

**CÂMARA DOS DEPUTADOS
COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA**

**RELATÓRIO FINAL DO GRUPO DE TRABALHO
ALFABETIZAÇÃO INFANTIL: OS NOVOS CAMINHOS**

**Câmara dos Deputados
Comissão de Educação e Cultura**

**RELATÓRIO FINAL DO GRUPO DE TRABALHO
ALFABETIZAÇÃO INFANTIL: OS NOVOS CAMINHOS**

**APRESENTADO NO SEMINÁRIO
O PODER LEGISLATIVO E A ALFABETIZAÇÃO INFANTIL: OS NOVOS CAMINHOS**

Brasília, 15 de setembro de 2003

PROJETO GRÁFICO: Marcos Kothar (Escritório em Casa)

MEMBROS DO GRUPO DE TRABALHO

Marilyn Jaeger Adams, Ph.D. Senior Research Scientist, Soliloquy Learning (Estados Uni-dos)

Roger Beard, Ph.D. Professor, School of Education, University of Leeds (Inglaterra)

Fernando Capovilla, Ph.D. Professor, Faculdade de Psicologia, USP (Brasil)

Cláudia Cardoso-Martins, Ph.D., Professora, Faculdade de Psicologia, UFMG (Brasil)

Jean-Emile Gomberg, Ph.D. Professor, Universidade de Rennes (França)

José Morais, Ph.D. Professor, Université Libre de Bruxelles (Bélgica)

João Batista Araujo e Oliveira, Ph.D. Presidente, JM Associados (Brasil)

ÍNDICE

RELAÇÃO DE FIGURAS E TABELAS

APRESENTAÇÃO

SÍNTESE

I – INTRODUÇÃO

II – METODOLOGIA

Alfabetização, ciência e ideologia

III – ESTADO DA ARTE SOBRE ALFABETIZAÇÃO

1. Definições, limites e foco
2. O reconhecimento das palavras: os embates de 1960 a 1980
3. O desenvolvimento da capacidade de reconhecer palavras: a teoria de fases de Ehri
4. As competências de leitura: aprender a ler e ler para aprender
5. Consciência fonêmica e o princípio alfabético
6. Quebrando o segredo do código alfabético: instrução explícita em decodificação e o método fônico
7. Soletrar e escrever
8. Desenvolvimento do vocabulário
9. Desenvolvimento da compreensão
10. Complexidade da língua nacional e alfabetização: aprendendo da pesquisa comparada
11. Alfabetização: uma questão de método?
12. Materiais de leitura
13. Dificuldades de leitura: prevenir e remediar

IV – POLÍTICAS E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO

1. Introdução
2. O caso da Inglaterra
3. O caso da França
4. O caso dos Estados Unidos

V – ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

1. Introdução
2. O desempenho dos alunos
3. Marco referencial: os PCNs
4. O impacto dos PCNs: como as Secretarias de Educação definem alfabetização
5. Formação inicial de professores: PCNs, Universidades e as Secretarias de Educação
6. Capacitação de professores alfabetizadores
7. Cartilhas e livros didáticos
8. Políticas e práticas de alfabetização no Brasil: algumas considerações
9. PCNs: uma perspectiva comparada

VI – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

REFERÊNCIAS

APRESENTAÇÃO

Nos últimos 30 anos, houve um gigantesco progresso nos conhecimentos científicos sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita, bem como sobre os métodos de alfabetização. Os estudos sobre alfabetização saíram do campo da intuição, amadorismo e empirismo e da especulação teórica para adquirir foros de ciência experimental. Hoje existe uma “ciência da leitura”, que possui rigor e status acadêmico similar ao de outras ciências. Governos da maioria dos países industrializados vêm se beneficiando do resultado dessas pesquisas e promovendo importantes reformas em suas políticas, programas e práticas de alfabetização. Diversas razões têm impedido que o Brasil acesse esses conhecimentos e incorpore a experiência de países mais bem sucedidos.

Em muitos países, o Parlamento desempenhou um importante papel nessas transformações, por meio de comissões, grupos de trabalho e relatórios com diagnósticos, análises e propostas sobre o tema. A Comissão de Educação e Cultura da Câmara entendeu que os esforços do atual governo para erradicar o analfabetismo dos adultos só serão bem sucedidos, no longo prazo, se a alfabetização das crianças se tornar a prioridade nacional da educação. Para tanto, criou um grupo de trabalho integrado por eminentes especialistas nacionais e convidados estrangeiros para apresentar ao Brasil uma visão atualizada sobre as teorias e práticas de alfabetização como base para uma análise da situação brasileira. Solicitou ainda que o grupo apresentasse propostas para o avanço do debate e das políticas e práticas em nosso país.

Tenho a satisfação de apresentar à sociedade brasileira o resultado desse trabalho. Com este relatório, as autoridades responsáveis pela educação no Brasil não podem mais ignorar os avanços ocorridos nesse campo no resto do mundo. A partir deste momento, temos em mãos um gigantesco desafio: manter o Brasil à margem dos progressos realizados nesse campo ou utilizar os conhecimentos científicos e a experiência de outros países para repensar as políticas e estratégias mais eficazes a fim de assegurar que toda criança brasileira seja adequadamente alfabetizada no início de sua escolarização.

A Câmara cumpriu o seu papel. Esse papel não implica uma tomada de posição sobre um tema de natureza eminentemente técnica, embora com repercussões políticas de mais alta relevância. O papel mais importante da Câmara consiste em criar espaço para o exercício democrático do debate e do contraditório. O debate está aberto. A Comissão de Educação convida os responsáveis pela Educação nos vários níveis da Federação, o Ministério Público, as agências públicas e organizações não-governamentais e outros indivíduos e grupos envolvidos na defesa e promoção dos direitos da criança,

a comunidade acadêmica, os organismos internacionais sediados no Brasil e, especialmente, PNUD, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento, a debaterem as idéias contidas neste relatório e darem resposta e seqüência às propostas nele apresentadas.

Deputado Gastão Vieira
Presidente, Comissão de Educação da Câmara dos Deputados

SÍNTESE

1 – O presente relatório trata da alfabetização das crianças. Nos últimos 30 anos, foram feitos notáveis progressos científicos. O estudo da leitura hoje se constitui em um ramo científico sólido. Também nesse período, importantes avanços foram realizados nas práticas de alfabetização de inúmeros países. O Brasil se encontra à margem desses conhecimentos e desses progressos.

2 – O objetivo do relatório é trazer essas informações ao conhecimento e à consideração das autoridades educacionais, das Universidades e da sociedade civil organizada. Da mesma forma que ocorreu em outros países, a aplicação dos conhecimentos da ciência cognitiva da leitura pode trazer importantes contribuições para a revisão das políticas e práticas de alfabetização no Brasil.

3 – O relatório ressalta dois problemas crônicos da educação brasileira.

4 – O primeiro é o problema da alfabetização das crianças. O Brasil não vem conseguindo alfabetizar adequadamente suas crianças – conforme evidenciado pelo desempenho dos alunos nas séries posteriores. A alfabetização inadequada compromete o sucesso escolar dos alunos e afeta de maneira irreversível a trajetória escolar dos alunos de nível socioeconômico mais baixo, que constituem a maioria da população que frequenta as escolas.

5 – O segundo problema refere-se à dificuldade do país em usar conhecimentos científicos e dados de avaliação para melhorar a qualidade da educação. No caso da avaliação, o país vem realizando trabalhos como os do SAEB há mais de dez anos, mas não vem conseguindo usar os resultados como instrumento de diagnóstico para melhorar o desempenho dos alunos. Em conseqüência, quase 80% dos alunos que concluem a 8ª série se tornam candidatos a analfabetos funcionais – inviabilizando a proposta de erradicar o analfabetismo adulto. No caso dos conhecimentos científicos, o país vem ignorando os progressos e as práticas mais adequadas para alfabetizar alunos, atendo-se a concepções equivocadas e manifestamente ineficazes sobre o que é e como se deve alfabetizar as crianças.

6 – O relatório contém 6 capítulos. Os dois primeiros introduzem o relatório e sua metodologia. O capítulo 3 faz uma revisão dos progressos da ciência cognitiva da leitura e delinea as principais implicações dessas descobertas para a elaboração de programas de alfabetização. O capítulo 4 analisa as políticas e práticas de três países que vêm logrando melhorias sensíveis na qualidade da alfabetização das crianças. O capítulo 5 analisa a situação da alfabetização das crianças no Brasil, incluindo as orientações oficiais, as políticas e práticas de formação e capacitação de professores, materiais didáticos, avaliação. Além disso, estabelece uma comparação entre o que ocorre no Brasil e em outros países. Essa comparação sugere, por si mesma, medidas que o Brasil poderia tomar para aprimorar suas políticas e práticas de alfabetização.

7 – As conclusões e recomendações são apontadas no capítulo 6. Elas são dirigidas principalmente ao Ministério da Educação, às Secretarias de Educação e às instituições de formação de professores. A principal conclusão é a de que as políticas e práticas de alfabetização crianças no Brasil e os currículos de formação e capacitação de professores alfabetizadores não acompanharam a evolução científica e metodológica que vêm ocorrendo nos últimos 30 anos em todo o mundo. Esse fosso que separa o país dos conhecimentos e práticas mais atualizados pode ser responsável, em parte, pelo insuficiente desempenho escolar de expressiva fatia da população escolar brasileira.

8 – As recomendações estão divididas em duas seções – uma trata do longo prazo e a outra sugere medidas para o curto prazo. As sugestões de longo prazo requerem, necessariamente, políticas educacionais que assegurem às escolas condições efetivas de funcionamento. Os principais ingredientes dessas políticas são comuns a qualquer sistema escolar eficaz: programas de ensino claros, adequados e bem estruturados; professores com formação científica atualizada, adequada e comprovada; remuneração atrativa; insumos básicos nas escolas; autonomia na gestão escolar e avaliação externa. A longo prazo, também são necessárias políticas específicas para alfabetização, especialmente referentes a programas de ensino, provisão de materiais didáticos adequados, certificação da qualidade dos professores e instrumentos adequados de diagnóstico e avaliação dos alunos.

9 – Para o curto prazo, as principais sugestões incluem:

- Rever as atuais orientações nacionais sobre alfabetização, de forma a torná-las compatíveis com os conhecimentos científicos e práticas mais atualizados. Isso inclui a revisão e atualização dos programas de formação de professores pelas instituições de ensino superior.
- Elaborar programas de alfabetização com objetivos, estrutura e seqüência compatíveis com o objetivo que se queira alcançar e com a realidade das crianças que iniciam a 1ª série e de pré-escolas, onde elas foram universalizadas
- Incentivar a produção e adoção de materiais de alfabetização cientificamente elaborados, associados à avaliação de sua eficácia.
- Vincular a capacitação de professores em serviço à implementação de programas estruturados e validados científica e empiricamente.
- Implementar mecanismos de avaliação do desempenho dos alunos nos programas de alfabetização, acoplando-os a estratégias de melhoria da qualidade dos resultados.

I – INTRODUÇÃO

Este relatório trata da alfabetização infantil e responde aos seguintes termos de referência, estabelecidos pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, que nortearam o grupo de trabalho:

TERMOS DE REFERÊNCIA PARA O GRUPO DE TRABALHO

O grupo de trabalho deve abordar as questões a seguir relacionadas:

- Como se define alfabetização das crianças e como essa etapa se distingue de outras etapas do ensino da língua
- Quais os principais conceitos científicos reconhecidos pela comunidade acadêmica internacional que fundamentam as práticas de alfabetização? Quais as implicações desses conceitos para a formulação de programas e materiais de alfabetização?
- Como diferentes países definem o período de alfabetização, as orientações e os currículos, programas de ensino a serem seguidos nas escolas, materiais didáticos, formação básica de professores e avaliação da alfabetização?

Face ao “estado da arte”, isto é, dos conhecimentos científicos e práticas de alfabetização nos países educacionalmente mais bem sucedidos, o grupo de trabalho deverá analisar:

- Os resultados e a qualidade da alfabetização das crianças nas escolas brasileiras
- Os PCNS – parâmetros curriculares e outras orientações do Governo Federal sobre o tema
- Programas de ensino das Secretarias de Educação
- Programas de formação de professores
- Políticas e critérios para a aquisição e avaliação de materiais didáticos para alfabetização de crianças
- Materiais de ensino disponíveis no mercado editorial
- Publicações acadêmicas e contribuição da comunidade científica brasileira para o avanço dos conhecimentos e práticas nessa área.

Com base nas informações acima, o grupo de trabalho deverá apresentar sugestões para o aprimoramento da legislação e das políticas que afetam as práticas de alfabetização no Brasil.

A leitura deste relatório terá maior proveito se, antes de iniciá-la, o interessado tentar refletir sobre questões como as formuladas a seguir.

- Por que, ao final do primeiro ano de alfabetização, alunos de países como Espanha e Alemanha têm melhor desempenho em leitura do que alunos de países como Portugal, França e Inglaterra? Se tudo o que importa na alfabetização é extrair sentido de textos, como explicar essas diferenças?
- Não é preciso saber ler para compreender um texto. Basta saber ouvir. O que é específico à habilidade de ler? Qual a essência da leitura? O que significa “aprender a ler”?
- Se a alfabetização for considerada um fenômeno natural, resultante da exposição a textos num ambiente letrado, como explicar que milhões de adultos permaneçam incapazes de ler e escrever de forma adequada?
- Por que os alunos levam, em geral, mais tempo para aprender a escrever do que a ler?
- Por que aprender a ler é mais fácil para um cego de nascença do que para um surdo de nascença? O que isso nos ensina sobre a natureza da aprendizagem da leitura?
- Todos os métodos de alfabetização são equivalentes? Ou existem evidências que favorecem a adoção de determinados métodos?
- Existe diferença entre o objetivo e o processo de aprender a ler?
- Existe diferença entre aprender a ler e ler para aprender?

A importância social, cultural, ética e econômica da leitura aumenta na medida em que as sociedades se desenvolvem. Para fazer face aos novos desafios, diversos países, e particularmente os países da OCDE, vêm estabelecendo mecanismos permanentes e recorrentes para assegurar a eficácia de suas políticas de alfabetização.

O presente relatório foi encomendado pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados. Ele representa uma tentativa de contribuição do Parlamento para associar o Brasil aos esforços da comunidade internacional de pesquisadores, educadores e países comprometidos com a adoção de critérios científicos como base para a formulação de políticas e práticas de ensino da leitura e escrita.

Os autores esperam que o relatório contribua para que o Brasil tome consciência dos avanços da Ciência Cognitiva da Leitura e das práticas de alfabetização desenvolvidas em países sintonizados com esses avanços, e utilize essas informações para rever suas políticas e práticas de alfabetização.

Também gostariam, nesta introdução, de apresentar uma palavra de cautela. As discussões sobre alfabetização no Brasil – como ocorreu em outros

países – tendem a ser polarizadas em torno da questão de métodos de ensino.

Os autores concordam que métodos de ensino constituem uma questão crucial, que a escolha de métodos não é indiferente e que nem todos os métodos são equivalentes, conforme será demonstrado no presente relatório. Apesar de sua importância, entretanto, uma discussão sobre alfabetização tem que ir além de questões puramente metodológicas.

Políticas e práticas de alfabetização estão envoltas num emaranhado de temas complexos relacionados com as condições gerais de funcionamento das escolas. Isso tem a ver com currículo, formação de professores, provisão de materiais didáticos, avaliação, gestão escolar etc. Se essas condições não forem adequadas, políticas de alfabetização terão resultados limitados. No entanto, condições gerais, necessárias como o são, não são suficientes para lidar com as questões específicas da alfabetização. Ambas precisam ser levadas em conta. Este relatório ocupa-se apenas das questões de alfabetização – mas não ignora que essas questões fazem parte de um contexto mais amplo.

O relatório aborda essencialmente a questão da alfabetização infantil, das crianças em idade escolar. No entanto suas conclusões aplicam-se igualmente aos problemas da alfabetização de adultos – uma questão que preocupa sobretudo as autoridades educacionais no Brasil. Porém, até que o sistema educacional brasileiro consiga alfabetizar suas crianças de forma eficaz, o contingente de analfabetos, particularmente os analfabetos funcionais continuará presente no cenário educacional brasileiro.

II – METODOLOGIA

“As descobertas favorecem as mentes que estão preparadas”

– Poincaré

Este relatório apresenta informações baseadas nas pesquisas mais atualizadas e em documentos oficiais dos países estudados, além de informações colhidas diretamente no Brasil, por meio de questionários enviados pela Comissão de Educação e Cultura a Secretarias e Conselhos Estaduais de Educação, Secretarias Municipais de Educação das Capitais, Universidades e editoras de livros didáticos. Exceto pelo capítulo VI, no qual os autores apresentam suas opiniões pessoais na forma de conclusões e recomendações, os outros capítulos se baseiam em evidências documentais colhidas e analisadas dentro dos padrões acadêmicos reconhecidos internacionalmente.

A revisão da literatura se concentra em pesquisas sobre a aprendizagem e ensino da leitura e escrita. Os estudos de caso nacionais foram realizados em países dos quais pelo menos um dos autores tem conhecimento pessoal. A maioria dos autores também participou de atividades não diretamente vinculadas à produção acadêmica em seus respectivos países, como avaliação, debates de políticas públicas e produção de materiais para ensinar as crianças a ler e escrever.

ALFABETIZAÇÃO, CIÊNCIA E IDEOLOGIA

Assuntos relacionados com alfabetização, sobretudo com métodos de alfabetização, sempre foram e continuam sendo objeto de intenso debate e controvérsia tanto no mundo político quanto no mundo acadêmico. Isso não surpreende, sobretudo tendo em vista que a escolarização deixou de ser um privilégio de poucos e, em pouco menos de um século, passou a ser reconhecida como um direito e uma obrigação. Apesar da aparente igualdade de oportunidades criada pela universalização do acesso a escolas, ainda persistem fortes desigualdades. Essas desigualdades decorrem da origem sócio-cultural das crianças e do esforço e motivação envolvidos, e freqüentemente são ampliadas em função da (falta de) qualidade e adequação do ensino oferecido nas escolas.

Diferentes visões existem a respeito de como lidar com essas questões.

O problema é que uma postura eminentemente política ou ideológica levou, em diversos países, e continua levando, no Brasil, a uma rejeição de

evidências objetivas e científicas sobre como as crianças aprendem a ler. Por essa razão, em diversos países, grupos de pesquisadores, independentemente de afiliação partidária ou convicção ideológica, foram convidados pelo Poder Executivo (na França), pelo Poder Legislativo (na Inglaterra) ou por ambos (nos Estados Unidos) para produzir documentos que resumissem o estado da arte nessa questão. Nesses países, os pesquisadores conseguiram desenvolver seus trabalhos com completa autonomia e liberdade. Apesar das discussões e divergências filosóficas e ideológicas – muitas das quais ainda persistem mesmo nos países da OCDE – os governos nacionais vêm demonstrando sua capacidade de agir, usando a melhor informação disponível para formular suas políticas de alfabetização. A evidência científica jamais substituirá ou eliminará essas divergências e discussões – nem essa é sua missão –, mas pode contribuir para estabelecer limites razoáveis sobre o que seja uma evidência aceitável, por exemplo. Infelizmente, esse ainda não é o caso no Brasil, mas a presente iniciativa do Parlamento para suscitar o contraditório constitui-se num importante passo nessa direção.

O OBSERVATÓRIO NACIONAL DE LEITURA DA FRANÇA

O ONL, Observatório Nacional de Leitura, é um bom exemplo da aceitação institucional do que hoje se denomina “ciência da leitura”. O ONL foi criado em 1995 pelo governo (de direita), reconhecido e fortalecido por sucessivos ministros de orientação socialista e, atualmente, pelo presidente Jacques Chirac. A composição dos membros do Comitê Científico do ONL nunca sofreu interferências de natureza política, e cabe a seus membros definir os temas que serão objetos de relatórios nacionais. O ONL tem como missão aconselhar o ministro da Educação em matérias pertinentes à alfabetização e ensino da leitura, podendo definir sua agenda tanto por iniciativa própria quanto em resposta às demandas do ministro. O Comitê é composto por 20 cientistas de reconhecida reputação em áreas como psicologia, lingüística, ciências da educação, psicolingüística e neurociência, independentemente de sua nacionalidade. Os trabalhos do Comitê são apoiados – mas não dirigidos – pelo pessoal administrativo do Ministério da Educação. O ONL produziu dois relatórios abrangentes, um em 1998, sobre o Ciclo 2 (correspondente à última série da pré-escola e aos dois primeiros anos do ensino primário), outro em 2000, sobre o Ciclo 3 (3ª a 5ª séries). Atualmente está elaborando um relatório sobre o ciclo intermediário (7ª a 9ª série). O ONL também criou grupos de trabalho para estudar temas específicos – como a elaboração de critérios para os professores analisarem os livros didáticos e de

literatura visando à sua adoção. A cada ano, o ONL organiza seminários de curta duração para transmitir informações atualizadas diretamente a inspetores nacionais e professores de cursos de magistério.

Nos últimos 30 anos, as pesquisas sobre leitura e aprendizagem da leitura adquiriram um status científico incontestável. O uso de metodologia experimental, primeiro em laboratórios, depois em trabalhos de campo, fortaleceu a qualidade dos dados e análises. A maioria das pesquisas se baseia no teste de hipóteses envolvendo o uso de grupos experimentais e de controle, que são escolhidos de forma a isolar de outras influências a variável que se quer estudar. Todos esses estudos adotam procedimentos científicos bem estabelecidos e reconhecidos pela comunidade científica internacional. Alguns deles utilizam técnicas muito sofisticadas – por exemplo, há estudos que permitem mudar a apresentação de um texto em função dos movimentos oculares do leitor, de forma a avaliar com precisão os efeitos dessas mudanças na duração da fixação dos olhos e no desempenho na leitura. Isso permitiu observações como a de que os leitores percebem corretamente 5 a 10 letras à direita do ponto de fixação (McKonkie e Rayner, 1975; Rayner e Pollatsek, 1987). A implicação dessa limitação física faz o leitor repousar o olho (fixar) em muitas palavras. Essas observações invalidaram teorias que postulavam que os bons leitores liam saltando palavras e adivinhando o sentido, sem prestar atenção às palavras e a seus componentes sub-lexicais. Outras pesquisas permitiram observar mudanças na atividade metabólica de certas partes do cérebro durante a realização de determinadas tarefas de leitura – o que tornou possível avaliar o impacto dessas mudanças nessas tarefas. O estudo da alfabetização rompeu com o mundo da especulação e do amadorismo para se filiar à tradição mais rigorosa da ciência experimental.

É importante salientar que as pesquisas atuais sobre leitura obedecem às mesmas regras aplicáveis às demais ciências experimentais, como a física ou a biologia. A comunidade científica internacional nessa área inclui centenas de pesquisadores, organizados em inúmeras instituições científicas e com publicações em revistas técnicas que submetem seus artigos a conselhos de revisores antes da publicação. A maioria dessas publicações encontra-se referenciada nas citações apresentadas na seção final (Referências). A criação da SSSR (Sociedade para os Estudos Científicos da Leitura), em 1990, é um marco na institucionalização da nova ciência da leitura.

A partir de fatos científicos bem estabelecidos, vem sendo possível derivar idéias robustas e úteis para o ensino da leitura e para a reeducação de pessoas com dificuldades de leitura. A Sociedade Americana de Psicologia (ASP) publicou em sua revista *Observer* (volume 15, de julho-agosto de 2002) um

relatório intitulado “How psychological science informs us about the teaching of reading”. Esse relatório ressalta que na nova Ciência Cognitiva da Leitura o princípio de que a consciência fonológica é o mais importante preditor de sucesso em leitura possui a força equivalente à do conceito de gravitação em física.

Os autores – e não a Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados – reconhecem que a evidência científica apresentada e discutida neste relatório representa a que eles consideram a mais atualizada, precisa e apropriada para discutir questões relacionadas com políticas e ensino de alfabetização. Estão conscientes de que essa literatura é apenas uma parte de uma área mais abrangente e complexa do ensino da leitura. A alfabetização é parte de um processo de escolarização – e muitas outras variáveis estão envolvidas na explicação dos resultados que se obtêm como fruto de implementação de políticas de alfabetização e programas de ensino. Embora reconhecendo o valor desses outros fatores, os autores acreditam haver evidência suficiente para mostrar a importância que podem assumir, para o sucesso escolar do aluno, políticas específicas de alfabetização e programas e estratégias relacionados a como as crianças devem ser ensinadas a ler e escrever.

CIÊNCIA DA LEITURA E POLÍTICA EDUCATIVA

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

Em 1996, cerca de 45% dos alunos da 4ª série (9 anos de idade), na Inglaterra, encontravam-se abaixo dos níveis mínimos esperados de desempenho em leitura, e abaixo das médias internacionais (Brooks et al, 1996). A partir de 1997, com a National Literacy Strategy, começaram a ocorrer notáveis mudanças nas práticas de ensino, incluindo o uso do método fônico e o estímulo a práticas orientadas de leitura e uso do tempo em sala de aula. Poucos anos depois, o índice de alunos abaixo do mínimo caiu de 45 para 20% e em 2001 a Inglaterra passou a ocupar o 3º lugar no ranking internacional de desempenho em leitura, comparativamente a 35 outros países (Twist et alia, 2003).

Tendo em vista que muitos dos conceitos, fatos científicos e mesmo da literatura utilizada na elaboração do presente relatório são amplamente desconhecidos ou ignorados pelas Universidades e Secretarias de Educação no Brasil, o relatório tenderá a repetir alguma informação para tornar o contexto de sua análise mais claro.

Muitos dos textos citados, também, resultam de trabalhos já publicados ou em publicação pelos autores do presente relatório. É possível que o processo de editoração e fusão de suas diferentes contribuições nem sempre tenha sido fiel aos trabalhos originais referidos no relatório, que devem ser consultados como fonte mais precisa de suas idéias e contribuições individuais.

III – ESTADO DA ARTE SOBRE ALFABETIZAÇÃO

DEFINIÇÕES, LIMITES E FOCO

Ler consiste na capacidade de extrair a pronúncia e o sentido de uma palavra a partir de sinais gráficos. Escrever consiste na capacidade de codificar graficamente os sons correspondentes a uma palavra. Ler implica, antes de mais nada, a capacidade de identificar uma palavra.

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

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

LER E COMPREENDER

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

Extraído de: Morais, La science de la lecture: d'un regard sur le passé à un regard sur l'avenir, 2003

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

DE “LER É COMPREENDER” PARA “LER PARA COMPREENDER”

Felizmente, os tempos em que muitas pessoas negavam a especificidade da leitura afirmando que 'ler é compreender' estão chegando ao fim. Afirmar que ler é compreender não passa de um equívoco, pois não é correto tomar a finalidade de uma atividade como sendo sua definição. E esse equívoco não se atenua acrescentando que 'ler é compreender textos escritos'. Ao corrigir o adágio 'ler é compreender' o governo da França corrigiu um erro lógico e pedagógico.

J. Morais, a respeito dos novos programas de ensino da França.

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

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

CL = RP X CA

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

De acordo com P. Gough, a Compreensão de Leitura (CL) é igual ao produto do Reconhecimento de Palavras (IP) pela Compreensão Auditiva (CA). Nas fases iniciais da compreensão da leitura, no entanto, muito da variância na compreensão pode ser explicado em termos de variações na capacidade de reconhecer palavras. Isso se explica porque, quando as crianças estão começando a aprender a ler, elas já possuem uma capacidade oral bem desenvolvida, mas pouca ou nenhuma capacidade para reconhecer palavras que estão impressas num livro ou texto.

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

identificar) palavras é a primeira e mais importante tarefa – a única tarefa específica ao processo de aprender a ler. Depois que a criança se torna proficiente, sua capacidade para identificar palavras lhe permite focalizar a atenção no processo de compreensão.

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

O ato de ler impõe inúmeros requisitos ao sistema cognitivo: um decodificador, um bibliotecário, um intérprete e armazenadores de informação de longo e de curto prazos. Quando começa a aprender a ler, a criança já possui **todos**, exceto um desses requisitos: o decodificador. Se o decodificador é fraco, a compreensão de leitura será deficiente. **APRENDER A LER consiste essencialmente em adquirir as competências para decodificar.**

Em termos simples, porém técnicos, **o processo de aprender a ler** consiste em adquirir uma série de habilidades que envolvem o reconhecimento de palavras escritas, bem como a decodificação e aglutinamento fonológico. Na medida em que a competência de leitura evolui, com a prática, a decodificação tende a tornar-se mais eficiente, e o léxico ortográfico evolui, tornando mais fácil o reconhecimento imediato da ortografia das palavras. Essa definição se sustenta no simples fato de que as correspondências grafema-fonema constituem-se na essência do código alfabético latino.

A essência – não o objetivo – **de aprender a ler** consiste em traduzir letras (impressas, escritas) em sons que fazem sentido. Dessa forma, a decodificação fonológica (isto é, traduzir sons em letras para escrever e letras em sons para ler) **constitui o** cerne do conceito de alfabetização. No entanto ela não esgota nem o seu sentido nem o seu objetivo: o objetivo da leitura é permitir ao leitor compreender, interpretar, modificar, debater-se com o texto.

Ler e escrever são faces de uma mesma moeda – embora a escrita seja mais complexa e exija o desenvolvimento de competências adicionais. A maioria das conclusões das pesquisas sobre leitura também se aplica à escrita. Mas os processos de conversão grafo-fonológicos são mais fáceis do que o inverso, o processo de conversão fono-grafológico. Escrever exige que a criança aprenda as representações ortográficas de forma precisa e completa.

Em síntese, a capacidade de ler envolve não apenas habilidades de decodificação, mas requer uma enorme quantidade de informações sobre semântica, sintaxe e pragmática da língua. Conquanto esteja embebido num contexto de múltiplos objetivos e propósitos, o primeiro estágio de aquisição da

leitura (isto é, aprender a ler) refere-se precipuamente ao desenvolvimento da capacidade de identificar as palavras com eficiência e precisão. *O reconhecimento de palavras é necessário para a compreensão da leitura. Ele deve ser o foco de programas de alfabetização.* Outras competências e habilidades relacionadas com a compreensão da leitura devem ser o foco prioritário dos anos subseqüentes do ensino da língua materna.

Aprender a ler não é um evento natural – no mesmo sentido que aprender a falar. Trata-se de uma atividade especificamente humana, que não deriva, pelo menos diretamente, de nenhuma capacidade inata que possa ser ativada a partir de mera exposição a materiais escritos. **Mas** aprender a ler também **não tem nada de sobrenatural**. Ler é a consequência de uma conquista fundamental que o aprendiz faz: a descoberta do princípio alfabético subjacente ao código alfabético. O processo de alfabetização serve para ajudar o aluno a descobrir esse princípio fundamental (*Ministère de la Jeunesse, de l'Education Nationale et de la Recherche, 1998, pp. 15-16*).

É UM FATO CIENTÍFICO BEM ESTABELECIDO QUE APRENDER A LER REQUER:

- Compreender o princípio alfabético
- Aprender as correspondências entre grafemas e fonemas
- Segmentar seqüências ortográficas de palavras escritas em grafemas
- Segmentar seqüências fonológicas de palavras faladas em fonemas
- Usar regras de correspondência grafema-fonema para decodificar informação

Adams, 1990; Adams, Treiman e Pressley, 1997; Snow, 1998; National Reading Panel, 1998

As seções que integram o presente capítulo examinam o que os autores deste relatório consideram como as descobertas científicas mais relevantes para o ensino da leitura e escrita, e que podem ser relevantes para a consideração dos responsáveis, no Brasil, pela formulação de políticas de alfabetização, pelos programas de formação de alfabetizadores e pela produção de materiais de alfabetização. Os autores reconhecem que muitos outros aspectos de ler e escrever foram deixados de lado – mas esses aspectos ultrapassam os termos de referência para o relatório. Os tópicos aqui incluídos não apenas abordam as questões mais fundamentais da alfabetização, mas também poderão ajudar a analisar e compreender a distância que separa a evidência científica disponível no mundo e as práticas de alfabetização mais usuais no Brasil.

As pesquisas sobre alfabetização não chegaram – e jamais chegarão – a um estágio final e definitivo. Da mesma forma que ocorre com qualquer conhecimento científico que depende de base experimental, o refinamento de

perguntas, métodos e instrumentos de medida estabelece novos patamares que permitem questionar verdades científicas e substituí-las por novas evidências.

2. O RECONHECIMENTO DAS PALAVRAS: OS EMBATES DE 1960 A 1980

Como observamos anteriormente, o reconhecimento das palavras desempenha um papel central no desenvolvimento da habilidade de leitura. Aprender a reconhecer palavras é a principal tarefa do leitor iniciante. Além disso, a dislexia é com frequência associada a dificuldades nesse domínio. Não surpreende, portanto, que o reconhecimento de palavras tenha sido o foco de um grande número de estudos e teorias.

De maneira geral, as teorias sobre o reconhecimento das palavras podem ser classificadas em três grandes grupos: modelos de-baixo-para-cima, modelos de-cima-para-baixo e modelos interativos. A seguir, apresentamos uma descrição breve das principais características de cada um desses modelos, assim como as suas principais **implicações pedagógicas** (ver Adams, 1990 e Beard, 2003, para uma discussão mais pormenorizada).

Até meados da década de 60, o paradigma predominante que informava as práticas de alfabetização se baseava no quadro de referência do behaviorismo que caracterizava as teorias de aprendizagem, com destaque para as explicações associacionistas (estímulo-resposta). A aprendizagem era vista como um conjunto de associações, o modelo era conhecido como “de baixo-para-cima”.

A partir de meados da década de 60 até meados da década de 80, foi crescendo a insatisfação com esse modelo behaviorista, com os modelos de ensino vigentes, especialmente com modelos de alfabetização. Um grande cisma formou-se entre especialistas em alfabetização e ensino da leitura, conforme brilhantemente documentado no livro *The Great Debate*, de Chall (1967). Durante esse período, foram se desenvolvendo teorias cognitivas que substituíram os paradigmas neo-behavioristas (estímulo-resposta) por explicações mais abrangentes. Pesquisas em áreas como lingüística e inteligência artificial começaram a lidar com temas relacionados com aquisição e ensino da linguagem. Antigos autores como Leo Vygostky foram redescobertos no contexto das novas teorias de linguagem. Jean Piaget, que havia estudado fenômenos de aprendizagem no início do século XX, começou a ser redescoberto e popularizado nos meios acadêmicos por meio de pesquisadores influentes como Jerome Bruner e John Flavell. Desenvolvimentos paralelos no campo das neurociências e técnicas de neuro-imagem produziram novas evidências a respeito dos substratos neuro-anatômicos da linguagem que revolucionaram as

maneiras de pesquisar nesse campo. Novas explicações e novos instrumentos foram incorporados, de maneira a lançar novas luzes sobre os processos cognitivos subjacentes à aquisição das competências de ler e escrever.

Diversas teorias foram desenvolvidas. Algumas sugeriam que ler era um processo tão natural quanto falar (Smith, 1970, 1973), ou que as pessoas aprendem a ler fazendo adivinhações sobre o sentido das palavras no texto com base no contexto (Goodman, 1965). Ao mesmo tempo, pesquisadores de diversas orientações foram acumulando evidências que hoje se constituem no paradigma predominante para explicar e entender como ocorre o processo de aquisição de leitura. Esse debate é brevemente sintetizado nos parágrafos seguintes, com uma liberal transcrição do artigo de Beard (2003).

Os modelos de-baixo-para-cima

De acordo com esses modelos, o reconhecimento de palavras é mediado pela fonologia. Um dos modelos de-baixo-para-cima mais conhecidos foi proposto por Philip Gough (1972). Para esse autor, a informação visual é registrada como um ícone, que retém a informação enquanto ela é processada. Um equipamento de reconhecimento de informação identifica os grafemas, os quais são convertidos em fonemas por um “decodificador”. A representação fonológica resultante serve de input para um “bibliotecário”, que compara essa representação com as disponíveis no “dicionário” mental. As implicações pedagógicas desse modelo são claras: o ensino da decodificação, isto é, da conversão grafema-fonema, deve ser a ênfase do processo de alfabetização.

As críticas aos modelos de-baixo-para-cima

Um problema com esses modelos é que eles não explicam como somos capazes de distinguir palavras homófonas – por exemplo, as palavras concerto e conserto. Como esse exemplo demonstra, parece óbvio que o reconhecimento de palavras requer algo mais do que a habilidade de conversão letra-som. Esses modelos tampouco conseguem explicar o fato de que o leitor proficiente é capaz de reconhecer as palavras escritas – pelo menos as palavras familiares – diretamente, isto é, sem intermédio da decodificação. Tais dificuldades levaram os proponentes desses modelos a ampliá-los para acomodar outras evidências, conforme discutido adiante.

Os modelos de-cima-para-baixo

As limitações dos modelos de-baixo-para-cima levaram alguns autores a procurar explicações partindo de outro prisma. A palavra “adivinhar” ou sinônimos dela aparece em quase todas essas explicações. No modelo de Bem Goodman (1965), por exemplo, o reconhecimento de palavras é igualado a um “jogo psicolingüístico de adivinhações”. Em outras palavras, o reconhecimento de palavras é secundário à formulação de hipóteses sobre os sentidos que

aparecem ou podem ser esperados ao longo do texto com base no conhecimento lingüístico e de mundo do leitor. Para Goodman, o reconhecimento de palavras envolve a seleção de pistas para confirmar ou negar a correção da adivinhação.

No livro Tarzan, Edgar Rice Burrough's apresenta uma visão do que seria o processo de aprendizagem da leitura. Por meio de ensaio-e-erro, Tarzan vai aprendendo a descobrir o diário que seu pai havia deixado na caverna...

Conforme ilustrado em boxe inserido na próxima seção, que resume as críticas à teoria de Goodman, esse autor adverte que a ênfase em unidades sublexicais converte a linguagem em algo arbitrário e desconexo e, portanto, dificulta ou impossibilita o processo de alfabetização. Para Goodman, assim como para Frank Smith (1971, 1973), a aprendizagem da leitura é tão natural como a aprendizagem da linguagem oral, desde que ocorra em contextos significativos para a criança.

Tanto Goodman quanto Smith enfatizaram a importância da informação não visual: ler significa reduzir incertezas, e as incertezas são reduzidas por meio de testes de hipóteses sobre a estrutura e o sentido do texto. Sentenças, palavras e letras são mediadores que podem ser usados em caso de necessidade. Mas, normalmente, os leitores identificam o sentido do texto antes de identificar as palavras individualmente.

As críticas aos modelos de-cima-para-baixo

As críticas aos modelos de-cima-para-baixo são abundantes, abrangendo desde questões relacionadas a metodologia e uso inadequado de evidências até questões de fundo. Vários estudos (ver, por exemplo, Gough 1981, 1983) colocaram por terra a idéia de que se pode prever as palavras de um texto: apenas uma em cada quatro palavras pode ser prevista e, mesmo assim, as palavras previsíveis são as que menos informações oferecem para a compreensão do texto. Ademais, pesquisas com textos que omitiam palavras importantes reduziram a taxa de "adivinhação" a menos de 10%. Reid (1993) também não encontrou, nos estudos de Goodman, resposta a perguntas como: Como o leitor sabe quais pistas são mais produtivas? Existem critérios para prever determinadas palavras? O que ocorre se a palavra adivinhada não está no texto? Enfim, adivinhar é um método ideal para aprender a ler?

Tendo em vista a popularidade e influência de que ainda gozam Goodman e Smith no Brasil, os boxes adiante apresentam uma crítica mais detalhada às teorias e conclusões desses autores.

AS PROPOSTAS DE GOODMAN...

Baseado num único estudo, Goodman (1965) concluiu que devemos abandonar a ênfase nas palavras e desenvolver uma teoria de leitura e uma metodologia de alfabetização que desloque o foco para o lugar certo: a linguagem. Goodman afirmou que, se as pistas funcionais no contexto de um texto significativo vão além das palavras isoladas, os leitores devem ser capazes de ler mais palavras em contexto do que fora dele. Para testar essa hipótese, ele elaborou uma lista de palavras utilizadas em livros de alfabetização. Seus alunos foram 100 crianças das 3 primeiras séries (K-2). Goodman verificou que mais da metade das palavras saltadas ou mal lidas nas listas foram identificadas corretamente no contexto – e esta foi a base para sua conclusão.

...E AS EVIDÊNCIAS CONTRÁRIAS

Goodman enfatizou a sensibilidade dos alunos das primeiras séries para as pistas contextuais. Biemiller (1970) e Weber (1970) confirmaram essa evidência sobre o papel do contexto. No entanto o padrão dos erros que os alunos cometiam ia na direção oposta ao que foi sugerido no estudo de Goodman: o crescimento da capacidade de leitura das crianças estudadas por Biemiller e Weber indicou maior tendência a acertos em função dos aspectos gráficos, e não do sentido das palavras. Como essas evidências contraditórias podem ser conciliadas?

Primeiro: Goodman agregou dados de crianças de três séries diferentes, sem levar em consideração seu nível de desenvolvimento de leitura. Replicações do estudo de Goodman mostraram que o contexto traz mais vantagens para os maus leitores (Allington, 1978, Nicholson, 1991, Nicholson, Bailey & McArthur, 1991, Nicholson, Lillas & Rzoska, 1988).

Segundo: as crianças estudadas por Goodman sempre liam as palavras da lista antes das histórias. Em estudos em que a ordem foi mudada, a vantagem do contexto sobre as listas diminuiu, em geral, e especialmente para os bons leitores (Nicholson et al, 1991, Nicholson, 1991).

Terceiro: crianças que se tornam posteriormente boas leitoras são igualmente ligadas ao contexto. Mas elas são muito mais sensíveis à maneira de soletrar as palavras e a seus mapas fonológicos (Tunmer & Chapman, 1995). Essa relação continua ao longo dos anos escolares, e

é demonstrada pela capacidade crescente dos bons leitores de prever palavras que vão ocorrer no texto a partir do contexto (Perfetti, 1985, Tunmer e Hoover). Os maus leitores, no entanto, dependem muito mais do contexto para identificar as palavras (Allington & Strange, 1978, Juel, 1980, Perfetti & Rpoth, 1979, West & Stanovich, 1978). Uma evidência suplementar indica que a leitura de palavras desconhecidas ou de pseudo-palavras revela-se como o mais poderoso fator para discriminar a capacidade geral de leitura (Pergetti, 1985; Rack, Snowling & Olson, 1992; Stanovich e Siegle, 1994; Vellutine, 1979).

Em síntese: as evidências confirmam, de forma irrefutável, que palavras e letras constituem-se nos dados fundamentais da leitura (Adams, 1990). Uma pobre capacidade de identificar palavras está fortemente associada com uma compreensão pobre tanto em crianças (Perfetti, 1985, Rack, Snowling e Olson, 1992; Stanovich, 1982, 1991b) como em adultos (Bruck, 1990, Cunningham, Stanovich e Wilson, 1990). Ademais, as pesquisas também indicam que uma capacidade pobre para identificar palavras é a maior fonte de dificuldades de leitura.

A afirmação de que a leitura proficiente envolve um processamento apenas parcial do texto escrito tampouco é correta. Estudos sobre movimentos oculares durante a leitura (McKonkie e Zola, 1981, Just e Carpenter, 1987, Carver, 1990, Rayner, 1992) demonstraram, de forma inequívoca, que os leitores fluentes processam a maioria das palavras e das letras nas palavras durante a leitura. O que caracteriza a leitura proficiente não é a capacidade de ignorar as palavras ou as letras nas palavras, mas, antes, a capacidade de processá-las de forma muito rápida.

A investida mais detalhada sobre as teorias de Smith foi feita no trabalho de Adams (1990). Ele observa que o argumento de Smith é correto em alguns aspectos: a leitura proficiente não se dá na base de identificar uma letra de cada vez. Mas o argumento torna-se incorreto quando Smith postula a existência de um mecanismo de aquisição de leitura cuja existência e modo de funcionamento permanecem sem comprovação.

De acordo com Adams, afirmar, como faz Smith, que o leitor não identifica letras ao ler, equivale a dizer que só existe areia, e não grãos de areia.

FRANK SMITH: A CRÍTICA DE ADAMS

Os primeiros livros de Smith (1971 e 1973) semearam o movimento conhecido em diversos países como “Whole Language”. No Brasil, essas idéias foram disseminadas pelo movimento que se denominou de “construtivismo” e que é assumido pelos PCNs – os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério da Educação.

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

Segundo Smith (1973, p. 70), a decodificação é um procedimento insustentável na teoria e impossível na prática. Ao contrário, ele afirma que o leitor que lê um texto palavra por palavra está limitado pela progressão esquerda-direita, mas essa progressão é uma limitação, e não uma ajuda para o leitor fluente (p. 22). Leitores iniciantes raramente usam habilidades de decodificação – e eles só o fazem porque aprendem a decodificar nas escolas (p. 71). Os bons leitores não decodificam nem para identificar palavras desconhecidas, e a sub-vocalização é uma regressão a práticas aprendidas em sala de aula (p. 81).

Para Smith, a convicção de que as letras devem ser identificadas em ordem para possibilitar a leitura, devido ao fato de as palavras serem construídas por letras, só não foi desastrosa para a comunicação escrita devido ao instinto humano para ignorar as letras individuais (p. 124). Smith explica que o leitor obtém informação por meio de um processo segundo o qual seleciona um mínimo de informações de um texto necessárias para prever a estrutura da linguagem que pode ser traduzida em sentido (p. 164)... O leitor fluente lê utilizando entre 1/4 e 1/10 da informação de cada palavra (p. 79). Daí ele conclui que os métodos usuais de alfabetização apenas criam uma privação sistemática de informação. Alfabetizar seria natural se as crianças pudessem usar seus talentos naturais para testar hipóteses.

Num capítulo escrito em co-autoria com K. Goodman, Smith critica o valor de qualquer programa de alfabetização formal – basta dar aos alunos material escrito que seja compreensível e interessante.

A crítica de Adams aos trabalhos de Smith, baseada nas evidências apresentadas em seu livro *Learning From Print* (Adams, 1990), pode

ser sintetizada como a seguir:

1. A teoria de leitura de Smith sobre o primado do significado encontrava-se em contraste com a visão corrente na época em que foi formulada (associacionismo). Ao mesmo tempo, o papel da memória e da compreensão para o processamento de nova informação estava apenas começando a ser enfatizado pelas emergentes descobertas da psicologia cognitiva.
2. Essas descobertas da emergente psicologia cognitiva também permitiram mostrar a limitação das teorias de-cima-para-baixo. Primeiro, embora as pesquisas tenham ressaltado o papel do conhecimento sintático e semântico na compreensão, elas não explicaram como esse conhecimento pode ser acessado ou adquirido. Segundo, pesquisas com bons leitores – especialmente as de Stanovich (1980) – demonstraram com maior precisão que eles não usam o texto para ajudar a identificar palavras e sim para ajudar na compreensão de palavras que já haviam identificado. Ademais, baixa capacidade de reconhecimento de palavras explica a diferença de desempenho entre bons e maus leitores (Curtis, 1980, Perfetti, 1985).
3. Em síntese, o pressuposto da paridade entre linguagem falada e escrita também não se sustenta. Diferentemente da fala, a escrita é uma invenção. Fonemas e gestos vocais podem ser genéticos, letras e regras de soletração são artificialmente criados.

Segundo Adams, o impacto das idéias de Smith foi menos inspirado em sua teoria do que em sua pregação política; seu livro de 1973 estende suas conclusões para muito além de onde as evidências científicas poderiam autorizar. Mas, de qualquer forma, seu impacto nas teorias, políticas e práticas de alfabetização foi enorme – e esse impacto, como veremos nos capítulos 4 e 5, não se limitou aos Estados Unidos.

Diferentemente dos proponentes de modelos de-baixo-para-cima, que reviram suas teorias para acomodar as evidências que foram surgindo, autores como Goodman e Smith nunca se retrataram de suas posições, e transformaram seus livros em púlpitos para disseminar conceitos que não encontram validação científica. Apesar disso, há um consenso, entre os mais influentes pesquisadores da área, de que essas teorias não possuem fundamentação.

Modelos interativos: a solução para os embates?

Os modelos interativos (Stanovich, 1980, Seidenbert & McClelland, 1989, Nation e Snowling, 1998, Tunmer & Chapman, 1988) resgatam a importância da fonologia no reconhecimento das palavras, mas reconhecem o valor de informações de natureza ortográfica, semântica, sintática e pragmática. O processamento das palavras escritas envolve a ativação simultânea de todos

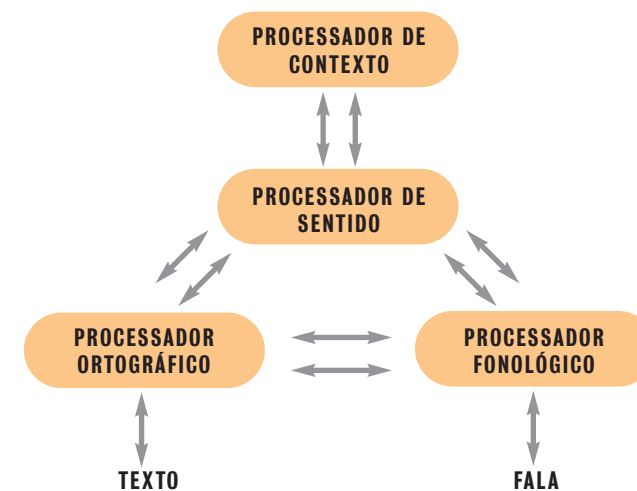
esses tipos de informações. Essas informações não são importantes apenas para a interpretação do texto: também contribuem para a identificação das palavras escritas. Contudo o papel desempenhado por cada uma dessas informações no processo de reconhecimento da palavra varia em função de fatores como a habilidade de leitura, a familiaridade das palavras e a natureza da tarefa. Assim, por exemplo, baseamo-nos mais no contexto ao ler um texto quando as palavras escritas não podem ser prontamente identificadas do que quando elas são claramente reconhecidas.

Ao contrário das teorias de-cima-para-baixo, Stanovich demonstra que os bons leitores não se baseiam no contexto para identificar palavras. Ao invés disso, bons leitores se distinguem pela capacidade de identificar palavras rapidamente e de mobilizar estratégias de compreensão de forma eficaz: são os maus leitores que dependem do contexto para identificar palavras – sobrando pouco tempo, atenção e memória para processar o sentido.

Os modelos interativos permitem incorporar a maior parte das evidências sobre reconhecimento de palavras e superar algumas inconsistências e contradições. Não surpreende, portanto, que sejam considerados os modelos mais influentes na literatura (Harrison, 2002).

O proposto por Adams (1990) é um exemplo de modelo interativo. Sua configuração visual deixa claro o papel de relevo do processamento pela via fonológica (Figura 1).

FIGURA 1
O modelo de reconhecimento de palavra de Adams (1990 p.158)



IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

- Existe um paradigma ou modelo predominante que orienta as pesquisas contemporâneas sobre aquisição e ensino da leitura. Esse modelo se baseia nas propostas interativas apresentadas por Stanovich (1980) e desenvolvidas, entre outros, por Adams (1990).
- O pressuposto de um processamento paralelo, ao invés de invalidar, reforça a importância do processamento fonológico e o valor do ensino da decodificação nos programas de alfabetização.
- As propostas baseadas nas teorias de Goodman e Smith não foram confirmadas pela evidência. Apesar disso, essas idéias continuam a ter influência em alguns países, especialmente no Brasil.

3. O DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE DE RECONHECER PALAVRAS: A TEORIA DE FASES DE EHRI

Se a fonologia é um dentre os diversos fatores envolvidos no reconhecimento de palavras na leitura proficiente, ela desempenha um papel central no desenvolvimento dessa capacidade. Como Ehri (1992, 2003) argumenta, a razão para isso é que a fonologia fornece um meio efetivo para o armazenamento da grafia das palavras na memória e para o seu acesso durante a leitura.

Segundo esse autor (Ehri, 2002), o desenvolvimento da habilidade de reconhecer palavras se dá em quatro fases, cada uma delas caracterizada por um processo predominante, mas não exclusivo: *pré-alfabética*, *parcialmente alfabética*, *alfabética plena* e *alfabética consolidada*.

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

Em vista dessas limitações, a criança progride para a fase seguinte tão logo comece a aprender os nomes e sons das letras. Isso lhe permite aprender a ler formando conexões entre as letras na grafia das palavras e os sons ouvidos na sua pronúncia. Nos estágios iniciais de aprendizagem, contudo, as crianças só conseguem processar relações letra-som para algumas letras – comumente, a primeira ou a primeira e a última letras. Por exemplo, ao ver e ouvir a palavra *dedo*, a criança pode reconhecer que a letra *d* no início da palavra corresponde

ao som "dê" que ela é capaz de detectar na sua pronúncia. Essa compreensão permite usar informação visual e fonológica para criar uma via de acesso na memória, que lhe possibilitará acessar a pronúncia e o significado quando novamente exposta à grafia da palavra. Mas a representação da palavra ainda é incompleta – o que explica as confusões entre palavras visualmente similares. O processamento rudimentar das relações letra-som na palavra também explica a dificuldade de, durante essa fase, a criança ler palavras desconhecidas.

Essa fase – denominada por Ehri de parcialmente alfabética – ainda não envolve o processo de decodificação. A criança simplesmente associa uma ou mais letras na palavra com o seu significado e pronúncia. No entanto, diferentemente da fase pré-alfabética, as características que viabilizam o acesso direto ao léxico mental não são puramente visuais, mas visuais e fonológicas (Ehri, 1992). A importância e a duração dessa fase estão relacionadas com as características ortográficas da língua.

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

A fase alfabética plena é seguida da fase alfabética consolidada. Na medida em que o vocabulário de leitura da criança aumenta, inúmeras palavras que compartilham padrões ortográficos são armazenadas na memória. Associações recorrentes entre esses padrões ortográficos e seqüências de sons vão sendo percebidas e armazenadas. Progressivamente, esses padrões ortográficos transformam-se em unidades consolidadas na memória, passando a ser usados no reconhecimento de palavras. Estudos realizados com crianças brasileiras (Cardoso-Martins, no prelo) corroboraram as evidências aduzidas por Ehri para sua teoria de fases e sugerem que dificuldades iniciais de aprendizagem da Língua Portuguesa usada no Brasil, da mesma forma que ocorre com a Língua Inglesa, resultam da dificuldade de processar e lembrar informação alfabética completa sobre as palavras.

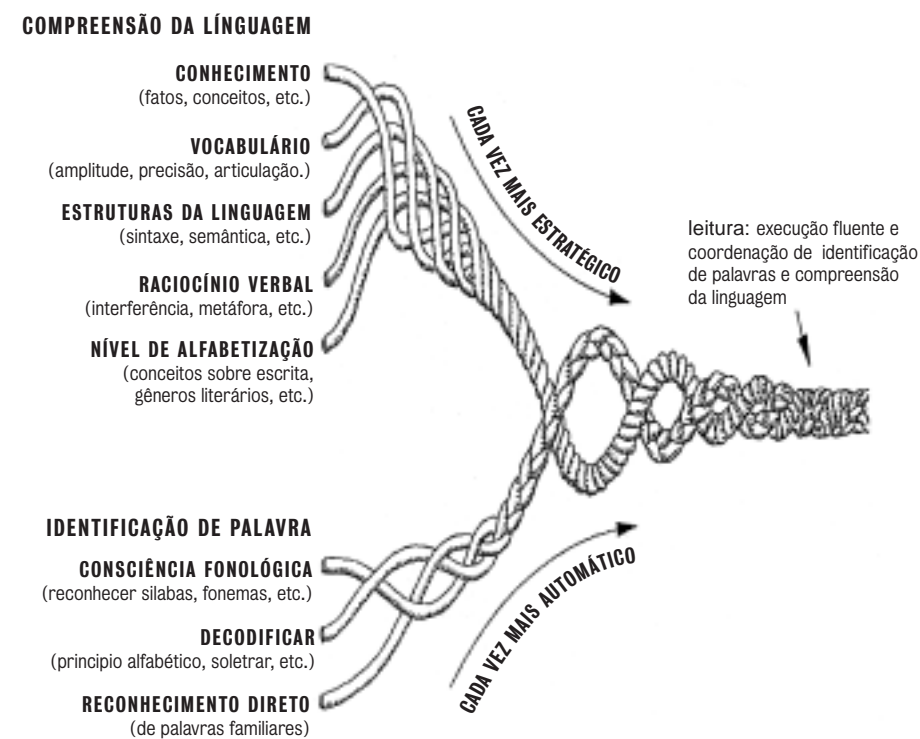
IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

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

4. AS COMPETÊNCIAS DE LEITURA: APRENDER A LER E LER PARA APRENDER

Ler não é uma competência única, envolve uma série de habilidades. A Figura 2 oferece uma representação visual da relação entre essas competências (Scarborough, 2001).

Figura 2
Representação das competências de leitura de Scarborough



Uma análise exaustiva dos fatores que influenciam na leitura levou os autores do National Reading Panel (1998) a compilar um conjunto de competências e habilidades consideradas fundamentais para o processo de alfabetização, a saber:

- **Consciência fonológica** – isto é, a habilidade de prestar atenção aos sons da fala como entidades diferentes de seu sentido. A habilidade de reconhecer aliteração e rimas e a habilidade de contar sílabas nas palavras são indicadores de consciência fonológica.
- **Familiaridade com textos impressos**, incluindo a capacidade de

identificar as partes de um livro, a direção da leitura (esquerda para direita, de cima para baixo), entre outras.

- **Meta-linguagem**, ou seja, o uso da própria língua para descrevê-la ou explicá-la. A consciência metafonológica é um dos tipos de conhecimento metalingüístico.
- **Consciência fonêmica**, ou seja, o entendimento de que cada palavra falada pode ser concebida como uma série de fonemas. Essa consciência é a chave para a compreensão do princípio alfabético, pois os fonemas são as unidades de som representadas pelas letras.
- **Conhecimento do princípio alfabético**, ou seja, que as letras representam sons.
- **Decodificação**, ou seja, o processo de converter seqüências de letras em sons, com base no conhecimento da correspondência grafemas-fonemas. O método fônico refere-se ao tipo de instrução comprovadamente mais eficaz para ajudar o aluno a estabelecer essas correspondências.
- **Fluência**, isto é, a habilidade de ler com velocidade e precisão, fazendo sentido do que é lido.
- **Vocabulário**, isto é, conhecer a correspondência entre as palavras e os seus significados.
- Estratégias de **compreensão** de textos.

A **decodificação é a competência central do processo de aprendizagem da leitura**. Todas as outras competências estão ou associadas a ela, como pré-requisitos – como no caso da consciência fonêmica e do domínio do princípio alfabético – ou como decorrência, no caso da fluência, quando a decodificação se torna dispensável pelo reconhecimento imediato das palavras. As outras competências, como vocabulário e compreensão, são independentes da leitura, mas a fortalecem e se fortalecem na medida em que aumenta a proficiência de leitura da criança.

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

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

- O desenvolvimento da fluência é importante para assegurar a autonomia do leitor e para liberar sua atenção e memória do processo de decodificação.
- Tanto o ensino da decodificação quanto o desenvolvimento da fluência requerem materiais de leitura adequados do ponto de vista semântico, sintático e fonológico, bem como o emprego de técnicas adequadas para o seu ensino.

5. CONSCIÊNCIA FONÊMICA E O PRINCÍPIO ALFABÉTICO

O fato científico mais importante produzido pela ciência cognitiva da leitura, nos últimos 30 anos, refere-se ao estabelecimento do valor preditivo de dois conjuntos de competências, a consciência fonêmica e o domínio do princípio alfabético
Marilyn J. Adams (1990)

A consciência fonêmica refere-se ao entendimento de que cada palavra é constituída de uma série de fonemas. Essa consciência é a chave para a compreensão do princípio alfabético, pois os fonemas são as unidades de som representadas pelas letras. E, conseqüentemente, para entender a lógica da decodificação (Snow, 1998, p. 52). Dominar o princípio alfabético implica o entendimento de que as letras (grafemas) correspondem a sons (fonemas).

Apresentamos, a seguir, alguns fatos científicos bem estabelecidos referentes à importância da consciência fonêmica e do domínio do princípio alfabético.

- Existe uma correlação forte e positiva entre cada uma dessas habilidades e o desempenho posterior dos alunos em leitura de palavras e compreensão de leitura (Calfee, Lindamood, Fisher & Carter, 1974, Freebody & Byrne, 1988, Jenkins & Bowen, 1994, Lieberman, Shankweiler, Fischer & Carter, 1974, Goswami, 1997; Morais, Cary, Alégria & Berelson, 1979, Stanovich, Cunningham & Cramer, 1984, Torgeson, Wagner & Rashotte, 1994, Wimmer, Landerl, Linortner & Hummer, 1991, Yopp, 1988).
- Essa evidência aplica-se a diversas ortografias alfabéticas e a crianças provenientes de diferentes culturas e níveis socioeconômicos (Bradley & Briant, 1983, Byrne, Freebody & Gates, 1992, Capovilla & Capovilla, 2003b, Cardoso-Martins, 1991 e 1995, Lie, 1991, Malue & Barrera, 1997, Schneider et al, 1997, Torgesen & Davis, 1996, Vandervelden & Siegel, 1995).

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

- O desenvolvimento da consciência fonêmica e o domínio do princípio alfabético devem situar-se na base de qualquer programa de alfabetização.

- A maioria dos alunos precisa e se beneficia de instrução explícita e sistemática para desenvolver essas habilidades, conforme verificado por meio de pesquisas realizadas em diferentes países e com diferentes línguas (Borstrom & Elbro, 1997, Capovilla & Capovilla, 2003a, Elbro, Rasmussen & Spelling, 1996, Lundberg, Frost & Petersen, 1988).
- Essas habilidades podem ser aprendidas em casa, pela televisão, na pré-escola ou na escola. Dada sua importância, os programas de alfabetização devem assegurar o seu desenvolvimento.

6. QUEBRANDO O SEGREDO DO CÓDIGO ALFABÉTICO: INSTRUÇÃO EXPLÍCITA EM DECODIFICAÇÃO E O MÉTODO FÔNICO

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

– Jean-Emile Gombert

Os dois principais aspectos da alfabetização – ler e escrever – são parasitários da fala. Alvin Liberman (1995) chama a atenção para as diferenças entre a fala e a escrita. A fala é universal, tem uma história antiga, desenvolve-se relativamente cedo nos indivíduos, não precisa ser ensinada e é produto da evolução biológica. A escrita é um artefato cultural e, como tal, não é universal, desenvolve-se relativamente tarde nos indivíduos e normalmente precisa ser ensinada. Finalmente, ao contrário da fala, a escrita só se desenvolveu nos últimos milênios. O elo entre a fala e a escrita, no entanto, manifesta-se pela forma como a fala é representada na escrita: por meio de palavras, sílabas ou fonemas.

Os sistemas alfabéticos de escrita representam os fonemas na forma de grafemas. Nesses sistemas, a decodificação consiste em ler por meio da conversão dos grafemas nos fonemas que eles representam.

O ensino bem sucedido da decodificação depende do estabelecimento de duas competências prévias. A consciência fonêmica permite ao aluno representar cada palavra falada em termos de uma seqüência de fonemas. A

descoberta do princípio alfabético ajuda o aluno a compreender a relação entre as letras e os fonemas.

Uma vez que dominem essas habilidades, as crianças podem dar o passo seguinte, que consiste na aprendizagem das relações que caracterizam o código de cada língua. É essa a base da decodificação: identificar uma palavra escrita ou oral decifrando as correspondências entre grafemas e fonemas respectivos. A palavra “fônica” refere-se tanto ao princípio que rege essas correspondências quanto ao método de tradução de fonemas em grafemas que permite ao aluno decodificar.

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

- 1) Pesquisas sobre bons leitores. Antes de se tornarem bons leitores, os bons leitores eram bons decodificadores. Tornaram-se bons leitores porque foram bons decodificadores. Esta afirmação pode ser demonstrada pelos estudos que correlacionam a habilidade de decodificação nos estágios iniciais da alfabetização com a proficiência posterior na leitura. Mas ela foi evidenciada, de forma mais cabal, pelos estudos que mostram que os bons leitores utilizam estratégias de decodificação quando se deparam com palavras difíceis.
- 2) Pesquisas sobre maus leitores. Inúmeros estudos vêm contribuindo para compreender a distinção entre o papel do contexto no processo de identificação de palavras e seu papel no processo de compreensão de palavras e textos. O contexto é essencial para interpretar um texto, mas não para identificar palavras. Apenas os maus leitores e pessoas com dificuldades de leitura dependem do contexto para identificar palavras (Stanovich, 1980), e com isso eles sacrificam a fluência e, conseqüentemente, a compreensão. Além disso, pesquisas confirmaram que a causa mais freqüente, debilitadora e abrangente de dificuldade de leitura é o desenvolvimento inadequado do conhecimento sobre as correspondências entre letras e sons (Bruck, 1990, Perfetti, 1985, Vellutino, 1991).
- 3) Pesquisas sobre métodos de alfabetização. A controvérsia em torno da necessidade de ensino sistemático vs. incidental das correspondências grafema-fonema foi superada pela evidência científica sobre o tema. Foorman et al (1998) compararam os efeitos de três tipos de instrução – instrução explícita das correspondências grafema-fonema, instrução implícita dessas relações e instrução inspirada nos pressupostos da “Whole Language”. As aulas foram ministradas por 53 professores voluntários para

o experimento, que abrangeu 63 classes e 285 crianças consideradas de risco em leitura. Os resultados mostraram que, controladas diferenças de idade, QI verbal e raça, as crianças que receberam instrução explícita das relações grafema-fonema foram as únicas que apresentaram melhora na capacidade de leitura de palavras. Essas crianças também apresentaram desempenho superior ao das que haviam sido ensinadas de acordo com as orientações de “Whole Language”. Hiebert et al (1992) já haviam demonstrado, em outro estudo, a superioridade da instrução implícita das relações grafema-fonema sobre o enfoque da “Whole Language” para alunos com dificuldades de aprendizagem.

Existem muitas reações ao uso de métodos fônicos, mesmo entre pessoas que reconhecem a importância do ensino da decodificação. Existe também muita reação ao ensino sistemático vs. incidental da decodificação. Essa discussão, por envolver outros aspectos que ainda serão examinados, será retomada na seção que trata de métodos de alfabetização.

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

- As crianças possuem uma inclinação natural para reconhecer palavras por meio de uma característica saliente na grafia ou em torno dela (como no exemplo já citado do McDonald's). Essa tendência não as ajuda a ler novas palavras. Portanto, num programa de alfabetização eficaz, elas devem ser dissuadidas de continuar usando essa estratégia.
- Para que se tornem leitoras proficientes, as crianças devem aprender a decodificar as palavras de maneira rápida e sem esforço. Elas fazem isso melhor quando:
 - aprendem a decodificar;
 - aprendem a não usar o contexto ou ilustrações para saltar palavras novas ou para adivinhar o seu sentido.
- As crianças necessitam desenvolver habilidades de decodificação para ler de forma rápida e precisa. Há fortes evidências de que os métodos fônicos de alfabetização, isto é, os métodos que se baseiam no ensino das correspondências entre os grafemas e os fonemas, são os mais eficazes para desenvolver essas habilidades.
- Uma instrução fônica eficaz deve ser explícita. O professor deve esclarecer sistematicamente os pontos-chave e os princípios a partir dos quais os alunos deverão aprender os padrões mais sutis e complexos de relação letra-som.
- Uma criança que adquiriu boas habilidades de decodificação em geral torna-se logo capaz de identificar imediatamente as palavras. A fluência (identificação rápida e precisa, sem erro) envolve a ativação de unidades

maiores do que letras ou grafemas – tais como sílabas ou morfemas.

- O reconhecimento imediato das palavras – base da fluência – é função da exposição múltipla do aluno às grafias das palavras, que são lidas por meio do processo de decodificação. Normalmente, a capacidade de reconhecer a palavra de forma imediata desenvolve-se após quatro ou cinco experiências de leitura da palavra por meio da decodificação – mas isso depende da complexidade grafo-fonológica da palavra. Essa capacidade não significa que o aluno já adquira fluência completa, ou seja, a leitura automática.
- A decodificação é melhor desenvolvida com o uso de material de leitura decodificável. Os livros para ensino da decodificação (tipicamente, cartilhas, como denominadas no Brasil) devem incluir textos adequados para que o aluno seja capaz de decodificar usando os conhecimentos fônicos adquiridos até o momento. Naturalmente, essa recomendação destina-se só a textos usados com esse propósito – um programa de alfabetização requer o uso de outros textos, com outras características, para atingir outros objetivos.

7. SOLETRAR E ESCREVER

Esclarecendo conceitos

Uma coisa é redigir um texto, com variados graus de respeito aos padrões que regem os diversos gêneros, as regras gramaticais e a utilização de palavras com adequação semântica e ortográfica. Outra coisa é saber soletrar, isto é, transcrever os sons de uma palavra em sua forma escrita. A confusão entre esses dois conjuntos de competências pode levar a efeitos pedagógicos desastrosos.

A capacidade de soletrar é considerada uma habilidade essencial para as crianças aprenderem a escrever corretamente. Inúmeras pesquisas foram realizadas para compreender as habilidades envolvidas no processo de soletração e para ajudar as crianças a dominarem essas habilidades. Pesquisas sobre escrita e como ensinar a escrever são muito menos desenvolvidas do que pesquisas sobre leitura. Escrever é mais difícil do que ler – é preciso pelo menos um ano adicional de escolaridade para que o nível de escrita ortográfica seja compatível com as habilidades de leitura de um recém-alfabetizado.

As mesmas teorias que se tornaram populares nos anos 60 e 70, já discutidas anteriormente, contribuíram para o desenvolvimento de idéias imprecisas ou equivocadas sobre o desenvolvimento da escrita e, conseqüentemente, das intervenções pedagógicas mais eficazes para promover esse desenvolvimento.

Considerar a aquisição das competências para escrever como decorrente de um processo natural ou confundir o domínio das competências de soletrar com as necessárias para redigir um texto – ainda que simples – é semelhante a comparar aprender a nadar ou aprender a andar de bicicleta com nadar ou andar de bicicleta. Outra confusão corrente em muitos ambientes pedagógicos se dá entre a capacidade de contar uma história, conceber um texto, ou mesmo ditá-lo para uma pessoa e a capacidade de redigi-lo por conta própria. Redigir por conta própria requer um conjunto muito mais elaborado de competências – inclusive a capacidade de escrever.

Uma outra confusão, ainda, refere-se à chamada escrita espontânea ou emergente – que muitas crianças exibem na medida em que vão interagindo com a escrita. Esses tipos de escrita se revelam importantes instrumentos para diagnosticar o entendimento da criança sobre as relações entre sons e letras e sua forma de representar palavras – mas não como instrumentos para promover o ensino eficaz da escrita, em nenhum de seus dois sentidos.

Escrever – no sentido mais elementar – **refere-se à capacidade de codificar sons usando os sinais gráficos correspondentes – os morfemas**. Somente nos estágios mais avançados da alfabetização é possível escrever uma palavra com base no reconhecimento preciso de sua representação ortográfica sem pensar sobre os fonemas. É no desenvolvimento dessa capacidade mais elementar que deve recair a ênfase – não a exclusividade – do ensino da escrita num programa de alfabetização. O contexto adequado para esse ensino não são os gêneros literários variados e o entendimento de seus usos sociais: este é o objetivo último de aprender a escrever, mas não é o objeto nem deve se confundir com o processo inicial de preparar o indivíduo para escrever. Num processo de alfabetização, primeiro é preciso aprender a escrever as palavras de acordo aplicando critérios de transcrição fonológica dentro dos padrões ortográficos (soletrar), para em outro momento, poder escrever no sentido de compor textos, ainda que simples. A limitação do processo de soletrar não deve impedir o desenvolvimento de competências relevantes para essa fase posterior – mas trata-se de objetivos e processos que requerem diferentes estratégias pedagógicas.

Escrita emergente e fases do desenvolvimento da escrita

Entre os 3 e os 4 anos de idade, as crianças tendem a começar a identificar sons mais salientes da fala. Crianças que vivem em ambientes letrados e com acesso a artefatos como lápis, giz, papel etc. começam a rabiscar, desenhar seqüências de letras aleatórias ou fazer desenhos em forma de letras. Por volta dos 4 anos, essas crianças começam a representar alguns sons usando a escrita espontânea ou inventada. Também começam a usar brinquedos e outros objetos para representar sons da fala. Esse desenvolvimento ou, mais

precisamente, esse envolvimento da criança com a escrita não é natural – depende da existência de estímulos e condições no ambiente. As crianças que não tiveram estímulos adequados e condições para brincar com a escrita e tentar escrever manifestam posteriormente dificuldades para aprender a escrever.

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

- 1) Uma fase de **representação grafo-motora** – em que as crianças reconhecem alguns traços característicos da escrita como diferentes dos desenhos.
- 2) Uma fase de **representação grafo-semântica**, quando a criança relaciona o tamanho do conceito com o tamanho de coisas a serem escritas, independentemente do tamanho fonológico de cada palavra (a representação da palavra PAI ocupa mais espaço do que a palavra bebezinho).
- 3) Uma fase de **representação grafo-fonológica** – em que algumas crianças compreendem que a escrita corresponde aos sons da linguagem e que os mesmos sons se escrevem da mesma maneira. Algumas crianças começam, inclusive, a identificar e tentar usar letras em suas escritas.

Esses desenvolvimentos preliminares da escrita e dos conceitos a ela associados contribuem, mas não asseguram que a criança irá aprender a escrever. Para aprender a escrever, no sentido definido anteriormente, a criança precisa aprender a decompor palavras, ou seja, segmentos orais ou fonemas nos seus correspondentes segmentos escritos ou grafemas. A evidência científica acumulada nos últimos anos e revista especialmente em Adams (1990) e no National Reading Panel (1988) demonstra que a capacidade de analisar (decompor) palavras em sons se baseia na sensibilidade fonológica preexistente, mas depende, fundamentalmente, do desenvolvimento da consciência fonêmica associada ao processo de aprender a ler. Essa evidência também indica que a capacidade para isolar fonemas não é inata.

No entanto não basta aprender as correspondências entre fonemas e grafemas para aprender a escrever corretamente – existem irregularidades e exceções que precisam ser reconhecidas pela via direta (lexical) ou indireta (fonológica) quando a distância entre os sons e suas representações torna-se muito arbitrária, como em diversas palavras da Língua Francesa, por exemplo. A aprendizagem implícita (Gombert) também desempenha um importante papel no domínio da escrita. A exposição repetida às regularidades do código escrito ajuda a desenvolver o conhecimento implícito a respeito de várias regras de posição e de contexto relativas às correspondências grafema-fonema. A

aprendizagem implícita, porém, não diminui a importância da aprendizagem consciente das relações e correspondências ortográficas e morfológicas. O ensino, e especialmente o ensino dos códigos e regras de conversão fonema-grafema, desempenha um papel fundamental na aprendizagem da escrita, por duas razões principais. Primeiro, permite às crianças utilizar essas regras intencionalmente, quando necessário. Segundo, ajudam a acelerar a aprendizagem implícita. A aprendizagem implícita e a explícita são complementares: a aprendizagem implícita é responsável pela leitura automática, mas a aprendizagem explícita, consciente, é essencial para permitir à criança tomar decisões quando está lendo ou escrevendo (Gombert, 2003).

Relações entre leitura e escrita

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

Mas existe um aspecto cognitivo mais importante. Ler uma palavra requer a capacidade de reconhecimento, que, por sua vez, requer a capacidade de discriminação. Quando há pouca ou nenhuma similaridade de uma palavra com a palavra-alvo, o reconhecimento torna-se mais fácil, mesmo quando o leitor não tem um conhecimento preciso da palavra (Eysenk & Keane, 1990). Mas, quando a escrita de uma palavra envolve a lembrança de sua forma, e não apenas o reconhecimento, para soletrar a palavra a criança precisa acessar a representação ortográfica da palavra de forma detalhada. Isso ocorre tanto com adultos, com pessoas que lêem e escrevem com fluência razoável, quanto com crianças. Testes realizados com alunos de Língua Inglesa, ao final da 1ª série, encontraram correlações de 72% para leitura correta, mas de apenas 55% para escrita correta de palavras regulares. As médias dos alunos que receberam instrução fônica específica foram 20% superiores em leitura e escrita às dos demais alunos (Forman et alia, 1991).

As características do código ortográfico explicam a dificuldade maior – e, conseqüentemente, o esforço e tempo maior – necessários para o domínio ortográfico em crianças de diferentes línguas. No caso da leitura em Português e em Francês, por exemplo, a criança precisa de um número relativamente limitado de regras para ler e soletrar, e as irregularidades grafo-fonológicas são raras ou inexistentes. Nessas mesmas línguas, no entanto, a escrita é muito mais complexa e apresenta muito mais irregularidades (Scliar-Cabral, 2003). Esse assunto será retomado em maior profundidade mais adiante.

A leitura é um importante instrumento para ajudar a criança a consolidar o conhecimento ortográfico necessário para escrever corretamente. Diversos estudos demonstram que, sobretudo a partir da 2ª série escolar, exposições repetidas para decodificar uma mesma palavra apresentada em diferentes contextos de leitura levam o aluno a criar uma representação ortográfica. Geralmente são necessárias cerca de quatro a cinco exposições para adquirir fluência – que é exatamente a capacidade de identificação automática. Essas pesquisas também demonstram que ler as mesmas palavras, que o aluno é capaz de decodificar, é mais produtivo do que ler pseudo-homófonos, isto é, palavras com pronúncia idêntica, mas escrita diferente (Ehri e Saltmarsh, 1995, Manis, 1985, Reitsma, 1983 e 1989). Na Língua Portuguesa, por exemplo, para poder soletrar corretamente a palavra *çaça* o aluno precisa saber que a terceira letra é um *ç* e não *ss*. A constituição das representações ortográficas pode se dar por meio da leitura de textos variados (Share 1999), de exposições múltiplas a palavras que o aluno originalmente é capaz de decodificar. Daí a importância da adequação dos textos de leitura. Esses estudos demonstram que a leitura freqüente é fundamental para aprender a escrever corretamente, mas também que é fundamental que o aluno aprenda a ler com autonomia para poder aprender a partir do que lê.

A escrita correta também depende da aprendizagem de aspectos mais básicos, como a caligrafia e a “mecânica” da língua, isto é, os aspectos relacionados com a pontuação, maiúsculas e minúsculas e, no caso do Português, da acentuação. A caligrafia, por exemplo, é um aspecto fundamental para desenvolver tanto a fluência na escrita – o que libera a atenção da criança para o conteúdo – quanto para assegurar a legibilidade – condição básica para sua eficácia (Stempel-Mathey, L. & Wolff, B.J., 2000). Tom Gorman e Greg Brooks (1996) observam que aprender a escrever as letras do alfabeto corretamente envolve observação, controle e coordenação manual. As crianças são expostas a diferentes tipos e tamanhos de letras. O uso de formas particulares de escrita – especialmente a escrita cursiva – requer muita prática, o que envolve a aprendizagem de diversos conceitos que governam o sistema da escrita, e que foram descritos por Sassoon (1990):

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

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

- A escrita envolve diferentes dimensões. Todas elas precisam ser ensinadas, de forma paralela, simultânea entre si e com as atividades de leitura, mas independente, dadas as limitadas capacidades de processamento cognitivo da criança.
- Na medida em que o aluno é capaz de soletrar e grafar a palavra de maneira correta, automática e fluente, sua atenção e capacidade cognitiva podem se concentrar em outras tarefas relacionadas com o ato de escrever.
- A autonomia para soletrar e grafar corretamente palavras implica o desenvolvimento de competências que envolvem a caligrafia, a capacidade de transcrição fono-grafológica, o conhecimento prático de regras ortográficas e de outras regras pertinentes à mecânica da escrita (pontuação, acentuação, maiúsculas e minúsculas etc.).
- A escrita espontânea revela o que o aluno compreende sobre como soletrar palavras. Ela se constitui em importante instrumento para diagnóstico das dificuldades de escrita do aluno, mas não em instrumento eficaz para ensino da escrita.
- A ortografia temporária ou espontânea deve ser encorajada antes do início do processo de alfabetização formal (geralmente em casa ou em pré-escola). Num programa de alfabetização, deve-se iniciar o ensino organizado da escrita – que deverá continuar ao longo de vários anos. Combinar o uso da escrita inventada para fins de diagnóstico com o ensino formal da escrita tanto para a ortografia quanto para o reconhecimento de palavras é mais eficaz que o uso de uma dessas estratégias isoladamente (Adams, 1990).
- Dada a forte associação entre leitura e escrita, há importantes razões pedagógicas para associar leitura e escrita por meio de atividades compatíveis com a capacidade da criança, tais como cópias e ditados. Aulas para ensinar a escrever corretamente, incluindo o uso ditados, devem ser ministradas de forma a modelar o processo de identificação e solução de problemas a partir dos erros detectados (Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation et de la Recherche, 1998, p. 71).
- A “produção de textos” é uma forma elaborada de escrita, e no início do processo de alfabetização a atenção das crianças ainda se concentra sobretudo nos aspectos mecânicos e ortográficos.
- Para que possa prestar atenção à escolha de palavras e significados, a criança precisa primeiro adquirir fluência para escrever – daí a necessidade de instilar bons hábitos e técnicas de escrita, inclusive pelo ensino sistemático da caligrafia.

8. DESENVOLVIMENTO DO VOCABULÁRIO

À medida que o aluno vai progredindo nas diversas séries escolares, os livros didáticos e materiais que ele deve ler vão exigindo um domínio cada vez maior do vocabulário: o vocabulário é essencial para permitir a compreensão.

A maior parte do vocabulário que as crianças aprendem, inclusive na escola, decorre de palavras que elas encontram em textos. De acordo com as observações de Share (1995), a capacidade de decodificação fonológica – associada ao vocabulário oral e ao contexto – dá à criança uma autonomia para ler novas palavras e para aprender a decodificá-las automaticamente. Ou seja, a decodificação (uso da via fonológica) possibilita o uso mais intenso, posteriormente, da via lexical. Daí a importância de encorajar o aluno a ler muito. A capacidade de decodificação automática e de leitura fluente é essencial para liberar a memória de curto prazo das tarefas de decodificar as palavras, permitindo ao leitor concentrar-se na busca do significado. Novamente, aqui se aplica o conceito: aprender a ler para poder ler para aprender e desenvolver o vocabulário.

Ler, no entanto, não constitui a única forma de expandir vocabulário. As crianças precisam aprender a prestar atenção ao sentido das novas palavras que vão encontrando nos textos. Também devem desenvolver a capacidade de compreender e lembrar o sentido de novas palavras – o que, por sua vez, depende do seu vocabulário já aprendido. Diversos estudos compilados e analisados no relatório National Reading Panel (1988) demonstram como a instrução explícita de vocabulário é mais eficaz quando a informação sobre a definição ou significado das palavras é complementada com atividades que levem o aluno a prestar atenção no seu uso em outros contextos e com outras conotações. Ou seja, um ensino que promova, ao mesmo tempo, a expansão dos sentidos conotativos e denotativos e sua transferência para uso em novas situações.

Vocabulário, compreensão e consciência fonêmica

Inúmeros estudos indicam uma forte correlação entre domínio de vocabulário no início da escolaridade e posterior capacidade de compreensão (Davis, 1944, 1968). Jusczyk et al (1993), Studdert-Kennedy (1986) e outros estudos revistos por Gerken et al (1994) demonstram como a percepção que as crianças têm das palavras muda de uma percepção holística (isto é, baseada na audição de formas acústicas ou prosódicas de sílabas e palavras) para uma percepção segmental (isto é, baseada em unidades fonêmicas menores). Normalmente, esse estágio deve ter sido atingido antes do início do processo formal de alfabetização. Snow, Burns & Griffin (1998), entre outros, demonstraram a importância dessa transição para permitir a leitura alfabética,

pois esta se baseia em correspondências entre grafemas e fonemas. Walley (1993) sugeriu, com base em seus estudos, que é apenas nos primeiros anos de escolaridade que o léxico da criança se expande de tal modo que força a transição de uma compreensão holística para uma compreensão mais segmental (por exemplo, odia vs. o dia, devezemquando para de vez em quando). Para Snow et alia (op. cit.) isso sugere uma explicação para a correlação já bem estabelecida entre tamanho de vocabulário e facilidade para aprendizagem da leitura. O tamanho do vocabulário pode ser muito mais importante do que a idade ou nível geral de desenvolvimento para permitir a discriminação de diferenças sutis dentro das palavras (representação fonêmica). Uma eventual imaturidade das capacidades de codificação e representação fonológica da criança no início do processo de alfabetização pode comprometer sua possibilidade de adquirir um nível de consciência fonêmica para palavras faladas, essencial para uma decodificação fluente de palavras escritas (ou seja, para a leitura).

Vocabulário receptivo e produtivo

A compreensão de palavras precede a sua produção. A compreensão emerge em torno do primeiro ano de vida (Huttenlocher e Smiler, 1987, Nelson, 1973), aumenta significativamente no segundo ano (Bates et al, 1988) e continua a crescer nos anos que precedem a entrada no ensino formal. De acordo com as observações e estudos de Beck e McKeown (1981), Just e Carpenter (1987), Nagy e Herman (1987) e Smith (1941), as crianças criadas em ambientes culturalmente favorecidos incorporam cerca de sete palavras por dia – o que significa cerca de 3000 palavras por ano, ao longo do período pré-escolar. Dados coletados sobre compreensão e produção de palavras em crianças no Brasil demonstram uma alta correlação entre vocabulário expressivo de 2 a 6 anos de idade e status socioeconômico e desempenho escolar (Capovilla e Capovilla, 1997). Graves e Slater (1987) já haviam observado que o tamanho do vocabulário pode ser duas vezes maior em crianças provenientes de famílias de nível socioeconômico mais elevado.

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

- O vocabulário é a base sobre a qual repousa a compreensão. As crianças aprendem vocabulário antes e depois de aprenderem a ler, dentro e fora da escola: aquisição de vocabulário não depende exclusivamente da leitura, mas pode ser fortemente ampliada pela leitura.
- As crianças que lêem melhor e mais compreendem o que lêem são as que melhor aprenderam a decodificar, pois essa habilidade permite que se tornem leitoras eficientes e independentes. Ensinar a decodificar e ler com fluência é a forma mais eficaz de preparar a criança para desenvolver vocabulário e compreensão de textos, posteriormente.

- As evidências que sustentam a afirmação anterior, já apresentadas anteriormente, apontam para os riscos de práticas de ensino que enfatizam a leitura para compreensão de textos nas fases iniciais da alfabetização, em detrimento do desenvolvimento de competências de decodificação. Isso não significa que o vocabulário não deva ser ensinado durante o processo de alfabetização – apenas que compreensão de vocabulário e de textos não deve ser o foco principal de um programa de alfabetização.
- O ensino de vocabulário envolve, além do ensino direto de palavras e de competências gerais de leitura, o ensino de estratégias para aprender novas palavras, inclusive durante a leitura.
- Identificar palavras é uma habilidade diferente de identificar o sentido das palavras. Identificar palavras depende de decodificação automática, identificar o sentido depende de várias habilidades e também do contexto da leitura.

9. DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO

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

O segundo estudo da OCDE com base nos dados do PISA (OCDE, 2002) demonstrou uma forte associação entre compreensão e quantidade de leitura, confirmando empiricamente dados de pesquisas experimentais (Adams, Treiman e Pressley, 1996, Stanovich, 1993). Indicou também que a quantidade de leitura pode compensar deficiências associadas ao nível socioeconômico e a outros déficits culturais. Com base nesses resultados, os autores do relatório sugerem que países com baixo nível de desempenho em compreensão de leitura, notadamente o Brasil, desenvolvam estratégias destinadas a aumentar as condições e a motivação para que os estudantes leiam muito. A condição básica, obviamente, é que os alunos sejam capazes de ler. A outra recomendação importante é que a introdução dos alunos no mundo dos livros seja feita de forma motivadora e atraente, para que eles aprendam a gostar de ler.

A compreensão é o objetivo central da leitura. A compreensão não depende apenas da leitura e é independente dela: podemos compreender sem ler, da mesma forma que podemos ler sem compreender. Compreensão não é específica à leitura ou a pessoas alfabetizadas. Confundir o propósito da leitura com o processo de aprender a ler levou ao abandono de práticas eficazes de alfabetização e sua substituição por práticas que, em nome de promover a compreensão, podem comprometer de forma irreversível a capacidade dos alunos lerem com autonomia.

Como já mencionado, existem pesquisas abundantes demonstrando que o maior preditor de vocabulário e compreensão nos estágios posteriores da leitura não é a capacidade de compreensão e entendimento de vocabulário, mas a capacidade de decodificar. Decodificar vem primeiro – de outra forma as crianças não irão adquirir proficiência suficiente para tornarem-se boas leitoras. Pesquisas sobre dislexia e hiperlexia ajudam a compreender não apenas a anterioridade, mas também a independência entre os processos de decodificação e de compreensão. Muitos portadores de dislexia experimentam fortes dificuldades de percepção e discriminação fonológica. Em consequência, têm dificuldade para identificar segmentos fonológicos quando ouvem as palavras e de relacioná-los com unidades ortográficas. No entanto essas pessoas não têm problemas de compreensão – compreendem o que lêem – nem problemas para entender regras ortográficas. Por outro lado, os portadores de hiperlexia – uma disfunção mais rara, freqüentemente associada a deficits intelectuais ou disfunções de personalidade, como o autismo – não apenas lêem fluentemente, mas lêem compulsivamente. Mas praticamente não compreendem nada do que lêem.

Em síntese: para a criança desenvolver capacidades de compreensão e reflexão em torno da língua e dos textos não existe substituto para o ensino sistemático de habilidades de decodificação. É fato que a decodificação por si só não basta: para tornar-se um leitor independente, a criança precisa aprender a ler com fluência, desenvolver um amplo vocabulário e aprender estratégias que lhe permitam compreender e analisar textos de formas cada vez mais refinadas. De modo particular, o conhecimento de conceitos e do sentido das palavras é requisito fundamental para a compreensão: vocabulário pobre e conhecimentos limitados reduzem a compreensão (Anderson e Freebody, 1983, Kame'enui e al, 1982, Marks et alia, 1974).

Mezynsky (1983) e Stahl e Fairbanks (1986) demonstraram que é possível aumentar a capacidade de compreensão pelo uso de atividades sistemáticas de aprendizagem de conceitos. A compreensão de textos ocorre em dois níveis, conotativo e denotativo. O sentido denotativo é o sentido literal. Uma leitura produtiva requer mais do que uma compreensão do sentido literal: requer

reflexão, um propósito de entendimento. Tais processos, que envolvem capacidades cognitivas de nível mais elevado, são fortemente limitados pelo vocabulário e fluência: se os alunos lutam para decifrar as palavras (deficiência de decodificação e de automatização na identificação das palavras) ou entender seu sentido (deficiências de vocabulário), ficam sem reserva na memória e na capacidade de processamento para poder fazer relação entre as palavras no contexto do texto, e acabam se perdendo.

Desenvolver essas estratégias mais complexas depende, primeiro, da proficiência nos níveis mais elementares da leitura, e, segundo, do ensino explícito de estratégias e de uma reflexão permanente por meio de diálogo sobre a linguagem usada nos textos. Daí a importância do domínio da metalinguagem, que dá ao aluno o vocabulário adequado para conversar sobre a linguagem dos textos. Os ensinamentos de Piaget sobre decentração são particularmente relevantes para compreender a importância da metalinguagem. Conhecer envolve a pessoa que conhece e o objeto do conhecimento. Quanto mais distanciamento houver, o que é facilitado pelo uso da linguagem adequada e precisa, maior a possibilidade de compreensão. O conhecimento científico é uma das formas mais rigorosas de conhecimento, possibilitado pelo distanciamento entre o pesquisador e o objeto da pesquisa, mediado pelos métodos. O nível mais elementar de metalinguagem é a consciência metafonológica. Como observam Scliar-Cabral (2003, pp 32-33), outras capacidades metalingüísticas só serão desenvolvidas com o ensino inteligente da gramática. A estrutura gramatical do texto escrito é muito mais variada e complexa do que a linguagem oral, informal – daí a necessidade da exploração regular e do ensino explícito da sintaxe formal.

Diversas pesquisas ilustram que a capacidade de reflexão sobre textos pode ser ampliada com o ensino explícito de estratégias de compreensão, e que essas estratégias são melhor ensinadas com o uso de textos representativos de vários gêneros literários, incluindo ficção e não-ficção. Snow et al (1998) demonstraram que o valor potencial da variedade de gêneros vai além do conhecimento das características de cada gênero. A discussão de cada gênero e a comparação de textos de diferentes gêneros pode ajudar o aluno a aprender a apreciar a natureza, os propósitos (usos sociais) e processos de leitura. O leitor precisa compreender os diversos níveis de informação textual, incluindo informação sobre gêneros literários e contextos comunicativos, bem como o próprio texto e sua situação referencial (Grasser et al, 1997). Por exemplo, entender a situação descrita em histórias infantis requer a compreensão de estruturas narrativas e de relações espaço-temporais – mesmo quando essas relações causais estejam implícitas (Trabasso e van den Broek, 1985, van den Broek, 1994). Além disso, como os textos nunca são totalmente explícitos, os textos utilizados em sala de aula para servir como modelos requerem o uso de conhecimentos prévios e inferências (Fletcher et al 1994).

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

As implicações pedagógicas da discussão sobre compreensão são essencialmente similares às discutidas na seção anterior, sobre vocabulário. De modo particular, vale acrescentar:

- A compreensão e as competências intelectuais que a permitem começam antes e continuam durante e depois do processo de alfabetização. Trata-se de um conjunto independente de competências – mas que se beneficia muito de uma alfabetização eficaz, pois torna a criança um leitor autônomo.
- A compreensão não decorre automaticamente da leitura, nem mesmo quando a leitura é feita de forma independente. Depende da competência de leitura (fluência), conhecimentos de vocabulário e conhecimentos do tema. Uma das formas mais eficazes de ensinar habilidades de compreensão é pela discussão orientada a partir de textos, levando em conta o processo social mais amplo (Millard, 1997, Elley, 1994).
- A compreensão também depende do conhecimento dos gêneros literários, suas formas, propósitos e usos, e da adoção de estratégias que a facilitem, e que devem ser ensinadas de forma sistemática, com base em textos de gêneros variados. A exposição a uma variedade de gêneros é essencial para a compreensão dos usos sociais da linguagem (Cope e Kalantzis, 1997, Halliday, 1985).
- A exposição a textos de gêneros variados é fundamental para que o aluno aprenda a estrutura de cada texto e, dessa forma, seja capaz de fazer antecipações, inferências e comparações, como ilustrado, por exemplo, nos trabalhos de Martin (1989), na Austrália, no programa de leitura coordenado por Adams et Alia SRA (2000) ou por Oliveira & Torres (2003).

10. COMPLEXIDADE DA LÍNGUA NACIONAL E ALFABETIZAÇÃO: APRENDENDO DA PESQUISA COMPARADA

Seymour et alia (2003) realizaram uma comparação entre os desempenhos de crianças em três competências de leitura: conhecimento de correspondências letra-som, leitura de palavras familiares e leitura de pseudo-palavras. Pseudo-palavras constituem um importante indicador de proficiência para decodificar, uma vez que elimina a possibilidade de adivinhação que pode ocorrer na identificação de palavras.

O estudo foi realizado ao final do 1^a ano de alfabetização formal – que varia conforme o país. Apresentamos um breve resumo desse estudo, por duas razões principais. Primeira, pelo interesse desse tipo de estudo para avaliar o papel da complexidade fonológica e ortográfica nas fases iniciais do ensino da leitura. Segunda, porque permite entender melhor questões de natureza prática, como:

- a dificuldade relativa de alfabetizar crianças de acordo com as características de língua nacional;
- as várias dimensões da complexidade da aprendizagem da leitura (em contraposição à concepção ingênua de que ensinar a ler se confunde com ensinar a compreender);
- a dificuldade relativa da alfabetização em Português em relação a outras línguas europeias.

O estudo incluiu 14 países e 13 línguas – uma vez que o Alemão é falado na Áustria e na Alemanha. A idade e o início do programa formal de alfabetização variam em diferentes países, como ilustrado abaixo:

5 anos – Inglaterra

6 anos – Portugal, Espanha, Holanda, França, Grécia e outros

7 anos – Áustria, Alemanha, Finlândia, Noruega, Suécia, Dinamarca

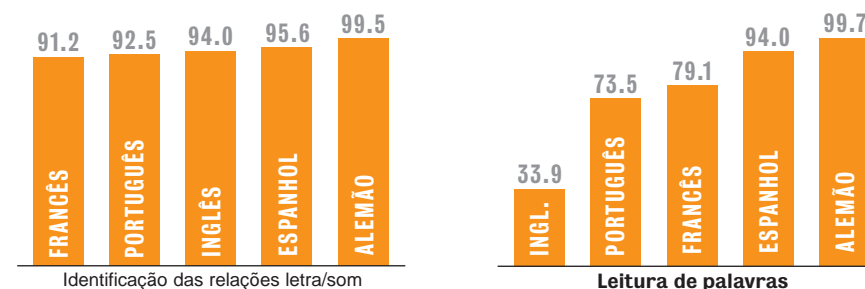
As 13 línguas foram classificadas de acordo com duas dimensões:

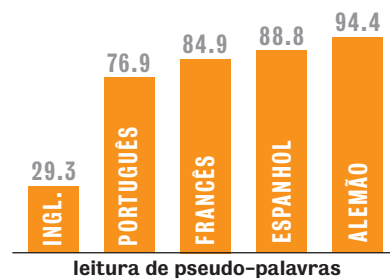
Complexidade silábica – se a língua tem uma predominância de sílabas abertas CV (consoante-vogal), típicas das línguas românicas, Finlandês e Grego, diferentemente de línguas germânicas (Inglês, Alemão) que contêm numerosas sílabas do tipo CVC e conglomerados complexos de consoantes (denominados fonogramas).

Profundidade ortográfica – que contrasta códigos ortográficos que podem apresentar correspondências consistentes entre letras e fonemas (como no Finlandês, Italiano, Alemão, Espanhol), códigos ortográficos com um pouco menos de consistência (Português e Francês) ou código ortográfico mais opaco (Inglês).

Os principais resultados desse estudo estão apresentados na Figura 3.

Figura 3 – Dificuldade para aprendizagem da leitura em diferentes línguas (Seymour et. alia, 2003)





O estudo não apresentou diferenças devidas a idade ou sexo em nenhuma das três dimensões avaliadas, mas mostrou forte correlação com status socioeconômico em todas as dimensões. Os resultados ilustrados na Figura 3 estão sintetizados a seguir.

- 1) Correspondência entre letras e sons. Em geral, o desempenho foi muito elevado (90% ou mais de acertos), inclusive para o Inglês. As diferenças foram atribuídas à qualidade do ensino, e não às características de cada língua.
- 2) Leitura de palavras familiares. Há uma diferença marcante, de acordo com o nível de transparência ou opacidade, conforme ilustrado na Figura 3.
- 3) Leitura de pseudo-palavras. As diferenças ocorrem na direção esperada:
 - pseudo-palavras são mais difíceis, mas não muito mais difíceis de ler do que palavras conhecidas;
 - em línguas mais transparentes (Alemão, Espanhol), os escores mais baixos em relação a palavras familiares refletem o fato de que as crianças estão começando a usar representações ortográficas para identificar as palavras;
 - em línguas relativamente menos transparentes, os escores mais baixos na leitura de pseudo-palavras reflete o fato de que as crianças ainda utilizam a decodificação (resultado não confirmado para o Holandês);
 - nas línguas mais opacas, as próprias competências de decodificação ainda se encontravam num estágio pouco sedimentado.

A análise dos próprios autores indica que complexidade silábica desempenha um papel menor no desenvolvimento das competências de leitura. Profundidade ortográfica, por outro lado, constitui a dimensão mais relevante. Ao final do primeiro ano de alfabetização, as crianças que aprendiam a ler uma língua que apresenta um código alfabético transparente já haviam dominado as competências fundamentais de leitura (conhecimento da relação grafema-fonema e procedimentos de decodificação). Já para as crianças que aprendiam uma língua cujo código alfabético é relativamente menos transparente, como o Português (de Portugal, no caso), o desempenho se situava na faixa de 75%, ou

seja, eram capazes de ler corretamente três de cada quatro palavras familiares usando essas habilidades fundamentais. E as crianças que aprendiam línguas com códigos mais opacos ainda estavam lutando para dominar as estratégias de decodificação.

Como observado no parágrafo anterior, esse estudo foi realizado com crianças de Portugal, onde a Língua Portuguesa falada apresenta muitas sílabas fechadas, devido ao uso freqüente do “e” final mudo e de muitos conjuntos de consoantes pela redução vocálica das sílabas não-estressadas. Uma análise computadorizada dos efeitos de complexidade silábica (por exemplo, CV, CVC, CCV) e complexidade ortográfica (por exemplo, grafemas simples vs. compostos) com crianças no Brasil apresenta resultados diferentes, porém consistentes com a direção apontada pelos resultados do estudo de Seymour (Capovilla e Macedo, 2001).

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

- Esses estudos corroboram a importância do ensino das habilidades fundamentais da leitura, ou seja, o ensino das correspondências grafema-fonema) como base para o desenvolvimento de um bom leitor.
- Ensinar a ler não é ensinar a compreender, no primeiro momento. Se fosse, não haveria diferenças no desempenho de alunos de diferentes línguas.
- É essencial que os professores alfabetizadores conheçam adequadamente as complexidades fonéticas e ortográficas da língua, de forma a prever, diagnosticar e corrigir dificuldades de aprendizagem decorrentes dessas complexidades.

11. ALFABETIZAÇÃO: UMA QUESTÃO DE MÉTODO?

DESABAFO DO MINISTRO DE EDUCAÇÃO DA FRANÇA, JACQUES LANG

“Anos de experiência demonstraram o que é e o que não é eficaz em matéria de pedagogia. Sabemos, por exemplo, que o famoso método global no ensino da leitura teve conseqüências catastróficas. Mesmo se fosse um método usado raríssimamente, ninguém proibiu o seu uso. Os novos programas (de ensino da França) afastam definitivamente o seu uso.”

– Jacques Lang, no prefácio dos Novos Programas de Ensino, 2002

O desabafo do ministro Jacques Lang contra “barbeiragens” profissionais não é o único exemplo do tom emocional comumente associado à discussão de métodos de alfabetização. Em seções anteriores, já vimos como pessoas com sólida formação científica, como Smith, abandonaram os pressupostos de sua formação para aderir a suas crenças.

No Brasil, é comum ouvir-se afirmações do tipo:

- O construtivismo é um enfoque, não é um método de alfabetização.
- Qualquer método de alfabetização é bom, tudo depende do professor.
- Os professores deveriam saber usar todos os métodos, utilizando-os de acordo com as características dos alunos.
- Os professores deveriam desenvolver seus próprios materiais e decidir sobre os métodos mais adequados.
- Métodos não são relevantes – para ensinar a ler, basta inundar a sala de aula com textos autênticos, de preferência apresentados nos seus portadores originais.
- Alfabetização é trivial, basta motivação para ensinar alguém a ler.
- Tudo se resolve se os professores voltarem a ter liberdade de fazer o que sabem, sem a coerção de orientações oficiais ou a imposição de métodos ou materiais.
- A alfabetização era mais eficaz quando se usavam as cartilhas (e alguns até dirão, a palmatória...).

A presente seção discute evidências que colocam em questão esse tipo de afirmação. Mais importante, seu objetivo é demonstrar que a ciência da leitura contém importantes informações e prescrições que podem ajudar na formulação de políticas mais eficazes de alfabetização.

O enfoque tradicional da questão: métodos analíticos e sintéticos

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

Tradicionalmente, os métodos eram classificados em analíticos e sintéticos. Essa distinção se apoiava na ênfase e direção dada ao ensino. Os métodos analíticos seguem da parte para o todo, a parte podendo ser o fonema (nos métodos fônicos), a letra (nos métodos alfabéticos), a sílaba, palavra etc. Os métodos sintéticos seguem do todo para as partes, o todo podendo ser um texto, parágrafo, sentença ou mesmo uma palavra-chave, como no caso do Método Paulo Freire. Em ambos os casos, a própria terminologia enfatiza a centralidade da decodificação em qualquer processo de alfabetização (Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation et de la Recherche, 1998, p. 86).

A palavra método é usada de forma muito abrangente e pouco rigorosa, e a expressão método de alfabetização vem se tornando cada vez menos precisa, perdendo sua utilidade como instrumento de comunicação. Frequentemente, o termo é associado a procedimentos, por exemplo, ao se falar de um método

audiovisual. Quando se fala em Método Paulo Freire, frequentemente a preocupação maior é com a dimensão política do que com o conceito de decodificar uma palavra-chave. Outras vezes, o método é associado ao nome do seu criador (Método Freinet, Montessori), ao título de uma cartilha ou a um conjunto específico de materiais de um autor, editora ou rede de ensino. Os proponentes de abordagens conhecidas como construtivismo, no Brasil (Whole Language, em países de língua inglesa), não se associam a nenhum método e sequer dão importância ao tema – tendo em vista que sua abordagem do processo de ensinar a ler propõe o uso incidental do ensino da decodificação – o que é antitético com a idéia de método. Os PCNs, por exemplo, identificam-se com o que se denomina de método ideovisual, definido adiante.

Apesar das dificuldades de separar métodos dos materiais usados para o ensino e das circunstâncias em que são aplicados, o uso de esquemas experimentais rigorosos vem permitindo avaliar a efetividade de diferentes métodos, seja em contextos experimentais de laboratório, seja em estudos de campo envolvendo inúmeros professores e salas de aula, conforme já documentado anteriormente. Diversas revisões da literatura, como, por exemplo, National Reading Panel ((2000), Snow et al (1998) utilizaram complexos modelos estatísticos para reavaliar os resultados acumulados em diferentes pesquisas. Essas revisões levaram a conclusões que serão discutidas adiante.

Métodos de ensino: uma abordagem contemporânea

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

A publicação do Observatório Nacional de Leitura da França "Apprendre a Lire" (Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation et de la Recherche, 1988) refere-se a três concepções de alfabetização predominantes: alfabética, fônica e ideovisual.

A concepção alfabética (que seria o tradicional be-a-bá) leva os alunos a identificar letras, seus nomes, memorizar o alfabeto e combinar as letras para formar sílabas, normalmente de complexidade crescente, até que sejam capazes de formar palavras (para ler e escrever). Frequentemente, quando começam a ler palavras, as crianças o fazem escandindo a leitura, utilizando o nome das letras para formar sílabas como o be + a = bá. Muitas cartilhas ainda existentes no Brasil são remanescentes dessa concepção – embora raramente mantenham o ensino exclusivamente centrado nesse tipo de atividade.

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

A **concepção ideovisual** não se define como um método, mas como uma filosofia. Essencialmente, ela pressupõe que a aprendizagem se dá pela identificação visual da palavra. O contexto é considerado essencial para ajudar os alunos a identificar a palavra a partir de sua forma visual. Diante de palavras encontradas em textos, os alunos fazem hipóteses a respeito da relação de sons e letras. Na verdade, isso não ocorre sempre, apenas quando não é possível identificar a palavra pelo contexto ou por identificação direta.

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

Revisões de trabalhos experimentais e empíricos incluindo mais de 38 estudos e 66 comparações **específicas confirmam a superioridade dos métodos fônicos** em relação aos demais (National Reading Panel, 2000). Em comum, esses métodos ou concepções enfatizam a decodificação grafo-fonológica como condição para que o aluno adquira fluência e autonomia na leitura. Instrução sistemática utilizando o princípio fônico contribuiu mais para o crescimento da capacidade de leitura do que instrução incidental ou falta de instrução fônica. Estudos comparando diferentes tipos de programas baseados na concepção fônica evidenciam que as estratégias mais bem sucedidas incluem a síntese, que encoraja os alunos a converter letras em sons e juntá-los para formar palavras. Essas estratégias são mais eficazes do que as baseadas na síntese de unidades maiores do que o fonema (sílabas ou rimas, por exemplo), embora as diferenças estatísticas não sejam significativas. Os métodos baseados nessa concepção lograram melhores resultados em aplicações envolvendo indivíduos, pequenos grupos ou salas de aula. Com base nessas evidências, o referido relatório conclui que o ensino sistemático de fônica produz maior impacto no crescimento da leitura antes dos alunos adquirirem a competência para ler de forma autônoma.

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

Pressley (2001) analisou estudos que demonstravam que estratégias baseadas na concepção de “Whole Language” não lograram resultados eficazes para desenvolver habilidades de consciência fonêmica e reconhecimento de palavras (Stahl, McKenna & Pagnucco, 1994, Stahl e Miller, 1989), especialmente em crianças de baixo nível socioeconômico e de alto risco de fracasso escolar (Jeynes e Littel, 2000). A falta de eficácia dessas abordagens foi demonstrada em diversas variações de uso, incluindo enfoques naturais para ensinar a soletrar (Graham, 2000), desenvolvimento de habilidades de reconhecimento de palavras usando textos predizíveis (Johnston, 2000) e a aprendizagem incidental de palavras em textos para estimular a expansão do vocabulário (Swanborn e De Glopper, 1999). Esse fracasso contrasta com a facilidade com que as crianças são capazes de decodificar palavras por contra própria quando aprendem a decodificar letras e grupos de letras (Arbruster, Lehr e Osborn, 2001).

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

As críticas aos métodos fônicos

Embora tenham sido comprovados como os mais eficazes para alfabetizar crianças, e apesar do fato desses métodos – como veremos no capítulo IV – serem utilizados em praticamente todos os países desenvolvidos de língua alfabética, o uso de métodos fônicos é muito criticado, especialmente no Brasil. É importante entender a natureza e os fundamentos dessa objeção para que seja possível superá-las.

Decodificar não é relevante. Este argumento se baseia nas idéias já discutidas de Frank Smith, segundo o qual o objetivo da leitura é construir significados e, por essa razão, não se deve distrair as crianças com outras tarefas, tais como decodificar ou ater-se ao nível sub-lexical (Smith, 1973). A evidência científica acumulada comprova que a decodificação não apenas é

relevante, é essencial para a formação do bom leitor.

Fônica é mecânico, ler é uma atividade cognitiva. Esta crítica é antiga – e certamente válida quando feita a muitos métodos de base fônica, sobretudo utilizados há três ou quatro décadas, quando os programas de alfabetização se baseavam quase exclusivamente em atividades de "exercitação". No entanto a crítica não se aplica nem ao princípio fônico, nem a inúmeras de suas aplicações contemporâneas baseadas em princípios como os revistos neste documento. Como já registrado anteriormente, a atividade fônica pode e deve ser concebida como uma atividade heurística, em que o aluno aplica regras para resolver problemas de correspondência entre grafemas e fonemas. Más aplicações do conceito não se constituem em argumento robusto. Ademais, a exercitação é necessária não apenas para o ensino de decodificação, como para a fixação de princípios e conceitos e para sua transferência a novas situações, na maioria das disciplinas escolares.

Fônica nega os usos sociais da língua. Essa crítica é normalmente apresentada por autores que só admitem o uso de “textos autênticos” para todas as atividades escolares, os que se contrapõem ao uso de livros didáticos, os que negam a importância do ensino sistemático de fônica, os que excluem a possibilidade da língua e sua estrutura como objeto de estudo e de brincadeiras – independentemente de seus usos sociais. A confusão entre o ensino de fônica e os usos sociais da língua se apoia em observações distorcidas ou equivocadas de alfabetização. A primeira é confundir o uso de textos simples e decodificáveis, necessários para o ensino da decodificação e para desenvolver a consciência sintática, com a idéia de que esses devem ser o único tipo de texto utilizado no processo de alfabetização. A segunda é a idéia de que todos os textos tenham que ser complexos, ou que seja possível ensinar o aluno a ler de forma independente sem levar em conta as várias dimensões de complexidade fonológica, morfológica, sintática e semântica dos textos que lhe são apresentados. Associado a esses dois equívocos encontra-se um preconceito de que textos decodificáveis, redigidos a partir de coerções estruturais (fonéticas e léxicas), não possam ser considerados como textos – ou, na linguagem dos seus críticos, como “textos autênticos”. A valer esse conceito, muita poesia não poderia ser considerada autêntica, pois é escrita a partir de rigorosas coerções formais. "O Colar de Carolina", de Cecília Meireles, ou "O Trem", de Manuel Bandeira, constituem exemplos primorosos de textos redigidos a partir de rigorosas restrições formais – e nem por isso deixam de ser autênticos. O fato de dar propósito didático a um texto escrito com limitações formais não desqualifica sua autenticidade. Ou, então, torna-se necessário redefinir o que seja um texto.

O PODER DA POESIA

A poesia comumente é uma síntese, uma verdade (poética) cuja essência já vem destilada. Daí a importância do rigor formal. Ted Hughes (1967) denomina essa síntese de “espírito” de um poema, ao mover-se com suas partes, suas palavras, suas imagens e ritmos. A origem da poesia está ligada aos cantos, cantigas e outras formas de mnemônica e transmissão oral típicas das sociedades pré-letradas.

O uso de poesias, cantigas, trocadilhos, limeriques, adivinhações, acrósticos, parlendas e tantas outras formas de expressão oral é fortemente recomendado. O valor didático de muitos desses textos reside exatamente no seu rigor formal – que os torna particularmente adequados para desenvolver competências de consciência fonológica, fonêmica ou, em certos casos, de decodificação. A origem ou intenção de um texto não pode ser usada para invalidar sua legitimidade como texto ou como recurso pedagógico.

Toda aprendizagem deve ser contextualizada. O contexto da linguagem é o texto. Logo, toda aprendizagem sobre a linguagem só pode ser realizada a partir de textos “autênticos”. Os problemas de lógica associados a esse raciocínio dispensam uma análise mais aprofundada. Mas cabem alguns comentários.

Primeiro, a linguagem não se refere apenas a seus usos sociais. Pensar e aprender sobre linguagem e sua estrutura é um objeto de estudo valioso e necessário. Aprender a metalinguagem e habilidades metalingüísticas é essencial para refletir sobre a língua e os textos produzidos. A importância desse conhecimento se reflete no fato de que o estudo da língua e de sua estrutura sempre se constitui um objeto prioritário e universal do ensino da língua através da história e dos vários sistemas escolares.

Segundo, o contexto não é característica de um texto determinado, ele é determinado pelo entorno de um texto. Uma exclamação (Oh!) diante de um quadro pode ser um belo texto. Contexto e sentido são criados, não são dados por determinados tipos de textos. Quando crianças inventam uma linguagem própria – como a língua do “pê” – ou brincam com palavras (unidunitê salamê mingüê), estão fazendo atividades significativas. Ademais, o contexto mais relevante para aprender a respeito de letras e sons é o alfabeto e as combinações infinitas que ele permite fazer, possibilitando criar palavras inimagináveis. Na aprendizagem da leitura, a própria língua é o contexto, o objeto de estudo – embora o objetivo desse estudo seja o de promover o entendimento de seus usos sociais.

Terceiro, o contexto é fundamental em qualquer disciplina, e tão mais importante quanto maior a dificuldade dos alunos em abstrair e generalizar. O contexto ajuda a colocar as coisas em perspectiva, a motivar, a promover a transferência de conhecimentos de um contexto a outro. Porém, como em qualquer aprendizagem, há situações em que o contexto fica de lado para que o estudo possa ser aprofundado em relação a alguns de seus aspectos. Na decodificação, por exemplo, a leitura de pseudo-palavras é atividade essencial e de grande valia. Para dominar as habilidades de decodificação, depois que viram a palavra utilizada em contexto, os alunos devem concentrar sua atenção na estrutura das palavras, e não no contexto. A estrutura torna-se o contexto relevante.

AS PALAVRAS-CHAVE DO MÉTODO PAULO FREIRE

O método Paulo Freire de alfabetização advoga o uso de palavras-chave para estimular o debate entre adultos freqüentando classes de alfabetização. Para tanto, as palavras-chave devem representar conteúdos ou situações familiares, próximas à vivência dos adultos, que dessa forma podem se conscientizar de sua relevância (hoje denominada de usos sociais). No entanto, no método Paulo Freire, uma vez feita a conscientização, os alunos se debruçam sobre os componentes sub-lexicais. Concebido na década de 60, utiliza o método global analítico (da palavra para as sílabas). O contexto é importante para motivar e promover insights sobre usos sociais da língua, mas por si só não ensina aos alunos as competências essenciais para que se tornem leitores autônomos, condição essencial para que se tornem leitores críticos.

Em síntese, o enfoque contemporâneo de fônica não guarda qualquer relação com meras atividades mecânicas de calistênica fonológica, corretamente criticadas pelos partidários dos enfoques da “Whole Language”. Ao contrário, os enfoques e aplicações correntes dessa concepção pertencem ao domínio da descoberta, compreensão, reflexão e metacognição. O processo de alfabetização implica a descoberta do princípio alfabético, o segredo do funcionamento do código, que reside nas correspondências entre grafemas e fonemas. Além disso, implica um trabalho cognitivo permanente, que leva à identificação e correção das discordâncias entre o que é esperado e o que é percebido. Para realizar esse trabalho – eminentemente intelectual – a criança precisa assimilar, com rapidez e precisão, os níveis de informação presentes no texto, utilizando as competências da decodificação.

Outros objetivos, outros métodos

A essência da leitura reside em decodificar, o foco da alfabetização deve

recair na decodificação. Mas isso não esgota os objetivos do processo de alfabetização. Ler, compreender o que se ouve de uma leitura e compreender o que se lê também fazem parte do processo de alfabetização.

As pesquisas revistas anteriormente mapearam o conjunto de habilidades envolvidas em torno do processo de leitura. Cada uma dessas habilidades envolve o uso de diferentes técnicas e métodos de ensino. Especificamente a respeito de técnicas de leitura, existe uma farta e convincente literatura sobre o efeito de diferentes métodos de leitura silenciosa, compartilhada (Holdaway, 1979,1982, Park, 1982, Bus et al, 1995, Ellis, 1998), seqüencial (Eldredge, Rentzel e Hollingsworth), guiada (Fountas e Pinnel, 1996, Wilkinson e Anderson, 1995), sobre o uso de livros de grande dimensão (Holdaway, 1979), bem como sobre técnicas e métodos para o ensino da escrita compartilhada e guiada (Bereiter e Scardamalia, 1987, Hayes, 1996, Applebee e Larger, 1983, Tharp e Gallimore, 1988, Hillocks, 1995, Fairfax e Moat, 1981). Muitas outras dimensões do ensino da língua têm sido pesquisadas, tais como gramática, ortografia, caligrafia etc., mas que escapam do objetivo do presente relatório.

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

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

- escolha das unidades de ensino (grafemas, fonemas, morfemas, tipos de sílabas, palavras, sentenças, textos), bem como de regras elementares adequadas para ajudar o aluno a decifrar o código alfabético;
- estruturas lingüísticas e regras mais complexas com que o aluno terá de lidar ao ler ou ouvir textos lidos em classe pelo professor;
- como se desenvolvem os padrões ortográficos e como a decodificação contribui para o desenvolvimento desses padrões.

Os resultados das pesquisas existentes sugerem que:

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

12. MATERIAIS DE LEITURA

As diferentes competências envolvidas no processo de alfabetização requerem a provisão de diferentes tipos de leitura e de materiais de leitura. Esta seção apresenta uma síntese das informações disponíveis na literatura sobre o tema. Materiais para leitura, num programa de alfabetização, podem ser reunidos em três categorias, de acordo com seus respectivos objetivos: textos para serem lidos em voz alta para os alunos, textos para ensinar a ler e textos para leitura independente.

Textos para leitura em voz alta. São importantes em qualquer idade e até o momento em que os alunos se tornem leitores independentes. Trata-se de textos para serem lidos por adultos ou leitores fluentes. As crianças, desde muito antes de entrar na escola, são capazes de compreender muitos desses textos, embora não sejam capazes de lê-los. Esse tipo de leitura tem vários propósitos – familiarizar o aluno com a leitura, desenvolver o gosto e hábito de ler, cuidados com os livros. Mas, num processo de alfabetização, tem propósitos mais específicos – desenvolver vocabulário, conhecimentos sobre vários temas importantes para a posterior escolarização, consciência fonológica e consciência do papel e significado das ilustrações, bem como desenvolver o sentido de uma história e o conhecimento da estrutura narrativa (Snow e Tabors, 1993).

Textos para ensinar a ler. Num processo de alfabetizar, ensinar a ler significa, no primeiro momento, ensinar a decodificar. Mas há outros objetivos. Antes de aprender a decodificar, os alunos precisam desenvolver consciência fonológica, fonêmica e familiaridade com o texto impresso. Livros de grandes dimensões e livros com roteiros previsíveis são adequados para esses propósitos (Chaney, 1992, Gillam e Johnston, 1985). Outros objetivos incluem o crescimento da consciência sintática e a identificação de palavras de uso frequente. Em seu livro *Factual Writing: exploring and challenging social reality*, Martin (1989) faz uma apresentação detalhada da teoria dos gêneros e propõe maneiras para relacionar a aprendizagem da leitura com a escrita. A dificuldade de textos é um fator a ser considerado em sua escolha, e a dificuldade varia em distintas dimensões, tais como léxico, linguagem, conceito, gênero, estrutura, mensagem etc. Textos adequados devem ser difíceis em apenas uma característica. Beard (1990) propõe cinco critérios para analisar a dificuldade de um texto (Tabela 1).

Tabela 1
Dimensões de dificuldade de textos para ensinar a ler

DIMENSÕES DE DIFICULDADE	COMO AVALIAR
Conceitual	<ul style="list-style-type: none"> • A criança tem familiaridade com o conteúdo do texto? • As idéias subjacentes são complexas ou pouco usuais? • Há relação entre o texto e outras atividades do programa de ensino que podem ser exploradas?
Organização	<ul style="list-style-type: none"> • O texto comunica com clareza a intenção do autor? • A estrutura de organização do texto é clara? • Há elementos de coesão ligando claramente as partes do texto?
Gramática	<ul style="list-style-type: none"> • Há muitas sentenças muito longas? • Há muitas sentenças complexas? • Há muitas sentenças pouco usuais, novas ou de construção difícil de entender?
Vocabulário	<ul style="list-style-type: none"> • Há muitas palavras técnicas ou novas para o leitor? • Há muitas palavras familiares usadas de forma pouco familiar? • Há muito vocabulário formal?
Formato	<ul style="list-style-type: none"> • O texto é legível (contraste adequado)? • As letras têm tamanho apropriado, são consistentes? • As ilustrações ajudam a realçar o texto? • O texto está adequadamente disposto no papel, com margens e espaços suficientes?

Textos para leitura independente. Esse tipo de texto tem por objetivo desenvolver fluência ou ensinar outras habilidades de leitura. Diversos estudos (Hanson et al, 1987, Snow, Burns e Griffing, 1998) sugerem que livros estruturados, predizíveis e decodificáveis são os mais adequados para esses objetivos. Para criar uma base sólida de leitura, todas as palavras nesses textos devem ser decodificáveis na base do princípio fônico, de forma que a leitura sirva de reforço ao processo de decodificação e conduza à leitura automática das palavras.

De modo geral, materiais para leitura independente pelo aluno – diferentemente dos materiais para serem lidos em voz alta para o aluno – devem estar abaixo do nível de frustração – isto é, devem permitir uma leitura com um máximo de 5% de erros (1 palavra em cada 20). Taxas elevadas de erro são negativamente correlacionadas com o crescimento da capacidade de leitura, ao passo que baixas taxas estão correlacionadas positivamente.

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

- Um programa de alfabetização requer variedade de textos, de tipos de textos e de textos adequados aos diferentes objetivos. Conseqüentemente, um programa de alfabetização eficaz não pode ser baseado em apenas um tipo de texto para ser usado para os diferentes objetivos.
- Programas oficiais de ensino, currículos e orientações devem assegurar objetivos claros a respeito do que, como e quando os diversos objetivos de leitura devem ser atingidos, de maneira a orientar o professor sobre suas escolhas de material pedagógico (Cole et al, 1989, Mills et al, 1995).
- Cada tipo de livro deve ser escolhido de acordo com o objetivo pedagógico.
- Textos a serem lidos oralmente pelos adultos devem ser interessantes, mas devem ir além da atual capacidade de leitura, vocabulário e compreensão dos alunos. Variedade é importante para expandir seu interesse, curiosidade, vocabulário e compreensão.
- Textos para ensino de habilidades de leitura devem ser escolhidos de acordo com os objetivos instrucionais.
- Textos para leitura independente devem ser compatíveis com a capacidade de leitura dos alunos. Devem cativar e interessar os alunos, de forma a cultivar o gosto e o hábito de leitura.

13. DIFICULDADES DE LEITURA: PREVENIR E REMEDIAR

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

Conforme indicado anteriormente, as diferenças individuais em compreensão de texto se devem a diferenças em competências lingüísticas e cognitivas, de um lado, e, de outro, à capacidade de identificar as palavras. Fatores biológicos e sociais afetam a aquisição dessas competências. Raz e Bryant (1990) demonstraram que as diferenças socioeconômicas entre crianças inglesas nas classes de recepção (5 anos) são inteiramente captadas pelas diferenças no nível de consciência fonêmica. A contribuição de outros fatores sociais para a compreensão de textos deve estar relacionada com diferenças em aspectos relacionados à linguagem e à capacidade cognitiva. Na mesma direção, Bowey (1995) identificou diferenças significativas entre alunos de classe média cursando a 1ª série escolar na Austrália – mas essas diferenças não persistiram quando se controlou a variável de consciência fonêmica.

A implicação desses resultados é dupla. De um lado, eles indicam que o

desenvolvimento das competências lingüísticas e cognitivas de crianças provenientes de ambientes socioeconômicos mais desfavorecidos desempenha um papel importante e deve ser levado em consideração no desenho de estratégias de prevenção. Por outro lado, evidenciam que dificuldades de leitura decorrentes de baixo status socioeconômico podem ser inteiramente superadas por meio de programas eficazes de alfabetização que incluam o desenvolvimento de competências de consciência fonêmica. Em outras palavras, uma abordagem ao mesmo tempo científica e democrática da alfabetização não é a que rejeita o uso de concepções fônicas, mas exatamente a que incorpora esse tipo de instrução no programa de ensino e lhe dá a devida importância. Ao invés de usar os fatores socioeconômicos como pretexto para justificar o fracasso das propostas de alfabetização, a escola pode tornar-se capaz de superar pelo menos parte das desvantagens por meio da implementação de estratégias eficazes de ensino (OCDE, 2002).

Um estudo adicional de Hecth et alia (2000), realizado nos Estados Unidos, envolveu alunos provenientes de uma variedade de diferenças sociais ainda maior que nos estudos anteriores. Esse trabalho utilizou mensurações específicas, como conceitos relevantes de texto impresso, nome das letras e conhecimento dos sons, em alunos do primeiro e segundo ano do programa de alfabetização (Kindergarten e 1ª série). O desempenho nesses indicadores revelou-se altamente correlacionado com o desempenho desses alunos na 4ª série, nas dimensões de decodificação e compreensão. Esse tipo de resultado – consistente com a literatura revista no início deste capítulo – sugere a importância de intervenções precoces que ofereçam instrução em habilidades metafonológicas e fônica, bem como a familiarização precoce dos alunos com livros e textos impressos e escritos.

Outros fatores relacionados a aspectos pré, neo e pós-natal, bem como fatores ambientais, podem afetar o desenvolvimento neurológico das crianças. A nutrição é um deles. Considerando todos os fatores que afetam a capacidade específica de aprender a ler, entre 20 e 25% das crianças, em países desenvolvidos, manifestam algum tipo de dificuldade. Desse total, cerca de 5% possuem deficiências de natureza física ou mental que, por sua vez, ocasionam o aparecimento de distúrbios como a dislexia e, mais raramente, a hiperlexia.

Problemas de aprendizagem de leitura ocorrem em todo o mundo, e as causas são as mais variadas. As estratégias mais eficazes são sempre de natureza preventiva. No caso de distúrbios mais graves, o diagnóstico precoce costuma trazer os melhores resultados quando associado a intervenções imediatas, de forma a corrigir, minimizar ou mitigar os efeitos dessas dificuldades. Estratégias corretivas são mais difíceis de implementar, mais caras, e oferecem resultados menos promissores.

Estratégias preventivas

A estratégia genérica mais eficaz para prevenir dificuldades de leitura é criar a criança num ambiente estimulante, com um grande número de livros diferentes e oportunidades para brincar com livros e com a linguagem. A maioria das crianças educadas em ambientes adequados, inclusive crianças com deficiências intelectuais e outros distúrbios, consegue aprender a ler sem dificuldades maiores. Os resultados já mencionados dos dados da avaliação do PISA demonstram que o “engajamento” dos alunos com livros é fortemente associado com a capacidade de compreensão de leitura. O nível de engajamento pode inclusive ajudar a superar deficiências associadas ao nível socioeconômico. Alunos com atitudes positivas e hábitos regulares de leitura se tornam melhores leitores.

A instituição de pré-escolas é um fenômeno relativamente novo na história da educação, mesmo nos países desenvolvidos. Sua importância e papel social educativo são crescentes em todos os países. Também é crescente a demanda de seu envolvimento em atividades que ajudem a preparar os alunos para chegar às escolas em condições de iniciar o processo de alfabetização, por meio de currículos integrados de alfabetização entre a pré-escola e a escola primária. Em países em que a pré-escola ainda não foi universalizada, como no Brasil, uma opção é incluir o ensino das competências da alfabetização na 1a. série do ensino fundamental.

Programas preventivos focalizados em crianças com risco de fracasso escolar também podem ajudar a evitar ou minorar as dificuldades de aprendizagem. O programa mais conhecido nessa área é o HEAD START, que já vem sendo desenvolvido e avaliado positivamente há várias décadas. Trata-se de uma intervenção ao mesmo tempo focalizada em crianças de elevado risco, mas abrangente no sentido de incluir serviços para as crianças e as famílias, tais como atividades educativas, serviços psicológico e social, nutrição, saúde e envolvimento dos pais. Avaliações do programa indicam que ele pode aumentar a possibilidade de sucesso dos alunos durante os dois ou três primeiros anos da escola. Esses efeitos podem ser considerados como reduzidos, mas devem ser comparados com a alternativa – que é a certeza de um fracasso ainda mais precoce (Stebbins et al, 1977, Currie e Thomas, 1995, Neyman et al, 1995). Em outras palavras: crianças que possivelmente teriam dificuldade já nos dois ou três primeiros anos da escola conseguem superar com êxito essa fase inicial – os progressos posteriores vão depender de outras condições de escolarização, mas certamente serão afetados pela condição socioeconômica de origem. Vale acrescentar que num país com dimensões continentais, como os Estados Unidos, esse programa abrange pouco menos de 1 milhão de crianças por ano, a um custo médio de quase 10 mil dólares –

aproximadamente o dobro do custo de um aluno matriculado no sistema regular de ensino. Esses dados servem para ilustrar o elevado custo de soluções eficazes. No Brasil, o desempenho de crianças de baixo nível socioeconômico num programa que envolvia a utilização de instrução fônica e desenvolvimento de habilidades metafonológicas produziu resultados encorajadores em competências relevantes para a subsequente aprendizagem da leitura (Capovilla & Capovilla, 2000).

Em diversos países, **os meios de comunicação de massa** freqüentemente são utilizados para disseminar habilidades relevantes para a alfabetização. Zill et al (1994) avaliaram o impacto do programa "Vila Sésamo" nos Estados Unidos, junto a uma população de crianças de 4 anos de idade provenientes de ambientes de alto risco. As crianças que viam o programa regularmente tiveram desempenho significativamente superior às demais em variáveis relevantes para a alfabetização posterior, como conhecimento de cores, contagem, reconhecimento de letras, contar histórias de forma conexa etc. Estudos longitudinais confirmam os efeitos positivos desse programa. Huston et al (1990), por exemplo, mostraram que as crianças de 5 anos que haviam visto o programa regularmente aos 3 anos de idade possuíam vocabulário superior às que não haviam visto esse programa. Wright e Huston (1995) acompanharam grupos de crianças durante três anos consecutivos e detectaram significativas vantagens para os que assistiam regularmente aos programas do Vila Sésamo em habilidades como vocabulário, reconhecimento de letras e palavras, prontidão para a escolarização – controlados os efeitos socioeconômicos. Além disso, aos 6-7 anos, esse grupo de crianças demonstrou melhor desempenho em compreensão de histórias em relação a um grupo comparável que não assistira regularmente aos programas.

Programas de recuperação

O adágio de que é melhor prevenir do que remediar se confirma no campo da alfabetização. O Brasil tem muita familiaridade com programas que tentam alfabetizar adultos ou oferecer cursos supletivos (Fletcher, P., 1983). Pesquisa realizada pelo Instituto Montenegro (2000) revela que apenas 33% dos adultos brasileiros compreendem e utilizam adequadamente textos do cotidiano. Esses resultados são consistentes com os dados do SAEB e do PISA para alunos brasileiros de 15 anos.

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

Programas como o Reading Recovery demonstraram efeitos positivos durante o período de intervenção, mas não demonstraram efeitos duradouros. Trata-se de um programa de ensino compensatório desenvolvido por Marie Clay, originalmente focalizado em crianças que demonstraram dificuldades em leitura, na Nova Zelândia, e que posteriormente foi disseminado em diversos países de língua inglesa, inclusive Estados Unidos e Inglaterra. O programa requer um elaborado processo de capacitação dos professores e interações individuais intensivas, o que o torna bastante caro. Dentro de um marco de referência e estrutura bem sedimentados, o programa avalia a criança durante os 10 primeiros dias de intervenção. Em seguida, há um período de ensino, em que cada aula inclui: releitura de livros conhecidos pelo aluno; avaliação da fluência em leitura independente do livro lido na última aula; exercícios de identificação de letras; exercícios em que a criança ouve sons que ela mesmo produz enquanto escreve e lê sentenças que ela próprio escreveu; segmentação de sentenças em palavras; leitura guiada de um novo livro. Essas atividades duram 30 minutos por dia. O programa acentua a importância da releitura de livros já conhecidos. Apesar de todos esses esforços, mais de 30% dos alunos não demonstraram benefícios (Center et al, 1995, Hiebert, 1994a, Shanahan e Barr, 1995) e dos que melhoraram o desempenho, não foi possível detectar a sustentação desses ganhos após o encerramento da intervenção (Clay, 1985, DeFord et al, 1987, Pinnel et al, 1988, 1994, 1995, Rasisnki, 1995).

De modo geral, programas de recuperação são mais bem sucedidos quando implementados nos primeiros dois ou três anos da escola. Depois desse período, as chances de uma real recuperação do aluno tornam-se muito menores (Chall et alia, 1990, Piquée & Suchaut, 2002), bem como a sustentação desses ganhos em anos posteriores. Esse tipo de evidência é muito consistente e reforça a idéia de que as escolas devem prevenir problemas de aprendizagem de leitura o mais cedo possível, oferecendo programas que ajudem as crianças a decodificar corretamente as palavras.

O programa de recuperação mais bem documentado na literatura educacional se denomina Success for all (Slavin e Madden, 1995, Slavin, Karweit, Wasik, Madden e Dolan, 1994, Slaving, Madden, Karweit, Dolan e Wasik, 1992, Slavin, Madden, Dolan, Wasik, Ross, Smith e Dianda, 1996a, Slavin, Madden, Dolan e Wasik, 1996b). Esse programa já foi implementado em mais de 500 escolas de 30 estados americanos e adaptado em outros países como Austrália, Canadá, Israel e México. O programa inclui, mas não é limitado ao período de alfabetização. Suas principais características:

- um programa estruturado, para ser desenvolvido dentro do ano letivo;
- ensino direto, fortemente interativo;
- ensino sistemático de fônica associado a textos interessantes;
- uso sistemático de técnicas de leitura e escrita compartilhada e em pares;

- intervenções precoces para os alunos que não demonstrarem progresso ao final do primeiro ano do projeto.

MATERIAIS ESTRUTURADOS OU DESENVOLVIDOS PELO PROFESSOR?

Programas e materiais de ensino estruturados sistematicamente produzem melhor desempenho do que programas sem estrutura ou “centrados no aluno”. Chall (2000) avaliou resultados de estudos e pesquisas realizados ao longo do século XX, e concluiu que quanto menos estruturado o ambiente familiar e socioeconômico do aluno, mais ele se beneficia de programas de ensino estruturado.

Robert Slavin, que concebeu o programa Success for All, é um dos mais ardorosos defensores do ensino estruturado (Stringfield, 1995). Slavin sugere que, ao invés de cada escola inventar a roda, programas estruturados permitem às escolas e professores focalizar suas energias para aprender como utilizar e implementar inteligentemente programas bem elaborados. A chave do sucesso, segundo ele, reside em oferecer aos professores programas baseados em práticas comprovadamente eficazes e dar a eles a informação e as habilidades necessárias para que os implementem de forma adequada.

Em síntese, a experiência com programas preventivos e remediais revela que prevenir é mais fácil, mais barato e mais eficaz do que remediar. Diagnóstico precoce associado a tratamento adequado é essencial, especialmente no caso de deficiências mais graves, como a dislexia (Borstrom & Elbro, 1997). Estratégias de recuperação após o segundo ou terceiro ano escolar dificilmente conseguem assegurar condições para que o aluno prossiga a escolaridade com alguma chance de sucesso.

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

- Prevenir é melhor do que remediar. Quando os alunos iniciam o programa de alfabetização com condições e competências necessárias, sua chance de sucesso aumenta.
- Quanto mais cedo for o prognóstico associado a tratamento precoce, mais chances o indivíduo tem de minimizar ou superar suas dificuldades.
- Um programa de alfabetização deve contemplar o ensino de todas as competências necessárias para assegurar o sucesso do aluno. O simples fato de o aluno ter frequentado pré-escola não assegura que ele possua os pré-requisitos para uma alfabetização eficaz.
- Programas preventivos para crianças de alto risco podem ser bem sucedidos, como demonstra o programa Head Start. No entanto esses

programas têm alto custo e dificilmente podem ser generalizados a toda a população.

- Programas corretivos têm chances reduzidas de êxito, sobretudo após o segundo ou terceiro ano escolar.
- Programas cuidadosamente concebidos para ensinar estratégias relevantes para a posterior alfabetização e veiculados pelos meios de comunicação de massa podem atingir grandes audiências e disseminar importantes habilidades para clientelas que teriam pouco acesso a oportunidades formais ou familiares.

IV – A EXPERIÊNCIA DE OUTROS PAÍSES: ESTUDOS DE CASO

1. INTRODUÇÃO

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

Primeiro, esses países apresentam uma variedade de sistemas educacionais bastante ampla e representativa da maioria dos países industrializados. Alguns países, como a França, são bastante centralizados; a Inglaterra combina alto grau de autonomia escolar com programas de ensino e programas de certificação e avaliação cada vez mais centralizados. Já nos Estados Unidos predomina a descentralização e sequer se pode falar de políticas federais de educação, muito menos de alfabetização.

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

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

E, finalmente, porque pelo menos um dos autores possui conhecimentos e experiência pessoal com esses países, inclusive tendo tido participação ativa em foros e debates com objetivos semelhantes aos do presente relatório.

Os casos nacionais são escritos com vistas a um público brasileiro e, portanto, evitam entrar em detalhes que exigiriam um conhecimento muito aprofundado de cada país. Por outro lado, os casos foram escritos visando abordar alguns problemas comuns entre si e ao Brasil, para que o leitor se beneficie de uma perspectiva comparada.

O conhecimento científico é universal, por isso não deve surpreender o leitor que todos esses países – como, de resto, os demais países da OCDE – baseiem suas políticas de alfabetização em conhecimentos científicos atualizados e, portanto, utilizem a mesma fonte de dados e possuam muita semelhança. Já

as políticas específicas respondem a características de cada país, e sua análise comparativa deve servir mais para gerar indagações do que para reprodução sem uma devida consideração do contexto e da história de cada um.

2. POLÍTICAS E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NA INGLATERRA

O contexto

Como vem ocorrendo nos países industrializados desde a década de 80, observa-se na Inglaterra uma crescente centralização das políticas de alfabetização, tanto no nível do governo central quanto no regional. A centralização normalmente abrange elementos como:

- conteúdos curriculares;
- instrumentos de acompanhamento, controle de programas e projetos;
- supervisão ou inspeção;
- modelos e materiais pedagógicos;
- formação dos professores;
- avaliação interna e externa.

Essas características serão ilustradas com a apresentação da **NLS – Estratégia Nacional de Alfabetização**, que vem sendo desenvolvida e implementada na Inglaterra. A NLS foi estabelecida em 1997 por um governo parlamentar recém empossado, com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos das escolas primárias (5 a 11 anos de idade) num prazo de 5 a 10 anos.

A NLS resultou de um trabalho iniciado pelo Grupo de Trabalho sobre Alfabetização, que havia sido estabelecido pelo ministro-sombra de Educação e Emprego, David Blunkett, em maio de 1996. O relatório final, apresentado em 1997 (DfEE, 1997b), oferece uma estratégia consistente e detalhada para elevar o desempenho dos alunos de forma contínua e sustentada, tornando a alfabetização e o ensino da língua a prioridade educacional. A NLS aprimorou idéias e mecanismos existentes, inclusive alguns que já estavam centralizados desde a década anterior, como os conteúdos curriculares e os mecanismos de inspeção e avaliação. E inovou apresentando modelos pedagógicos e reformulando os programas de formação de professores para adequá-los às novas orientações.

As discussões sobre qualidade da alfabetização foram ampliadas com a promessa do ministro da Educação, em 1997, de renunciar se até o ano de 2001 as metas estabelecidas para melhoria do desempenho não tivessem sido atingidas. Em 2001, esse ministro já havia sido transferido para outro ministério, mas seu substituto renunciou efetivamente em 2002, em meio a circunstâncias nebulosas só em parte relacionadas com o fato de que a meta proposta não fora plenamente atingida.

A NLS tem provocado importantes mudanças na forma como os alunos são alfabetizados e no ensino da língua na escola primária na Inglaterra. Embora não tenha alcançado plenamente as metas estabelecidas, a avaliação anual do impacto da NLS vem demonstrando progressos substanciais, como será documentado adiante.

Currículos: o conteúdo

O Currículo Nacional data de 1987 e decorreu de um amplo processo de centralização das escolas financiadas pelo governo. Esse currículo, elaborado após amplas consultas aos grupos concernentes, foi revisto duas vezes, e sua versão atual compreende 149 páginas só para a disciplina de Língua Inglesa. O programa refere-se a ciclos, denominados de níveis na Inglaterra. Os ciclos são divididos de acordo com a idade dos alunos: 5-7, 7-11, 11-14 e 14-16 anos.

O programa de ensino é definido para cada uma das nove disciplinas de cada série. Por sua vez, o programa de cada série é subdividido em componentes. No caso da Língua Inglesa, os componentes são falar, ouvir, ler e escrever. Cada componente, por sua vez, é subdividido em competências básicas – e para cada competência é delimitado um espaço dentro do qual se espera que o aluno se encontre em cada série escolar, de forma a adquirir a competência prevista ao final de cada ciclo, conforme ilustrado na Tabela 2.

Tabela 2
Expectativa para o desempenho dos alunos ao final de cada ciclo – subcomponente leitura

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

O ensino formal de alfabetização se inicia aos 5 anos, nas chamadas “classes de recepção”. A maioria dos alunos frequenta escolas maternas dos três aos quatro anos e classes de pré-recepção entre quatro e cinco anos de idade. As orientações curriculares para essas classes contêm importantes atividades de preparação para a leitura e escrita, especialmente visando ao desenvolvimento de habilidades de comunicação oral e desenvolvimento fonológico. As expectativas de desempenho ilustradas na Tabela 2 indicam que até o final do nível 1 os alunos devem estar alfabetizados.

A Tabela 3 apresenta um dos esquemas apresentados pelo Ministério da Educação da Inglaterra para orientar os programas de ensino e materiais didáticos usados nas escolas durante o programa de alfabetização (DfEE, 2000, Progression in Phonics). Outros documentos, com igual nível de detalhamento, tratam de outras competências. Além da progressão, que inclui a seqüência de

passos, as habilidades e as letras do alfabeto, as orientações curriculares que os professores recebem e devem seguir incluem:

- referências conceituais;
- exemplos concretos de como ensinar essas habilidades;
- objetivos a serem alcançados;
- relação entre atividades e objetivos;
- orientações sobre a página do manual (ou local do CD-ROM) onde o professor pode buscar modelos e exemplos do que ensinar e de como ensinar;
- modelos e exemplos que podem ser reproduzidos pelo professor ou utilizados em livros didáticos.

Tabela 3
Progressão para o ensino de fônica

PASSO	HABILIDADE A SER DESENVOLVIDA	CONHECIMENTO DO ALFABETO
1	Ouvir e discriminar sons em geral, sons e padrões da fala	-
2	Ouvir fonemas na posição inicial /s/ /m/ /k/ /t/ /g/ /h/ (aspirado)	S, m, c, t, g, h
3	Ouvir fonemas na posição final /s/ /m/ /k/ /t/ /g/ /h/	Ss, ck, l, n, d, k, sh, ch
4	Ouvir fonemas /a/ /e/ /i/ /o/ /u/ em posições intermediárias Analisar e sintetizar, ler e soletrar CVC (consoante-vogal-consoante)	A e i o u f qu b r j p th ng
5	Analisar e sintetizar, ler e soletrar CCVC	V w x y z
6	Analisar e sintetizar, ler e soletrar	Ai ee ia ao oo or ir oi ou
7	Analisar e segmentar, ler e soletrar	Ay a-e ea igh y e-e ow, o-e oe ew eu u-e ou ow er ur aw air ear oo

Metas para avaliar o progresso da NLS

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

Desde o início da década de 90, além dos exames nacionais que tradicionalmente eram aplicados aos alunos de 16 anos (final da escolaridade obrigatória) e 18 anos (final do ensino médio), foram implementados mecanismos centrais de avaliação do desempenho escolar. Esses novos testes são aplicados ao final das séries de 7, 11 e 14 anos. Os resultados são apresentados por meio de notas (zero a 10). As expectativas de desempenho para cada nível são elaboradas pelo governo central. Por exemplo, os alunos de 7 anos devem atingir pelo menos o nível 2, os alunos de 11 anos devem atingir o nível 4. Adiante veremos os progressos realizados em função da implementação da NLS, embora a meta de 80% não tenha sido plenamente atingida.

Inspeção e controle de qualidade

Em 1992, a Inglaterra iniciou a implementação de um programa de inspeção para acompanhar e controlar a adoção da NLS nas escolas. A cada quatro anos, cada escola é inspecionada a fundo durante uma semana – escolas com problemas de desempenho são inspecionadas com mais frequência. O objetivo não é a inspeção em si, mas assegurar que cada escola, sobretudo as de pior desempenho, atinja um nível aceitável. Essa concepção substituiu as práticas anteriores, em que a inspeção tinha como objetivo simplesmente verificar o que estava acontecendo numa amostra de escolas.

A partir de 1992, a inspeção passou a ser realizada por uma equipe formada por professores experientes, consultores e professores universitários treinados para suas funções pelo OFsTED – Office of Standards in Education. O tamanho e a composição da equipe variam de acordo com o tamanho da escola. Por exemplo, numa escola primária (até a 6ª série), o número de inspetores pode chegar até seis componentes.

O relatório da visita inclui a análise do desempenho da escola, do programa de ensino, da qualidade do ensino ministrado, dos recursos disponíveis, inclusive referentes a saúde e segurança. O relatório é discutido inicialmente com a escola e publicado posteriormente. O objetivo não se esgota com a publicação do relatório, mas com a melhoria efetiva dos alunos, verificada através de testes de desempenho.

Modelos pedagógicos

Até muito recentemente, o governo central nunca se imiscuiu em matérias referentes a currículos e métodos pedagógicos. Currículos eram assunto delegado a instituições regionais autônomas. No máximo, o governo central publicava estudos e recomendações gerais sobre essas questões.

A partir de 1998, no entanto, o governo central começou a fazer recomendações de caráter muito específico para as escolas – inclusive em questões pertinentes aos métodos a serem utilizados pelos professores. A NSL, entre outras recomendações, prevê que pelo menos uma hora por dia seja dedicada à alfabetização e ensino da língua, bem como a utilização de seqüências didáticas e estratégias detalhadas pelo governo central – como ilustrado anteriormente. O objetivo é alcançar as metas de desempenho – com base na evidência científica disponível e nas práticas mais avançadas para alfabetizar.

NLS: os principais componentes

Os principais componentes da NLS incluem:

- Metas nacionais. A meta estabelecida no primeiro momento previa que 80% dos alunos de 11 anos atingiriam o nível 4 em inglês – em 1996, quando a meta foi estabelecida, apenas 56% dos alunos haviam atingido essa meta. Para isso, cada escola celebra contratos com as autoridades educacionais a que se reporta, estabelecendo metas específicas de melhoria para cada ano.
- Diretrizes pedagógicas. Cada professor recebe um manual que inclui o currículo nacional e objetivos para cada unidade do ano letivo para cada série escolar, detalhados ao nível de palavras e sentenças, e que recomenda uma estrutura específica para as atividades docentes do professor, que devem ser realizadas durante pelo menos uma hora a cada dia (DfEE 1998^a).
- Uma hora por dia. As recomendações do governo central prevêem que cada professor dedique pelo menos uma hora por dia para atividades de alfabetização e ensino da língua. Essa hora inclui 30 minutos de ensino, divididos em duas etapas: 15 minutos de trabalho de composição e compreensão de textos e 15 minutos dedicados à aprendizagem de palavras (fônica, soletrar, vocabulário) ou sentença (gramática e pontuação). São previstos também 20 minutos para trabalhos individuais ou de grupo, de acordo com o nível de cada aluno, e mais 10 minutos dedicados a atividades de revisão, reflexão e consolidação dos objetivos pedagógicos de cada dia.
- Integração curricular. O manual de diretrizes pedagógicas prevê atividades adicionais de ensino da língua articuladas com outras atividades e disciplinas, incluindo leituras pelo professor, leitura orientada e atividades de redação pelos alunos, sobretudo nas séries mais avançadas.
- Desenvolvimento profissional. A estratégia prevê a responsabilidade de cada professor por seu desenvolvimento e atualização profissional, bem como a oferta de oportunidades para que isso ocorra.
- Recomendações diversas. A NLS prevê muitas outras atividades, inclusive campanhas de mídia, eventos voltados para a difusão dos objetivos da estratégia, bem como recomendações para orientar o trabalho de outras instituições envolvidas com as escolas.

Apoio aos professores

O apoio aos professores se dá, eminentemente, por meio da elaboração e disseminação de materiais impressos e em CD-Rom. Há um kit – intitulado Literacy Training Pack (DfEE, 1998b) – que inclui publicações, transparências, áudio e videoteipes que são usados em sessões de capacitação com duração de até três dias, implementadas sob a responsabilidade de cada escola. Diretores e responsáveis pelo currículo em cada escola também têm acesso a sessões especiais de orientação organizadas pelas administrações educacionais locais (denominadas LEA – Local Education Authority). A cada ano, são publicados materiais adicionais, incorporados ao kit, agregando e atualizando conhecimentos e experiências, tecnologias e metodologias para ajudar o trabalho do professor.

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

Os resultados

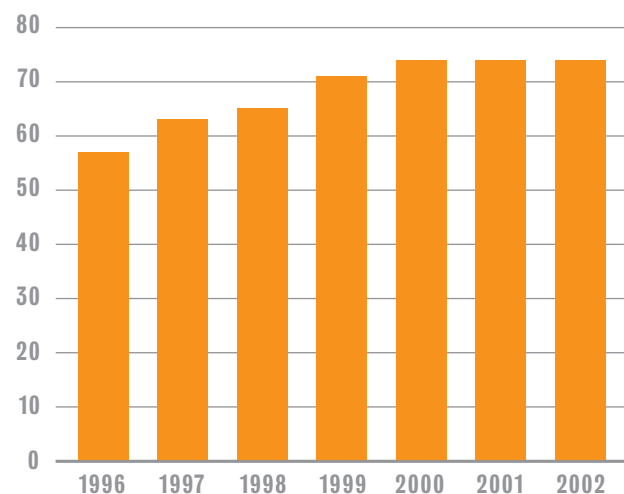
a. Avaliação externa da fase inicial do programa

A avaliação da NLS foi realizada pela NFER – National Foundation for Education Research, uma organização independente, com base numa amostra de 250 escolas. Os resultados dos alunos melhoraram significativamente após um período de 18 meses, desde a implementação inicial do programa. Os pós-testes indicaram ganhos de 6 pontos, equivalentes a um progresso de 8 a 12 meses de escolaridade. Todos os grupos obtiveram ganhos, independentemente de nível socioeconômico ou origem étnica (Sainsbury et al, 1998).

b. Avaliação externa do programa

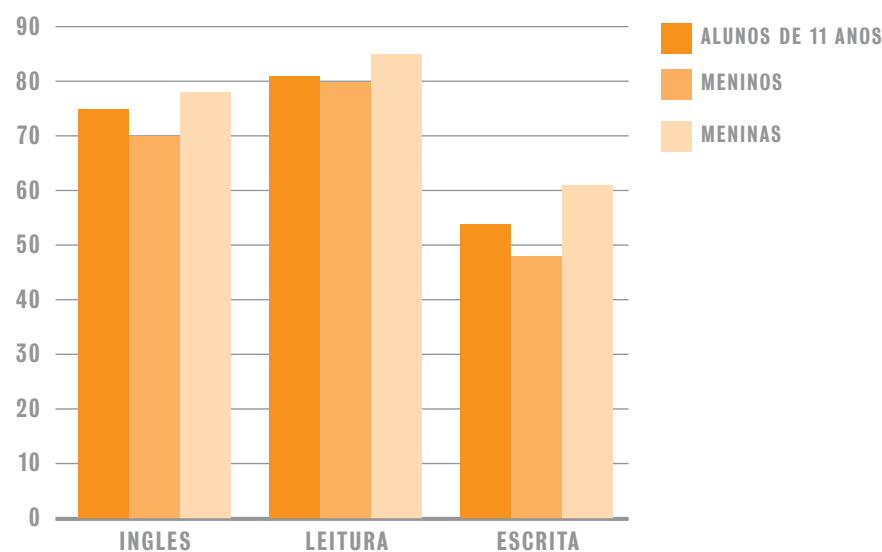
Durante os 30 anos anteriores à introdução da NLS, o desempenho dos alunos ingleses em leitura e compreensão de textos não sofreu mudanças (Brooks, 1998). Essa situação foi significativamente alterada com a introdução da NLS. Os resultados indicados na Figura 4 mostram os progressos obtidos num prazo relativamente curto de tempo (1996 a 2002).

Figura 4
Resultado dos testes nacionais 1996-2002



Esses resultados revelam progressos. Mas também revelam que a meta de 80% de alunos de 11 anos de idade no nível 4 ou acima não foi alcançada. Os dados agregados, no entanto, mascararam o desempenho inferior nas metas de escrita em relação à leitura, que ficam evidenciados com a desagregação dos resultados na Figura 5.

Figura 5
Resultado desagregado dos testes nacionais, 2000



c. Os relatórios de inspeção

Os relatórios dos inspetores evidenciam que as estratégias centrais da NLS foram implementadas na maioria das escolas primárias, embora nem sempre na forma prevista. As modificações mais comuns referem-se à implementação de atividades de leitura orientada (que ocorre fora da hora de ensino da língua) e ao aumento do tempo – que muitas vezes ultrapassa a hora prevista. Muitas escolas também dedicam tempo para a preparação dos testes nacionais, de forma a assegurar uma boa classificação – ainda que em detrimento de outros aspectos do currículo.

Com base nos diversos relatórios de inspeção, o governo central elaborou um documento intitulado: *The Teaching of Writing in Primary Schools: Could do Better* (HMI, 2000). O relatório aponta os seguintes fatos como problemas:

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

Apesar dessas deficiências, de modo geral a posição relativa dos alunos ingleses melhorou significativamente em relação a outros países. Em meados da década de 90, seu desempenho situava-se na média internacional dos países desenvolvidos, mas em 2001, cinco anos após a introdução da NLS, a Inglaterra passou a ocupar o 3º lugar entre 35 países avaliados (Twist et al, 2003).

d. Avaliação do processo de implementação da NLS

O processo de implementação da NLS é avaliado anualmente por uma equipe externa de especialistas do *Ontário Institute for Studies in Education* (Earl et alia, 2002, 2003). Essa avaliação inclui a análise dos dados acima e outras observações e estudos feitos pela própria equipe. Entre as observações mais importantes desses relatórios anuais salientam-se:

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

Conclusão

De acordo com Fullan (2000), a NLS e o projeto National Numeracy Strategy constituem a mais ambiciosa estratégia de reforma educativa desde os anos 60. A NLS representa o resultado de um trabalho árduo de milhares de professores e alunos e envolve um aumento substancial de recursos para a educação primária, na forma de materiais didáticos e de orientação para os professores, programas de capacitação, assistência técnica às escolas e avaliações. Muitas questões ainda precisam ser respondidas e aprimoradas – mas não resta dúvida de que importantes progressos foram realizados e que a estratégia representa o resultado bem sucedido da aplicação de conhecimentos e métodos científicos para a solução de problemas educacionais.

3. POLÍTICAS E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NA FRANÇA

O conceito de alfabetização

O conceito de alfabetização encontra-se em duas fontes. Uma, de natureza científica, são os documentos oficiais do Observatoire National de la Lecture, uma instituição de caráter consultivo independente. A outra provém dos documentos oficiais do Ministério da Juventude, Educação e Pesquisa, especificamente os programas oficiais para pré-escolas e escolas primárias, cuja versão atualizada data do ano de 2002 e está reproduzida a seguir.

"Aprender a ler implica conduzir duas atividades muito diferentes ao mesmo tempo: uma que permite a identificação de palavras escritas, e outra que leva à compreensão de seu sentido em contextos verbais (textos) e não-verbais. Apenas a primeira atividade é específica da leitura. A segunda atividade não é muito diferente da que usamos ao falar, mesmo se o contexto não é o mesmo (ausência de destinatário, estabilidade da mensagem) e se o processo de escrever apresenta especificidades de natureza sintática, léxica ou textual raramente encontradas na linguagem falada.

...No leitor iniciante, a identificação de palavras ainda é muito ineficiente, geralmente muito lenta para permitir que a memória armazene todas as palavras lidas até o final da sentença. A compreensão torna-se difícil e o aluno precisa de muita ajuda, sobretudo para a leitura de textos longos e mais complexos. No entanto a única forma de tornar o leitor autônomo – o que deve ocorrer até o final da 2ª série – é ensinar o aluno a fazer uma identificação eficiente das palavras. Ambos aspectos da leitura devem ser ensinados" (Ministère de la Jeunesse, de l'Education et de la Recherche, 2002).

Do ponto de vista prático, a alfabetização, isto é, o processo de ensinar as crianças a ler e escrever, está focalizado nos alunos de 6 anos que freqüentam o

segundo ano do Ciclo 2 (o Ciclo 1 refere-se às escolas maternas). A Tabela 4 permite compreender com mais facilidade as características do sistema escolar francês em relação ao brasileiro.

Tabela 4
Terminologia e equivalência do sistema escolar francês com o brasileiro

CICLO 2	IDADE DE ENTRADA	EQUIVALÊNCIA
GS – Grande Section	5 anos	Último ano de pré-escola
CP – Cours Préparatoire	6 anos	1ª série do E. Fundamental
CE1 – Cours élémentaire	7 anos	2ª série do E.Fundamental

O Ciclo 2, no sistema escolar francês, é universalizado e representa o ensino da educação formal. Na GS, os alunos envolvem-se em atividades preparatórias para a alfabetização, com ênfase na aquisição do princípio alfabético e desenvolvimento da consciência fonêmica. No CP, o ensino se concentra nas competências de decodificação e da escrita ortográfica. Os alunos que entram no CE1 já devem ser capazes de ler textos simples e escrever sentenças simples respeitando a maioria das regras ortográficas.

Jean Hebard, Inspetor Geral da Educação na França, redigiu o comunicado de imprensa dos novos programas nos seguintes termos: "Os programas do Ciclo 2 caracterizam-se por um esforço de incorporar os conhecimentos científicos acumulados nos últimos anos sobre como as crianças aprendem a ler e soletrar. Os programas rejeitam a tentação dos métodos inspirados no movimento do "whole word" e requerem que os professores ajudem todos os alunos a compreender o que é o código alfabético e como ele é usado para ler com eficiência. Em paralelo, os programas enfatizam não apenas a compreensão de textos escritos, mas a compreensão da língua falada em geral. E, por fim, eles requerem um esforço de escrita". (Ministère de la Jeunesse, de l'Education et de la Recherche, 2002, Introdução).

Diretrizes nacionais e expectativas de desempenho

As diretrizes curriculares nacionais atuais foram estabelecidas por meio de um decreto publicado no Bulletin National de l'Education Nationale (BOEN), em 14 de fevereiro de 2002. Esse documento constitui um quadro de referências que deve ser seguido por todos os professores das escolas públicas e particulares, e especifica objetivos esperados para cada série escolar. Essas especificações servem para guiar escolas e professores na montagem de seus programas de ensino e na escolha de livros didáticos e materiais de referência.

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

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

A estrutura curricular do programa de ensino pressupõe que o aluno está preparado para iniciar a aprendizagem da leitura por volta de 5 a 6 anos, quando deve possuir as seguintes competências (Ministère de la Jeunesse, de l'Education et de la Recherche, 1998, p. 27).

- um vocabulário receptivo de pelo menos 10 mil palavras e um vocabulário produtivo de pelo menos 5 mil palavras – o que a maioria das crianças possui num país como a França;
- domínio das estruturas sintáticas mais comuns na língua falada;
- pensamento operatório, isto é, capacidade de analisar e sintetizar informação;
- atenção e memória suficientemente concentradas para focalizar sobre a recorrência e retenção dos componentes de frases simples.

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

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

- compreender o princípio alfabético;
- dominar o código ortográfico por meio de correspondências explícitas grafo-fonológicas, especialmente as correspondências grafema-fonema;
- desenvolver consciência fonológica e fonêmica;
- familiarizar-se com tipos diferentes de textos;
- iniciar o aluno no mundo da escrita, por meio da leitura (pelo professor) e interpretação de textos;

- iniciar o aluno na produção de textos (utilizando técnicas variadas, como invenção, ditado pelos alunos para o professor, cópia subsequente do texto etc.).

O programa para o CP1 é focalizado no desenvolvimento das competências de decodificação, com atividades paralelas que ajudam o aluno a adquirir competências ortográficas e a interpretar textos mais complexos, lidos pelo professor. O documento afirma que a aprendizagem da leitura e o acesso ao sentido ocorrem essencialmente por meio de três procedimentos pedagógicos complementares e concomitantes que associam um capital de palavras (vocabulário), decodificação e recurso ao contexto.

Ao final do CP1, os alunos devem ser capazes de ler textos simples, fazer ditados, anotações e possuir as competências suficientes para lidar com os desafios do CE1. Ao final do CE1, espera-se que o aluno já possua fluência de leitura e o domínio da ortografia, incluindo competências que são avaliadas por meio de uma prova nacional. O boxe a seguir sintetiza os objetivos e expectativas apresentados nos programas de ensino ao final do Ciclo 2 – embora os programas também sejam detalhados para cada série.

CONTEÚDO DAS ATIVIDADES PREVISTAS ATÉ O FINAL DO CICLO 2

Vocabulário e ortografia lexical

- diferentes sentidos de uma palavra
- palavras da mesma família
- ortografia das palavras mais usuais
- maiúsculas, acentos e cedilha

Gramática e ortografia gramatical

- texto, parágrafo, frase no texto, pontuação
- frase simples, distinção do grupo nominal do sujeito e do grupo verbal
- nome
- verbo
- substituição de nome por grupo nominal ou pronome
- concordância sujeito-verbo
- concordância de gênero e número no grupo nominal
- conjugação de verbos mais usuais

Prática oral da língua

- formular uma idéia, relatar eventos, descrever situações
- elaborar e reelaborar enunciados (afirmativos, negativos, interrogativos)

- utilizar formas verbais apropriadas simples e conectivos mais usuais

Uso poético da língua

- memorização e recitação de poemas
- jogos poéticos com as palavras, estruturas e imagens
- elaboração de antologias
- correspondência com outras formas de expressão: música, dança, artes plásticas, teatro

Extraído do documento Os novos programas de ensino do Ministério da Educação da França, 2002

Orientação pedagógica e métodos

O Programa de Ensino discute especificamente a questão dos métodos de ensino, a importância do ensino fônico e a necessidade de instrução fônica explícita e sistemática: “A maior dificuldade de leitura reside na montagem da sílaba a partir dos fonemas que a constituem. Essa montagem é difícil de ser realizada sem orientação e necessita, freqüentemente, que a equivalência seja aprendida. Daí a necessidade de fazer exercícios de síntese fonêmica para que os alunos memorizem as principais estruturas silábicas entre vogais e consoantes, em suas diversas combinações...” (p. 67).

A autonomia do professor é limitada à escolha de procedimentos adequados – o professor tem autonomia para escolher métodos e materiais, mas, como o documento afirma em sua parte introdutória geral, não pode adotar estratégias cuja eficácia não seja comprovada, ou que tenham sido comprovadas como ineficazes – como no caso das estratégias preconizadas pelo movimento do “Whole Language”. Quando introduz as competências específicas para cada disciplina, o documento afirma que “não há método imposto para a aprendizagem da leitura. Qualquer método pode ser utilizado – desde que sua eficácia e adequação sejam demonstradas”. Mas, ao mesmo tempo, recomenda diversas formas para organizar o ensino da decodificação e da leitura. Nos comentários sobre o ensino da ortografia, o documento afirma que “a ortografia se adquire por meio da prática de diversos tipos de exercício, especialmente a cópia, a cópia diferida e o ditado”.

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

Orientação pedagógica e materiais de ensino

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

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

Em outro momento da Introdução, o documento reforça explicitamente a importância da adoção de livros didáticos nas classes de alfabetização e afirma que “os livros didáticos devem voltar a ser os instrumentos de trabalho que nunca deveriam ter deixado de ser”. Para ajudar os professores na tarefa de escolher os livros didáticos, o Observatório Nacional de Leitura elaborou um documento intitulado Choisir un Manuel Scolaire (ONS, 2003) que, entre outras orientações, analisa as cinco cartilhas mais usadas na França a partir de uma grade de critérios oferecidos como balizamento para os professores.

Formação inicial de professores

Os professores para os Ciclos 2 e 3 (correspondentes no Brasil ao último ano de pré-escola e até a 6ª série) são formados em escolas profissionais de nível superior, denominadas IUFM – Instituts Universitaires de Formation de Maîtres. Para entrar nessas escolas, devem possuir um diploma de curso superior (que dura três anos na França e seria equivalente a uma licenciatura em alguma disciplina, no Brasil) e comprovar um domínio aceitável da Língua Francesa. O conteúdo do “vestibular” para admissão nos IUFMs é definido pelo Ministério da Educação.

Os cursos duram de um a dois anos, dependendo da situação de cada aluno em relação ao programa de ensino, concentrado no domínio da Língua Francesa e nos aspectos conceituais e práticos do ensino (psico-pedagogia). O

segundo ano é dedicado sobretudo a estágios práticos, mas inclui 450 horas de cursos formais, das quais 100 horas dedicadas ao ensino da língua em cada uma das séries dos Ciclos 2 e 3, com ênfase nas séries voltadas para a alfabetização (GS e CP1).

O documento que introduziu os novos programas de ensino também apresenta os programas para os cursos de formação de professores, conforme ilustrado nos boxes – o primeiro apresenta o programa de língua e literatura, e o segundo, o programa sobre aprendizagem e ensino de leitura.

PROGRAMA DE ENSINO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE 20 E 30 CICLOS NA FRANÇA LÍNGUA E LITERATURA

Cultura escrita: as funções da língua falada e escrita nas sociedades antigas e modernas

- memorização, comunicação, organização do conhecimento e produções culturais

Diferentes formas de língua escrita

- evolução de formas, instrumentos e sistemas de ensino
- usos escritos, convenções e transgressões
- diversidade de suportes e variedade de textos nas sociedades contemporâneas (literatura, literatura infantil, tipos de escrita usuais na escola, diversidade de textos, formas sociais de divulgação da escrita etc.)

Práticas de leitura

- história, sociologia e antropologia das práticas de leitura
- problemas relacionados à leitura e interpretação de textos
- práticas de leitura nas escolas

Linguística e a Língua Francesa

A – o sistema ortográfico

- o que é um grafema (formas, localização, frequência etc.)
- fonogramas, relações entre sinais fônicos e gráficos, variabilidade e polivalência, sílabas faladas e escritas
- monogramas e morfemas
- formas e inflexões verbais
- dimensões ideográficas e etimológicas

B – as palavras

- conceito de palavra, limites
- conceito de morfema (léxico e morfo-sintático)
- logógrafos e homófonos

- aspectos léxicos (frequência, distribuição etc.)

C – Sentenças

- conceito de sentença, limites
- tipos de formas (prosódia, pontuação)
- partes e organização da sentença
- a sentença no texto (determinação, predicação etc.)

D – Textos e o discurso

- problemas de enunciação escrita e oral
- conceito de texto na linguagem escrita e oral
- coerência textual
- segmentação (incluindo pontuação) e articulação cronológica e lógica
- anáforas pronominais e léxicas
- pistas temporais e tempos de verbo

PROGRAMA DE ENSINO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE 20 E 30 CICLOS NA FRANÇA ALFABETIZAÇÃO E ENSINO DA LÍNGUA

Como lemos?

- identificação de informações, identificação de palavras, elaboração de sentidos, monitoração da leitura (metacognição)

Os alunos

- aspectos cognitivos e lingüísticos do desenvolvimento infantil relacionados com a aprendizagem da leitura (memória, percepção, atenção, motivação)
- lingüística e diversidade cultural e social

A aprendizagem da leitura

- elaboração do sentido: textualidade
- compreensão do princípio alfabético
- aprender a identificar palavras
- aprender vocabulário, sintaxe e morfologia
- estratégias para monitorar a leitura
- estratégias para interpretação de textos

Dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita

- heterogeneidade dos desempenhos
- dificuldades específicas de aprendizagem, dislexia
- problemas de compreensão
- diagnóstico e análise de dificuldades

Didática do ensino da leitura

- como desenvolver a linguagem escrita por meio da linguagem falada
- o professor leitor (atividades para o professor desenvolver competências de pronúncia, interpretação e técnicas de escrita)
- atividades para desenvolver competências de alfabetização (livros)

didáticos, planos de curso e de aula, estratégias para ensino de leitura, articulação leitura-escrita, aspectos culturais na sala de aula, recuperação de alunos)

- avaliação (diferentes tipos, instrumentos de diagnóstico, diferenças individuais, análise, interpretação e uso das avaliações diagnósticas e nacionais)

A qualidade do ensino nessas instituições varia de acordo com a região, e é controlada pelos Inspectores Nacionais de Ensino, responsáveis por assegurar que os programas de ensino estejam sendo ministrados de acordo com as orientações do governo central. O egresso de uma IUFM que deseja lecionar se submete a concurso público; se aprovado, é submetido a um estágio probatório antes de ser efetivado.

Capacitação em serviço e os novos programas

A formação permanente é altamente valorizada na França: trata-se de uma responsabilidade de cada indivíduo manter-se atualizado nas suas áreas de atividade profissional. No entanto a introdução de novos programas, como ocorreu em 2002, vem levando o governo a organizar “oficinas” para informar e orientar os professores e orientadores pedagógicos, especialmente no que se refere à alfabetização.

Esse trabalho é conduzido pelos Inspectores Escolares, em sessões que duram de um a dois dias, em que os programas antigos e novos são comparados e as novidades explicadas. Durante as férias de verão, são organizados diversos cursos que os professores podem freqüentar – atualmente, a ênfase tem sido em cursos voltados para métodos e técnicas de alfabetização e o atendimento a alunos com dificuldades de leitura, especialmente as dislexias.

Avaliação

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

Avaliação diagnóstica

O objetivo desse instrumento é entender as dificuldades que um aluno possa ter para aprender a ler e auxiliar o professor a identificar as estratégias para ajudar o aluno a superar essas dificuldades. Eventualmente, o resultado desses diagnósticos pode exigir o encaminhamento do aluno a professores especializados ou ao psicólogo escolar. Esses instrumentos são disponibilizados às escolas inclusive em CD-Rom, e são usados nas escolas pelos coordenadores pedagógicos e professores. O programa de avaliação diagnóstica tem como

características principais:

- A avaliação é anual, incluindo os programas de Francês e Matemática.
- A avaliação é feita no início do CE2, CE4 e CE6 (equivalentes à 3ª, 5ª e 7ª séries no Brasil, respectivamente).
- O objetivo é diagnóstico. O teste permite identificar as dificuldades que cada aluno poderá ter em relação ao programa escolar da série que irá cursar. Para tanto, os testes são baseados nas competências e conteúdos estabelecidos, de forma específica, nos programas nacionais de ensino.
- A participação de escolas e alunos é obrigatória.

Os professores têm instruções específicas para intervir junto aos alunos em dificuldade. Para tanto, eles recebem um documento intitulado Banco de Instrumentos para Ajudar no Diagnóstico Escolar. Esse documento contém sugestões de atividades concretas para as disciplinas e séries escolares avaliadas, seguindo de perto os programas oficiais de ensino. Com isso, o professor pode tomar decisões concretas de forma a compatibilizar o plano de curso com as dificuldades individuais de cada aluno. Para facilitar, o documento inclui atividades a serem feitas pelo aluno e orientações metodológicas para o professor saber utilizá-las.

Avaliação do desempenho

A avaliação do desempenho, denominada avaliação global, é realizada ao final de cada ciclo. A primeira avaliação é realizada ao final do CE1, quando o aluno já deve demonstrar proficiência de leitura e um domínio ortográfico razoavelmente avançado. A avaliação abrange todas as disciplinas do programa escolar e é realizada a cada três anos – mas apenas algumas disciplinas são avaliadas em cada rodada.

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

Tendo em vista a consciência sobre a importância da alfabetização e ensino adequado da língua nacional para todos, esforços conjuntos com outros ministérios também vêm sendo implementados. O Ministério da Saúde, por exemplo, é responsável pelo diagnóstico e tratamento de crianças portadoras de certas deficiências, como a dislexia. Também é responsabilidade do Ministério da Saúde promover e monitorar o conhecimento científico sobre questões de saúde que afetam a aprendizagem da leitura e escrita.

Prioridades atuais

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

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

4. Políticas e práticas de alfabetização nos Estados Unidos

Organização e estrutura

O ensino formal é organizado em 12 séries escolares, mas quase 87% das crianças freqüentam pelo menos a última série da pré-escola, denominada de Kindergarten. Entre 40 e 60% das crianças freqüentam escolas maternas antes dos 5 anos de idade – cerca de 13% das crianças freqüentam escolas aos 4 anos de idade. Cerca de 75% dos alunos concluem o ensino médio na idade prevista.

Cada estado possui suas próprias regras pertinentes para ingresso de professores no magistério. Em todos os estados os professores de escolas primárias devem possuir, no mínimo, um diploma universitário, e em muitos estados existem incentivos para professores que possuem titulação adicional ou qualificação específica para o magistério.

Administração escolar

As responsabilidades pela educação, nos Estados Unidos, são bastante diluídas e complexas – e estão divididas entre os governos federal, estadual e local. De acordo com a Constituição Federal, os Estados Federados possuem

responsabilidade direta pelas políticas, financiamento e controle da educação. Historicamente, o controle é exercido, de direito e na prática, pelas autoridades locais – cerca de 16.000 distritos educacionais. No entanto existem algumas orientações federais que são seguidas nacionalmente, sobretudo no que diz respeito a direitos e garantias constitucionais – por exemplo, relacionadas com igualdade de oportunidades. Além disso, o governo federal desempenha um importante papel no acompanhamento, controle de qualidade e apoio financeiro voltado para assegurar a equidade de acesso aos menos favorecidos. Embora a ação federal junto aos estados se dê sobretudo por meio de injunções relacionadas com direitos constitucionais, na prática a influência ocorre também por meio de atividades de acompanhamento, avaliação e iniciativas não obrigatórias, geralmente associadas com financiamento ou incentivos a certas políticas ou práticas.

Alfabetização

Historicamente, o currículo da série inicial – a série K (Kindergarten ou jardim de infância, para alunos de 5 a 6 anos) – sempre se voltou para o desenvolvimento social e emocional. No entanto, nas últimas décadas, o currículo dessa série escolar vem sendo cada vez mais associado à introdução de competências consideradas básicas para o preparo das crianças para a alfabetização, que formalmente se inicia na 1ª série escolar. Na primeira série, pelo menos a metade do tempo é dedicada à alfabetização. A alfabetização constitui o cerne do currículo das três primeiras séries, com uma ênfase que vai de aprender a ler a ler para aprender. A partir da 4ª série, as crianças já devem ser capazes de ler os livros das várias disciplinas escolares de forma independente e produtiva.

O movimento de “Whole Language”

Na década de 70, as idéias disseminadas pelo movimento de “Whole Language” (similar ao que se denomina de construtivismo e que é apregoado pelos PCNs, no Brasil) tornaram-se muito populares. Os trabalhos de Frank Smith, já discutidos no Capítulo III deste relatório, tornaram-se muito influentes. Com isso, as práticas tradicionais de alfabetização, centradas na decodificação, foram perdendo ênfase.

Apesar da evidência científica em contrário, esse movimento cresceu muito rapidamente durante os anos 70 e 80. Os livros e materiais didáticos foram sendo relegados a segundo plano, livros com leituras e “atividades” variadas substituíram os tradicionais métodos estruturados de alfabetização. A importância – cientificamente comprovada – de que as crianças possuam o conhecimento e a linguagem adequada para lidar com os textos e materiais didáticos foi substituída pela idéia de que os materiais didáticos é que deveriam se adequar às informações e à linguagem já adquirida pelos alunos. O ensino da

decodificação, ortografia, gramática e vocabulário foi praticamente abandonado. Os professores foram encorajados a concentrar suas aulas em oportunidades autênticas para que as crianças lidassem com textos de literatura e expressassem suas idéias por escrito. A crença subjacente era a de que essas atividades levariam à emergência das competências de leitura e escrita. Interpretações equivocadas do conceito de inteligências múltiplas e do papel do desenvolvimento eram usadas para justificar a dificuldade dos alunos em aprender. Nesse período, sob a liderança das idéias de Frank Smith e Ken Goodman, já discutidas anteriormente, a literatura profissional sobre leitura tornou-se misturada com discussões ideológicas e políticas – praticamente excluindo qualquer possibilidade de discussão racional sobre alternativas pedagógicas.

Ao mesmo tempo em que crescia o movimento de “Whole Language”, as práticas tradicionais de ensino eram contestadas a partir de outro ângulo. Começando com o relatório *A Nation at Risk*, apresentado pela Comissão Nacional sobre Excelência em Educação, no ano de 1983, inúmeros outros relatórios e documentos argüiriam por mudanças nas formas tradicionais de ensino – de maneira a adequar a educação aos desafios da era da informação. Os relatórios mais importantes, além do já citado *Nation at Risk*, foram os de Goolad, em 1994, do National Science Board, em 1983, e de Sizer, em 1984. Nessa época, iniciou-se um movimento pelo estabelecimento de padrões acadêmicos. Esses relatórios insistiam no fato de que não era mais possível prever o que os adultos iriam precisar saber no futuro, e, portanto, a educação deveria inculcar não apenas conhecimentos e fatos, mas a capacidade de reflexão e de continuar aprendendo. Os alunos deveriam aprender não apenas o quê, mas quando, por que, por que não, o que mais etc. A educação para o futuro milênio demandaria novos currículos capazes de instilar nos alunos a capacidade de decidir, por si mesmos, sobre suas necessidades adicionais de formação, bem como autoconfiança e competências para aprender ao longo da vida.

Nesse contexto, o Estado da Califórnia apresentou, em 1987, um novo referencial para o currículo do ensino da língua, em consonância com as recomendações do relatório *A Nation At Risk*: “...preparar todos os alunos para funcionar como cidadãos eficazes e bem informados numa sociedade democrática; preparar todos os alunos para funcionar eficazmente no mundo do trabalho; e preparar todos os alunos para realizar plenamente seu potencial”. Esses ideais eram calcados na filosofia e linguagem do movimento de “Whole Language”. Concretamente, isso significava implementar um currículo de ensino da língua calcado num programa de literatura com foco na compreensão do sentido. Embora reconhecendo a importância de conhecimentos e habilidades básicas, as recomendações alertavam os educadores para não fragmentar o processo de alfabetização: ao invés de concentrar a atenção em

aulas de alfabetização, as habilidades de ler e escrever deveriam ser ensinadas em contexto e como apoio ao desafio maior do “letramento”. Essas recomendações abrangiam as séries iniciais – o sentido deveria ser o foco principal de todas as atividades de ensino de língua e literatura. A avaliação e outros critérios objetivos de sucesso escolar foram colocadas em questão – e com isso o estado da Califórnia aboliu seu sistema de testes, substituindo-o por um novo programa de avaliação de desempenho considerado mais alinhado com as perspectivas dos novos parâmetros curriculares.

Os sinais de alerta

Ao mesmo tempo em que a Califórnia – e outros estados – implementavam essas novas idéias, o governo federal, no exercício de suas responsabilidades de acompanhamento e controle, começou a detectar um aumento na quantidade de crianças com dificuldades de leitura. Ao final da década de 70, havia menos de 2% de casos identificados. Dez anos mais tarde, esse número subiu para cerca de 20%. O Congresso norte-americano estabeleceu como prioridade entender e estancar essa tendência, em caráter de urgência, e aprovou algumas medidas para mudar a situação. Enquanto isso, crescia um sentimento de que muitas outras crianças não estavam lendo tão bem quando deveriam.

Esse sentimento foi confirmado com os resultados do NAEP-92, a versão americana de avaliação de desempenho, iniciada na década de 60, em que se inspirou o SAEB brasileiro. Nos Estados Unidos, o NAEP (National Assessment of Educational Progress) é aplicado ao final da 4ª, 8ª e 11ª séries, nas disciplinas de língua e matemática. Em 1992, o NAEP indicava que 41% dos alunos de 4ª série não haviam atingido os níveis considerados mínimos para leitura e compreensão de textos. Além desses, outros 8% apresentavam dificuldades ainda maiores – devidas a outras deficiências. Ou seja, no total, quase metade dos alunos de 4ª série estavam abaixo dos padrões esperados. Resultados de uma prova de leitura oral confirmaram esses dados.

Os resultados do NAEP 92 foram considerados alarmantes para o país, mas, na Califórnia, eles foram catastróficos – mais de 52% dos alunos ficaram abaixo dos padrões mínimos num estado que, 10 anos antes da introdução das idéias de “Whole Language”, situava-se como o de melhor desempenho em leitura. Se os resultados do teste fossem baseados em mera probabilidade estatística, a Califórnia deveria ter ficado, na pior das hipóteses, no meio da distribuição. Além disso, mais de 14% dos alunos da Califórnia não tiveram seus resultados computados por serem considerados como alunos especiais – a média nacional de exclusão foi de 6%. Nos questionários, cerca de 69% dos professores declararam um elevado índice de adoção das idéias de “Whole Language”, 87% indicaram forte dependência em leituras literárias e 52% declararam pouco ou nenhum uso de métodos fônicos. Esses mesmos

indicadores, em outros estados, eram de 50 e 33%, respectivamente.

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

O papel da pesquisa científica

Em resposta ao aumento do número de alunos incapazes de ler e escrever corretamente, o Congresso norte-americano aprovou diversas iniciativas para melhor compreender as causas e identificar possíveis remédios para o aumento dos problemas de leitura. Uma dessas medidas consistiu na Lei denominada Health Research Extension, ampliando um programa de pesquisas de saúde já existente para a área de leitura e solicitando ao NICHD – National Institute of Child Health and Human Development – a realização de um relatório específico sobre o papel dos métodos fônicos na alfabetização.

Outra medida consistiu em solicitar um estudo sobre o tema ao Ministério da Educação dos Estados Unidos. Uma das co-autoras do presente relatório, Marilyn Jager Adams, foi encarregada pelo Center for the Study of Reading de elaborar o relatório solicitado pelo NICHD. Na época, já existia uma extensa literatura sobre a eficácia de diferentes abordagens para a alfabetização. A revisão dessa literatura confirmou o valor do ensino fônico sistemático de forma irrefutável. Em todas as situações, o ensino fônico sistemático estava associado a resultados melhores em identificação de palavras, soletração, vocabulário e compreensão, em todas as séries escolares. O ensino fônico sistemático ainda se mostrou superior tanto para crianças com déficits de habilidades como para os devidos a fatores socioeconômicos.

Adams também observou que o ensino fônico sistemático não era uma panacéia. Mesmo nos melhores casos, sempre havia muitas crianças que permaneciam com dificuldade de aprender a ler. A maior parte do relatório de Adams se concentrou em entender a natureza do processo de aquisição da leitura a partir da revisão da literatura existente nos campos da psicologia, lingüística, ciências médicas e da computação.

O relatório apresentado por Adams analisa e sintetiza o estado da arte sobre os conhecimentos e processos envolvidos no ato de ler com fluência. Refutando a hipótese de F. Smith, a revisão da literatura comprovou que a dinâmica de uma leitura eficiente consiste em ler da esquerda para a direita (na Língua Inglesa), palavra por palavra, linha por linha. Ademais, os bons leitores processam meticulosamente a grafia de cada palavra que fixam durante a leitura. Nos estudos realizados no quadro de referência de diferentes disciplinas

– medicina, ciências da computação, lingüística ou psicologia –, independentemente do quadro de referências, ficou patente que a dificuldade mais comum e grave de leitura e compreensão estava associada com problemas para reconhecer e decodificar palavras. No conjunto, o conhecimento científico existente afirmava que a capacidade para uma leitura reflexiva e com fluência depende de saber soletrar as palavras e conectá-las com seus respectivos sons, ou seja, da correspondência grafema-fonema.

Outro capítulo do relatório de Adams se concentrou no desenvolvimento da leitura, em que fatores além do ensino fônico podem facilitar ou dificultar a alfabetização. A revisão da literatura permitiu ressaltar como fatores importantes: sólida familiaridade com as letras do alfabeto, linguagem e familiaridade com o alfabeto adquiridas antes do ingresso na escola; desenvolvimento e fluência oral; vocabulário e conhecimento sintático; aprendizagem informal de leitura e escrita; exposição e familiaridade do aluno com leitura.

A contribuição mais importante do relatório de Adams consistiu em ressaltar a evidência convergente sobre o papel crítico da consciência fonológica e da consciência fonêmica na alfabetização. Fonemas são os menores elementos da fala que fazem uma diferença para a apreensão do sentido. Sem consciência fonêmica – isto é, sem saber que cada palavra é constituída de uma seqüência de sons – o aluno terá dificuldade para compreender a ortografia de uma língua alfabética – restando-lhe como opção decorar todas as palavras com base na sua aparência.

O relatório de Adams, publicado no livro *Beggining to Read: Thinking and Learning about Print*, tornou-se uma referência seminal nos esforços de renovação das políticas e práticas de alfabetização empreendidos pelo governo federal e governos estaduais, nos Estados Unidos. Acolhido por muitos como um relatório balanceado e informativo, foi também criticado como parcial e incompleto. A controvérsia foi tamanha que a Associação Internacional de Leitura recusou-se, inicialmente, a incluí-lo na sua lista de referências, considerando-o muito político.

Ao mesmo tempo, a tarefa delegada ao NICHD para investigar a natureza, causas e curas das dificuldades de leitura foi atribuída ao Dr. G. Reid Lyon. O NICHD possui uma rede de pesquisa incluindo 44 unidades localizadas nos cinco continentes, incluindo pesquisadores com formação em educação, psicologia, lingüística, educação especial, pediatria, neurologia, genética, neurociência, leitura e escrita, matemática, demografia, epidemiologia e métodos quantitativos. Os trabalhos são baseados em métodos científicos rigorosos e hipóteses bem fundamentadas, inclusive em pesquisas longitudinais,

quando necessário. Mais de 46.500 crianças e adultos participaram dos diversos estudos do NICHD ao longo de mais de 20 anos – pouco mais da metade com dificuldades de leitura. As pesquisas financiadas pelo NICHD geraram mais de 2.700 artigos publicados em revistas científicas – citados em mais de 26.000 outros estudos.

O conceito de que existe uma dificuldade específica de leitura – denominada dislexia – foi desenvolvido como resposta à necessidade clínica de reconhecer a ocorrência de uma dificuldade específica em crianças com comportamento normal em outros aspectos do desenvolvimento. A dislexia passou a ser definida como uma discrepância entre a competência de leitura de uma criança e seu **QI** – ou desempenho não verbal – que não pode ser atribuída a fatores físicos, mentais ou emocionais. Em meados da década de 90, os pesquisadores do NICHD já haviam feito progressos significativos sobre a natureza da dislexia. As principais descobertas incluem:

- a dislexia, contrariamente ao que diz a sabedoria popular, não é uma síndrome categórica, algo que as pessoas têm ou não têm; é mais uma questão do grau de severidade, já que é distribuída normalmente em diferentes populações;
- as crianças e adultos com deficiência de leitura evidenciam dificuldades de processamento fonológico em diferentes tarefas que envolvem o uso da linguagem oral;
- as várias manifestações de deficiência fonológica que caracterizam os portadores de deficiência de leitura se evidenciam muito cedo, o que revela que não se trata de consequência de dificuldade de leitura, mas de predisposições;
- dificuldades no conhecimento básico do alfabeto, especialmente conhecimento das letras e consciência fonêmica, são fortes preditores de dificuldade de leitura em qualquer série escolar;
- a capacidade das crianças de decodificar ou soletrar palavras ao final da 1ª série permite prever 40% da variância em testes de compreensão de leitura na escola secundária;
- comparações do perfil de leitura, cognitivo e lingüística de crianças diagnosticadas como portadoras de dislexia com grupos de crianças rotuladas como simplesmente tendo dificuldades de leitura demonstram, em comum, uma dificuldade dessas crianças nas habilidades de decodificação fonológica e consciência fonêmica – independentemente de outras características ou deficiências.

No todo, os trabalhos do NICHD convergem para uma conclusão: debilidade no desenvolvimento da consciência fonêmica constitui-se na essência dos déficits subjacentes à dificuldade de ler. As implicações práticas dessas pesquisas eram óbvias: existem meios eficientes e definidos para diagnosticar

dificuldades de leitura e predisposição para dificuldades de leitura. Essas pesquisas também negaram as práticas que sugeriam retardar o diagnóstico e, conseqüentemente, a atenção preventiva ou curativa para dificuldades de leitura específicas das crianças que, além de dificuldades de leitura, também possuíam outros déficits de natureza física, emocional ou ambiental. As evidências sobre a importância do desenvolvimento da consciência fonêmica como facilitador da aprendizagem da leitura e escrita provocaram uma questão mais ampla e urgente: em que medida a ocorrência ou o grau de dificuldade de aprender a ler pode ser reduzido por meio de uma atenção cuidadosa ao desenvolvimento da consciência fonêmica como parte do currículo inicial da alfabetização?

Dois conjuntos de pesquisas do NICHD ofereceram respostas muito positivas a essa indagação. O primeiro (Vellutino et al, 1996) foi realizado com crianças de classe média portadoras de dificuldades severas de leitura e escrita. Essas crianças foram selecionadas dentre uma amostra de 1.400 alunos de 1ª série. Os resultados desse conjunto de estudos sugerem que a incidência de dificuldades de leitura pode ser reduzida a 3% – comparadas com uma incidência usual de 10 a 20% na população normal – por meio de intervenções precoces e eficazes. O segundo grupo de estudos (Foorman et al, 1998), realizado em oito escolas urbanas freqüentadas por alunos de baixa renda, conseguiu elevar o desempenho dos alunos de 1ª série do percentil 10 ao percentil 50, como resultado de um programa bem estruturado de ensino oferecido por uma editora em caráter comercial. Nos dois estudos, a intervenção incluía atividades para desenvolver a consciência fonêmica – e estudos posteriores concluíram ser esta a chave do sucesso dessas intervenções.

Da pesquisa às políticas públicas sobre alfabetização

O estado de alarme e alerta da população sobre os baixos níveis de desempenho de leitura das crianças contribuiu para aumentar o interesse dos dirigentes do país e da mídia a respeito do impacto potencial das evidências científicas. Mas essas mesmas evidências suscitaram protestos e críticas dos que ainda estavam comprometidos com o enfoque de “Whole Language”.

Com o objetivo explícito de dirimir a controvérsia, o governo norte-americano solicitou à Academia de Ciências dos Estados Unidos, em 1995, um relatório a respeito da prevenção de dificuldades de leitura. A Academia, fundada em 1863, tem entre seus objetivos ser um órgão consultivo do governo para assuntos científicos de interesse público. Para elaborar seu relatório, a Academia reuniu um grupo de 17 especialistas em leitura, incluindo especialistas que estudavam o ensino de leitura em salas de aula, especialistas em educação especial, desenvolvimento infantil, psicologia cognitiva, psicometria, desenvolvimento emergente da leitura, alfabetização, compreensão de leitura, lingüística, desenvolvimento da linguagem, aprendizagem de uma

segunda língua, avaliação e reforma educacional, neurologia e genética.

Para realizar o trabalho, o grupo examinou a literatura científica a respeito dos processos utilizados por leitores proficientes e seu desenvolvimento, sobre os fatores de risco associados com desempenho medíocre em leitura e sobre a eficácia de intervenções instrucionais dirigidas a grupos de risco. Com base nessa revisão, o grupo concluiu que a maioria das dificuldades de aprendizagem de leitura pode ser prevenida por meio de ensino e orientação especializadas. Também concluiu que os conhecimentos e habilidades de que depende a leitura são os mesmos – independentemente da presença, ausência ou natureza dos fatores de risco ou outras diferenças individuais. Conquanto algumas crianças possam precisar de mais ajuda do que outras em determinados aspectos da alfabetização, todas precisam dominar os mesmos conhecimentos e processos. Ademais, o processo de ensino sistematizado para apoiar essas crianças a aprender a ler sempre se demonstrou superior a processos assistemáticos, independentemente de diferenças entre escolas ou crianças.

Em sua conclusão, o relatório apresenta recomendações divididas em quatro prioridades para a ação das políticas públicas:

- recomendações para melhorar a qualidade e oferta de atividades preparatórias para a alfabetização nos anos que antecedem a entrada na escola formal (antes dos 5 anos, no caso dos Estados Unidos);
- recomendações sobre o tipo de ensino, avaliação e recursos envolvidos num programa de alfabetização inicial e até o final da 3ª série;
- recomendações para aprimorar a formação inicial e o desenvolvimento profissional de professores de educação infantil e primária;
- recomendações para ajudar a identificar e priorizar os temas que ainda necessitavam de pesquisas posteriores.

O relatório do grupo foi publicado num documento intitulado *Preventing Reading Difficulties in Young Children* (National Research Council, 1998) e amplamente divulgado pela mídia e disseminado pelo governo federal às secretarias de educação dos 50 estados.

Muitos educadores receberam o relatório como uma fonte externa confiável, que poderia ajudar a promover a reconciliação entre especialistas em alfabetização e o progresso nessa área. Outros, no entanto, consideraram o relatório inaceitável: de modo particular, o endosso do relatório ao ensino de habilidades básicas e o uso de avaliações sistemáticas do currículo estavam em flagrante contradição com a filosofia de “Whole Language”. Para esse grupo, o relatório tornou-se alvo de um rancoroso ataque. Os argumentos usados para criticar o relatório anterior de Adams foram repetidos, incluindo alegações de que o estado da arte não fora devidamente avaliado e que o relatório se apoiara apenas em estudos que confirmavam o ponto de vista preliminar de seus membros.

National Reading Panel

Pesquisas só são úteis se são válidas. Dado o risco envolvido no esforço despendido até então, o Congresso norte-americano solicitou que o NICHD, em articulação com o Ministério da Educação, convocasse um painel nacional para avaliar o estado da arte sobre leitura, ou seja, a base de conhecimentos científicos, fundados em pesquisas reconhecidas como cientificamente rigorosas. Com fundamento nos estudos anteriores, os termos de referência desse painel incluíram os temas de consciência fonêmica, fônica, práticas de leitura oral e silenciosa, desenvolvimento de vocabulário e compreensão.

Os termos de referência do Painel Nacional de Leitura (National Reading Panel) limitaram o seu escopo à análises de evidências empíricas sobre a eficácia instrucional de diferentes abordagens. Filosofias, estudos teóricos ou hipóteses não comprovadas cientificamente não foram examinadas. A fim de mitigar as preocupações dos críticos com a seleção e interpretação dos estudos, o Painel adotou uma metodologia extremamente rigorosa. Para identificar todos os estudos relevantes em cada área especificada nos termos de referência, o painel usou palavras-chave para pelo menos duas bases de dados (PschINFO e ERIC). Dos estudos identificados, foram escolhidos todos os que (a) haviam sido publicados em inglês, em revistas científicas com comitê editorial de referees; (b) com foco no desenvolvimento da leitura nas séries K até a 12ª série escolar), (c) que usaram um desenho experimental ou quase-experimental incluindo grupos de controle ou dados que permitissem comparações do tipo ex-ante para testar as hipóteses, e (d) descrição adequada da amostra, natureza e duração da intervenção, métodos e resultados. Para cada estudo que preencheu o critério, foi usado um código que especificava a hipótese do estudo, amostra, contexto, desenho experimental, variáveis independentes, intervenientes e dependentes. Os estudos foram agrupados em termos de comparabilidade e só então submetidos a uma meta-análise, enriquecida por comparações qualitativas dos resultados, dada a forma com que foram codificados.

Assim, as conclusões do National Reading Panel sobre cada um dos domínios de ensino de leitura e escrita foram baseadas em informação objetiva, quantitativa e passível de uma auditoria. Além disso, o universo de publicações era suficientemente amplo para permitir o exame mais específico de interações entre diferentes características, como implementação, tipos de alunos e resultados. As conclusões do Painel já foram apresentadas no Capítulo III e são repetidas aqui de forma mais específica.

- Atividades de consciência fonêmica, e especialmente as atividades planejadas de forma sistemática e explícita para ensinar as crianças a manipular fonemas e letras, têm um impacto significativo e duradouro no crescimento da capacidade de ler e soletrar. Essas atividades também

contribuem para minorar problemas de portadores de dificuldades de leitura, mas têm efeitos menores na escrita.

- O ensino sistemático de fônica é uma parte valiosa e essencial de programas de alfabetização. Esse tipo de intervenção promove o crescimento da leitura e escrita correta das palavras e da compreensão. Alunos portadores de dificuldade melhoram sua capacidade de decodificar e reconhecer palavras, mas esse impacto é menor para a compreensão e escrita.
- O uso sistemático e planejado de atividades repetidas de leitura oral de textos por um professor, colega proficiente ou pelos pais tem um impacto enorme para promover a capacidade de reconhecimento de palavras, fluência e compreensão. Essas práticas beneficiam todos os alunos, bons e maus leitores, até a 4ª série, e, caso de alunos com dificuldades, até em séries posteriores.
- Embora não existam dúvidas de que o objetivo último da alfabetização é promover a capacidade e disposição do aluno para ler de forma autônoma, as atividades de leitura silenciosa pelo aluno não demonstraram efeitos mensuráveis.
- O ensino de estratégias de vocabulário provou-se mais eficaz quando envolve a repetição e exposição múltipla a determinadas palavras, promovidas por meio de atividades múltiplas, sistemáticas e incidentais.
- O ensino de estratégias para desenvolver a compreensão ajuda o aluno a lembrar, responder e formular perguntas e elaborar sínteses. O ensino sistemático de estratégias simultâneas também se provou eficaz.
- Os estudos disponíveis do impacto sobre os alunos do uso de computadores ou de capacitação de professores não permitiram uma avaliação produtiva ou conclusiva.

National Educational Goals Panel

As evidências apresentadas nesses relatórios e a pressão social para melhorar a qualidade do ensino da leitura levaram o governo federal a estimular os estados a desenvolverem parâmetros nacionais para cada disciplina, especificando o que cada aluno deve saber e poder fazer ao final de cada uma das 13 séries do ensino formal. Esse esforço foi iniciado em 1994 por uma legislação conhecida como Goals 2000: Educate American Act. Um Painel Nacional foi constituído – tendo como missão desenvolver um consenso nacional sobre o que todo estudante deve ser capaz de ler para atingir um nível de excelência mundial. Como o governo federal não tem poder para impor esses padrões de desempenho, a legislação foi acompanhada de incentivos para induzir os estados a desenvolver seus próprios padrões.

A maioria dos estados, diante da preocupação com o desempenho dos alunos, aceitou prontamente o desafio. No entanto a criação de padrões de desempenho claros e específicos esbarrou em dificuldades sobretudo de

natureza política. Os partidários do enfoque de “Whole Language”, em particular, se opunham à idéia de padrões de desempenho para cada série escolar – pois isso conflita com a filosofia do desenvolvimento individual que eles advogam. Além disso, havia o medo de ver os padrões transformados em instrumentos de controle das atividades da sala de aula e de avaliação do professor. Os boxes a seguir oferecem exemplos do nível de detalhe com que os parâmetros e padrões de desempenho para cada série escolar são apresentados, nos Estados Unidos.

EXEMPLO DE COMPETÊNCIAS E EXPECTATIVAS POR SÉRIE ESCOLAR PARA O ESTADO DA CALIFÓRNIA

Jardim de infância (até 5 anos)

- reconhecer palavras e textos impressos no ambiente
- identificar e discriminar palavras
- reconhecer rimas
- identificar o nome e forma das letras
- demonstrar comportamentos relevantes ao ato de leitura e escrita
- contar histórias, fazer predições, relacionar histórias com eventos do cotidiano

Kindergarten (5 anos, início da escolaridade formal e do processo formal de alfabetização)

Sintaxe

- expressar-se oralmente usando linguagem adequada
- conversar sobre histórias, poemas e textos expositivos
- discutir o sentido de palavras e idéias

Consciência fonêmica

- produzir rimas
- comparar sons iniciais
- sintetizar consoantes na leitura de palavras
- ouvir e interpretar histórias, poemas e textos expositivos lidos pelo professor

Princípio alfabético

- usar a ordem alfabética
- identificar letras em palavras
- identificar o limite das palavras num texto
- ler algumas palavras de uso mais freqüente (sight-recognition)

Consciência ortográfica

- conhecimento de letras e sons
- padrões de soletração
- sufixos e terminações de palavras

Compreensão de:

- trechos de textos
- textos inteiros
- leitura independente de textos codificados próprios para a série

Primeira série

- demonstrar consciência fonêmica e conhecimento de organização do texto impresso
- ler independentemente materiais contendo palavras de uso freqüente já aprendidas
- usar estratégias de decodificação para ler e escrever palavras simples e regulares
- identificar o nome e forma de todas as letras
- fazer predições sobre leituras feitas pelo professor ou pelo próprio aluno

Fonte: (Carnine et alia, 1996)

EXEMPLO DE COMPETÊNCIAS SUGERIDAS POR ADAMS PARA A 1ª SÉRIE**Consciência fonêmica**

- analisar e sintetizar fonemas em qualquer palavra de uma sílaba

Decodificação, identificação de palavras e leitura oral

- ler textos decodificáveis apropriados para a 1ª série com fluência e compreensão
- decodificar adequadamente palavras e pseudo-palavras foneticamente regulares de uma sílaba
- usar conhecimentos de fônica para decodificar palavras desconhecidas ao ler um texto
- reconhecer automaticamente (sight recognition) palavras irregulares usuais

Soletrar e escrever

- soletrar corretamente palavras com três a quatro vogais curtas
- usar conhecimentos de fônica para soletrar, com autonomia
- usar pontuação e letras maiúsculas
- com ajuda, utilizar formas gráficas para planejar escrita de textos
- produzir alguns textos (histórias, descrições etc.)

Leitura, compreensão e resposta ao texto

- ler e compreender textos adequados de ficção e não-ficção
- ler em voz alta pelo menos 10 minutos por dia fora da escola, na presença de outra pessoa

- identificar as próprias dificuldades de compreensão de texto
- ler e compreender instruções escritas simples
- fazer predições e justificar o que vai ocorrer em histórias
- discutir questões a respeito de como, porque e se-então relativas a textos não-ficcionais
- identificar se sentenças simples estão incompletas ou sem sentido
- expandir sentenças em resposta a perguntas como o que, quando, onde, etc.
- demonstrar familiaridade com o conteúdo de uma variedade de textos, incluindo não-ficcionais
- demonstrar familiaridade com diferentes gêneros (poemas, notícias, informativos, rótulos, contos etc.)

Lista desenvolvida por Marilyn Jager Adams e Jerry Treadway para a O'Donnell Foundation, 1996

Interações de diferentes atores, incluindo pessoas e instituições profissionais, acadêmicas e governamentais, permitiram que muitos estados concluíssem seus trabalhos de especificação de padrões, e isso possibilitou uma convergência em nível nacional, conforme se pode examinar no site www.achieve.org

A partir desse esforço, diversos estados desenvolveram ou aprimoraram seus instrumentos de acompanhamento e avaliação do desempenho dos alunos em função dos novos padrões. Alguns estados, distritos escolares ou escolas instituíram prêmios associados a melhorias em direção às metas de desempenho. Ao mesmo tempo, alguns programas foram desenvolvidos para ajudar as escolas e distritos escolares que apresentam desempenho inferior ao esperado. A presença do tema na mídia constitui importante pressão para que escolas e distritos escolares melhorem o desempenho dos alunos.

Reading Excellence Act

Se, de um lado, os conhecimentos científicos sobre métodos e meios de melhorar o desempenho dos alunos estavam se ampliando, de outro, os resultados dos alunos não sofreram modificações sensíveis, tal como indicado no NAEP 1998. A tendência à piora foi estancada, mas não chegou a haver grandes melhoras. Nas escolas mais ricas, cerca de 25% dos alunos continuavam a atingir um desempenho abaixo do mínimo esperado. Nas escolas de alunos mais pobres, 2/3 dos alunos de 4ª série encontravam-se abaixo do mínimo.

Levando em consideração as pesquisas e os resultados do NAEP, o Congresso norte-americano criou a legislação conhecida como Reading

Excellence Act em 1988. O objetivo – associado a um investimento adicional de 214 milhões de dólares – é implementar nas escolas dos alunos mais pobres as recomendações decorrentes desses relatórios. Uma das características dessa legislação é vincular o apoio financeiro somente às escolas que adotaram práticas baseadas em evidências científicas.

O “No Child Left Behind Act” de 2001

Uma das primeiras medidas do governo do presidente George W. Bush foi a de reeditar e ampliar, em nível nacional, as iniciativas que havia implementado como governador do estado do Texas. A nova legislação, estabelecida acima da política partidária, focalizou novamente as crianças de alto risco. Essa legislação ampliou e estendeu práticas anteriores de financiamento do governo federal associadas ao antigo Elementary and Secondary Education Act, de 1965, e ao Reading Excellence Act.

A novidade dessa legislação é o Plano de Alfabetização (Reading First). Esse plano prevê alocação de recursos adicionais para escolas com muitas crianças pobres, pode durar até seis anos e o montante é suficiente para motivar os estados a participar e agregar sua contribuição. Para serem aprovados, os projetos também precisam se basear na adoção de práticas cientificamente comprovadas nos cinco domínios de alfabetização e ensino da leitura revistos pelo National Reading Panel. Os materiais didáticos escolhidos, que podem ser financiados, precisam ter sua eficácia demonstrada através de pesquisas e avaliações – o que vem contribuindo para alinhar as editoras de materiais didáticos às evidências científicas e ao abandono das práticas anteriores. Participar do projeto também requer o uso sistemático de instrumentos confiáveis de avaliação e a comprovação de que os professores envolvidos possuem as competências requeridas para o exercício de sua missão – especialmente a capacidade de ajudar alunos com dificuldade de forma pronta e eficaz.

O novo plano inclui um sub-programa – Early Reading First – voltado para o atendimento de crianças carentes antes de seu ingresso no sistema formal de ensino. Esses programas enfatizam o desenvolvimento da linguagem e de habilidades que as evidências científicas consideram fundamentais para preparar o aluno para o processo de alfabetização.

O plano também oferece um instrumento de financiamento para estimular a melhoria da qualidade dos professores, que se intitula Teacher Quality State Grants. Esse fundo oferece recursos e incentivos para as escolas e sistemas de ensino recrutarem e premiarem professores mais qualificados e professores cujos alunos apresentam significativas melhorias no seu desempenho. Para participar do programa, os distritos escolares – que são os empregadores –

devem estabelecer regras para assegurar que os professores alfabetizadores e professores de ensino da língua, na escola primária, sejam não apenas formados, mas demonstrem, de forma inequívoca, que possuem os conhecimentos e práticas necessários para realizar o seu trabalho.

Finalmente, o plano inclui um mecanismo de prestação de contas e responsabilização, combinando o estímulo ao estabelecimento de elevados padrões de desempenho com avaliação anual dos alunos de 3ª a 8ª séries em língua e matemática. Os relatórios de avaliação devem ser desagregados para evidenciar o impacto das intervenções de acordo com a raça, sexo, etnia, tipo de dificuldade e outras características dos alunos. Incentivos e sanções para as escolas são associados ao grau de progresso ou à sua falta. As escolas que não conseguem atingir padrões mínimos perdem seus alunos: as agências locais são obrigadas a financiar o transporte escolar para uma escola melhor ou prover tutores para sanar as deficiências dos alunos. Nas escolas com clientela mais pobre, a lei exige a provisão de programas para-escolares e cursos de verão.

Iniciativas mais recentes

Reconhecendo o valor da pesquisa científica rigorosa para orientar as políticas educacionais, o Congresso norte-americano criou, em 2002, um Instituto de Ciências da Educação, subordinado ao Ministério da Educação. O Instituto administra recursos para contratar – por meio de concorrências públicas – o desenvolvimento de programas voltados para áreas específicas, tais como compreensão de leitura, aprendizagem e cognição, avaliação de currículos de pré-escolas, educação matemática, qualidade de ensino etc.

Nota conclusiva

O processo de formulação de políticas e de legislação, no âmbito federal e no âmbito dos estados, vai muito além do que foi apresentado neste relatório. Apesar dos avanços das políticas e da legislação, o debate continua vivo – inclusive sobre questões relacionadas ao ensino, avaliação e autonomia dos professores. Também são múltiplas as posições e orientações sobre as melhores formas de aprimorar a formação inicial dos professores. Por outro lado, os resultados do NAEP de 2002 são encorajadores e, pela primeira vez em duas décadas, indicaram melhorias significativas na capacidade de leitura dos alunos.

V – Alfabetização no Brasil: políticas e práticas

INTRODUÇÃO

Este capítulo foi elaborado a partir de uma perspectiva comparativa, embora tendo como público-alvo uma audiência brasileira, composta por pessoas familiarizadas com o contexto e, em diferentes medidas, com os detalhes que nele são discutidos. Ele se apóia nos argumentos desenvolvidos nos capítulos anteriores, bem como na experiência já descrita de outros países, para apresentar uma visão crítica e comparativa da situação do Brasil.

Para a elaboração deste capítulo, foram utilizados dados colhidos por meio de questionários enviados pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados a diversas instituições envolvidas nas questões de alfabetização no Brasil, notadamente Secretarias e Conselhos Estaduais de Educação, Universidades Federais e editoras de livros didáticos.¹ Além das respostas aos questionários e dos documentos enviados por essas instituições, foram analisados os documentos oficiais do Ministério da Educação, em especial os documentos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Parâmetros para o Ensino da Língua Portuguesa, Parâmetros em Ação, os materiais didáticos do Programa PROFA para capacitação em serviço de professores alfabetizadores e resoluções pertinentes do Conselho Nacional de Educação.

O DESEMPENHO DOS ALUNOS

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

No Brasil, não há uso, pelos governos, de testes padronizados para avaliar o resultado de programas de alfabetização das crianças. Existem, no entanto,

¹ Do total de questionários enviados, foram recebidas respostas de 20 das 27 Secretarias Estaduais de Educação, oito Conselhos Estaduais de Educação, 37 dentre as 120 Universidades que receberam os questionários e apenas três dentre cerca de 20 editoras de livros didáticos consultadas. Apenas três dentre as 26 Secretarias Municipais de Educação das Capitais consultadas responderam os questionários. Dos dados das Universidades, foram analisados apenas 27, já que os demais chegaram muito depois do prazo previsto para sua devolução. Os autores aproveitam esta oportunidade para agradecer à Comissão e às instituições que responderam os questionários. Todos os dados serão divulgados de forma agregada, sem identificar instituições específicas.

testes padronizados de desenvolvimento metafonológico, de leitura silenciosa e de escrita (e.g., Capovilla & Capovilla, 2003a, 2003b; Capovilla & Viggiano, 2003) que vêm sendo usados para comparar os resultados de diferentes métodos de alfabetização. Dentre os respondentes, apenas uma Secretaria Estadual e uma Secretaria Municipal de Educação declaram utilizar testes ao final da 1ª série do ensino fundamental, mas esses testes não se qualificam tecnicamente dentro de critérios que permitam uma análise de seus resultados.

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

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

(1) Fluxo escolar

- Segundo o Censo Escolar de 2002, havia 5,81 milhões de alunos na 1ª série do ensino fundamental e 4,49 milhões na 2ª série. Como as coortes de idade são de aproximadamente 3,2 milhões de crianças, isso significa um elevado índice de repetência, normalmente associado ao fracasso escolar (do ensino e da aprendizagem).
- Segundo o Censo Escolar de 2002, havia 19,36 milhões de alunos nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, embora o total de crianças de 7 a 10 anos seja de aproximadamente 13,5 milhões. No ensino fundamental, há mais de 8,1 milhões de alunos com idade superior a 15 anos de idade, o que reflete problemas de fracasso escolar.

(2) Desempenho no SAEB

- O SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica – aplica testes a cada dois anos, desde o início da década de 1990. Os resultados para 1999 são apresentados na Tabela 5

Tabela 5
Resultados do SAEB em Língua Portuguesa, 4ª série, 1999

	4ª SÉRIE	8ª SÉRIE
Mínimo esperado	175	250
Rede municipal	164	241
Rede estadual	167	226

- Considerando-se um desvio padrão de 50 pontos, esses resultados indicam que 60% ou mais dos alunos encontram-se abaixo do mínimo esperado, refletindo sérios problemas na capacidade de utilizar a língua para ler e escrever.
- Tem havido um ligeiro decréscimo nos resultados globais do SAEB; por exemplo, em 1997, a média nacional do SAEB para a 4ª série foi de 186 pontos, e em 1999, de 179.

(3) Desempenho no PISA

- O Brasil participou da avaliação internacional de competência de leitura, promovida pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), intitulada PISA (OCDE 2000, 2002). A avaliação foi aplicada a alunos de 32 países, com 15 anos de idade, faixa esta que, no caso do Brasil, incluiu alunos de 7ª e 8ª séries. Note-se que, dado o atraso no fluxo escolar, esse grupo já representa uma elite no conjunto de alunos do ensino fundamental, pois conseguiu chegar a esse nível com pouca ou nenhuma repetição. Os resultados do PISA foram agrupados em cinco níveis de desempenho; o primeiro nível corresponde a capacidades de decodificação (identifica palavras mas não compreende o que lê) e o nível 5 corresponde a um patamar relativamente sofisticado de compreensão e abstração esperável dos melhores alunos.
- O Brasil ficou em último lugar nesses testes, dentre 32 países. A média do Brasil ficou pouco acima do nível 2; a média dos 32 países situou-se próxima ao nível 4.
- Dentre os alunos brasileiros, 25% ficaram abaixo do nível 1
- No total, 56% dos alunos brasileiros ficaram abaixo do nível 1
- Dentre os 10% melhores alunos brasileiros, 70% ficaram abaixo da média geral do PISA, e apenas 1% deles atingiu o nível 5.

Num levantamento subsequente publicado em 2003, em colaboração com a UNESCO, a amostra foi estendida para 41 países, sendo 14 deles em desenvolvimento, e o Brasil ocupou a 40ª posição em ciências e a 37ª posição em leitura, ficando à frente apenas da Macedônia, da Albânia, da Indonésia e do Peru (UNESCO/OCDE, 2002).

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

- O Brasil enfrenta fortes dificuldades para alfabetizar seus alunos e, com isso, permitir-lhes uma escolarização adequada. Isso vale, em geral, para as redes estaduais e municipais de ensino.
- Não existem dados que permitam afirmar a existência de programas de alfabetização eficazes nos sistemas públicos municipais. Isso não equivale a

afirmar que programas eficazes não existam, mas apenas que não existem dados públicos. Nas redes estaduais, os dados agregados permitem afirmar com segurança que os esforços de alfabetização não vêm repercutindo positivamente nos resultados dos alunos de 4ª série.

Existem diversas causas para explicar a dificuldade que os sistemas educativos enfrentam para alfabetizar os seus alunos. O tamanho do problema no Brasil, no entanto, não permite concluir que se trate simplesmente de uma questão de pobreza, de deficiências ou de distúrbios neurolingüísticos dos alunos. Afinal, é estatisticamente improvável que 60% dos alunos brasileiros sejam disléxicos...

Os termos de referência e os limites do presente relatório não permitem uma análise dessas causas. No restante deste capítulo, concentramos a atenção nas políticas e práticas de alfabetização associadas a esses resultados.

MARCO REFERENCIAL: OS PCNS

“Apesar de apresentar uma estrutura curricular completa, os PCNs são abertos e flexíveis, uma vez que, por sua natureza, exigem adaptações para a construção do currículo de uma Secretaria ou mesmo de uma escola. Também pela sua natureza, eles não se impõem como uma diretriz obrigatória: o que se pretende é que ocorram adaptações, por meio de diálogo, entre estes documentos e as práticas já existentes, desde as definições dos objetivos até as orientações didáticas para a manutenção de um todo coerente...”

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

Introdução aos PCNs, p. 29

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

Os PCNs são bastante conhecidos entre os responsáveis pela administração dos sistemas educacionais e por essa razão seus conteúdos não serão repetidos aqui, mas apenas resumidos muito sumariamente quando necessário para ilustrar os tópicos em discussão.

Em uma síntese que certamente não capta todos os detalhes do documento, pode-se observar que os PCNs esposam uma concepção de linguagem e aquisição da língua essencialmente compatível com o chamado enfoque da “Whole Language” nos países de Língua Inglesa, e que no Brasil é comumente associado ao conceito de construtivismo. As idéias centrais são apoiadas nos conceitos de B. Goodman, F. Smith e, de modo particular, nas idéias de Emília Ferreiro e no livro *A Psicogênese da Língua Escrita* (Ferreiro & Teberosky, 1986). Em consistência com essas idéias, os PCNs afirmam que:

- O construtivismo não é um método, é uma filosofia, um modo de pensar sobre como as crianças aprendem a ler e escrever.
- O objetivo da alfabetização e do ensino da língua é levar o aluno a compreender os usos sociais da linguagem e usá-la para esses fins.
- Aprender a ler é um ato natural, tão natural quanto aprender a falar. Da mesma forma que as crianças aprendem a falar por meio de atividades sociointerativas com adultos, aprender a ler deve ser o resultado de interações com adultos e com uma variedade de textos de diferentes gêneros.
- As crianças aprendem sobre o código alfabético fazendo hipóteses sobre as relações entre letras e seus sons e significados. Essas relações devem surgir naturalmente como fruto de interações com textos e com adultos, sendo descobertas de forma incidental.
- Textos autênticos, de preferência trazidos para a sala de aula em seus portadores originais, devem se constituir no material didático por excelência para alfabetizar.
- Não se comprometem nem recomendam métodos específicos de alfabetização, mas endossam a crença de que o melhor método para alfabetizar as crianças é o ideovisual.²

PCNs, “Whole Language” e construtivismo

Esta seção visa documentar e colocar em perspectiva algumas das afirmações anteriores. As limitações de espaço exigem uma forte edição de textos dos diferentes documentos que constituem os PCNs, e, dessa forma, podem não estar incluídos todos os detalhes do texto original.

Os PCNs tentam descaracterizar sua proposta de alfabetização como sendo uma proposta construtivista: “A metodologia utilizada nessas pesquisas (i.e., psicogênese da língua escrita) é muitas vezes interpretada como uma proposta

² O termo ideo-visual não é utilizado explicitamente nos PCNs. No entanto, o documento dos PCNs sobre Língua Portuguesa (pp. 73-74 e 76-77) sugerem procedimentos didáticos que, na prática, contém todas as características pertinentes ao método ideo-visual e que concentram o foco da alfabetização na compreensão de textos – ainda que lidos para o aluno, sem qualquer requisito de leitura propriamente dita.

construtivista para alfabetização, o que expressa um duplo equívoco: redução do construtivismo a uma teoria psicogenética de aquisição da língua escrita e transformação de uma investigação acadêmica em método de ensino. ...Essa pedagogia, dita construtivista, trouxe sérios problemas ao processo de ensino e aprendizagem, pois desconsidera a função primordial da escola que é ensinar, intervindo para que os alunos aprendam o que, sozinhos, não têm condições de aprender” (Introdução, pp. 32-33)".

Apesar da afirmação anterior, o mesmo documento diz que os PCNs se situam dentro da proposta construtivista. Os PCNs definem o construtivismo como uma convergência de três influências, a psicologia genética, a teoria sociointeracionista e as explicações da atividade significativa: “...a perspectiva construtivista na educação é configurada por uma série de princípios explicativos do desenvolvimento e da aprendizagem humana que se complementam, integrando um conjunto orientado a analisar, compreender e explicar os processos escolares de ensino e aprendizagem. A configuração do marco explicativo construtivista para os processos de educação escolar deu-se, entre outras influências, a partir da psicologia genética, da teoria sociointeracionista e das explicações da atividade significativa... O núcleo central da integração de todas essas contribuições refere-se ao reconhecimento da importância da atividade mental construtiva nos processos de aquisição do conhecimento. Daí o termo construtivismo, denominando essa convergência. Assim, o conhecimento não é visto como algo situado fora do indivíduo, a ser adquirido por meio de cópia do real, tampouco como algo que o indivíduo constrói independentemente da realidade exterior, dos demais indivíduos e de suas próprias capacidades pessoais. É, antes de mais nada, uma construção histórica e social, na qual interferem fatores de ordem cultural e psicológica. ...Nesse processo de interação com o objetivo a ser conhecido, o sujeito constrói representações, que funcionam como verdadeiras explicações e se orientam por uma lógica interna que, por mais que possa parecer incoerente aos olhos de um outro, faz sentido para o sujeito. As idéias ‘equivocadas’, ou seja, construídas e transformadas ao longo do desenvolvimento, fruto de aproximações sucessivas, são expressão de uma construção inteligente por parte do sujeito e, portanto, interpretadas como erros construtivos. ...A abordagem construtivista integra, num único esquema explicativo, questões relacionadas ao desenvolvimento individual e à pertinência cultural, à construção de conhecimentos e à interação social. Considera o desenvolvimento pessoal como o processo mediante o qual o ser humano assume a cultura do grupo social a que pertence. Processo no qual o desenvolvimento pessoal e a aprendizagem da experiência humana culturalmente organizada, ou seja, socialmente produzida e historicamente acumulada, não se excluem nem se confundem, mas interagem. Daí a importância das interações entre crianças e destas com parceiros experientes, dentre os quais destacam-se professores e outros agentes educativos. O conceito

de aprendizagem significativa, central na perspectiva construtivista, implica, necessariamente, o trabalho simbólico de ‘significar’ a parcela da realidade que se conhece. As aprendizagens que os alunos realizam na escola serão significativas à medida que conseguirem estabelecer relações substantivas entre os conteúdos curriculares e os conhecimentos previamente construídos por eles, num processo de articulação de novos significados. ...A aprendizagem significativa implica sempre alguma ousadia: diante do problema posto, o aluno precisa elaborar hipóteses e experimentá-las."

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

A definição de alfabetização nos PCNs

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

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

- “É habitual pensar sobre a área de Língua Portuguesa como se ela fosse um foguete de dois estágios: o primeiro para se soltar da Terra e o segundo para navegar no espaço. O primeiro seria o que já se chamou de “primeiras letras”, hoje alfabetização, e o segundo, aí sim, o estudo da língua propriamente dita.” (Língua Portuguesa, p. 27).
- A essa definição se contrapõe a assim chamada ‘compreensão atual’: “A compreensão atual da relação entre a aquisição das capacidades de redigir e grafar rompe com a crença arraigada de que o domínio do bê-a-bá seja pré-requisito para o ensino da língua e nos mostra que esses dois processos podem e devem ocorrer de forma simultânea. Um diz respeito à aprendizagem de um conhecimento de natureza notacional: a escrita alfabética; o outro se refere à aprendizagem da linguagem que se usa para escrever.” (p. 23).
- O documento afirma que “a conquista da escrita alfabética não garante ao aluno a possibilidade de compreender e produzir textos em linguagem escrita” (p. 27), mas logo adiante diz: “...a ênfase que se está dando ao conhecimento sobre as características discursivas da linguagem não significa que a aquisição da escrita alfabética deixe de ser importante. A capacidade de decifrar o escrito é não só condição para a leitura independente como – verdadeiro rito de passagem – um saber de grande valor social.” (p. 28).

- E conclui: “...a alfabetização, considerada em seu sentido restrito de aquisição da escrita alfabética, ocorre dentro de um processo mais amplo de aprendizagem da Língua Portuguesa.” (p. 28).
- “A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre ... tudo o que sabe sobre a língua... Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra.” (p. 41).
- Após descrever características de um leitor competente, o texto afirma, sem fornecer qualquer referência documental, que: “As pesquisas na área de aprendizagem da escrita, nos últimos vinte anos, têm provocado uma revolução na forma de compreender como esse conhecimento é construído. Hoje já se sabe que aprender a escrever envolve dois processos paralelos: compreender a natureza do sistema de escrita da língua – os aspectos notacionais – e compreender o funcionamento da linguagem que se usa para escrever – os aspectos discursivos; que é possível saber produzir textos sem saber grafá-los e é possível grafar sem saber produzir. Que o domínio da linguagem escrita se adquire muito mais pela leitura do que pela própria escrita; que não se aprende ortografia antes de se compreender o sistema alfabético da escrita; e a escrita não é o espelho da fala.” (pp. 41-42).

Segundo os PCNs, ler é o mesmo que aprender a ler: “...para aprender a ler, portanto, é preciso interagir com a diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que os já leitores fazem deles e participar de atos de leitura de fato.” (p. 42-43).

Como alfabetizar

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

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

- “Não se deve ensinar a escrever por meio de práticas centradas apenas na codificação de sons em letras. Ao contrário, é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem em condições semelhantes às que caracterizam a escrita fora da escola.” (p. 48).
- O texto é tido como a unidade de ensino por excelência, o que leva os

autores dos PCNs a criticar o que consideram como práticas tradicionais: "...tradicionalmente as escolas ensinam a Língua Portuguesa juntando sílabas ou letras para formar palavras, juntando palavras para formar sentenças e sentenças para formar textos. As escolas usam textos que são feitos apenas para uso escolar, para ensinar os alunos a ler. 'Textos' que não existem fora da escola, como é típico das cartilhas em geral, sequer podem ser considerados como textos, já que não passam de agregados de sentenças." (p. 29).

- De acordo com os PCNs, o objetivo e o processo da alfabetização se confundem: "...se o objetivo é ensinar o aluno a produzir e interpretar textos, não é possível começar com letras, sílabas, palavras ou sentenças fora de contexto, já que elas não possuem qualquer relação com a competência discursiva, que é a questão central." (p. 29).
- Os aspectos notacionais não são irrelevantes, mas só podem ser ensinados em contexto: "...é preciso que aprendam os aspectos notacionais de escrita (o princípio alfabético e as restrições ortográficas) no interior de um processo de aprendizagem dos usos da linguagem escrita." (p. 48).
- "Para aprender a escrever, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias, defrontar-se com as reais questões que a escrita coloca a quem se propõe produzi-la, arriscar-se a fazer como consegue e receber ajuda de quem já sabe escrever. Sendo assim, o tratamento que se dá à escrita na escola não pode inibir os alunos ou afastá-los do que se pretende: ao contrário, é preciso aproximá-los, principalmente quando são iniciados 'formalmente' no mundo da escrita por meio da alfabetização." (p. 48)
- "...Para tanto é preciso que, tão logo o aluno chegue à escola, seja solicitado a produzir seus próprios textos, mesmo que não saiba grafá-los, a escrever como lhe for possível, mesmo que não o faça convencionalmente..."
- No documento Parâmetros em Ação (p. 74), esse conceito é repetido e ampliado: "...o ato de escrever implica o controle de dois aspectos fundamentais: o que escrever e como escrever – e isso não é simples, principalmente quando se está aprendendo. Esse é um momento em que os alunos precisam pensar em como escrever, em como se organiza o sistema alfabético de notação". Citando Frank Smith a respeito do problema de corrigir erros, o texto recomenda que os alunos conheçam o alfabeto, e diz que o professor deve "levar em conta a possibilidade de o aluno compreender seus próprios erros, o contexto de comunicação que dá sentido aos textos escritos e seus destinatários – limitando-se a correção àquilo que o aluno tiver condições de corrigir no momento."
- Recomendações semelhantes são feitas sobre "Ler quando não se sabe" (Parâmetros em Ação, pp. 69-71). A leitura é vista como "um bom problema a ser resolvido". Os alunos devem ser "tratados como leitores plenos. É preciso evitar colocá-los em posição de decifreadores ou

sonorizadores de texto", propor atividades "ao mesmo tempo possíveis e difíceis, que permitam refletir sobre a escrita convencional" e "não trabalhar com palavras isoladamente, mas como meio para que o aluno, com sua atenção focalizada em uma unidade pequena do texto, possa refletir sobre as características da escrita".

O IMPACTO DOS PCNS: COMO AS SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO DEFINEM ALFABETIZAÇÃO

Embora recentes, os PCNs têm produzido forte impacto sobre praticamente todas as Secretarias de Educação de forma bastante rápida e abrangente. Nesta seção apresentamos e analisamos algumas das respostas das Secretarias à primeira questão encaminhada pelo grupo de trabalho: "Como a Secretaria define alfabetização?"

O primeiro dado revelador foi o elevado índice de respostas das Secretarias Estaduais de Educação – 20 dentre 27 responderam; já dentre as Secretarias Municipais de Educação das capitais dos Estados, apenas 4 responderam.

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

O que as Secretarias de Educação consideram como um aluno que está alfabetizado

- demonstra apropriação do código lingüístico, que lhe possibilita compreender textos escritos, ainda que com a intervenção do professor;
- domina a base alfabética do sistema de escrita e é capaz de produzir e interpretar textos, ou seja, de usar efetivamente a linguagem, levando em conta seus interlocutores;
- utiliza e produz a escrita alfabética em situações de uso real da linguagem;
- lê atribuindo sentido e consegue produzir textos com seqüências lógicas em algumas modalidades textuais, resgatando assim a função social da escrita;
- o aluno é considerado alfabetizado quando decifra, isto é, compreende o mecanismo de funcionamento do código escrito, sendo capaz de ler, com

- compreensão, e escrever pequenos textos;
- quando se apropria do sistema de escrita alfabética, sendo capaz de escrever convencionalmente pequenos textos e de ler pequenos textos utilizando as estratégias de leitura;
 - é capaz de decodificar palavras e frases e, no decorrer do processo, utilizar estratégias de leitura de forma que lhe possibilite ampliar capacidades de ler e interagir frente ao mundo letrado, produzir textos significativos com coerência e coesão;
 - ...é um processo extensivo às primeiras séries, cuja construção é progressiva e não linear. Considera-se alfabetizado o aluno que desenvolve competências e habilidades lingüísticas básicas que possam lhe assegurar a prática social da leitura e escrita;
 - é capaz de codificar e decodificar a língua materna
 - adquire a base alfabética (codificar e decodificar), e se apropria desse sistema de escrita e das competências textuais fazendo uso das práticas sociais de leitura e escrita;
 - escreve com coesão e coerência e é capaz de contextualizar a leitura, extrapolando o que está explícito e implícito no texto;
 - domina a leitura, escrita e oralidade em situações formais para compreender e intervir no mundo, colocando-se como sujeito que opina, argumenta, questiona e propõe;
 - lê com compreensão e escreve pequenos textos como contos e parlendas
 - ...se apropria da leitura e da escrita desenvolvendo a compreensão do ambiente natural e social em que se insere, absorvendo a capacidade de interagir nele, exercitando a cidadania;
 - ... quando domina o código de escrita, leitura e produção de texto;
 - é capaz de ler e produzir pequenos textos de forma independente;
 - além de aprender sobre as letras, aprende sobre os diversos usos e as formas de línguas que existem em um mundo onde a escrita é meio essencial de comunicação;
 - quando é capaz de ler e escrever dentro do contexto das práticas sociais (leitura do mundo);
 - escreve diferentes gêneros textuais e faz relações nas diferentes linguagens (história, geografia, matemática, arte etc.);
 - ...um processo além da decodificação de símbolos. Entende que o ato de ler agrega competências de interpretação, análise, inferência, estabelecimento de relações intertextuais, entre outras. O ato de escrever, mais do que grafar, consiste em se comunicar através da escrita, utilizando a variedade dos diferentes gêneros textuais;
 - quando sabe ler, escrever, interpretar pequenos textos, re-elaborar idéias contidas no texto;
 - escreve alfabeticamente utilizando a escrita em diversas situações:
 - produz textos coerentes utilizando mecanismos de coesão;

- ê textos diversificados demonstrando compreensão;
- utiliza linguagem oral colocando-se como sujeito de seu próprio discurso;
- é consciente das funções sociais da leitura e da escrita;
- produz textos com significado e lê diferentes tipos de texto e os interpreta;
- alfabetização como processo construído socialmente, no qual o educando deixa de ser passivo, receptor de informações e passa a ser ativo, participativo e crítico;
- o aluno é considerado alfabetizado quando demonstra ter adquirido ou construído conhecimentos básicos de leitura e escrita, matemática, ciências, história e geografia, os quais não têm um fim em si mesmo, por ter como objetivo a construção do sujeito cognoscente;
- o aluno é considerado alfabetizado quando domina o ato de ler e escrever, usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais da leitura e escrita:
 - interage com diferentes gêneros e tipos de leitura;
 - usa a linguagem como meio de criticar, analisar, referir e questionar as mensagens contidas no texto escrito e falado;
 - usa a língua para a solução de problemas cotidianos;
 - lê e compreende os diferentes tipos e portadores de textos.

A variedade de concepções sobre alfabetização reflete três aspectos importantes:

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

A variedade de concepções se reflete na resposta dada a outra pergunta – em que série a Secretaria espera que o aluno esteja alfabetizado.

Tabela 6
Em que série a Secretaria espera que os alunos estejam alfabetizados

SÉRIE EM QUE SE ESPERA QUE O ALUNO ESTEJA ALFABETIZADO	SECRETARIAS MUNICIPAIS	SECRETARIAS ESTADUAIS
Final da 1ª série	1	6
Final da 2ª série		6
Final do 1º ciclo (2ª ou 3ª série, dependendo)	2	1
No final da 1ª ou da 2ª série (indiferente)		2
A qualquer momento – é um processo permanente	1	4
Ao final da 4ª série		1
TOTAL	4	20

A variedade de respostas é bastante consistente com a variedade de definições sobre o que as Secretarias entendem como sendo aluno alfabetizado, embora em alguns casos as expectativas sejam muito maiores do que se possa esperar de um aluno de 1ª ou 2ª série. Por outro lado, a variedade de respostas sugere uma grande diversidade de programas de alfabetização: na prática, muitas Secretarias sequer possuem programas, outras não possuem programas de alfabetização e algumas só possuem programas de Língua Portuguesa. Isso está de acordo com a crença de que a alfabetização não seria uma etapa distinta do processo de aprendizagem da língua e que, portanto, não careceria de atenção especial. Conforme essa concepção, os detalhes da decodificação, se necessários, seriam aprendidos de modo incidental.

Definições das Secretarias e expectativas dos PCNs sobre o desempenho dos alunos

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

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

Programas e conteúdos de ensino

Se as definições do que seja alfabetizar e a duração do processo de alfabetização não são explicitadas de forma cristalina nos PCNs nem entendidas de forma consistente pelas diferentes Secretarias, os critérios para avaliar alunos ao final da 2ª série sugerem alguns indicadores relacionados com competências próprias do processo de alfabetização. Nesta seção apresentamos o Programa de Ensino proposto pelos PCNs para que os alunos atinjam essas competências.

O documento PCNs – Língua Portuguesa e Alfabetização apresenta um detalhamento mais diretamente pertinente ao tema do presente relatório, resumido a seguir.

São **objetivos** do ensino da Língua Portuguesa para o Primeiro Ciclo (p. 68):

- compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto: saber atribuir significado, começando a identificar elementos possivelmente relevantes segundo os propósitos e intenções do autor;
- ler textos dos gêneros previstos para o ciclo, combinando estratégias de decifração com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação;
- utilizar a linguagem oral com eficácia;
- participar de diferentes situações de comunicação oral, acolhendo e considerando as opiniões alheias e respeitando os diferentes modos de falar;
- produzir textos escritos coesos e coerentes, considerando o leitor e o objeto da mensagem, começando a identificar o gênero e o suporte que melhor atendem à intenção comunicativa;
- escrever textos dos gêneros previstos para o ciclo, utilizando a escrita alfabética e preocupando-se com a forma ortográfica;
- considerar a necessidade das várias versões que a produção do texto escrito requer, empenhando-se em produzi-las com ajuda do professor.

Os **conteúdos** subdividem-se em valores, normas e atitudes e gêneros discursivos adequados aos trabalhos com a linguagem escrita e oral, a saber:

- Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem oral
 - contos, mitos e lendas;
 - poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas;
 - saudações, instruções, relatos;
 - entrevistas, notícias, anúncios;
 - seminários, palestras.
- Gêneros adequados para o trabalho com a língua escrita
 - receitas, instruções de uso, listas;

- textos impressos em embalagens, rótulos, calendários;
- cartas, bilhetes, convites, diários;
- quadrinhos, textos de jornais, revistas etc.;
- anúncios, slogans, cartazes, folhetos;
- parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas;
- contos, mitos, lendas;
- textos teatrais;
- relatos históricos, textos de enciclopédia, verbetes de diferentes fontes etc.

Os **blocos de conteúdo** são subdivididos em quatro grandes blocos de objetivos, listados abaixo e detalhados a seguir (pp. 73-76):

- usos e formas de língua oral;
- usos e formas de língua escrita;
- prática de produção de texto;
- análise e reflexão sobre a língua.

A concepção do currículo de alfabetização esposada pelos PCNs é totalmente consistente com a visão de língua e ensino da língua, e também é compatível com o papel secundário e acidental atribuído às especificidades do processo de alfabetização.

Estrutura e seqüência

Concebidos como um documento de orientação geral, os PCNs não se debruçam sobre o que consideram ser responsabilidade dos sistemas estaduais e municipais no detalhamento dos programas de ensino. Portanto, as considerações sobre estrutura e seqüência curricular são deixadas a critério dos respectivos sistemas de ensino.

No que se refere especificamente à alfabetização, o documento observa que “a maioria dos guias curriculares em vigor já não organiza os conteúdos de Língua Portuguesa em alfabetização, ortografia, pontuação, leitura em voz alta, interpretação de texto, redação e gramática, mas na prática da sala de aula essa estruturação é a que ainda prevalece”. Contrapondo-se a essas práticas, o documento sugere “considerar a organização dos conteúdos no eixo uso>reflexão>uso, o que significa compreender que tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino da língua é a produção-compreensão de discursos. Quer dizer: as situações didáticas são organizadas em função da análise que se faz dos produtos obtidos nesse processo e do próprio processo.” (p. 35).

Em relação ao ensino da ortografia, os PCNs:

- preconizam o descobrimento explícito das regras geradoras de notações corretas (o que é produtivo) e, quando não houver regras, a consciência de que

- não há regras que justifiquem as formas corretas fixadas pela norma³ (p. 57);
- defendem a posição de que as formas ortográficas mais frequentes na escrita devem ser aprendidas o quanto antes;
- que o manejo do dicionário deve ser orientado;
- e que o ensino da ortografia possa desenvolver-se tanto por meio de atividades que tenham o texto como fonte de reflexão como de atividades que tenham palavras não necessariamente vinculadas a um texto específico. A justificativa para o ensino descontextualizado, neste caso, decorre do fato de que as restrições da norma ortográfica estão definidas basicamente no nível da palavra, diferentemente de outros aspectos da notação escrita, como a pontuação (p. 58).

Os PCNs claramente privilegiam a abordagem dos “usos sociais da língua” em detrimento da “língua como objeto de estudo”. São os usos – desde as etapas iniciais da alfabetização – que devem ter precedência sobre a determinação da estrutura e seqüência do ensino. Essa proposta é consistente com a perspectiva adotada pelos PCNs de que a aprendizagem do código alfabético, se necessária, deve se dar de forma incidental, no convívio com textos autênticos.

Os programas de ensino da maioria das Secretarias de Educação, por sua vez, limitam-se a repetir, textualmente ou com pequenas alterações, os conteúdos dos PCNs. A bibliografia que informa as decisões das Secretarias também reproduz basicamente a bibliografia dos PCNs. A Tabela 7 resume as respostas das Secretarias à pergunta: quais as cinco publicações sobre alfabetização que as Secretarias de Educação foram levadas a considerar como mais atualizadas e importantes?

³ Esta, entre outras recomendações, pode soar como contradição à orientação geral dos PCNs, mas, na verdade, é consistente, pois, apesar de alguma ambivalência e forte ambigüidade sobre a questão, os PCNs desaconselham é o ensino sistematizado das regras e relações entre fonemas e suas representações gráficas, bem como das regras ortográficas. No entanto recomendações como a de ensinar as formas ortográficas o quanto antes parecem contradizer o ensino incidental a partir do uso de textos. Se é o texto que deve determinar o que pode ser aprendido incidentalmente, como assegurar o ensino das formas ortográficas “o quanto antes”?

Tabela 7
Publicações sobre alfabetização que as Secretarias de Educação foram levadas a considerar como mais atualizadas e importantes

AUTOR MAIS CITADO	EMÍLIA FERREIRO (6 TÍTULOS DIFERENTES)
Publicações mencionadas por três Secretarias ou mais, dentre as 24 que responderam	PCNs Documentos oficiais do MEC ou da Secretaria Ferreiro & Teberosky – Psicogênese da língua escrita Ferreiro – Reflexões sobre alfabetização Ferreiro- Alfabetização em processo Cagliari – Alfabetização e lingüística Weisz- O diálogo entre o ensino e a aprendizagem Cagliari – Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu Teberosky – Aprendendo a escrever Vygostsky – Pensamento e linguagem

É oportuno observar que:

- no total foram mencionadas 55 publicações diferentes;
- nenhuma publicação, nem mesmo o livro "Psicogênese da língua escrita", mencionado pelos PCNs como sua fonte principal de inspiração, obteve mais de sete votos;
- cerca de 40 livros obtiveram apenas uma menção.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: PCNS, UNIVERSIDADES E AS SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO

Os 27 questionários respondidos e enviados por Universidades brasileiras dentro do prazo previsto apresentam um mapa muito claro e consistente sobre a formação inicial de professores alfabetizadores. Além desses, dez outros questionários chegaram atrasados e não foram incorporados à presente análise, mas, fundamentalmente, encontram-se alinhados com as respostas obtidas.

- 26 das 27 universidades afirmam oferecer cursos para preparar professores alfabetizadores;
- em todos os casos, esses cursos consistem em algumas disciplinas oferecidas dentro dos cursos de Pedagogia ou do Curso Normal Superior. Apenas uma Universidade afirmou oferecer um curso de graduação em alfabetização;
- a duração das disciplinas voltadas para alfabetização está apresentada na Tabela 8.

Tabela 8
Duração da formação inicial de professores alfabetizadores

	< 100 HORAS	100-200 HORAS	200-300 HORAS	> 300 HORAS
L. Portuguesa	9	12		1
Lit. Infantil	17			
Alfabetização	12	10	1	3

As percepções das Universidades sobre seu trabalho não são compartilhadas pelos principais clientes, as Secretarias de Educação. Com uma exceção, dentre 23 respostas, as Secretarias afirmam que as instituições de ensino superior de suas respectivas regiões, incluindo as Universidades, não preparam professores para alfabetizar. Essa discrepância pode ser explicada por um entendimento formal da questão: as Universidades consideram que a inclusão de alguns cursos no seu programa de formação de professores os habilita como alfabetizadores, e as Secretarias podem interpretar que a formação de alfabetizadores deveria ser algo mais específico e, possivelmente, mais intenso.

No que diz respeito à qualidade,

- a esmagadora maioria das instituições considera a sua formação adequada ou de boa qualidade. Como indicadores de qualidade, normalmente são apontados os seguintes critérios: adoção de currículo oficial, contratação dos alunos pela rede de ensino, credenciamento do curso pelo MEC;
- 12 (44 %) consideram suas bibliotecas atualizadas na área de alfabetização;
- 14 (52 %) consideram a bibliografia citada nos PCNs como refletindo o “estado-da-arte” no campo da alfabetização;
- 9 (33%) não consideram os PCNs como fonte mais atualizada sobre alfabetização. No entanto, aparentam desconhecer a bibliografia científica internacional e nacional sobre alfabetização, pois tanto os programas de ensino quanto a bibliografia básica de seus cursos são totalmente consistentes com os PCNs e com a sua bibliografia, e, por outro lado, não fazem qualquer menção às publicações que, na comunidade acadêmica, são consideradas as mais relevantes e atualizadas na área;
- nenhuma Universidade ofereceu referências de trabalhos científicos publicados por seus pesquisadores em revistas científicas de prestígio internacional.

Perguntadas sobre as cinco publicações mais importantes no campo da alfabetização, as universidades listaram 67 publicações. Com raríssimas exceções, essas publicações são de autores relacionados com o enfoque adotado pelos PCNs. A Tabela 9 apresenta uma síntese desses resultados.

Tabela 9
Publicações sobre alfabetização que as Universidades consideram como mais importantes e atualizadas

Total de títulos	67
Autor mais citado	Ferreiro
Publicações que receberam 3 ou mais menções dentre as 27 Universidades	Ferreiro & Teberosky – Psicogênese da língua escrita Ferreiro- Alfabetização em processo Ferreiro- Reflexões sobre alfabetização Kleiman - Os significados do letramento Soares – Letramento: um tema em três gêneros Smolka – A criança na fase inicial da escrita Cagliari – Alfabetização e lingüística Cagliari – Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu Freire- A importância do ato de ler Soares – Linguagem e escola – uma perspectiva social Vygostsky – A formação social da mente

Essencialmente, essa bibliografia permite as seguintes observações:

- as Universidades, de modo geral, limitam as bibliografias de seus programas de ensino a uma determinada orientação teórica;
- existe uma clara tendência a privilegiar livros relacionados com teorias e ignorar publicações mais voltadas para os métodos e técnicas de alfabetização;
- as Universidades, de modo geral, desconhecem, ignoram ou optam por não expor seus alunos ao estado da arte sobre alfabetização;
- não existem livros de referência que sinalizem um mínimo de consenso entre as instituições formadoras sobre os conteúdos essenciais que os futuros alfabetizadores devem aprender e ensinar.

CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

A capacitação de professores alfabetizadores se dá essencialmente por iniciativa das Secretarias, e se baseia em cursos de duração variável. O programa de ensino mais comum é baseado no PROFA, que é um programa para formação de professores patrocinado pelo Ministério da Educação e alinhado com as diretrizes dos PCNs. Em muitos casos, os cursos são ministrados pelas Instituições de Ensino Superior locais, sempre seguindo a mesma orientação. As Secretarias não ofereceram evidências objetivas a respeito do que foi aprendido nesse programa de ensino, nem do que é utilizado nas escolas, nem do impacto sobre a aprendizagem dos alunos.

Um levantamento feito junto a 54 municípios (Oliveira & Schwartzman, 2002) revela que, em sua esmagadora maioria, os professores da primeira série declaram-se construtivistas ou alinhados com a perspectiva construtivista, e se baseiam nessa perspectiva – ou no que entendem dela decorrer – para adotar ou rejeitar materiais didáticos. Questões aplicadas a esses professores revelam, no entanto, um baixo grau de acerto nas respostas, bem como dos conceitos associados a essas propostas.

CARTILHAS E LIVROS DIDÁTICOS

“O livro didático é um material de forte influência na prática de ensino brasileira. É preciso que os professores estejam atentos à qualidade, à coerência e a eventuais restrições que aprendem em relação aos objetivos educacionais propostos.”

(PCNs, Introdução, p. 67)

O documento dos PCNs sobre Língua Portuguesa não menciona livros didáticos. Apenas diz que o critério para sua escolha deve ser o da qualidade, tanto do ponto de vista lingüístico como gráfico. O documento recomenda que “o principal recurso a ser utilizado devem ser os ‘textos autênticos’, de preferência trazidos para a sala de aula nos seus portadores de origem”. (p. 61). Recomenda também o uso de outros materiais, como biblioteca escolar e de classe, recursos audiovisuais e, para alfabetização, alfabetos, crachás, cartazes, cadernos de textos conhecidos pela classe, dicionários organizados pelos alunos e jogos didáticos.

Apesar do reconhecimento do fato da presença e influência dos livros didáticos na sala de aula, a idéia de livros didáticos em geral e de cartilhas em particular é recebida com bastante reserva entre os técnicos e responsáveis pelos sistemas de ensino. Nas bibliotecas das Universidades e cursos de formação de professores, é raríssima a menção aos livros didáticos ou a exercícios de análise desses livros. A ênfase é na produção de materiais pelo próprio professor.

Apesar das restrições dos PCNs aos livros didáticos, o Ministério da Educação possui uma sistemática para avaliá-los – inclusive cartilhas – e as escolas na maioria do país encomendam algum tipo de livro ou cartilha, inclusive para as classes de 1ª série. Não foi possível obter acesso aos critérios para avaliação pelo Programa Nacional do Livro Didático no contexto do presente trabalho. No entanto as cartilhas existentes no mercado editorial – pouco mais de 30 – e as cartilhas avaliadas pelo PNLD permitem as seguintes observações:

- a maioria das cartilhas submetidas ao PNLD contém, em sua capa,

referências aos PCNs ou ao construtivismo (“cartilha elaborada de acordo com o método construtivista” ou títulos sugestivos como ‘construindo...’ etc.);

- as cartilhas podem ser organizadas em três grupos:
 - cartilhas do tipo tradicional – que seguem uma estrutura próxima ao método alfabético e/ou de silabação. Os textos usados nessas cartilhas geralmente apresentam a palavra ou sílaba de cada aula;
 - cartilhas que apresentam textos e atividades voltadas, sobretudo, para a compreensão, com alguns poucos exercícios relacionados à formação ou leitura de palavras;
 - cartilhas cuja estrutura e textos demonstram afinidade com o princípio fônico.

De acordo com levantamento realizado no contexto do estudo já mencionado de Oliveira e Schwartzman (2002), os títulos escolhidos pelos professores nas escolas guardam pouca relação com a pontuação obtida no PNLD ou com os conceitos esposados pelos PCNs.

Apenas três editoras responderam aos questionários enviados pela Comissão de Educação e, por falta de uma amostra mais representativa, as opiniões das editoras não são analisadas no contexto do presente relatório.

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O restante deste capítulo compara as políticas e práticas de alfabetização do Brasil com as de outros países. Antes, porém, cabem considerações de três ordens distintas.

A primeira ordem de considerações refere-se à origem dos PCNs e seu grau de disseminação. Os PCNs parecem ser mais a resultante de uma ideologia predominante nas faculdades de educação desde a década de 1980 e em algumas Secretarias de Educação do que a afirmação de uma nova concepção. Em outras palavras, os PCNs parecem reagir contra o que consideram práticas inadequadas de alfabetização, mas não contra as teorias e práticas adotadas há quase duas décadas e recomendadas pelas instituições que formam professores. A novidade é que a acolhida dessas idéias pelo governo federal deu um caráter oficial à concepção de alfabetização que foi adotada pelos PCNs e facilitou a sua disseminação pelas Secretarias de Educação e em programas de capacitação. O efetivo grau de implementação dessas idéias em sala de aula não está devidamente documentado. Causa ou consequência, de qualquer maneira impressiona o grau de consenso, pelo menos aparente e formal, de que gozam

as idéias dos PCNs no ambiente acadêmico, burocrático e entre a maioria dos professores.

A segunda ordem de considerações refere-se ao grau de fidelidade dos PCNs aos conhecimentos científicos atualizados sobre alfabetização. Se os princípios universalmente admitidos para obter e disseminar descobertas científicas foram aceitos, torna-se inevitável concluir que:

- os PCNs, os conceitos e bibliografia em que se apoiam não representam o estado da arte sobre alfabetização. Ao contrário, representam idéias que, embora tenham sido originalmente estudadas em países desenvolvidos, e adotadas em alguns deles, já foram superadas pelas evidências experimentais e empíricas, e abandonadas por aqueles países;
- a concepção de alfabetização esposada pelos PCNs não representa o paradigma científico dominante sobre alfabetização, tal como reconhecido pela comunidade científica internacional e pelas principais instituições e publicações científicas que veiculam seus trabalhos;
- avaliações sobre o uso de concepções semelhantes às dos PCNs mostraram resultados catastróficos – como no bem documentado caso do estado da Califórnia, nos Estados Unidos. Por outro lado, não existem evidências publicadas de que tenham levado a resultados bem sucedidos em nenhum país ou sistema escolar.

Além disso, pode-se também concluir, com base na experiência de outros países, que:

- as práticas de ensino recomendadas pelos PCNs não representam as melhores técnicas e práticas reconhecidas mundialmente para a alfabetização de crianças;
- a concepção de alfabetização esposada pelos PCNs e adotada pela maioria das Secretarias de Educação no Brasil não é compartilhada pelos governos dos países industrializados em que predominam línguas de base alfabética.

A terceira ordem de considerações refere-se aos próprios pressupostos teóricos subjacentes aos PCNs. A fragilidade das concepções de B. Goodman e F. Smith já foi discutida em capítulos anteriores.

Na presente seção, apresentamos algumas considerações que expõem as fragilidades das propostas apresentadas nos vários trabalhos de Emília Ferreiro e, notadamente, no livro que serviu de inspiração para os PCNs: "Psicogênese da língua escrita". Os trabalhos dessa autora se inspiram, em grande parte, em idéias apresentadas anteriormente por Goodman e Smith, mas sua visão de estágios decorre de uma tentativa de adaptação do conceito piagetiano de estágios naturais de desenvolvimento para explicar a aprendizagem da escrita. Tendo em vista a incontestável influência dos livros de Ferreiro na concepção

dos PCNs e das orientações transmitidas nos cursos de formação de professores no Brasil, julgamos adequado dar um tratamento mais detalhado para demonstrar como a ciência evolui e como as evidências científicas obrigam os pesquisadores a reformular suas teorias e hipóteses – ao invés de permanecer repetindo-as como artigos de fé.

A Psicogênese da língua escrita: uma análise crítica

Numa série de publicações, Ferreiro defendeu a tese de que as mudanças observadas na escrita espontânea das crianças decorrem de um processo construtivo, que pode ser dividido em três estágios.

No primeiro estágio, a criança diferencia entre desenho e escrita. Desde cedo, as crianças descobrem duas características do sistema de escrita: que os símbolos gráficos são arbitrários e que eles são dispostos de forma linear. Mais cedo ou mais tarde, a escrita das crianças começa a se conformar com aquilo que Ferreiro denominou o princípio da quantidade mínima e o princípio das variações qualitativas internas. De acordo com o princípio da quantidade mínima, a escrita deve ter um número mínimo de três letras – em geral – para qualificar-se como escrita. O princípio das variações qualitativas internas requer que uma escrita não se reduza a uma mesma letra – por exemplo, UUU não se considera como escrita.

No segundo estágio, as crianças desenvolvem critérios para distinguir diferentes palavras. Descobrem que as palavras escritas possuem diferentes números e tipos de letras e usam essas dimensões em suas escritas espontâneas. Por exemplo, algumas crianças justificam que uma palavra relacionada a um objeto grande precisa ter muitas letras, e a um objeto pequeno, poucas letras.

Desde o primeiro estágio as crianças têm consciência de que o texto impresso é um sistema de representação, mas é só no terceiro estágio que elas começam a compreender que as letras representam sons. Inicialmente, não compreendem que as letras representam fonemas. Acreditam que as letras representam sílabas, por isso escrevem uma letra para representar cada sílaba (a hipótese silábica).

A hipótese silábica é invalidada freqüentemente pelo que a criança lê no seu ambiente. Ela também entra em conflito com o princípio da quantidade mínima. Em decorrência, as crianças começam a testar uma nova hipótese, a hipótese silábico-alfabética. Por exemplo, na escrita MARPSA para mariposa (Ferreiro, 1989 p. 22) – algumas letras representam sílabas, outras, fonemas. Para Ferreiro, a instabilidade dessa hipótese impele a criança a descobrir o princípio alfabético.

Além do Espanhol, essas idéias foram testadas e documentadas em outras línguas, como o Português e o Italiano (Grossi, 1989; Pontecorvo e Zucchermaglio, 1989). No entanto não há evidências de que sejam desenvolvidas em outras línguas, como o Inglês, por exemplo, o que compromete seu caráter de universalidade. Ferreiro (1989) contra-argumenta que a Língua Inglesa tem uma alta incidência de palavras monossilábicas, o que conflita com o princípio da quantidade mínima e impede as crianças de explorar a hipótese silábica naquela língua. Mas existem evidências que sugerem que a idéia de pressupor uma hipótese silábica é equivocada.

Cardoso Martins e Batista (2003) questionaram a idéia de que a produção silábica resulta de uma construção conceitual. Argumentaram que o comportamento das crianças de Língua Espanhola, Portuguesa ou Italiana de usar letras por sílabas resulta da tendência de representar os sons que elas identificam na pronúncia das palavras, que nessas línguas correspondem freqüentemente aos nomes das vogais. Cardoso Martins e Batista basearam seu argumento nas observações de Treiman e seus colaboradores, segundo os quais as crianças utilizam seu conhecimento sobre o nome das letras para relacionar a linguagem escrita e oral. Por exemplo, esses pesquisadores pediram a crianças americanas em idade pré-escolar para soletrar a primeira letra de pares de palavras como beach (praia) e bone (osso). Os resultados mostraram que as crianças tiveram mais acertos para as palavras como beach, em que o nome da primeira letra pode ser ouvido na pronúncia da palavra, do que em palavras como bone, em que isso não ocorre (a letra b se fala bi, em inglês, e a palavra se pronuncia bich). Dado que cada par de palavras estava controlado em função de sua ocorrência em textos impressos, a diferença só pode ser atribuída ao fato de que o nome da letra só pode ser ouvido no início da pronúncia de palavras como beach, mas não no de palavras como bone. Cardoso Margins & Batista obtiveram resultados semelhantes na Língua Portuguesa.

Cardoso Martins e Batista sugerem que a sensibilidade das crianças para os nomes das letras oferece uma explicação alternativa para as escritas silábicas observadas entre crianças falantes do Português, Espanhol e Italiano. Conforme observamos anteriormente, os nomes das vogais podem ser ouvidos com freqüência nessas línguas. Como há apenas uma vogal por sílaba, a escrita torna-se silábica apenas de modo incidental. Isso explica não apenas a produção silábica de crianças de Língua Portuguesa ou Espanhola, mas também de línguas como o Inglês. E também explica a ausência de escritas silábicas entre crianças de Língua Inglesa, em que os nomes das vogais são ouvidos com muito menor freqüência.

Em consistência com esses pressupostos, Cardoso Martins e Batista demonstraram que a incidência de escritas silábicas entre crianças brasileiras é

significativamente maior entre as que conhecem os nomes das letras do que entre as que não os conhecem. Além disso, essas crianças usaram com maior frequência vogais cujos nomes poderiam ser ouvidos na pronúncia das palavras do teste, escrevendo, por exemplo, AIA para vacina, AU para dado etc.

Cardoso-Martins e Batista também questionaram a caracterização das escritas pré-silábicas por Ferreira, isto é, seu argumento de que as escritas características dos estágios 1 e 2 são fundamentalmente pré-fonéticas. Ao contrário, observaram sinais claros de fonetização em escritas que não eram silábicas, mas tampouco alfabéticas ou parcialmente alfabéticas. Da mesma forma que havia sido observado em crianças de Língua Inglesa, as crianças brasileiras manifestam o entendimento de que a escrita é relacionada com a fala, antes de tudo, por meio de escritas em que a primeira letra representa o som inicial da pronúncia da palavra, e particularmente quando esse som corresponde ao nome de uma letra conhecida pela criança.

Em síntese, a hipótese apresentada nos estudos de Cardoso Martins e Batista oferece uma explicação mais parcimoniosa do que a de Ferreira para o desenvolvimento da escrita espontânea das crianças. Ademais, essa hipótese é coerente com a evidência geral mais ampla sobre importância do conhecimento das correspondências entre letra e som para o processo de alfabetização.

PCNS: UMA PERSPECTIVA COMPARADA

Os PCNs desempenham um papel importante ao sinalizar programas e práticas de ensino, bem como ao cristalizar conceitos e métodos a eles associados. Para ajudar a aprofundar o nível de compreensão sobre a extensão desses efeitos, comparamos, nas seções seguintes, as políticas e práticas adotadas no Brasil com políticas e práticas de outros países. Esperamos, dessa forma, contribuir para oferecer aos responsáveis pelas políticas e práticas de alfabetização no Brasil um marco de referência que lhes permita extrair, com maior clareza, informações que possam ser úteis para suas reflexões. O capítulo será necessariamente repetitivo, já que articula, sob outra forma, conceitos discutidos em capítulos anteriores. Sempre que possível, usaremos referências a outras seções do presente documento para diminuir as repetições.

Definição: o que significa alfabetizar

Na literatura especializada e nos diversos países analisados, não existe muita dúvida do que significa alfabetizar, ensinar a ler e escrever. O brasileiro comum não tem dificuldade em responder a essa pergunta. Quando se fala em alfabetização de adultos, no Brasil, também as respostas tendem a ser bastante consistentes. Já quando se fala em alfabetização de crianças, as dificuldades

começam a aparecer, como ficou claro da apresentação dos conceitos de alfabetização preconizados pelos PCNs e pelas Secretarias de Educação.

Conceitos claros são importantes porque condicionam programas de ensino, produção e escolha de material didático, formação e certificação de professores, avaliação e organização dos ciclos e séries escolares. Quando os conceitos se tornam menos claros, como parece ser o caso do conceito de alfabetização, no Brasil, as conseqüências podem ser dramáticas, ou mesmo desastrosas.

COMPARANDO O BRASIL COM OUTROS PAÍSES

Na maioria dos países industrializados:

- há muita clareza sobre o que significa alfabetizar: aprender a ler é diferente de ler para aprender;
- há muita clareza sobre quando se deve alfabetizar os alunos;
- há muita clareza sobre quando se considera um aluno alfabetizado;
- há muita clareza sobre o conjunto de habilidades e competências que constituem o processo de alfabetização – diferente, embora não dissociado – do processo de ensino da língua;
- os programas de ensino levam em conta o conjunto total de competências e habilidades que os alunos precisam dominar para serem alfabetizados – independentemente da série em que se inicia a alfabetização formal nos diferentes países;
- independentemente do grau de centralização ou descentralização, as diretrizes sobre alfabetização tendem a ser bastante específicas, incluindo aspectos relacionados com programas de ensino e método;
- as expectativas sobre o desempenho dos alunos ao final do processo de alfabetização são bastante claras e estabelecidas de forma a permitir uma avaliação das competências fundamentais.

Aparentemente, o grau de consenso obtido no Brasil sobre alfabetização é muito maior do que em outros países. No entanto esse consenso se dá mais em termos de princípios gerais – sem levar a definições precisas que contribuam para uma compreensão mais pragmática acerca de o que, quando e como precisa ser feito para assegurar a alfabetização das crianças.

Filosofia, competências e parâmetros

A filosofia explícita dos PCNs considera que seu papel consiste em dar orientações ou “parâmetros” de natureza geral, cabendo aos sistemas de ensino detalhar seus currículos e programas. Dessa forma, os PCNs dedicam um grande espaço para apresentar concepções filosóficas e metodológicas e as grandes linhas dos programas de ensino.

COMPARANDO O BRASIL COM OUTROS PAÍSES

Comparando as orientações gerais, documentos nacionais e programas de alfabetização de outros países, nota-se o contraste:

- as diretrizes de programas e currículos são baseadas em critérios científicos, e não em filosofias pedagógicas. Essas são de competência da escolas;
- as diretrizes são concretas e abrangem competências e habilidades a serem ensinadas ao longo do programa de alfabetização, nas diferentes séries;
- na maioria dos países, há instruções bastante detalhadas e diretivas sobre a estrutura e a seqüência a serem observadas no ensino;
- os conteúdos a serem ensinados no processo de alfabetização relacionam-se às competências necessárias para aprender a ler e, portanto, à estrutura, e não aos usos sociais da língua: domínio do código alfabético, consciência fonêmica, decodificação etc.

Livros didáticos e materiais de ensino

Os PCNs advertem os professores quanto ao uso do livro didático e sugerem problemas nesses livros e em seu uso. Advogam, ao contrário, o uso de materiais retirados do contexto e outras coletâneas preparadas pelo professor. Essa recomendação é consistente com a orientação dos PCNs a respeito do ensino da língua, em geral, e da alfabetização, em particular – já que a estrutura da língua e a estrutura e a seqüência do ensino não ocupam papel de destaque nessa concepção.

As orientações referentes à produção de material didático guardam consistência com os princípios dos PCNs e, portanto, estão mais preocupadas com a fidelidade ideológica do que com as virtudes pedagógicas dos manuais de alfabetização. Daí sua rejeição às cartilhas que consideram tradicionais, ao uso de textos estruturados etc. As políticas de aquisição de material didático, por sua vez, contemplam apenas a aquisição de um livro ou cartilha, inclusive para cartas de alfabetização.

Apesar das reservas contidas nos PCNs e materiais deles derivados, a maioria dos professores e das escolas tende a adotar algum tipo de livro didático ou cartilha, embora seu uso seja muito variável. Já a existência de outros materiais é também muito variável. De fato, os relatórios do SAEB consistentemente indicam que cerca de 50% das escolas não possuem bibliotecas.

COMPARANDO O BRASIL COM OUTROS PAÍSES

Apesar de nuances e diferenças, pode-se afirmar com bastante segurança que na maioria dos países:

- as políticas de provisão e aquisição de materiais didáticos são abrangentes,

incluindo recomendações sobre a necessidade de uma variedade de materiais para uso em sala de aula, como livros didáticos (cartilhas), livros de leitura para desenvolvimento da fluência, livros para leitura individualizada, livros para leitura pelo professor e outros materiais didáticos. Os recursos referentes à aquisição de materiais, normalmente descentralizados, não se limitam a um único livro didático;

- Os livros didáticos são utilizados pela maioria dos professores e seu uso é encorajado, tendo em vista a evidência empírica relacionada com a importância de seu uso (Arbustor, Lehr & Osborn, 2001, Chall, 1983, 2000, Foorman et al, 1998, Hiebert et al, 1992, Slavin, 1995);
- Na França e Inglaterra, o governo central também elabora modelos muito detalhados do tipo de material didático que professores devem usar em salas de aula, deixando a critério dos professores a adoção desses modelos ou a aquisição de materiais fornecidos comercialmente;
- Muitos países (ou estados, no caso dos EUA) especificam diretrizes para ajudar na escolha de livros didáticos pelos professores e escolas, consistentes com as orientações curriculares do programa de alfabetização para cada série escolar;
- Em todos os países, professores são encorajados a identificar e, quando necessário, produzir materiais didáticos para suprir deficiências de materiais existentes ou atender peculiaridades. Em nenhum desses países, no entanto, as políticas oficiais recomendam que os professores abandonem os livros-texto para produzir, eles mesmos, seus próprios materiais didáticos. Na França, as orientações oficiais recomendam fortemente a adoção de manuais escolares, sobretudo nos primeiros anos de atividade profissional do professor alfabetizador;
- no todo, os governos concentram-se em assegurar qualidade dos materiais didáticos e instrumentalizar os professores para fazer suas escolhas com base em critérios objetivos, ao invés de denunciar seus riscos e deficiências ou influir diretamente no processo de seleção desses materiais.

Formação de professores

A formação de professores, no Brasil, é sabidamente deficiente, por uma série de razões conhecidas. A formação de professores alfabetizadores padece de problemas adicionais relacionados com os conteúdos e orientações, conforme discutido no presente capítulo. As orientações nacionais para a formação de professores baseiam-se em pressupostos semelhantes aos do PCN – são de caráter muito geral, quase sempre voltadas para aspectos formais, como a carga horária ou a distribuição de disciplinas entre várias áreas etc. Não há orientações concretas e específicas sobre as competências que o professor deve dominar para poder exercer sua função.

Apesar das orientações serem muito gerais, a prática das instituições de formação de professores tende a ser bastante uniforme, no sentido de a proporção da carga horária destinada ao ensino da língua, literatura, literatura infantil e alfabetização ser muito reduzida em relação ao total. Além disso, no caso da alfabetização, os conteúdos ensinados baseiam-se fundamentalmente em teorias – especialmente as teorias esposadas pelos PCNs, sem qualquer acesso dos alunos e professores a informações atualizadas sobre o tema.

Os concursos de admissão de professores pelas Secretarias de Educação, por sua vez, são genéricos, não detalhando conhecimentos e competências específicas, muito menos para o caso dos professores de alfabetização.

COMPARANDO O BRASIL COM OUTROS PAÍSES

Todos os países consideram-se insatisfeitos com o estado da formação de professores. Nenhum país considera que as políticas e práticas existentes sejam satisfatórias. No entanto na maioria dos países

- há políticas e instrumentos para assegurar que os professores possuam um nível minimamente adequado de conhecimento da língua nacional;
- os programas de ensino compreendem diretrizes razoavelmente detalhadas a respeito do que os professores devem saber sobre as competências básicas requeridas para alfabetizar;
- existem (em quase todos os países) mecanismos de controle de qualidade dos resultados dos cursos, seja por meio de inspeções (França) ou de mecanismos de certificação (UK e alguns estados nos EUA). No caso da Inglaterra, o financiamento às instituições de formação de professores é condicionado ao efetivo ensino das competências que o governo considera necessárias para os professores alfabetizadores.
- Uma diferença fundamental entre esses países e o Brasil consiste no fato de as políticas oficiais serem baseadas em conhecimentos científicos e evidências experimentais, sujeitos a uma atualização permanente, a que são estimuladas as instituições de formação.

O boxe a seguir contém sugestões de uma bibliografia que seria considerada básica para cursos de formação de professores. Essa bibliografia foi sugerida com base nos livros mais usados na Inglaterra – a idéia é que os programas de formação nos demais países adotem livros-texto equivalentes. Seria de interesse das autoridades responsáveis pela formação de professores comparar a proposta subjacente a essa escolha com a monotônica referência bibliográfica característica dos cursos de formação de professores no Brasil.

EXEMPLOS DE TIPOS BÁSICOS DE LIVRO-TEXTO CONSIDERADOS ESSENCIAIS PARA UM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Um livro sobre o desenvolvimento da alfabetização antes da pré-escola – por exemplo,

- CLAY, M. M. (1991) *Becoming literate*. London: Heinemann.

Um livro sobre o papel da fônica na alfabetização – por exemplo

- ADAMS, (1990) M. J. *Beginning to read: Thinking and learning about Print*. Cambridge, MA.: The MIT Press.

Um livro sobre o processo de aprendizagem da leitura – por exemplo

- STANOVICH, K. E. (2000) *Progress in understanding reading*. New York, NY: Guilford.

Um livro sobre técnicas de leitura compartilhadas – por exemplo

- HOLDAWAY, D. (1979) *The foundations of literacy*. Sydney: Ashton Scholastic.

Um livro sobre técnicas de leitura guiada pelo professor – por exemplo

- FOUNTAS, I. C. and PINNELL, G. S. (1996) *Guided reading: Good first teaching for all children*. Portsmouth NH: Heinemann.

Um livro sobre como alfabetizar – por exemplo

- BEARD, R. (2000) *Developing writing 3-13*. London: Hodder and Stoughton.

Um livro sobre teoria de gêneros literários e as relações entre escrita e leitura – por exemplo

- MARTIN, J. R. (1989) *Factual writing: Exploring and challenging social reality (2E)*. Oxford: Oxford University Press.

Pelo menos um livro sobre literatura infantil (universal e do país).

Capacitação de professores

A capacitação de professores é geralmente vista como uma panacéia para curar ou compensar os males da educação brasileira. Virtualmente todas as Secretarias de Educação envolvem de forma permanente seus professores em programas de capacitação. Algumas chegam a dispensar professores – e até alunos – da sala de aula para que eles se envolvam em programas de capacitação. Embora consideradas como algo positivo e obrigatório, não há evidências sobre a efetividade dessas iniciativas.

AS UNIVERSIDADES E A IMPORTÂNCIA DA CAPACITAÇÃO

Em resposta à pergunta: Quais suas principais sugestões para melhorar a qualidade da alfabetização das crianças no Brasil?, 11 dentre as 27 Universidades propuseram a capacitação como a principal ou única prioridade. De um total de 28 itens, apenas dois outros tópicos (salários/incentivos e formação inicial) receberam mais de quatro menções.

No caso específico da alfabetização de crianças, o modelo básico de capacitação se encontra no PROFA, que é totalmente consistente com as orientações dos PCNs e, conseqüentemente, sofre as mesmas críticas e limitações apontadas no presente capítulo. Uma das deficiências dessa capacitação é que ela se apóia em idéias e conceitos gerais e na idéia de que cabe ao professor conceber seus próprios materiais didáticos – o que entra em conflito com a prática da maioria dos professores, no Brasil e no mundo, que é a de se apoiar em materiais pedagógicos existentes.

COMPARANDO O BRASIL COM OUTROS PAÍSES

- A maioria dos países faz uma importante distinção entre a formação e a necessidade permanente de atualização – que são responsabilidades individuais do professor – e a capacitação que é oferecida pelas escolas ou sistema de ensino. Em nenhum caso a capacitação é vista como substituto da formação inicial básica.
- A capacitação de professores existe em todos os países, tendo mais ênfase em países como os Estados Unidos do que na Europa. Nos países de cultura alemã, a iniciação profissional do professor é fortemente supervisionada.
- Na maioria dos países, a capacitação é concentrada em um a dois dias por ano – raramente mais de 20 horas por ano – e tipicamente se concentra em:
 - disseminar informações sobre novos programas;
 - apresentar conceitos, instrumentos ou inovações metodológicas associadas a esses programas.

Avaliação

O Brasil tem feito impressionantes esforços na área de avaliação do desempenho escolar. Esses esforços datam do início da década de 1990 e vêm sendo intensificados em quantidade e qualidade. Apesar desses esforços, não existem, no país, com as duas exceções já mencionadas, políticas, instrumentos e mecanismos de avaliação da alfabetização.

Uma das grandes diferenças entre o Brasil e os outros países tem sido a capacidade de outros países de usar os resultados da avaliação para melhorar a

qualidade do sistema educacional – ou da alfabetização em particular. As reiteradas aplicações do SAEB vêm servindo para identificar os problemas, mas ainda não conseguiram influenciar na melhoria dos resultados.

COMPARANDO O BRASIL COM OUTROS PAÍSES

- Na maioria dos países, existem políticas, mecanismos e instrumentos específicos para avaliação da alfabetização – normalmente, feita ao final do primeiro ou segundo ano escolar, conforme o programa de ensino.
- Países como Estados Unidos e Inglaterra, de modo particular, têm se baseado nos resultados das avaliações – e nas medidas corretivas nelas assentadas, para lograr importantes melhorias no desempenho de seus alunos na alfabetização. Os casos do estado da Califórnia e da Inglaterra foram ilustrados no presente relatório.
- Algumas características que vêm contribuindo para maximizar o uso da avaliação para a melhoria dos resultados incluem:
 - a ampla disseminação dos resultados em linguagem simples e clara, que a sociedade, as escolas e os pais possam entender;
 - dados e análise multivariadas que permitam associar o desempenho a fatores escolares e extra-escolares;
 - dados e análises no nível de cada escola, para permitir a comparação de cada escola consigo mesma e com as demais;
 - incentivos e outros mecanismos, inclusive de intervenção – para que as escolas com problemas de desempenho implementem medidas corretivas.

VI – Conclusões e Recomendações

CONCLUSÕES

Em síntese, este relatório tentou demonstrar que:

- A alfabetização das crianças constitui-se num assunto de vital importância em todos os países do mundo, inclusive nos países industrializados onde a educação já foi universalizada há cem anos ou mais. Essa preocupação foi motivada pelos novos e crescentes desafios do desenvolvimento econômico, que requerem competências de leitura e interpretação de textos cada vez mais sofisticadas e democratizadas para toda a população.
- Nas últimas três décadas, os conhecimentos sobre alfabetização evoluíram de um estágio intuitivo e pré-científico para adquirir foros de uma sólida ciência experimental. Os conhecimentos sobre como as crianças aprendem a ler constituem-se em sólida base para o desenvolvimento de pedagogias e métodos de alfabetização eficazes.
- Como resposta aos problemas detectados, e com base nas evidências científicas disponíveis, muitos países industrializados vêm implementando profundas e, em muitos casos, bem sucedidas reformas em suas políticas e práticas de alfabetização de crianças. Essas reformas exigiram, em muitos países, enfrentar enormes resistências, inclusive no mundo acadêmico, onde ainda perduram visões não científicas e crenças sobre o processo de alfabetização.
- Na maioria dos países onde o desempenho médio de leitura e compreensão já era razoavelmente satisfatório, a ênfase tem sido no diagnóstico precoce e no atendimento a estudantes com dificuldades, de maneira a elevar o grau de equidade das oportunidades educacionais.
- Políticas de alfabetização ocorrem dentro de um contexto mais amplo, que inclui o currículo do ensino da língua, o currículo escolar em geral e outras políticas educacionais. Isso, no entanto, não vem impedindo os países de desenvolverem políticas específicas para a alfabetização.
- As políticas, diretrizes e quadros de referência dessas novas políticas de países industrializados compartilham algumas características, tais como:

no âmbito central,

- políticas, práticas e métodos baseados em critérios científicos comprovados ou passíveis de comprovação;
- definição clara do que seja alfabetização, de conteúdos e programas para cada série escolar, de critérios para provisão e escolha de materiais didáticos e de requisitos para formação de professores;
- avaliação permanente dos resultados;
- criação de foros para produção e debate de conhecimentos científicos;

no âmbito da escola e da sala de aula,

- uso do ensino direto, baseado num programa de ensino claro, estruturado, com objetivos e tarefas definidas;
- ênfase no uso adequado do tempo em tarefas de instrução;
- equilíbrio entre os vários objetivos e atividades, com ênfase em tarefas que exijam raciocínio dos alunos;
- uso sistemático do método fônico;
- ensino paralelo e independente da escrita, associado a instrumentos para diag-nosticar e recuperar as dificuldades dos alunos;
- materiais e técnicas adequados para desenvolvimento da fluência de leitura e das habilidades necessárias para desenvolver vocabulário e compreensão de textos;
- professores adequadamente preparados (conhecimento da língua e de alfabetização);
- uso de livros didáticos (inclusive cartilhas) e outros modelos e orientações estruturados que servem para orientar e balizar o trabalho dos professores em sala de aula.

A breve análise das políticas, práticas e resultados da alfabetização de crianças no Brasil oferece um quadro, no mínimo, preocupante:

- De modo particular, cabe ressaltar a diferença que separa o Brasil e os demais países no que se refere ao entendimento do que seja alfabetizar crianças e das formas mais eficazes de alfabetizar.
- É inegável que os problemas na área de alfabetização fazem parte de um conjunto maior de problemas de economia e política pública (desigualdades sociais, prioridades de investimentos, gastos públicos em educação, gestão educacional e escolar etc.). A longo prazo, problemas de alfabetização – ou quaisquer outros – só podem ser equacionados de forma sustentável quando esses problemas subjacentes permitirem a criação de condições para uma escola de qualidade para todos.
- No entanto, há muito que pode ser feito e aprimorado por meio de políticas específicas de alfabetização, e cujo resultado pode afetar sobretudo as camadas mais desfavorecidas da população, que são exatamente as mais penalizadas pela falta de procedimentos eficazes de alfabetização.
- Por outro lado, problemas históricos como o da alfabetização de adultos só poderão ser devidamente superados quando o país conseguir assegurar uma alfabetização e um ensino fundamental de qualidade para todos. De outra forma, como indicam os resultados do SAEB, o país continuará produzindo anualmente milhões de futuros analfabetos funcionais.

Com base na evidência disponível e na experiência dos autores deste relatório, julgamos oportuno submeter à consideração dos responsáveis as

seguintes recomendações, subdivididas em recomendações para o longo prazo e para o curto prazo.

RECOMENDAÇÕES PARA POLÍTICAS DE LONGO PRAZO

Quaisquer políticas de alfabetização só se sustentam se e quando o Brasil criar um sistema educacional capaz de corrigir a si mesmo de forma a assegurar a efetiva aprendizagem dos alunos.

É verdade que em todos os países existem problemas educacionais de várias naturezas, inclusive graves problemas de aprendizagem. Mas também existem importantes conhecimentos que permitiram a muitos países oferecer um sistema educacional de qualidade razoável para a esmagadora maioria de sua população. A experiência de muitos países vem permitindo detectar as variáveis críticas que definem o que é um professor eficaz, uma escola eficaz, e até mesmo um sistema de ensino eficaz, capaz de corrigir a si mesmo e de superar a si mesmo.

Com base na literatura sobre reforma educativa e tomando como perspectiva a responsabilidade de governos – seja no âmbito federal, estadual ou municipal – políticas e condições importantes para assegurar um sistema educacional de qualidade incluem

com relação a professores:

- requisitos de formação, certificação, salários, carreiras;
- programas de ensino com definições claras dos padrões de desempenho esperados para cada série escolar;
- avaliação externa associada com mecanismos eficazes de supervisão, controle e incentivos;
- regras sobre alocação de recursos e usos – inclusive recursos destinados à aquisição de material escolar.

com relação à gestão escolar:

- regras referentes à alocação de recursos adequados e suficientes e ao seu uso;
- autonomia para a escolha de filosofias e métodos pedagógicos pelas escolas, a partir de programas de ensino e associadas a mecanismos externos de avaliação;
- gestão escolar eficaz;
- participação e envolvimento efetivo dos pais no apoio às atividades escolares;
- condições e incentivos para que escolas e professores utilizem dados sobre seu desempenho para superar as dificuldades.

Essas são condições necessárias para o bom funcionamento de qualquer sistema educacional. E são condições que precisam estar asseguradas todas ao mesmo tempo. Campanhas e iniciativas pontuais relacionadas a apenas uma variável, como salários ou livros escolares, não asseguram resultados auto-sustentáveis. Mas essas condições não são suficientes. As condições suficientes estão sempre na dependência da qualidade local da liderança em cada escola e em sua capacidade de mobilizar os esforços e motivação de pais, professores e alunos para atingir resultados.

A partir desse quadro de referência, e asseguradas condições necessárias para que as escolas funcionem a contento, políticas específicas sobre alfabetização podem vir a ter condições de oferecer bons resultados. Tais políticas precisam incluir os seguintes componentes:

- Um programa de ensino que reúna todas as competências necessárias para assegurar a alfabetização dos alunos. Num país como o Brasil, o programa deve começar na série em que todos os alunos começam a freqüentar as escolas. Como atualmente menos de 25% dos alunos freqüentam o último ano de pré-escolas, um programa de alfabetização, para ser eficaz, deve começar na primeira série do ensino fundamental – até que o ensino pré-escolar esteja universalizado. De outra forma, estará prejudicando o desempenho escolar dos alunos que não tiveram essa oportunidade – e que geralmente são alunos provenientes de lares mais carentes.
- Um programa de ensino baseado em evidências científicas comprovadas e atualizadas sobre o que funciona e em que condições.
- Requisitos claros para a formação inicial de professores alfabetizadores.
- Um sistema de certificação para professores alfabetizadores, calcado na aferição de conhecimentos e competências comprovadamente eficazes.
- divulgação e debate, a partir de cada escola, de forma que os dados sirvam para aprimorar as políticas e práticas existentes.
- Regras e incentivos para estimular a produção de materiais didáticos diversificados de qualidade comprovada, bem como critérios para orientar sua escolha pelos professores.
- Instrumentos e mecanismos para o diagnóstico precoce e tratamento de alunos com dificuldades especiais.
- Incentivos e estímulos para o envolvimento dos meios de comunicação de massa e das organizações não-governamentais em programas informais de pré-escola que ajudem os pais e professores a preparar as crianças, desde cedo, para os futuros desafios de aprender a ler e escrever.

RECOMENDAÇÕES PARA O CURTO PRAZO

Não existem soluções fáceis ou miraculosas para problemas de alfabetização, muito menos quando esses problemas atingiram uma gravidade e uma escala do tamanho do que ocorreu no Brasil. Ademais, não existem soluções duradouras sem a implementação de medidas que assegurem condições minimamente adequadas para o funcionamento das escolas. A julgar pelos dados existentes sobre qualificação de professores, salários, instrumentos de gestão escolar e recursos disponíveis nas escolas, cerca de metade das escolas brasileiras ainda não possui essas condições mínimas. O êxito de qualquer solução de curto prazo depende de esforços gigantescos – de outra forma, torna-se apenas mais uma campanha, projeto ou programa de vida efêmera. Por outro lado, o tamanho e a gravidade do problema não permitem que as autoridades e responsáveis pelas crianças, no Brasil, esperem que todas as medidas de longo prazo estejam implementadas antes de começar a tomar medidas eficazes sobre alfabetização de crianças.

O primeiro e mais importante passo consiste numa abertura do diálogo das autoridades e da comunidade acadêmica brasileira com outros países e com a comunidade acadêmica internacional. O Brasil certamente terá muito a ganhar se passar a estudar, conhecer, compreender e adotar uma visão de alfabetização compatível com o estado atual do conhecimento sobre o assunto. Esta não é uma tarefa simples e requer a revisão de posições e compromissos, mas é uma obrigação de todos quantos são responsáveis pela produção e gestão do conhecimento. O conhecimento científico sobre alfabetização é dialético e evolui, se amplia, se torna mais sofisticado. Este momento é particularmente auspicioso, tendo em vista que os novos governos federal e estaduais possuem uma maior margem de liberdade para rever posições. Quanto à comunidade acadêmica, atualizar-se e oferecer informação atualizada aos alunos – ainda que se discorde da validade da ciência e de seus procedimentos – trata-se, antes de mais nada, de um dever moral e profissional.

Posta a discussão, o sucesso de qualquer intervenção de curto prazo depende de um número de fatores, entre os quais se incluem:

- clareza de objetivos sobre o que é alfabetizar e em que série ou séries isso deve ser feito;
- a viabilidade de atingir os objetivos propostos nos prazos previstos;
- um programa de ensino claro e viável;
- recursos materiais e humanos adequados aos resultados esperados.

Reconhecendo a variedade e o tamanho do problema e de suas diversas diferenças regionais e locais, os autores do relatório recomendam às

autoridades brasileiras das três instâncias da Federação, bem como aos demais responsáveis pelos interesses e direitos da criança:

- Mobilizar a opinião pública. Quando governo e população possuem uma idéia clara e comum do que seja alfabetizar e um aluno alfabetizado torna-se possível o controle social da educação e a mobilização da sociedade para que esses objetivos sejam perseguidos, sem as ambigüidades que caracterizam a situação atual.
- Incentivar o desenvolvimento e adoção de materiais de ensino robustos e diversificados, compatíveis com o atual estado do conhecimento sobre alfabetização e adequados às efetivas condições de sua implementação.
- Vincular esforços de capacitação em serviço à adoção de programas de ensino estruturados, para gerar a efetiva aprendizagem-em-serviço.
- Criar incentivos e estímulos para adoção desses programas pelas redes estaduais e municipais de ensino.
- Desenvolver mecanismos de avaliação para assegurar que as estratégias atinjam resultados e para ativar mecanismos de recuperação a fim de garantir a efetiva aprendizagem pelos alunos.

Ademais, os autores recomendam, com ênfase especial, que a comunidade acadêmica, governos ou mesmo organizações não-governamentais considerem a criação de mecanismos permanentes semelhantes ao Observatoire National de Lecture, do OfSTED da Inglaterra ou de iniciativas como o Best Practices Watch, dos Estados Unidos, para assegurar que o Brasil produza e debata, de forma sistemática e competente, informações atualizadas e objetivas sobre o tema. Esse tipo de instituição, se criado dentro de um marco institucional adequado e com pessoal compatível com a missão, poderia fornecer a todos os interessados, pais, comunidades, professores, governos e comunidade científica uma visão independente e atualizada sobre os méritos da pesquisa científica, das políticas públicas e dos resultados das práticas adotadas para alfabetizar as crianças. As agências bilaterais e multilaterais de investimento, e especialmente aquelas voltadas para os interesses da educação e da criança, poderiam ter um papel fundamental na consolidação dessas iniciativas.

Em conclusão:

Dentre os graves problemas que afetam a qualidade da educação no Brasil, nenhum é maior do que o da alfabetização das crianças. Sem ele, todos os atuais esforços para debelar o analfabetismo adulto estarão condenados ao fracasso, já que o sistema educacional continuará produzindo milhões de brasileiros sem condições de compreender o que lêem.

Os autores não esperam um aplauso entusiástico ao relatório – mesmo porque estão conscientes das forças, filosofias, ideologias e interesses que

sustentam as idéias que predominam no Brasil sobre alfabetização. Os autores não brasileiros já enfrentaram problemas semelhantes em seus países, mas alertam que seria um grave equívoco reduzir a discussão desta questão a um problema ideológico de direita ou esquerda ou de política partidária.

Como membros da comunidade científica internacional e como educadores, os autores se sentiriam enormemente recompensados se as autoridades brasileiras responsáveis pela educação e pela promoção dos interesses da criança, os organismos internacionais sediados no Brasil, as instituições governamentais comprometidas com a melhoria das condições de vida e educação das crianças, a comunidade acadêmica e a imprensa, de modo especial, se dispusessem a discutir, de maneira democrática, objetiva e produtiva, as informações, análises e recomendações apresentadas no relatório. A Câmara dos Deputados deu o primeiro passo. As crianças brasileiras merecem pelo menos esse mínimo de consideração.

REFERÊNCIAS

- Abadzi, H. (2002). *Adult literacy: Implementation experiences and advice from learning research for improved quality*. Washington, D.C.: The World Bank Operations Evaluation Department.
- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, Mass: The MIT Press.
- Adams, J. J. & Bruck, M. (1993). Word recognition: The interface of educational policies and scientific research. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 5, 113-119.
- Adams, M. J. (1998). The three-cueing system. In J. Osborn and F. Lehr (Eds.). *Literacy for all: Issues in teaching and learning* (pp. 73-99). New York: The Guilford Press.
- Adams, M. J., Treiman, R. & Pressley, M. (1997). Reading, writing, and literacy. In I. Sigel and A. Renninger (Eds.), *Handbook of Child Psychology, Vol. 4: Child Psychology in Practice*. New York: Wiley
- Anderson, R.C. & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. In J. T. Guthrie (Ed.). *Comprehension and teaching: Research reviews* (pp. 77-117). Newark, DE: International Reading Association
- Applegate, A. N. & Langer, J.A. (1983). Instructional Scaffolding: Reading and writing as natural language activities. *Language Arts*, 60, 168-175.
- Arbustner, B. B., Lehr, F. & Osborn, J. M. (2001). *Putting reading first: The research building blocks for teaching children to read*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Bates, E., Bretherton, I., Snyder, L., Beeghly, M., Shore, C., McNew, S., Carlson, V., Williamson, C., Garrison, A., et al. (1988). *From first words to grammar: individual differences and dissociable mechanisms*. New York: Cambridge University Press.
- Beard, R. (1990). *Development Reading, 3-13*. London: Hodder & Stoughton.
- Beard, R. (1999). *National literacy strategy: Review of research and other related evidence*. London: Department for Education and Employment.
- Beard, R. (2000). *Developing Writing 3-13*. London: Hodder and Stoughton,
- Beard, R. & Willcocks, J. (2002). The national literacy strategy in England: Changing phonics teaching? In D. Schallert, C.M. Fairbanks, J.Worthy, B. Maloch & J.V. Hoffman, (Eds.) - 51th Yearbook of the National Reading Conference (pp 94-105). Wisconsin: National Reading Conference
- Beard, R. (2003). Uncovering the key skills of reading. In N. Hall, J. Larson & J. Marsch, (Eds.). *Handbook of Early Childhood Literacy*. London: Sage
- Beck, I. L. and McKeown, M. G. (1981) *Developing questions that*

- promote comprehension: The story map. *Language Arts*, 58(8), 913-918.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written communication*. Hillsdale, NJ.: Erlbaum
- Bissex, G.L. (1980). *GNYS AT WRL: A child learns to write and read*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Borstrom, I.& Elbro, C. (1987). Prevention of dyslexia in kindergarten: Effects of phoneme awareness training with children of dyslexic parents. In C. Hume & M. Snowling (Eds.), *Dyslexia: Biology, cognition and intervention* (pp. 235-253). London, UK: Whurr Publishers Ltd.
- Bradley, L., & Bryant, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. *Nature*, 30, 419-421.
- Brooks, G. (1988). Trends in standards of literacy in the United Kingdom, 1948-1996. *Topic* 19, 1-10.
- Brooks, G., Pugh, A.K. & Schagen, I. (1996). *Reading Performance at Nine*. Slough: National Foundation for Educational Research.
- Bruck, M. (1990). Word-recognition skills of adults with childhood diagnoses of dyslexia. *Developmental Psychology*, 26, 439-454.
- Bryant, D. M., Peisner-Feinberg, E. & Clifford, R. (1993). *Evaluation of Public Preschool Programs in North Carolina*. Chapel Hill: Frank Porter Graham Center, University of North Carolina.
- Bus, A.G., van IjzenDoorn, M.H. & Pellegrini, A.D.. (1995). *Review of Educational Research*, 65, 1-21
- Byrne, B. *The Foundations of Literacy: The Child Acquisition of the Alphabetic Principle*. Hove: Psychological Press.
- Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R. (1989) Phonemic awareness and letter knowledge in the child's acquisitions of the alphabetic principle. *Journal of Educational Psychology* 81(1), 313-321.
- Byrne, B. & Fielding-Barnsley, R. (1991) Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 451-455.
- Byrne, B. & Fielding-Barnsley, R. (1995) Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children. A 2- and 3-year follow up and a new preschool trial. *Journal of Educational Psychology*, 87(3), 488-503.
- Byrne, B., Freebody, P. & Gates, A. (1992). Longitudinal data on the relations of word-reading strategies to comprehension, reading time and phonemic awareness. *Reading Research Quarterly*, 27, 141-151.
- Callaghan, M. & Rothery, J. (1988). *Teaching factual writing: A genre-based approach*. Sydney: Metropolitan East Disadvantaged Schools Programme.
- Capovilla, A. G. S. & Capovilla, F. C. (2000). Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível socioeconômico. [Effects of

phonological awareness training in children with low socio-economic status.] *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(1), 7-24. (ISSN: 0102-7972).

Capovilla, A. G. S. & Capovilla, F. C. (2003a). *Alfabetização: método fônico* (2a. ed.). [Literacy acquisition: Phonics method (2nd ed.)] São Paulo, SP: Memnon, Fapesp, CNPq.

Capovilla, A. G. S. & Capovilla, F. C. (2003b). *Problemas de leitura e escrita: Como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica* (3a. ed.). [Reading and writing problems: How to identify, prevent and remediate in a phonics approach (3rd ed.)] São Paulo, SP: Memnon, Fapesp, CNPq.

Capovilla, A. G. S., Machalous, N. & Capovilla, F. C. (2003b). *Estratégias de leitura fonológica e lexical em crianças bilíngües em português e alemão*. [Phonological and lexical reading strategies by bilingual children in Portuguese and German.] In: A. G. S. Capovilla (Ed.), *Avaliação e intervenção em habilidades metafonológicas e de leitura e escrita* (pp.33-51). São Paulo, SP: Memnon.

Capovilla, F. C. & Capovilla, A.G. S. (1997). *Desenvolvimento lingüístico na criança dos dois aos seis anos: Tradução e standardização do Peabody Picture Vocabulary Test de Dunn & Dunn e da Language Development Survey de Rescorla*. [Language development from 2 to 6 years of age: Brazilian norms of Dunn & Dunn's Peabody Picture Vocabulary Test and Rescorla's Language Development Survey.] *Ciência Cognitiva: Teoria, Pesquisa e Aplicação*, 1(1), 353-380.

Capovilla, F. C., Capovilla, A.G. S. & Macedo, E. C. (2001). *Rota perilexical na leitura em voz alta: tempo de reação, duração e segmentação na pronúncia*. [Pronunciation properties during perilexical route reading in Brazilian Portuguese: reaction time, duration and segmentation.] *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(2), 409-427.

Capovilla, F. C. & Viggiano, K. (2003). *Compêndio de avaliação da linguagem da criança surda*. [Compendium of language evaluation procedures for the deaf child.] São Paulo, SP: Edusp.

Cardoso-Martins, C. (1991). *Awareness of phonemes and alphabetic literacy acquisition*. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 164-173.

Cardoso-Martins, C. (Org.). (1996). *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis: Vozes.

Cardoso-Martins, C. (1995, Oct-Dec). *Sensitivity to rhymes, syllables, and phonemes in literacy acquisition in Portuguese*. *Reading Research Quarterly*, 30(4), (pp. 808-827).

Cardoso-Martins, C. *Beginning reading acquisition in Brazilian Portuguese*. In R. M. Joshi & P. G. Aaron (eds.), *Handbook of orthography and kuteracy*. Lawrence Erlbaum, in press.

Cardoso-Martins, C. & Batista, A. C. E. *The role if letter-name knowledge un learning to connect print to speech: Evidence from Brazilian Portuguese-speaking children*. Trabalho apresentado no encontro da Society for Research

in Child Development, Tampa, Florida, Abril 2003.

Carnine, D., Diamond, L., Klein, S., Mandel, J., Shefeldine, J., & Treadway, J. (1996). *Teaching reading: A balanced, comprehensive approach to teaching reading in prekinderkarten through grade three*. California Reading Program Advisory. Sacramento: California Department of Education

Center, Y., Wheldall, K., Freeman, L., Outhred, L. et al. (1995) *An evaluation of reading recovery*. *Reading Research Quarterly*, 30(2), 240-263.

Chall, J.S. (1967). *Learning to read: The great debate*. New York: McGraw Hill.

Chall, J.S. (2000). *The academic achievement challenge*. New York: The Guilford Press

Chall, J.S., Conard, S. S. & Harris-Sharples, S. (1991). *Should textbooks challenge students? The case for easier and harder books*. New York: Teachers College Press.

Chall, J.S., Jacobs, V. & Baldwin, L. E. (1990). *Cambridge, Mass. Harvard University Press*

Chaney, C. (1992) *Language development, metalinguistic skills, and print awareness in 3-year-old children*. *Applied Psycholinguistics*, 13(4), 485-514.

Clay, M. M. (1985) *The early detection of reading difficulties* (3rd. ed.). Portsmouth, NH: Heinemann. Cognition and Technology Group at Vanderbilt.

Cole, K.N., Dale, P., Mills, P. & Jenkins, J. (1993) *Interaction between early intervention curricula and student characteristics*. *Exceptional Children*, 60(1), 17-28.

Cole, K.N., Mills, P. E. & Dale, P. S. (1989) *A comparison of the effects of academic and cognitive curricula for young handicapped children one and two years postprogram*. *Topics in Early Childhood Special Education*, 9(3), 110-127.

Crévola, C.A. & Hill, P.W. (1998). *Evaluation of a whole-school approach to prevention and intervention in early literacy*. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 3(2): 133-57.

Cope, B. e Kalantzis, M. (1999). *The powevers of literacy: A genre approach to teaching writing*. London: Falmer Press

Davis, F. B. (1944). *Fundamental factors of comprehension in reading*. *Psychometrika*, 9, 185-197.

Davis, F. B. (1968). *Research in comprehension in reading*. *Reading Research Quarterly*, 3, 499-545.

DeFord, D., Pinnell, G., Lyons, C. & Young, P. (1987). *Report of the follow-up studies(vol. 7): Ohio Reading Recovery Project 1985-86 and 1986-87*. Columbus: The Ohio State University.

DfEE. *The Literacy Task Force Final Report*. (1997). London: HMSO

DfEE *The National Literacy Strategy: Framework for Teaching*. (1998 a). London: HMSO.

DfEE *The National Literacy Strategy: Literacy Training Pack*. (1998b).

London: HMSO.

DfEE The National Literacy Strategy: Progression in Phonics. (1999).

London: HMSO.

DfEE. Excellence and Enjoyment: A Strategy for primary schools. (2003).

London: HMSO.

Earl, L., Watson, N., Levin, B., Leithwood, K., Fullan, M., Torrance, N. (com Jantzi, D, Mascali, B & Volante, L.) (2002). Watching and learning (2): OISE/UT evaluation of the implementation of the National Literacy and Numeracy Strategies. London: DfEE.

Earl, L., Watson, N., Levin, B., Leithwood, K, Fullan, M., Torrance, N. (com Jantzi, D, Mascali, B & Volante, L.) (2003). Watching and learning (3): OISE/UT evaluation of the implementation of the National Literacy and Numeracy Strategies. London: DfEE

Ehri, L.C. and Saltmarsh, J. (1995). Beginning readers outperform older disabled readers in learning to read words by sight. *Reading and Writing: an Interdisciplinary Journal*, 7, 295-326.

Elley, W. B. (1992). *How in the World do Students Read?* Hamburg: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Fairfax, J. and Moat, J. (1981). *The Way to Write*. London: Elm Tree Books.
Ferreiro, E. e Teberosky, J. (1986). *A psicogênese da escrita*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1986

Fletcher, J.M., Shaywitz, S. E., Shankweiler, D. P., Katz, L., Liberman, I. Y., Stuebing, K. K., Francis, D. J., Fowler, A. E. & Shaywitz, B. A. (1994). Cognitive profiles of reading disability: Comparisons of discrepancy and low achievement definitions. *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 6-23.

Fletcher, P. R. (1983). *O MOBREAL e a alfabetização: a promessa, a experiência e alguma evidência de seus resultados*. Stanford, CA : Johnson Library of Government Documents, Stanford University.

Fountas, I.C. & Pinnell, G.S. (1996). *Guided reading: Good first teaching for all children*. Portsmouth, N.H.: Heinemann.

Foorman, B.R., Francis, D. J., Fletcher, J. M., Schatschneider, C. & Mehta, P. (1998). The role of instruction in learning to read: Preventing reading failure in at-risk children. *Journal of Educational Psychology*, 90, 37-55.

Foorman, B.R., Francis, D. J., Novy, D.M. & Liberman, D. (1991). How letter-sound instruction mediates progress in first-grade reading and spelling. *Journal of Educational Psychology*, 84, 456-469

Frith, U. (1985). Beneath the surface of development dyslexia. In K.E. Patterson, J.C. Marschall & M. Coltheart (Eds.). *Surface dyslexia: Cognitive and neuropsychological studies of phonological reading* (pp. 301-330). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Fundação Cesgranrio. (2003). *Avaliação do Desempenho Escolar da Rede Estadual de Tocantins*. Rio de Janeiro.

Gerken, L., Jusczyk, P. W. & Mandel, D. R. (1994). When prosody fails

to cue syntactic structure: 9-month-olds' sensitivity to phonological versus syntactic phrases. *Cognition*, 51(3), 237-265.

Gillam, R.B. & Johnston, J. (1985). Development of print awareness in language-disordered preschoolers. *Journal of Speech and Hearing Research*, 28(4), 521-526.

Gomes, C.A. (2003) *Desserialização escolar: alternativa para o sucesso*. Trabalho apresentado na Oficina Internacional sobre Desserialização do Ensino Fundamental - Universidade Católica de Brasília. DF.

Gombert, J.E. (2003). Learning to read: which codes are concerned? At which level of cognitive control? Rennes: Centre de Recherches en Psychologie, Cognition et Communication (CRP2C-EA 1285).

Gombert, J.E., Colé, P., Valdois, S., Goigoux, R., Mousty, P. & Fayol, M. (2000). *Enseigner la Lecture au cycle 2*. Paris: Nathan.

Gombert, J.E. (2003). *Reflechir sur l'oral pour apprendre l'écrit*. Lead/CNRS, Université de Bourgogne.

Goodman, K.S. (1965). A linguistic study of cues and miscues in reading. *Elementary English*, 42, 639-643.

Goodman, K. Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 4 (1) 11-30.

Goswami, U. (1999). Causal connections in beginning reading: the importance of rhyme. *Journal of Research in Reading*, 22, 217-240.

Gough, P.B. & Hillinger, M. L. (1980). Learning to read: An unnatural act. *Bulletin of the Orton Society*, 30, 179-196

Gough, P.B., Juel, C. & Griffith, P.L. (1992). Reading, spelling, and the orthographic cipher. In P.B. Gough, L.C.Ehri, & R.Treiman, (Eds). *Reading Acquisition: Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates*

Graesser, A. C., Millis, K. K. & Zwaan, R. A. (1997) *Discourse comprehension*. *Annual Review of Psychology*, 48, 163-189.

Graham, S. (2000). Should the natural learning approach replace spelling instruction? *Journal of Educational Psychology*, 92, 235-247.

Graves, M. F. & Slater, W. H. (1991). A response to instructional texts rewritten by five expert teams. *Journal of Educational Psychology*, 83, 147-148.

Halliday, M.A.K. (1985). *An Introduction to functional grammar* (2nd ed.) London: Edward Arnold.

Hayes, J.R. 1996. A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C.M. Levy & S.Randsdell, (Eds.). *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hiebert, E. (1994a). Reading recovery in the United States: What difference does it make to an age cohort? *Educational Researcher*, 23(9), 15-25.

Hiebert, E. H., Colt, J. M., Catto, S. L. & Gury, E. C. (1992). Reading and writing of first grade students in a restructured Chapter I program. *American Educational Research Journal*, 29(3), 545-572.

- Hillocks, G. (1995). *Teaching writing as reflective practice*. New York: Teachers College Press.
- Holdaway, D. (1979). *The Foundations of Literacy*. Sydney: Ashton Scholastic.
- Holdaway, D. (1982). Shared book experience: teaching, reading using favourite books. *Theory into Practice*, 21 (4) 293-300.
- Huston, A.C., Wright, J. C., Rice, M. L., Kerkman, D. & St. Peters, M. (1990). Development of television viewing patterns in early childhood: A longitudinal investigation. *Developmental Psychology*, 26, 421-428.
- Huttenlocher, J. & Smiley, P. (1987). Early word meanings: The case of object names. *Cognitive Psychology*, 19(1), 63-89.
- Instituto Paulo Montenegro. *Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional: Um diagnóstico para a inclusão social pela educação*. (2001). São Paulo: Instituto Paulo Montenegro/Ação Educativa.
- Jeynes, W. H. & Littel, S. W. (2000). A meta-analysis of studies examining the effect of whole language instruction on the literacy of low-SES students. *Elementary School Journal*, 101, 21-33
- Johnston, F. R. (2000). Word learning in predictable texts. *Journal of Educational Psychology*, 92, 248-255.
- Jusczyk, P.W., Friederici, A. D., Wessels, J. M. I., Svenkerud, V. Y. & Jusczyk, A.M. (1993). Infants' sensitivity to the sound patterns of native language words. *Journal of Memory and Language*, 32, 402-420.
- Just, M. A. & Carpenter, P. A. (1987). *The psychology of reading and language comprehension*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Kame'enui, E.J., Carnine, D. W. & Freshi, R. (1982) Effects of text construction and instructional procedures for teaching word meanings on comprehension of contrived passages. *Reading Research Quarterly*, 17(3), 367-388.
- Liberman, A. M. (1995). The relation of speech to reading and writing. In B. de Gelder & J. Morais (Eds.) *Speech and Reading: A comparative approach* (pp. 17-31). Erlbaum, UK: Taylor & Francis.
- Liberman, I.Y., Shankweiler, D., Fischer, F. W. & Carter, B. (1974) Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology* 18, 201-212.
- Lie, A. (1991). Effects of a training program for stimulating skills in word analysis in first-grade children. *Reading Research Quarterly*, 26, 234-250.
- Lundberg, I. (1994). Reading difficulties can be predicted and prevented: A scandinavian perspective on phonological awareness and reading. In C. Hulme & M. Snowling (Eds.). *Reading Development and Dyslexia* (pp. 180-199). London: Whurr.
- Lundberg, I., Frost, J., Petersen, O. P. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23, 264-284.

- Manis, F.R. (1985). Acquisition of word identification skills in normal and disabled readers. *Journal of Educational Psychology*, 77, 78-90.
- Martin, J.R. (1989). *Factual writing: Exploring and challenging social reality* (2nd. ed.). Oxford: Oxford University Press
- Marks, C.B., Doctorow, M. J. & Wittrock, M. C. (1974). Word frequency and reading comprehension. *Journal of Educational Research*, 67(6), 259-262.
- Mezynski, K. (1983) Issues concerning the acquisition of knowledge: Effects of vocabulary training on reading comprehension. *Review of Educational Research*, 53(2), 253-279.
- Millard, E. (1997). *Differently Literate: Boys, girls and the schooling of literacy*. London: Falmer Press.
- Mills, P., Dale, P., Cole, K. & Jenkins, J. (1995). Follow-up of children from academic and cognitive preschool curricula at age 9. *Exceptional Children*, 61(4), 378-393.
- Apprendre à Lire. (1998). Paris: Ministère de la Jeunesse, de l'Education Nationale et de la Recherche/ONL-Observatoire National de la Lecture/Editions Odile Jacob.
- Les nouveaux programmes de l'école. (2002). Paris: Ministère de la Jeunesse, de l'Education Nationale et de la Recherche, Direction de l'enseignement scolaire.
- Lire au CP: repérer les difficultés pour mieux agir. (2003). Paris: Ministère de la Jeunesse, de l'Education Nationale et de la Recherche, Direction de l'enseignement scolaire.
- Choisir un Manual de Lecture au CP. (2003). Paris: Ministère de la Jeunesse, de l'Education nationale et de la Recherche/ONL-Observatoire National de la Lecture.
- Morais, J. (1994). *Aprender a Ler*. São Paulo: UNESP.
- Morais, J. (2002). *L' enfant apprenti lecteur*. Langage écrit, pp.2-8
- Morais, J. *La science de la lecture: d'un regard sur le passé à un regard sur l'avenir*. (No prelo)
- Morais, J., Kolinsky R. & Grimm-Cabral, L. (2003). *A aprendizagem da leitura segundo a psicologia cognitiva*. Submitted for publication.
- Morais, J. Cary, L., Alegria, J. & Berterlson, P. (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? *Cognition*, 7, 323-331.
- Nagy, W.E. & Herman, P. A. (1987). Breadth and depth of vocabulary knowledge: Implications for acquisition and instruction. In M. McKeown & M. Curtis (Eds.). *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 19-35). Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Development.
- Nelson, K. (1973) *Structure and strategy in learning to talk*. Monographs

of the Society for Research in Child Development, 38, (1-2, Serial No. 149),136.
Newmann, F. M. & Wehlage, G. G. (1995). Successful school restructuring: A report to the public and educators by the center on organization and restructuring of schools. Madison: Center on Organization and Restructuring of Schools, University of Wisconsin-Madison.

J. Oakhill & R.Beard (Eds.). (1999). Reading Development and the Teaching of Reading: a psychological perspective. Oxford: Blackwell

OECD. (2001). Knowledge and Skills for Life: first results from PISA 2000. Paris, OECD.

OFSTED. (1999). The National Literacy Strategy: An evaluation of the First Year of the National Literacy Strategy. London: OFSTED.

OFSTED. (2000). The National Literacy Strategy. London: OFSTED

OISE/UT. (2002) Watching and learning: OISE/UT evaluation of the implementation of the National Literacy and Numeracy Strategies, first annual report. Ontario: Ontario Institute for Studies in Education (OISE),University of Toronto.

Oliveira, J. B.A (2003). Construtivismo e Alfabetização: um casamento que não deu certo. Ensaio, Rio de Janeiro, v.10, 35, p. 161-200, abr/jun. 2000)

Oliveira, J. B.A. (2002, junho-setembro). Custos e benefícios de um programa para regularizar o fluxo escolar no ensino fundamental: novas evidências. Ensaio, 32, 9, pp. 305-342.

Oliveira, J. B. A. (2003). ABC do Alfabetizador. Belo Horizonte: Alfa Educativa,

Oliveira, J. B.A & Schwartzman, S. (2002). A Escola vista por dentro. Belo Horizonte: Alfa Educativa

Oliveira, J. B.A & Torres, A.C. (2003). Manual da coletânea do Programa Alfa e Beto de alfabetização. (2.ed.). Belo Horizonte: Alfa Educativa.

Observatoire National de la Lecture. (2003) Choisir un Manuel de Lecture au CP. Paris: Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche.

Park, B. (1982). The big book trend – A discussion with Don Holdaway. Language Arts, 59, 8, 815-821.

Perera, K. (1998). Understanding language. In N. Mercer, (Ed.) Language and Literacy from an educational perspective. Milton Keynes: Open University Press.

Perfetti, C. (1995). Cognitive research can inform reading education. Journal of Research in Reading, 18 (2), 106-115.

Pinnell, G. S., DeFord, D. E. & Lyons, C. A. (1988). Reading recovery: early intervention for at-risk first graders. ERS Monograph. Arlington, VA: Educational Research Service.

Pinnell, G. S., DeFord, D. E., Lyons, C. A. & Bryk, A. (1995). "Comparing instructional models for the literacy education of high-risk first graders": Reply. Reading Research Quarterly, 30(2), 272-275.

Pinnell, G. S., DeFord, D. E., Lyons, C. A., Bryk, A. et al. (1994). Comparing instructional models for the literacy education of high-risk first graders. Reading Research Quarterly, 29(1), 8-39.

Piquée, C., & Suchaut, B. (2002). Élément d'analyse de l'efficacité pédagogique du dispositif ARTE (Aide à la Réussite de Tous les Elèves). Dijon: IREDU-CNRS et Université de Bourgogne.

Pressley, M. (2001). Effective beginning reading instruction. Executive summary paper. Chicago, IL: National Reading Conference.

Rasinski, T. V. (1995) On the effects of reading recovery: A response to Pinnell, Lyons, DeFord, Bryk, and Seltzer. Reading Research Quarterly, 30(2), 264-270.

Rayner, K. & Pollatsek, A. (1989). The Psychology of Reading. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Reynolds, D. (1998). Schooling for Literacy: a review of research on teacher effectiveness and school effectiveness and its implications for contemporary educational policies. Educational Review, 50, 2, 147-162.

Reitsma, P. (1983). Printed word learning in beginning readers. Journal of Experimental Child Psychology, 36, 321-339.

Reitsma, P. (1989). Orthographic memory and learning to read. In P.G. Aaron & R.M. Joshi (Eds.) Reading and writing disorders in different orthographic systems, 51-3. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Riley, J. (2001- Spring) The National Literacy Strategy: success with literacy for all? The Curriculum Journal, 12, 1, 29-58.

Romdhane, M.N., Gombert, J-E. & Belajouza, M. (2003). L'apprentissage de la lecture. Perspectives comparés. Rennes: Presses Universitaires de Rennes. Sainsbury, M., Schagen, I. & Whetton, C. (with Hagues, N & Minnis, M.) (1998). Evaluation of the National Literacy Strategy: Cohort 1, 1996-1998. Slough: National Foundation for Educational Research.

Sanchez-Miguel E. & Garcia-Sanchez, J.N. (2003, março-abril). La décennie 1989-1998 dans la psychologie espagnole: analyse de la recherche em psychologie du développement et de l'éducation. Bulletin de Psychologie, 56 (2), 464, pp.243-265.

Schneider, W., Kuspert, P., Roth, H., Mechtild, V., Marx, H. (1997). Short- and long-term effects of training phonological awareness in kindergarten: Evidence from two German studies. Journal of Experimental Child Psychology, 66, 311-340.

Scliar-Cabral, L. (2003) Princípios do Sistema Alfabético do Português do Brasil. São Paulo: Contexto,

Seymour, P.H.K. (1997). Foundations of orthographic development. In C.A. Perfetti, L. Rieben & M. Fayol (Eds.). Learning to spell: research, theory, and practice across languages (pp. 319-337). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. Seymour et al. (2003). British Journal of Psychology, 94, 143-174.

Shanahan, T. & Barr, R. (1995) Reading recovery: An independent

evaluation of the effects of an early instructional intervention for at-risk learners. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 958-996.

Share, D.L. (1995) Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55, 151-218.

Slavin, R. E., Karweit, N. L. & Madden, N. A. (1989). *Effective programs for students at risk*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Slavin, R.E., Karweit, N. L., Wasik, B. A., Madden, B. A. & Dolan, L. J. (1994). *Success For All: A comprehensive approach to prevention and early intervention*. In R. E. Slavin, N.L. Karweit, & B. A. Wasik (Eds.). *Preventing early school failure* (pp.175-205). Boston: Allyn and Bacon.

Slavin, R. E., Madden, N. (1995, April). Effects of Success for All on the achievement of English language learners. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, CA.

Slavin, R. E., Madden, N. A., Dolan, L. J. & Wasik, B. A. (1996b). *Every child, every school: Success For All*. Newbury Park, CA: Corwin.

Slavin, R. E., Madden, N. A., Dolan, L. J., Wasik, B. A., Ross, S., Smith, L. & Dianda, M. (1996a). *Success For All: A summary of research*. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 1(1), 41-76.

Slavin, R. E., Madden, N. A., Karweit, N. L., Dolan, L. & Wasik, B. A. (1992). *Success For All: A relentless approach to prevention and early intervention in elementary schools*. Arlington, VA: Educational Research Service.

Slowiaczek, M. L. & Clifton, C. (1980) Subvocalization and reading for meaning. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19, 573-582.

Smith, F. (1971). *Understanding Reading*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Smith, F. (1973). *Psycholinguistics and Reading*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Smith, M. K. (1941) Measurement of the size of general English vocabulary through the elementary grades and high school. *Genetic Psychological Monograph* 24, 311-345.

Snow, C. E., Burns, M. S. & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.

Snow, C. E. & Tabors, P. O. (1993). Language skills that relate to literacy development. In B. Spodek & O.N. Saracho (Eds.). *Language and literacy in early childhood education*. (pp. 1-20). New York: Teachers College Press.

Stahl, S. A., McKenna, M. C. & Pagnucco, J. R. (1994). The effects of whole language instruction: An update and reappraisal. *Educational Psychologist*, 29, 175-186.

Stahl, S. A. & Miller, P. D. (1989). Whole language and language experience approaches for beginning reading: A quantitative research synthesis. *Review of Educational Research*, 59, 87-116.

Stahl, S.A. & Fairbanks, M. M. (1986) The effects of vocabulary

instruction: A model-based meta-analysis. *Review of Educational Research*, 56(1), 72-110.

Stanovich, K.E. (1993). Does reading make you smarter? Literacy and the development of verbal intelligence. In H. Reese (Ed.). *Advances in child development and behavior*, 24, (pp.133-180). San Diego: Academic Press.

Stanovich, K. E., Cunningham, A. E. & Cramer, B. B. (1984). Assessing phonological awareness in kindergarten children: Issues of task comparability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38(2), 175-190.

Stebbins, L. B., St. Pierre, R. G., Proper, E. C., Anderson, R. B. & Cerva, T. R. (1977). *Education as Experimentation: A Planned Variation Model (Vol. 4-A)*. An evaluation of project follow through. Cambridge, MA: Abt Associates. Stempel-Mathey, L. & Wolff, B. J. (2000). *Teaching Handwriting*. In J. R. Birsh (Ed.) *Multisensory teaching of basic language skills*. (pp. 257-281). Baltimore: Paul Brookes,

Studdert-Kennedy, M. (1986). Sources of variability in early speech development. In J.S. Perkell & D. H. Klatt (Eds.). *Invariance and variability in speech processes*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Stringfield, S. (1995). *Special strategies for educating disadvantaged children – Third Year Report*. Washington, DC: US Dept. of Education.

Swanborn, M. S. L. & De Glopper, K. (1999). Incidental word learning while reading: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 69, 261-285.

Tharp, R.G. and Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life: Teaching, learning and schooling in social context*. Cambridge: Cambridge University Press.

Torgesen, J. K., Morgan, S. & Davis, C. (1992) Effects of two types of phonological awareness training on word learning in kindergarten children. *Journal of Educational Psychology*, 84, 364-370.

Torgesen, J. K., Wagner, R. K. & Rashotte, C. A. (1997) Prevention and remediation of severe reading disabilities: Keeping the end in mind. *Scientific Studies of Reading* 1, 217-234.

Trabasso, T., & van den Broek, P. (1985) Causal thinking and the representation of narrative events. *Journal of Memory and Language*, 24, 612-630.

Twist, L. , Sainsbury, M. Woodthorpe, A & Whetton, C. (2003). *Reading all over the world: PIRLS National Report for England, 2003*. Slough: National Foundation for Educational Research.

Van Den Broek, P. (1994) Comprehension and memory of narrative texts: Inferences and coherence. In M. A. Gernsbacher (Ed.). *Handbook of psycholinguistics* (pp. 539-588). San Diego: Academic Press.

Vellutino, F.R. (1991). Introduction to three studies on reading acquisition: Convergent findings on theoretical foundations of code-oriented versus whole-language approaches to reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, 83, 437-443.

Walley, A. C. (1993) The role of vocabulary development in children's spoken word recognition and segmentation ability. Special Issue: Phonological Processes and Learning Disability. *Developmental Review* 13(3), 286-350.

Willkinson, I.A.G. & Anderson, R.C. (1995). Sociocognitive processes in guided silent reading: A microanalysis of small-group lessons. *Reading Research Quarterly*, 30, 5, 710-740.

Wright, J.C., Huston, A. C. (1995, May). Effects of educational TV viewing of lower-income preschoolers on academic skills, school readiness, and school adjustment one to three years later. Report presented to Children's Television Workshop by CRITC (Center for Research on the Influences of Television on Children), University of Kansas .

Zill, N., Davies, E., Daly, M. (1994). Viewing of Sesame Street by preschool children in the United States and its relationship to school readiness. Report prepared for Children's Television Workshop by Westat, Inc., Rockville, MD.

Yopp, H.K. (1988). The validity and reliability of phonemic awareness tests. *Reading Research Quarterly*, 23, 159-177

RELAÇÃO DE FIGURAS E TABELAS

Figuras

1. O modelo de reconhecimento de palavras de Adams (1990)
2. Representação das competências de leitura de Scarborough
3. Dificuldade para aprendizagem da leitura em diferentes línguas
4. Resultado dos testes nacionais 1996-2002
5. Resultado desagregado dos testes nacionais, 2000

Tabelas

1. Dimensões de dificuldade de textos para ensinar a ler
2. Expectativa para o desempenho dos alunos ao final de cada ciclo – subcomponente leitura
3. Progressão para o ensino de fônica
4. Terminologia e equivalência do sistema escolar francês com o brasileiro
5. Resultados do SAEB em Língua Portuguesa, 4ª série, 1999
6. Em que série a Secretaria espera que os alunos estejam alfabetizados
7. Publicações sobre alfabetização que as Secretarias de Educação foram levadas a considerar como mais atualizadas e importantes
8. Duração da formação inicial de professores alfabetizadores
9. Publicações sobre alfabetização que as Universidades consideraram como mais importantes e atualizadas

