

REPENSANDO A PSICOGÊNESE DA LECTOESCRITA

Angela Luci Bertoncello¹

RESUMO

A alfabetização no Brasil deu um grande salto com o advento da psicogênese da leitura e da escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985). Cabe aos alfabetizadores um olhar atento e um reestudo dos níveis, repensando a sua importância tanto na alfabetização das classes populares, quanto na alfabetização de nossas crianças das classes melhor favorecidas economicamente. O objetivo central do artigo é discutir acerca dos níveis da psicogênese, propiciando aos leitores alfabetizadores aquela incerteza necessária para o repensar diário da prática docente. O artigo foi desenvolvido com o conhecimento teórico-prático de quem observa há anos algumas alfabetizadoras e seu conflito na aplicação dos níveis nos escritos de seus alunos. Utilizou-se, também, a testagem feita com duas crianças conforme a teoria da psicogênese. As testagens serviram para reforçar a ideia inicial: é preciso repensar os níveis, pois eles não são suficientemente concretos para se compreender como todas as crianças aprendem a ler e a escrever. O cérebro e seu funcionamento, enquanto a criança se apropria do código escrito, ainda são objetos que necessitam de muitos estudos.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Brasil. Psicogênese. Repensar.

INTRODUÇÃO

Este artigo foi elaborado a partir da prática enquanto Supervisora na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e se propõe a uma reflexão sobre o processo de aquisição da lectoescrita com a intenção de provocar os alfabetizadores. Foram dez anos acompanhando professores em busca de algumas certezas em meio a tantas dúvidas.

Qual alfabetizador já não se questionou sobre as possibilidades de aquisição da lectoescrita? Por que algumas crianças aprendem a ler e a escrever com facilidade

¹ Professora municipal de Porto Alegre, com graduação em Letras e pós-graduação em Alfabetização. luci.berton@hotmail.com

enquanto outras parecem não assimilar o código escrito no tempo esperado? Que tempo é esse? É sempre tempo de aprender, mas o tempo não é igual para todos.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL E SUA VIRADA PÓS-PSICOGÊNESE DA LECTOESCRITA

Por muito tempo, a alfabetização de crianças percorreu uma via de mão única: o professor, ou melhor, a professora², aquela que, em sabendo ler e escrever, utilizando-se de seu conhecimento em relação à leitura e à escrita, introduzia a criança no mundo das letras. Lembramos que essa iniciação era, historicamente, reservada à escola, detentora do saber. Escola aonde a criança iria, de uma forma ou outra, querendo ou não, com maior ou menor dificuldade, estar frente a frente com a linguagem que a sociedade ainda insiste em chamar de padrão culto da língua, como se a linguagem de outras comunidades que não a escolar não fossem linguagens igualmente cultas.

Assim, por muitos e muitos anos no Brasil, e digo, no Brasil, porque é esta a realidade que melhor conheço, as crianças frequentaram a escola na expectativa de desvendar o mistério das letras e de suas combinações, tendo uma professora como a pessoa portadora da chave de decifração do código escrito. A professora, por sua vez, sentia-se como a maior responsável pela iniciação das crianças e, quando essas crianças não conseguiam a chave tão almejada, parecia adequado e, de certa forma necessário, haver uma explicação para a falta de sucesso dessas crianças. Muito se tem falado e escrito sobre o fracasso da alfabetização, e as explicações são as mais diversas. Soares (2003) disserta muito bem sobre o assunto:

[...] buscam a explicação do problema ora *no aluno* (questões de saúde, ou psicológicas, ou de linguagem), ora *no contexto cultural do aluno* (ambiente

² Entende-se ser coerente a utilização do termo professora(s) em detrimento da Gramática da Língua Portuguesa, por serem as mulheres, em maioria quase que absoluta, as alfabetizadoras das crianças brasileiras há décadas.

familiar e vivências socioculturais), ora *no professor* (formação inadequada, incompetência profissional), ora *no método* (eficiência/ineficiência deste ou daquele método), ora *no material didático* (inadequação às experiências e interesses das crianças, sobretudo das crianças das camadas populares), ora finalmente, no próprio meio, *o código escrito* (a questão das relações entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico da língua portuguesa). (p.14).

Não é, de forma alguma, objetivo deste trabalho percorrer os inúmeros caminhos da alfabetização no Brasil, apenas lembrar que tal alfabetização, antes focada no fato de o aluno aprender ou não e por quê; com o advento da psicogênese da leitura e da escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985), volta-se para uma questão fundamental: mas, afinal, *como esse aluno aprende?* Constatar que a alfabetização nem sempre acontece da forma esperada, buscando motivos que justifiquem o seu fracasso é algo que foi acontecendo ao longo da história da alfabetização. Entretanto, lançar um olhar diferenciado para a alfabetização só foi possível quando Emilia Ferreiro e Ana Teberosky publicaram suas pesquisas em relação a *como* as crianças aprendem. No Brasil, o conhecimento da teoria das pesquisadoras foi impactante: as crianças usam de todo um raciocínio bastante lógico na apropriação da lectoescrita e, fazendo uso de seu conhecimento, criam hipóteses enquanto vão entrando em contato com as letras. É lamentável que algo tão óbvio não fosse pensado pelos educadores durante os anos em que alfabetizaram, considerando como errada a escrita hipotética da criança.

Sendo assim, com os experimentos de Ferreiro e Teberosky, surge um novo olhar para a criança em fase de alfabetização. Podemos, inclusive, para efeito de estudos, dividir a história da alfabetização no Brasil em: antes da psicogênese da leitura e da escrita e depois da psicogênese da leitura e da escrita.

Antes, a criança ia se apropriando do código escrito, não havendo observação minuciosa do processo nem tampouco reflexão acerca de como a criança pensava sobre as letras. Com o surgimento da teoria da psicogênese, os escritos das crianças passam a ser considerados na íntegra: toda e qualquer produção é valorizada e observada pela professora. Mesmo os rabiscos iniciais passam a fazer sentido; não há mais aquela antiga

preocupação de que o importante é escrever corretamente, mas, sim, de que o importante e necessário é escrever, pois só se aprende a escrever, escrevendo. Muito lógico.

Entretanto, podemos considerar pertinentes as considerações pouco animadoras de Cagliari (2001) em relação à teoria em questão:

O processo de aprendizagem não tem uma ordem pré-estabelecida, sendo falsa a ideia de uma psicogênese do conhecimento, em geral, e da escrita, em particular. Os testes feitos em crianças nessas teorias são aviltantes, como aqueles para saber se as crianças têm ideias “concretas” ou “abstratas”. As ideias são todas imateriais, portanto abstratas; não existe raciocínio 'concreto' a não ser metaforicamente. Perguntar que palavra é maior: “boi” ou “formiga”, sem levar em consideração todos os aspectos da linguagem, é prova de ignorância. Não existe um único caminho para aprender. (p.55)

Embora as palavras de Cagliari pareçam duras, nada mais são do que a revelação de que toda teoria pode e deve ser repensada. Se não repensarmos o que há, não temos como avançar em nosso conhecimento. Experimentos foram feitos e com a teoria construída através desses experimentos, as alfabetizadoras, finalmente, tiveram em seu poder um instrumento inovador, uma ideia devidamente respaldada, mas já está na hora de nos voltarmos para o questionamento da validade ou não de enquadrar nossas crianças dentro dos níveis estabelecidos pela psicogênese.

Será que todas as crianças pensam do mesmo jeito? Todas passam por uma fase dita pré-silábica seguida da silábica? Será assim mesmo, ou os alfabetizadores já não conseguem ver seus alunos sem classificá-los em pré-silábicos, silábicos, alfabéticos ou ortográficos? E aquelas crianças de classe média que começam a escrever meio que de repente e já o fazem alfabeticamente? Onde ficaram os outros níveis?

Eis o objetivo central deste trabalho: propor uma discussão em relação aos níveis da psicogênese, sem, entretanto, desconsiderar sua inegável importância para os avanços da alfabetização no Brasil.

Para melhor discutir o assunto, foi realizada a testagem de níveis com duas crianças na faixa etária dos 6 anos, ambas frequentando o início do 1º ano do Ensino

Fundamental de 9 anos, cuja prioridade, vale lembrar, não é a de alfabetizar as crianças, mas de inseri-las no mundo das letras.

A EDUCAÇÃO CONSTRUTIVISTA E OS NÍVEIS PSICOGÊNICOS DA CONSTRUÇÃO DA LECTOESCRITA

Agregada à teoria da psicogênese, veio a falsa ideia construtivista: tudo pode. O aluno passa a decidir o que quer aprender e de que forma. A professora alfabetizadora não mais ensina; ela é uma mediadora entre o aluno e a aquisição do conhecimento. Essa errônea ideia construtivista, ao contrário da psicogênese, em nada ajudou a alfabetização, antes, pelo contrário, acabou atrapalhando algumas professoras, aquelas que, em alfabetizando, faziam o que acreditavam ser o melhor para suas crianças e se viram, repentinamente, cercadas pelas “professoras construtivistas”, as que deixavam o seu aluno livre para aprender, não bloqueando a sua aprendizagem.

Essa liberdade exacerbada e sem propósito levou muitas turmas dos anos iniciais ao caos. Pessoalmente, tive experiências pouco agradáveis quando o construtivismo tomou conta das escolas, deixando os educadores meio confusos diante da novidade: somos mediadores, não educadores. Em 1993, ao assumir uma primeira série de uma escola estadual, cuja professora havia se afastado no meio do ano letivo, lembro-me de ter ficado perplexa ao ouvir a coordenadora pedagógica informando que, como a ex-professora era construtivista, a turma era bem agitada, costumava sair da sala quando quisesse e, por isso, a escola enfrentava sérios problemas disciplinares com os pequenos. Questionei imediatamente: se as crianças saem da sala quando querem, como colocar em prática o trabalho de alfabetização? Obviamente as crianças precisavam de regras, pediam limites e, já no primeiro encontro, nenhuma delas saiu da sala como me havia sido informado. Combinações básicas foram feitas e seguidas. As crianças são muito inteligentes. Na prática, sua inteligência e percepção dos fatos são surpreendentes, superando qualquer adulto. Isso acontece por um motivo muito simples: normalmente, a criança está focada no momento, diferentemente de nós adultos que, com a cabeça repleta

de preocupações, dispersamos nossa inteligência ora pensando no aqui, ora no acolá. Finalizando o relato da experiência: após umas duas semanas de aula, a coordenadora foi até a sala curiosa para ver o que acontecia e ficou admirada ao ver as crianças sentadas numa roda, ouvindo atentamente a história que estava sendo lida. A escola estadual ficou aliviada: os alunos da primeira série já não circulavam sozinhos pelo pátio causando alvoroço, circulavam em pequenos grupos, observando, fazendo anotações, sempre sob o olhar atento da professora. E também iam à biblioteca com horário marcado previamente, não mais como antes, quando queriam. Quando as combinações são feitas coletivamente, todos passam a segui-las, ou, pelo menos, a maioria. Uma escola é um local onde se concentram muitas pessoas e, simplesmente por isso, a organização é necessária. Qualquer criança entende isso.

Infelizmente, o construtivismo veio como uma tábua de salvação para muitos que já não sabiam como agir com seus alunos. A fórmula era mágica: deixe as crianças livres, deixe fazer o que querem, elas aprendem (apesar da professora). Nada mais elementar: todos nós aprendemos o tempo todo, pois aprender é algo inerente à natureza humana.

Nós educadores, num desespero frente ao fracasso de nossas crianças (e nosso principalmente), acabamos utilizando os estudos de Emilia Ferreiro de forma equivocada. Conforme Brooks (1997, p.39), “Piaget visualizou o construtivismo como uma maneira de explicar como as pessoas chegam a conhecer sobre seu próprio mundo. Ele apoiou esta explicação com uma extensa documentação de comportamentos que ele testemunhou e com inferências bem fundamentadas sobre as funções da mente.” Emilia Ferreiro, orientanda de Piaget, utilizou as conclusões de seu mestre para melhor compreender o processo de aquisição da lectoescrita e, com isso, ocasionou uma verdadeira revolução no meio escolar, principalmente no Brasil.

Para que se possa discutir sobre os níveis da psicogênese, faz-se necessário o mínimo de conhecimento acerca deles. Assim, lembrando que a educação construtivista tem como base a aprendizagem enquanto processo de construção do conhecimento que se dá no interior de cada sujeito, e que Jean Piaget provou, depois de 60 anos de estudos e de pesquisas científicas, que as crianças constroem seu conhecimento partindo de si

próprias, através da interação com o meio em que estão inseridas; podemos citar três princípios gerais da educação construtivista no Brasil no que se refere à alfabetização: 1) a criança se alfabetiza e não é alfabetizada, ou seja, a criança percorre seu próprio caminho coletando os dados que necessita para se apropriar do código escrito; 2) para haver maior sucesso na alfabetização, melhor encorajar a criança fazendo-a acreditar na sua capacidade, aceitando o “erro construtivista” como necessário para o avanço na apropriação da lectoescrita; 3) a professora não é a dona do saber, apenas mediadora das situações de aprendizagem.

Considerando uma linha construtivista de aprendizagem, Ferreiro e Teberosky elencaram seis níveis psicogênicos da construção da escrita, os quais acabaram, na prática escolar, transformando-se em cinco níveis funcionais, que são:

Pré-silábico: a criança não faz qualquer correspondência entre som e letra, não compreende ainda que a escrita se relaciona com a pronúncia das partes da palavra e, pode mesmo, como demonstram alguns experimentos, relacionar o número de letras com o tamanho real do objeto.

Silábico: a criança descobre que há correspondência entre a escrita e a fala representando com uma letra cada sílaba.

Silábico-Alfabético: a criança percebe que as partes sonoras semelhantes entre as palavras podem ser representadas por letras semelhantes, iniciando uma escrita que oscila entre o nível silábico (uma letra para cada sílaba) e o nível alfabético.

Alfabético: existe compreensão de que uma sílaba pode ter uma, duas, três ou mais letras, o que caracteriza nosso sistema alfabético de escrita.

Ortográfico: existe preocupação em escrever as palavras com a grafia correta.

Há também a passagem de um nível a outro, chamados *nível intermediário 2 (I2)* e *nível intermediário 3 (I3)*, quando a criança toma consciência de que suas hipóteses não são suficientes e esbarra em algum obstáculo, entrando em conflito. Nesses níveis pode parecer que a criança regrediu, mas se trata de uma reconstrução do conhecimento.

Embora Emilia Ferreiro tenha realizado uma vasta pesquisa com crianças para fazer a diferenciação entre um nível e outro, ela propõe um teste simples com o objetivo

de verificar em que nível a criança se encontra. Trata-se do que, na prática, ficou conhecido nas escolas como o “ditado das quatro palavras e uma frase”. Ferreiro não utiliza o termo ditado e enfatiza a necessidade de haver uma conversa prévia com a criança antes da realização da testagem. Assim, a professora deveria se preocupar em conversar com seu aluno, fazendo alguns questionamentos a fim de lhe propor a escrita de palavras significativas para ele. A seguir, dizem-se uma a uma as palavras, devendo as mesmas serem: uma dissílaba, uma trissílaba, uma polissílaba, uma monossílaba e, para finalizar, uma frase contendo a palavra dissílaba utilizada anteriormente.

A prática dessa testagem assume as mais variadas formas nas escolas brasileiras. As alfabetizadoras utilizam em larga escala o ditado das quatro palavras e uma frase a fim de descobrir em que nível cada aluno se encontra. Na maioria das vezes, como o “ditado” é feito para a turma inteira, as palavras são escolhidas aleatoriamente pela professora.

Como anteriormente mencionado, para melhor fundamentar este trabalho, foram realizadas duas testagens com os meninos Thiago e Vinícius, ambos com seis anos e alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental.

A TESTAGEM DE THIAGO:

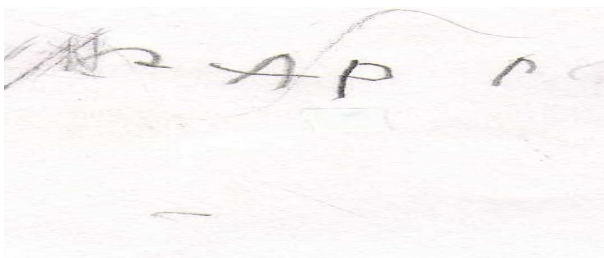
Thiago é aluno de uma escola da rede municipal de Porto Alegre, tendo já frequentado um ano a escola infantil. Foi convidado a se retirar da sala de aula para conversar com uma professora diferente. Mostrou-se muito atento e um pouco tímido, foi respondendo algumas perguntas sobre a escola. O assunto ficou em torno das atividades preferidas de Thiago, tanto na escola como em casa. O aluno, falando muito baixo e com “dificuldade” na pronúncia de algumas palavras, disse gostar de estudar com a professora Maria Lúcia, contou que havia feito um coelho (pronunciou: “coelo”) com a professora, e que também gostava de fazer pipa³.

³ Pipa: s.f. Variedade de papagaio de papel, brinquedo de meninos. Dicionário do Aurélio Online-Dicionário da Língua Portuguesa. Disponível em: <http://www.dicionariodoaurelio.com/>

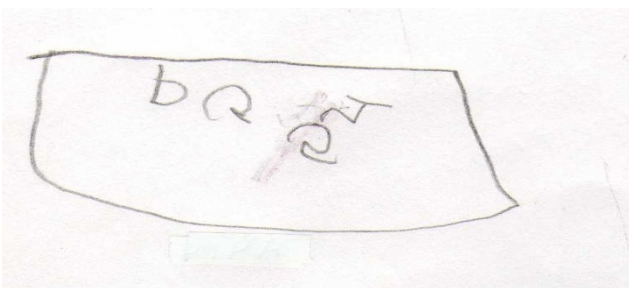
Começamos a testagem. Foi informado ao aluno que gostaríamos que ele escrevesse algumas palavras da nossa conversa, para que pudéssemos nos lembrar mais tarde. Thiago ficou feliz em poder escrever para nos ajudar.

- Vamos escrever pipa?

Thiago, prontamente, começou a escrever. Parou e pediu a borracha. Estava escrevendo da esquerda para a direita, mas resolveu apagar as letras que colocou depois do “P” e acrescentou letras à esquerda do “P”. Sua escrita ficou assim:



Quando pensamos que ele havia terminado, Thiago começou a escrever novamente, um pouco abaixo de seu primeiro escrito, explicando que ainda não tinha escrito “pipa”. Começou fazendo um retângulo e, a seguir, colocou letras dentro:



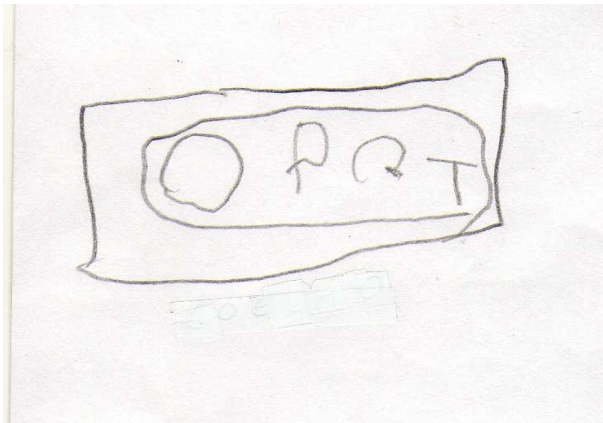
Ao ser solicitado para ler, Thiago esclareceu: o de cima estava “errado”. Então o aluno leu “pipa” de uma forma global, ou seja, sem relacionar qualquer dos caracteres utilizados aos sons da palavra lida. Ele simplesmente leu passando o seu dedo indicativo

de uma única vez pela palavra. A utilização do dedo, no momento da leitura, aconteceu naturalmente, sem orientação para tal procedimento.

Pedimos para escrever a palavra “coelho”, que ficou assim:

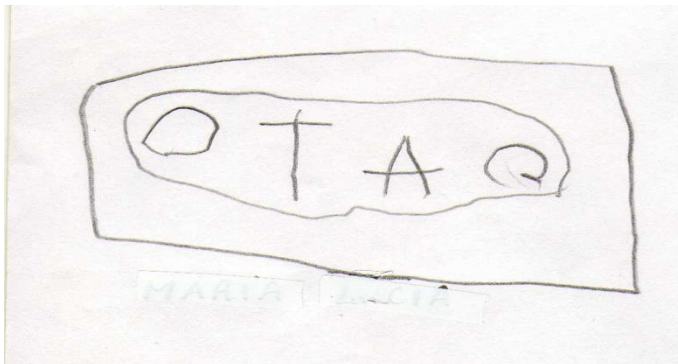
Ao concluir a escrita, a leitura global do aluno foi: “coelo”.

A palavra seguinte é “professora”. Antes de escrever, Thiago pergunta:



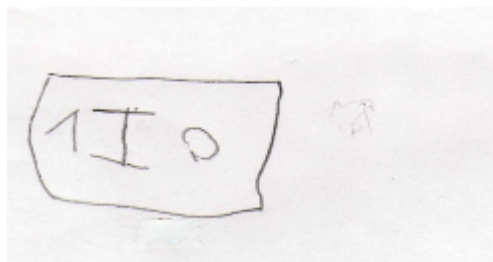
- A professora Maria Lúcia?

Recebe uma negativa. Deve escrever a palavra “professora” e não o nome da professora. O aluno concorda e escreve assim:



Quando solicitado para ler, a leitura em voz alta é: “Maria Lúcia”. Nesse momento, percebe-se o quanto Thiago necessita da ideia concreta da professora. Deduzimos que para Thiago as palavras professora e Maria Lúcia se equivalem, praticamente, não havendo diferença para ele. Ao mesmo tempo, questionamos: por que Thiago pensa assim? Ele possui outras professoras na escola. No caso, por estar numa escola municipal, sabe-se que possui, além de Maria Lúcia, a quem faz referência, as professoras de Educação Física, Arte-Educação e também a professora-volante. Todas têm contato semanal com Thiago. Maria Lúcia é a professora com maior número de horas/aula.

A palavra seguinte é “pé”, a qual o aluno escreve e lê rapidamente:



Já é perceptível uma certa regularidade nos símbolos/letras utilizados por Thiago. O aluno vai registrando da forma que lhe parece melhor. Não demonstra insegurança nem dúvida. Escreve o que lhe é solicitado e lê com convicção.

A testagem segue com o seguinte desafio:

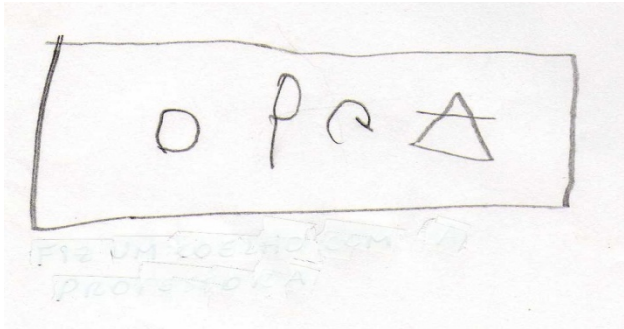
- Você pode escrever o que me contou no início da conversa...

Thiago interrompe:

- Que eu fiz um “coelo” com a professora?

- Sim, escreve: “Fiz um coelho com a professora”.

Thiago começa a escrever e olha repetidas vezes para os escritos anteriores. A frase fica assim:

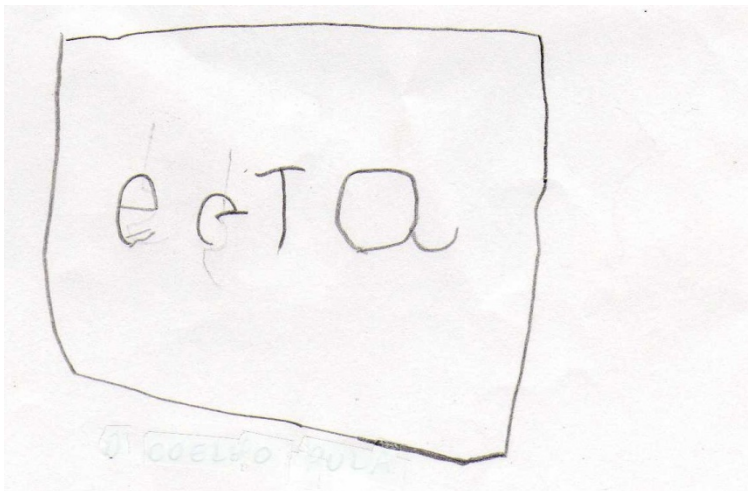


Podemos observar que Thiago utiliza os três primeiros caracteres da palavra “coelho” acrescentando a letra “A” da palavra “professora/Maria Lúcia”.

Entretanto, provavelmente pela demora para concluir a escrita da frase, ao ler Thiago diz apenas: “coelo”.

Tentamos uma frase mais curta, solicitando que escreva: “O coelho pula”.

A frase é registrada e Thiago consegue ler: “O coelo pula”. Ele fica feliz com a realização da leitura. O seu registro fica assim:



Observa-se que Thiago se encontra no nível pré-silábico tanto de escrita quanto de leitura, pois em momento algum relaciona letra/sílaba. Ele realiza uma leitura global, sem se deter nesta ou naquela letra no momento em que está lendo.

A escrita chama a atenção por estar organizada dentro de retângulos. Curiosamente, as palavras “coelho” e “professora/Maria Lúcia” foram escritas dentro do retângulo como as demais e, também, circuladas pelo aluno. O uso do retângulo é esclarecido pela professora de Thiago: os alunos estão aprendendo a escrever os seus nomes próprios e, com o objetivo de não escreverem letras de tamanhos muito diferentes (uma pequena demais, outra imensa), a professora solicita que façam antes um pequeno retângulo e, só depois, escrevam o nome dentro.

A TESTAGEM DE VINÍCIUS:

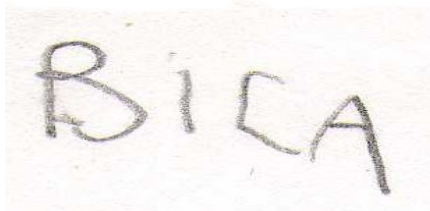
Vinícius é aluno de uma escola da rede privada de Porto Alegre, tendo já frequentado a escola infantil desde seus dois anos de idade.

Quando indagado sobre suas preferências na escola, Vinícius deixa claro que gosta de brincar e, assim como Thiago, relata atividades relacionadas à Páscoa⁴, mencionando o coelho, a professora e as brincadeiras com os colegas. A testagem é

⁴ Páscoa: s.f. Festa anual dos judeus em comemoração da saída do Egito. Festa anual da Igreja Cristã comemorativa da ressurreição de Jesus Cristo. Dicionário Aurélio Online – Dicionário da Língua Portuguesa. Disponível em: <http://www.dicionariodoaurelio.com/>

iniciada pela palavra “brincar”, mas, ao contrário de Thiago, Vinícius não escreve, indaga:

- Como é “bri”?
- Escreve do jeito que você sabe - é a orientação dada.



A photograph of a piece of paper with the word "BICA" written in large, simple, uppercase letters. The letters are somewhat irregular and appear to be written with a marker or thick pen.

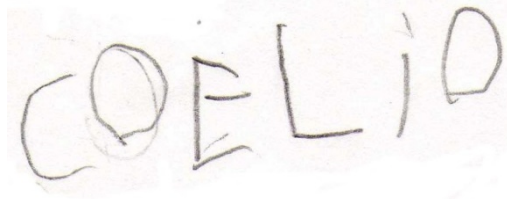
O aluno fica dizendo e repetindo em voz alta: “bri”, “bri”, “bri”... “É o “b” e o “i”. Sua escrita fica assim:

A ler em voz alta, Vinícius descobre que falta letra.: Ele lê “bica”. Seu comentário é:

- Olha, é “bi”, mas pra ficar “bri” falta o “h” ou deve ser o “r”. Aí fica com outro som que é “bri”, mas vou deixar assim, porque é assim que eu escrevo do meu jeito.

A palavra seguinte é “coelho”. Vinícius escreve fazendo comentários:

- Fácil: “co” é o “c” e “o”. Fiz um “d”..., é melhor apagar.



A photograph of a piece of paper with the word "COELIO" written in large, simple, uppercase letters. The letters are somewhat irregular and appear to be written with a marker or thick pen.

Chega a vez da palavra polissílaba: professora. Vinícius escreve rapidamente, mas, ao ler, retoma a dúvida da primeira palavra:

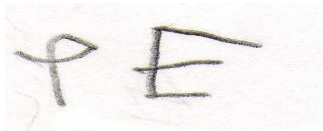


A photograph of a piece of paper with the word "PROFESSORA" written in large, simple, uppercase letters. The letters are somewhat irregular and appear to be written with a marker or thick pen.

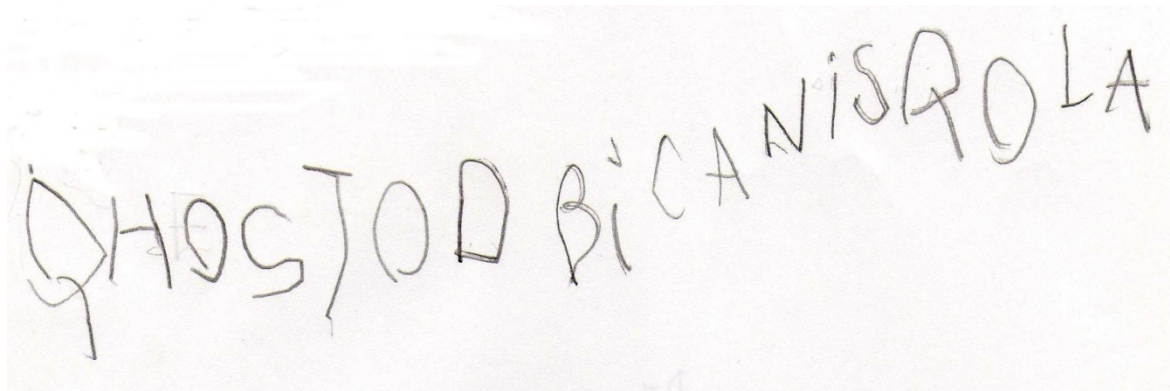
- Ah, esse som eu me enganei também, porque “pro” é que nem “bri”. Eu sei tudo, menos essa palavra!

O aluno menciona “essa palavra” apontando para a sílaba “pro”. Percebe que a escrita não está correta, mas não sabe exatamente como solucionar a questão.

A palavra “pé”, por sua vez, não desperta o menor interesse em Vinícius. Ele a escreve comentando que é muito fácil:



A testagem é finalizada com a frase: “Gosto de brincar na escola”:



A escrita ocorre com comentários como:

- “Go” é com o “que” de “queijo” e o “o”? Isso é difícil.

Podemos dizer que, conforme os níveis estabelecidos por Ferreiro e Teberosky, Vinícius se encontra alfabético, isto é, já relaciona as letras do alfabeto aos sons por elas representados. O conflito evidentemente acontece quando surgem palavras cujos sons necessitam de uma combinação mais complexa, não seguindo o padrão consoante-vogal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Prevalecem as dúvidas: a psicogênese consegue efetivamente dar conta da variedade de possibilidades de raciocínio da criança em processo de alfabetização? Como ter certeza de que estamos realmente interpretando adequadamente as manifestações orais e escritas de nossos alunos?

Thiago é classificado como pré-silábico porque ainda não faz relação de qualquer letra com o som emitido por uma sílaba. Sua professora também o considera pré-silábico por se encontrar num nível muito inicial de aquisição da lectoescrita. Nesse momento, a preocupação é que o aluno consiga escrever seu nome próprio. Vinícius, por sua vez, embora também no primeiro ano, necessita de outros desafios: sua preocupação gira em torno dos encontros consonantais, os quais ainda não domina.

Por que algumas crianças se apropriam da escrita com maior facilidade do que outras? Que tipo de relações o cérebro humano estabelece ao tentar compreender o código escrito? Provavelmente tal compreensão ocorra de forma tão diversa e complexa em cada indivíduo, que os pesquisadores necessitariam de um longo tempo observando e analisando as crianças em sua caminhada na aquisição da língua.

Thiago e Vinícius, sujeitos de nossa pesquisa, são crianças oriundas de meios distintos. Sobre Thiago, sabe-se ser um menino com dificuldades de fala, mas essa dificuldade centra-se na pronúncia inadequada de umas poucas palavras. Vinícius, por sua vez, possui uma fala “infantilizada”, tendo uma pronúncia não muito clara de algumas

palavras. Sua agitação e falta de vontade de escrever poderiam ser motivos para dificuldades na aquisição do código escrito. Sabe-se ainda que Vinícius, desde seus 4 anos, ouve e repete palavras dizendo letra por letra. Faz isso porque brinca de “soletrando” com os primos, dois anos mais velhos do que ele. A aprendizagem dos nomes das letras e dos sons que algumas letras fazem se deu naturalmente, com a brincadeira, aprendida no programa de Luciano Huck. O programa *Soletrando*, divulgado pela Rede Globo de Televisão nos sábados à tarde, atingiu em massa a população infantil e, muito pertinentemente, fez a criança telespectadora pensar sobre a relação letra/som.

Em sendo mais novo, Vinícius, precisou aprender rapidamente o que já era do conhecimento de seus primos escolarizados. Cabe ressaltar que as palavras não eram escritas em momento algum, apenas ditas para serem soletradas. A questão é: Vinícius pensa de forma silábica quando diz oralmente: bola é assim: [B] [O] = BO; [L] [A] = LA; mas nunca escreveu qualquer palavra usando uma letra para cada sílaba, ou seja, não chegou a ser uma criança silábica do ponto de vista escrito da psicogênese.

Faz-se necessário um breve comentário sobre o uso pouco adequado da testagem, objeto de nossa pesquisa. Alfabetizadoras adeptas do método silábico realizam testagem de níveis com seus alunos, com a finalidade de apresentar uma classificação de cada criança para colegas ou mesmo para a coordenação pedagógica da escola. Infelizmente, nesses casos, não há preocupação em se respeitar a caminhada individual da criança. Em suma, se o método utilizado implica a memorização das sílabas pelas crianças, desconsiderando como a criança pensa, não há fundamento a realização da testagem de níveis.

Os níveis da psicogênese ocasionaram impacto. Entretanto, repensá-los se faz necessário porque muito provavelmente, com a tecnologia emergente, nossas crianças estarão descobrindo outras formas de “pensar” a escrita. As gerações futuras estão inseridas num contexto diferente do que conhecemos: as crianças são diariamente bombardeadas com informações provenientes das mais diversas fontes. Elas tudo sabem e nada sabem. São crianças num mundo cercado de diversidade e não podem contar com os

adultos, porque nós adultos também não conseguimos abarcar o volume de transformações que ocorrem no mundo a cada dia.

REFERÊNCIAS

BARBA, Clarides Henrich. **Orientações básicas na elaboração do artigo científico.** Disponível em: <http://www.unir.br/html/pesquisa/Pibic/Elaboracao%20de%20Artigo%20Cientifico2006.doc>. Acesso em 1 maio.2008.

BROOKS, Jaqueline Grennon; BROOKS, Martin G. **Construtivismo em sala de aula.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Como alfabetizar: 20 anos em busca de soluções.** Letras de Hoje, Porto Alegre, v.36, setembro, 2001.

_____. **Alfabetizando sem bá, be, bi, bó, bu.** São Paulo: Scipione, 2008.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Tradução de Ivette Braga. 18.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

SENE, Maria Joaquina Medeiros. BARCELLOS, Robson Ferrão. **Orientação para apresentação de trabalhos acadêmicos: de acordo com NBR 14734:2005.** Porto Alegre, 2008.

TEIXEIRA, Gilberto J. W. **Artigo Científico - Orientações para sua elaboração.** Disponível em: <<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=21&texto=1334>>. Acesso em: 26 abr. 2008.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** São Paulo: Ática, 2001.