvimento da consciência fonêmica como facilitadora da aprendizagem da leitura e escrita provocaram uma questão mais ampla e urgente: em que medida a ocorrência ou o grau de dificuldade de aprender a ler pode ser reduzido por meio de uma atenção cuidadosa ao desenvolvimento da consciência fonêmica como parte do currículo inicial da alfabetização?

O desempenho dos alunos

A razão principal para a elaboração do presente relatório reside no descontentamento generalizado existente no Brasil a respeito da qualidade da educação, em geral, e da alfabetização, em particular. Daí a importância de começar analisando os resultados dos alunos.

No Brasil, não há uso, pelos governos, de testes padronizados para avaliar o resultado de programas de alfabetização das crianças. Existem, no entanto, testes validados e normatizados de vocabulário, habilidade metafonológica, habilidade metassintática, competência de leitura silenciosa e em voz alta, e qualidade de escrita que vêm sendo usados para comparar os resultados de diferentes métodos de alfabetização.

Dentre os respondentes, apenas uma Secretaria Estadual e uma Secretaria Municipal de Educação declaram utilizar testes ao final da 1ª série do Ensino Fundamental, mas os testes usados por essas secretarias não se qualificam tecnicamente dentro de critérios que permitam uma análise de seus resultados.

Tampouco existem dados, divulgados em publicações oficiais ou de outra forma, que permitam analisar diretamente os resultados de alunos ao final da 1ª série ou do 1º ciclo (que, em alguns sistemas de ensino, corresponde ao período da alfabetização).

Para avaliar a qualidade da alfabetização, especialmente do ensino de leitura e escrita e a capacidade de compreensão dos alunos, têm sido usados indicadores e dados indiretos, conforme apresentado a seguir.

Num levantamento subsequente publicado em 2003, em colaboração com a UNESCO, a amostra foi estendida para 41 países, sendo 14 deles em

desenvolvimento. Nesse novo estudo, o Brasil ocupou a 40³ posição em ciências e a 37³ posição em leitura, ficando à frente apenas da Macedônia, da Albânia, da Indonésia e do Peru (UNESCO/OCDE,2003).

A inexistência de dados públicos e comparáveis sobre o desempenho de alunos ao final da 1^a ou 2^a série do Ensino Fundamental, associada com os dados acima, permite chegar às seguintes conclusões:

- O Brasil enfrenta fortes dificuldades para alfabetizar seus alunos e, com isso, permitir-lhes uma escolarização adequada. Isso vale, em geral, para as redes estaduais e municipais de ensino.
- Não existem dados que permitam afirmar a existência de programas de alfabetização eficazes nos sistemas públicos municipais. Isso não equivale afirmar que programas eficazes não existam, mas apenas que não existem dados públicos. Nas redes estaduais, os dados agregados permitem afirmar com segurança que os esforços de alfabetização não vêm repercutindo positivamente nos resultados dos alunos de 4^a série do Ensino Fundamental.

Há diversos fatores subjacentes ao fracasso dos sistemas educacionais brasileiros em alfabetizar seus alunos. O tamanho do problema no Brasil, no entanto, não permite concluir que se trate simplesmente de uma questão de pobreza, de deficiências ou de distúrbios neurolinguísticos dos alunos.

Afinal, é estatisticamente improvável que 60% dos alunos brasileiros sejam disléxicos!

Marco referencial: Os PCNs

Apesar de apresentar uma estrutura curricular completa, os PCNs são abertos e flexíveis, uma vez que, por sua natureza, exigem adaptações para a construção do currículo de uma Secretaria ou mesmo de uma escola. Também

pela sua natureza, eles não se impõem como uma diretriz obrigatória: o que se pretende é que ocorram adaptações, por meio de diálogo, entre estes documentos e as práticas já existentes, desde as definições dos objetivos até as orientações didáticas para a manutenção de um todo coerente...

... Os PCNs estão situados historicamente - não são princípios atemporais. Sua validade depende de estarem em consonância com a realidade social, necessitando, portanto, de um processo periódico de avaliação e revisão, a ser coordenado pelo MEC...

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental (1997).

Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução

Os PCNs foram aprovados entre 1997 e 1998; portanto, constituem-se em documentos relativamente novos. No entanto sua influência é notável, como se observa da análise dos documentos oficiais das Secretarias de Educação, dos programas de formação de professores das Universidades e das práticas de produção e de análise de materiais didáticos.

Os PCNs são bastante conhecidos entre os responsáveis pela administração dos sistemas educacionais e, por essa razão, seus conteúdos não serão repetidos aqui, mas apenas resumidos muito sumariamente quando necessário para ilustrar os tópicos em discussão. Uma discussão crítica dos PCNs brasileiros à luz dos parâmetros adotados pelos Estados Unidos, França e Inglaterra pode ser encontrada em Capovilla e Capovilla (2004).

Em uma síntese que certamente não capta todos os detalhes do documento, pode-se observar que os PCNs esposam uma concepção de linguagem e aquisição da língua essencialmente compatível com o chamado enfoque da *Whole Language* nos países de Língua Inglesa, e que no Brasil é comumente associada ao conceito de construtivismo. As ideias centrais são apoiadas nos conceitos de B. Goodman, F. Smith e, de modo particular, nas

ideias de Emília Ferreiro e no livro *A psicogênese da língua escrita* (Ferreiro & Teberosky, 1986). Em consistência com essas ideias, os PCNs afirmam que:

- O construtivismo não é um método, é uma filosofia, um modo de pensar sobre como as crianças aprendem a ler e escrever;
- O objetivo da alfabetização e do ensino da língua é levar o aluno a compreender os usos sociais da linguagem e usá-la para esses fins;
- Aprender a ler é um ato natural, tão natural quanto aprender a falar. Da mesma forma que as crianças aprendem a falar por meio de atividades sócio interativas com adultos, aprender a ler deve ser o resultado de interações com adultos e com uma variedade de textos de diferentes gêneros;
- As crianças aprendem sobre o código alfabético fazendo hipóteses sobre as relações entre as letras e seus sons e significados. Essas relações devem surgir naturalmente como fruto de interações com textos e com adultos, sendo descobertas de forma incidental;
- Textos autênticos, de preferência trazidos para a sala de aula em seus portadores originais, devem se constituir no material didático por excelência para alfabetizar.

Os PCNs não se comprometem nem recomendam métodos específicos de alfabetização, mas endossam a crença de que o melhor método para alfabetizar as crianças é o ideovisual.

PCNs e CONSTRUTIVISMO

“...Essa pedagogia, dita construtivista, trouxe sérios problemas ao processo de ensino e aprendizagem, pois desconsidera a função primordial da escola que é ensinar, intervindo para que os alunos aprendam o que, sozinhos, não têm condições de aprender”.



Apesar da afirmação anterior, o mesmo documento diz que os PCNs se situam dentro da proposta construtivista. Os PCNs definem o construtivismo como uma convergência de três influências: a psicologia genética, a teoria sócio interacionista e as explicações da atividade significativa:

... a perspectiva construtivista na educação é configurada por uma série de princípios explicativos do desenvolvimento e da aprendizagem humana que se complementam, integrando um conjunto orientado a analisar, compreender e explicar os processos escolares de ensino e aprendizagem. A configuração do marco explicativo construtivista para os processos de educação escolar deu-se, entre outras influências, a partir da psicologia genética, da teoria sócio interacionista e das explicações da atividade significativa...

O núcleo central da integração de todas essas contribuições refere-se ao reconhecimento da importância da atividade mental construtiva nos processos de aquisição do conhecimento. Daí o termo construtivismo, denominando essa convergência. Assim, o conhecimento não é visto como algo situado fora do indivíduo, a ser adquirido por meio de cópia do real, tampouco como algo que o indivíduo constrói independentemente da realidade exterior, dos demais indivíduos e de suas próprias capacidades pessoais. É, antes de mais nada, uma construção histórica e social, na qual interferem fatores de ordem cultural e psicológica.

...Nesse processo de interação com o objetivo a ser conhecido, o sujeito constrói representações, que funcionam como verdadeiras explicações e se orientam por uma lógica interna que, por mais que possa parecer incoerente aos olhos de um outro, faz sentido para o sujeito. As ideias 'equivocadas', ou seja, construídas e transformadas ao longo do desenvolvimento, fruto de aproximações sucessivas, são expressão de uma

construção inteligente por parte do sujeito e, portanto, interpretadas como erros construtivos.

...A abordagem construtivista integra, num único esquema explicativo, questões relacionadas ao desenvolvimento individual e à pertinência cultural, à construção de conhecimentos e à interação social. Considera o desenvolvimento pessoal como o processo mediante o qual o ser humano assume a cultura do grupo social a que pertence. Processo no qual o desenvolvimento pessoal e a aprendizagem da experiência humana culturalmente organizada, ou seja, socialmente produzida e historicamente acumulada, não se excluem nem se confundem, mas interagem. Daí a importância das interações entre crianças e destas com parceiros experientes, dentre os quais se destacam professores e outros agentes educativos. O conceito de aprendizagem significativa, central na perspectiva construtivista, implica, necessariamente, o trabalho simbólico de 'significar' a parcela da realidade que se conhece. As aprendizagens que os alunos realizam na escola serão significativas à medida que conseguirem estabelecer relações substantivas entre os conteúdos curriculares e os conhecimentos previamente construídos por eles, num processo de articulação de novos significados.

...A aprendizagem significativa implica sempre alguma ousadia: diante do problema posto, o aluno precisa elaborar hipóteses e experimentá-las.

Para evitar cair nesse tipo de discussão circular típica dos PCNs, que desdiz o que irá dizer de novo em seguida, referimo-nos doravante à proposta de alfabetização dos PCNs simplesmente como tal, omitindo assim qualquer



alusão ao termo "construtivismo".

A definição de Alfabetização nos PCNs

A definição de alfabetização nos PCNs reflete o contexto em que esses PCNs foram escritos. De um lado, colocam-se como reação às práticas convencionais e tradicionais de alfabetização, que procuram condenar e suplantar. Ao mesmo tempo, vinculam-se a uma abordagem específica, que pretendem implementar como reação às práticas anteriores.

Talvez por essa razão, os PCNs definam a alfabetização mais pelo que ela não é do que pelo que ela é ou deveria ser:

- *É habitual pensar sobre a área de Língua Portuguesa como se ela fosse um foguete de dois estágios: o primeiro para se soltar da Terra e o segundo para navegar no espaço. O primeiro seria o que já se chamou de "primeiras letras", hoje alfabetização, e o segundo, aí sim, o estudo da língua propriamente dita.*
- A essa definição se contrapõe a assim chamada "compreensão atual":
A compreensão atual da relação entre a aquisição das capacidades de redigir e grafar rompe com a crença arraigada de que o domínio do bê-a-bá seja pré-requisito para o ensino da língua e nos mostra que esses dois processos podem e devem ocorrer de forma simultânea. Um diz respeito à aprendizagem de um conhecimento de natureza notacional: a escrita alfabética; o outro se refere à aprendizagem da linguagem que se usa para escrever.
- **O documento afirma que:**
a conquista da escrita alfabética não garante ao aluno a possibilidade de compreender e produzir textos em linguagem escrita.
mas logo adiante diz:



... a ênfase que se está dando ao conhecimento sobre as características discursivas da linguagem não significa que a aquisição da escrita alfabética deixe de ser importante. A capacidade de decifrar o escrito é não só condição para a leitura independente como - verdadeiro rito de passagem - um saber de grande valor social.

- **E conclui:**

... a alfabetização, considerada em seu sentido restrito de aquisição da escrita alfabética, ocorre dentro de um processo mais amplo de aprendizagem da Língua Portuguesa.

- *A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre... tudo o que sabe sobre a língua ... Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra.*

- *Após descrever características de um leitor competente, o texto afirma, sem fornecer qualquer referência documental, que:*

As pesquisas na área de aprendizagem da escrita, nos últimos vinte anos, têm provocado uma revolução na forma de compreender como esse conhecimento é construído.

Hoje já se sabe que aprender a escrever envolve dois processos paralelos: compreender a natureza do sistema de escrita da língua - os aspectos notacionais - e compreender o funcionamento da linguagem que se usa para escrever os aspectos discursivos; que é possível saber produzir textos sem saber grafá-los e é possível grafar sem saber produzir. Que o domínio da linguagem escrita se adquire muito mais pela leitura do que pela própria escrita; que não se aprende ortografia antes de se compreender o sistema alfabético da escrita; e a escrita não é o espelho da fala.

Segundo os PCNs, ler é o mesmo que aprender a ler:

... para aprender a ler, portanto, é preciso interagir com a diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que os já leitores fazem deles e participar de atos de leitura de fato.

Embora os PCNs insistam que não tratam de métodos e sim de princípios gerais, na verdade eles contêm definições, prescrições e proscricções que chegam ao nível de métodos. Uma transcrição de trechos relevantes desses documentos pode ilustrar isso.

A definição de alfabetização que se depreende dos PCNs envolve ao mesmo tempo os aspectos notacionais e discursivos. Embora o documento identifique e distinga aspectos diferenciados como compreender o sistema alfabético e a ortografia, na prática sugere que eles só podem ser ensinados de forma simultânea e a partir do contato com os aspectos discursivos, como ilustrado nas citações a seguir:

- *Não se deve ensinar a escrever por meio de práticas centradas apenas na codificação de sons em letras. Ao contrário, é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem em condições semelhantes às que caracterizam a escrita fora da escola, na vida real.*
- O texto é tido como a unidade de ensino por excelência, o que leva os autores dos PCNs a criticar o que consideram como práticas tradicionais:

... Tradicionalmente as escolas ensinam a Língua Portuguesa juntando sílabas ou letras para formar palavras, juntando palavras para formar sentenças e sentenças para formar textos. As escolas usam textos que são feitos apenas para uso escolar, para ensinar os alunos a ler. 'Textos' que não existem fora da escola, como é típico das cartilhas em geral, sequer podem ser considerados como textos,

já que não passam de agregados de sentenças.

- De acordo com os PCNs, o objetivo e o processo da alfabetização se confundem:

... se o objetivo é ensinar o aluno a produzir e interpretar textos, não é possível começar com letras, sílabas, palavras ou sentenças fora de contexto, já que elas não possuem qualquer relação com a competência discursiva, que é a questão central.

- Os aspectos notacionais não são irrelevantes, mas só podem ser ensinados em contexto: *... é preciso que aprendam os aspectos notacionais de escrita (o princípio alfabético e as restrições ortográficas) no interior de um processo de aprendizagem dos usos da linguagem escrita.*
- *Para aprender a escrever, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias, defrontar-se com as reais questões que a escrita coloca a quem se propõe produzi-la, arriscar-se a fazer como consegue e receber ajuda de quem já sabe escrever. Sendo assim, o tratamento que se dá à escrita na escola não pode inibir os alunos ou afastá-los do que se pretende: ao contrário, é preciso aproximá-los, principalmente quando são iniciados 'formalmente' no mundo da escrita por meio da alfabetização.*
- *... Para tanto é preciso que, tão logo o aluno chegue à escola, seja solicitado a produzir seus próprios textos, mesmo que não saiba grafá-los, a escrever como lhe for possível, mesmo que não o faça convencionalmente ...*

- **No documento Parâmetros em Ação esse conceito é repetido e ampliado:**



... o ato de escrever implica o controle de dois aspectos fundamentais: o que escrever e como escrever - e isso não é simples, principalmente quando se está aprendendo. Esse é um momento em que os alunos precisam pensar em como escrever, em como se organiza o sistema alfabético de notação.

Citando Frank Smith a respeito do problema de corrigir erros, o texto recomenda que os alunos conheçam o alfabeto, e diz que o professor deve:

levar em conta a possibilidade de o aluno compreender seus próprios erros, o contexto de comunicação que dá sentido aos textos escritos e seus destinatários limitando-se a correção àquilo que o aluno tiver condições de corrigir no momento.

- Recomendações semelhantes são feitas sobre "Ler quando não se sabe" (Parâmetros em Ação). A leitura é vista como "um bom problema a ser resolvido". Os alunos devem ser "tratados como leitores plenos. É preciso evitar colocá-los em posição de decifradores ou sonorizadores de texto", propor atividades "ao mesmo tempo possíveis e difíceis, que permitam refletir sobre a escrita convencional" e "não trabalhar com palavras isoladamente, mas como meio para que o aluno, com sua atenção focalizada em uma unidade pequena do texto, possa refletir sobre as características da escrita".

O impacto dos PCNs:

Como as Secretarias de Educação definem Alfabetização

Embora recentes, os PCNs têm produzido forte impacto sobre praticamente todas as Secretarias de Educação de forma bastante rápida e abrangente. Apresentamos e analisamos algumas das respostas das Secretarias

de Educação:

"Como a Secretaria define alfabetização?"

O primeiro dado revelador foi o elevado índice de respostas das Secretarias Estaduais de Educação: 20 dentre 27 responderam; já dentre as Secretarias Municipais de Educação das capitais dos Estados, apenas quatro responderam.

O segundo dado revelador foi a enorme variedade de respostas, indo desde definições bastante estritas como "o aluno está alfabetizado quando é capaz de codificar e decodificar a língua materna", passando por "quando ele é capaz de ler de forma autônoma e produzir textos simples" até definições mais abrangentes como "quando ele domina a linguagem escrita e oral em situações informais de forma a compreender e intervir no mundo, posicionando-se como sujeito que possui uma opinião, argumenta, questiona e apresenta propostas".

As páginas seguintes apresentam o conjunto das diversas definições adotadas pelas Secretarias:

A variedade de concepções sobre alfabetização reflete três aspectos importantes:

- Primeiro, a falta de um consenso básico sobre o que seja alfabetização. Em parte, isso é natural, já que não existe uma definição universal, muito menos um consenso sobre alfabetização, e há muitas posições teóricas sobre o próprio conceito. Porém discussões acadêmicas são, por definição, intermináveis e cabe às autoridades delimitar o escopo de sua ação. Isso não ocorre no Brasil.
- Segundo, há pouca ou nenhuma ênfase sobre a única competência específica da alfabetização, que é a análise do código alfabético (via decodificação e codificação).
- Terceiro, é notória a influência da linguagem dos PCNs nas

definições adotadas pelos Estados e Municípios.

O que as Secretarias de Educação consideram como um aluno que esteja alfabetizado:

O aluno é considerado alfabetizado quando:

- Demonstra apropriação do código linguístico, que lhe possibilita compreender textos escritos, ainda que com a intervenção do professor;
- Domina a base alfabética do sistema de escrita e é capaz de produzir e interpretar textos, ou seja, de usar efetivamente a linguagem, levando em conta seus interlocutores;
- Utiliza e produz a escrita alfabética em situações de uso real da linguagem;
- Lê atribuindo sentido e consegue produzir textos com sequências lógicas em algumas modalidades textuais, resgatando assim a função social da escrita;
- Decifra, isto é, compreende o mecanismo de funcionamento do código escrito, sendo capaz de ler com compreensão e escrever pequenos textos;
- Apropria-se do sistema de escrita alfabética, sendo capaz de escrever convencionalmente pequenos textos e de ler pequenos textos utilizando as estratégias de leitura;
- É capaz de decodificar palavras e frases e, no decorrer do processo, utilizar estratégias de leitura de forma que lhe possibilite ampliar capacidades de ler e interagir frente ao mundo letrado, produzir textos significativos com coerência e coesão;
- É capaz de codificar e decodificar a língua materna;
- Adquire a base alfabética (codificar e decodificar), e se apropria

desse sistema de escrita e das competências textuais fazendo uso das práticas sociais de leitura e escrita;

- Escreve com coesão e coerência e é capaz de contextualizar a leitura, extrapolando o que está explícito e implícito no texto;
- Domina a leitura, escrita e oralidade em situações formais para compreender e intervir no mundo, colocando-se como sujeito que opina, argumenta, questiona e propõe;
- Lê com compreensão e escreve pequenos textos como contos e parlendas;
- Apropria-se da leitura e da escrita desenvolvendo a compreensão do ambiente natural e social em que se insere, absorvendo a capacidade de interagir nele, exercitando a cidadania;
- Domina o código de escrita, leitura e produção de texto;
- É capaz de ler e produzir pequenos textos de forma independente;
- Além de aprender sobre as letras, aprende sobre os diversos usos e as formas de línguas que existem em um mundo onde a escrita é meio essencial de comunicação;
- É capaz de ler e escrever dentro do contexto das práticas sociais (leitura do mundo);
- Escreve diferentes gêneros textuais e faz relações nas diferentes linguagens (história, geografia, matemática, arte etc.);
- Sabe ler, escrever, interpretar pequenos textos, reelaborar ideias contidas no texto;
- Escreve alfabeticamente utilizando a escrita em diversas situações:
 - Produz textos coerentes utilizando mecanismos de coesão;
 - Lê textos diversificados demonstrando compreensão;
 - Utiliza linguagem oral colocando-se como sujeito de seu próprio

discurso;

- É consciente das funções sociais da leitura e da escrita;
- Produz textos com significado e lê diferentes tipos de texto e os interpreta;
- Demonstra ter adquirido ou construído conhecimentos básicos de leitura e escrita, matemática, ciências, história e geografia, os quais não têm um fim em si mesmo, por ter como objetivo a construção do sujeito cognoscente;
- Domina o ato de ler e escrever, usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais da leitura e escrita:
 - Interage com diferentes gêneros e tipos de leitura;
 - Usa a linguagem como meio de criticar, analisar, referir e questionar as mensagens contidas no texto escrito e falado;
 - Usa a língua para a solução de problemas cotidianos;
 - Lê e compreende os diferentes tipos e portadores de textos.

Assim, alfabetização é:

- Um processo extensivo às primeiras séries, cuja construção é progressiva e não linear. Considera-se alfabetizado o aluno que desenvolve competências e habilidades linguísticas básicas que possam lhe assegurar a prática social da leitura e escrita;
- Um processo além da decodificação de símbolos. Entende que o ato de ler agrega competências de interpretação, análise, inferência, estabelecimento de relações intertextuais, entre outras. O ato de escrever, mais do que grafar, consiste em se comunicar através da escrita, utilizando a variedade dos diferentes gêneros textuais;



- Um processo construído socialmente, no qual o educando deixa de ser passivo, receptor de informações e passa a ser ativo, participativo e crítico.

A variedade de concepções se reflete na resposta dada a outra pergunta:

Em que série a Secretaria espera que o aluno esteja alfabetizado?

A variedade de respostas é bastante consistente com a variedade de definições sobre o que as Secretarias entendem como sendo aluno alfabetizado, embora em alguns casos as expectativas sejam muito maiores do que se possa esperar de um aluno de 1ª ou 2ª série.

Por outro lado, a variedade de respostas sugere uma grande diversidade de programas de alfabetização: na prática, muitas Secretarias sequer possuem programas, outras não possuem programas de alfabetização e algumas só possuem programas de Língua Portuguesa.

Expectativas dos PCNs sobre o desempenho dos alunos

Embora não se refiram especificamente ao final do processo de alfabetização, já que consideram que a aprendizagem da língua não é um foguete de dois estágios, os PCNs estabelecem critérios para avaliar os alunos ao final da 2ª série, que corresponde ao que denominam de final do Primeiro Ciclo, abrangendo as primeiras duas séries do Ensino Fundamental:

- Demonstrar compreensão do sentido global de textos lidos em voz alta (lidos por alguém ou por ele próprio);
- Ler de forma independente textos cujo conteúdo e forma são familiares;
- Escrever utilizando a escrita alfabética, demonstrando preocupação com a segmentação do texto em palavras e em frases e com a convenção ortográfica.

A concepção do currículo de alfabetização compreendida pelos PCNs é totalmente consistente com a visão de língua e o ensino da língua.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

1. MARTINS, Cláudia Cardoso e outros. Os novos caminhos da Alfabetização. 2ª Edição- São Paulo: Memnon, 2005.
2. MORTATTI, M^a. do Rosário Longo. **Os Sentidos da Alfabetização**. São Paulo: UNESP, 1994.
3. NICOLAU, Ana Paula. **A alfabetização sob o olhar da criança**. São Paulo: Vozes, 1995.
4. BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1991.
5. CARRETERO, Mário. **Construtivismo e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
6. CÓCCO, Maria Fernandes; HAILER, Marco Antônio. **Didática de alfabetização: decifrar o mundo: alfabetização e socioconstrutivismo**. São Paulo: FTD, 1996.
7. FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1989.
8. SOARES, M. B. **As muitas facetas da alfabetização**. Cadernos de Pesquisa.

CADERNO DE AVALIAÇÃO

Curso: Processo de Alfabetização Infantil – Uma questão de Métodos

Carga horária: 300h

Nome: _____

I.D.: _____ Órgão Exp.: _____ / _____

Telefones: _____

Data de entrega da prova: _____ / _____ / _____

Desempenho: Nota: _____ Conceito: _____

1. O problema do analfabetismo é alvo de discussões e estudos desde a independência do Brasil, quando apenas 0,20% da população era alfabetizada. Desde então, sabe-se quais grupos sociais não têm acesso à escolarização. Os dados do SAEB são exemplos disso e apontam que o problema do analfabetismo, na escola ou fora dela, é parte de problemas maiores, de natureza política, que são o da:

- a) Igualdade social, o da injustiça social e o da exclusão social.
- b) Igualdade social, o da justiça social e o da exclusão social.
- c) Desigualdade social, o da injustiça social e o da exclusão social.
- d) Desigualdade social, o da injustiça social e o da inclusão social.

2. O propósito _____ é a compreensão. O propósito _____ é ajudar as crianças a compreender o que leem e a desenvolver estratégias para continuar a ler com autonomia.

Assinale a opção que preenche corretamente as lacunas acima:

- a) Da escrita – do letramento.
- b) Da leitura - da alfabetização.
- c) Da escrita - da alfabetização.
- d) Da alfabetização - da escrita.



3. Leia o fragmento a seguir.

“Em linhas gerais significa, na leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em sons, e na escrita, a capacidade de codificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos.”

O fragmento acima representa o conceito de:

- a) Alfabetização.
- b) Alfabeto.
- c) Numeramento.
- d) Grafema.

4. Analise as afirmativas:

- I. Ler e escrever implica decodificar os códigos escritos.
- II. O fato de lidar com letras, livros, revistas e outros instrumentos significa que a criança está alfabetizada.
- III. Perceber os sons da palavra é crucial para o aprendizado da leitura e da escrita.
- IV. O professor não precisará preocupar com o trabalho fonológico na alfabetização, pois a Língua Portuguesa é fonética.

Estão corretas apenas as afirmativas:

- a) I, II, III, IV.
- b) I, III.
- c) I, II.
- d) I, III, V.

5. Quais são, de acordo com *Ehri*, as fases do desenvolvimento da habilidade de reconhecer palavras?

- a) Egocêntrica, letrada visual, letrada auditiva e alfabética.
- b) Letrada visual, letrada auditiva, pré-alfabética e alfabética.
- c) Pré-silábica, silábica, silábico-alfabética, alfabética.
- d) Pré-alfabética, parcialmente alfabética, alfabética plena e alfabética consolidada.

6. Quando a criança começa a aprender os nomes e os sons das letras, o que possibilita o aprendizado da leitura formando conexões entre as letras na grafia das palavras e os sons ouvidos na sua pronúncia, ela está na fase:

- a) Pré-silábica.
- b) Letrada auditiva.
- c) Parcialmente alfabética.
- d) Pré-alfabética.

7. O entendimento de que cada palavra falada pode ser concebida como uma sequência de fonemas o/a:

- a) Consciência fonológica.
- b) Consciência fonêmica.
- c) Metalinguagem.
- d) Domínio do princípio alfabético.

8. O método de alfabetização cujo princípio é de que é preciso ensinar as relações entre sons e letras, para que se relacione a palavra falada com a escrita é denominado:

- a) Fônico.
- b) Alfabético.



- c) Silábico.
- d) De palavração.

9. A missão de ensinar a ler é árdua, assim como a de aprender a ler; por conseguinte, professor e aluno veem-se envolvidos em um processo que requer deles paciência, determinação e boa vontade. Em referência às estratégias dessas missões, não se deve afirmar que:

- a) As estratégias podem adaptar-se ao nível de dificuldade que o aluno apresenta.
- b) Há flexibilidade nessas ações, pois a situação determina a abordagem a ser adotada.
- c) É profícuo propor atividades de leitura, levando-se em conta os diferentes gêneros textuais.
- d) Existe apenas um modelo eficaz para o professor aplicar: a adoção de um único perfil discente.

10. Com base classificação de *Gombert* sobre o desenvolvimento da escrita, a fase em que a criança relaciona o tamanho do conceito visualizado com o tamanho de coisas a serem escritas, independentemente da duração e/ou da complexidade da pronúncia de cada palavra, é a:

- a) Grafofonológica.
- b) Grafomotora.
- c) Grafossemântica.
- d) Nenhuma das alternativas.

11. Marque a alternativa incorreta com relação aos conceitos do sistema da escrita de *Sassoon*:

- a) Espaços devem ser usados de forma consistente entre letras e palavras.



- b) A direção da letras é da direita para a esquerda, de baixo para cima.
- c) Há diferenças de altura entre as letras.
- d) Há letras muito parecidas, que são a imagem espelhada de outras e que precisam ser ensinadas com cuidado especial.

12. Segundo *Piaget*, nenhum conhecimento, mesmo que através da percepção, é uma simples cópia do real. O conhecimento tampouco se encontra totalmente determinado pela mente do indivíduo. É, na verdade, o produto de uma interação entre estes dois elementos. *“Os conhecimentos não partem, com efeito, nem do sujeito (conhecimento somático ou introspecção) nem do objeto (porque a própria percepção contém uma parte considerável de organização), mas das interações entre sujeito e objeto, e de interações inicialmente provocadas pelas atividades espontâneas do organismo tanto quanto pelos estímulos externos”*. Podemos concluir que:

- a) O conhecimento é construído interativamente entre o sujeito e o objeto.
- b) O sujeito, enquanto ser autônomo, produz o próprio autoconhecimento.
- c) Interação não é, portanto, um processo de troca.
- d) O conhecimento nunca é fruto de uma relação.

13. As reflexões sinalizam a necessidade de rever práticas ainda contraditórias no campo da alfabetização e de superar a permanente nostalgia em relação a práticas do passado, que, no entanto, demandam alargamento de concepções. Por essa premissa, a proposta atual de ensino está centrada nos eixos mais relevantes que devem ser considerados em um ciclo de alfabetização. Analise os eixos descritos a seguir:

- I. Compreensão e valorização da cultura escrita.
- II. Apropriação do sistema de escrita.
- III. Leitura.



IV. Produção de textos escritos.

Assinale se:

- a) I e II estiverem corretas.
- b) I, II e IV estiverem corretas.
- c) II, III e IV estiverem corretas.
- d) todas estiverem corretas.

14. Os métodos de alfabetização, considerados historicamente, agrupam-se em:

- a) Políticos e sociais.
- b) Cognitivos e metacognitivos.
- c) Sintéticos e analíticos.
- d) Fonológicos e abstratos.

15. Até meados da década de 1980 a discussão acerca das práticas de alfabetização se relacionava principalmente ao debate sobre os métodos mais eficazes para ensinar a ler e escrever que envolviam os sintéticos, analíticos e analíticos sintéticos. Todos se baseavam em uma concepção de leitura e escrita como:

- a) Formas de inserir os alunos em práticas sociais.
- b) Uso social e cultural da escrita.
- c) Aprendizado para aprender a aprender.
- d) Decodificação e codificação.

16. Método de alfabetização que pressupõe que a aprendizagem se dê pela identificação visual da palavra. O contexto é considerado essencial para ajudar os alunos a identificar a palavra a partir de sua forma visual.



Estamos falando da:

- a) Concepção ideovisual.
- b) Concepção fônica.
- c) Concepção alfabética.
- d) Concepção silábica.

17. Ao organizar sua rotina do 1º ano do Ensino Fundamental I, a professora Andréa privilegia um tempo para as cantigas de roda, trava-línguas poesias e adivinhações. O objetivo dessa professora é:

- a) Criar situações para o desenvolvimento da oralidade, pois muitas crianças demonstram dificuldade na pronúncia de algumas palavras.
- b) Criar situações lúdicas para que as crianças operem com as sílabas, rimas e repetições de fonemas em uma frase ou palavra.
- c) Favorecer a interação das crianças, visto que há muitos problemas de relações entre os alunos no cotidiano escolar.
- d) Favorecer a interação das crianças e a professora, visto que há muitos problemas disciplinares no cotidiano escolar.

18. *“Preparar para aprender a ler é principalmente despertar o desejo, a vontade de ler. Melhor do que oferecer à criança desenhos prontos para colorir e/ou pontinhos para unir é criar um clima de interesse e receptividade em relação à leitura e à escrita.”*

(Marlene Carvalho)

Para que esse processo aconteça de forma natural e prazerosa, a professora deverá:

- a) Observar como as crianças procuram histórias com base nas informações dadas por ela.



- b) Estar atenta à forma como as crianças aprendem o léxico ou o vocabulário da língua escrita.
- c) Oferecer às crianças muito material escrito, revistas, jornais e livros para que possam manuseá-los.
- d) Informar às crianças que o domínio da escrita é um aprendizado de longa duração e que terão dificuldade em apreendê-lo.

19. É uma das correntes teóricas empenhadas em explicar como a inteligência humana se desenvolve, partindo do princípio de que o desenvolvimento da inteligência é determinado pelas ações mútuas entre o indivíduo e o meio, ou seja, é uma concepção que entende o homem como um ser que não nasce inteligente, mas também não é passivo sob a influência do meio, tendo em vista que este mesmo homem responde aos estímulos externos para posteriormente agir sobre eles, justamente para construir e organizar o seu próprio conhecimento, de forma cada vez mais elaborada.

Este conceito se refere ao:

- a) *Behaviorismo.*
- b) *Cognitivismo.*
- c) *Humanismo.*
- d) *Construtivismo.*

20. Assinale a alternativa **incorreta** em relação à alfabetização:

- a) A alfabetização é o exercício do aprendizado automático e repetitivo, baseado na descontextualização.
- b) A alfabetização é a ação de fazer com que a pessoa se aproprie de habilidades que levam a leitura e a escrita.



- c) A alfabetização deve se desenvolver em um contexto de letramento como início da aprendizagem da escrita.
- d) A alfabetização se ocupa da aquisição da escrita pelo indivíduo ou grupos de indivíduos.