

A REPRESENTAÇÃO DA LINGUAGEM E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Emilia Ferreiro

Do Departamento de Pesquisas Educacionais,
Centro de Pesquisas e de Estudos Avançados
do Instituto Politécnico Nacional. México.

Tradução de Horácio Gonzales

RESUMO

A autora analisa a importância de se considerar por um lado a escrita como representação da linguagem (e não como código de transcrição gráfica de unidades sonoras) e por outro lado a criança que aprende como um sujeito ativo que interage de forma produtiva com o objeto do seu conhecimento. Discute como só a partir dessa perspectiva — e não a partir de novos métodos, materiais ou testes de prontidão — se poderia enfrentar sobre novas bases o problema da alfabetização inicial.

SUMMARY

The author analyzes the importance of considering on one hand written language as a representation of oral language (and not as a code for graphic transcription of sound units), and on the other hand the learning child as an active subject that interacts in a productive way with the object of knowledge. She discusses how only from this perspective — and not from new methods, materials or reading readiness tests — one could face the problem of child literacy on a new basis.

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 específicas¹; por outro lado, as concepções que tanto os que aprendem (as crianças) como os que ensinam (os professores) têm sobre este objeto.

A ESCRITA COMO SISTEMA DE REPRESENTAÇÃO

A escrita pode ser concebida de duas formas muito diferentes e conforme o modo de considerá-la as conseqüências 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.

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 se indicar 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 de representação alternativas ($X_1, X_2, X_3 \dots$) 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 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 pré-determinados*; 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 pré-determinadas*. Por exemplo, na transcrição da escrita em código Morse todas as configurações gráficas que caracterizam as letras se convertem em seqüências de pontos e traços, mas a cada letra do primeiro sistema corresponde uma configuração diferente de pontos e traços, em correspondência bi-unívoca. 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 de 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 re-inventa 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 lingüístico torna difícil a escolha dos parâmetros privilegiados na representação. A partir dos trabalhos definidores de Ferdinand de Saussure estamos habituados a conceber o signo lingüístico como a união indissolúvel de um significante com um significado, mas não avaliamos suficientemente o que isto pressupõe para

1 Trataremos aqui exclusivamente do sistema alfabético de escrita.

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 vs. círculos, ou senão por variações de tamanho dentro da mesma forma. Neste caso se restabelece o analógico no interior do arbitrário.

a construção da escrita como sistema de representação. É o caráter bifásico do signo lingüístico, a natureza complexa que ele tem e a relação de referência o que está em jogo. Porque, 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 natureza bifásica do signo lingüístico. Apesar de que alguns deles (como o sistema alfabético) privilegiam a representação de diferenças entre os significantes, e que 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 sistema ideográficos (ou logográficos) incluem componentes fonéticos (Cohen, 1958 e Gelb, 1976).

A distinção que estabelecemos entre sistema de codificação e sistema de representação não é apenas terminológica. Suas conseqüências para a ação alfabetizadora marcam uma nítida linha divisória. Ao concebemos 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, destruímos o signo lingüístico. O pressuposto que existe por detrás 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 e 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; porque todas as palavras são tratadas como equivalentes na representação, apesar de pertencerem a

“classes” diferentes; porque se ignoram as semelhanças no significado e se privilegiam as semelhanças sonoras; porque se introduzem diferenças na representação por conta das semelhanças conceituais, etc.

A conseqüência 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.

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 palavras⁴, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado. Essas escritas infantis tem 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 conhecer 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

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.

alguns aspectos fundamentais desta evolução psico-genética, que tem sido apresentada e discutida com maior detalhe em outras publicações⁵.

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 diferenças entre as representações.

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

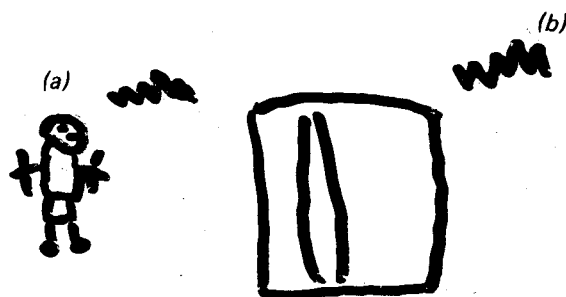
- Distinção entre o modo de representação icônico e o não-icônico.
- A construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo).
- A fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético).

No primeiro período se conseguem as duas distinções básicas que sustentarão as construções subseqüentes: a diferenciação entre as marcas gráficas figurativas e as não-figurativas, por um lado, e a constituição da escrita como objeto substituto, por outro⁶. A distinção entre "desenhar" e "escrever" é de fundamental importância (quaisquer que sejam os vocábulos com os 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 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, *intra-figura*, 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 *intra-figura*

ILUSTRAÇÃO 1a

Escrita sem diferenciação inter-figura (Adriana, 4;5)



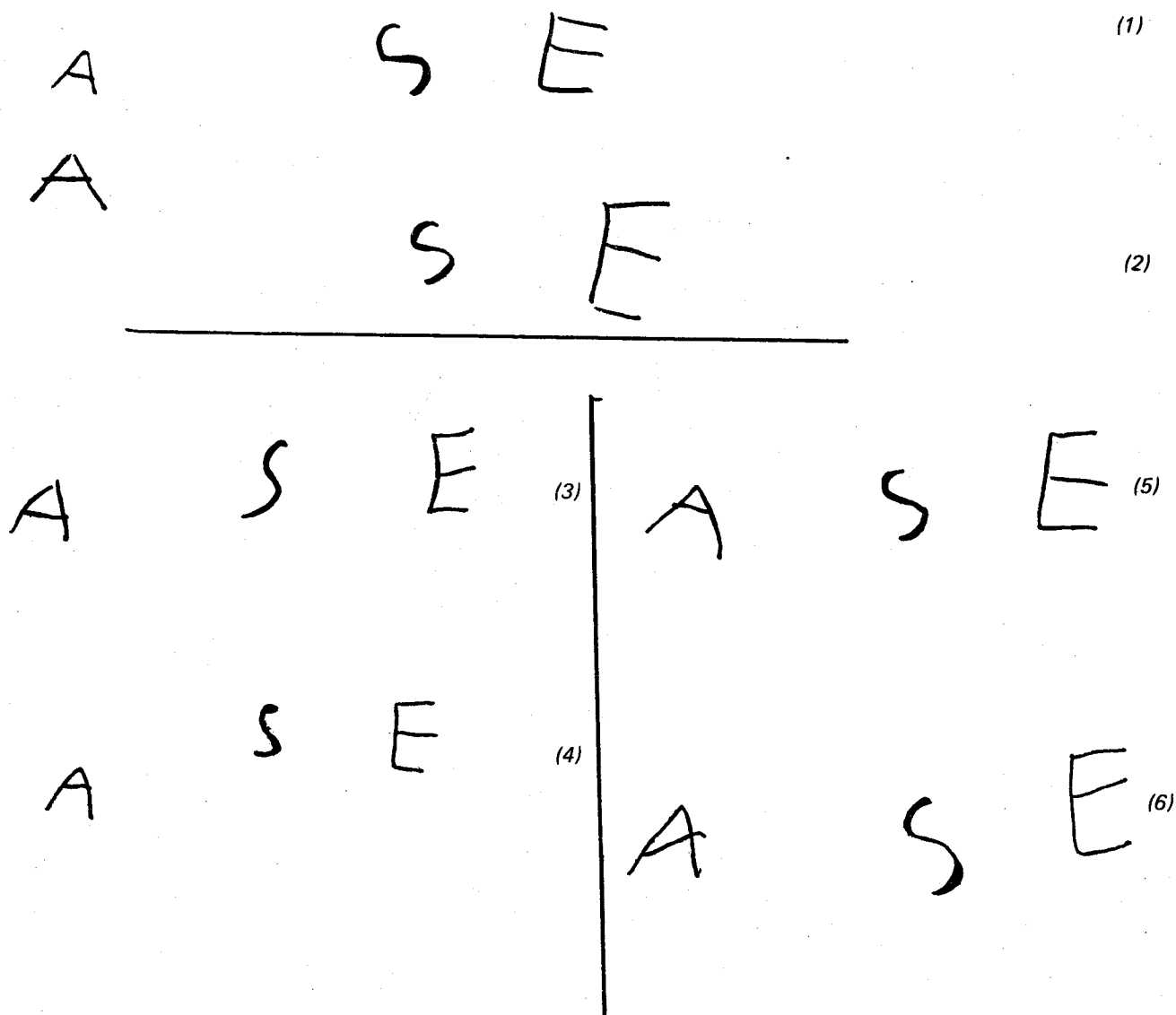
- (desenha bonequinho)
- O que você desenhou?
- Um boneco
- Ponha o nome
- (rabisco) (a)
- O que você pôs?
- Ale (= seu irmão)
- Desenhe uma casinha
- (desenha)
- O que é isso?
- Uma casinha
- Ponha o nome
- (rabisco) (b)
- O que você pôs?
- Casinha
- Você sabe colocar o seu nome?
- (quatro rabiscos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

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

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

ILUSTRAÇÃO 1b

Escrita com letras convencionais mas sem diferenciação inter-figura (Domingo, 6 anos)



- (1) *peixe*
 (2) *o gato bebe leite*
 (3) *galinha*

- (4) *franguinho*
 (5) *pato*
 (6) *patos*

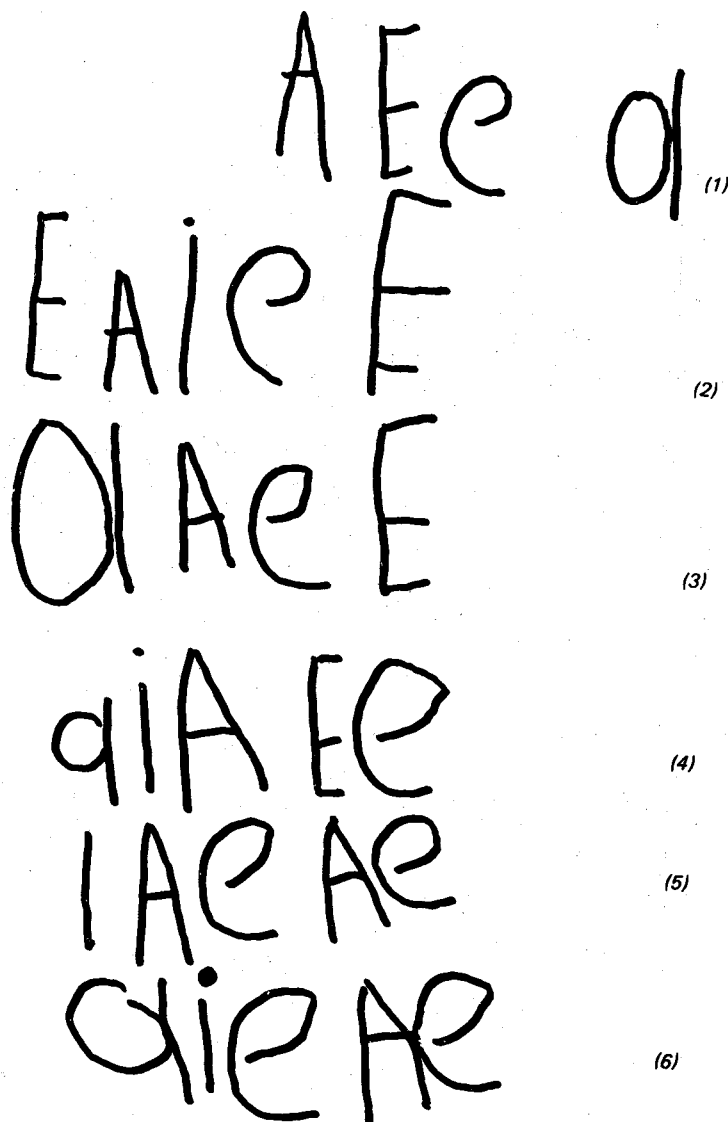
se expressam, sobre o eixo quantitativo, como a quantidade mínima de letras — geralmente três — que uma escrita deve ter para que “diga algo” e, sobre o eixo qualitativo, como a variação interna necessária para que uma série de grafías possa ser interpretada (se o escrito tem “o tempo todo a mesma letra”, 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 *inter-figura*: as condições de legibilidade intra-figura se mantêm, mas agora é necessário criar mo-

dos 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 as vezes, sobre o eixo 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.

ILUSTRAÇÃO 2

Escrita com diferenciação inter-figura (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

Nestes dois primeiros períodos, o escrito não está regulado por diferenças ou semelhanças entre os significantes sonoros. É a atenção às propriedades sonoras do significantes 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 a 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 produzidas pelos adultos (que sempre terão mais letras do que as que a hipótese silábica permite antecipar).

ILUSTRAÇÃO 3a

Escrita silábica (letras de forma convencional mas 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
- (2) ma - ri - po - sa
- (3) ca - ba - llo
- (4) pez
- (5) mar
- (6) el - ga - to - be - be - le - che

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

No mesmo período — embora não necessariamente ao mesmo tempo — as letras podem começar por 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 construção⁷. 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 unidade

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
- (2) ma - ri - po - sa
- (3) pa - lo - ma
- (4) pa - ja - ro
- (5) ga - to
- (6) pa - to
- (7) pez
- (8) pez (2ª tentativa)

mas que ela é, por sua vez, re-analisável 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

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

ILUSTRAÇÃO 4

Escrita silábico-alfabética (Julio Cesar, 6 anos)

gato (1)

mariposa (2)

caballo (3)

peza (4)

igat Blch (5)

- (1) gato
- (2) mariposa
- (3) caballo
- (4) pez
- (5) el gato bebe leche)

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

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).

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 vs. métodos sintéticos; fonético vs. 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 dis-

cussão sobre novas bases. Se aceitarmos que a criança não é uma tábua 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 seqüência 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 seqüência de soluções que elas consideram aceitáveis (e que dão origem a novos problemas) é, sem dúvida, essência 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 escolar⁸. Há práticas que levam à 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 conhecimento. Há práticas que levam a pensar que "o que existe para se conhecer" já foi estabelecido, como um conjunto fechado, sagrado e imutável de coisas 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 perduráveis a longo prazo, no domínio da língua escrita como em todo 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 psico-pedagógica necessita se apoiar sobre 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

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

⁹ Várias ações de capacitação de professores da primeira série do Primeiro Grau e da Pré-Escola no México (Secretaria de Educação Pública). Experiências semelhantes se realizaram por Ana Teberosky em Barcelona, por Délia Lerner em Caracas, por Liliana Tolchinsky em Telaviv, pela autora deste artigo (com logopedistas) na Suíça, assim como também por várias pessoas que trabalham nestes temas em Buenos Aires e no México.

escrever e desenhar letras; finalmente a redução do conhecimento 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 Terosky, 1979, vol. 8) é relativamente difícil de se esclarecer, porque se apóia 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 para o 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 5 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 aonde 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 se procura 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 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 tradição 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 freqüentemente (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 idéia 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 em uma seqüência do "fácil" ao "difícil". Não vamos considerar aqui a questão da definição de "fácil" ou "difícil" que se está utilizando, ainda que seja um

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

problema fundamental¹¹, fonte dos primeiros fracassos na comunicação 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, propagandas, anúncios da T.V., etc.). No mundo circundante estão todas as letras, não em uma ordem pré-estabelecida 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 à criança de vê-las e se ocupar delas. Como também ninguém pode honestamente pedir à criança que apenas peça informação a 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 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 extra-escolar se parece à informação lingüística geral que utilizou quando aprendeu a falar. É informação variada, aparentemente desordenada, às vezes contradi-



Gilbert S.

tória, 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 seqüências de letras reaparece a concepção da escrita como técnica de transcrição de sons, mas também algo mais sério e carregado de conseqüências: a transformação da escrita em um objeto escolar e, por conseqüência, a conversão do professor no único informante autorizado.

Poderíamos continuar desta maneira com a análise de outras práticas, que são relevadoras 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 redefinir o papel do professor e a dinâmica das relações sociais dentro e fora da

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 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 porque 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.

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 em se atrever a fazer uma experiência pedagógica baseada, a meu ver, em três idéias simples mas fundamentais: a) deixar entrar e sair para buscar informação extra-escolar 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 nível¹³; c) as crianças que ainda não estão alfabetizadas podem contribuir com proveito na própria alfabetização e na dos seus companheiros, quando a discussão a respeito da representação escrita da linguagem se torna prática escolar¹⁴.

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, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons¹⁵. Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu.

Um novo método não resolve os problemas. É preciso se reanализarem 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 medir¹⁶.

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

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.

14 Cf. sobre este último ponto, A. 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).

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 E. Ferreiro e M. Gómez Palacio, org., 1982, p. 349).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLANCHE-BENVENISTA, Claire & CHERVEL, A. *L'orthographe*. Paris, Maspero, 1974.
- COHEN, Marcel. *La grande invention de l'écriture et son évolution*. Paris, Klincksieck, 1958.
- FERREIRO, E. The interplay between information and assimilation in beginning literacy. In: TEALE, W. & SULZBY, E., (eds.) *Emergent literacy*. Norwood, N.J. Ablex, (no prelo).
- _____. La práctica del dictado en el primer año escolar. *Cuadernos de Investigación DIE*. México, (15), 1984.
- _____. Los procesos constructivos de apropiación de la escritura. In: FERREIRO, E. & GÓMEZ PALACIO, M., (eds.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura e escritura*. México, Siglo XXI Editores, 1982.
- _____. Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar. *Lectura y Vida*, 4 (2), 1983.
- FERREIRO, E. e GÓMEZ PALACIO, M., (eds.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura e escritura*. México, Siglo XXI Editores, 1982.

- FERREIRO, E. et alii. *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura*. México, Dirección General de Educación Especial, 1982 (5 fascículos).
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos. *Lectura y Vida*, 2 (1), 1981.
- _____. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo XXI Editores, 1979.
- GELB, Ignace. *Historia de la escritura*. Madrid. Alianza Editorial, 1976.
- GOODMAN, Kenneth & GOODMAN, Yetta. Learning about psycholinguistic processes by analyzing oral reading. *Harvard Educational Review*, 47 (3): 317-33, 1977.
- PIAGET, Jean. *L'équilibration des structures cognitives*. Paris, PUF, 1975.
- TEBEROSKY, A. Construcción de escrituras a través de la interacción grupal. In: FERREIRO, E. & GÓMEZ PALACIO, M., (eds.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura e escritura*. México, Siglo XXI Editores, 1982.

