

CRONOLOGIAS COGNITIVAS SOBRE A AQUISIÇÃO DA LECTO-ESCRITA

Paulo Sergio Marchelli

Universidade São Marcos, São Paulo-SP.

Carmen Lúcia Dias

Grupo de Estudos e Pesquisa em Epistemologia Genética e Educação (GEPEGE),
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília-SP.

O material aqui apresentado é parte de um trabalho mais amplo de investigação crítica e de natureza empírica realizada pelos autores para descrever os processos cognitivos da gramaticalização, pretendendo compreender a linha cronológica da aquisição da lecto-escrita desde seus rudimentos pré-operatórios até a chegada à adolescência. O trabalho enquadra-se no campo das teorias da aprendizagem da lecto-escrita elaboradas nas últimas décadas a partir das pesquisas fundamentadas na epistemologia genética de Jean Piaget e na gramática gerativa de Noam Chomsky. As teorias de Piaget e Chomsky inspiraram particularmente Emília Ferreiro e Ana Teberosky na sua obra psicogênese da língua escrita, que o presente trabalho analisa com vistas principalmente à crítica dos materiais lingüísticos utilizados. Constitui esse material um conjunto bem delimitado de elementos que permitiram chegar aos níveis elementares de aquisição da lecto-escrita, presentes nos conhecidos hábitos de silabação, soletração de palavras e leitura frasal, tão bem descritos pela autoras dentro da ótica piagetiana.

Como objetos iniciais do trabalho de investigação dos autores são aqui apresentados os materiais desenvolvidos na década de 1960 utilizados por certas formas de investigação psicolinguística que visavam ao levantamento dos aspectos cognitivos da reconstituição da escrita, partindo de textos mutilados. Depois, são explorados alguns ângulos da psicogênese da lecto-escrita propriamente ditos.

O objetivo central é apresentar os resultados gerais até agora alcançados pelos autores, resultados esses constituídos por uma crítica de natureza teórica que constitui a base da interpretação dos dados empíricos, consistindo esses na Prova de Leitura do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), realizada no ano de 2005, aplicada aos alunos de 1ª e 2ª séries sob a forma de prova de leitura e aos alunos de 3ª e 4ª séries sob a forma de prova de redação. Ressalva-se que os dados empíricos ainda estão sendo apresentados e nem analisados nesse momento.

A literatura, além do texto de Ferreiro e Teberosky (1989), obra principal analisada, é constituída pelos trabalhos básicos de Piaget (1976, 1986), Piaget e Inhelder (1983), Chomsky (1980) e Oléron (1973). Como literatura de apoio enumeram-se os trabalhos de Bonamino, Coscarelli & Franco (2002); Alves (2005); e Moreira (2007). Utiliza-se também uma importante coletânea de textos sobre a constituição da política de leitura para o Brasil (Teoria e prática do letramento, 2007).

A psicogênese da lecto-escrita de Ferreiro e Teberosky

Na segunda metade do Século XX, em particular a partir dos anos sessenta, os estudos sobre os processos de aprendizagem da linguagem oral pela criança intensificaram-se por conta das explicações fornecidas pela psicolingüística a respeito da genealogia das regras sintáticas. Em um estudo sobre os hábitos verbais apresentado na clássica 8ª Sessão de Estudos da Associação de Psicologia Científica de Língua Francesa, ocorrida em Neuchâtel, Suíça, de 14 a 16 de abril de 1962, Pierre Oléron descreve um interessante experimento de reconstituição lingüística a partir de elementos textuais mutilados. O experimento, realizado originalmente em 1957 por George A. Miller e Elizabeth A. Friedman consistiu em analisar como somos capazes de, a partir da supressão específica de uma certa porção de letras das palavras de um texto cuja mensagem é sintaticamente identificável (incluindo também a mutilação de espaços em branco), reconstituir o texto original (Oléron, 1973). As freqüências de reconstituição de certos tipos de mutilações a partir da forma sintática padrão de um texto original em língua inglesa são apresentadas no Quadro 1, onde o símbolo * representa o espaço em branco entre as palavras.

MUTILAÇÃO	DESCRIPTOR DAS AÇÕES	REPRESENTAÇÃO ESCRITA
Nenhuma	Texto original	FACT*IS*STRANGER*THAN*FICTION
Substituição simples	1º nível de destruição do texto original	FABTWSS*S*RANGWRDTQGN*PICQIGJ
Substituição indicada	Texto com sinalização dos elementos destruídos no 1º nível	FAB <u>T</u> WSS*S* <u>R</u> ANG <u>W</u> RDT <u>Q</u> GN* <u>P</u> IC <u>Q</u> I <u>G</u> J
Destruição	2º nível de destruição do texto original, suprimindo-se os elementos marcados no nível anterior	FA_T__S*S_RANG_R_T__N*_IC_I__
Abreviação	3º nível de destruição do texto original	FATS*SRANGRT*ICI
Inserção	Introdução de letras e espaços em branco no texto original	FACBT*WISS*ST*RANGEWR*DTHQAGN*FPICTQI OGNJ

Quadro 1: Mutilações de um texto utilizadas por Miller & Friedman para análise de reconstrução

Fonte: Oléron (1973, p. 97)

Miller & Friedman observaram que as frequências mais altas de reconstituição do texto original pelas pessoas são verificadas a partir da forma de mutilação correspondente à inserção, seguindo-se a ordem decrescente de tais frequências representada pela destruição, pela substituição indicada, pela abreviação e pela abreviação simples. Esse tipo de experimento, do qual muitas aferições podem ser feitas a respeito da leitura constituiu uma prática comum aos psicolinguistas da década de 1960. Mais tarde, na década de 1970, Emília Ferreiro e Ana Teberosky se aproveitaram desses resultados para compor a sua psicogênese da língua escrita (Ferreiro & Teberosky, 1989). Mesmo que os testes de reconstituição de mutilações lingüísticas não digam respeito diretamente à aquisição da lecto-escrita, eles mostram como a cognição persegue os significados sintáticos impressos nas representações escritas. Ferreiro & Teberosky (F&T) fundamentaram-se nos métodos da psicolinguística clássica, aqui representados pelo experimento de Miller & Friedman, para demonstrar que a aquisição da lecto-escrita se faz por meio de processos que podem ser interpretados como uma reconstrução no nível funcional e classificatório da gramática da linguagem falada que adquirimos desde a mais tenra infância. Sobre a aquisição da linguagem em geral, Bärbel Inhelder esclarece que:

Quanto mais avançamos no conhecimento do desenvolvimento lingüístico da criança, mais adquirimos consciência da atividade intensa que ela desenvolve na descoberta das regras e funções de sua própria capacidade lingüística. [...]. Uma das primeiras questões que se põem consiste em procurar saber quais as estruturas cognitivas em jogo que explicariam as dificuldades encontradas pela criança e o modo de sua superação na aquisição de certos aspectos semânticos e sintáticos da linguagem. [...]. As relações entre linguagem e desenvolvimento são [...] impressionantes no domínio semântico. Foi amplamente demonstrado que, apesar da utilização precoce de certas 'marcas da linguagem', a sua função modifica-se consideravelmente no decurso do desenvolvimento. (Inhelder, 1983, p. 172-3).

A psicolinguística conduziu F&T a criarem situações experimentais estruturadas no mesmo conceito de mutilação em voga na década de 1960, porém aplicadas ao estudo de espécies de reconstituição baseadas nos aspectos sintáticos e semânticos da linguagem. Sob a égide de tal objetivo, as autoras estudaram junto a crianças colocadas sob sua supervisão as hipóteses que cada uma delas punha em jogo em tarefas de leitura propostas segundo a idéia de construção de textos mutilados. O estudo das hipóteses da crianças, que F&T denominaram "raiz" de cada uma das soluções propostas, compreendeu diálogos entre o sujeito e o entrevistador, dedicando-se esse último a descobrir os mecanismos do pensamento infantil, de forma que o delineamento experimental compreendeu tanto situações de interpretação do código alfabético, tal como aparece no mundo cotidiano, como as condições da produção gráfica realizada pela criança, analisando-se o que se denominou de "raciocínio real" dessa última. Durante o interrogatório realizado

individualmente com cada sujeito, gravaram-se as respostas obtidas segundo o conceito de “flexibilidade” do interrogante, ou seja, esse último explorava os conhecimentos da criança interrogada no que referia às atividades de leitura e escrita por ela realizadas na reconstituição das tarefas propostas, permitindo que fossem encontradas respostas altamente originais, no sentido de inesperadas para um adulto, respostas essas que eram produzidas segundo um diálogo promissor, em que sempre havia tempo para que o interrogante fosse reformulando suas hipóteses explicativas à medida que o experimento progredia. O trabalho de F&T foi inteiramente inspirado em Piaget, de quem as autoras emprestaram o “método clínico”, que se tornou célebre na Escola de Genebra fundada pelo mestre da epistemologia genética.

As crianças interrogadas por F&T estavam cursando as escolas primárias e jardins da infância em Buenos Aires, capital da Argentina, provenientes de um meio social de classe baixa, cursando pela primeira vez a série inicial do ensino primário, sendo entrevistadas periodicamente, iniciando o estudo por um “segmento semilongitudinal”, com um ano de duração, em que foi escolhido aleatoriamente um grupo de 30 crianças. As entrevistas foram realizadas no início, na metade e no final do ano escolar, chegando-se ao término do experimento com 28 das crianças previamente selecionadas. Trinta anos já decorreram da revolucionária experiência de F&T no campo da aprendizagem da lecto-escrita, de forma que está mais do que na hora de se fazer a sua revisão crítica, coisa de que as próximas seções irão tratar.

Materiais e métodos da psicogênese da língua escrita

A população do estudo transversal realizado por F&T era formada por grupos de crianças de 4, 5 e 6 anos, provenientes da classe média e da classe baixa. O grupo de 4 e 5 anos da classe média freqüentava o jardim de infância particular e o da classe baixa os jardins da infância pertencentes a uma escola pública. A classe média profissional de Buenos Aires dá muita importância à educação pré-escolar e envia seus filhos, de preferência, a jardins de infância particulares. Foram entrevistados 10 sujeitos classe baixa — 6 meninos e 4 meninas — de média igual a 4 anos e 8 meses de idade. A população compunha-se, ainda, de 11 sujeitos da classe baixa — 6 meninos e 5 meninas — de média igual a 5 anos e 6 meses de idade; de 16 sujeitos da classe média — 7 meninos e 9 meninas — de média igual a 5 anos e 7 meses de idade; e de um grupo de 11 sujeitos da classe baixa, cuja idade média estava na faixa dos 6 anos de idade. O estudo com esse último grupo, porém, não foi completo, pois todas as crianças eram habitantes de favelas, o que levou F&T, por razões alheias à sua vontade, a abandonarem a amostragem. Nos outros grupos, as crianças de classe baixa provinham do cinturão industrial e as de classe média da zona residencial de Buenos Aires. No total, as escolas envolvidas foram 6. Os interrogatórios se realizavam em alguma sala da escola e tinham a duração entre 20 e 30 minutos. O método de interrogação inspirado no “método clínico”, ou

"método de exploração crítica", amplamente desenvolvido pela escola de Genebra, foi adaptado por F&T com o objetivo de explorar os conhecimentos da criança no que se referia as atividades de leitura e escrita.

O material da experimentação de F&T era composto por cartões com desenhos, textos e números, de forma a se poder mostrá-los à criança e perguntar se aquilo servia ou não para ler: — Você pode ler esse cartão para mim? — Você pode me dizer o que está escrito? E entregava-se o cartão à criança.

É claro que a criança, de posse do cartão sempre procurava responder à pergunta. Curiosa com a "brincadeira", ela tentava identificar as figuras ou ler as palavras, conforme seu nível de letramento. Disso decorriam as mais inusitadas ou inesperadas situações, que F&T descreveram em seu livro.

As crianças foram entrevistadas periodicamente no início, meio e ao final do ano escolar. O método de ensino da leitura e da escrita utilizado nas escolas argentinas da época era o chamado "método misto" ou de "palavras-tipo", pode-se dizer o mais difundido em toda a América Latina. Por esse método, a leitura e a escrita são ensinadas simultaneamente, começando com palavras consideradas fáceis, em geral com casos de duplicação de sílabas ou repetição da mesma vogal em diferentes sílabas. Pelo método misto ou de palavras-tipo, as palavras são decompostas em constituintes menores, recombina-se posteriormente. Da decomposição resultam sílabas representadas por consoante e vogal, ou vogal exclusivamente. As consoantes se combinam com todas as vogais para formar novas sílabas. Em poder de um grupo de palavras aprendidas, lidas e escritas, o professor apresentava orações simples nas quais estavam inseridas as ditas palavras. O método respeitava o princípio de apresentar uma palavra de cada vez, sem passar a outra nova antes que a anterior estivesse aprendida. As crianças possuíam cada uma o chamado "livro de leitura", que funcionava como uma rigorosa fórmula de iniciação, pois todas as lições eram retiradas dali, seguindo os passos clássicos de leitura mecânica, compreensiva e expressiva. Insistia-se na simultaneidade do escrito, possuindo cada criança um caderno de exercícios onde era feito o treino com a escrita das letras, sílabas, palavras e frases. Na Argentina, o livro didático admitia várias versões, cuja escolha era da responsabilidade do docente. O tipo de letra com que se começava o ensino era a cursiva minúscula; as maiúsculas eram introduzidas na metade do curso, e a de imprensa reservadas aos livros de texto.

As crianças de 4 e 5 anos cursavam o jardim de infância e as de 6 anos a primeira série. Na Argentina, o jardim de infância começa aos 4 anos, sendo pois este o limite inferior de idade a Considerar. O ensino da lecto-escrita inicia-se na primeira série da escolaridade primária. Quando F&T realizaram a investigação, durante os anos de 1975 e 1976, por disposição do Ministério de Educação, o primeiro mês de aula era dedicado a exercícios preparatórios para a aprendizagem, em geral fazendo-se exercícios viso-motores de coordenação, orientação espacial, etc. Tal possibilidade permitiu que as crianças de 6 anos fossem interrogadas antes de receber o ensino sistemático, que começava pela metade do segundo mês de aula.

Os resultados da investigação de F&T proporcionam dois indícios fundamentais: por um lado, tem-se que o processo de aprendizagem da criança quase sempre se dá por vias insuspeitadas para o docente; por outro, mesmo as crianças da classe baixa não começam desde o zero da lecto-escrita na primeira série. Aos 6 anos, qualquer criança já possui uma série de concepções sobre a escrita, cuja gênese deve ser procurada em idades mais precoces. Com efeito, o problema suscitado por F&T foi investigar em que momento a escrita se constitui como objeto do conhecimento. A investigação indicou que até por volta dos 4 anos as crianças espontaneamente fazem perguntas do tipo: Como se escreve?; O que diz? Ao mesmo tempo solicitam do adulto a leitura de histórias ou de revistas. Não se pode concluir que o interesse pela escrita começa em uma idade cronológica determinada, mas há indícios de que desde a fase dos quatro anos de idade nosso interesse pela decodificação simbólica já se manifesta. Para averiguar tal hipótese, F&T fizeram um estudo de tipo transversal com crianças de idades compreendidas entre os 4 e 6 anos. Com o fim de analisar a influência da variável diferença social, foi escolhida uma população de classe média e classe baixa, em igualdade de situação escolar. Pode-se dizer que os atos de leitura verificados em todas as crianças independem da variável diferença social, manifestando-se os mesmos apenas um pouco mais tardiamente nos sujeitos provenientes da classe baixa do que nos da classe média.

A lógica dos cartões “que servem” e “que não servem” para ler

Segundo a opinião da crianças, uma palavra com poucas letras não se pode ler. O número chave em volta do qual gira a decisão de se poder ou não ler uma palavra é três: para a maioria das crianças, uma palavra com três caracteres já pode ser lida, porém com menos isso não é possível; para uma proporção menor das crianças interrogadas por F&T são necessários pelo menos quatro caracteres para que uma palavra possa ser lida e alguns se contentam com dois. A justificativa do critério de quantidade mínima de caracteres é explícita nas interpretações das autoras:

Gustavo (6 anos CM [classe média]) exige pelo menos três caracteres e justifica, dizendo que o grupo das que não servem para ler é porque “têm uma palavra ou duas”, enquanto que as outras “têm muitas, como quatro”. (Ele usa “palavra” no lugar de “letra” ou “caracteres gráficos”).

Juan Pablo (6 anos CM) também exige três, porém justifica, simplesmente, dizendo que as que não servem para ler “são muito curtinhas”, enquanto que as outras “são mais compridas”, ainda sendo capaz de indicar que dentro do grupo das que não servem para ler “alguns são números e algumas letras”.

Jorge (6 anos CM) exige quatro caracteres como mínimo. Para que um cartão sirva para ler, tem de ter “muitas coisas, um montão”; ele, por exemplo, exclui um m manuscrito “porque só tem três”. (Ferreiro & Teberosky, 1989, p. 41).

Torna-se claro nos testes da lecto-escrita, por meio de inúmeros exemplos de protocolos extraídos das crianças interrogadas que a legibilidade de um texto está associada à quantidade de caracteres, corroborando a hipótese de Miller e Friedman quando o teste da reconstrução de textos mutilados é resolvido por adultos. No caso da criança, para que um texto escrito “sirva para ler”, não basta que possua caracteres identificados como letras. É preciso também que ele contenha uma certa quantidade de caracteres, variável entre dois e quatro, na maioria dos casos situando-se em três. Além desse critério, encontra-se outro que tem grande importância: se todos os caracteres são iguais, ainda que haja um número suficiente, tampouco o cartão que os contém pode oportunizar um ato de leitura. Isso se evidencia quando se faz as crianças compararem os seguintes exemplos de escrita: MMMMM, AAAAA, MANTEIGA. O número de letras (superior a três) garante que os cartões não serão rejeitados por quantidade insuficiente de caracteres; foram escolhidas as letras M e A por serem as primeiras claramente identificadas pelas crianças. A pergunta exposta no teste de F&T é a mesma: decidir se serve para ler ou não. Um pouco mais da metade das crianças de 4 anos interrogadas, e dois terços das de 5 anos afirmaram explicitamente que se todas as letras são iguais, não se pode proceder a um ato de leitura. A necessidade de ter muitas letras para que possa ler a palavra, no entanto, confirma o resultado obtido por Miller e Friedman no que diz respeito ao alto número da reconstituição da forma mutilada correspondente à inserção.

Os cartões utilizados por F&T têm uma lógica baseada no “sim” e no “não”, reproduzindo o código binário, onde aparecem muitas possibilidades de classificação, identificando-se uma conduta típica que constitui o intermediário entre o “nível zero” de aquisição da lecto-escrita e o nível em que aparecem os primórdios de uma ordem classificatória sistemática, que consiste na utilização de índices pela criança para decidir se um cartão serve ou não para ler. Os sujeitos que assim procedem encontram no cartão um índice que lhes permite interpretá-lo. Dessa forma, é possível supor que os cartões utilizados subentendem que os critérios de ordenação classificatória sejam importantes no processo de aquisição da lecto-escrita.

Outra possibilidade aventada por F&T consiste em trabalhar a distinção entre caracteres cursivos e de imprensa. Essa diferença é conceitualizada pela criança sob a forma de um agrupamento dos cartões escritos em letra cursiva, dizendo que “não são para ler, estas são para escrever”. A seguir, a criança agrupa em separado os cartões com caracteres de imprensa e números, dizendo que são “para nomes e também para ler”; depois retira os cartões com números, dizendo que não são para ler porque não são letras. Portanto, a lógica da criança está na diferenciação entre os caracteres numéricos e alfabéticos, em que a leitura consiste unicamente em identificar as palavras, das quais obviamente os números não fazem parte.

É interessante analisar como F&T consideraram a classificação induzida pela criança a partir da diferença presente nos cartões com letras cursivas, letras de imprensa e números. Deve-se lembrar que esses últimos são representados sempre

de uma mesma forma, independentemente de terem sido escritos a mão ou impressos. A partir de vários protocolos sobre as atividades dos sujeitos com os cartões, F&T interpretaram as diferenças entre os tipos de letras da seguinte forma:

Por um lado, é uma indicação de que a criança é sensível ao fato de que existe mais de um tipo de escrita. Porém, por outro lado, a maneira de conceitualizar este fato pode ser muito variada. Pelo menos em dois dos exemplos apresentados [...] a distinção cursiva / imprensa aparece misturada com a maneira de distinguir números de letras. Quando abordamos este problema, veremos mais claras as razões destas confusões conceituais. Finalmente, um critério aparentemente simples, porém que poucas vezes aparece como um critério único, é o de proceder à distinção entre cartões com letras, por um lado, e cartões com números, por outro. A utilização desse critério exige, por um lado, uma clara distinção entre os grafismos próprios às letras e os grafismos próprios aos números. Porém, por outro lado, exige renunciar ao critério de quantidade mínima de caracteres, que tão pertinazmente se impõe à maioria das crianças interrogadas. (Ferreiro & Teberosky, 1989, p. 46).

Essa interpretação, não obstante apresentar-se verdadeira, é por outro lado incompleta, visto que as respostas dadas pelas crianças contém uma hipótese elementar que não foi levantada por F&T: elas interpretam a dualidade “servir para ler” e “não servir para ler” como intrínseca aos cartões (contida neles), de forma que atribuem o sentido das letras de imprensa ao uso que delas se faz nos materiais impressos de leitura e as letras cursivas como reservadas para escrever. Assim, a criança atribui às letras de imprensa sua finalidade de “servirem para ler” e às letras cursivas a finalidade de “servirem para escrever”, pois está habituada dessa forma aos materiais pedagógicos da escola. Por esse critério, os caracteres numéricos, que são ao mesmo tempo cursivos e gráficos (de imprensa), não se enquadram facilmente na lógica de servirem ou não para ler. Por isso, a criança que inicialmente classifica os cartões numéricos entre os que servem para ler, agrupando-os junto com as letras de imprensa, depois os retira, caracterizando-os como não serem para ler. Obviamente, a matriz classificatória presente na raiz do pensamento da criança leva-a a distinguir entre as letras cursivas como destinadas a servirem para (ela) escrever e as letras de imprensa como servirem para (ela) ler.

A incompletude da interpretação de F&T reside na forma como a idéia de classificação está sendo trabalhada com a criança por meio dos cartões. Os cartões de F&T classificam-se inicialmente segundo o critério de comportarem distintamente letras e números. Essa classificação não coloca dúvida para a criança e ela desde cedo consegue distinguir facilmente entre letras e números, mas quando se pede para separar os cartões que servem para ler e os que não servem, instaura-se uma dúvida e ela decide seguindo um juízo arbitrário: ora os números servem para ler e ora não servem. É interessante notar como a primeira decisão (mais espontânea) da criança coincide com a realidade factual, pois os números servem para ler na acepção própria do termo leitura. Mas depois, diante da lógica mais profunda de que nos cartões de F&T são as letras de imprensa que servem para ler, a criança recua

e retira os elementos com números dessa última classe. Essa perspectiva condiz com o conceito de Piaget, para quem “uma classe é o conjunto de termos que podem ser substituídos uns pelos outros a título de argumentos conferindo um valor de verdade a uma função proposicional” (Piaget, 1976, p. 49).

No seu trabalho prático com a criança, Piaget aplica materiais específicos para estudar as classificações por elas realizadas, materiais esses que não somente permitem classificações hierárquicas (inclusões), mas também as complementaridades, ou seja, as relações entre uma classe qualquer, A, B ou C, e as classes diferentes delas, mas que reunidas a ela, esgotam o conteúdo de uma classe superior.

Por exemplo, se A é a classe dos patos, B a das aves e C a dos animais, uma primeira forma de classes complementares será constituída pelas classes a que chamamos “secundárias” na descrição dos “agrupamentos elementares” que constituem a lógica das operações concretas (classes a que se dá o nome, em geral, de “complementares de primeira espécie” na teoria dos conjuntos): A' (as aves não-patos) é, assim, a complementar de B sob C; B' (os animais não-aves) é a complementar de B sob C etc. (Piaget e Inhelder, 1983, p. 149).

No caso do material de F&T seria preciso definir melhor o problema das complementaridades, apresentando-se os números como complementos dos caracteres que servem para escrever em relação às letras cursivas, desempenhando eles a mesma função em relação às letras de imprensa, que servem para ler. A interrogação inicial no contexto F&T deveria ser: Quais letras servem para ler e quais servem para escrever? Nesse caso seriam apresentados apenas os cartões com letras. Depois, apresentar-se-iam os cartões com números, não se perguntando se servem ou não para ler ou escrever, mas sim: Em qual monte você incluiria esses cartões com números? Isso eliminaria a instauração de uma dúvida com solução arbitrária. Uma interrogação ainda mais pertinente seria: feita em duas etapas: 1) eu posso colocar esses cartões com números junto com os cartões das letras que servem para ler?; 2) eu posso colocar também esses cartões com números junto com os cartões das letras que servem para escrever? Conforme a terminologia da teoria de Piaget, se a criança responder sim aos dois questionamentos, então ela possui os esquemas de complementaridade classificatória dos números em relação às letras no que toca à estrutura da lecto-escrita; caso contrário ela ainda não desenvolveu esses esquemas.

Com isso fica preenchida a lacuna produzida por F&T em sua interpretação sobre a fase inicial da aquisição das estruturas da lecto-escrita, e elucidado o porque das autoras tirarem conclusões incompletas do experimento que realizaram: sua maneira de trabalhar a lógica de classes piagetiana faz que se lance mão de interrogações que não pressupõem a possibilidade das complementaridades, além das simples inclusões hierárquicas.

Consideração final

Como ocorreu com F&T, as dificuldades em protocolar o trabalho com cartões e interpretar posteriormente os dados segundo uma ampla profundidade dentro das teorias psicolinguísticas fazem com que em geral as pesquisas sobre a aquisição da lecto-escrita se apresentem de forma incompleta. O método da interrogação clínica de epistemologia genética possui uma flexibilidade bastante ampla que deve ser explorada com o uso tanto de jogos de cartões mais adequados quanto de formas de interrogação mais específicas para a questão da lecto-escrita, fazendo com que possíveis lacunas interpretativas sejam preenchidas.

Bibliografia

CHOMSKY, Noam. **Reflexões sobre a linguagem**. São Paulo: Cultrix, 1980.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

INHELDER, B. Linguagem e conhecimento no quadro construtivista. In PIATTELLI-PALMARINE, M. **Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem**. São Paulo: Cultrix / Edusp, 1983, p. 170-6.

OLÉRON, P. Os hábitos verbais. In PIAGET, J. et al. **Problemas de psicolinguística**. São Paulo: Mestre Jou, 1973, p. 93-124.

PIAGET, J. **Ensaio de lógica operatória**. São Paulo: Globo / Edusp, 1976.

_____. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

_____; Inhelder, B. **Gênese das estruturas lógicas elementares**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

BONAMINO, A.; COSCARELLI, C.; FRANCO, C. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 91-113, dez. 2002.

ALVES, M. L. Identificação de níveis de compreensão de leitura: uma aproximação. **Ensenanza de las ciencias**, 2005, número extra, VII Congresso.

GHIMARÃES, S. R. K. Dificuldades no desenvolvimento da lectoescrita: o papel das habilidades metalingüísticas. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, Jan-Abr 2003, Vol. 19 n. 1, p. 33-45.

MOREIRA, C. M. Níveis lingüísticos da leitura inicial: uma aquisição gradativa. Disponibilizado na Web por: <claudia@uesc.br>. Acesso: 08 jul. 2007.

TEORIAS E PRÁTICAS DO LETRAMENTO. Brasília: INEP, 2007.