

# **CRIANÇAS ROTULADAS: APRENDIZAGEM POSSÍVEL?**

## **LABELED CHILDREN: IS THE LEARNING PROCESS VIABLE?**

Luciane Manera Magalhães\*

Maria do Carmo Lopes Inhan\*\*

Ana Carolina Reis Sales\*\*\*

Maria Diomara da Silva\*\*\*\*

### **Resumo**

*Diante do recorrente fracasso escolar de um grande número de crianças da rede pública de ensino, tem-se observado uma forte tendência em rotulá-las como portadoras de dificuldades. Uma vez rotuladas, são convencidas de que não podem aprender. O acompanhamento individualizado dessas crianças, junto ao Laboratório de Alfabetização, entretanto, tem comprovado que são capazes desde que tenham um ambiente propício e um adulto mediador que possa auxiliá-las em suas necessidades específicas. Analisamos o desenvolvimento da escrita de três crianças, em fase de alfabetização, com histórias de repetência escolar, que se encontravam nessa situação. Os dados gerados durante a pesquisa vieram reafirmar que a dificuldade não é inerente à criança, mas apresenta-se como o resultado de um conjunto de fatores que podem ser superados.*

**Palavras-chave:** Criança Rotulada, Dificuldades de Aprendizagem, Alfabetização.

### **Abstract**

*In face of the repeated school failure of a great number of children in the public educational system, we notice a strong tendency to label them as having learning disabilities. Once they have been labeled, these children persuade themselves that they are unable to learn. However, the individualized assistance given to such children at the Literacy Laboratory has proven them to be competent, as long as they are provided with the proper learning environment and have an adult mediator to assist them in their specific needs. We*

*analyzed the written language development of three labeled school-age children with a history of school-year repetition. The data generated from the research reaffirmed that the disability is not inherent in the child, but it is a result of a set of combined factors which can be overcome.*

**Key words:** *Labeled Child, Learning Disabilities, Literacy.*

## **I Introdução**

A escola é uma instituição que pouco (ou quase nada) mudou nos últimos 300 anos (Traversini, 2005). No que concerne à alfabetização, o que se observa é a falta de rumo a ser tomado, uma vez que o construtivismo do final da década de 1980 e início da década de 1990 desestabilizou a discussão acerca dos métodos, conhecimento “seguro” de muitos alfabetizadores. A academia avançou em suas discussões, trazendo à tona novas reflexões e, conseqüentemente, novos conceitos, como os de *gênero discursivo* (Bakthin, 1992) e *letramento* (Soares, 1998), avanço nem sempre visível nas concepções e práticas escolares.

O problema sobrevive às décadas: um grande número de crianças não aprende a ler e a escrever no tempo considerado desejável, qual seja, nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Foi constatado, pela UNESCO, que a grande maioria dessas crianças, que não aprendem a ler e a escrever, pertencem a famílias de baixa renda e a grupos marginalizados, conforme relatório apresentado (UNESCO, 2005). Essa constatação, se mal interpretada, pode vir a fundamentar ainda mais as teorias do *déficit* e da diferença cultural, as quais rotulam as diferenças como deficiências.

## **2 As “Dificuldades” na História**

Com o intuito de compreender e explicar o fracasso escolar, diversas abordagens foram se constituindo ao longo dos anos. A primeira delas, a organicista, surgiu na França, em 1881, coincidentemente quando a educação formal tornou-se obrigatória e os filhos de trabalhadores de classes desfavorecidas (muitos descendentes de estrangeiros) começaram a frequentar os bancos escolares. Essa abordagem estava firmada na medicina, mais especificamente no campo da neurologia. A dificuldade era tratada como distúrbio de aprendizagem, cujas causas eram localizadas

no cérebro (Gomes, 2004). Em meados de 1942, surgiu uma nova abordagem – cognitivista – que rompeu, em parte, com as ideias organicistas ao passar a análise dos “problemas” do âmbito orgânico para o funcional, ou seja, aquilo que era considerado como problema cerebral passou a ser visto como problema intelectual; o que se observa, porém, é a mudança de critérios de classificação e de “localização” do problema, mas a essência da questão não é alterada. Outras explicações foram dadas para o problema do não-aprendizado na escola: todas elas fundadas na concepção da “falta”, fosse afetiva ou linguístico-cultural.

Até meados da década de 1980, advogava-se, assim, a existência de *déficits*, fossem cognitivos, culturais e/ou linguísticos, conforme demonstrado por Soares (1989); pensava-se, até mesmo, em processos de aprendizagem diferenciados entre crianças de diferentes classes sociais. Foram as descobertas da psicogênese da lecto-escrita (Ferreiro e Teberosky, 1985), sobretudo, que vieram desmistificar essa situação. Ficou comprovado, pela pesquisa das referidas autoras, que muito antes de saber ler e escrever, convencionalmente, a criança elabora hipóteses acerca do sistema de escrita de sua cultura pelo convívio com uma sociedade letrada. As diferenças colocadas entre as crianças das diferentes classes sociais passam pela experiência prévia de cada uma delas com a leitura e a escrita. O fato de se conviver com adultos alfabetizados, que fazem uso da leitura e da escrita no seu dia a dia, permite à criança elaborar hipóteses acerca de seus usos e funções sociais muito antes de ingressar na escola, experiência raramente vivida pela criança de classe desfavorecida. Isso não significa, entretanto, que essa criança esteja fadada ao fracasso escolar, enquanto aquela ao sucesso (Patto, 1991).

### **3 Mudança de Paradigma**

Corroborando Chabanne (2006), acreditamos que a dificuldade de aprendizagem não pode ser considerada como um problema definitivo, diretamente relacionado ao fracasso escolar; é preciso compreendê-la como “... *um momento* da experiência, ou do trabalho escolar que visa ao sucesso” (p. 16: grifo do autor). Nesse sentido, a “dificuldade” deixa de ser vista como falha e passa a ser concebida como um processo dinâmico na construção do conhecimento.

O não-aprendizado da leitura e da escrita pela criança, principalmente de classe popular e aluna de escola pública, tem nos mobilizado a questionar as causas do fracasso escolar vivenciado como decorrência dessa não-aprendizagem. Observamos que, muitas vezes, a escola acredita verdadeiramente que a dificuldade esteja na criança e, portanto, tenha sua origem nos laços

familiares: “o irmão dela também não aprendeu...”<sup>1</sup>. Nem sempre esse discurso é uma denúncia, mas apenas uma “constatação” que alivia o professor de uma carga por demais pesada: o não-aprendizado de seu aluno. Deslocar a atenção para a escola e tentar explicar o fracasso por essa via mudam apenas os culpados, mas não resolvem o problema.

Neste trabalho, partimos do pressuposto de que todos são capazes de aprender e por isso atuamos em função da descoberta daquilo que a criança já construiu para, a partir daí, poder propiciar um trabalho significativo, desafiador e mobilizador para o aprendizado da leitura e da escrita.

#### **4 A Pesquisa**

O presente artigo é o resultado parcial de uma pesquisa longitudinal em andamento, intitulada “Dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização inicial”, desenvolvida pelas autoras, através de atendimentos individualizados a crianças de uma escola pública de Juiz de Fora/MG, consideradas com “dificuldades de aprendizagem”.

Questiona-se, nesta pesquisa, se essas crianças rotuladas realmente possuem “dificuldades” de aprendizagem ou se um trabalho individualizado, localizado nas necessidades apresentadas por elas, é o suficiente para que desenvolvam suas competências na área da leitura e escrita, desfaçam a identidade do fracasso e retomem o ritmo de aprendizado desejável.

Quatro aspectos fundamentais têm direcionado o trabalho de intervenção: (i) deixar de rotular a criança e passar a acreditar que ela é capaz de aprender; (ii) trabalhar a autoestima, para que a criança também acredite que ela é capaz, embora a escola e a família, muitas vezes, afirmem o contrário; (iii) sistematizar o conhecimento concernente à leitura e à escrita por meio de atividades específicas voltadas para o nível de conhecimento em que se encontra a criança; e (iv) incluir o lúdico nas atividades propostas.

Com base nesses pressupostos, tem-se desenvolvido, no âmbito do Laboratório de Alfabetização (NUPEL/FACED/UFJF)<sup>2</sup>, atendimentos individualizados e/ou em pequenos grupos com o objetivo

de oferecer oportunidades de leitura e escrita de forma convidativa e prazerosa por meio de jogos e brincadeiras e da seleção de livros de literatura infantil que reflitam, de algum modo, os interesses e as vivências características dessa fase do desenvolvimento infantil. Noutros termos, a partir de uma avaliação exploratória<sup>3</sup> dos conhecimentos já construídos acerca das práticas de leitura e escrita pela criança, planejam-se sequências didáticas que possibilitem um trabalho voltado para os obstáculos que se tenham interpostos entre a criança e o conhecimento. Dessa forma, têm-se estimulados o gosto e o hábito pela leitura contribuindo, assim, para a formação de leitores e escritores autônomos.

Este trabalho tem mobilizado os alunos para maior participação e envolvimento nas atividades propostas, os quais têm demonstrado avanços em suas concepções acerca da leitura e da escrita, seus usos e funções sociais. Observou-se, a partir dos diários de campo e das produções escritas infantis, que as crianças desenvolvem mecanismos que superam as expectativas dos adultos e se tornam, de fato, construtoras ativas e responsáveis pelo processo de construção do seu conhecimento.

Os dados a serem apresentados e discutidos nos próximos itens foram gerados a partir da intervenção pedagógica e/ou fonoaudiológica junto a três crianças: Mateus, Luíza e Adriana<sup>4</sup>. No primeiro caso, analisamos a evolução da criança na *conscientização* e *automatização* dos fonemas trocados em sua fala e, conseqüentemente, em sua escrita. O segundo caso é a análise da evolução da escrita de uma criança que cursa o segundo ano do ensino fundamental pela terceira vez e que, em dois meses de intervenção, avança do nível pré-silábico para o alfabético. Por último, apresentamos o terceiro caso, em que se destaca o aprendizado de aspectos ortográficos por uma criança que acreditava ainda não saber ler.

#### **4.1 Desenvolvendo a Consciência Fonológica de Mateus**

Mateus tem nove anos de idade e foi encaminhado, pela escola, para atendimento fonoaudiológico porque apresentava problemas na fala, o que causava dificuldades na leitura oral e na produção escrita e, como consequência mais grave, sua retenção no 2º ano. Embora esse tipo de problema seja frequente também em crianças com outra origem social e educacional, a ocorrência desse fato no contexto da escola pública traz outro complicador: a inexistência de profissionais da área para

diagnóstico e acompanhamento.

Por meio de avaliação exploratória, realizada pela fonoaudióloga de nossa equipe, foi constatado que o problema de fala da referida criança consistia na substituição do fonema /L/ pelo /R/. Noutros termos, ao nomear as figuras de um álbum fonêmico,<sup>5</sup> utilizava “lalanja” para “laranja”, “molango” para “morango”, “pela” para “pera”, e assim por diante.

Com base nesses dados, foram realizadas intervenções pedagógicas e fonoaudiológicas com o objetivo de desenvolver a consciência fonológica da criança pela associação da percepção visual e auditiva para identificação e reconhecimento dos fonemas trabalhados e seus respectivos sons.

Foram desenvolvidas, junto à criança, atividades articulatórias relacionadas aos fonemas /L/ e /R/, visando à *conscientização* (da substituição dos referidos fonemas), *instalação* (emissão oral) e *automatização* (emissão dos fonemas na fala espontânea) desses fonemas na sua expressão oral e escrita. Foram realizados exercícios isométricos e isotônicos de língua com o objetivo de adequar o tônus lingual e proporcionar mais força em ponta de língua e correção do ponto articulatório.

A oralidade, a produção escrita e a leitura foram estimuladas por meio de atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras, tanto industrializados quanto confeccionados no próprio laboratório, aliado ao uso da literatura infantil, para que a criança pudesse refletir sobre a língua, especificamente no que concerne à substituição dos fonemas. No decorrer dos atendimentos, observou-se o avanço tanto na fala espontânea quanto na leitura oral e na escrita. O fonema /R/, outrora substituído, encontra-se em fase de automatização de aquisição fonêmica pela criança. Em uma das seções, antes de pronunciar palavras com o referido fonema, Mateus disse espontaneamente para a fonoaudióloga: “*Tenho que arranhar a garganta*”. Assim, sempre “arranha a garganta” em sua fala, isto é, ele fixa um período de tempo maior para pronunciar o fonema /R/ em relação aos outros fonemas, vibrando marcadamente a língua. Essa atitude foi o recurso encontrado pela criança para resolver temporariamente a substituição fonêmica, o que indica sua consciência do ponto articulatório do fonema.

Com nove meses de acompanhamento, foi possível observar a evolução da escrita de Mateus ao resumir a história do livro *A arara cantora* (Junqueira, 1999), no Quadro I, a seguir.

## **Quadro I – Resumo do livro *A arara cantora*.**

*A arara Aurora gostava de brincar e de cantar. Ela cantava tanto que a bicharada reclamava. E Aurora ficou rouca!* (31/04/2008).

Mateus é capaz de representar o fonema /R/ de forma adequada em todas as ocorrências apresentadas em seu texto, como se observa em: *arara, Aurora* e *bicharada*, palavras que certamente seriam escritas com o fonema /L/ (*alala, Aulola* e *bichalada*) caso Mateus não tivesse o fonema /R/ instalado. Apesar de apresentar um texto curto, talvez até mesmo pelas características do gênero escrito – resumo –, Mateus é capaz de sintetizar os fatos mais relevantes da narrativa lida. Assim, ele introduz sucintamente a personagem principal pelo destaque de suas atividades preferidas: “*A arara Aurora gostava de brincar e de cantar.*” Logo em seguida, descreve seu comportamento inoportuno no meio da bicharada que desencadeia a complicação da história resumida por ele: “*Ela cantava tanto que a bicharada reclamava.*” Por fim, Mateus conclui abruptamente a história, mas garante sua ligação com as informações anteriores pelo uso do conectivo “E” no início de sua frase: “*E Aurora ficou rouca!*”.

### **4.2 A Evolução da Escrita de Luíza**

Luíza tem nove anos de idade e foi encaminhada para o Laboratório de Alfabetização para atendimento pedagógico, no início do ano letivo (2008), pelo fato de ainda não estar alfabetizada. Como Luíza ainda não sabe ler e escrever, não consegue acompanhar as atividades propostas, pela professora, para a turma. Seu nível de desenvolvimento concernente à escrita e à leitura está aquém do nível de seus colegas, o que a impede de uma participação efetiva em sala de aula. Em decorrência, Luíza não avança em suas concepções de leitura e escrita.

No primeiro contato com a criança, foi realizada uma avaliação exploratória com o intuito de verificar os conhecimentos, relativos à leitura e à escrita, já construídos por ela. Ao ser solicitada para escrever sobre seus gostos e preferências, em um caderninho feito e decorado especialmente para essa atividade, a primeira reação da criança foi dizer que não sabia escrever. Ao tomar conhecimento de que poderia escrever “do seu jeito”, “como sabia”, ela se sente encorajada e

decide escrever sobre o que se pede: sua brincadeira preferida, sua comida favorita, o que mais gosta na escola e o que quer ser quando crescer. Reproduzimos algumas dessas escritas nos quadros a seguir:

### **Quadro 2 – Escrita da brincadeira preferida.**

A MINHA BRINCADEIRA PREFERIDA É:

TAR<sup>IOU</sup> ‘telefone celular’

BIA<sup>OTI</sup> ‘bicicleta’

17/03/2008

Nessa primeira produção escrita de Luíza, observa-se que ela utiliza letras para escrever, e não garatujas; ela conhece a linearidade e direcionalidade da escrita, ou seja, na língua portuguesa, escreve-se de cima para baixo e da esquerda para a direita. Ela identifica o som inicial das palavras, sugerindo o que Contini (1988) tem denominado de nível pré-silábico com correspondência sonora inicial – categoria D, o qual apresenta

escritas diferenciadas com quantidade e repertório variáveis e a presença de valor sonoro inicial da palavra a ser representada. A letra que inicia cada representação corresponde ao valor sonoro da primeira sílaba, renunciando o nível silábico (p. 56).

É interessante, entretanto, destacar a inconstância do nível de sua escrita em uma mesma atividade realizada em um mesmo dia. No Quadro 3, a seguir, observa-se uma escrita mais primitiva que a primeira (Quadro 2), talvez pelo fato de Luíza trocar o tipo de letra. Na primeira produção, ela utiliza a letra “palito” para dizer qual é sua brincadeira preferida, tipo de letra bem mais legível que a cursiva, escolhida para escrever sobre o que mais gosta na escola.

### **Quadro 3 – Escrita do que mais gosta na escola.**

O QUE MAIS GOSTO NA ESCOLA:

anae ‘brincar’

aenan ‘desenhar’



<i>aenam</i>	‘artes’
<i>aenan</i>	‘educação física’
<i>aever</i>	‘dever de casa’
<i>aenae</i>	‘ficar comportada’
<i>aenae</i>	‘dever de aula’

17/03/2008

Luíza apresenta uma escrita restrita no que concerne à variedade de caracteres: o ‘a’, ‘n’, e ‘e’ aparecem em todas as palavras, apenas na escrita da quinta palavra (*aever* para ‘dever de casa’) figuram caracteres diferenciados: ‘v’ e ‘r’. Com exceção da primeira palavra, todas as outras grafias são registradas com cinco elementos e se iniciam sempre da mesma forma: *ae*. Esse tipo de escrita pode ser caracterizado como nível pré-silábico com quantidade constante e repertório fixo parcial, categoria C6, proposta por Contini (1988), em que “algumas grafias aparecem no mesmo lugar e ordem enquanto outras servem para diferenciar” (p. 57). Trata-se de uma mínima diferenciação entre as representações para que possam “dizer coisas diferentes”.

Duas semanas após essas escritas, é proposto à Luíza que escreva palavras a partir de gravuras (avião, abacaxi, elefante, ilha, igreja, ema, ovo, olho) oferecidas com a vogal inicial ao lado da figura. Cabe destacar que, conforme já dito anteriormente, Luíza cursa o segundo ano pela terceira vez, por isso mesmo era de se esperar que ela tivesse memorizado palavras que, geralmente, são exaustivamente trabalhadas em ambiente escolar que adota a cartilha como referencial para atividades de leitura e escrita. Mas Luíza nos surpreende com sua produção, como se pode visualizar no Quadro 4 a seguir.

#### **Quadro 4 – Escrita de palavras a partir de gravuras.**

<i>av</i>	‘avião’
<i>aqx</i>	‘abacaxi’
<i>eeet</i>	‘elefante’
<i>ema</i>	‘ema’
<i>iala</i>	‘ilha’
<i>iaja</i>	‘igreja’
<i>oioi</i>	‘olho’
<i>ovo</i>	‘ovo’

Não obstante Luíza conviver com essas palavras, ao ser solicitada que as escreva, ao invés de reproduzi-las *par coeur*, com exceção das palavras *ema* e *ovo*, a menina apresenta uma escrita que certamente ninguém lhe ensinou. Sua hipótese de escrita modificou, pois passa a observar a correspondência entre o que é dito e o que é escrito, ou seja, para cada emissão sonora é necessário, no mínimo, uma letra para representá-la. Assim, apresenta escritas que, muitas vezes, ainda são vistas pela escola como patológicas, mas que, na verdade, seguem uma lógica evolutiva: sua hipótese é silábica com correspondência sonora em *av* (avião), *aqx* (abacaxi) e *eeet* (elefante), e é silábico-alfabética em *iala* (ilha) e *oioi* (olho).

Dois meses de atendimento semanal foram suficientes para que Luíza pudesse compreender o sistema de representação da escrita. Em maio do mesmo ano, após a leitura do livro *Vamos abraçar o mudinho* (Bellinghausen, s.d.), Luíza coloriu um desenho que lhe foi oferecido e depois escreveu uma frase sobre como a preservação do ambiente deve acontecer, como exemplificado a seguir.

#### **Quadro 5 – Escrita de uma frase sobre a preservação do meio ambiente.**

‘ NAÕ PODI GOGA LIXO NARURA: ENEM NO RALO DA COZINA. ’

06/05/2008

A menina parece ter aprendido bem a lição: *naõ podi goga lixo na rura*, mas sua voz também foi dita: *enem no ralo da cozinha*. Luíza alcançou a hipótese alfabética em dois meses, ainda tem um longo caminho a percorrer, mas sem o estigma da dificuldade de aprendizagem.

### **4.3 O Aprendizado da Ortografia por Adriana**

Adriana tem nove anos de idade e, da mesma forma que as demais crianças, foi encaminhada para o Laboratório porque “não consegue aprender a ler e escrever”. É uma menina participativa, extrovertida e conversa bastante sobre sua vida fora da escola. Apresenta-se, porém, sempre desmotivada para ler por acreditar não saber ler.

No primeiro encontro com Adriana, foram desenvolvidas atividades que visavam à identificação dos

níveis de leitura e escrita já alcançados pela menina. Foi constatado que sua escrita correspondia à hipótese silábico-alfabética. Quanto à leitura, Adriana já reconhecia as sílabas canônicas e algumas sílabas mais complexas como *tra, nha, lha*; sua leitura era escandida, marcada por longas pausas.

No segundo encontro, após conversa informal sobre sua família, foi solicitado à Adriana que escrevesse o nome das pessoas que moravam com ela e, em seguida, que desenhasse sua casa e sua família. Adriana escreveu o nome de todos os membros de sua família sem intervenção. Sua escrita não apresenta “problemas”, como se pode visualizar no Quadro 6 a seguir.

### **Quadro 6 – Escrita sobre os membros da família.**

<i>Mieha família</i>	‘minha família’
<i>Mieha mãe: Vera</i>	‘minha mãe’
<i>Pai: Jorge</i>	
<i>Irmã: Michele</i>	
<i>Fernanda</i>	

11/04/2008

Com exceção do pronome pessoal *Mieha* (minha), Adriana escreve ortograficamente todas as palavras, talvez por já serem suas conhecidas. Um mês mais tarde, ao escrever o nome de seis animais do livro lido *Rápido como um gafanhoto* (Wood e Wood, 1982), Adriana apresenta uma produção bem diferente, em que se observa uma ortografia não coincidente com o padrão, como se observa no Quadro 7 a seguir.

### **Quadro 7 – Escrita de animais.**

<i>tartaruhua</i>	‘tartaruga’
<i>sato</i>	‘sapo’
<i>arnha</i>	‘aranha’
<i>zera</i>	‘zebra’
<i>icare</i>	‘jacaré’
<i>pexe</i>	‘peixe’

30/05/2008

Segundo Cagliari (1989), ao escrever espontaneamente, a criança faz escolhas “erradas”, mas perfeitamente de acordo com as possibilidades do sistema de escrita. Assim, quando a criança comete “erros” de troca de letras, como em *sato* (sapo), de supressão, como em *arnha* (aranha), *zera* (zebra) e *jcare* (jacaré) e/ou acréscimo de letras, como em *tartaruhrua* (tartaruga), ela está modificando a estrutura segmental das palavras por ainda não a conhecer satisfatoriamente. Destaque-se, entretanto, que, ao “errar”, a criança faz uma aproximação da letra “certa”, não escolhendo qualquer letra para representar o som pretendido.

Analisando, ainda, a escrita exibida no Quadro 7, é possível destacar outro tipo de “erro”, descrito por Cagliari (1989) como transcrição fonética ou da fala, uma vez que a representação da fala da criança se mostra presente na grafia da palavra; noutros termos, ela escreve como fala. Assim, escreve *pexe* para ‘peixe’; isso acontece devido à redução do ditongo *ei* para *e* na fala.

Um mês após essa escrita, nota-se um avanço significativo na produção da criança. Ela passa a se mostrar mais confiante em si mesma e em sua capacidade para aprender. Adriana lê com mais fluência, já reconhece as sílabas complexas que envolvem encontros consonantais e consegue fazer a correspondência entre fonemas e grafemas. Ao retomar o livro *Rápido como um gafanhoto*, foi solicitado à criança que escrevesse os antônimos que aparecem no livro. Ao todo foram sete antônimos: rápido x lento; pequeno x grande; triste x feliz; bom x mau; frio x quente; quieto x barulhento e valente x medroso. A escrita de Adriana ainda é marcada pela transcrição fonética e pela supressão de letras, mas uma diferença entre a produção anterior e esta é a possibilidade de o leitor poder compreender o que Adriana quis dizer sem necessidade de indicação de sua escrita, o que só é possível, na escrita anterior, se o leitor souber que se trata de uma lista de animais.

### **Quadro 8 – Escrita de opostos.**

*rapido x lento*

*piqueno (pequeno) x grande*

*triste x felis (feliz)*

*bom x mal (mau)*

*frio x gente (quente)*

*quieto (quieto) x barulhnto (barulhento)*

Além da presença de transcrição fonética (*piqueno*) e da supressão de letras (*barulhnto*, *valnte*), pode-se destacar a ocorrência de uma palavra sem acento gráfico (*rapido*) e o uso indevido de letras, seja pelo desconhecimento das convenções ortográficas (*felis*), do valor semântico das palavras (*mal* para 'mau'), da origem das palavras (*medrozo*), ou da proximidade sonora dos fonemas a serem representados (*gente* para 'quente').

Conforme salientado em Magalhães (2005), o conhecimento não se constitui linearmente; ao contrário, sua construção se dá em redes por meio de idas e vindas, constatação que se reafirma ao observarmos a escrita de Adriana, no mesmo dia, em uma produção subsequente à apresentada no Quadro 8.

A escrita a seguir (Quadro 9) foi motivada pela própria estrutura sintática das frases apresentadas no livro *Rápido como um gafanhoto* (Sou ----- como um/a -----). Assim, foi perguntado à Adriana se ela se considerava rápida ou lenta e qual o animal que conhecia que tinha essa característica. Ela respondeu que era lenta e o animal que conhecia com essa característica era o coelho. Dessa forma, escreveu a frase: *Sou lenta como um coelho*, sem nenhum erro ortográfico, exceto o ponto final que ela não utilizou. Em seguida, escreveu as demais frases listadas no Quadro 9.

#### **Quadro 9 – Escrita de frases.**

*Sou lenta como um coelho*

*Sou grade como uma zebra*

'Sou grande como uma zebra'

*Sou fliz como uma borboleta*

'Sou feliz como uma borboleta'

*Sou má como um leão*

*Sou quente como uma raposa*

*Sou queta como uma coelha*

'Sou quieta como uma coelha'

Apesar de Adriana não utilizar o ponto final em suas frases, ela já sabe que se deve iniciá-las com letra maiúscula. No que concerne à ortografia, três ocorrências são observadas (*grade* para

'grande', *fliz* para 'feliz' e *queta* para 'quieta'). Ainda que Adriana não represente a nasalização de *grande* em sua escrita, ela o faz perfeitamente em *lenta*. A supressão do grafema 'e' em *fliz* parece não ser um problema, pois ele está presente em sua escrita anterior, na qual *feliz* figurava com 's' e agora figura com 'z'. O adjetivo *quente* aparece grafado ortograficamente, diferentemente da escrita anterior, porém *queta*, apesar de figurar ortograficamente na escrita anterior (*quieto*), aparece nessa com a omissão do hiato.

Não obstante Adriana ainda titubear na ortografia de algumas poucas palavras, é notório o seu desenvolvimento nesses dois meses de atendimentos. Por meio de um trabalho de convencimento, foi possível persuadir Adriana a ler mais e a escrever livremente. Com incentivos e com as atividades trabalhadas nos encontros semanais, a menina passou a ter mais confiança em si mesma e passou a participar mais das atividades propostas. Sua mudança de comportamento em relação ao seu conhecimento foi notada pela escola, que reconheceu os benefícios do atendimento individualizado para o desenvolvimento da lecto-escrita de Adriana, pelos comentários favoráveis ao trabalho em reuniões na escola.

## **5 Crianças Rotuladas: aprendizagem possível**

Nenhuma das três crianças, acompanhadas no Laboratório de Alfabetização, chegou até nós sem nada saber. Sabiam que ali estavam porque algum "problema" estava acontecendo: "por que os colegas aprenderam a ler e escrever e elas não?" Essas crianças, rotuladas com dificuldades de aprendizagem pelo fato de não acompanharem o ritmo de suas turmas, ou apresentarem uma escrita adversa àquela esperada pela escola, precisavam, na verdade, de uma assistência individualizada, que lhes oportunizasse recobrar a autoestima e reconhecer o quanto já sabiam e o quanto ainda poderiam aprender em tão pouco tempo.

O desenvolvimento dessas crianças, em um curto espaço de tempo, veio reafirmar a ausência de dificuldades como um fator inerente à criança. Acreditamos que cada um tem o seu tempo e ritmo; entretanto, não podemos cruzar os braços e esperar que aprendam sozinhos. O papel do adulto enquanto mediador e sistematizador do conhecimento é imprescindível para garantir o aprendizado da criança. Identificar seu nível de desenvolvimento e aprendizado, no sentido vygostkyano do termo, é, também, fundamental para se tomarem decisões acerca do que ensinar e

como ensinar. O trabalho individualizado e/ou em pequenos grupos é crucial para se garantirem resultados tão rápidos, pois possibilita ao adulto intervir diretamente na zona de desenvolvimento proximal da criança, auxiliando-a em suas necessidades mais imediatas.

Finalmente, cabe destacar que a aprendizagem só é possível quando se consegue desfazer o rótulo e convencer a criança de que ela é capaz. Esse trabalho de convencimento nem sempre é fácil, sobretudo no que concerne à criança que traz consigo esse estigma de longas datas. Buscar na criança suas habilidades e competências já desenvolvidas tem sido um bom começo para convencê-la de que a aprendizagem é possível mesmo que alguns lhe afirmem o contrário.

## **Notas**

[1] Fala de uma professora justificando a possível “dificuldade” de uma aluna atendida, por nós, no Laboratório de Alfabetização, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora. As falas são colocadas em itálico para diferenciá-las das citações dos autores referenciados.

2 Trata-se do Núcleo de Pesquisa e Ensino em Linguagem da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

3 Embora se encontre em materiais atuais da área da alfabetização a expressão “avaliação diagnóstica”, optamos por utilizar a expressão “avaliação exploratória”, pelo fato de refletir melhor nossa concepção de avaliação: avaliamos para identificar os conhecimentos já construídos pela criança e tê-los como ponto de referência para nossa intervenção, e não para diagnosticar suas “dificuldades”.

4 Os nomes utilizados são fictícios.

5 Álbum fonêmico é um conjunto de figuras, previamente selecionadas, as quais são apresentadas à criança para que as nomeie oralmente. Seu objetivo é auxiliar na identificação das possíveis trocas e/ou substituições fonêmicas para posterior intervenção.

## **Referências**

BAKTHIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 279-236.

BELLINGHAUSEN, Ingrid Biesemeyer. *Vamos abraçar o mundinho*. São Paulo: Difusão Cultural do livro, [data?].

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1989.

CHABANNE, Jean-Luc. *Dificuldades de aprendizagem: um enfoque inovador do ensino escolar*. São Paulo: Ática, 2006.

CONTINI, José. A concepção do sistema alfabético por crianças em idade pré-escolar. In: KATO, Mary (Org.). *A concepção da escrita pela criança*. São Paulo: Pontes, 1988. p. 53-104.

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

GOMES, Maria de Fátima Cardoso. Sucesso e fracasso escolar. *Caderno Veredas*, Belo Horizonte, v. 6, p. 23-47, 2004.

JUNQUEIRA, Sonia Marta. *A arara cantora*. São Paulo: Ática, 1999.

MAGALHÃES, Luciane Manera. *Representações sociais da leitura: práticas discursivas do professor em formação*. 2005. Tese (Doutoramento)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1991.

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

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TRAVERSINI, Clarice Salete. *Alfabetização na contemporaneidade: desafios da escola pública*. 2005. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/neccso/textos%20para%20download/texto3%5B1%5D%20Clarice.doc>. Acesso em: 6 maio 2008.

UNESCO. *Alfabetização para a vida*. Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos – EPT 2006. Relatório Conciso. Paris, França, 2005.

WOOD, Audrey; WOOD, Don. *Rápido como um gafanhoto*. São Paulo: Brinque-Book, 1982.

**Dados das autoras:**



\*Luciane Manera Magalhães

Doutora em Linguística Aplicada – UNICAMP – e Professora – Faculdade de Educação/  
Universidade Federal de Juiz de Fora/PPGE/FACED/UFJF.

Endereço para contato:

Universidade Federal de Juiz de Fora – Faculdade de Educação

Campus Universitário

Bairro Martelos

36010-000 Juiz de Fora/MG – Brasil

Endereço eletrônico: [lumanera@hotmail.com](mailto:lumanera@hotmail.com)

\*\*Maria do Carmo Lopes Inhan

Endereço eletrônico: [lopesinhan@hotmail.com](mailto:lopesinhan@hotmail.com)

\*\*\*Ana Carolina Reis Sales

Endereço eletrônico: [carolinareissa@hotmail.com](mailto:carolinareissa@hotmail.com)

\*\*\*\*Maria Diomara da Silva

Endereço eletrônico: [mariadiomara@yahoo.com.br](mailto:mariadiomara@yahoo.com.br)

Data de recebimento: 8 dez. 2008

Data de aprovação: 4 maio 2010