

Oralidade, alfabetização e leitura: enfrentando diferenças e complexidades na escola pública*

Claudemir Belintane

Universidade de São Paulo

Resumo

Apresenta-se o relato de uma pesquisa, na área de ensino da leitura e da escrita, realizada em duas séries de primeiros anos do ensino fundamental, em uma escola pública da cidade de São Paulo. A partir de diagnósticos baseados na cultura oral de alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem de leitura mesmo após três ou quatro anos de escolarização, procurou-se criar, ministrar e monitorar um programa de ensino baseado na transição entre cultura oral e cultura escrita. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, cuja preocupação é lidar com a heterogeneidade da sala de aula em seu processo e em sua complexidade. O viés teórico é multidisciplinar, incluindo áreas de pesquisas sujeitas às influências da linguística, da psicanálise e da educação e, ainda, dos estudos de pesquisadores da área que se convencionou chamar “equação oralidade-escrita” (Havelock, 1995). Os resultados trazem dados, relatos de intervenções e reflexões que podem subsidiar programas de ensino para a faixa etária estudada e questiona ainda o foco excessivo que as metodologias construtivistas põem sobre o ato de escrever ou sobre a própria escrita. Propõe uma nova perspectiva de enlaçamento entre a cultura oral dos alunos e letramento escolar, assumindo uma ambiência de oralidade, alfabetização e leitura que inclui o suporte eletrônico e uma organização mais coletiva do trabalho escolar nas séries iniciais, sobretudo na articulação (“dobradiça”) entre o ensino infantil e o fundamental I.

Palavras-chave

Oralidade – Alfabetização – Leitura – Novos suportes – Infantil.

Correspondência:

Claudemir Belintane
Faculdade de Educação-USP
Av. da Universidade, 308 Bloco A
05508-040 – São Paulo – SP
E-mail: cbelintane@usp.br

* Agradece-se à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) o financiamento desta pesquisa.

Orality, literacy and reading: dealing with differences and complexities in the public school*

Claudemir Belintane

Universidade de São Paulo

Abstract

The text reports on a research in the field of the teaching of reading and writing carried out with two first year classes of fundamental education at a public school in the city of São Paulo. Starting from diagnostics based on the oral culture of the pupils that displayed learning difficulties in reading even after three or four years of schooling, we sought to create, administer, and monitor a teaching program based on the transition between oral culture and written culture. It is a research of qualitative nature, whose concern is to deal with the heterogeneity of the classroom in its process and in its complexity. The theoretical framework is multidisciplinary, including areas of study under the purview of linguistics, psychoanalysis, and education and, also, of the work of researchers of the field conventionally denominated “oral-literate equation” (Havelock, 1995). The results bring data, reports of interventions, and reflections that can help to structure teaching programs for the age group studied here, whilst questioning the excessive focus that constructivist methodologies place upon the act of writing or on writing itself. It puts forward a new perspective of the intertwining between pupils’ oral culture and school literacy, assuming an ambience of orality, literacy, and reading that includes electronic media and a more collective organization of the school work in the first series, particularly in the articulation (“hinge”) between early childhood education and the first grade.

Keywords

Orality – Literacy – Reading – New supports – Early childhood.

Contact:

Claudemir Belintane
Faculdade de Educação-USP
Av. da Universidade, 308 Bloco A
05508-040 – São Paulo – SP
E-mail: cbelintane@usp.br

** The support of the Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) is acknowledged.*

Este artigo relata e discute dados, eventos e estratégias de uma pesquisa realizada em uma escola pública estadual da Zona Oeste da cidade de São Paulo, no período de abril de 2007 a dezembro de 2009, financiada pela Fapesp, cujo objetivo era analisar as possibilidades de se implementar um programa de ensino de linguagem nas séries iniciais, concebido a partir de diagnósticos mais precisos das condições de oralidade e letramento dos alunos e das predisposições gerais do ensino a que estes alunos estavam concretamente submetidos (incluindo a ação da escola, dos professores e das influências dos programas governamentais vigentes)¹.

A pesquisa se processou em duas fases: na primeira, procurou-se diagnosticar 43 alunos apontados pelos professores e pela coordenadora da escola como alunos “pré-silábicos” ou “silábicos”, ou seja, alunos que, com três ou quatro anos de escolarização, ainda não reuniam as condições básicas para o domínio da leitura e da escrita – tais alunos ajudariam a compor o percentual nacional de aproximadamente 20% dos alunos de quarta-série que ficariam abaixo da pontuação mínima das escalas de avaliação, ou seja, comporiam aquele percentual cuja pontuação ficaria entre 120 e 150 pontos na escala do SAEB (Brasil, 2007)².

Na segunda fase, a pesquisa acompanhou duas turmas de primeiras séries do ensino fundamental I (6 a 7 anos), ministrando, juntamente com seus dois professores, um programa de oralidade, leitura e escrita embasado nos resultados obtidos na primeira fase. Neste artigo, relatam-se os eventos mais amplos da pesquisa e revelam-se as conclusões mais gerais obtidas nas duas fases. As reflexões pontuais, que abrem perspectivas para novas pesquisas, serão abordadas em outros textos e em parceria com os outros participantes do projeto.

Antes de descrever o processo de cada fase, convém evidenciar algumas reflexões sobre a natureza desta pesquisa. O pesquisador e sua equipe (pós-graduandos, estagiários e professores bolsistas) mantiveram intenso envolvimento com os sujeitos da pesquisa e compartilharam

expectativas comuns em relação aos seus resultados, ou seja, a alfabetização dos alunos envolvidos, o que caracteriza uma pesquisa de natureza complexa, que se de um lado poderia se aproximar das vertentes qualitativas – por exemplo, o “estudo de caso” (Ludke; André, 1986) –, de outro, pode se aproximar, sobretudo se considerada a posição subjetiva da equipe e sua formação, de um tipo de “envolvimento” e “escuta” com origem na psicanálise, mas também atravessada pela linguística e outras áreas (Ginzburg, 1989; Lemos, 1998).

O reconhecimento explícito desse envolvimento e de seus efeitos e equívocos permitiu ao pesquisador e sua equipe manter certo rigor quando se considerava o envolvimento dos participantes, sobretudo a filtragem e a relativização de seus relatos orais ou escritos, e ainda preservar certa prontidão para recolher manifestações aparentemente sem importância (nonsenses, repetições, enunciações inusitadas), que poderiam conter significantes ou indícios reveladores (Ginzburg, 1989) que se originavam tanto nos atendimentos individuais como nas interações mais coletivas.

Reconhece-se aqui que situar a pesquisa e a análise dos dados entre essas perspectivas de diferentes ciências (psicanálise, linguística, análise do discurso) constitui uma metodologia arriscada e complexa. Por outro lado, trabalhar com uma perspectiva muito estrita, ou ainda, demasiadamente filiada a esta ou aquela linha teórica, também não é uma solução interessante diante da complexidade do ensino contemporâneo. Procurou-se, então, um paradigma mais aberto, mais predisposto a ajustar ou mesmo reconhecer os limites de seus conceitos em função dos dados que emergiam. Na busca de singularidades, os pesquisadores se depararam com a necessidade de emprestar e reconceituar procedimentos e técnicas de vários campos, entre eles certos ajustes entre a concepção de

1. Programa “Ler e Escrever” (São Paulo, 2008).

2. O Saeb – Sistema Nacional de Avaliação Básica utiliza uma escala de 0 a 500 pontos, e a pontuação média recomendada para a quarta série é de 200 pontos (Brasil, 2008/2009).

pesquisa qualitativa, mais próxima talvez do “estudo de caso” e da “escuta psicanalítica”. Para entender melhor essa necessidade, é preciso considerar que as intervenções da pesquisa se desdobraram em dois eixos: (1) diagnósticos mais objetivos, realizados a partir de um roteiro de entrevista semiestruturado; (2) escuta singular de cada aluno que sinalizava diferenças e de cada professor envolvido, bem como coleta das impressões dos pesquisadores registradas em seus diários de campo. A seguir, apresentam-se os dois eixos.

Pesquisa a partir das entrevistas, intervenções e resultados

Na primeira fase do projeto, o grupo tinha como missão diagnosticar 43 crianças apontadas pela escola como alunos que, após três ou quatro anos de escolarização (idade entre 9 e 13 anos), ainda não dominavam completamente o princípio alfabético (na terminologia usada pela escola e pela rede da qual a escola faz parte, esses alunos seriam pré-silábicos ou silábico-alfabéticos). Como se pretendia um diagnóstico que levasse em conta as singularidades de cada criança entrevistada e, ao mesmo tempo, reconhecia-se o risco de que os dados se

perdessem em uma pluralidade de informações, optou-se por uma entrevista semiestruturada, durante a qual o pesquisador poderia parafrasear ou mesmo explicar e exemplificar as perguntas aos alunos de acordo com a necessidade. O roteiro tinha a função de unificar as enquetes e evitar derivas e extrapolações. Os dados obtidos eram repassados, um a um, em uma sessão de supervisão mantida pelo coordenador do projeto – em síntese, a técnica consistia em sobrepor duas escutas: o entrevistador escuta o aluno durante a entrevista; o coordenador escuta o entrevistador, cotejando dois registros (a comunicação oral na sessão e o relato escrito) e ainda consultando outros documentos, filmes e gravações. Já os dados mais evidentes contidos no relato escrito receberam um tratamento quantitativo e ajudaram a escolher o grupo dos alunos que passariam por acompanhamento individual, já que a equipe não poderia acompanhar detalhadamente os 43 alunos.

A Tabela 1 apresenta um quadro quantitativo dos dados obtidos e, logo a seguir, as são dadas as justificativas da escolha dos itens diagnosticados e alguns comentários de natureza mais qualitativa, obtidos nas sessões de escuta.

Os itens de 1 a 4 diagnosticaram elementos fundamentais da própria identificação da

Tabela 1- Diagnósticos dos 43 alunos.

	Atividade/conceitos	26 MENINOS			17 MENINAS		
		ÓTIMO	REGULAR	INSUFICIENTE	ÓTIMO	REG.	INS.
01	Nome completo	16	3	07	12	04	01
02	Nome dos familiares	10	07	09	09	05	03
03	Data de nascimento	06	12	08	04	09	04
04	Calendário	07	05	14	07	05	05
05	Intertextualidade	09	09	08	06	07	04
06	Contar, narrar	08	09	09	06	06	05
07	Ludismo oral	08	11	07	08	08	01
08	Nomear imagens	24	02	00	17	01	00
09	Completar palavras	09	13	05	10	05	02
10	Contar sílabas	09	12	05	10	5	02
11	Destacar a 1ª. sílaba	05	13	08	10	04	03
12	Inversão de sílabas	00	14	12	03	11	03
13	Leitura de rebus*	01	13	12	02	10	04
Totalização		26			17		

* O conceito será detalhado mais adiante.

criança. Pelos dados da Tabela 1, nota-se que esses elementos básicos da cidadania ainda representam um problema considerável para essas crianças. A data de nascimento, por exemplo, ainda é uma dificuldade para mais de 70% – normalmente, o entrevistador utilizava outras expressões mais típicas da fala e da infância para traduzir o termo data de nascimento: “quando é seu aniversário?”, “Quando você faz aniversário?”, mesmo assim as respostas eram incompletas, forneciam, em geral, somente o dia ou o mês. O nome completo dos familiares chegava a ser uma descoberta para alguns alunos, pois ficavam surpresos ao saber que seu sobrenome coincidia com o de seu pai ou avô. A partir desses dados, já se pode concluir que a solicitação dessas informações se reveste de duas origens: uma oriunda da fala cotidiana familiar (“quando é seu aniversário?”, “que dia você nasceu?”, “quem são seus pais?”, “onde você mora?” etc.), outra embasada na formalidade da escrita burocrática (data de nascimento, filiação, endereço etc., como poderia figurar, por exemplo, em um formulário de emprego ou mesmo no prontuário escolar) – aqui já se evidenciam indícios de um confronto entre escrita e oralidade que poderia dificultar o acesso desses alunos às exigências mínimas de cidadania. Esse indício foi confirmado em outra pesquisa da equipe do coordenador, realizada com alunos mais velhos de uma favela da Zona Oeste de São Paulo³, em que se constatou que jovens de 14, 15 e 16 anos não conseguiam compreender um formulário simples de solicitação de emprego, não compreendiam itens como data de nascimento, filiação, RG, CPF – os sobrenomes dos pais constituíam quase sempre um grande problema; alguns alunos chegavam a citar alcunhas familiares: Zumbi, Pezão, Baiano. Este tópico constituiu um eixo temático curricular intitulado “nomeação”, como se verá adiante.

Os itens 5, 6 e 7 tinham como objetivo pesquisar a memória oral do aluno e suas habilidades narrativas e intertextuais. Nessas atividades, obtivemos fortes indícios sobre a hipótese inicial do projeto: por volta de 70% dos

alunos que ainda não dominavam o alfabeto apresentavam dificuldades nessas atividades.

Quanto ao item 8 – que consistia em apenas nomear objetos a partir de imagens, com o qual se procurava aferir se havia casos de afasias severas, observava-se se o aluno nomeava diretamente a imagem ou se recorria ao contexto, como, por exemplo, “de cortar” por “tesoura” ou “faca”, informação que poderia apontar para um possível “distúrbio de similaridade” (Jakobson, 1995) –, verificou-se que quase todos os alunos nomeavam bem; somente dois apresentaram problemas parciais nessa habilidade, mas não o suficiente para caracterizar claramente esse tipo de afasia.

Com os itens de 9 a 13, aferiam-se as habilidades no manejo das unidades significativas da palavra, sobretudo a destacabilidade e a reversibilidade silábicas. Os alunos mostraram mais dificuldades ainda do que nos itens anteriores. A reversibilidade silábica oral, item 11 (inversão silábica de dissílabos), por exemplo, para os meninos, constituiu uma dificuldade quase intransponível e atingiu 100% dos entrevistados, embora, mais tarde, nos atendimentos, se tenha constatado que muitos deles, com um pouco de ensino, aprendiam a estratégia da inversão com relativa facilidade. Também no item 13, leitura de rébus, quase todos os alunos mostraram muitas dificuldades; no entanto, tal como em relação ao item 11, com um pouco de ensino, a maioria dominou o processo.

Comparando-se esses dados, já se pode evidenciar uma correlação entre os itens 5, 6 e 7 (intertextualidade e manejo de textos completos) e os itens de 9 a 13 (unidades silábicas), ou seja, essa comparação reforça a hipótese da pesquisa: crianças que conhecem pouco os textos completos da tradição oral e seus manejos também não dominam bem as unidades silábicas, e, como se verá na fase II, quanto mais complicado for o caso, mais coerente se torna essa correlação.

Situando esse diagnóstico no panorama geral das concepções educacionais e linguísticas, pode-se dizer que seus itens reúnem habi-

3. Ainda não publicada.

Tabela 2 – Diagnóstico inicial e desempenho final após um semestre de intervenção.

	Aluno	Série	DIAGNÓSTICO INICIAL	DESEMPENHO FINAL
MENINAS				
01	EV	4 ^a .	Dificuldades com todos os itens da oralidade. Na leitura, reconhecia apenas algumas letras.	Avanço insignificante. Aprendeu algumas parlendas, mas quase não as mantinha na memória.
02	LN	3 ^a .	Avaliação prejudicada pela timidez. Ficou evidente uma imensa dificuldade em retomar textos da infância. Apesar da idade mais avançada (13 anos), sua leitura era lenta, subvocalizada.	Pequeno avanço tanto na oralidade como na escrita: passou a ler, embora ainda sem a fluência necessária.
03	NAT	2 ^a .	Dominava parcialmente os itens do diagnóstico (sabia algumas parlendas e cantigas de memória). Leitura subvocalizada, com problemas nas sílabas complexas.	Passou a ler, sem subvocalização, palavras com sílabas simples, embora ainda continuasse com dificuldades nas sílabas complexas.
04	BR	3 ^a .	Possuía bom repertório textual. Lia com dificuldades, subvocalizando e com muita lentidão.	Avançou rapidamente na leitura, mas com oscilações em função de sua baixa frequência às aulas.
05	IN	2 ^a .	Bom desempenho nas atividades orais, apesar da timidez inicial. Lia com dificuldades, subvocalizando e com muita lentidão.	Avanço muito significativo. Ao sair, já estava lendo com fluência e sentido.
06	LAR	2 ^a .	Bom desempenho nas atividades orais (em quase todos os itens). Lia com dificuldades, subvocalizando e com muita lentidão.	Avanço muito significativo. Aprendeu a ler e a atribuir sentido ao texto.
MENINOS				
01	GU	4 ^a .	Dificuldade com narrativas e com a memorização de parlendas e cantigas. Reconhecia as letras, formava algumas sílabas, mas não lia palavras.	Avançou pouco no domínio das sílabas complexas. Bom desempenho com rébus e em outras atividades orais.
02	GA	4 ^a .	Dificuldades em quase todos os itens do diagnóstico. Na leitura, reconhecia apenas algumas letras.	Avanço não muito significativo; no final, ainda tinha dificuldade para ler sem vocalizar.
03	VI	4 ^a .	Dificuldades em quase todos os itens do diagnóstico, sobretudo nos que exigiam memorização. Reconhecia as letras, mas não formava sílabas.	Avanço extraordinário. Passou a gostar de jogar e brincar com textos orais. No final do atendimento, já lia, mas ainda com algumas dificuldades.
04	JR	4 ^a .	Dificuldades com quase todos os itens do diagnóstico. Na leitura, reconhecia apenas algumas letras.	Pequeno avanço. Atendimento prejudicado em função de sua baixa frequência às aulas
05	W	4 ^a .	Dificuldades com quase todos os itens do diagnóstico. Vocaliza partes do texto, mas sem atribuição de sentido.	Bom avanço em leitura. Já lia atribuindo sentido, embora ainda não com o fluxo desejável.
06	AL	4 ^a .	Apresentou bom desempenho em quase todos os itens do diagnóstico. Já reconhecia as letras, mas tinha dificuldades com as sílabas complexas.	Alguns avanços no domínio das sílabas complexas. Atendimento prejudicado em função de sua baixa frequência às aulas.
07	VH	3 ^a .	Desempenho razoável nas atividades orais. Conseguia verbalizar rapidamente o texto, mas não compreendia o sentido.	Passou a ler de forma mais expressiva, atribuindo sentido e usando melhor a memória no momento de parafrasear um texto lido.
08	PE	3 ^a .	Dificuldades em quase todos os itens do diagnóstico inicial. Na leitura, reconhecia apenas algumas letras.	Pequenos avanços na progressão de narrativas. Ainda permaneceu com grandes dificuldades no domínio de narrativas orais.
09	VR	3 ^a .	Boa memória textual, bom desempenho com quase todos os itens do diagnóstico. Reconhecia as letras e formava algumas sílabas, mas não reconhecia palavras.	Avançou na leitura e na compreensão de texto, mas ainda apresentava algumas dificuldades com as sílabas complexas.
10	RD	2 ^a .	Dificuldades em quase todos os itens do diagnóstico. Na leitura, reconhecia apenas algumas letras.	Pequenos avanços na leitura de rébus. Ainda permaneceu com grandes dificuldades no domínio de narrativas.

lidades orais que recobrem um escopo que vai do nível textual, com suas relações intertextuais – posição defendida com rigor pelas metodologias construtivistas e sociointeracionistas, e também pelos documentos oficiais dos sistemas de ensino –, aos níveis menores (fonema, sílaba, palavra) – posição defendida pelas metodologias tradicionais e pelos defensores do método fônico em alfabetização (Brasil, 2003). No entanto, o balizamento teórico deste diagnóstico não se reduz a um meio-termo entre essa polarização teórico-metodológica, a ênfase, por exemplo, nos elementos menores encontra suas justificativas teóricas na história da escrita, como é o caso, por exemplo, da adoção do rébus como um dos elementos para diagnósticos, já que este figurou como uma espécie de dobradiça entre as escritas ideográficas e alfabéticas (Gelb, 1952) e nos estudos que contrapõem diacronicamente a oralidade à escrita, a que Havelock (1995) chamou de “equação oralidade-cultura escrita” (p. 17). Já a hipótese de que é necessário recorrer aos níveis menores decorre também de estudos anteriores (Belintane, 2008), em que se constatou que alunos submetidos quase que exclusivamente à fala cotidiana (ao uso do imperativo, a diálogos apressados montados a partir de frases curtas e fragmentos nos quais os elementos contextuais possuíam um peso excessivo) e pouco expostos às narrativas e aos ludismos linguísticos tenderiam a assumir palavras e orações como blocos indivisíveis ([tir’ sudai’] – para “tire isso daí”, [pegalá] para “pegue lá”) e a estranhar as segmentações, cortes e perdas exigidas pela escrita alfabética.

Quando se toca no tema da linguagem oral da criança pobre, aciona-se de imediato a polêmica da mãe inadequada e das teorias do déficit linguístico, e as polêmicas sintetizadas por Soares (1989) e tematizadas na coletânea organizada por Patto (1997), que envolvem linguagem e pobreza. No caso deste projeto, o que está em jogo não é a constatação de um código restrito que se evidenciaria na fala de crianças da periferia por oposição ao código elaborado das classes mais favorecidas (Bernstein, 1997).

O que se procurou constatar durante a pesquisa foi a maior ou menor presença de textos de origem oral (narrativas, parlendas, cantigas e outras) tanto na memória das crianças como no programa escolar. No caso do programa escolar, a equipe procurava constatar se, nas aulas, o texto oral era aproveitado em sua dinâmica corporal e linguageira, que, segundo Belintane (2008), constituem estratégias indispensáveis na preparação das bases da alfabetização e da leitura. Em outras palavras, perguntava-se como a oralidade, definida como um conjunto de gêneros de origem oral destinados à ficção e à diversão, estaria implicada nas condições gerais de letramento da criança e na sistematização do ensino regular da leitura e da escrita.

Após as intervenções, o que se constatou?

Após esses diagnósticos, o grupo procurou ministrar duas aulas semanais de reforço para uma parte desses alunos (seis meninas e 10 meninos). Os atendimentos eram individualizados ou em pequenos grupos, sempre tendo como referência o diagnóstico inicial. Veja-se a relação entre diagnóstico inicial e desempenho final após um semestre letivo de intervenção (agosto a novembro de 2007) na Tabela 2.

Tabela 3 - Sinopse da situação geral

Inicial	Final	Meninas	Meninos
-	-	1	1
-	+-	1	4
-	+	0	2
+-	+	1	3
+	+	3	0

Como se pode ver na Tabela 3, não há nenhum caso de aluno que, tendo apresentado um repertório oral interessante (sinal +) no diagnóstico inicial, não tenha experimentado algum avanço em leitura na situação final. Os dois casos mais complexos, que ficaram estagnados mesmo a partir dos atendimentos, apresentaram uma situação inicial bem comprometedoras (sinal -) em termos de domínio dos itens do diagnóstico e eram justamente os dois que se atrapalhavam na simples

nomeação de imagens. Esses dois alunos eram uma menina (EV, linha 1), cujo atendimento não foi possível continuar em razão de suas resistências, e um menino (RD, linha 10) que é atendido há dois anos, cujo progresso se deu somente após um ano de atendimento. RD seria um dos casos mais complexos da escola pública, mas sua permanência no atendimento permitiu avanços consideráveis: na data em que encerramos a segunda fase da pesquisa, o aluno lia com certa fluência.

Reforça-se aqui, então, a seguinte hipótese: alunos em cujas memórias não se detectam, com facilidade, manejos intertextuais e habilidades linguageiras e narrativas tendem a experimentar problemas sérios durante a escolarização da leitura e da escrita.

O projeto efetivou mais uma fase, durante a qual se procurou subsidiar duas séries iniciais do ensino fundamental I, sustentando um programa de ensino baseado nos diagnósticos, ou seja, cada item da Tabela 1 abriu um tópico curricular. Ao longo do ano, procurou-se observar também a “dinâmica de renitência” dos alunos que tenderiam a terminar o ano sem o domínio completo do alfabeto e da leitura. Denomina-se aqui “dinâmica de renitência” o modo como o aluno resiste às estratégias escolares, tanto as que visam o ensino da leitura e da escrita como as que têm por objetivo envolvê-lo em atividades performáticas do campo da oralidade.

Busca de um modelo singular de atendimento

A escuta de alunos em situação escolar tal como foi exercida nesta pesquisa difere substancialmente da escuta psicanalítica. Se para a psicanálise a escuta, como já apontava Freud (1988)⁴, centra-se na “atenção flutuante”, na silenciosa espera de um lapso, de um ato falho ou mesmo nos jogos significantes presentes nos relatos dos sonhos, nesta pesquisa também se valorizavam significantes como indícios que emergiam na relação, mas a partir de uma situação de ensino semiestruturada, mediada

por atividades literárias, tais como contação de história, declamação, jogos lúdicos e conversas sobre os heróis das narrativas, sobre os modos de brincar e jogar com palavras. Se na clínica a interação do paciente é inteiramente aberta, motivada por situações vividas, imaginadas ou mesmo sonhadas e ainda pontuadas pela escansão do analista, nos atendimentos da pesquisa, esperava-se o aluno com um arcabouço textual cheio de ambiguidades e de possibilidades de pontuações subjetivas. Na maioria das vezes, o disparador de uma cadeia significativa era um texto lúdico-literário ou um elemento de uma narrativa, como se pode observar nestes dois casos, um da primeira fase e outro da segunda:

- VG (criança de 11 anos, com quatro anos de escolarização, veio o atendimento com muitas dificuldades, ainda sem dominar o princípio alfabético e com uma renitência à flor da pele). Engajou-se nos atendimentos a partir da valorização de um significativo indício obtido quando, ao parafrasear a parlenda “Hoje é domingo”, retomou em tom de gracejo o trecho “a gente é fraco/cai no buraco/o buraco é fundo/acabou-se o mundo” e acrescentou: “eu caí no buraco quando era pequeno”. Como viu que a pesquisadora valorizou sua fala, continuou: “Minha mãe diz que eu não aprendo a ler porque caí no buraco e o fogão caiu na minha cabeça”. A pesquisadora valorizou a associação entre “não ler” e “cair no buraco” e juntos refizeram a parlenda citando comicamente a situação de VG cair no buraco. Essa delicada escuta de sua situação o levou a gostar mais dos textos usados em aula e das brincadeiras com palavras. Pouco tempo depois, VG foi se engajando muito bem nos atendimentos e, pouco a pouco, escapando da incômoda posição que a fala materna o pôs; no final, afirmava que iria mostrar pra sua mãe que ele sabia ler, que a história de “cair no buraco” não era verdadeira.

- MT (7 anos, ex-criança de rua). Experimentou um avanço a partir de dois personagens: “O

4. Volume XII – “Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise” (p. 125-133).

Pequeno Polegar”, dos contos de Perrault, e “O Saci”, personagem do folclore brasileiro, retomado oralmente e por meio de leitura do livro *O Saci* de Monteiro Lobato. Segundo o relato de uma das pesquisadoras, o menino questionava a própria natureza da ficção, parecia demonstrar certo estranhamento diante de histórias, quase sempre procurava pontuar a contação introduzindo outras possibilidades de ação em vez de aceitar passivamente a progressão da história como fazem as crianças que aceitam bem a ficção – um exemplo: no momento em que Polegar e seus irmãos são abandonados na floresta, o pequeno MT, aflito, interrompia e apontava outra solução: “eles podem correr atrás dos pais e voltar, seguir a trilha deles”. Aos poucos, foi assimilando a narrativa, aceitando sua progressão e se identificando com esse minúsculo personagem que, com sua astúcia, vence o imenso Ogro e reconduz seus irmãos à casa. Quanto ao Saci, pequeno ser, privado de uma das pernas, mas cheio de astúcia e de poderes, deu ao menino possibilidades de bons engajamentos no atendimento. Esses movimentos de sua subjetividade funcionaram como pontos de giro de sua renitência: MT tinha dificuldades de se portar como aluno; como vivia na rua, não tinha sequer noção dos modos de se portar em uma sala de aula ou mesmo do próprio manejo dos materiais escolares. Ao identificar-se com o Polegar e o Saci, suas relações com a contação de história, com a leitura em voz alta e com as próprias letras mudaram o suficiente para que grandes avanços acontecessem. Em apenas três meses, MT dominava bem o alfabeto, experimentando algumas dificuldades apenas com as sílabas complexas (em geral, dígrafos) e sustentando uma posição subjetiva de leitor em formação, mostrando grande interesse por livros de história, pela obra de Monteiro Lobato, pelo espaço da biblioteca, pelas brincadeiras e jogos baseados nas narrativas especialmente criadas pelo projeto para as salas de aula.

A partir desses e de outros casos vividos no projeto, começou a ser possível delinear um

modelo de atendimento que, apesar de basear-se na escuta psicanalítica, também se estrutura no manejo linguístico-literário de textos da cultura oral infantil – por exemplo, no caso I, uma parolência e a aceitação de um nonsense permitiram ao aluno uma aproximação maior com as propostas de ensino; no caso II, é uma narrativa com seu universo ficcional mítico que favorece essa abertura. A partir dessa ambiência ficcional repleta de ambiguidades, torna-se mais fácil a emergência de uma subjetividade predisposta a um confronto entre uma corporalidade excessiva (correr e brincar sem muitas regras) e as posturas de contenção que a escrita põe em jogo (sentar-se, fixar a atenção). Nesse ponto é que a situação começa a se aproximar de uma dinâmica transferencial a partir da qual os valores podem ser reequilibrados. Do mesmo modo que na psicanálise, em que o paciente invariavelmente apresenta uma teoria para o seu sintoma e acaba incluindo o analista como parte dessa teoria e do próprio sintoma (Nasio, 1993), no atendimento o pesquisador se depara com explicações próximas às duas relatadas.

O mesmo ocorre com a concepção que o aluno apresenta sobre seu modo de ler ou de enfrentar as letras e textos. Por exemplo, ocorriam muitas verbalizações como estas: “é preciso ler bem devagar pra não errar”, “eu só sei escrever, não sei ler”, “isso não é aula porque não tem nada pra copiar”, “vou escrever do meu jeito”, “não vou ler nada”. Da conjunção desses dois tipos de explicação, é possível detectar alguns posicionamentos subjetivos diante da escrita: (1) “de conformismo com justificativa familiar”, (2) “de excessiva precaução diante da possibilidade de erro”, (3) “de displicência”; (4) “de compensação” (diz saber outra coisa, por exemplo escrever, copiar), (5) “de renitência”; (6) “de infantilização”. Essa lista pode ser aberta, e o número dessas posições não precisa ser fixado, o importante é incluir, na escuta, essa prontidão, a ideia de que essa explicação (a teoria sobre o sintoma/fracasso) acabará aparecendo e precisará ser ressignificada.

É interessante reforçar que o conceito de sujeito que norteia esta pesquisa não é o

mesmo que o sustentado pelos construtivistas ou sociointeracionistas, o sujeito ativo que muda de fases, que constrói a escrita a partir de suas tentativas e erros, mas sim um sujeito excêntrico, que se posiciona em relação ao discurso do Outro (Lacan, 1998) e que emerge na linguagem de forma evanescente, entre palavras, entre frases, entre textos. Por exemplo, MT, quando iniciou o atendimento, apresentava uma posição de renitência, mas ao encantar-se com as histórias do Pequeno Polegar e do Saci e com sua atendente (que era a fonte dessas histórias), ganhou certa fluidez e aceitou se reposicionar diante das letras e das atividades de leitura e escrita. No entanto, a equipe sabia que sua posição oscilaria, ou seja, partia da ideia de que essa predisposição que se parece com um sujeito ativo poderá se eclipsar e exigir novas estratégias da pessoa que o atende. Outro fato interessante que parece corroborar a hipótese dessa evanescência subjetiva é o fato de MT e de outros alunos atendidos não transferirem diretamente para a sala de aula os conhecimentos adquiridos nos atendimentos; para que isso acontecesse, ainda que parcialmente, foram necessárias estratégias específicas como, por exemplo, transferir para a sala de aula um conteúdo que o aluno dominou no atendimento, ou ainda o atendente ministrar algumas aulas junto com o professor da sala e reconhecer explicitamente a mudança de posição do aluno.

O modelo de escuta que aqui se buscou, e que ainda se busca, se baseia na linguagem e tem a oralidade e a literatura como ferramentas. Diferentemente de outras escutas, seu objetivo é bem explícito: mudar o posicionamento subjetivo do aluno em relação à escrita e à oralidade. Escutar, portanto, é uma atividade cuja ética e técnica precisam ser redefinidas especificamente para este campo, pois ficou muito claro na pesquisa que, desde as séries iniciais, é preciso valorizar as sutis verbalizações ou atitudes dos alunos, para reposicioná-los diante de uma oralidade mais languageira, mais propensa à função poética, ou seja, rica o suficiente para dar consistência às escansões do alfabeto e à lógica textual da leitura e da escrita.

A fase II do projeto: algumas conclusões possíveis

A primeira constatação importante se refere às condições de entrada da criança neste ciclo. Não há, pelo menos nesta escola, uma preocupação explícita em conhecer melhor essa criança e suas condições de oralidade e letramento (o que ela traz de seu meio e da educação infantil). A equipe procurou conhecer as pastas dos alunos oriundas das escolas de educação infantil, mas como não há ainda uma prática que sistematize essa transição, os materiais das crianças só foram entregues pelos pais um mês após o início das aulas – o ideal teria sido iniciar o ano a partir da avaliação desse material.

Após a análise das pastas recebidas, foi possível detectar que boa parte das atividades ministradas às crianças visava diretamente o domínio dos números e letras. Em apenas uma das escolas infantis se detectou uma preocupação mais sistemática com os textos de origem oral, mas mesmo assim, pelo que se pôde analisar, os textos eram instrumentalizados por objetivos ligados ao domínio da escrita. O envolvimento da equipe com os alunos ao longo do ano confirmou essa suspeita inicial: as crianças possuíam um repertório pequeno e pouco diversificado de gêneros orais da infância, ou seja, na educação infantil não tiveram oportunidades de lidar suficientemente com textos de origem oral de modo que estes de fato constituíssem um lastro de memória textual.

Baseada nessas constatações, a equipe procurou, juntamente com os professores da escola, ministrar um programa que pudesse articular uma rede de textos orais; ou seja, a preocupação era garantir que um certo número de textos fosse se estabilizando na memória, como matrizes narrativas ou fontes de habilidades languageiras com as quais e entre as quais pudesse emergir uma subjetividade mais condizente com as exigências da leitura e da escrita. Conforme já foi dito, se na memória do aluno há um enredamento de textos que se associam quer por temas comuns, quer por seus

elementos formais, o efeito dessa rede deverá se dar também no campo da escrita. Se o aluno sabe ouvir, contar e relacionar histórias (intertextualidade temática), se tem textos lúdico-poéticos na memória e aprendeu a identificar os elementos estéticos de cada gênero oral (paralelismos, aliterações, assonâncias, rimas e outras iterações), muito provavelmente sua leitura e seu manejo da escrita se tornarão mais dinâmicos e significativos.

A equipe procurou mobilizar os professores das duas turmas para que entendessem bem os princípios que norteavam a perspectiva de trabalho e para que inserissem em seus programas itens propostos pelo projeto. No entanto, essas inserções não puderam ser feitas sem levar em consideração o programa curricular do Projeto “Ler e Escrever”. A partir das hipóteses do Projeto, algumas estratégias nortearam essas inserções:

1. Diagnóstico oral coletivo – iniciou-se o processo por um diagnóstico coletivo, ou seja, por meio de conversas com a sala, procurava-se mapear o universo temático e formal dos textos orais que as crianças traziam na memória.
2. Atividades performáticas – nas atividades performáticas coletivas, um pesquisador observava a reação dos alunos que apresentavam indícios de pouco repertório ou mesmo pouca prática em atividades orais coletivas. Em cada sala, foi possível notar, desde o início, que oito ou nove alunos apresentavam participações não favoráveis à atividade: evasão completa, participação exagerada e indisciplina. Esses alunos eram entrevistados e atendidos isoladamente, e, sempre que possível, procurava-se recuperar a atividade ou conversar sobre ela. Nas aulas subsequentes, dedicava-se especial atenção ao engajamento desses alunos.
3. Percurso para atividades orais – as atividades seguiam o seguinte percurso: (1) performance, (2) conversa sobre a atividade, (3) levantamento de brincadeira ou história semelhante na memória dos alunos, (4) pesquisa em casa e/ou em livros com o objetivo de buscar

semelhanças; (5) organização de coletâneas. Alguns exemplos poderão ilustrar o processo:

- Adivinhas: Como os alunos haviam recebido o material escolar do governo e, segundo os professores da sala, esse momento era de grande euforia, a equipe resolveu apresentar algumas adivinhas cujas respostas eram exatamente os materiais que eles tinham em mãos (exemplo: “nasce grande e morre pequeno” – resposta: o lápis). O trabalho foi um sucesso e finalizou com um livro de adivinhas. No retorno do segundo semestre, o coordenador do projeto constatou que os alunos se recordavam facilmente do nome de todos os materiais, de suas adivinhas e de outras já abordadas no primeiro.
- Contos europeus e brasileiros: Como as crianças traziam na memória apenas alguns contos europeus, os mais abordados pela mídia, a equipe tinha como missão ampliar rapidamente esse repertório e, de preferência, enredar uma intertextualidade introduzindo inclusive diversos contos brasileiros. Foram narrados e entrelaçados, logo no início, os seguintes contos: “João e o pé de feijão”, “João e Maria” e “O Pequeno Polegar”, além de abrir também um repertório de contos brasileiros: “A árvore de Tamorumu”, “O macaco Simão”, “O macaco e o pé de milho”, “A história da coca”, “A árvore da montanha”, “A velha a fiar” e outras. Após as performances e as conversas, os alunos conheciam os contos nos livros ou, quando fosse o caso, em filmes. Somente após o domínio dessas matrizes é que se começou a trabalhar trechos, palavras, frases e imagens como motivadores dinâmicos para o uso da escrita.

Memória entre textos, imagens e suportes

No diagnóstico da fase I, o rébus apareceu com um grande problema para os alunos que não dominavam a escrita mesmo após três ou quatro anos de escolarização. No programa,

ele foi assumido como uma estratégia especial, pois, além de ser tomado como uma dobradiça entre a imagem e a escrita, também funcionou como um forte elemento de diagnóstico. O uso do rébus é um passo qualitativo que permite diagnósticos que vão além das fases ou níveis de Ferreiro y Teberosky (1989), pois a passagem da imagem para a sílaba exige “cortes” e “perdas” cujos sentidos vão além do domínio consciente da escrita. A seguir, um exemplo das implicações que a leitura dos rébus propõe:



Em primeiro lugar, o sujeito tem que se “descolar” da imagem do galo (sair da “pregnância imaginária”) e ler a figura apenas como GA, cortando o LO. Logo após, deve fazer o mesmo com a segunda imagem. O sujeito terá que aceitar os ajustes entre os dois fragmentos para encontrar aí a palavra GATO. Na montagem da palavra, há também uma ultrapassagem da “pregnância sonora”, pois o sujeito tem que se descentrar da silabação e assumir o sentido. Como as atividades do projeto sempre procuravam um enredamento de níveis (silaba, palavra, texto), o gato redescoberto, assim como outras palavras, permitiam redescobrir uma parlenda escondida (as palavras gato, mato, fogo, água, boi, trigo, galinha, ovo, padre e missa formavam a parlenda “Cadê o toucinho daqui?”). A brincadeira era denominada “descubra a parlenda”.

O rébus também era a base de vários jogos elaborados pela equipe no suporte eletrônico, nos quais o aluno redescobria, além das parlendas, outras brincadeiras orais e as narrativas que já traziam na memória. Além dessa leitura do rébus, também se praticava a leitura de ilustrações dos livros; por exemplo, liam-se episódios do “Pequeno Polegar” nas gravuras de Gustave Doré, as quais serviam como apoio mnemônico, sobretudo para as crianças que ainda não tinham prática na reconstrução de

narrativas. O recurso do rébus é praticamente combatido pelos construtivistas e sociointeracionistas, por ser compreendido como pedagogia das partes menores da palavra, silabação, letra etc.. No entanto, na pesquisa, ele se mostrou eficaz e indispensável, sobretudo para os alunos que apresentam dificuldades para compreender a sílaba como um algoritmo.

O cinema também foi utilizado: as duas animações de Michel Ocelot, *Kiriku e a feiticeira* e *Kiriku e os animais selvagens*, foram projetadas mais de uma vez. Muitas cenas foram isoladas para que as narrativas fossem reconstituídas de uma forma bastante completa. As narrativas cinematográficas também eram reutilizadas em joguinhos de computador produzidos especialmente para o projeto.

A nomeação

Outro ponto igualmente importante foi a expansão do tema “nomeação”, cujo objetivo era não apenas ampliar o vocabulário, mas também pôr a criança diante de dois fenômenos: (1) a relação entre termos mais genéricos (hiperonímia: árvores, animais, passarinhos) e nomes populares mais específicos (ipê, raposa, tié-sangue), chamando a atenção para o modo de nomeação (“Por que este passarinho se chama “quero-quero?”, “E este aqui, por que se chama “coruja buraqueira?”), enfim para os efeitos de criação de sentidos (onomatopeias, efeitos metafóricos e metonímicos); (2) a relação significante, evidenciando nomes estranhos, com efeitos sonoros curiosos, por exemplo, “murucututu” (um tipo de coruja), “jaratataca” (um tipo de gambá), “xexéu” (um pássaro) – tais palavras permitiam que algumas crianças percebessem as repetições de vogais e consoantes, o que permitia acrescentar ao processo a dimensão do poético, de um efeito significante que vai além da relação direta entre significante e significado (as consoantes bilabiais [m], [t] e o tepe alveolar do [r], associados à repetição do [u], que é também vogal fechada, introduz novos sentidos para essa coruja, cujo canto e

mistério parecem ressonar em seu próprio nome; o mesmo acontece com a “jaratataca”, que se abre em seus estalidos e saltos). Constatamos que os onomatopaicos e a remotivação signica podem ter um papel fundamental na alfabetização.

Como se pode observar, a pesquisa insistiu na formação de uma base textual na memória, tomando sempre como ponto de partida a oralidade performática, o corpo como suporte, mas sempre explorando paralelamente outras linguagens e suportes (escrita, gravuras, cartazes, livros, computador e cinema). Ficou claro para a equipe que, desse enredamento, são obtidos efeitos muito positivos na dinâmica das salas: as constantes redescobertas dos textos, das palavras, das imagens, resultaram em uma ambiência educacional rica, diversificada e interativa.

Alternância: contar, ler; ler e contar

Outra estratégia importante utilizada pelo grupo foi a alternância entre as modalidades de narrativa. A contação de história entrava sempre em primeiro plano, pois era a principal responsável pelo lastro de memória narrativa. A leitura vinha em seguida e, por fim, o comentário, as trocas de opiniões; exemplo: o saci, como personagem do folclore, foi apresentado por meio de conversa e de contação de história, depois por meio do livro *O saci*, de Lobato, cuja narrativa era parafraseada e, ao mesmo tempo, lida em voz alta. O ponto mais alto dessa atividade era atingido quando o professor, diante de um momento mais catártico, interrompia a leitura e deixava o trechinho final por conta dos alunos, que se esforçavam e se lançavam à leitura em duplas ou em pequenos grupos. Cabe aqui uma importante observação quanto à formação de professores: levando-se em conta essa pesquisa e os cursos de formação de professores dado nas redes públicas pela equipe do coordenador do projeto, pode-se concluir que boa parte dos professores não se sente responsabilizada quando diz não saber contar história ou mesmo realizar outras atividades performáticas com as crianças, como,

por exemplo, alternar “leitura em voz alta” com “contação de história” ou, ainda, estimular atividades que agreguem corpo em movimento, ritmo e voz. Os argumentos, em geral, são os seguintes: “não consigo memorizar histórias e textos”, “os alunos são muito indisciplinados e tudo se transforma em bagunça”, “o programa é muito longo, não posso perder tempo com brincadeiras” e outros. Essas habilidades deveriam ser compreendidas como indispensáveis para o exercício da profissão e ser exigidas em concursos públicos e no próprio trabalho.

Acompanhamentos paralelos

A pesquisa deixa claro, em seus resultados, que as salas de aula já são heterogêneas desde o início, ou seja, haverá descompassos nos níveis de aprendizagem desde o bimestre inicial. Se se quiser, portanto, assumir de fato uma política de alfabetização e leitura, será necessário manter um trabalho de equipe que extrapole o modelo vigente (um professor para cada sala com trinta ou mais alunos). Como, entre os construtivistas brasileiros, disseminou-se a ideia de que a criança tem até dois anos para se alfabetizar, todas as sobras da 1ª. série vão para a segunda sem o menor constrangimento. O que não se percebe é que, desde o bimestre inicial, o aluno que não assimila o ritmo das atividades de domínio do código já se põe como subjetividade renitente, como aquele que não consegue aprender a ler e que, por esse mesmo motivo, se isola também das brincadeiras orais e de outras atividades coletivas.

O projeto realizou a experiência de diagnosticar e acompanhar esses alunos em suas singularidades, procurando detectar seus movimentos de aproximação e de afastamento em relação ao universo da leitura e da escrita. A equipe acompanhou os alunos que, desde o início, destoavam da turma. A síntese desse resultado segue na Tabela 4.

Esses acompanhamentos foram realizados com supervisão semanal do coordenador do projeto. A intenção era buscar um modelo

Tabela 4 – Comparação entre situação inicial e final.

Aluno	G	P	Situação em 04/ 2009	Situação em 12/2009
Dan	M	M	Brincava excessivamente sem muita atenção às atividades coletivas. Pouca concentração tanto na oralidade como na escrita. Demonstrava algumas habilidades orais e na escrita (memorizava com facilidade e rapidamente assimilou o mecanismo da sílaba), no entanto, seu difícil engajamento nas atividades coletivas o deixava fora das atividades e, com isso, ele não retinha nem expandia o pouco que aprendia.	Seu atendimento, inicialmente, foi prejudicado pela baixa assiduidade. Graças à exploração de textos orais e imagens mais próximas de seus interesses (futebol, aventuras), conseguiu avançar. Chegou ao final do ano lendo com alguma lentidão, em razão de algumas dificuldades com as sílabas complexas. As atividades com rébus tiveram um papel importante em seu desempenho.
Tha	M	M	Embora com boa memória textual e com relativa destreza no domínio de atividades linguageiras, apresentava certa apatia e pouco envolvimento com a escrita – uma posição subjetiva sustentada pela mãe, que afirmava ser seu filho “preguiçoso para ler”. Sua baixa assiduidade também prejudicava seu envolvimento com as atividades de escrita; talvez, até, estas suscitassem suas constantes ausências.	Apesar de não ter frequentando os encontros com assiduidade, experimentou avanços no domínio do alfabeto e do rébus, mas não o suficiente para ler com autonomia um texto simples. Sua compreensão ainda era prejudicada pela lentidão na composição das sílabas.
Joa	M	M	Manifestava muita renitência em relação às letras e verbalizava o desejo de retornar à EMEF, onde “só brincava”. Sua baixa assiduidade também o prejudicava. Nos diagnósticos orais, revelava destreza e facilidade, mas resistia em transpor tais facilidades para as atividades com textos escritos.	O problema da baixa assiduidade foi resolvido a partir do segundo semestre, após contatos com a família. Em pouco tempo, o aluno, além de ter melhorado sua escuta de narrativas, demonstrava domínio do rébus, do mecanismo das sílabas, mas encerrou o ano ainda com dificuldades na compreensão de palavras durante a leitura.
Ray	M	M	Apresentava dificuldades até mesmo para reconhecer letras iniciais. Tinha a sequência do alfabeto na memória, mas muito mais como ritmo do que como unidades funcionais. Isoladamente, confundia as letras tanto em suas formas visuais como em suas funções. Na pronúncia de rébus, não conseguia destacar a primeira sílaba, pronunciando sempre a palavra inteira. Nas atividades orais, quando estimuladas individualmente, demonstrava certa predisposição ao envolvimento.	A partir de letras de música, jogo da memória com letras, atividades com rébus e com textos oriundos de seu repertório, o aluno mudou parcialmente sua posição, passou a aceitar melhor o atendimento e os desafios do alfabeto, embora, em seus diagnósticos finais, ainda não conseguisse reconhecer palavras após ter reconhecido letras e montado, com dificuldades, algumas sílabas. Esse aluno só começou a ser atendido no segundo semestre, o que dificultou ainda mais a sua recuperação a tempo.
Jen	F	M	Foi o caso mais complexo das duas séries. Sua posição subjetiva era sempre de fuga, de isolamento. Sua entrada na escola se deu junto com a sua internação em um asilo, a partir de ordem judicial. Como ex-moradora de rua, Jen não tinha sequer ideia das obrigações ou do modo como um aluno se posiciona diante dos outros da sala. Não reconhecia nem mesmo as iniciais de seu nome, recusava-se a participar das atividades orais e não manifestava interesse nem mesmo pelos joguinhos no computador. Estava sempre andando, correndo e se pondo fora do alcance de quaisquer intervenções.	O atendimento se centrou mais na interação, na escuta de suas singularidades. Jen aprendeu a brincar, a ouvir histórias e comentá-las, chegando mesmo a memorizar duas parágrafos. No campo da leitura, passou a aceitar as atividades com letras e com livros em geral. No final, já dominava o alfabeto e, com ajuda, conseguiu ler alguns rébus.
Bre	F	M	Demonstrava pouco interesse por todos os tipos de atividade. Seu professor a considerava “apática”, embora, por meio do choro, demonstrasse preocupação com suas dificuldades em sala. Tinha dificuldades para prestar atenção às histórias e não se envolvia em atividades lúdicas, ou o fazia com muitas reservas. Na escrita, suas dificuldades eram globais, não reconhecia sequer as letras.	Após ter estabelecido uma boa relação com sua atendente, avançou em todos os campos, desde o interesse pelas narrativas e pelos jogos orais ao domínio do alfabeto. Encerrou o ano ainda com dificuldades, mas já dominando letras e famílias silábicas. Suas constantes faltas prejudicaram muito a sua progressão.
Mat	M	M	Ex-morador de rua, vinha do abrigo para a escola praticamente escollado. Passou por uma adaptação difícil, mas surpreendente e até mesmo se destacava nas atividades performáticas, embora não raro sua participação fosse exagerada e desandasse em conflitos. Não dominava sequer as letras de seu nome e ainda não sabia escutar uma história; procurava sempre demonstrar que eram todas falsas, “tudo mentira”, ou seja, o aluno parecia não suportar a ficção ou o envolvimento com a narradora.	Seus avanços foram notáveis em todos os itens avaliáveis: oralidade, leitura e escrita, atividades performáticas. No final do ano ainda mantinha pequenas dificuldades com algumas sílabas complexas, mas já demonstrava nítidas capacidades de superação. As narrativas (“Pequeno Polegar”, “O saci”) tiveram um papel fundamental em seu progressivo sucesso.
Cau	M	M	Apresentava dificuldades em todos os gêneros de textos orais, não conseguia memorizar nem mesmo pequenos trechos. Reconhecia apenas algumas letras do alfabeto e demonstrava pouca familiaridade com o manejo de livros, mesmo ao ler narrativas com imagens.	Muito prejudicado pela baixa frequência, com número de faltas acima de 50%, mesmo assim o aluno demonstrava avanços importantes, envolvia-se com narrativas, esforçava-se para narrar episódios e dominar jogos orais. Seu domínio da leitura avançava e regredia em função de suas faltas.
Dar	F	V	Aluna com saúde fragilizada, inclusive com problemas oftalmológicos. Apresentava dificuldades tanto na oralidade (memorização) como no reconhecimento das letras e de rébus.	Seu acompanhamento foi precário em razão das constantes ausências, mas mesmo assim avançou no domínio das sílabas, na leitura de imagens e no domínio da escrita do seu nome completo.
Cla	F	V	Já dominava os nomes das letras, mas não sabia suas funções. Envolvia-se bem com atividades orais.	Experimentou um rápido avanço; em pouco tempo já estava com o nível equiparado à série, lia com fluência e com dificuldades típicas da idade.
Mel	F	V	Sua participação nas atividades parecia ser afetada pela sua timidez. Possuía uma posição subjetiva bastante negativa, afirmando com frequência que não sabia ler. De fato, seu domínio do alfabeto ainda era precário, a ponto de não conseguir identificar as letras de seu sobrenome.	Mudou sua posição subjetiva em relação à leitura, terminou o ano lendo e compreendendo textos simples, embora com lentidão.

Legenda: Aluno (três letras iniciais do nome); G (gênero); P (período: manhã /tarde).

de trabalho em equipe que pudesse acompanhar todos os tipos de dificuldades dos alunos desde os primeiros dias de aula. Esses atendimentos permitiram algumas conclusões:

1ª Assiduidade é fundamental. Boa parte dos alunos que entram em defasagem de nível, apesar da oferta de acompanhamento paralelo, entra em razão de sua baixa frequência. Durante os atendimentos, era comum um aluno experimentar avanços tanto na expansão de sua memória oral como no domínio do alfabeto, mas sofrer igual retrocesso após uma ausência prolongada. Uma das pesquisadoras direcionou sua pesquisa às famílias, tentando compreender o porquê desse aparente desleixo em relação à escola. Apesar de o trabalho ainda não estar concluído, a pesquisadora encontrou um conjunto complexo de motivos, que vão desde dificuldades familiares (por exemplo, conflitos parentais) a outras ligadas ao trabalho da família (saem cedo de casa, a criança fica sozinha e decide por si) ou mesmo a moradia e transporte.

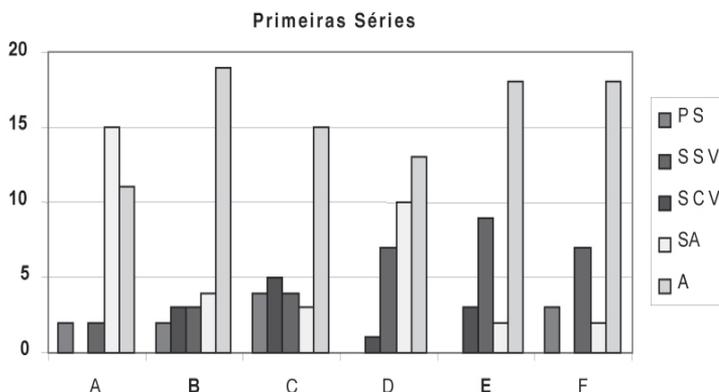
2ª Um trabalho em equipe (“a dobradiça”). A responsabilidade pelas séries iniciais deve ser atribuída a uma equipe composta por educadores da educação infantil e das duas séries iniciais – poder-se-ia usar a imagem de uma dobradiça como metáfora para a articulação entre a educação infantil e início do ensino fundamental I – o currículo tem que ser articulado, a continuidade do programa tem que ser garantida, não se pode compreender a 1ª. série do fundamental como marco zero. Cada turma de 1ª. série poderia ficar sob a responsabilidade de uma dupla de professores, sendo um deles mais especializado em conhecimentos linguísticos e mais predisposto a uma formação contínua em torno de estudos que favoreçam a compreensão das singularidades, ou seja, teria disponibilidade para diagnosticar e atender alunos em agrupamentos ou em sessões individuais, de acordo com as necessidades. Esse manejo se daria a partir de diagnósticos tanto da oralidade do aluno como

do seu envolvimento com a escrita e com a própria relação educativa (posicionamento subjetivo). Como se observou nas duas fases da pesquisa, a renitência do aluno diante da escrita é progressiva, torna-se cada vez mais complexa ao longo dos anos; portanto, não é conveniente esperar até o terceiro ano de escolarização, como faz o programa PIC da rede municipal de educação (São Paulo, 2006), para inserir classes de recuperação. O que aqui se preconiza é diferente do que a Secretaria Municipal de São Paulo almeja com o TOF (Toda Força ao Primeiro Ano), cujo modelo, assumido também pela Rede Estadual de São Paulo, prevê “junto a cada professor do 1º. ano um auxiliar – aluno pesquisador – estudante de Pedagogia e Letras” (São Paulo, 2006, p. 5) e um programa de formação que se esmera em se definir como construtivista, cujo foco é a escrita em detrimento da oralidade (Belintane, 2008), da leitura (Bajard, 1992) e de outras dimensões da linguagem (Borges, 2006; Bosco, 2002). Como se observou na pesquisa, a excessiva submissão ao construtivismo no cotidiano escolar redundava em dois problemas graves: (1) numa técnica única de diagnóstico, centrada na escrita, por meio da qual se classificam os alunos; (2) numa forte ideologização contra o uso de famílias silábicas e de outras técnicas que utilizam os elementos menores da língua e da escrita⁵. O que a pesquisa constata é que o isolamento do professor com sua classe, associado a esse sistema classificatório de diagnóstico centrado na escrita, deixa de lado as questões mais candentes de uma sala de aula concreta, que, em geral, requer uma escuta mais detalhada de sua heterogeneidade e estratégias mais contextualizadas e diversificadas.

3ª Deslocar o foco do escrito para o oral. O projeto partiu de uma oralidade que dinamiza a memória, a expressão corporal e as habi-

5. Na escola da pesquisa, o manual doado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) fora proibido, os professores não podiam utilizá-los em sala de aula sob a justificativa de que se tratava de uma cartilha tradicional. A obra foi analisada pela equipe, que constatou não se tratar de cartilha, mas sim de um manual com fundamentos construtivistas, mas que agrega algumas poucas atividades com famílias silábicas.

Gráfico 1



Legenda: PS: Pré-silábico; SSV: Silábico Sem Valor; SCV: Silábico Com Valor; SA: Silábico-Alfabético; A: Alfabético.

lidades languageiras, que deverão favorecer uma entrada na escrita que, ao mesmo tempo, prevê o domínio completo das dificuldades do código e a expansão de matrizes que deverão subsidiar o fluxo significativo da leitura. A experiência deu certo nas atividades coletivas, nos atendimentos individuais e mesmo com os casos mais complexos.

Conclusão geral

A aplicação do programa nas duas salas de aula seguiu uma dinâmica interessante, embora não tenha gozado de exclusividade, já que os professores tinham que cumprir também o programa do projeto “Ler e Escrever”, o que obrigava os pesquisadores a estabelecer uma convergência entre os dois programas. Quanto aos suportes, também se procurou manter trajetórias convergentes, desde o suporte corpo (memória, performance) até o suporte eletrônico, passando pelo gráfico, mas sempre abrindo possibilidades para outras linguagens. Criou-se uma ambiência de imersão e submersão de subjetividades, ou seja, facultaram-se as condições languageiras básicas para movimentos subjetivos entre os diversos gêneros, meios, suportes e linguagens. A introdução do suporte eletrônico, da forma como foi feito, com atividades rica-

mente contextualizadas a partir da oralidade e dos livros, permitiu vislumbrar possibilidades de se introduzir o computador para os alunos das séries iniciais, mas sem as rupturas imaginárias com o universo da oralidade e do livro. Todos os alunos das duas séries, no início do ano, entendiam o computador apenas como uma oportunidade para “joguinhos”, mas, quando se depararam com os personagens e situações vistas nos contos, nos livros e nos filmes, percebiam que estavam aprendendo a ler e, ao mesmo tempo, redescobrimo temas e personagens que já estavam em suas memórias.

Utilizando um programa⁶ que permite comandos simples (“arraste e solte”, “liga pontos”, “imagem-som”), a equipe criou joguinhos de oralidade e alfabetização⁷ que permitiam divertidas brincadeiras com os textos orais vistos em sala e, ao mesmo tempo, propiciavam o uso de recursos multimídia (som, imagem, imagem em movimento, texto, hipertexto e recursividade).

Apesar de o programa planejado não ter sido aplicado com exclusividade nas duas salas, os resultados foram interessantes e promissores. O Gráfico 1 representa uma avaliação das seis classes de 1ª série da escola, realizada

6. O projeto trabalhou com um programa de fácil manuseio, o *Visual Class*, de autoria de Celso Tatizana.

7. Os joguinhos foram concebidos pela equipe e programados por Alcebiades Diniz, bolsista do projeto.

em 13 de julho de 2009, pela própria escola, a pedido da Secretaria da Educação. Nota-se que as duas séries acompanhadas pela pesquisa (B e E) apresentam as melhores performances, mesmo levando-se em conta apenas a classificação construtivista:

Nos diálogos avaliativos com os alunos, realizados já nas últimas semanas de aula, em que se retomavam narrativas, jogos, brincadeiras, leituras e personagens, era possível notar com clareza duas salas dinâmicas, animadas, predispostas a continuar o trabalho – na linguagem do projeto, “duas ambiências propícias à formação de leitores”. No entanto, apesar de todas as dificuldades para se avaliar habilidades de leitura, a equipe resolveu aplicar, na primeira semana de dezembro, uma avaliação final cujo objetivo era detectar mais precisamente o nível de leitura das duas salas. O instrumento trazia as seguintes atividades:

- Correlação entre imagem e palavra (a imagem de uma bananeira, por exemplo, deveria ser associada à sua forma escrita correta, posta aleatoriamente entre quatro outras formas com segmentos quase homógrafos: barateira, banheira, pananeira, baladeira, bananeira);
- Nomeação de personagens conhecidos por meio de rébus, no computador ou no suporte gráfico;
- Leitura e compreensão de textos conhecidos – escolher a alternativa correta, lendo-a com autonomia;
- Identificação de trechos de histórias (parafraseados) a partir de suas ilustrações –por exemplo, a imagem do Pequeno Polegar tirando as botas do Ogro ou do Macaco Simão comendo suas bananas deveriam ser coladas,

como se fossem figurinhas, nos espaços que continham suas respectivas legendas.

O resultado geral da avaliação está apresentado na Tabela 5.

Tabela 5 – Resultado geral da avaliação.

Habilidades	Primeiras séries	
	B	E
Alunos que leem com fluência, sem dificuldades com sílabas complexas – <i>preparados para seguir uma segunda série.</i>	22	21
Alunos que leem, mas que ainda experimentam dificuldades parciais com sílabas complexas, <i>mas facilmente superáveis na segunda série.</i>	04	06
Alunos que leem nomes conhecidos, que identificam uma ou outra palavra usando a primeira ou última sílaba (acrofonia), que dominam o princípio alfabético, mas ainda experimentam dificuldades na identificação rápida de palavras, mesmo algumas com sílabas simples. Em geral, dominam a leitura de rébus. <i>Esses alunos necessitariam de um trabalho de transição para a segunda série.</i>	02	03
Alunos que ainda experimentam dificuldades com o princípio alfabético, que conhecem parcialmente as letras e que ainda apresentam dificuldades na leitura de rébus. <i>Seria necessário refazer a série, integralmente ou parcialmente.</i>	01	00
Total	29	30

Se o monitoramento das turmas tivesse sido mais completo, com uma boa transição entre educação infantil e ensino fundamental e uma aplicação exclusiva do programa preconizado, possivelmente os resultados teriam sido ainda melhores. O que fica claro é que o foco das pesquisas e das ações pedagógicas deve se centrar mais nas singularidades pessoais e culturais da criança brasileira. A transição da oralidade para a escrita implica manejos didáticos mais contextualizados e precisos, com o monitoramento constante das defasagens de níveis desde o início do primeiro ano do ensino fundamental.

A articulação entre pesquisa acadêmica e ensino público pode avançar muito se houver um desprendimento maior de pesquisadores e educadores em relação às metodologias ou mesmo às teorias que enrijecem seus modos de lidar com a complexa realidade brasileira.

Referências bibliográficas

- BELINTANE, C. Vozes da escrita: entre crianças e menestréis. *Estilos da clínica*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 36-51, 2008.
- _____. Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 261-277, maio/ago. 2006.
- BAJARD, E. Afinal, onde está a leitura? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 83, p. 29-41, 1992.
- BERNSTEIN, B. Estrutura social, linguagem e aprendizagem. In: PATTO, M. H. S. *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 145-169.
- BORGES, S. *O quebra-cabeça da escrita: a alfabetização depois de Lacan*. Goiânia: UCG, 2006.
- BOSCO, Z. R. *No jogo dos significantes: a infância da letra*. Campinas: Pontes, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação. *Prova Brasil: Ensino Fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, SEB, INEP, 2008/2009.
- BRASIL. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). *Notícias da Prova Brasil e Saeb 2007*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/saeb/arquivo07.htm>>. Acesso em: ago. 2010.
- BRASIL. *Relatório Final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil: os novos caminhos*. Seminário "O Poder Legislativo e a Alfabetização Infantil: novos caminhos". Comissão de Cultura e Educação da Câmara dos Deputados, 2003. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 set. 2003.
- FERREIRA, E.; TEBEROSKY, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. 11. ed. México: Siglo Vientiuno, 1989.
- FREUD, S. *Obras Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1988.
- GELB, J. I. *Historia de la escritura*. Versión española de Alberto Adell. Madrid-Espanha: Alianza, 1952.
- GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINSBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. Tradução Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.
- HAVELOCK, E. A equação oralidade-cultura escrita: uma fórmula para a mente moderna. In: OLSON, D. R.; TORRANCY, N. *Cultura escrita e oralidade*. Tradução Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Ática, 1995. p. 17-34.
- JAKOBSON, R. Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia. In: _____. *Linguística e comunicação*. Tradução Izidora Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1995. p. 34-62.
- LACAN, J. A instância da letra no inconsciente. In: _____. *Escritos*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 496-533
- LE MOS, C. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 13-53.
- LUCKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- NASIO, J. *Cinco lições sobre a teoria de Jacques Lacan*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- PATTO, M. H. S. (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal da Educação. *Projeto "Toda força ao 1º ano": guia para planejamento ao professor alfabetizador – orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1º ano do Ensino Fundamental*. São Paulo: SME/DOT, 2006.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal da Educação. *Ler e escrever*: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador 1ª série. São Paulo: FDE, 2008.

SOARES, M. *Linguagem e escola*: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1989.

Recebido em 06.03.2010

Aprovado em 22.06.2010

Claudemir Belintane é professor de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

