

**Universidade Federal de Santa Catarina
Programa de Pós-graduação em Linguística**

**O LEITOR DE UMA PALAVRA: UMA REFLEXÃO TEÓRICA
SOBRE A PRÁTICA DE ESTÍMULOS INICIAIS DE
APRENDIZAGEM**

Tese

Doutorando
Ricardo Hecker Luz

Orientador
Marco Antônio Esteves da Rocha

Florianópolis, 16 de novembro de 2010.

RICARDO HECKER LUZ

**O LEITOR DE UMA PALAVRA: UMA REFLEXÃO TEÓRICA
SOBRE A PRÁTICA DE ESTÍMULOS INICIAIS DE
APRENDIZAGEM**

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor, pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, Área de concentração: Linguística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Marco Antônio Esteves da Rocha

**Florianópolis
2010**

L979I

Luz, Ricardo Hecker, 1960-

O leitor de uma palavra: uma reflexão teórica sobre a prática de estímulos iniciais de aprendizagem / Ricardo Hecker Luz. – 2010. 332 f. : il. ; 21cm

Orientador: Marco Antônio Esteves da Rocha
Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Lingüística, 2010.

1. Leitor de uma palavra. 2. Início da aprendizagem da leitura. 3. Linguística aplicada. 4. Aquisição da linguagem. 5. Cognição. I. Rocha, Marco Antônio Esteves da. II. Universidade Federal de Santa Catarina. III. Título.

CDD 410

RICARDO HECKER LUZ

**O LEITOR DE UMA PALAVRA: UMA REFLEXÃO TEÓRICA
SOBRE A PRÁTICA DE ESTÍMULOS INICIAIS DE
APRENDIZAGEM**

Esta tese foi escrita como requisito para a obtenção do título de Doutor em Linguística, pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.

Prof^a. Dr^a. Rosângela Hammes
Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Linguística
da Universidade Federal de Santa Catarina

Banca examinadora:

Prof. Dr. Marco Antônio Esteves da Rocha
Orientador
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^a. Dr^a. Girlene Lima Portela
Universidade Estadual de Feira de Santana

Prof^a. Dr^a. Martha Kaschny Borges
Universidade do Estado de Santa Catarina

Prof^a. Dr^a. Teresinha de Moraes Brenner
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^a. Dr^a. Ana Cláudia de Souza
Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis, 16 de novembro de 2010.

AGRADECIMENTOS

Aos meus filhos,
Aos meus pais,
Ao amor, que sempre ensina algo sobre nós mesmos,
Às crianças, que se tornaram leitoras de uma palavra,
Aos pais e responsáveis por essas crianças, que permitiram a participação delas,
Ao orientador, professor Marco Rocha,
À professora Isabel Festas,
À professora Lise Menn,
À banca, professoras Girlene Portela, Martha Borges, Teresinha Brenner e Ana Cláudia,
À professora Glória Gil, que ajudou a recortar o objeto de estudo,
À professora Mary Elizabeth, que leu uma das versões da tese e deu contribuições fundamentais, visíveis na versão final,
À professora Lêda Tomitch, que forneceu elementos teóricos para solidificar o conceito principal desta investigação,
À professora Nilsa, que abriu as portas para a pesquisa de campo,
À professora Cristina, que ensinou muito sobre a educação infantil,
À professora Rúbia, que ajudou nessas práticas com as crianças,
À professora Maristela, que ajudou na organização do conteúdo,
Às professoras Herza e Eliane, pelo apoio no desenvolvimento do trabalho,
Aos professores Ângela, Lurdes, Vanessa, Tati, Tati pré-escola, Aline, Everini, Elis, Letícia, Tayana, Sidnei, Silvana, e outros pela participação na investigação,
Aos professores Leonor Scliar-Cabral, Rosângela Hammes, Roberta Pires, Pedro Souza e Felício Margotti, pelos ensinamentos,
Aos colegas e funcionários da PGL e das escolas pesquisadas, pelo carinho.

RESUMO

Esta tese discute o conceito de leitor de uma palavra e o início da leitura, por meio de uma reflexão teórica sobre dois estímulos empíricos: o do alfabeto (letras isoladas) e o da leitura (palavras escritas). As crianças não leitoras, no primeiro ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal do Brasil, foram os sujeitos da investigação. Com o estímulo da leitura, esses estudantes se tornaram leitores de uma palavra. O tipo de informação oferecida, simples ou complexa, e a quantidade de perceptos, envolvidos em uma postura e em outra, foram determinantes na obtenção desses resultados, bem como a anterioridade da recepção (leitura) sobre a produção (escrita). Entre os achados mais relevantes, está o conceito de leitor de uma palavra, descrito na fórmula “bolo”=’/bolu/. A criança entende a leitura por meio do “saber como” e deixa de ser um analfabeto completo. Essa postura implica rever os conceitos tradicionais da literatura, nos quais a leitura lexical ocorreria no final do processo de aprendizagem. Esta pesquisa mostra que isso pode ocorrer também no começo. Acredita-se que essa habilidade do aprendiz signifique a descoberta do enigma da leitura, relacionando oralidade e escrita. Outro achado revela a saliência da via lexical no início da aprendizagem e a mudança de saliência entre as vias lexicais e sublexicais em diferentes etapas da aprendizagem. Com esses resultados, presume-se que a leitura fluente possa ser obtida em menos tempo e de forma mais eficiente a partir de estímulos adequados. As limitações da pesquisa não permitiram conclusões sobre o efeito da leitura de uma palavra na apropriação de outras habilidades, mais complexas, exigidas na formação de um leitor fluente, o que sugere investigações longitudinais para responder essas questões, bem como para descobrir novos estímulos de aprendizagem.

Palavras-chave: leitor de uma palavra; início da aprendizagem da leitura; linguística aplicada; aquisição da linguagem; cognição.

ABSTRACT

This thesis discusses the concept of single-word reader and early reading through a theoretical reflection on two empirical stimuli: the alphabet (isolated characters) and the reading (written words). Not reader children, in the first year of elementary education at a public school of Brazil, were the subjects of the research. With the stimulus of reading, these students become readers of a word. The type of information offered, simple or complex, and the amount of percepts involved in one posture and in another were determinants of these results, as well as the advance of reception (reading) on production (writing). Among the most important findings is the concept of reader of one word described in formula “bolo” (cake) = /'bolu/. The child understands reading through the “know how”; and ceases to be a complete illiterate. This position entails reviewing the traditional concepts of literature, in which the lexical reading occurred at the end of the learning process. It can also occur at the beginning. It is believed that this ability of the learner means the discovery of the puzzle of reading, linking oral and written. Another finding shows the salience of the lexical track in early learning and alternation of salience between the lexical and sublexical tracks at different stages of learning. With these results, it is assumed that fluent reading can be obtained in less time and more efficiently with adequate stimuli. The limitations of the research did not allow conclusions about the effect of reading a word in the appropriation of other more complex skills, required to form a fluent reader, which suggests that longitudinal investigations to answer these questions, and to discover new stimuli for learning.

Keywords: single-word reader, early reading learning, applied linguistics, language acquisition, cognition.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	015
LISTA DE TABELAS	016
PRÓLOGO	019
O FOCO.....	025
OBJETIVO GERAL.....	028
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	028
A CONVICÇÃO PRINCIPAL.....	029
LIMITAÇÕES DA PESQUISA.....	029
ORGANIZAÇÃO DA TESE.....	032
1 O CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO	035
1.1 A HISTÓRIA E O ENSINO DO ALFABETO.....	047
1.2 A ESCOLA: ONDE SE JOGA O JOGO.....	052
1.3 O QUE ESTÁ EM JOGO.....	059
1.3.1 PROCESSOS <i>TOP-DOWN</i> E <i>BOTTOM UP</i>	063
1.3.2 INTERAÇÃO COM A PALAVRA ESCRITA.....	069
1.3.3. ESTÍMULOS, PARADIGMAS E MÉTODOS.....	070
1.3.3.1 ESTÍMULOS DO ALFABETO E DA LEITURA.....	079
1.3.3.2 OS MÉTODOS.....	091
1.3.3.3 O SURGIMENTO DO <i>ABC SEM ABC</i>	096
2 O APRENDIZ	103
2.1 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM.....	105
2.2 PLASTICIDADE CEREBRAL E LETRAMENTO.....	113
2.3 COGNIÇÃO E MOTIVAÇÃO.....	120
2.3.1 EMPATIA.....	132
2.4 LEITURA E ESCRITA NA MENTE.....	139
2.4.1 O CÉREBRO: ESTRUTURAS E FUNÇÕES.....	143
2.4.2 RECEPÇÃO E PRODUÇÃO.....	146
2.4.2.1 A ÁREA DA FORMA VISUAL DA PALAVRA.....	149
2.5 LEITURA DE UMA PALAVRA ESCRITA.....	156
2.5.1 PERCEPÇÃO VISUAL.....	160
2.5.1.1 RECORTE DA PALAVRA.....	165
2.6 COMPREENSÃO DA LEITURA.....	168
2.7 VIAS DE ACESSO.....	182
2.7.1 VIA LEXICAL E SUBLEXICAL.....	188
2.7.1.1 A CURVA DA ESCRITA.....	193
2.8 MEMÓRIA E APRENDIZAGEM.....	197
2.8.1 MEMÓRIA DE TRABALHO.....	201
2.8.2 APRENDIZAGEM IMPLÍCITA E EXPLÍCITA.....	208
2.8.2.1 SABER <i>COMO</i> E SABER <i>QUE</i>	209

2.9 DISCUSSÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS	213
3 ESTRATÉGIA DE PESQUISA	217
3.1 ESTUDO QUALITATIVO	222
3.2 SUJEITOS.....	223
3.3 INSTRUMENTOS	227
3.3.1 ESTÍMULO DO ALFABETO	227
3.3.2 ESTÍMULO DA LEITURA	228
3.3.3 TESTE DO <i>ABC SEM ABC</i>	228
4 ANÁLISE DOS DADOS.....	233
4.1 COMPARAÇÃO TEÓRICA	235
4.1.1 PERCEPTOS LÓGICOS SEM ABC	242
4.1.2 PERCEPTOS LÓGICOS COM ABC	247
4.1.3 PERCEPTOS VISUAIS, AUDITIVOS E COGNITIVOS COM ABC	251
4.1.3.1 ETAPA 1 – ALFABETO	252
4.1.3.2 ETAPA 2 – NOME DAS LETRAS	253
4.1.3.3 ETAPA 3 – PERCEPTOS AUDITIVOS → VISUAIS ...	255
4.1.3.4 ETAPA 4 – PERCEPTOS VISUAIS → AUDITIVOS ...	257
4.1.3.5 ETAPA 5 – PERCEPTOS (P.) VISUAIS → VISUAIS..	259
4.1.3.6 ETAPA 6 – P. VISUAIS → VISUAIS → AUDITIVOS ..	260
4.1.3.7 ETAPA 7 – SÍLABA → NOVO VALOR AUDITIVO.....	262
4.2 A INTERVENÇÃO REALIZADA.....	275
4.2.1 FRASE	285
4.2.2 LEITOR DE UMA PALAVRA	293
4.2.3 O TEMPO PARA A APRENDIZAGEM	300
4.2.4 O TODO E A PARTE DO TODO	302
4.2.5 RESULTADOS DOS TESTES.....	304
4.2.6 LEITURA DE DIFERENTES ENUNCIADOS.....	306
4.2.7 RESUMO DOS ANEXOS	307
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	309
5.1 O CONCEITO DE LEITOR DE UMA PALAVRA	312
5.2 O SUCESSO E O FRACASSO NA LEITURA DE UMA PALAVRA	313
5.3 LIMITAÇÕES E ACHADOS	315
5.4 MAGNITUDE DO PROBLEMA	318
5.5 CONCLUSÕES	321
REFERÊNCIAS.....	325
LISTA DE ANEXOS.....	332

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: A “leitura” dos pequenos leitores no livro do mundo	023
Figura 2: Os pequenos na interação com o pesquisador	035
Figura 3: Exemplo de foto legendada do Jogo de Memória	044
Figura 4: A primeira palavra lida pelo aprendiz iniciante	045
Figura 5: A escola como decorrência da infraestrutura	052
Figura 6: Estímulo do alfabeto	073
Figura 7: Estímulo da leitura	082
Figura 8: Oralidade e escrita na produção e na recepção	090
Figura 9: A alegria pode estar presente na educação	101
Figura 10: Sinapses ao nascimento, aos 2 e aos 6 anos	115
Figura 11: Jogo coletivo de montar uma imagem	128
Figura 12: Crianças concentradas na atividade	130
Figura 13: Atividade individual gera ajuda ao colega	131
Figura 14: A professora Cris orienta na solução do desafio	132
Figura 15: A lesão na área de Broca afeta a produção	142
Figura 16: A lesão na área de Wernicke afeta a recepção	142
Figura 17: Principais regiões do cérebro humano	144
Figura 18: Três estruturas profundas do cérebro humano	145
Figura 19: Ativações para escuta, leitura, produção e associações de palavras	147
Figura 20: Leitura no hemisfério esquerdo do cérebro	153
Figura 21: Uma visão moderna da leitura	155
Figura 22: Compreensão leitora	178
Figura 23: Pontuação dos participantes por ordem crescente em leitura e pontuação das mesmas crianças em escrita	185
Figura 24: Pontuação por ordem crescente em escrita	194
Figura 25: Estímulos e seus perceptos na mente humana	202
Figura 26: Modelo de Memória de Trabalho de Baddeley	203
Figura 27: Adivinhe o que não foi ensinado	206
Figura 28: Armazenamento explícito	210
Figura 29: Armazenamento implícito	211
Figura 30: O caminho da leitura na primeira palavra escrita	212
Figura 6: Estímulo do alfabeto	221
Figura 7: Estímulo da leitura	221
Figura 31: Letras maiúsculas e minúsculas no início	227
Figura 4: A primeira palavra lida pelo aprendiz iniciante	228
Figura 32: Letras como variáveis (alfabeto)	233
Figura 33: Letras como grafemas (leitura)	233
Figura 34: Foto e seu nome escrito	242

Figura 35: Foto, som do nome e nome escrito	243
Figura 6: Estímulo do alfabeto	247
Figura 6: Estímulo do alfabeto	252
Figura 36: Maiúsculas e minúsculas por meio de números	259
Figura 37: Curvas sonoras da fala /'bɔla/	278
Figura 38: Curvas sonoras da fala: /'bɔ/ pausa /'la/.....	278
Figura 39: Fala de sentença normal	291
Figura 40: Fala silabada da sentença.....	291
Figura 41: Checagem do <i>Abc sem abc</i> na amostra	305
Figura 42: A transição do todo para o grafema	316
Figuras 43, 44 e 45: Maria (3 anos), Gustavo (4) e Elias (5) no Jogo de Memória.....	323

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Estrutura da tese.....	033
Tabela 2: Relação fonema vogal-grafema-som.....	081
Tabela 3: Relação fonema consonantal-grafema-som consonantal	081
Tabela 4: Processamento visual.....	162
Tabela 5: Grupos na curva de leitura.....	186
Tabela 6: Sujeitos atendidos.....	224
Tabela 7: Exemplo de pontuação do estímulo do alfabeto	236
Tabela 8: Exemplo de pontuação do estímulo da leitura	236
Tabela 9: Resumo da média com os dois estímulos.....	238

**Todo fazer é conhecer e todo conhecer é fazer
(MATURANA e VARELA 1995).**

Entretêm-nas com as palavras inteiras que elas podem compreender e que irão reter com muito mais facilidade e prazer do que todas as letras (ADAM *apud* MANGUEL 1999).

No início do trabalho heurístico, não é tanto a inteligência que procura, construindo fórmulas e definições, mas os olhos e as mãos, esforçando-se por captar a natureza real do objeto (BAKHTIN 1997).

Estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las. (FREIRE *apud* GADOTTI 1989).

O interdisciplinar é algo que se vive a partir de fatos reais e envolve o interesse e o respeito pela voz do aluno características de estudos aplicados (VENTURI 2006).

Aprender a ler consiste, pois, em pôr em conexão as áreas visuais com as áreas da linguagem oral (DEHAENE 2007b).

A percepção ocorre quando um objeto perceptual interno reflete de alguma maneira propriedades do mundo externo (GIBSON *apud* STERNBERG 2008).

Aprender concerne com o registro e o armazenamento de informações (BADDELEY 1990).

Uma vez armazenada no circuito neural, aquela memória pode ser recuperada imediatamente (KANDEL 2009).

“bola”=/'bɔla/ (LUZ 2010).

**I think your work is interesting and important (MENN 2010),
by email.**

PRÓLOGO

Meu sucesso se deve muito mais à
minha imaginação e à minha intuição
do que ao meu conhecimento técnico.

Albert Einstein

Em 1986, participei de um curso sobre Aquisição da Linguagem, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, para auxiliar na **alfabetização** de meus filhos, Ricardo e Lucas, com os quais interagi, nesse contexto, na década de 1980 e de 1990. Com o ingresso no mestrado em Linguística (ênfase Psicolinguística), em 2003, na Universidade Federal de Santa Catarina, aprofundi os conhecimentos sobre **a aprendizagem da leitura na escola**. A dissertação (LUZ 2005)¹ marcou a necessidade de as crianças entenderem o sistema escrito: letras representam sons, e sequências de letras referem palavras da oralidade.

Dessa forma, os estímulos iniciais de aprendizagem podem apresentar resultados diferentes, quando oferecem alternativas que partem de pontos de vistas que não coincidem nos pré-requisitos ou nas estratégias adotadas. A única coisa em comum talvez seja o desejo de ensinar a leitura para os estudantes. Os estímulos distintos, portanto, refletem uma visão de leitura, de escola, de ensino, de professor e de aluno.

Nesta tese em Linguística (ênfase Linguística Aplicada), novos estímulos foram desenvolvidos e aplicados com 20 crianças para **ensinar a leitura**. Esses alunos não haviam se apropriado da noção central do sistema escrito, **o enigma da leitura**. Essa prática não estava prevista e foi assumida por uma solicitação dos alfabetizadores da escola pesquisada. A ideia era auxiliar os estudantes a compreenderem esse conceito fundamental. Um teste de leitura com três palavras e uma frase simples

bola	vaca	gato	O menino come.
------	------	------	----------------

 (SCLIAR-CABRAL 2003b), por exemplo, foi aplicado em 91 sujeitos dos 118 alunos

¹ Adota-se a referência sem a vírgula para separar o autor e o ano de publicação da obra, mesmo com a norma sugerindo a sua inclusão.

que frequentavam o primeiro ano do ensino fundamental naquela escola.

O teste mostrou habilidades iniciais distintas: não leitor de palavra escrita, leitor de uma palavra, leitor de algumas palavras e leitor de palavras e de uma sentença. Não por acaso, a interação com os 20 estudantes não leitores (17% da população na classe investigada) se restringiu a três palavras e uma frase. A avaliação da leitura em seus estágios iniciais possibilitou um *insight* que direciona intuitiva e pragmaticamente a construção do conceito desenvolvido nesta tese. O aprofundamento no primeiro passo dessa aquisição favorece alternativas pedagógicas para o entendimento desse enigma, muitas vezes incompreensível para alunos analfabetos e com poucas vivências de letramento e de oralidade no ambiente familiar.

O olhar do jornalista, por formação e prática, influenciou o recorte do objeto de estudo. A premência de achar um título para um texto qualquer impõe a busca do ponto mais relevante para abrir “a matéria”. Essa vivência ajudou a procurar os aspectos salientes na perspectiva do aprendiz iniciante, o entendimento do enigma da leitura: a transformação do oral em escrito e do escrito em oral, que também está na minha atividade profissional cotidiana de passar as falas dos entrevistados para o papel, em textos escritos para serem lidos e entendidos por outros sujeitos, os leitores do jornal. Além disso, uma experiência como professor de língua inglesa possibilitou uma empatia com adolescentes (ensino médio) e crianças (educação infantil e fundamental) ao motivá-los e envolvê-los em uma interação significativa para eles.

Essas mobilizações intelectuais e interacionais subjazem à pesquisa realizada. Além disso, enfatizo duas influências genéticas de meu pai Nilo Luz, e de Paulo Hecker (1888-1976), meu avô materno, que me conduziram nessa trilha de tentar compreender o incompreensível. “Ninguém domina ciência alguma, nem se faz virtuoso, de golpe. [...] Não há quem tenha prescindido do auxílio livresco e de professores” (HECKER 1944, p.19), o que certamente também foi o meu caso, incluindo-se também as crianças com que quem interagi neste processo.

Não se responderam, ainda, todas as perguntas que provocam dúvidas e incertezas nos alfabetizadores. **Por onde começar? Como apresentar a informação para a criança? O que apresentar de informação para a criança? Como**

trabalhar a leitura e como trabalhar a escrita? Como relacionar uma com a outra? Como discriminar os grafemas? Em que idade se deve apresentar a leitura na escola? Todavia, apontam-se caminhos alternativos instigantes que precisam ser trilhados no mundo real da sala de aula, com professores e crianças de verdade, na pré-escola e no ensino fundamental.

Em termos teóricos, mesmo com o uso do termo estímulo, não há um retorno ao behaviorismo e um afastamento do cognitivismo. Segundo Abreu (2010), a cognição humana engloba linguagem, memória, raciocínio lógico, emoções e motivações – a capacidade de processar informações e de reagir a tudo que percebemos no mundo e dentro de nós mesmos. Esses processos estão presentes no ensino e na aprendizagem da leitura. A dualidade entre empiria e especulação foi mediada pela fenomenologia e pela biologia para analisar aspectos pragmáticos e teóricos **no primeiro passo da aprendizagem da leitura**. Os estímulos podem ser vistos como *inputs*, que guardam algum grau de condicionamento behaviorista; e se processam na mente, provocando algum grau de especulação cognitiva.

Os extremos são sempre perigosos – como Bruner (1987) pontuou a respeito da Aquisição da Linguagem, ao alertar sobre a troca de uma explicação empírica impossível (behaviorismo) por uma explicação inata miraculosa (cognitivismo). Kandel (2009) retoma dicotomia semelhante entre o biológico (inato) e o ambiental (empírico), o primeiro de Immanuel Kant (1724-1804) com o conhecimento *a priori* e o segundo de John Locke (1632-1704) com o conhecimento da experiência.

[...] vimos que as duas visões tinham mérito – na verdade, se complementavam. A anatomia do circuito neural é um exemplo simples do conhecimento *a priori* kantiano, ao passo que as mudanças por força das conexões específicas do circuito neural refletem a influência da experiência (KANDEL 2009, p.227).

O conceito de Leitor de uma palavra talvez seja o aspecto mais relevante desta pesquisa, que não quer cometer os

mesmos equívocos citados por Bruner (1987), isto é, um absolutismo extremado que não ajudaria aos professores e nem às crianças. Pensa-se como Kandel (2009), que esse conceito talvez possa representar uma complementação às estratégias tradicionais, para aprimorá-las e facilitar o trabalho de quem ensina e de quem aprende a leitura. Um novo olhar e um novo conceito para o problema da aprendizagem da leitura buscam uma contribuição efetiva para os sujeitos que interagem nessas instituições, nos momentos iniciais dessa apropriação.

[...] enquanto só conheço uma relação num único caso particular, tenho dela apenas um conhecimento individual, portanto apenas intuitivo. Mas, logo que identifico a mesma relação em pelo menos dois casos distintos, tenho um *conceito* de toda a sua espécie, portanto um conhecimento mais profundo e mais perfeito (SCHOPENHAUER 2010, p.121).

Na presente investigação, foram observados 20 sujeitos, sem computar os estudados na educação infantil, mais 25 alunos – meninos e meninas de 3, 4 e 5 anos de idade (Figura 1). Para Arthur Schopenhauer (1788-1860), portanto, esse número seria suficiente para que o conceito de **Leitor de uma palavra** valesse para toda a espécie. O leitor chegará a sua própria conclusão sobre a validade desse conceito. A interação do pesquisador com as crianças pode ser importante para os professores e para os pequenos leitores, no sentido de contribuir com novas estratégias iniciais de ensino da linguagem escrita.



Figura 1: A “leitura” dos pequenos leitores no livro do mundo²

Para Schopenhauer (2010), os pensadores leem as coisas diretamente no livro do mundo, e essa leitura seria superior à advinda dos livros e da erudição: “[...] só eles sabem propriamente do que falam, conhecem as coisas de lá em seu contexto e sentem-se em casa naquele lugar” (Ibidem, p. 45). Intuitivamente, talvez tenha feito isso, o que nos leva ao pai da ciência moderna. Para Galileu Galilei (1564-1642), o conhecimento da realidade deveria se basear na rigorosa observação dos fenômenos físicos na natureza e não seguir autoridades estabelecidas (*apud* OSTROWER 1998). Os cientistas atuais, muitas vezes, parecem ter perdido essa noção da leitura no próprio mundo.

A filosofia está inscrita neste grande livro que está para sempre aberto diante de nossos olhos: o Universo. Mas o livro não poderá ser lido a não ser que tenhamos aprendido sua linguagem e nos familiarizado com os caracteres em que está escrito. É a linguagem matemática, e suas letras são triângulos, círculos e outras formas geométricas, sem as quais é humanamente impossível entender uma só palavra (GALILEI *apud* OSTROWER 1998, p.36).

A observação das crianças investigadas mostrou que era impossível o entendimento de uma só palavra escrita com os

² Interação de 2010, na educação infantil, não discutida no presente trabalho. Foto da professora Cris.

estímulos do alfabeto. Para tanto, foi utilizado um estímulo alternativo (ADAM *apud* MANGUEL 1999). Com ele, observou-se exatamente o oposto, as mesmas crianças passaram a ler e a entender uma só palavra escrita. A fórmula “matemática” “**bola**”=/**bola**/ resume o estabelecimento da associação entre o oral e o escrito e direciona as discussões e as análises que seguem sobre o início da aprendizagem.

Não se reduz a escola, o aprendiz ou a alfabetização a uma única entidade idêntica, ideal. Pelo contrário, as variações sociais e ambientais, e o contexto que os abrange, não os mudariam, pois são constituídos, historicamente, por fatores sociais complexos. As citações de escola e de professor, no singular, trazem uma visão mais ampla sobre a instituição escola e sobre o papel do professor em sala de aula, que transcendem os professores específicos e a escola desta pesquisa. Generalizam-se as características sociais e ideológicas da instituição e do sujeito que ensina (BAKHTIN 1981) – cerca de cinquenta mil alfabetizadores do Brasil (INEP *apud* LUZ 2005).

Meu avô Paulo sugere um caminho interessante para a pesquisa científica.

[...] principia-se pelo estudo atento, seguido de confronto metódico com o que antes já se sabia, a fim de formar convicções sólidas [a] respeito ao que se depreende dos fatos, através de observação esclarecida e experimentação continuada.

Esse caminho produz a certeza da verdade irretorquível dos fenômenos [...], explicando-os e os definindo, e ao mesmo tempo desbrava a estrada, afastando os percalços e destruindo [os] obstáculos (HECKER 1944, p.18).

Nesse contexto, a solução que se impõe à primeira dificuldade do aprendiz iniciante é ajudá-lo a entender o funcionamento do sistema, sem pressupor qualquer conhecimento prévio. As relações entre sociedade, escola, professor e estímulo inicial de aprendizagem não são esquecidas quando se recorta o objeto de estudo. Há um vínculo hierárquico da escola sobre o professor. A resistência da escola em imaginar a possibilidade de outros estímulos para ensinar a leitura e a escrita pode contribuir para a continuidade de um estímulo

(alfabeto), que fracassa com determinado grupo de alunos, que recebem atenção especial nesta investigação. Para a escola, parece que existem somente os “comprovados”, com a apresentação dos segmentos isolados em um processo árduo de aprendizagem (BELLENGER 1979). Talvez, ao questionar o estímulo, se coloque em cheque determinada visão de escola e, por consequência, de sociedade.

A proposta da leitura, fundamentada em Adam (*apud* MANGUEL 1999), é uma prova inequívoca da falácia do argumento escolar de que não há outra forma para ensinar a leitura. No “primeiro” contato do aprendiz com a linguagem escrita, existem várias possibilidades, apenas duas são discutidas: letras isoladas (alfabeto) e sequência de letras (leitura). A aprendizagem da leitura envolve diferentes etapas em processos biológicos e cognitivos complexos. Este recorte avalia apenas a porta de entrada para a leitura e é uma escolha pessoal do pesquisador. Investiga-se o início, pensa-se somente em uma parte do processo de apropriação da leitura.

O FOCO

O ensino da leitura e da escrita é investigado “no primeiro segundo do primeiro minuto da aprendizagem”. Um estímulo (**com Abc**) partiu dos segmentos isolados, com a identificação das letras e dos nomes, para 118 crianças na escola pesquisada. Para 98 delas (83%), essa prática proporcionou a apropriação da leitura na continuidade do processo, contudo fracassou com os 20 sujeitos estudados (17%). Eles receberam um outro estímulo (**sem Abc**), que partiu de uma palavra escrita e de pistas orais para a criança descobrir o som de uma determinada sequência de grafemas. A comparação foi feita apenas no grupo que recebeu os dois estímulos. Nesse momento, o olhar está direcionado para as crianças que não aprendem a leitura com métodos tradicionais, com o objetivo de entender e explicar as dificuldades desses estudantes.

Os aspectos biológicos da criança e os fatores ambientais analisam a exposição do sistema alfabético e da leitura para as crianças em sala de aula. Esta pesquisa estuda somente o início do processo, sem instrumentos para avaliar a totalidade das etapas envolvidas na transformação de um

analfabeto completo em um leitor fluente. Trata-se apenas da transição inicial de um **não leitor** para um **Leitor de uma palavra** com os dois tipos de estímulos utilizados com esses sujeitos. Essa técnica de estímulo-resposta está resumida no esquema seguinte.

COM ABC – Início com o alfabeto → estímulo → reflexo na mente → resposta da criança → resultado → não lê uma palavra escrita → **criança não entende o enigma da leitura**

SEM ABC – Início com a leitura → estímulo → reflexo na mente → resposta da criança → resultado → lê uma palavra escrita → **criança entende o enigma da leitura**

Essa pressuposição sobre o efeito dos estímulos iniciais procura caracterizar o aspecto distintivo entre uma abordagem e outra. Neste ponto, questiona-se o determinismo biológico, que aceita como verdades absolutas os estágios propostos na relação entre os aspectos cognitivos e o crescimento da criança. Essa visão precisa ser relativizada e não ser vista como fatos do mundo real, prevalentes em toda e qualquer situação. Se um teste não captou determinado processo ou conhecimento infantil, não se pode inferir que o mesmo não está presente na mente da criança. Ele pode estar presente (recepção) e não estar visível (produção) antes de determinado momento; além do que os instrumentos utilizados (metodologias, inclusive) possam não captar de modo fidedigno o que o cientista deseja. Dessa forma, qualquer pressuposição teórica, ou prática, que leve em conta essa inferência pode estar completamente equivocada. O risco é fundamentar em bases falsas o substrato psicológico, que deveria subsidiar as propostas de aprendizagem desde a pré-escola.

A recepção é anterior à produção em termos processuais. Em determinados aspectos, a recepção pode estar atuando (no simbolismo e no raciocínio lógico, por exemplo) na percepção do mundo, sem que isso possa ser captado por testes que avaliam mais a produção do que a recepção, sem falar na artificialidade de muitos experimentos e de eventuais inconsistências teóricas e instrumentais. Essas certezas precisam ser reconstruídas para se ter um conhecimento mais efetivo do que acontece de fato nestes processos mentais, bastante complexos. Essas questões

podem ser consideradas inatas, mas sua produção, dentro dos critérios definidos em uma determinada pesquisa, pode não ser prova suficiente para afirmar que esses quadros sejam definitivos, dessa ou daquela maneira. No máximo, podem sugerir que não há produção desses atributos naquelas condições; contudo, assegurar sua ausência (recepção) seria um risco muito elevado.

Esses testes pontuais não teriam a capacidade de mapear ou definir o que funciona e o que não funciona na mente humana, ou pelo menos, da maneira peremptória com a qual os psicólogos afirmam a existência ou a ausência de determinados atributos, como a capacidade mental e analítica da criança. Isso minimiza a complexidade de forma, no mínimo, irresponsável. Esses aspectos são levados em conta, sem esquecer as inconsistências apontadas. Essas considerações também valem para o presente estudo. Entretanto, as evidências biológicas (Broca e Wernicke) sobre o funcionamento do cérebro seriam inquestionáveis.

Nesse sentido, esta pesquisa compara as estratégias pedagógicas dos respectivos estímulos, e o tempo “gasto” para a leitura de uma palavra escrita seria um dos parâmetros avaliados, bem como os processos cognitivos, linguísticos e biológicos. O tempo indica o sucesso ou o insucesso (os segundos, os minutos, as horas e os dias) e a facilidade ou a dificuldade de aprender a leitura de uma palavra por meio da associação da forma visual com a forma oral: “bola”=/'bɔla/, por exemplo. Com o alfabeto, a leitura é uma das últimas habilidades a serem desenvolvidas; com uma palavra escrita, é a primeira. As duas opções são escolhas dos alfabetizadores, não dos alunos.

Em um processo como a alfabetização, o primeiro passo representa apenas o início de uma longa caminhada. Diversos fatores atuam juntos, simultaneamente e sucessivamente, em complexas relações cognitivas, sociais, pessoais, biológicas e emocionais. A aprendizagem real transcende os aspectos teóricos, biológicos e culturais, ou os sintetiza de forma ainda não desvendada pela ciência. Com a pragmática dos estímulos alternativos, obtiveram-se informações relevantes para a discussão teórica, referendada na biologia e na interação do indivíduo com o meio.

Desse modo, o início da aprendizagem da leitura na escola, com diferentes estímulos, aparece como questão relevante e objeto de estudo apropriado para uma tese de doutorado, que se pautou nas seguintes questões:

- Qual a influência dos estímulos A (com Abc) e B (sem Abc) utilizados “no primeiro segundo do primeiro minuto” da aprendizagem da linguagem escrita na escola, tendo a leitura de uma palavra escrita como o parâmetro de avaliação?
- Os paradigmas e os estímulos prevalentes do alfabeto (A) aumentam a dificuldade de criança em ler uma palavra escrita?
- Os paradigmas e os estímulos alternativos da leitura (B) aumentam a facilidade da criança em ler uma palavra escrita?

OBJETIVO GERAL

Investigar dois estímulos “no primeiro segundo do primeiro minuto da aprendizagem” da leitura de uma palavra escrita, um focado no alfabeto (com Abc) e outro na sequência de letras (sem Abc), em 20 sujeitos não leitores.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Comparar duas estratégias pedagógicas distintas para o início da aprendizagem da leitura.
- Subsidiar as análises por meio dos dados obtidos, que questionam a necessidade de pré-requisitos, como a identificação das letras através de seus nomes, por exemplo, para ensinar a leitura.
- Iluminar um pouco esse processo de inserção de crianças no mundo da leitura nas relações entre os sujeitos envolvidos e as principais formas de interação.

A CONVICÇÃO PRINCIPAL

O ensino da leitura e da escrita pode ser aprimorado por meio de estímulos de **saber como**. A apresentação do alfabeto parece fundamentada no nada, no vazio de **saber que**. A leitura e a escrita devem se servir do conhecimento da oralidade e de mundo das crianças, uma base existente em sua mente, e do uso efetivo dessas habilidades. As letras, enquanto segmentos isolados, só existem em “vazios” mentais, pois não referem a nada. Já uma sequência de letras de uma palavra conhecida se refere à oralidade e a um esquema de mundo específico. Assim, o novo conhecimento da linguagem escrita “bola” se relaciona com o conhecimento de mundo do aprendiz, que já ouviu e já falou muitas vezes /'bɔla/, fundamenta-se, portanto, no que já existe na mente da criança. Há leitura somente em contexto cultural com elementos portadores de significado, segundo os estudos clássicos do estruturalismo (SAUSSURE 1973).

Fatos isolados não convencem. [...] o engenho sectário sempre fabrica um motivo de explicação esdrúxula para solapar a verdade. Os fenômenos em matéria de convicções não servem de ponto de partida, valem de comprovação da teoria, confirmam-na (HECKER 1944, p.23).

LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Não há uma crença absoluta no discurso científico para representar a realidade. Pelo contrário, há a anterioridade do real sobre qualquer teoria sobre os fatos, ou sobre qualquer percepção do ambiente captada por nossos sentidos. Em termos epistemológicos, talvez não seja uma visão moderna, pois essa postura diminui a perspectiva de que qualquer observador parte de um paradigma, ou de uma teoria, ao perceber ou descrever fatos e objetos do mundo real.

Sem dúvida, não é possível provar de maneira completa e definitiva nenhuma hipótese científica; existe sempre ao menos a possibilidade teórica de que se descubram novos elementos de juízo que entrem em conflito com os enunciados observados da

hipótese e que, por fim, conduzam ao seu rechaço (HEMPEL 1979, p.91)³.

Friedrich Nietzsche (1844-1900) observa que o conceito, essencial para o funcionamento do sistema linguístico, não existe na natureza — é uma criação do intelecto humano.

[...] como se houvesse na natureza, fora das folhas, algo que fosse a 'folha', uma espécie de forma original conforme a qual todas as folhas seriam desenhadas, cercadas, coloridas, frisadas, pintadas, mas por mãos inábeis, a ponto de que nenhum exemplar tivesse saído corretamente e com segurança como a cópia fiel da forma original (NIETZSCHE 2001, p.68).

Essa postura de Nietzsche mostra uma dependência da ciência em relação à linguagem e serve para questionar a verdade científica. A noção de verdade deste pesquisador acompanha a do autor de que não haveria uma verdade absoluta diante de qualquer perspectiva não humana. A verdade sempre será antropomórfica, limitada por aspectos perceptuais, linguísticos, biológicos e ambientais. Na realidade, pode haver mais verdades e mais processos envolvidos, especialmente quando se investiga a mente humana. A verdade talvez seja múltipla e dinâmica, e não unitária. A verdade ambiental e biológica do mundo real independe de qualquer teoria.

Entretanto, não se podem negar fatos como os descritos por Pierre-Paul Broca (1824-1880), em que uma lesão em área do lobo frontal esquerdo do cérebro afetava a **produção** da fala e da escrita. Essa região agora é conhecida como área de Broca. Pouco tempo depois, Carl Wernicke (1848-1905) descreveu outro tipo de lesão cerebral na parte posterior do hemisfério esquerdo, que afetava a **recepção** (compreensão da fala), hoje conhecida como área de Wernicke. Os termos grifados marcam a ênfase

³ “Sin embargo, no es posible probar de manera completa y definitiva ninguna hipótesis científica; existe siempre al menos la posibilidad teórica de que se descubran nuevos elementos de juicio que entrem en conflicto con los enunciados observacionales de la hipótesis y que, por ende, conduzcan a su rechazo.” (HEMPEL 1979, p.91). Tradução livre do pesquisador, como as demais da tese.

dos estímulos estudados, recepção=leitura e produção=escrita, que serão analisados com detalhes ao longo deste trabalho.

As crianças tinham habilidades diferentes. Algumas não liam nada, outras liam somente algumas palavras e as mais aptas conseguiam ler frases. A transição inicial com o segmento isolado e com uma palavra escrita pode trazer esclarecimentos relevantes para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Por isso, busco novas explicações para os fatos estudados, como o conceito de **Leitor de uma palavra**. Ele pode ser um paradigma (KUHN 2000) inovador para avaliar o início da aprendizagem da leitura.

A análise dos estímulos se serviu de dois objetos principais: os cadernos (**com abc**) do professor e de um aluno; e a interação do pesquisador (**sem abc**) com os sujeitos investigados, gravada em áudio. A partir desses objetos se contextualizou o ambiente (escola) e o ser vivo (aprendiz), tendo considerado o estímulo pedagógico adotado como uma ponte entre o professor/escola e o aluno. A análise evidenciará possíveis efeitos cognitivos das duas abordagens no contexto da leitura de uma palavra escrita: o primeiro segundo do primeiro minuto da aprendizagem.

Assim, não se assume uma definição de leitura, ou de leitor, ou mesmo de alfabetização, na medida em que o recorte proposto apenas tangencia essas habilidades. Pontua-se, no corpo da tese, que não é possível uma única definição que contemple as variadas dimensões formais (código) e de sentido de um texto escrito. Quantas etapas e regras precisam ser superadas para considerar uma pessoa leitora? É difícil definir com precisão. Por exemplo, depois da tese, me considero um leitor mais atento e mais perspicaz; o que pode ocorrer também com o aprendiz iniciante após a leitura da primeira palavra escrita. O processo é complexo, caracterizado por uma gradiência no domínio de diferentes habilidades. Portanto, o recorte da investigação procura iluminar o início desse processo de aquisição de habilidades letradas para tornar mais simples e mais alegre a inserção das crianças no mundo da leitura.

[...] há muitas situações em que não podemos tomar decisões puramente com base nos fatos – porque os fatos são quase sempre insuficientes. No final das contas, temos que confiar em nosso inconsciente,

em nossos instintos, em nosso anseio criativo (KANDEL 2009, p.169).

ORGANIZAÇÃO DA TESE

O capítulo 1 (ambiente) aborda a escola e o que está em jogo na alfabetização. Inclui aspectos históricos, sociais e culturais. O capítulo 2 (ser vivo) mostra o crescimento da criança, a aquisição da linguagem oral, o cérebro, a percepção visual e visões modernas de como se dá o processo de leitura na mente humana. No capítulo 3, apresenta-se o caminho percorrido nesta pesquisa. No capítulo 4, há uma dissecação dos estímulos com análises teóricas por meio de perceptos visuais, auditivos e cognitivos, bem como um relato da interação do pesquisador com as crianças. O capítulo 5 reúne as considerações finais, que resumem as descobertas da investigação, bem como apontam os aspectos que não foram elucidados. O projeto de tese foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O uso de fotos e vídeos também foi consentido.

CAPÍTULO	CONTEÚDO	FINALIDADE
PRÓLOGO	Apresenta o recorte de estudo, o conceito de leitor de uma palavra, o problema, as limitações da pesquisa.	Mostrar o propósito e o alcance do trabalho, contextualizando o problema e sintetizando a Tese.
1 O CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO	Embasamento teórico do estudo, analisando os estímulos iniciais da leitura no contexto histórico e educacional.	Mostrar a complexidade da alfabetização, e a possibilidade de novos estímulos para o início da aprendizagem.
2 O APRENDIZ	Análise do aprendiz iniciante em termos biológicos e linguísticos.	Apontar os aspectos biológicos e linguísticos (perceptos) da leitura na mente.
3 ESTRATÉGIA DE PESQUISA	Resumo da trajetória da pesquisa de linguística aplicada.	Descrever os caminhos percorridos na coleta e análise dos dados.
4 ANÁLISE DOS DADOS	Análise lógica por meio dos perceptos auditivos, visuais e cognitivos, à luz da fundamentação teórico-empírica.	Justificar tecnicamente a dificuldade e facilidade de o aprendiz iniciante se apropriar da leitura.
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	Síntese dos principais achados da Tese, conclusões e expectativas de repercussões.	Avaliar o caminho percorrido e as possibilidades de pesquisa na educação infantil e na alfabetização.

Tabela 1: Estrutura da tese

3 ESTRATÉGIA DE PESQUISA

O que necessitamos na pesquisa é exatamente disto: a mente aberta para novas possibilidades, a imaginação e a capacidade de relacionar dados de maneira diferente, intuindo contextos globais, em que tais dados poderiam se encaixar em uma nova visão da realidade.

Astrofísico fala sobre Fayga Ostrower.

Não é fácil investigar um tema complexo, como a alfabetização, pela falta de controle sobre as variáveis envolvidas. A apropriação da linguagem escrita passa por muitos processos biológicos e cognitivos sobre os quais também não há qualquer controle. O aspecto institucional da escola, e dos sujeitos que lá interagem, vem de uma longa constituição histórica, sobre a qual não há possibilidade de modificação. Esses fatores limitadores exigem uma relativização dos resultados obtidos, e dimensionam aspectos relevantes para entender o contexto cultural e social (ambiente) e o contexto biológico do aprendiz (ser vivo) no processo de aprendizagem da leitura na escola, situado histórica e ideologicamente (BAKHTIN 1981) no tempo e no espaço.

“O indivíduo não tem apenas meio e ambiente, tem também horizonte próprio [...] O objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado” (BAKHTIN 2006, p.394). Ao investigar o início da leitura, também se estudam os sujeitos que aprendem, o que amplia a perspectiva de Maturana e Varela (1995) adotada nesta pesquisa, em que o ser biológico interage com o meio para a aprendizagem por meio do fazer. Discutem-se as variáveis biológicas do aprendiz, os aspectos culturais e sociais da escola e a linguagem escrita: um desenho horizontal com noções sobre o desenvolvimento da criança, a aquisição da linguagem, o funcionamento do cérebro, a percepção visual no sujeito que aprende a leitura na escola. Como a questão ambiental, a escola,

sua constituição social, e os papéis e os discursos dos sujeitos que ali interagem, os métodos de alfabetização e as principais estratégias de aprendizagem também foram abordados (capítulos 1 e 2).

Del Ré (2006) observa alguns problemas no caráter interdisciplinar da Aquisição da Linguagem, quais sejam, a dificuldade de um consenso sobre o estabelecimento de uma metodologia definitiva e, por outro lado, a impossibilidade de se iniciar uma pesquisa dessa natureza sem uma metodologia. Venturi (2006) pondera que o interdisciplinar aparece como um princípio novo de reorganização das estruturas pedagógicas do ensino das ciências e se caracteriza por uma atitude feita de curiosidade, de abertura, de aventura, de intuição sobre as relações existentes, que escapam à observação comum. O interdisciplinar é algo que se vive a partir de fatos reais e envolve o interesse e o respeito pela voz do aluno – características de estudos aplicados, como se discutiu no capítulo 2.

No prólogo, se marca que a investigação fez a leitura direta no livro do mundo (SCHOPENHAUER 2010), buscando o referencial teórico para sustentar as observações pragmáticas obtidas com aprendizes iniciantes: “o espírito guarda o que lhe interessa, ou seja, o que diz respeito a seu sistema de pensamentos ou o que se adapta a suas finalidades” (Ibidem, p.136). Além disso, o autor fornece elementos para justificar todo o trabalho desenvolvido, tanto em termos teóricos quanto práticos, em uma escola pública com crianças que não aprendiam a leitura com os estímulos tradicionais.

[...] apenas a partir da convicção da verdade e importância de nossos pensamentos surge o entusiasmo que é exigido para buscar sempre, com incansável perseverança, a expressão mais clara, mais bela e mais vigorosa (Ibidem, p.112).

A convicção desta tese é sobre a possibilidade de existirem estímulos mais adequados para ensinar a leitura e a escrita às crianças na escola. Essa visão de Schopenhauer encontra eco no texto de Bakhtin (2006) sobre a metodologia das ciências humanas: “o conhecimento da coisa e o conhecimento do indivíduo” (Ibidem, p. 393). Para o autor, o primeiro seria a coisa morta, dotada de aparência, “só existe para o outro e pode

ser totalmente revelada por um ato unilateral do outro (o cognoscente)” (Ibidem). O segundo seria a ideia de Deus em presença de Deus, o diálogo, a interrogação e a prece.

Aqui o cognoscente não faz a pergunta a si mesmo nem a um terceiro em presença da coisa morta, mas ao próprio cognoscível. [...] A coisa morta não existe no limite, é um elemento abstrato (convencional); em certa medida, qualquer totalidade (a natureza e todas as suas manifestações relacionadas à totalidade) é pessoal. (BAKHTIN 2006, p.394).

A observação de habilidades iniciais da leitura em sujeitos do primeiro ano do ensino fundamental foi o ponto de partida para a análise do primeiro passo da leitura em termos filosóficos, teóricos, pragmáticos, linguísticos, cognitivos e fenomenológicos. O conceito de leitor de uma palavra [“bola”=/'bɔla/] busca a representação escrita na perspectiva do aprendiz analfabeto, o entendimento do enigma da leitura. O enquadramento teórico não pode ser tratado exclusivamente como dedutivo, ou como indutivo; já que nos servimos de ambos para estudar o fenômeno inicial da aprendizagem da leitura.

“A fenomenologia aparece como uma tentativa de resolver um problema colocado no início do século [XX] pela crise da filosofia, das ciências do homem e das ciências em geral” (MERLEAU-PONTY 1990, p.151). O autor acredita em uma descrição plena e isenta da experiência, em uma harmonização do subjetivo (olhar para dentro) com o objetivo (olhar para fora). Não houve um aprofundamento característico da fenomenologia nos sujeitos, com a ênfase sendo deslocada para os estímulos a que estavam expostos os estudantes. Características desse viés metodológico fundamentam a investigação: ser radicalmente empírica; evitar pré-definições; ser holística; ser qualitativa, interpretativa e descritiva; ser verificável em termos da própria experiência; valorizar os *insights*; e buscar a compreensão, o significado das coisas (STEVENS 1990) no início da aprendizagem da leitura.

O olhar direcionado para o primeiro segundo da aprendizagem coloca o estímulo como o centro da interação da criança com o meio de ensino: uma ponte entre escola-professor

e aluno. As discussões se fundamentam nos aspectos processuais (biológicos, mentais, linguísticos e cognitivos) da leitura e da escrita para apontar adequações e inadequações dos estímulos (capítulo 4).

A pesquisa de campo envolve revezes, difíceis de prever ou mesmo controlar. Dessa forma, a interação no mundo real da sala de aula gerou modificações relevantes no *design* da pesquisa, bem como implicou coleta de dados e informações que não puderam ser contemplados na versão final da tese. Por exemplo, a interação com crianças de 3, 4 e 5 anos de idade na educação infantil, em 2010, trouxe informações relevantes para o objeto investigado, que não puderam ser discutidas. As imagens e os filmes da educação infantil ilustram o trabalho e o que foi descoberto na interação com estudantes do primeiro ano do ensino fundamental: a facilidade da leitura lexical de algumas palavras. Os filmes (Anexo J) permitem um olhar mais apurado para o conceito de **Leitor de uma palavra**, uma intuição presente desde o início deste projeto de tese.

A primeira atividade de coleta de dados foi um teste de leitura com as crianças, sujeitos envolvidos na investigação, elaborado pelo pesquisador, por solicitação da equipe escolar. Para tanto, optou-se por um teste simples e breve. Eu perguntava para a criança se ela sabia ler. Se respondesse sim, pedia para ela ler três palavras e uma sentença. Se ela respondesse não, perguntava se ela queria tentar ler. O teste durava cerca de um minuto e foi aplicado em 91 sujeitos em 2007, e em 81 em 2008. O objetivo inicial era avaliar o conhecimento dos alunos em relação à leitura para possibilitar uma comparação mais efetiva da aprendizagem da leitura na escola. Para fins de pesquisa, se considerava “leitor” quem conseguisse ler uma única palavra. Naquele momento, havia apenas o objetivo de distinguir diferentes habilidades iniciais de leitura. Não houve, em nenhum momento, a intenção de criar um conceito novo na literatura. Contudo, essa classificação seria uma intuição de que a leitura de uma palavra poderia ser representativa para o aprendiz e para categorizar dois grupos principais: quem lia uma palavra e quem não lia.

Depois disso, foi proporcionada uma capacitação aos alfabetizadores, e feito um acompanhamento das atividades de um alfabetizador que não usou o nome da letra como prática pedagógica e intervenções com outros estudantes da primeira

série em 2008, crianças com dificuldade de aprendizagem. Foram cerca de 20 encontros com as crianças não leitoras, filmados integralmente, nos quais houve jogos e práticas pedagógicas semelhantes e também distintas das efetuadas em 2007. Os mesmos testes de leitura foram aplicados nesses sujeitos, com três palavras e uma frase, para mostrar habilidades iniciais diferentes. Esses dados também não puderam ser discutidos na tese, que ficou restrita ao primeiro passo na aprendizagem da leitura, com dois estímulos estudados.

Estímulo A – o alfabeto e os segmentos isolados

<p>ABCDEFGHIJKLMN OPQRSTUVWXYZ abcdefghijklm nopqrstuvwxyz</p>

Figura 6: Estímulo do alfabeto

Estímulo B – palavras escritas e uma frase

<p>bola, carro, vaca e O menino corre.</p>
--

Figura 7: Estímulo da leitura

Os sujeitos aprendizes receberam sucessivamente os estímulos A e B. O primeiro foi aplicado no começo do ano letivo; e o segundo, nos dias 4 e 20 de setembro de 2007. O foco ficou restrito a crianças que não aprenderam a leitura. Não há condições de afirmar, cientificamente, que não houve influência, nos resultados do estímulo B, das aulas com o estímulo A. Essa variável só poderia ser controlada em um estudo longitudinal de vários anos, avaliando isoladamente turmas distintas com os dois estímulos, desde a educação infantil até o fim do ensino fundamental. Na leitura da palavra “vaca” (capítulo 4), se pontua essa possível influência do ensino com o alfabeto. Nos demais contextos, essa “ajuda” não foi identificada, mas não pode ser desconsiderada.

No referencial teórico, foi pontuado que os dados podem não ser portadores da realidade dos fatos. São indicativos apenas, por exemplo, de a proposta teórica ser adequada e os dados mostrarem sua inadequação. O inverso também pode ocorrer. Os instrumentos seriam incapazes de medir e de avaliar o que se propuseram a fazer. Portanto, as análises se servem dos dados obtidos, com essa ressalva, presente em outras análises do comportamento humano.

3.1 ESTUDO QUALITATIVO

Os trabalhos científicos querem provar algo, refutar teorias e apresentar novos paradigmas para problemas antigos. Uma pesquisa qualitativa sobre o primeiro passo da aprendizagem da leitura utiliza a experiência do pesquisador como “alfabetizador” de algumas palavras com crianças com dificuldade de aprendizagem. Bastante usada em Psicologia e Educação, esse tipo de investigação inclui a descrição da experiência por meio do estímulo aplicado diretamente pelo pesquisador (4.2), em contexto interativo com a situação de estudo para entender os fenômenos na perspectiva dos sujeitos participantes: “o primeiro segundo do primeiro minuto” da aprendizagem da leitura. Mesmo os dados numéricos se prestam a uma avaliação qualitativa, em função do número limitado de sujeitos, e pelas características dos instrumentos utilizados. De outro lado, procurou-se uma descrição completa do estímulo A, em termos teóricos e práticos, para sugerir uma explicação para a não aprendizagem da leitura de uma palavra neste contexto didático, ainda presente em muitas escolas. Com esses dados, se fez uma comparação entre os dois estímulos estudados nesta investigação (capítulo 4).

O primeiro foi aplicado por três professores durante o primeiro semestre, em cinco turmas de alfabetização, incluindo 9 alunos repetentes, que ficaram três semestres em aula da primeira série do ensino fundamental de oito anos. O pesquisador não acompanhou as aulas ministradas pelos professores. A análise técnica foi feita por meio dos cadernos de um professor e de uma criança. O segundo foi aplicado pelo pesquisador em 12 atendimentos, 10 individuais e 2 coletivos, no mês de setembro do mesmo ano letivo. As reflexões teóricas sobre a prática se serviram de áudios gravados durante os atendimentos individuais e coletivos (Anexos K e J).

Os testes ilustram aspectos pragmáticos para o processamento mental da leitura. Os resultados não podem ser generalizados como verdades absolutas, mas como possibilidades, tendências, subsídios e características sobre o início da aprendizagem da leitura. Os resultados, em 15 sujeitos, iluminam a discussão sobre os processos envolvidos na leitura e na escrita a diferentes tipos de enunciados (palavra, sílaba e sentença). Os testes foram criados e aplicados pelo próprio

pesquisador. A filmagem dos mesmos foi utilizada para avaliar a aprendizagem das crianças, contudo não pôde ser disponibilizada nos anexos, pois não foi solicitado o termo esclarecido e livre para o uso dessas imagens. Nesse sentido, disponibilizaram-se filmes de interações realizadas na pré-escola em 2010, com as devidas autorizações, que mostram uma situação semelhante à da presente pesquisa.

3.2 SUJEITOS

O pesquisador atendeu 20 crianças (cinco turmas) em 4 de setembro e em 20 de setembro. Nove sujeitos eram repetentes. Quinze dessas crianças responderam ao Teste do *Abc sem abc*, descrito adiante, para checar o grau de internalização dos enunciados trabalhados, palavra, sílaba e frase. Essas crianças representam 17% dos alunos do primeiro ano do ensino fundamental de oito anos, da escola que abrigou esta pesquisa, caracterizadas por não aprender a leitura.

A seguir, são apresentadas as crianças que receberam atendimento individual e coletivo, com informações sobre a idade, o sexo, os acertos nos testes do *Abc sem abc*, com alguns detalhes relevantes da prática pedagógica, descritos nas seções seguintes. A Tabela 6 segue a ordem cronológica das aulas ministradas. A aprendizagem da leitura considerou a checagem dos conteúdos, feita logo após a aula. Assim, a situação anterior dos sujeitos era de **NL** (não leitor de uma palavra) e passaram a **L1p** (leitor de uma palavra) após a aula ministrada pelo pesquisador.

Essa diferença caracterizaria a habilidade inicial na apropriação da leitura, o entendimento do enigma da leitura: letras representam sons e palavras escritas representam palavras faladas. Nessa tabela, não foram levados em conta os conhecimentos das práticas pedagógicas das aulas assistidas pelos alunos, que poderiam contribuir e influenciar os resultados obtidos. Não há como realizar essa distinção, ou mesmo atribuir o conhecimento obtido somente à breve interação das crianças com o estímulo alternativo. Entretanto, consideram-se elucidativos os presentes dados para analisar os diferentes enunciados e as habilidades envolvidas em sua apropriação.

Suj. (S)	Id. (A)	Rep.	Sex	Ant.	Aula (min.)	Dep.	Atend.	Ac. (%)
A	7	Sim	M	NL	-	L1p	Ind.	-
B	7	Não	F	NL	7	L1p	Ind.	71
C	7	não	M	NL	10	L1p	Ind.	-
D	6	não	F	NL	6	L1p	Ind.	86
E	8	sim	F	NL	6	L1p	Ind.	79
F	8	sim	M	NL	6	L1p	Ind.	29
G	9	sim	M	NL	6	L1p	Ind.	29
H	8	sim	M	NL	5	L1p	Ind.	71
I	7	sim	F	NL	5	L1p	Ind.	86
J	9	sim	F	NL	5	L1p	Ind.	86
K	7	não	M	NL	30	L1p	Col.	100
L	7	não	F	NL	30	L1p	Col.	86
M	7	não	M	NL	30	L1p	Col.	-
N	8	sim	F	NL	30	L1p	Col.	100
O	7	não	M	NL	30	L1p	Col.	71
P	8	sim	M	NL	30	L1p	Col.	64
Q	7	não	M	NL	30	L1p	Col.	79
R	7	não	M	NL	30	L1p	Col.	100
S	7	não	F	NL	30	L1p	Col.	-
T	7	não	M	NL	30	L1p	Col.	-

Tabela 6: Sujeitos atendidos

A Tabela 6 aponta: os sujeitos, a idade dos mesmos, o sexo (masculino ou feminino), a situação antes da interação com o pesquisador, o tempo de interação na aula com o estímulo da leitura, a situação depois da interação, a forma de atendimento da criança (individual e coletivo) e a média de acertos nas 14 questões formuladas para os sujeitos no teste do Abc sem abc. O aspecto relevante seria o fato de que todos leram, ou apontaram a palavra escrita adequada, ao ouvirem a forma oral dita pelo pesquisador, ao final da interação. Já os 15 sujeitos que responderam ao teste, dois meses depois, não houve uma única situação em que a criança não lesse pelo menos duas palavras (bola e carro). A tabela também mostra os sujeitos que se desviaram da amostra (F e G), indicando que o estímulo da leitura não foi efetivo para esses alunos na leitura de sílabas e de frase escritas (Anexo K).

Logo após a experiência inicial, foi feita a checagem da internalização das palavras lidas pelas crianças. Quando encerrava a atividade de leitura da frase, eu as avisava de que iria fazer uma brincadeira para ver se haviam aprendido a ler aquelas palavras. Nos primeiros atendimentos individuais, solicitava que a criança lesse o que estava escrito; depois, utilizava outra estratégia com as demais crianças. A checagem era feita por meio do apontamento. Eu apresentava as três palavras e a sentença na tela do computador e pedia para a criança apontar para “bola”, “vaca” e “carro”... (de forma aleatória), o mesmo em relação a “O”, “menino” e “corre”.

Todos acertaram a atividade, alguns leram a frase após a identificação das palavras aprendidas, no 11º atendimento, no dia 20 de setembro de 2007, pela manhã, que serviu de base para a análise realizada no capítulo 4 (item 4.2). Não houve desvios na checagem de aprendizagem. Em seguida, foram repassadas mais algumas atividades desenho da bola e escrita da palavra “bola”, o que foi repetido com as demais palavras. Ao final, distribuí figuras relacionadas às palavras “carro” e “vaca”. As crianças recortaram e colaram as figuras e as palavras escritas em seus cadernos. A ideia era dar uma pista visual para elas identificarem o som daquela palavra escrita. O tempo gasto para ensinar a leitura foi de 10min, com as atividades didáticas adicionais, chegando-se a pouco mais de 30 minutos.

Atendimentos Individuais – Com o sujeito **A.**, a aula não foi gravada. Com o **B.**, a prática iniciou com o pesquisador informando que ia dizer o que estava escrito “nessas duas letrinhas”, “bo”: /'bo/. A criança leu as palavras com alguma dificuldade e lentidão, o pesquisador ajudou no final da sentença, na palavra “corre”. **C.** teve mais dificuldades, não memorizou, tentava adivinhar sempre. Conseguiu ler as sílabas iniciais “bo” e “ca” de “bola” e “carro”. Acertou a brincadeira proposta pelo pesquisador em que deveria dizer “ca” para completar a palavra “vaca”: /'va/... /'ka/. Com **D.**, a prática iniciou com os segmentos silábicos. Ele teve dificuldade na leitura do logatoma “tuxa”, e o item foi retirado da prática pedagógica. Os demais foram lidos adequadamente.

E. não memorizou bola e vaca; apenas carro na primeira releitura; com ajuda, lembrou as outras palavras e a frase. Com

F., houve o primeiro teste com apontamento ao final da aula, não mais a leitura das palavras aprendidas. G. lembrou as palavras e a frase, apontando adequadamente. I. não apresentou situações relevantes. H. acertou todas “de primeira”, depois de ensinada, a leitura das palavras, bem como na checagem da aprendizagem. J. conseguiu ler as letras como sílabas /'bɔ#la/, mas não acessou o sentido de “bola”, lendo /'bɔla/. Fez as operações dos segmentos isolados “b” + “o”=/'bɔ/, o mesmo para “la”, mas não conseguiu ler. Os atendimentos foram gravados, exceto um, na sala de atendimento de crianças com necessidades especiais, no andar térreo.

Atendimentos Coletivos – O 11º atendimento teve cinco alunos (duas meninas e três meninos), um repetente, e quatro responderam o teste do *Abc sem abc*, aplicado no final do ano. Todos eles identificaram as palavras ensinadas no computador. Os atendimentos foram gravados em sala de aula normal, no primeiro andar. K., L., M., N. e O. participaram das atividades propostas pelo pesquisador, lendo as palavras, realizando os apontamentos adequadamente. O mesmo ocorreu no 12º, com cinco crianças (uma menina e quatro meninos), dois repetentes: P., Q., R., S. e T. A diferença fundamental foi que, nesse último grupo, havia um leitor que leu as palavras apresentadas na tela do computador – o que alterou a prática pedagógica prevista. Esse sujeito Y. foi retirado da população investigada, pois era leitor de algumas palavras.

3.3 INSTRUMENTOS

3.3.1 ESTÍMULO DO ALFABETO (COM ABC)

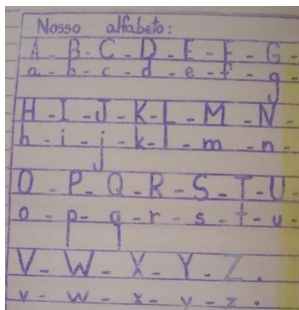


Figura 31: Letras maiúsculas e minúsculas no início

Fonte: Luz 2009

O caderno do professor (Anexo L) serviu como ponto de partida para a análise do estímulo inicial dos segmentos isolados. A primeira etapa da alfabetização se inicia com o conhecimento das letras, especialmente, por meio de seus nomes e das grafias maiúsculas e minúsculas. A Análise do Material Didático de 2007 computou 19 atividades desenvolvidas pelo professor. Na primeira aula, relacionou as letras maiúsculas com as letras minúsculas, por meio de números. Essa atividade não envolve a leitura ou a escrita, e trabalha de forma periférica o conhecimento necessário para a aprendizagem da leitura. Os professores acreditam que a alfabetização se inicia com o conhecimento das letras, especialmente, por meio de seus nomes. Talvez, por isso, elas tenham enfatizado essas questões no primeiro dia de aula. Essa exposição reflete também como a linguagem escrita é trabalhada na pré-escola, apenas com letras maiúsculas, o que torna necessário esse tipo de atividade de transição (relação) das maiúsculas para as minúsculas. Um balanço geral das atividades, no início do ano, mostra que os paradigmas prevalentes da escola não se mostram coerentes com os processos linguísticos, cognitivos e biológicos envolvidos na aprendizagem da leitura. E, mesmo assim, a maioria das crianças aprende a ler ao final do ano letivo.

3.3.2 ESTÍMULO DA LEITURA (SEM ABC)

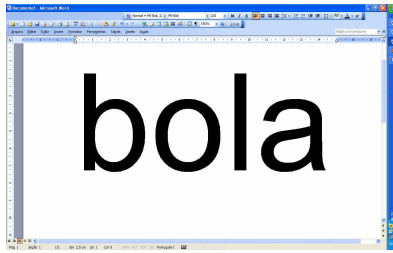


Figura 4: A primeira palavra lida pelo aprendiz iniciante

A tela do computador serviu como ponto de partida para o estímulo da leitura, que se restringe a uma só relação (decodificação lexical, global): “bola”= /bɔla/ (1). A representação mental para bola (/bɔla/) já existe na mente do aprendiz. O tempo gasto na aprendizagem da leitura de seis palavras (três isoladas e três em uma sentença) foi de apenas 10 minutos em um único encontro pedagógico. O estímulo da leitura desenvolveu a via lexical com três palavras. Os 15 sujeitos tiveram bons resultados nos testes realizados, em novembro, especialmente na leitura de “bola” e “carro”, 15 acertos para 15 sujeitos, e um pouco menos com “vaca”, 13 acertos para 15 sujeitos. Já, em relação à frase, só foi testada a leitura da sentença. Na checagem, logo após os 10min de interação, as crianças realizavam a identificação, o recorte e a leitura dos itens isolados: “O”, “menino” e “corre”. Essa internalização, após 60 dias, avaliaria ainda mais o processamento de itens isolados (acesso lexical) e de uma sentença (acessos lexicais e sublexicais, e outros) para a leitura, comparando a leitura dos itens isolados com os três mesmos léxicos em sequência, na sentença (4.2 e Anexo K).

3.3.3 TESTE DO ABC SEM ABC

O teste da aprendizagem da prática do *Abc sem abc*, aplicado em novembro, envolveu quatro habilidades: emparelhar figura com palavra escrita (3 itens) e frase escrita (1), leitura de palavras isoladas (3) e de sentença (1), leitura de sílabas (4), escrita de palavra (1) e de frase (1). Esses instrumentos foram desenvolvidos e aplicados pelo pesquisador para checar o grau

de internalização das palavras ensinadas. O total foi de 14 questões, 12 de leitura e 2 de escrita. A primeira era o emparelhamento de figura com a palavra escrita (frase inclusive), 4 itens; depois, leitura das mesmas palavras e frase, 4 itens, sem apoio da figura; em seguida, leitura de sílabas, 4 itens; por fim, escrita de uma palavra e de uma sentença.

No primeiro teste, estavam as 4 figuras na mesa, e o pesquisador entregava os cartões (3 palavras e uma sentença) e informava à criança que deveria colocar o cartão na frente da figura certa. No segundo teste, as figuras e as palavras eram recolhidas, e os cartões eram repassados com as palavras escritas, geralmente, na mesma ordem de ensino: “bola”, “carro”, “vaca” e “O menino corre.”. Era apresentado um cartão por vez e solicitado que a criança lesse o que estava escrito. No terceiro teste, o pesquisador informava que ia repassar pedacinhos das palavras e que a criança deveria ler o que estava escrito no cartão. Geralmente, seguia ordem “bo”, “ca”, “la” e “va”, um cartão entregue por vez. O quarto teste foi de escrita de palavra e de sentença, para isso era entregue um cartão com uma figura e dizia para o aluno escrever “o que tinha” na foto. Em seguida, entregava um papel e uma caneta para realizar a tarefa. Cada acerto foi valorado em um ponto e o erro como zero.

O teste ficou restrito ao que foi ensinado, não foi checada qualquer ampliação do conhecimento. As 4 figuras estavam na mesa (“bola”, “vaca”, “carro”, “um menino correndo”) e o pesquisador entregava uma palavra escrita para a criança associar com a imagem. Normalmente, o pesquisador entregava primeiro as palavras, depois a frase, o que tornava o último diferente dos demais, pois a opção seria única. Assim, os primeiros emparelhamentos eram mais complexos: estímulo 1 (quatro opções), estímulo 2 (três), estímulo 3 (duas) e estímulo 4 (uma). Cada acerto representava um ponto. Uma escolha inadequada significava dois erros nos emparelhamentos, pois, pelo formato do instrumento, se associou a palavra “bola” à figura carro, implica que a figura bola não poderá ser associada à “bola”.

Quem realizasse essa atividade com bastante atenção, mesmo que ainda não tivesse “internalizado” a leitura, poderia acertar o par adequado por meio de algum grafema relacionado ao “som” da leitura da imagem. Com o emparelhamento adequado, a criança poderia ter pistas para produzir a leitura na

questão seguinte por meio da memorização visual. Dessa forma, a associação da figura com a palavra escrita ainda teve um caráter pedagógico, que poderia auxiliar na resposta seguinte. Esse tipo de influência exigiria uma concentração muito grande por parte da criança, acredita-se que não era o caso, já que a checagem era vista como uma “outra brincadeira com o professor”. Entretanto, a possibilidade desse acesso “aprendido” do emparelhamento não pode ser desconsiderada. A frase “O menino corre.” poderia ser acertada por ser a única opção possível. Se a criança conhecesse as palavras “bola”, “carro” e “vaca”, o último emparelhamento só poderia ser a frase. Os resultados melhores na frase, em relação à “vaca”, não foram confirmados no teste seguinte de leitura, a escolha única pode ter favorecido os escores mais elevados 13 contra 12. Na leitura, os escores se inverteram 13 para “vaca” e cinco para “O menino corre.” Além do fator citado, e que consideramos o mais relevante, outros elementos visuais podem ter influenciado: o tamanho do enunciado, a letra maiúscula e o ponto final. Esses elementos, ausentes na palavra isolada, talvez tenham ajudado na associação correta.

Os testes seguintes envolveram a leitura de “bola”, “carro”, “vaca”, “O menino corre.”, “bo”, “ca”, “la” e “va”. O pesquisador entregava um cartão para a criança e pedia para ela ler. Cada acerto era computado como um ponto. Os resultados possibilitaram informações relevantes sobre o processamento de diferentes tipos de enunciados no início da aprendizagem: palavra, sílaba e frase. Os achados se referem ao estímulo da leitura apresentado, mas talvez possam ser relativos a características gerais de percepção e recorte para a palavra (todo), a sílaba (parte) e a frase (todo + todo + todo).

Esse instrumento foi criado, rapidamente, no sentido de ter-se dados específicos sobre a experiência. Essa premência do instrumento pode ter provocado alguns problemas, como citado, mas forneceu elementos interessantes para analisar a aprendizagem da leitura. Um teste específico com os elementos da sentença “O”, “menino” e “corre” poderia esclarecer melhor o processamento da sentença, comparando o desempenho lexical isolado com a sequência de três itens lexicais. Todavia, essa comparação não pôde ser efetuada. Essa prática de identificação e recorte das palavras da sentença foi feita apenas nos atendimentos coletivos, metade da população de 20 sujeitos.

Para a produção escrita, foram apenas 2 itens. O pesquisador apresentou a figura da bola e a figura do menino correndo e pediu para as crianças escreverem o que estava na imagem. Como dito, variáveis como o conhecimento prévio do aprendiz e as aulas a que assistiu não foram considerados nas análises efetuadas.

A amostra abrange 75% da população investigada. Os participantes repetentes (6) representam 40% dos sujeitos; os demais (9), 60%. Nenhum deles sabia ler uma palavra. Após a vivência pedagógica com os paradigmas da leitura, que variou de 5min a 30min, elas saíram “lendo”, identificando (recortando visualmente a palavra ouvida) e codificando (ouvindo a forma fonológica da palavra e encontrando a forma ortográfica) as palavras ensinadas pelo pesquisador. A análise técnica dos estímulos do alfabeto e da leitura será feita no capítulo seguinte.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] só se dedicará a um assunto com toda seriedade alguém que esteja envolvido de modo imediato e que se ocupe dele com amor.
Arthur Schopenhauer

A escrita de uma tese é um trabalho coletivo, pois envolve os autores pesquisados, os professores, os sujeitos investigados, o orientador, o pesquisador. O trabalho de escritura é solitário, bem como o recorte do objeto de estudo, todo o resto é coletivo. Procurei marcar isso nos agradecimentos, e não chegaria ao fim sem essa ajuda e sem interação, especialmente com os pequenos leitores. A criação do conceito de **Leitor de uma palavra** pode trazer contribuições efetivas para quem ensina e quem aprende a leitura na escola.

A leitura da primeira palavra é importante para entender o funcionamento da linguagem escrita, e isso as 20 crianças parecem ter compreendido na breve interação com o pesquisador. O fato de entrarem não leitores e saírem leitores de algumas palavras sugere esse entendimento. O alfabeto e os segmentos isolados não conseguem esses mesmos resultados. As letras isoladas e seus nomes não proporcionam a leitura, nem a compreensão dos aspectos funcionais do sistema alfabético.

A fundamentação teórica mostrou uma ampla gama das variáveis mais caras para essa investigação, de um lado os aspectos ambientais (culturais, históricos, sociais e educacionais) e de outro os biológicos (desenvolvimento da criança, percepção visual, processamento da leitura e escrita, funcionamento do cérebro, vias de acessos lexicais e sublexicais, memória de trabalho e de longo prazo).

O contexto histórico e social da alfabetização, claramente ideológico; o espaço físico e institucional para a realização da educação das crianças; a escola e o caráter tecnológico da escrita determinam os atos de fala dos sujeitos que ali interagem. O que está em jogo na leitura pontuou os processos *top-down* e *bottom up*, o recorte da palavra escrita, os paradigmas e os métodos de ensino da leitura.

Os aspectos biológicos do desenvolvimento da criança, a aquisição da linguagem, o crescimento do cérebro, a cognição e a motivação fundamentam características essenciais para analisar os estímulos da leitura e do alfabeto no mundo do aprendiz analfabeto. As diferentes visões sobre a leitura e a escrita possibilitaram discussões processuais importantes sobre recepção e produção. Existiria uma área específica no cérebro para a leitura da forma visual da palavra? A percepção visual e a noção de percepto ajudaram nas discussões teóricas e técnicas dos estímulos.

Na compreensão leitora, foi possível mostrar uma correlação entre as dificuldades no início e no fim do processo. Analisou-se ainda a saliência da via lexical no início da aprendizagem da leitura, bem como a oscilação de saliência desta com a via sublexical em outras etapas da apropriação desta habilidade. Ao final, aspectos relativos à memória e à aprendizagem apresentaram subsídios convincentes para sustentar as teses levantadas de que o estímulo adotado pode facilitar ou dificultar o entendimento do enigma da leitura.

1. Os paradigmas e os estímulos prevalentes do alfabeto (A) **umentam a dificuldade** de a criança ler uma palavra escrita.
2. Os paradigmas e os estímulos alternativos da leitura (B) **umentam a facilidade** de a criança ler uma palavra escrita.

Os estímulos A se mostraram inadequados, especialmente em relação ao conhecimento prévio do aprendiz: a referência da oralidade, da vivência (aspectos cognitivos) e do uso. Sobre oralidade e escrita, não oferecem uma noção conceitual sobre a linguagem escrita, nem uma noção sobre a leitura de uma palavra escrita, sobre as sílabas (faladas e escritas), muito menos sobre a relação entre grafemas e fonemas. Não trabalham a linguagem oral e a escrita, nem sobre uma palavra específica, uma sílaba específica ou um grafema específico. A relação fundamental entre letras e sons no contexto de palavras, sílabas ou grafemas é deixada para o fim da aprendizagem. Outras dificuldades decorrentes desses estímulos estão na necessidade de informação explícita, muito **saber que**, e quase nenhum **saber como**, que trabalha com informação implícita. A leitura é uma das últimas coisas a serem ensinadas,

invertendo a vivência da oralidade, na qual a criança aprende os segmentos (fonemas) por meio de palavras, pelo uso efetivo da recepção (audição) e da produção (fala).

Assim, a forma de apresentação da leitura por meio dos segmentos isolados é vista como um dos fatores para explicar o fracasso das 20 crianças na aprendizagem da leitura, talvez o mais relevante dele. Ele pode ser mudado por escolha pedagógica do professor, ou da escola, a qualquer momento, o que não ocorre na situação social da criança ou em algum tipo de deficiência de que possa ser portadora. Ao não superar a segunda etapa (capítulo 4), isto é, saber o nome e as grafias das letras, o aprendiz fica “excluído” da aprendizagem e das atividades pedagógicas que exigem esse conhecimento. Fala-se em inclusão em contextos mais complexos na escola, mas essa, mais simples, não é realizada quando se focam os pré-requisitos “desnecessários” para a leitura. As regras e as prioridades do adulto alfabetizado fazem com que se percam as dimensões essenciais do sujeito aprendiz, seu universo e seu mundo cognitivo, e acabam “excluindo-o” de uma aprendizagem possível.

Os estímulos B ensinam por meio do fazer. O **saber como** ler uma sequência de letras (grafemas) apresenta noções essenciais sobre a linguagem escrita, que não foram percebidas em um semestre de aulas nas práticas baseadas em **saber que** com os sujeitos estudados (estímulo A). Uma sequência de letras em uma palavra escrita, no primeiro segundo do primeiro minuto do primeiro estímulo, se mostrou adequada, em diversos aspectos, ao que já existe na mente do aprendiz, como a referência da oralidade e da vivência (aspectos cognitivos especialmente), e de uso imediato. Sobre oralidade e escrita, oferece uma noção conceitual sobre a linguagem escrita (implícita e explícita). A palavra escrita representa uma palavra oral e traz uma noção sobre a leitura (implícita), já que outras sequências de letras podem representar outras palavras orais. Isso ocorre de forma pragmática, com o **saber como**, por meio da leitura de uma palavra escrita (explícita) e de suas sílabas constituintes faladas e escritas (explícita).

Essa postura de relacionar o escrito ao lido (falado) também permite a percepção entre grafemas e fonemas na sílaba “bo”= /bɔ/ de modo explícito, e de “b”= /b/ e “o”= /ɔ/, por

inferência, de modo implícito. Trabalham-se noções específicas sobre a linguagem oral e a escrita, sobre uma palavra específica, sílabas específicas e grafemas específicos (explícitos, na palavra e na sílaba, e implícitos, relação grafema-fonema), que possibilitam noções sobre o funcionamento do sistema alfabético. Em termos de processamento da leitura (recepção) e da escrita (produção), desenvolve noções gerais e específicas sobre as vias lexicais e sublexicais. Outras facilidades desses estímulos estão na menor necessidade de informação explícita, **saber que**, e **mais saber como**, com informação implícita. A leitura é uma primeira coisa a ser ensinada, reforçando a vivência da oralidade, na qual a criança aprende os segmentos (fonemas) por meio de palavras, pelo uso efetivo da recepção (audição) e da produção (fala).

5.1 O CONCEITO DE LEITOR DE UMA PALAVRA

O conceito de **Leitor de uma palavra**, para o qual não há referência na literatura pesquisada, surgiu como uma alternativa para caracterizar a aprendizagem rápida, observada com o estímulo da leitura. A criança identifica uma sequência de letras e a relaciona com o som a que essa palavra refere. Essa leitura inicial pode ser vista como um avanço para o que acontece na apropriação da linguagem escrita, pois envolve apenas uma regra cognitiva, pragmática e procedimental: “bola”= /bɔla/. O **Leitor de uma palavra** lê uma palavra, deixou de ser um analfabeto completo; mas ainda existe um grande caminho a percorrer para se tornar um leitor fluente, hábil e competente. Considera-se esse passo muito importante no entendimento do sistema alfabético para o aprendiz, obtido com uma “singela” mudança do estímulo adotado, ao invés de oferecer letras isoladas, apresenta-se uma palavra escrita.

Com o alfabeto, a quantidade de perceptos mentais chega a 1433, computando apenas aspectos visuais, auditivos e cognitivos em relação aos segmentos isolados (maiúscula e minúscula) ao nome dela, mas nenhuma específica sobre a leitura de uma única palavra. Se acrescentarmos as 512 possibilidades de conversão de fonemas (inclusive pares de fonemas) em grafemas e pares de grafemas, metade para a codificação e metade para decodificação (Anexo B), que

envolvem 1536 perceptos (512 visuais, 512 auditivos e 512 cognitivos), a soma chega a $1536 + 1433 = 2969$ perceptos visuais, auditivos e cognitivos. Nesta análise, não se aprofundaram aspectos cognitivos como os citados no capítulo 4, quando se computaram 28 perceptos para o nome “Lucas” e 347 para as letras do alfabeto – a coisa pode ainda ser mais complexa. O estímulo da leitura oferece três perceptos (“bola”=’bɔla/), uma sequência de quatro grafemas com sentido imediato para o aprendiz. O do alfabeto oferece 1433 perceptos, trabalhando duas sequências de 26 letras sem sentido imediato para o aprendiz.

Esse dado quantitativo e qualitativo explica a não leitura por meio do segmento isolado, já que a leitura de uma palavra pode ser feita com apenas três perceptos: um auditivo, um visual e um associativo. A equação “bolo”=’bolu/ resume de forma simples, o que parece mais complexo quando se compara com as 347 “regras” cognitivas complexas e 1433 perceptos (auditivos, visuais e cognitivos), citados anteriormente e esclarecidos no capítulo 4. A diferença entre dois minutos para ensinar a leitura de uma palavra e 100 dias para não ensinar, na perspectiva do aprendiz, caracteriza-se como o resultado do estímulo escolhido.

5.2 O SUCESSO E O FRACASSO NA LEITURA DE UMA PALAVRA

O ensino do alfabeto trata de um sistema complexo como um construto teórico simples, distante do universo cognitivo da criança. Parte do princípio de que toda informação precisa ser explícita (não respeitando a experiência da oralidade em que quase tudo é implícito). Não deixa as coisas acontecerem naturalmente, impõem barreiras como o nome das letras, entre outras. “Precisa saber disso, senão não aprende”, o que acaba se constituindo em uma verdade absoluta para um grupo de estudantes. Além disso, há muitas proibições: “isso não pode agora”, como se o professor alfabetizado soubesse a necessidade específica do aprendiz analfabeto, o que não parece ser o caso, muito menos o momento adequado de apresentá-la. O resultado é que não conseguem mostrar a

funcionalidade do sistema (o enigma da leitura) para muitas crianças.

Ao se ensinar o sistema com os segmentos isolados por meio de seus nomes, a aprendizagem da leitura vai demorar muito para ocorrer. Ela não é trabalhada, não é oferecida, não é usada. A criança não pode aprender o que não é ensinado, ou melhor, o que não entende, o que não consegue manipular. A palavra “bola” refere a um esquema cognitivo amplo da criança e um som conhecido (ouvido e falado por ela): /'bɔla/. A que o alfabeto completo refere para uma criança de seis anos em termos de conhecimento prévio da oralidade? A que refere a letra “f”, um som desconhecido /'ɛfi/, o mesmo poderia ser dito em relação às demais letras. Não há qualquer pista, ou qualquer coisa, que possa indicar o uso das letras. A criança é inserida em um contexto cognitivo demasiadamente abstrato e sem um sentido imediato.

Muitos professores ainda se valem desses paradigmas e desses estímulos no Brasil, e não há crítica direta a eles. Questiona-se apenas a escolha, a oferta da grande quantidade de informação e a forma de exposição desse conhecimento, retardando ao máximo o uso do sistema em termos pragmáticos na recepção (leitura) e na escrita (produção). Esse absurdo de “falar”, antes de “ouvir”, em termos de processos cognitivos, seria outro fator explicativo para mostrar a falta de sentido da forma prevalente de ensinar a leitura na escola (Anexo C): **escrevem e não leem**.

No *Abc sem abc*, o foco está no ensino da leitura, e as crianças aprendem rapidamente: “Você sabe ler? Quer aprender a ler uma palavrinha? O que está escrito aqui? Quer ler outra palavrinha?”... Não importa como se defina essa apropriação: leitura de uma palavra, pré-leitura ou outra definição mais precisa do que a proposta neste trabalho. Ele enxergava uma sequência de grafemas de uma palavra escrita e a relacionava com o som conhecido da oralidade. Essa conquista do aprendiz marca uma das etapas de aprendizagem da leitura e da escrita, normalmente, não percebida ou não valorizada em termos cognitivos pelos professores. Com os estudos biológicos da memória e da aprendizagem, a hipótese de uma sinapse específica entre a forma oral e a forma visual de uma mesma palavra pareceu bastante plausível.

5.3 LIMITAÇÕES E ACHADOS

O conceito de **Leitor de uma palavra** caracteriza um passo essencial nesse processo. Indica possibilidades pedagógicas amplas, que respeitam as características da recepção e da produção desde o início da aprendizagem. Trouxe evidências de que é preciso ter o viés do aprendiz analfabeto ao se pensar nos estímulos iniciais utilizados no ensino da leitura. Significa subverter a forma de exposição prevalente – que foi mostrada inadequada nesse contexto – na educação infantil e na alfabetização.

Descobriu-se que o acesso lexical obtido no estímulo da leitura não funciona adequadamente para enunciados de uma frase, indicando a necessidade de desenvolvimento da via sublexical para o processamento desse enunciado. Nesse sentido, apontaram-se dois movimentos para o domínio das vias de acesso à leitura: uma formal, envolvendo a relação grafema-fonema, nada óbvia para o aprendiz iniciante; outra de sentido, simples no contexto de uma única palavra, ou seja, óbvia para entender que o escrito representa o falado (enigma da leitura). Mas, com a complexidade crescente (maior conhecimento prévio sobre o sistema), essa via não proporciona a leitura de itens escritos novos no contexto de um sintagma nominal, de uma sentença e de um texto (sobre o qual deverá possuir algum conhecimento prévio para seu entendimento). Em todas essas etapas (formais e de sentido), aparecem relações entre parte e todo e todo e suas partes.

A pesquisa identificou uma dificuldade de a criança sair de “bola” para “bo”, por exemplo, no início do processo. Essa dificuldade provavelmente estará presente em diferentes etapas envolvidas (habilidades) na apropriação da leitura, o que não foi possível investigar. O processamento silábico, para os alfabetizados, parece muito simples, porém nos pareceu bastante complexo para os aprendizes iniciantes. A transição da palavra escrita para a sílaba escrita significa a perda do sentido, com a ênfase indo para o aspecto fonológico. A transição da palavra para um par de letras, “bo”, fica confusa para os aprendizes iniciantes. Houve evidência de um acesso lexical da sílaba, vista como um todo pelo aprendiz iniciante, vinculado à palavra aprendida. O sujeito leu /'bola/ para “bo”. Os dados

sugerem a possibilidade de um acesso intermediário entre a palavra (lexical) e o grafema (sublexical). Esse terceiro acesso, o silábico, não foi resolvido na presente investigação. Ele parece dependente de habilidades fonêmicas, ligando letras e sons, em pares silábicos. Ele é simultâneo, anterior, sucessivo aos acessos lexicais e fonêmicos? Não é possível responder com certeza.

Novas pesquisas podem confirmar esse processamento silábico, bem como propor novos estímulos para o acesso sublexical. Os dados sugerem a sequência: lexical, silábico e fonêmico. Contudo, uma proposta de sair da palavra diretamente para o grafema evitaria esse tipo de transição: “bolo”= /bolu/ (1); “o”= /o/ (2); “o”= /u/ (3); “b”= /b/ (4); e “l”= /l/ (5). As sílabas escritas apareciam após esse conhecimento grafema-fonema. Essa possibilidade foi testada somente na pré-escola, em 2010, sem ainda receber a devida análise. Ela merece novas investigações, pois encurtaria o caminho do acesso lexical direto para o acesso sublexical (grafêmico e fonêmico).



Figura 42: A transição do todo para o grafema

Outra descoberta é a oscilação das estratégias, no começo, mais lexicais; num segundo momento, mais sublexicais; depois novamente mais lexicais... Esse aspecto pode mostrar que o “global” e o “fônico” são complementares e diminuir a dicotomia entre esses métodos. Nesse contexto, visualiza-se a possibilidade de novos experimentos com propostas alternativas. O *Abc sem abc* seria mais um paradigma distinto de

aprendizagem do que um método fechado e pronto, como se tivéssemos encontrado as respostas para uma aprendizagem mais adequada da leitura, o que não é o caso.

Nesse sentido, o *Abc sem abc* confirma-se como uma estratégia inicial mais adequada, contudo não daria conta do desenvolvimento da via sublexical, o que exige o conhecimento do *Abc*. Por isso, já buscou uma alternativa nova de uma unidade (“bola”=/'bɔla/) para outra unidade (“o”=/'ɔ/), sem a tradicional mediação silábica. Dessa forma, aproximadamente, com 10 palavras escritas seria possível ensinar o acesso lexical da leitura, seguido do acesso sublexical com os grafemas e fonemas mais salientes no português do Brasil – o que não foi possível fazer nesta tese.

Um achado importante diz respeito aos processos de recepção e produção. Encontrou-se correlação nessas habilidades, quando o início é na leitura (recepção); o mesmo não ocorreu, quando o início é na escrita (produção). Isso indica que o entendimento da leitura pode ser dado na recepção (mais saliente), e não ser dado na produção (menos saliente). Os dados neurológicos de Broca e Wernicke (*apud* KANDEL 2009) servem de evidências adicionais de que a recepção (leitura) é uma coisa (opera em local específico do cérebro); e que a produção (escrita) é outra (funciona em outro local). Esse tema deveria ser mais pesquisado, pois os dados são ainda limitados e a questão é muito importante. Diversos alfabetizadores não consideram essa distinção em termos didáticos, em função da conversibilidade da recepção na produção, vice-versa, sem observar a anterioridade da recepção sobre a produção.

As limitações não permitiram a descrição das regras mentais envolvidas na aprendizagem da leitura, que pensei possível quando iniciei o doutorado. Contudo, consegui apontar uma regra nova (“bola”=/'bɔla/) para tornar mais simples e mais alegre a aprendizagem inicial da leitura. A leitura lexical de uma palavra pode facilitar a vida de crianças com necessidades especiais (e de seus professores também) no entendimento do enigma da leitura e na apropriação dessa habilidade. A lista de nove etapas distintas inclui três movimentos – um horizontal (escrito-oral) e dois verticais, um para dentro da palavra (formalismo) e outro acima da palavra (sentido). Essa perspectiva indica que a leitura envolve bem mais do que

decodificação, seja lexical ou sublexical, mas necessariamente também passa por ela.

A abordagem dos perceptos permitiu um olhar objetivo para o recorte investigado e conclusões simples para explicar o motivo de muitas crianças não aprenderem a leitura de uma palavra com o estímulo do alfabeto. As análises biológicas e cognitivas forneceram informações adicionais para evidenciar a simplicidade de um estímulo e a complexidade de outro. Ao olhar para o início, não se pode fazer previsões sobre as demais habilidades envolvidas na continuidade do processo de aprendizagem.

Essa seria outra limitação do estudo. O início mais adequado proporciona o entendimento pragmático da linguagem escrita (enigma da leitura) com a habilidade procedimental de leitura de uma palavra escrita, entretanto não pressupõe a apropriação de outras habilidades para uma leitura fluente de modo mais eficaz. Seriam necessários estudos longitudinais e o desenvolvimento de outros estímulos para avaliar esses possíveis efeitos de aprendizagem. O primeiro segundo do primeiro minuto da aprendizagem não dá conta de habilidades necessárias para a constituição de um leitor fluente.

5.4 MAGNITUDE DO PROBLEMA

Em relação ao início, a verdade do estímulo da escola (alfabeto) não se sustenta em bases científica, biológica ou cognitiva. Se a escola fosse mais aberta e flexível a essas verdades e certezas, talvez o uso social e pragmático da linguagem escrita fosse mais efetivo há muito mais tempo. A ideia central, então, é que os paradigmas e os estímulos propostos sirvam para relativizar os dogmas, as crenças e as práticas vigentes no que diz respeito à aprendizagem da leitura, especialmente, em relação ao início desse processo.

Dados oficiais (INEP *apud* LUZ 2005) indicam a presença de 700 mil alunos na primeira série, outros 700 mil na segundo ano (antiga primeira série), incluindo os alunos de 3, 4, 5 e 6 anos (700 mil x 4). Têm-se 3,5 milhões (700 mil + 2,8 milhões) de crianças que serão “estimuladas” com o alfabeto ou com a leitura. Em 10 anos, 35 milhões de sujeitos vão receber “estímulos” para se inserir no mundo da leitura. Os estímulos do alfabeto, suas posturas e crenças, se consolidaram culturalmente

há cerca de 3 mil anos com a prática do ensino alfabético e não da leitura. A pragmática do estímulo da leitura apresenta um uso imediato, preciso e determinado; a do alfabeto, um uso futuro, genérico e indeterminado.

Mesmo focando o início, uma parte do processo, o efeito observado abre uma perspectiva de que novos estímulos possam tornar a aprendizagem mais simples para as crianças. Essa questão ambiental está aberta a mudanças de forma muito mais simples, mas há uma grande resistência a elas – científica, social, cultural e educacional – para que sejam implementadas. A escolha pode ser outra... As perguntas podem ser outras... As respostas podem ser outras... ou as mesmas pontuadas no prólogo...

Por onde começar? Com uma palavra escrita. **Como apresentar a informação para a criança?** Em um contexto de interação significativo para o aprendiz, saindo da recepção para a produção. **O que apresentar de informação para a criança?** Uma palavra já conhecida na oralidade. **Como trabalhar a leitura e como trabalhar a escrita?** Como habilidades distintas, primeiro a recepção e depois a produção, mas ambas devem ser desenvolvidas em situações de uso efetivo. **Como relacionar uma com a outra?** Idem à anterior. **Como discriminar os grafemas?** No contexto de palavras conhecidas e lidas lexicalmente pelo aprendiz. **Em que idade se deve apresentar a leitura na escola?** A partir dos dois anos de idade, sem cobrar a “aprendizagem”, como uma brincadeira com a criança na descoberta do mundo ao seu redor. A obrigação “seria” brincar e não “aprender”. Elas brincariam e aprenderiam.

As discussões realizadas sugerem novos experimentos e novas pesquisas e apontam, claramente, algumas inadequações do alfabeto como porta de entrada para a leitura, bem como do estímulo da leitura para o desenvolvimento da via sublexical. Mesmo assim, a investigação questiona “algumas verdades”, “quase” dogmas, da escola no processo de inserir aprendizes iniciantes no mundo da leitura. Segue-se o que “sempre funcionou”, o que o adulto considera necessário para a aprendizagem, o que talvez não seja o mais adequado.

Essa empatia com o aprendiz, especialmente com os que não aprendem, não costuma ser levada em conta nas estratégias adotadas na escola. O fator principal para explicar a distância cronológica, observada na aprendizagem da leitura de uma

palavra, está no estímulo diferente adotado, não na didática dos professores ou do pesquisador, ou na habilidade pedagógica de um ou de outro. Considera-se esse achado relevante para o estudo e a análise da alfabetização no Brasil e em outros países. Um estímulo diferente também pode ser melhor em outras etapas da aprendizagem, não apenas em seu início. Existe um caminho mais curto para o entendimento do enigma do sistema alfabético.

A decisão do estímulo, ou a escolha do mesmo, não é da criança, é do professor e da escola. Em uma perspectiva bakhtiniana, passa por outras esferas de poder, nas quais o professor e a escola praticamente ficam sem voz, cumprindo determinações alheias, geralmente políticas e educacionais, sem muita clareza das variáveis em jogo na definição das estratégias pedagógicas para o ensino da linguagem escrita.

Há muito ainda por se descobrir sobre esses aspectos cognitivos da leitura e da escrita. Dois movimentos realizados com os olhos, em poucos segundos, caracterizam o *Abc sem Abc*. Primeiro olhar: **não conhece a palavra escrita e nem a relação dela com o som conhecido**. Segundo olhar: **conhece a palavra e a relaciona ao som**. Isso possibilita a leitura de uma sequência de grafemas de forma simples e direta. Não é o fim, é apenas o começo do processo.

Esta tese evidenciou que existem outras escolhas e outras possibilidades, talvez inadequadas para a escola e para a sociedade deste momento histórico. Não se encontram novas verdades sem colocar em cheque as verdades prevalentes. A criança pode “**ter de**” aprender todas as letras, seus nomes, as maiúsculas, as minúsculas, cerca de 7 mil perceptos, incluindo as sílabas, tomados como pré-requisitos essenciais para o início da aprendizagem, e não ser capaz de ler uma única sequência de letras de uma palavra escrita.

Esse fato pode ter ocorrido com os 20 sujeitos estudados. O aprendiz tem o “**poder**” de aprender algumas letras no contexto de uma palavra escrita, três perceptos, e relacioná-los ao seu conhecimento de mundo e da oralidade e ser capaz de ler essas letras adequadamente. Esse fato também parece ter ocorrido com os sujeitos estudados. O estímulo condiciona o resultado. Os dados trouxeram subsídios sobre os diferentes tipos de processamentos mentais para palavras, sílabas e frases escritas, o que sugere habilidades diferentes e complementares na

percepção visual, no recorte e na análise das mesmas, em diferentes etapas, na apropriação da linguagem escrita.

Contudo, não se pode afirmar, antes de estudos com mais sujeitos, que haja esses processamentos distintos para diferentes tipos de enunciados. A influência da questão ambiental (estímulo, método, professor, escola) para o sucesso ou fracasso na internalização de determinados conceitos e proposições, na mente da criança, não pode ser limitada ao que “sempre funcionou”. O ambiente é mais flexível a mudanças do que a questão biológica (percepção e compreensão dos estímulos e uso dos símbolos alfabéticos na leitura).

5.5 CONCLUSÕES

A transposição da teoria para a prática representa um novo tipo de conhecimento que não é dado pela teoria: **o saber como**. A interação do pesquisador com as crianças gerou novos paradigmas educacionais, estímulos alternativos e uma proposta de método para a aprendizagem da leitura e da escrita na escola. Ela ocorreu como algo inesperado, não previsto, e gerou dados para questionar aspectos solidificados na visão prevalente sobre o ensino da leitura, vigente em escolas públicas e privadas do Brasil, talvez presentes também em outras escolas de ensino de línguas escritas maternas.

Ao se aplicar uma teoria na prática, aparecem novos conhecimentos não contemplados **no saber que**. Há novas alternativas para inserir as crianças no mundo da leitura e da escrita, e as discussões realizadas trazem elementos culturais e técnicos para evidenciar a falibilidade dos estímulos do “abc”, do segmento isolado, por diversos pontos de vista. A opção por um olhar mais horizontal reflete a necessidade de romper um paradigma consolidado nas práticas escolares. Nesse aspecto, o momento de se oferecer a leitura varia e muito nos *inputs* iniciais estudados.

Com o alfabeto, essa é uma das últimas habilidades a serem trabalhadas; com o *Abc sem abc*, é a primeira atividade realizada. Essa escolha, sem dúvida, foi determinante para os resultados obtidos. Essa situação pode mudar a qualquer instante, a princípio, por ser uma escolha de sujeitos relacionados com a alfabetização: presidente da República, ministro da Educação, governadores, prefeitos, secretários de

educação, diretores pedagógicos, orientadores, supervisores, professores alfabetizadores, pais e mães.

Vendo os estímulos como uma ponte entre o ambiente e a criança, ao aprendiz não é dada possibilidade de escolha, entre o alfabeto ou a leitura. Com um pouco de empatia, seria lógico perceber que o alfabeto não torna claros, para os iniciantes, aspectos centrais da relação **escrita-fala**. A anterioridade da leitura sobre a escrita e a prevalência do acesso lexical sobre o sublexical no início da aprendizagem, bem como, a inadequação de se apresentar o alfabeto por meio do nome das letras foram evidenciadas teórica e pragmaticamente.

A ideia de um **Leitor de uma palavra** coloca em cheque definições de leitura e de educação, bem como os papéis do educando, do educador e da própria escola. Mesmo com as concepções teóricas, biológicas de percepções visuais (GIBSON *apud* STERNBERG 2008) e de acesso à memória (BADDELEY 1990 e KANDEL 2009), essa noção causou estranheza em alfabetizadores e em pesquisadores de diferentes linhas teóricas. O novo conceito implica em assumir riscos, contestar verdades consideradas “absolutas” e propor novas alternativas para problemas antigos. Os riscos inerentes ao rompimento de alguns paradigmas educacionais inconsistentes não devem se concretizar no curto prazo. A inadequação dos estímulos adotados pela escola, e com os quais pesquisadores e professores vêm convivendo bem, apesar da ineficiência com um grupo de aprendizes, deve continuar vigente.

Outros caminhos e alternativas são possíveis. Não se descobriu nova verdade, mas retomou-se uma ideia de mais de 200 anos de existência (ADAM *apud* MANGUEL 1999). Por isso, não asseguram, de antemão, o abalo das convicções dos valores e das visões que insistem em ensinar o sistema alfabético, e não a leitura. A aprendizagem da leitura envolve diferentes etapas e habilidades específicas em cada uma delas. A ordem dos estímulos e a forma de apresentação da linguagem escrita podem acelerar (facilitar) ou frear (dificultar) a aprendizagem do enigma da leitura, a qual não está restrita a uma decodificação global – específica, implícita, factual ou metafórica. Não bastam as relações grafema e fonema, parte e todo, micro e macro estrutura do texto. Os processos são muito complexos, tanto os biológicos e cognitivos, quanto os sociais e culturais. Existe o

querer individual, expresso por seus valores e atitudes; existe o querer social, expresso por suas instituições e restrições.

Mudar a sociedade, as pessoas e o mundo por meio da escola continua sendo uma possibilidade ainda remota. O mesmo não pode ser dito em relação ao estímulo inicial da leitura. Bastam alguns querereres “novos” da escola, do professor etc. e coragem para enfrentar a resistência dos defensores do alfabeto, do segmento isolado e do nome da letra. O que “sempre funcionou” dependeu muito mais da capacidade dos aprendizes (experiências e vivências letradas), que aprendiam o que não era ensinado, do que da perfeição “imaginada” e inexistente no estímulo do alfabeto.

As evidências apresentadas sugerem o trabalho com signos (BAKHTIN 1997 e FREIRE 1985), desde o primeiro segundo do primeiro minuto da aprendizagem, e não com meros sinais incompreensíveis. Como dito, as letras isoladas não podem ser consideradas um uso social desta expressão humana: não são palavras, não são sentenças, não são textos. Não expressam um sentido qualquer, nada além de serem letras, que podem ser usadas em palavras, sentenças e textos. O sorriso e a alegria das crianças ao lerem algumas palavrinhas continuam na minha lembrança...



Figuras 43, 44 e 45: Maria (3 anos), Gustavo (4)⁴ e Elias (5) no Jogo de Memória

Essas fotos da pré-escola são semelhantes às expressões espontâneas das crianças que conseguiram ler uma

⁴ Gustavo se tornou leitor fluente (veja o filme 3 no Anexo J).

palavra escrita pela primeira vez, de forma autônoma e independente. O enigma da leitura foi desvendado rapidamente. **A capacidade de relacionar o escrito com o falado seria representativa para o aprendiz iniciante. “Agora sei ler”,** poderia **pensar** sobre essa conquista pessoal. O sorriso largo da primeira leitura de uma palavra escrita dimensiona “o entendimento do código” e a alegria dessa apropriação por quem não conseguia antes. **A autoestima, a atenção e a participação das crianças indicam possibilidades novas de pesquisa e de aprendizagem na escola: a leitura lexical como a entrada principal para o letramento na educação infantil e na educação fundamental.**

Para concluir, as palavras de um prêmio Nobel⁵ ajudam a caracterizar as dificuldades e os desafios da investigação científica, especificamente sobre as intuições iniciais obtidas na aplicação de testes de leitura para criar um conceito novo e caracterizar um tipo de aprendizagem diferente e desconhecido: a primeira leitura de uma palavra escrita por um aprendiz iniciante.

A maior parte dos cientistas que tentaram seguir caminhos relativamente novos em suas pesquisas, com toda a dificuldade e a frustração que esses caminhos impõem, relatam que foram advertidos a não correr riscos. Para a maioria de nós, essas recomendações contra o impulso de seguir adiante apenas instigam o espírito de aventura (KANDEL 2009, p.450).

“No final das contas, temos que confiar em nosso inconsciente, em nossos instintos, em nosso anseio criativo” (Ibidem, p.169).

⁵ Eric Kandel recebeu o Prêmio Nobel em 2000 (Fisiologia ou Medicina), juntamente com Arvid Carlsson e Paul Greengard por contribuições sobre a transdução de sinais neurais, que transformaram a compreensão do funcionamento cerebral.

REFERÊNCIAS

- ABREU**, A. S. *Linguística Cognitiva, uma visão geral e aplicada*. Cotia: Ateliê Editorial, 2010.
- AGONILHA**, D.C., O que é plasticidade cerebral?
<http://www.profala.com/artneuro1.htm> (acesso maio 2009)
- BACHA**, M. L. *Leitura na primeira série*. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1969.
- BADDELEY**, A. D. *Human Memory: Theory and Practice*. Hove: Lawrence Erlbaum Associates Ltd., 1990.
- BAKHTIN**, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981 e 1997.
- _____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000 e 2006.
- _____. *Questões de literatura e estética – a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BATES**, J. E. et al. *Child care history and kindergarden adjustment*. *Development Psychology*, 64, 285-297, 1994.
- BATISTA**, A. A. G. et al. *Capacidades da alfabetização*. Caderno 2. Coleção Instrumentos de Alfabetização. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: CEALE, 2005.
- BEE**, H. *O desenvolvimento da criança*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BELLENGER**, L. *Os métodos de leitura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- BRASLAVSKY**, B. P. *La querella de los métodos em La enseñanza de la lectura: sus fundamentos psicológicos y La renovacion actual*. Buenos Aires: Kapelusz, 1962.
- BRASIL**. Ministério da Educação. *Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- BROWN**, R. *Social Psychology*. New York: Free Press, 1965.
- BRUNER**, J. *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris: Retz, 1987.
- CAGLIARI**, L. C. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1998.

- _____. *Alfabetização & linguística*. São Paulo: Scipione, 1997.
- CARVALHO**, M. *Alfabetizar e letrar, um diálogo entre a teoria e a prática*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CHOMSKY**, N. *Linguagem e Pensamento*. Petrópolis: Vozes, 1971.
- COHEN**, L. e **DEHAENE**, S. Specialization within the ventral stream: the case for the visual word form area. *Neuroimage*, 22, 466-476, 2004.
- DEHAENE**, S. *A few steps toward a science of mental life*. Mind, Brain, and Education, v.1, n.1, p.28-47, 2007a.
- _____. *Les neurones de la lecture*. Paris: Odile Jacob, 2007b. Trad. e adap. de Leonor Scliar-Cabral (no prelo)
- DEL RÉ**, A. *A pesquisa em Aquisição da Linguagem: teoria e prática*. In: DEL RÉ et al. *Aquisição da Linguagem: uma abordagem psicolinguística*. São Paulo: Contexto, 2006.
- DOMAN**, G. *Como ensinar seu filho a ler, a suave revolução*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1969, 3ª Ed.
- ELLIS**, A. *Leitura, escrita e dislexia, uma análise cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FENSON**, L. et al. *Variability in early communicative development*. Monographs of the society for Reseach In Child Development, 59(5, Serial No.242), 1994.
- FERREIRO**, E. e **TEBEROSKY**, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FIORI**, E. M. *Aprender a dizer a sua palavra*. In: FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1985.
- FRANCHI**, E. P. *Pedagogia da alfabetização – da oralidade à escrita*. São Paulo: Editora Cortez, 1998.
- FREIRE**, P. *A educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- _____. *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1985.
- _____. *Apresentação*. In: HARPER, B. et al. *Cuidado, escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- FREUND**, L. *Crescimento do cérebro*. (acesso maio de 2009) http://www.educacaoseculoxxi.com.br/ciclo_01/down/apresentacao_lisa_Freund.ppt#268,6,Crescimento do Cérebro
- FRITH**, U. *Beneath the surface of development dyslexia*. In: PATTERSON, K.; MARSHALL, J. & COLTHERT, M. *Surface*

dyslexia: neuropsychological and cognitive analyses of phonological reading. London: Lawrence Erlbaum Associates, 1985.

GADOTTI, M. *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione, 1989.

GAGNÉ, E. D. *et al.* The cognitive psychology of school learning. Ch.12: Reading pp.267-312. New York: Harper Collins College Publishers, 1993.

GERNSBACHER, M. A. Two decades of structure building. *Discourse Processes*, 23, 265-304, 1997.

GESSELL, A. *Psicologia do desenvolvimento do lactente e da criança pequena: bases neuropsicológicas e comportamentais*. São Paulo: Atheneu, 2000.

GIBSON, J. J. *The ecological approach to visual perception*. New Jersey: LEA, 1986.

GIROUX, H. A. *Alfabetização e a pedagogia do empowerment político*. In: FREIRE, P. e MACEDO, D. *Alfabetização – leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GOUGH, P. B. e **TUNMER**, W. E. *Decoding, Reading, and Reading Disability*. *Remedial and Special Education*; 7: 6-10, 1986.

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

GUIMARÃES, S. E. R. e **BORUCHOVITCH**, E. *O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2004, 17(2), pp.143-150

GÜTSCHOW, C. R. D. *A aquisição da leitura e da escrita* (acesso em maio de 2009, <http://www.profala.com/arteducesp47.htm>)

HEATH, S. B. *What no bedtime story means: narrative skills at home and school*. *Language in society*, 11 (2): 46-79, 1982.

HECKER, P. *Espiritismo – tese*. Porto Alegre: Livraria Continente, 1944.

HEMPEL, C. G. *La explicacion científica – estudios sobre la filosofia de la ciencia*. Buenos Aires: Paidós, 1979.

HERZOG, W. *O enigma de Kasper Hauser*. Alemanha: 1974 (filme).

KANDEL, E. R. *Em busca da memória, o nascimento de uma nova ciência da mente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

KATO, M. *Gramática do Letrado: questões para a teoria gramatical*. In: MARQUES, M. et al. (orgs). Ciências da Linguagem: trinta anos de investigação e ensino. Braga: CEHUM (U. do Minho), 2005.

KINTSCH, W. & **van DIJK**, T.A. Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 263-294, 1978.

KLEIMAN, A. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das letras, 1995.

KUHN, T. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

LACEY, H. *Valores e atividade científica*. São Paulo: Discurso Editorial, 1998.

LUZ, R. H. *Abc sem abc, aprendizagem da leitura*. Florianópolis: Edição do autor, 2009.

_____. *O Abc sem o Abc: grafemas e fonemas na alfabetização*. 2005. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

MARTINS, A. M. e **SILVA**, C. Phonological abilities and writing among Portuguese preschool children. *European Journal of Psychology of Education*, n.2, 163-182, 2006.

MATURANA, H. R.; **VARELA**, F. G. *A árvore do conhecimento*. Campinas: Editorial Psy, 1995.

McGUINNESS, D. *Cultivando um leitor desde o berço – a trajetória de seu filho da linguagem à alfabetização*. Rio de Janeiro: Record, 2006a.

_____. *O ensino da leitura, o que a ciência nos diz sobre como ensinar a ler*. Porto Alegre: Artmed, 2006b.

MENN, L. *Psycholinguistics: Introduction and applications*. San Diego: Plural Publishing, 2010.

MERLEAU-PONTY, M. *Merleau-Ponty: Resumo de Cursos Psicossociologia e Filosofia*. Campinas: Papirus, 1990.

MORAIS, J. et al. *Aprendizagem da leitura segundo a psicolingüística cognitiva*. In: RODRIGUES, C. e TOMITCH L. M. B. *Linguagem e cérebro humano, contribuições multidisciplinares*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MORAIS, J. et al. *Literacy training and speech analysis*. Cognition, v.24, 45-64, 1986.

- NEWCOMBE**, N. *Desenvolvimento infantil: abordagem Mussen*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- NIETZSCHE**, F. *O livro do filósofo*. São Paulo: Centauro, 2001.
- ORTIZ**, J. P. *Aproximação teórica à realidade do jogo*. In: MURCIA, J. A. M. *Aprendizagem através do jogo*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- OSTROWER**, F. *A sensibilidade do intelecto, visões paralelas de espaço e tempo na arte e na ciência, a beleza essencial*. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- PINHEIRO**, L. M. *Caminhos para a alfabetização*. Rio de Janeiro: MEC-INEP, 1975.
- PINKER**, S. *The language instinct: How mind creates language*. New York: Morrow, 1994.
- POPPER**, Karl. *Conhecimento objetivo*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1975.
- PRICE**, C. and **DEVLIN**, J. The myth of the visual word form area. *Neuroimage*, 19 (3), 473-81, 2003.
- QUADROS**, R. M. *O paradigma gerativista e a aquisição da linguagem*. In: QUADROS, R. M. et al. *Teorias de Aquisição da linguagem*. Florianópolis: UFSC, 2008.
- QUEIROZ**, E. *Os Maias*. Porto: Lugan & Genelioux, 1888.
- RIMRODT**, S. L. et al. *Functional MRI of Sentence Comprehension in Children with Dyslexia: Beyond Word Recognition*. *Cerebral Cortex*, February;19:402—413, 2009.
- ROSAMILHA**, N. *Psicologia do jogo e aprendizagem infantil*. São Paulo: Pioneira, 1979.
- RUSSELL**, B. *História do Pensamento Ocidental, a aventura das idéias dos pré-socráticos a Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.
- SAGAN**, C. Série Cosmos, 1980.⁶
- SAUSSURE**, F. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1973 e 2006.
- SCHÖN**, D. A. *Educando o profissional reflexivo, um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SCHOPENHAUER**, A. *A arte de escrever*. Porto Alegre: L&PM, 2010.
- SCLIAR-CABRAL**, L. e **TRINDADE**, L. R. M. *A sílaba como unidade de processamento*. In: RODRIGUES, C. e TOMITCH L.

⁶ <http://pt.wikipedia.org/wiki/Cosmos> (acesso na TvEscola em junho de 2008)

- M. B. *Linguagem e cérebro humano, contribuições multidisciplinares*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- SCLIAR-CABRAL**, L. *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2003a.
- _____. *Guia prático de alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2003b.
- SILVA**, A. C. *Até a descoberta do princípio alfabético*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2003.
- SILVA**, A. C. *et al.* Letter names and sounds: their implication for the phonetisation process. *Reading and writing*, 20 Dec., 2008.
- SMITH**, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- SOARES**, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- _____. *Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos*. Revista Pátio, n.29, 2004, p.19-22.
- SOUSA**, É. O. e **MALUF**, M. R. *Habilidades de leitura e de escrita no início da escolarização*. São Paulo: Psic. da Ed., 19, 2004, p.55-72.
- SOUZA**, L. D. e **SOUZA**, L. *A relação entre a infraestrutura e superestrutura*. Florianópolis: Apresentação em aula do Programa de Pós-Graduação em Linguística UFSC, 2007.
- STERNBERG**, R. J. *Psicologia cognitiva*. Porto Alegre: Artmed, 2008; São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- STEVENS**, G. *The reasoning Architect*. New York: McGraw-Hill, 1990.
- STREET**, B. Literacy in theory. In: _____. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: CUP, 1984.
- STUART**, M. Recognizing printed words unlocks the door to reading: how do children find the key? In: FUNNEL, E. e STUART, M. *Learning to read: Psychology in the classroom*. Oxford e Cambridge: Blackwell, 1995.
- STUART**, M. e **COLTHEART**, M. *Does reading develop in a sequence of stages?* Cognition, n.30, 1988, p.139-181.
- TERZI**, S. B. *A construção da leitura*. Campinas: Editora da Unicamp e Pontes, 1995.
- TFOUNI**, L. V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2006.
- TOMITCH**, L. *Memória de Trabalho*. Florianópolis: Aula do Programa de Pós-Graduação em Inglês, UFSC, 2009.

TURKELTAUB, P. E.; **WEISBERG**, J.; **FLOWERS**, L.; **BASU**, D.; **EDEN**, G. F. The neurobiological basis of reading: a special case of skill acquisition. In: **ERLBAUM**, L. *Developmental language disorder: from phenotypes to etiologies*. Washington: Rice and Catts, 2004.

VENTURI, M. A. *Aquisição da língua estrangeira numa perspectiva de estudos aplicados*. In: **DEL RÉ et al.** *Aquisição da Linguagem: uma abordagem psicolinguística*. São Paulo: Contexto, 2006.

VIANA, F. L. P. *Da linguagem oral à linguagem escrita: construção e validação do teste de identificação de competências linguísticas*. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2002.

VOLPATO, G. *Jogo, brincadeira e brinquedo: usos e significados no contexto escolar e familiar*. Florianópolis: Cidade Futura, 2002.

WIKIPEDIA (alfabetização) – acesso 9.12.2010 –
<http://pt.wikipedia.org/wiki/Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o>

_____. (método) – acesso 23.10.2009 –
http://pt.wikipedia.org/wiki/M%C3%A9todo_cient%C3%ADfico

_____. (percepção visual) – acesso 19.09.2009 –
http://pt.wikipedia.org/wiki/Percep%C3%A7%C3%A3o_visual

ANEXOS⁷

- A – Jogo de memória
- B – Grafemas-Fonemas
- C – Pré-escola
- D – Jogo pré-escola
- E – Desvios
- F – Estímulo e aprendizagem
- G – Linguística
- H – Nome da letra
- I – Texto Sousa e Maluf 2004
- J – Filmes e áudios
- K – A experiência do *Abc sem abc*
- L – Caderno do professor
- M – MPS
- N – O método proposto

⁷ Em meio eletrônico (CD).