

REFLEXÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO



Questões da Nossa Época
Volume 6

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro , SP, Brasil)

Ferreiro, Emilia

Reflexões sobre alfabetização / Emilia Ferreiro. – 26. ed.
– São Paulo : Cortez, 2011. – (Coleção questões da nossa época ; v. 6)

Vários tradutores

Bibliografia

ISBN 978-85-249-1587-1

1. Alfabetização 2. Alfabetização - Métodos 3. Leitura I.
Título. II. Série.

10-02896

CDD-372.414

Índices para catálogo sistemático:

1. Alfabetização : Métodos e técnicas : Ensino fundamental 372.414
2. Alfabetização : Processos : Ensino fundamental 372.414
3. Aprendizagem de leitura : Método e técnicas : Ensino fundamental 372.414
4. Metodologia : Alfabetização : Ensino fundamental 372.414

Emilia Ferreiro

REFLEXÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO

26ª edição

8ª reimpressão

 **CORTEZ
EDITORA**

REFLEXÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO

Emilia Ferreiro

Tradução: Horácio Gonzales, Maria Amélia de Azevedo Goldberg, Maria Antônia Cruz Costa Magalhães, Mansa do Nascimento Paro e Sara Cunha Lima

Capa: aeroestúdio

Preparação dos originais: Nair Kayo

Revisão: Maria de Lourdes de Almeida

Composição: Linea Editora Ltda.

Coordenação editorial: Danilo A. Q. Morales

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem autorização expressa do autor e do editor.

© 1981 by Autora

Direitos para esta edição

CORTEZ EDITORA

Rua Monte Alegre, 1074 — Perdizes

05014-001 — São Paulo-SP

Tel.: (11) 3864-0111 Fax: (11) 3864-4290

E-mail: cortez@cortezeditora.com.br

www.cortezeditora.com.br

Impresso no Brasil — janeiro de 2024

Sumário

| | |
|--|-----------|
| Prefácio | 7 |
| Apresentação..... | 11 |
| A representação da linguagem e o processo de alfabetização..... | 13 |
| 1. A escrita como sistema de representação..... | 14 |
| 2. As concepções das crianças a respeito do sistema de escrita | 19 |
| 3. As concepções sobre a língua subjacentes à prática docente | 31 |
| Conclusões..... | 41 |
| A compreensão do sistema de escrita: construções originais da criança e informação específica dos adultos | 43 |
| 1. Construções originais das crianças..... | 46 |
| 2. Informações específicas..... | 55 |
| 3. Algumas implicações pedagógicas..... | 59 |

| | |
|---|-----------|
| Processos de aquisição da língua escrita no contexto escolar | 63 |
| O espaço da leitura e da escrita na educação pré-escolar | 93 |
| Bibliografia | 101 |

Prefácio

Este é um livro sobre alfabetização que, contrariando hábitos e expectativas, não traz para o leitor nem um novo método, nem novos testes, nem nada que se pareça com uma solução pronta.

O que a autora nos oferece são ideias a partir das quais torna-se possível o que já era necessário: repensar a prática escolar da alfabetização. São reflexões — às vezes apaixonadas — sobre os resultados de suas pesquisas científicas.

Emilia Ferreiro é doutora pela Universidade de Genebra, onde teve o privilégio de ser orientanda e colaboradora de Jean Piaget. Suas pesquisas sobre a alfabetização foram realizadas principalmente na Argentina, onde nasceu, e no México, país que a recebeu e onde é, atualmente, professora titular do Centro de Investigação e Estudos Avançados do Instituto Politécnico Nacional.

Tradicionalmente a investigação sobre as questões da alfabetização tem girado em torno de uma pergunta: “como se deve ensinar a ler e escrever?” A crença implícita era a de que o processo de alfabetização começava e acabava entre as quatro paredes da sala de aula e que a aplicação

correta do método adequado garantia ao professor o controle do processo de alfabetização dos alunos.

À medida que um contingente maior de crianças passou a ter acesso à educação, os números do fracasso foram se tornando mais alarmantes. Diante da derrota impôs-se a necessidade de mudanças radicais. Uma unanimidade nacional que — na ausência de instrumentos para repensar a prática falida — converteu-se em caça aos culpados. Ninguém escapou do banco dos réus: os alunos, por serem subnutridos, carentes, deficientes. A escola, por ser uma inexorável máquina de reprodução das relações de poder. O professor, por ser mal pago, malformado, incompetente.

Neste momento o círculo parece ter se fechado e tudo indica que as contradições alcançaram um nível realmente desestabilizador. Como diz Emilia Ferreiro: “Em alguns momentos da história faz falta uma revolução conceitual. Acreditamos ter chegado o momento de fazê-la a respeito da alfabetização.”

Não foi certamente obra do acaso que um avanço tão significativo na compreensão do processo de alfabetização como a contribuição de Emilia Ferreiro tenha acontecido na América Latina, onde o fracasso escolar já ultrapassou os limites de um problema educacional; onde os índices chegaram a níveis política e socialmente inaceitáveis.

As pesquisas de Emilia Ferreiro e colaboradores romperam o imobilismo lamuriento e acusatório e deflagraram um esforço coletivo de busca de novos caminhos. Deslocando a investigação do “como se ensina” para o “como se aprende”, Emilia Ferreiro descobriu e descreveu a psicogênese da língua escrita e abriu espaço — agora sim — para

um novo tipo de pesquisa em pedagogia. Uma pedagogia onde a compreensão do papel de cada um dos envolvidos no processo educativo muda radicalmente. Suas ideias, quando levadas à prática, produzem mudanças tão profundas na própria natureza das relações do poder pedagógico que, sonho ou não, é inevitável acalentar a ideia de que esta revolução conceitual sobre a alfabetização acabe levando a mudanças profundas na própria estrutura escolar.

Mas não vamos colocar o carro adiante dos bois. O importante neste momento é que, através deste livro, cheguem às mãos dos educadores as ferramentas que Emilia Ferreiro nos oferece. Com as quais, quem sabe, vamos conseguir descobrir os caminhos para romper o círculo vicioso da reprodução do analfabetismo.

Telma Weisz

Apresentação

Neste volume estão reunidos quatro trabalhos produzidos em momentos diferentes, porém dentro da mesma linha de preocupação: contribuir para uma reflexão sobre a intervenção educativa alfabetizadora a partir dos novos dados oriundos das investigações sobre a psicogênese da escrita na criança. Estas investigações (que há dez anos vimos realizando ininterruptamente) evidenciam que o processo de alfabetização nada tem de mecânico, do ponto de vista da criança que aprende.

Essa criança se coloca problemas, constrói sistemas interpretativos, pensa, raciocina e inventa, buscando compreender esse objeto social particularmente complexo que é a escrita, tal como ela existe em sociedade.

Os dados a que nos referimos nestes quatro trabalhos provêm de investigações realizadas em castelhano (com crianças da Argentina e do México). Os dados colhidos recentemente no Brasil por Telma Weisz (São Paulo), Esther Pilar Grossi (Porto Alegre), Terezinha Nunes Carraher e Lúcia Browne Rego (Recife), mostram que os processos de conceitualização da escrita seguem uma linha evolutiva similar em português.

Esperamos, no entanto, que novas pesquisas brasileiras contribuam para precisar melhor os aspectos específicos de português, aspectos esses relevantes para compreender o que ocorre quando se inicia o período de fonetização da escrita.

Julho, 1985.

* * *

Este livro, até sua 22^a edição, continha quatro trabalhos. Um deles intitulava-se “Deve-se ou não se deve ensinar a ler e escrever na pré-escola? Um problema mal colocado”.

Esse texto, escrito em 1982, exigia ser revisado, em função dos múltiplos comentários que recebi de educadoras durante esses anos. Em março de 1994, a pedido da Unidad de Publicaciones da Secretaría de Educación Pública do México, procedi a esta nova versão, que agora passa a denominar-se “O espaço da leitura e da escrita na educação pré-escolar”.

Emilia Ferreiro

México, março de 1994.

A representação da linguagem e o processo de alfabetização*

É recente a tomada de consciência sobre a importância da alfabetização inicial como a única solução real para o problema da alfabetização remediativa (de adolescentes e adultos).

Tradicionalmente, a alfabetização inicial é considerada em função da relação entre o método utilizado e o estado de “maturidade” ou de “prontidão” da criança. Os dois polos do processo de aprendizagem (quem ensina e quem aprende) têm sido caracterizados sem que se leve em conta o terceiro elemento da relação: a natureza do objeto de conhecimento envolvendo esta aprendizagem. Tentaremos demonstrar de que maneira este objeto de conhecimento intervém no processo, não como uma entidade única, mas como uma tríade: temos, por um lado, o sistema de representação alfabética da linguagem, com suas características

* Texto publicado no *Caderno de Pesquisa*, n. 52, p. 7-17, fev. 1985. Tradução de Horácio Gonzales.

específicas;¹ por outro lado, as concepções que tanto os que aprendem (as crianças) como os que ensinam (os professores) têm sobre este objeto.

1. A escrita como sistema de representação

A escrita pode ser concebida de duas formas muito diferentes e conforme o modo de considerá-la as consequências pedagógicas mudam drasticamente. A escrita pode ser considerada como uma *representação* da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras. Tratemos de precisar em que consistem as diferenças.

A construção de qualquer sistema de representação envolve um processo de diferenciação dos elementos e relações reconhecidas no objeto a ser apresentado e uma seleção daqueles elementos e relações que serão retidos na representação. Uma representação X não é igual à realidade R que representa (se assim for, não seria uma representação mas uma outra instância de R). Portanto, se um sistema X é uma representação adequada de certa realidade R, reúne duas condições aparentemente contraditórias:

- a) X possui algumas das propriedades e relações próprias a R;
- b) X exclui algumas das propriedades e relações próprias a R.

1. Trataremos aqui exclusivamente do sistema alfabético de escrita.

O vínculo entre X e R pode ser de tipo analógico ou totalmente arbitrário. Por exemplo, se os elementos de R são formas, distâncias e cores, X pode conservar essas propriedades e representar formas por formas, distâncias por distâncias e cores por cores. É o que acontece no caso dos mapas modernos: a costa não é uma linha, mas a linha do mapa conserva as relações de proximidade entre dois pontos quaisquer, situados nessa costa; as diferenças de altura do relevo não se exprimem necessariamente por diferenças de coloração em R, mas podem se exprimir por diferenças de cores em X etc. Embora um mapa seja basicamente um sistema de representação analógico, contém também elementos arbitrários; as fronteiras políticas podem ser indicadas por uma série de pontos, por uma linha contínua ou por qualquer outro recurso; as cidades não são formas circulares nem quadradas e, no entanto, são estas duas formas geométricas as que habitualmente representam — na escala do mapa de um país — as cidades² etc.

A construção de um sistema de representação X adequado a R é um problema completamente diferente da construção de sistemas alternativos de representação (X1, X2, X3 ...) construídos a partir de um X original: Reservamos a expressão *codificar* para a construção desses sistemas alternativos. A transcrição das letras do alfabeto em código telegráfico, a transcrição dos dígitos em código binário computacional, a produção de códigos secretos para uso

2. As diferenças em números de habitantes das populações, ou na importância política das mesmas, pode se exprimir por diferenças de forma tais como quadrados *versus* círculos, ou senão por variações de tamanho dentro da mesma forma. Neste caso se restabelece o analógico no interior do arbitrário.

militar etc., são todos exemplos de construção de códigos de transcrição alternativa baseados em uma representação já constituída (o sistema alfabético para a linguagem ou o sistema ideográfico para os números).

A diferença essencial é a seguinte: *no caso da codificação, tanto os elementos como as relações já estão predeterminados*; o novo código não faz senão encontrar uma representação diferente para os mesmos elementos e as mesmas relações. *No caso da criação de uma representação, nem os elementos nem as relações estão predeterminados*. Por exemplo, na transcrição da escrita em código Morse todas as configurações gráficas que caracterizam as letras se convertem em sequências de pontos e traços, mas a cada letra do primeiro sistema corresponde uma configuração diferente de pontos e traços, em correspondência biunívoca. Não aparecem “letras novas” nem se omitem distinções anteriores. Ao contrário, a construção de uma primeira forma de representação adequada costuma ser um longo processo histórico, até se obter uma forma final de uso coletivo.

A invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação, não um processo de codificação. Uma vez construído, poder-se-ia pensar que o sistema de representação é aprendido pelos novos usuários como um sistema de codificação. Entretanto, não é assim. No caso dos dois sistemas envolvidos no início da escolarização (o sistema de representação dos números e o sistema de representação da linguagem), as dificuldades que as crianças enfrentam são dificuldades conceituais semelhantes às da construção do sistema e por isso pode-se dizer, em ambos os casos, que a criança reinventa esses

sistemas. Bem entendido: não se trata de que as crianças reinventem as letras nem os números, mas que, para poderem se servir desses elementos como elementos de um sistema, devem compreender seu processo de construção e suas regras de produção, o que coloca o problema epistemológico fundamental: qual é a natureza da relação entre o real e a sua representação?

No caso particular da linguagem escrita, a natureza complexa do signo linguístico torna difícil a escolha dos parâmetros privilegiados na representação. A partir dos trabalhos definidores de Ferdinand de Saussure estamos habituados a conceber o signo linguístico como a união indissolúvel de um significante com um significado, mas não avaliamos suficientemente o que isto pressupõe para a construção da escrita como sistema de representação. É o caráter bifásico do signo linguístico, a natureza complexa que ele tem e a relação de referência o que está em jogo. Mas, o que a escrita realmente representa? Por acaso representa diferenças nos significados? Ou diferenças nos significados com relação à propriedade dos referentes? representa por acaso diferenças entre significantes? Ou diferenças entre os significantes com relação aos significados?

As escritas de tipo alfabético (tanto quanto as escritas silábicas) poderiam ser caracterizadas como sistemas de representação cujo intuito original — e primordial — é representar as diferenças entre os significantes. Ao contrário, as escritas de tipo ideográfico poderiam ser caracterizadas como sistemas de representação cuja intenção primeira — ou primordial — é representar diferenças nos significados. No entanto, também se pode afirmar que nenhum sistema de escrita conseguiu representar de maneira equilibrada a na-

tureza bifásica do signo linguístico. Apesar de que alguns deles (como o sistema alfabético) privilegiam a representação de diferenças entre os significantes, e outros (como os ideográficos) privilegiam a representação de diferenças nos significados, nenhum deles é “puro”: os sistemas alfabéticos incluem — através da utilização de recursos ortográficos — componentes ideográficos (Blanche-Benveniste e Chervel, 1974), tanto quanto os sistemas ideográficos (ou logográficos) incluem componentes fonéticos (Cohen, 1958; Gelb, 1976).

A distinção que estabelecemos entre sistema de codificação e sistema de representação não é apenas terminológica. Suas consequências para a ação alfabetizadora marcam uma nítida linha divisória. Ao concebermos a escrita como um código de transcrição que converte as unidades sonoras em unidades gráficas, coloca-se em primeiro plano a discriminação perceptiva nas modalidades envolvidas (visual e auditiva). Os programas de preparação para a leitura e a escrita que derivam desta concepção centram-se, assim, na exercitação da discriminação, sem se questionarem jamais sobre a natureza das unidades utilizadas. A linguagem, como tal, é colocada de certa forma “entre parênteses”, ou melhor, reduzida a uma série de sons (contrastes sonoros a nível do significante). O problema é que, ao dissociar o significante sonoro do significado, destruimos o signo linguístico. O pressuposto que existe por trás destas práticas é quase que transparente: se não há dificuldades para discriminar entre duas formas visuais próximas, nem entre duas formas auditivas próximas, nem também para desenhá-las, não deveria existir dificuldade para aprender a ler, já que se trata de uma simples transcrição do sonoro para um código visual.

Mas se se concebe a aprendizagem da língua escrita como a compreensão do modo de construção de um sistema de representação, o problema se coloca em termos completamente diferentes. Embora se saiba falar adequadamente, e se façam todas as discriminações perceptivas aparentemente necessárias, isso não resolve o problema central: compreender a natureza desse sistema de representação. Isto significa, por exemplo, compreender por que alguns elementos essenciais da língua oral (a entonação, entre outros) não são retidos na representação; por que todas as palavras são tratadas como equivalentes na representação, apesar de pertencerem a “classes” diferentes; por que se ignoram as semelhanças no significado e se privilegiam as semelhanças sonoras; por que se introduzem diferenças na representação por conta das semelhanças conceituais etc.

A consequência última desta dicotomia se exprime em termos ainda mais dramáticos: se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica; se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual.

2. As concepções das crianças a respeito do sistema de escrita

Os indicadores mais claros das explorações que as crianças realizam para compreender a natureza da escrita são suas produções espontâneas, entendendo como tal as

que não são o resultado de uma cópia (imediate ou posterior).³ Quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras,⁴ está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado. Essas escritas infantis têm sido consideradas, displicentemente, como garatujas, “puro jogo”, o resultado de fazer “como se” soubesse escrever. Aprender a lê-las — isto é, a interpretá-las — é um longo aprendizado que requer uma atitude teórica definida. Se pensarmos que a criança aprende só quando é submetida a um ensino sistemático, e que a sua ignorância está garantida até que receba tal tipo de ensino, nada poderemos enxergar. Mas se pensarmos que as crianças são seres que ignoram que devem pedir permissão para começar a aprender, talvez comecemos a aceitar que podem saber, embora não tenha sido dada a elas a autorização institucional para tanto. Saber algo a respeito de certo objeto não quer dizer, necessariamente, saber algo socialmente aceito como “conhecimento”. “Saber” quer dizer ter construído alguma concepção que explica certo conjunto de fenômenos ou de objetos da realidade. Que esse “saber” coincida com o “saber” socialmente válido é um outro problema (embora seja esse, precisamente, o problema do “saber” escolarmente reconhecido). Uma criança pode co-

3. Mencionaremos aqui apenas os processos de produção de texto (escrita). Em razão da limitação do espaço, não iremos nos ocupar dos processos de interpretação de textos (leitura), embora ambos se encontrem perfeitamente relacionados (o que não significa paralelismo completo).

4. É importante sublinhar “conjunto de palavras”. Uma escrita isolada é geralmente impossível de se interpretar. É preciso ter um conjunto de expressões escritas para poder avaliar os contrastes a se levar em conta na construção da representação.

nhecer o nome (ou o valor sonoro convencional) das letras, e não compreender exaustivamente o sistema de escrita. Inversamente, outras crianças realizam avanços substanciais no que diz respeito à compreensão do sistema, sem ter recebido informação sobre a denominação de letras particulares. Aqui mencionaremos brevemente alguns aspectos fundamentais desta evolução psicogenética, que tem sido apresentada e discutida com maior detalhe em outras publicações.⁵

As primeiras escritas infantis aparecem, do ponto de vista gráfico, como linhas onduladas ou quebradas (zigue-zague), contínuas ou fragmentadas, ou então como uma série de elementos discretos repetidos (séries de linhas verticais, ou de bolinhas). A aparência gráfica não é garantia de escrita, a menos que se conheçam as condições de produção.

O modo tradicional de se considerar a escrita infantil consiste em se prestar atenção apenas nos aspectos gráficos dessas produções, ignorando os aspectos construtivos. Os *aspectos gráficos* têm a ver com a qualidade do traço, a distribuição espacial das formas, a orientação predominante (da esquerda para a direita, de cima para baixo), a orientação dos caracteres individuais (inversões, rotações etc.). Os *aspectos construtivos* têm a ver com o que se quis representar e os meios utilizados para criar diferenciações entre as representações.

Do ponto de vista construtivo, a escrita infantil segue uma linha de evolução surpreendentemente regular, através

5. Conforme: E. Ferreiro e A. Teberosky (1979 e 1981); E. Ferreiro (1982); E. Ferreiro et al. (1982); E. Ferreiro (1983); E. Ferreiro (no prelo).

de diversos meios culturais, de diversas situações educativas e de diversas línguas. Aí, podem ser distinguidos três grandes períodos no interior dos quais cabem múltiplas subdivisões:

- distinção entre o modo de representação icônico e o não icônico;
- a construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo);
- a fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético).

No primeiro período se conseguem as duas distinções básicas que sustentarão as construções subsequentes: a diferenciação entre as marcas gráficas figurativas e as não figurativas, por um lado, e a constituição da escrita como objeto substituto, por outros.⁶ A distinção entre “desenhar” e “escrever” é de fundamental importância (quaisquer que sejam os vocábulos com que se designam especificamente essas ações). Ao desenhar se está no domínio do icônico; as formas dos grafismos importam porque reproduzem a forma dos objetos. Ao escrever se está fora do icônico: as formas dos grafismos não reproduzem a forma dos objetos, nem sua ordenação espacial reproduz o contorno dos mesmos. Por isso, tanto a arbitrariedade das formas utilizadas como a ordenação linear das mesmas são as primeiras características manifestas da escrita pré-escolar. Arbitrariedade não significa necessariamente convencionalidade. No

6. Para compreender a passagem das letras como objetos em si às letras como objetos substitutos, ver Ferreiro (1982).

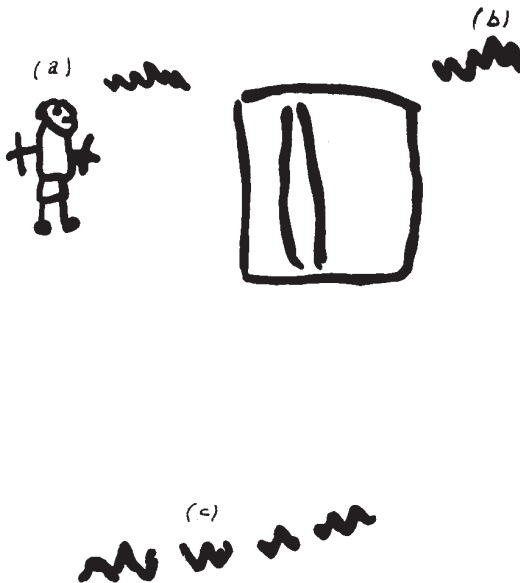
entanto, também as formas convencionais costumam fazer a sua aparição com muita precocidade. As crianças não empregam seus esforços intelectuais para inventar letras novas: recebem a forma das letras da sociedade e as adotam tal e qual.

Por outro lado, as crianças dedicam um grande esforço intelectual na construção de formas de diferenciação entre as escritas e é isso que caracteriza o período seguinte. Esses critérios de diferenciação são, inicialmente, *intrafigurais* e consistem no estabelecimento das propriedades que um texto escrito deve possuir para poder ser interpretável (ou seja, para que seja possível atribuir-lhe uma significação). Esses critérios *intrafigurais* se expressam, sobre o eixo quantitativo, como a quantidade mínima de letras — geralmente três — que uma escrita deve ter para que “diga algo” e, sobre o eixo qualitativo, como a variação interna necessária para que uma série de grafias possa ser interpretada (se o escrito tem “o tempo todo a mesma letra”, não se pode ler, ou seja, não é interpretável).

O passo seguinte se caracteriza pela busca de diferenciações entre as escritas produzidas, precisamente para “dizer coisas diferentes”. Começa então uma busca difícil e muito elaborada de modos de diferenciação, que resultam ser *interfigurais*; as condições de legibilidade *intrafigurais* se mantêm, mas agora é necessário criar modos sistemáticos de diferenciação entre uma escrita e a seguinte, precisamente para garantir a diferença de interpretação que será atribuída. As crianças exploram então critérios que lhes permitem, às vezes, variações sobre o eixo quantitativo (variar a quantidade de letras de uma escrita para outra, para obter escritas diferentes), e, às vezes, sobre o eixo

ILUSTRAÇÃO 1A

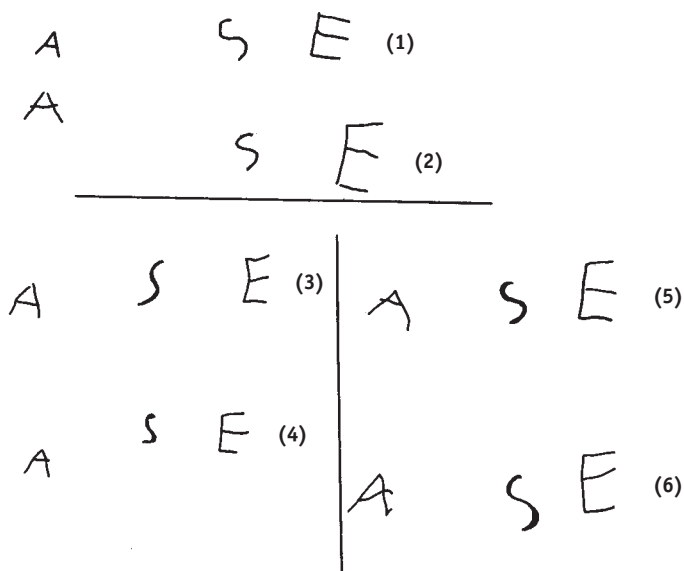
Escrita sem diferenciações interfigurais (Adriana, 4, 5).



- | | |
|--|---|
| — O que você desenhou? | — Adriana. |
| — Um boneco. | — Onde diz Adriana? (Assinala globalmente.) |
| — Ponha o nome. (Rabisco.) (a) | — Por que tem quatro pedacinhos? |
| — O que você pôs? | — ... porque sim. |
| — Ale (= seu irmão). | — O que diz aqui? (1°). |
| — Desenhe uma casinha. (Desenhe.) | — Adriana. |
| — O que é isso? | — E aqui? (2°). |
| — Uma casinha. | — Alberto (= seu pai). |
| — Ponha o nome. (Rabisco.) (b) | — E aqui? (3°). |
| — O que você pôs? | — Ale (= seu irmão). |
| — Casinha. | — E aqui? (4°). |
| — Você sabe colocar o seu nome? (Quatro rabiscos separados.) (c) | — Tia Picha. |
| — O que é isso? | |

ILUSTRAÇÃO 1B

Escrita com letras convencionais mas sem diferenciações interfigurais (Domingo, 6 anos).



(1) peixe

(2) o gato bebe leite

(3) galinha

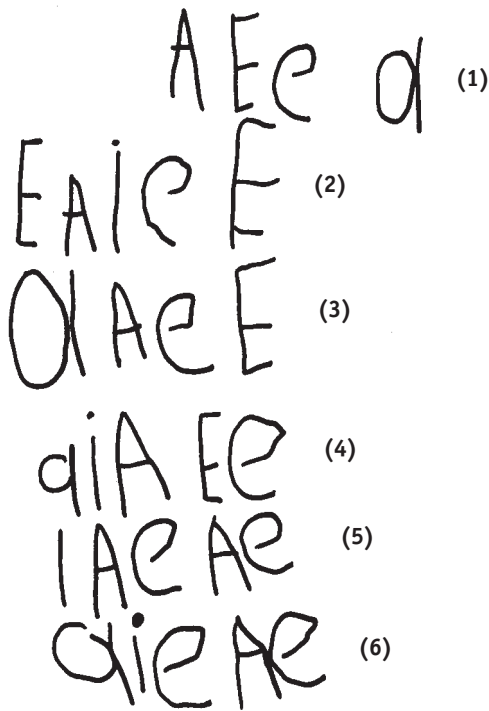
(4) franguinho

(5) pato

(6) patos

ILUSTRAÇÃO 2

Escrita com diferenças interfigurais (Carmelo, 6;2).



- (1) Carmelo Enrique Castillo Avellano (uma letra para cada nome).
 (2) vaca.
 (3) mosca.
 (4) borboleta.
 (5) cavalo.
 (6) mamãe come *tacos* (comida típica mexicana).

qualitativo (variar o repertório de letras que se utiliza de uma escrita para outra; variar a posição das mesmas letras sem modificar a quantidade). A coordenação dos dois modos de diferenciação (quantitativos e qualitativos) é tão difícil aqui como em qualquer outro domínio da atividade cognitiva.

Nestes dois primeiros períodos, o escrito não está regulado por diferenças ou semelhanças entre os significantes sonoros. É a atenção às propriedades sonoras do significante que marca o ingresso no terceiro grande período desta evolução. A criança começa por descobrir que as partes da escrita (suas letras) podem corresponder a outras tantas partes da palavra escrita (suas sílabas). Sobre o eixo quantitativo, isto se exprime na descoberta de que a quantidade de letras com que se vai escrever uma palavra pode ter correspondência com a quantidade de partes que se reconhece na emissão oral. Essas “partes” da palavra são inicialmente as suas sílabas. Inicia-se assim o período silábico, que evolui até chegar a uma exigência rigorosa: uma sílaba por letra, sem omitir sílabas e sem repetir letras. Esta hipótese silábica é da maior importância, por duas razões: permite obter um critério geral para regular as variações na quantidade de letras que devem ser escritas, e centra a atenção da criança nas variações sonoras entre as palavras. No entanto, a hipótese silábica cria suas próprias condições de contradição: contradição entre o controle silábico e a quantidade mínima de letras que uma escrita deve possuir para ser “interpretável” (por exemplo, o monossílabo deveria se escrever com uma única letra, mas se se coloca uma letra só, o escrito “não se pode ler”, ou seja, não é interpretável); além disso, contradição entre a interpretação silábica e as escritas pro-

ILUSTRAÇÃO 3A

Escrita silábica (letras de forma utilizadas sem seu valor sonoro convencional): cada letra vale por uma sílaba (Jorge, 6 anos).

i k h (1)

o A b s (2)

x y s (3)

s i e (4)

A (5)

S K I A I I M J (6)

(1) ga - to

(gato)

(2) ma - ri - po - sa

(borboleta)

(3) ca - ba - llo

(cavalo)

(4) pez

(peixe)

(5) mar

(mar)

(6) el - ga - to - be - be - le - che

(o gato bebe leite)

(As palavras foram mantidas no original espanhol para que o processo aqui ilustrado faça sentido.)

duzidas pelos adultos (que *sempre* terão mais letras do que as que a hipótese silábica permite antecipar).

No mesmo período — embora não necessariamente ao mesmo tempo — as letras podem começar a adquirir valores sonoros (silábicos) relativamente estáveis, o que leva a se estabelecer correspondência com o eixo qualitativo: as partes sonoras semelhantes entre as palavras começam a se exprimir por letras semelhantes. E isto também gera suas formas particulares de conflito.

Os conflitos antes mencionados (aos que se acrescenta às vezes a ação educativa, conforme a idade que tenha a criança nesse momento) vão desestabilizando progressivamente a hipótese silábica, até que a criança tem coragem suficiente para se comprometer em um novo processo de construção.⁷ O período silábico-alfabético marca a transição entre os esquemas prévios em via de serem abandonados e os esquemas futuros em vias de serem construídos. Quando a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como uma unidade, mas que ela é, por sua vez, reanalisável em elementos menores, ingressa no último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido. E, a partir daí, descobre novos problemas: pelo lado quantitativo, que se por um lado não basta uma letra por sílaba, também não se pode estabelecer nenhuma regularidade duplicando a quantidade de letras por sílaba (já que há sílabas que se escrevem com uma, duas, três ou mais letras); pelo lado qualitativo, enfrentará os problemas ortográficos (a identidade de som não garante identidade de letras, nem a identidade de letras a de sons).

7. Utilizamos aqui o modelo piagetiano da equilibrção (Piaget, 1975).

ILUSTRAÇÃO 3B

Escrita silábica (vogais com valor sonoro convencional):
cada letra vale por uma sílaba (Francisco, 6 anos).

F R i o (1)

A i o A (2)

A o A (3)

A A o (4)

A o E (5)

A o (6)

B i B (7)

B o B (8)

(1) Fran - cis - co

(Francisco)

(2) ma - ri - po - sa

(borboleta)

(3) pa - lo - ma

(pomba)

(4) pa - ja - ro

(pássaro)

(5) ga - to

(gato)

(6) pa - to

(pato)

(7) pez

(peixe)

(8) pez (2ª tentativa)

(peixe 2ª tentativa)

ILUSTRAÇÃO 4

Escrita silábico-alfabética (Júlio Cesar, 6 anos).

gato (1)
 mariposa (2)
 caballo (3)
 peiza (4)
 |gato|bebe|leche| (5)

| | |
|------------------------|---------------------|
| (1) gato | (gato) |
| (2) mariposa | (borboleta) |
| (3) caballo | (cavalo) |
| (4) pez | (peixe) |
| (5) el gato bebe leche | (o gato bebe leite) |

(As palavras foram mantidas no original espanhol para que o processo aqui ilustrado faça sentido.)

3. As concepções sobre a língua subjacentes à prática docente

Tradicionalmente, as discussões sobre a prática alfabetizadora têm se centrado na polêmica sobre os métodos utilizados: métodos analíticos *versus* métodos sintéticos; fonético *versus* global etc. Nenhuma dessas discussões levou

em conta o que agora conhecemos: as concepções das crianças sobre o sistema de escrita. Daí a necessidade imperiosa de recolocar a discussão sobre novas bases. Se aceitarmos que a criança não é uma tábula rasa onde se inscrevem as letras e as palavras segundo determinado método; se aceitarmos que o “fácil” e o “difícil” não podem ser definidos a partir da perspectiva do adulto mas da de quem aprende; se aceitarmos que qualquer informação deve ser assimilada (e portanto transformada) para ser operante, então deveríamos também aceitar que os métodos (como sequência de passos ordenados para chegar a um fim) não oferecem mais do que sugestões, incitações, quando não práticas rituais ou conjunto de proibições. O método não pode criar conhecimento.

A nossa compreensão dos problemas tal como as crianças os colocam, e da sequência de soluções que elas consideram aceitáveis (e que dão origem a novos problemas), é, sem dúvida, essencial para poder ao menos imaginar um tipo de intervenção adequada à natureza do processo real de aprendizagem. Mas reduzir esta intervenção ao que tradicionalmente denominou-se “o método utilizado” é limitar demais nossa indagação.

É útil se perguntar através de que tipo de *práticas* a criança é introduzida na língua escrita, e como se apresenta este objeto no contexto escolar.⁸ Há práticas que levam a criança à convicção de que o conhecimento é algo que os *outros* possuem e que só se pode obter da boca dos *outros*, sem nunca ser participante na construção do conhecimen-

8. Um estudo de uma destas práticas — o ditado — encontra-se em Ferreiro (1984).

to. Há práticas que levam a pensar que “o que existe para se conhecer” já foi estabelecido, como um conjunto de coisas fechado, sagrado, imutável e não modificável. Há práticas que levam a que o sujeito (a criança neste caso) fique de “fora” do conhecimento, como espectador passivo ou receptor mecânico, sem nunca encontrar respostas aos “porquês” e aos “para quês”, que já nem sequer se atreve a formular em voz alta.

Nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem. São provavelmente essas práticas (mais do que os métodos em si) que têm efeitos mais duráveis a longo prazo, no domínio da língua escrita como em todos os outros. Conforme se coloque a relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, e conforme se caracterize a ambos, certas práticas aparecerão como “normais” ou como “aberrantes”. É aqui que a reflexão psicopedagógica necessita se apoiar em uma reflexão epistemológica.

Em diferentes experiências que tivemos com profissionais de ensino⁹ apareceram três dificuldades principais que precisam ser inicialmente colocadas: em primeiro lugar, a visão que um adulto, já alfabetizado, tem do sistema de escrita; em segundo lugar, a confusão entre escrever e desenhar letras; finalmente, a redução do conhecimento

9. Várias ações de capacitação de professores da 1ª série do 1º grau e da pré-escola no México (Secretaria de Educação Pública). Experiências semelhantes foram realizadas por Ana Teberosky em Barcelona, por Délia Lerner em Caracas, por Liliana Tolchinsky em Telavive, pela autora deste artigo (com logopedistas) na Suíça, assim como também por várias pessoas que trabalham nestes temas em Buenos Aires e no México.

do leitor ao conhecimento das letras e seu valor sonoro convencional.

Mencionaremos brevemente as duas primeiras, e iremos nos deter mais na terceira.

Não há forma de recuperar por introspecção a visão do sistema de escrita que tivemos quando éramos analfabetos (porque todos fomos analfabetos em algum momento). Somente o conhecimento da evolução psicogenética pode nos obrigar a abandonar uma visão adultocêntrica do processo.

Por outro lado, a confusão entre escrever e desenhar letras (Ferreiro e Teberosky, 1979, cap. VIII) é relativamente difícil de se esclarecer, porque se apoia em uma visão do processo de aprendizagem segundo a qual a cópia e a repetição dos modelos apresentados são os procedimentos principais para se obter bons resultados. A análise detalhada de algumas das muitas crianças que são “copistas” experientes mas que não compreendem o modo de construção do que copiam é o melhor recurso para problematizar a origem desta confusão entre escrever e desenhar letras.

Os adultos já alfabetizados têm tendência a reduzir o conhecimento do leitor ao conhecimento das letras e seu valor sonoro convencional. Para problematizar tal redução utilizamos, reiteradas vezes, uma situação que favorece uma tomada de consciência quase que imediata: formamos pequenos grupos (por volta de cinco pessoas em cada um) e entregamos materiais impressos em escritas desconhecidas para eles (árabe, hebraico, chinês etc.) com a orientação de tratar de lê-los. A primeira reação — obviamente — é de rejeição: como ler se não conhecem essas letras? Insistimos

em que tratassem de ler. Quando afinal decidem explorar os materiais impressos começam, de imediato, os intercâmbios nos grupos. Primeiro, a respeito da categorização do objeto que têm entre as mãos: isso é um livro (de que tipo?), um jornal, uma revista, um folheto etc. Conforme a categorização combinada, apresenta-se de imediato a antecipação sobre a organização do seu conteúdo: se é um jornal, tem de ter seções (política, esportes etc.); se é um livro, tem de ter o título no início, o nome do autor, a editora, o índice no início ou no final etc. Em todos os casos se supõe que as páginas estão numeradas, o que permite encontrar a diferença gráfica entre números e letras. Em alguns casos, a orientação da escrita não está clara (vai da esquerda à direita ou da direita à esquerda?) e se buscam indicadores para poder decidir (por exemplo, ver onde acaba um parágrafo e começa o seguinte). Supõe-se que haja letras maiúsculas e minúsculas e sinais de pontuação. Supõe-se que no jornal apareça a data completa (dia, mês e ano), enquanto que em um livro se busca apenas o ano de impressão. Se há fotografias ou desenhos, antecipa-se que o texto mais próximo tem a ver com o desenhado ou fotografado e, em se tratando de uma personagem pública (homem político, ator, esportista etc.), pressupõe-se que seu nome esteja escrito. Se a mesma personagem aparece em duas fotografias, procura-se de imediato, nos textos que se supõem ser legendas das fotografias, alguma parte em comum: caso seja encontrada, se supõe que aí está escrito o nome da personagem em questão. E assim se prossegue. No final de certo tempo de exploração (uma hora aproximadamente), os grupos confrontam suas conclusões. Todos conseguiram chegar a conclusões do tipo “aqui deve dizer..”, “pensamos

que aqui diz... porque...". Os que mais avançaram nas suas tentativas de interpretação são os que encontraram fotos, desenhos ou diagramas sobre os quais apoiar a interpretação dos textos. Foi explicado a eles que as crianças pequenas fazem a mesma coisa. Todos se sentiram muito desorientados ao explorar esses caracteres desconhecidos, e, em particular, descobriram como pode ser difícil encontrar dois caracteres iguais quando não se conhece quais são as variações irrelevantes e quais as variações importantes. Explicamos a eles, então, que as crianças também se sentem assim no início da aprendizagem. Mas todos puderam fazer antecipação sobre o significado porque sabem o que é um livro, como está organizado e que tipo de coisa pode estar escrito nele (o mesmo vale para os jornais, revistas etc.). Esse tipo de conhecimento geralmente as crianças não têm. Descobriram que construir antecipações sobre o significado e tratar depois de encontrar indicações que permitam justificar ou rejeitar a antecipação é uma atividade intelectual complexa, bem diferente da pura adivinhação ou da imaginação não controlada. Assim descobrem que o conhecimento da língua escrita que eles possuem, por serem leitores, não se reduz ao conhecimento das letras.

Uma vez esclarecidas estas dificuldades conceituais iniciais, é possível analisar a prática docente em termos diferentes do metodológico. A título de exemplo realizaremos a seguir a análise das concepções sobre a língua escrita subjacentes a algumas dessas práticas.

A) Existe uma polêmica tradicional sobre a ordem em que devem ser introduzidas as atividades de leitura e as de escrita. Na tradição pedagógica norte-americana, a leitura precede regularmente a escrita. Na América Latina, a tra-

dição tende a utilizar uma introdução conjunta das duas atividades (e por isso tem se imposto a expressão *lecto-escritura*).¹⁰ No entanto, espera-se habitualmente que a criança possa ler antes de saber escrever por si mesma (sem copiar). A inquietação dos professores subsiste: esta é uma das perguntas que formulam frequentemente (as crianças devem ler antes de escrever?). Se pensarmos que o ensino da língua escrita tem por objetivo o aprendizado de um código de transcrição, é possível dissociar o ensino da leitura e da escrita enquanto aprendizagem de duas técnicas diferentes, embora complementares. Mas esta diferenciação carece totalmente de sentido quando sabemos que, para a criança, trata-se de compreender a estrutura do sistema de escrita, e que, para conseguir compreender o nosso sistema, realiza tanto atividades de interpretação como de produção. A própria ideia da possibilidade de dissociar as duas atividades é inerente à visão do ensino da escrita como o ensino de técnica de transcrição.

B) Nas decisões metodológicas a forma de se apresentar as letras individuais ocupa um lugar importante (é preciso dar o nome ou o som?), bem como a ordem de apresentação tanto de letras quanto de palavras, o que implica uma sequência do “fácil” ao “difícil”. Não vamos considerar aqui a questão da definição de “fácil” ou “difícil” que se está utilizando, ainda que seja um problema fundamental,¹¹ fonte dos primeiros fracassos na comu-

10. *Lecto-escritura*, em castelhano: leitura-e-escrita (N. do T.).

11. Em várias publicações anteriores enfatizei que nada pode definir-se em si como fácil ou difícil. Que algo é fácil quando corresponde aos esquemas assimiladores disponíveis e difícil quando obriga a modificar tais esquemas. Por isso há coisas que são fáceis em um momento e difíceis poucos meses depois. Por

nicação entre aquele que ensina e aquele que aprende. Me permito reproduzir aqui uma ilustração que sintetiza maravilhosamente esta ruptura inicial da comunicação¹²



(traduza-se a diferença entre os animais como diferença entre os “sistemas” disponíveis para ambos e a relação de dominação que essa diferença encerra). Vamos considerar unicamente as suposições no que diz respeito à informação disponível. A língua escrita é um objeto de uso social, com uma existência social (e não apenas escolar). Quando as crianças vivem em um ambiente urbano, encontram escritas por toda parte (letreiros da rua, vasilhames comerciais,

exemplo, o reconhecimento de certa letra como a inicial do próprio nome é fácil quando ela é interpretada como “a minha letra” ou “a letra do Ramón”. Mas no momento em que se constrói a hipótese silábica e se começa a dar a essa letra inicial o valor da primeira sílaba do nome, aparecem novos problemas: Ramón, por exemplo, interpretará a primeira letra do seu nome (R) como “o ra” e então não compreende por que sua colega Rosa usa a mesma letra inicial quando deveria usar “o ro”.

12. Trata-se de uma propaganda que circulou há muitos anos na Europa, como parte de uma promoção de cursos de línguas estrangeiras.

propagandas, anúncios da tevê etc.). No mundo circundante estão todas as letras, não em uma ordem preestabelecida, mas com a frequência que cada uma delas tem na escrita da língua. Todas as letras em uma grande quantidade de estilos e tipos gráficos. Ninguém pode impedir a criança de vê-las e se ocupar delas. Como também ninguém pode honestamente pedir à criança que apenas peça informação à sua professora, sem jamais pedir informação a outras pessoas alfabetizadas que possa ter à sua volta (irmãos, amigos, tios...).

Quando no âmbito escolar se toma alguma decisão sobre o modo de apresentação das letras costuma-se tentar — simultaneamente — controlar o comportamento dos pais a respeito disso (os clássicos pedidos de colaboração dos pais em termos de proibições, com autorização expressa de fazer exclusivamente o mesmo que se faz na escola, de modo a não criar conflitos no processo de aprendizagem). Pode-se talvez controlar os pais, mas é ilusório pretender controlar a conduta de todos os informantes em potencial (irmãos, amigos, tios, avós...), e é totalmente impossível controlar a presença do material escrito no ambiente urbano.

Muitas vezes tem se enfatizado a necessidade de abrir a escola para a comunidade circundante. Curiosamente, no caso onde é mais fácil abri-la é onde a fechamos. A criança vê mais letras fora do que dentro da escola: a criança pode produzir textos fora da escola enquanto na escola só é autorizada a copiar, mas nunca a produzir de forma pessoal. A criança recebe informação dentro mas também fora da escola, e essa informação extraescolar se parece à informação linguística geral que utilizou quando aprendeu a falar. É informação variada, aparentemente desordenada, às vezes

contraditória, mas é informação sobre a língua escrita em contextos sociais de uso, enquanto que a informação escolar é frequentemente informação descontextualizada.

Por trás das discussões sobre a ordem de apresentação das letras e das sequências de letras reaparece a concepção da escrita como técnica de transcrição de sons, mas também algo mais sério e carregado de consequências: a transformação da escrita em um objeto escolar e, por consequência, a conversão do professor no único informante autorizado.

Poderíamos continuar desta maneira com a análise de outras práticas, que são reveladoras da concepção que os que ensinam têm acerca do objeto e do processo de aprendizagem. A transformação destas práticas é que é realmente difícil, já que obriga a redefinir o papel do professor e a dinâmica das relações sociais dentro e fora da sala de aula. É importante indicar que de maneira alguma podemos concluir do que foi dito anteriormente que o professor deveria se limitar a ser simples espectador de um processo espontâneo. Foi Ana Teberosky, em Barcelona, a primeira a se atrever a fazer uma experiência pedagógica baseada, a meu ver, em três ideias simples mas fundamentais: a) deixar entrar e sair para buscar informação extraescolar disponível, com todas as consequências disso; b) o professor não é mais o único que sabe ler e escrever na sala de aula; todos podem ler e escrever, cada um ao seu nível;¹³ c) as crianças que ainda não estão alfabetizadas podem contribuir com proveito na própria alfabetização e na dos seus companhei-

13. Isto é muito diferente do que acontece com algumas propostas nas quais o professor se torna "o escriba da turma", mas continua sendo o único que pode escrever.

ros, quando a discussão a respeito da representação escrita da linguagem se torna prática escolar.¹⁴

Conclusões

Do que foi dito fica claro, do nosso ponto de vista, que as mudanças necessárias para enfrentar sobre bases novas a alfabetização inicial *não* se resolvem com um novo método de ensino, *nem* com novos testes de prontidão *nem* com novos materiais didáticos (particularmente novos livros de leitura).

É preciso mudar os pontos por onde nós fazemos passar o eixo central das nossas discussões. Temos uma imagem empobrecida da língua escrita: é preciso reintroduzir, quando consideramos a alfabetização, a escrita como sistema de representação da linguagem. Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons.¹⁵ Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu.

14. Cf. sobre este último ponto, Teberosky (1982).

15. Falando da leitura, os Goodman disseram com particular ênfase: “Se compreendemos que o cérebro é o órgão humano do processamento de informação, que o cérebro não é prisioneiro dos sentidos mas que controla os órgãos sensoriais e utiliza seletivamente o *input* que deles recebe, então não pode nos surpreender que o que a boca diz na leitura em voz alta não é o que o olho enxergou mas o que o cérebro produziu para que a boca dissesse” (K. Goodman e Y. Goodman, 1977).

Um novo método não resolve os problemas. É preciso reanalisar as práticas de introdução da língua escrita, tratando de ver os pressupostos subjacentes a elas, e até que ponto funcionam como filtros de transformação seletiva e deformante de qualquer proposta inovadora. Os testes de prontidão também não são neutros. A análise de suas pressuposições mereceria um estudo em particular, que escapa aos limites deste trabalho. É suficiente apontar que a “prontidão” que tais testes dizem avaliar é uma noção tão pouco científica como a “inteligência” que outros pretendem medir.¹⁶

Em alguns momentos da história faz falta uma revolução conceitual. Acreditamos ter chegado o momento de fazê-la a respeito da alfabetização.

16. Em uma discussão sobre este tema, Hermine Sinclair empregou uma feliz expressão para nos alertar contra os perigos da noção de “prontidão para a leitura” (*reading readiness*): “Uma das coisas que tratamos de dizer nesta conferência é que não estamos (cientificamente) preparados para falar da prontidão para a leitura, e, até que isso aconteça, seria melhor supor que todas as crianças que temos na sala estão maduras para a leitura, ao invés de supor que podemos classificar aqueles que não têm o que supomos que sabemos que devem ter” (In: Ferreiro e Gómez Palacio [orgs.], 1982, p. 349).