

EMILIA FERREIRO

A B C D E
F G H I J
K L M N O P Q R
S T U V W X Y Z

**COM
TODAS
AS
LETRAS**

 **CORTEZ
EDITORA**

COM TODAS AS LETRAS



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

Ferreiro, Emilia

Com todas as letras [livro eletrônico] / Emilia Ferreiro ; [retradução e cotejo de textos Sandra Trabucco Valenzuela]. – 17. ed. – São Paulo : Cortez, 2017.

1,8 Mb ; ePUB

ISBN: 978-85-249-2600-6

1. Alfabetização 2. Alfabetização – Métodos 3. Leitura I. Título.

17-09731

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

Emilia Ferreiro

COM TODAS AS LETRAS



COM TODAS AS LETRAS

Emilia Ferreiro

Capa: aeroestúdio

Retradução e cotejo de textos: Sandra Trabucco Valenzuela

Revisão: Nair Kooji, Maria de Lourdes de Almeida

Composição: Linea Editora Ltda.

Coordenação editorial: Danilo A. Q. Morales

Textos originais

1. *La alfabetización de niños en la última década del siglo*

2. *Alfabetización de niños y fracaso escolar* — Problemas teóricos y exigencias sociales

3. La construcción de la escritura en el niño. In: *Revista Latinoamericana de Lectura* — *Lectura y Vida*, 1991

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

© 1992 by Emilia Ferreiro

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

Publicado no Brasil — 2017

Sumário

1. *A alfabetização de crianças na última década do século*
 - Introdução
 - Incorporação, retenção e repetência
 - Aspectos qualitativos da alfabetização
 - Os objetivos da alfabetização inicial
 - A língua escrita como objeto da aprendizagem
 - As dificuldades desnecessárias e seu papel discriminador
 - Produção de materiais
 - A atenção à população de 4 a 6 anos em relação à alfabetização
 - Experiências alternativas de alfabetização de crianças
 - Observações finais
2. *Alfabetização de crianças e fracasso escolar — Problemas teóricos e exigências sociais*
 - A orientação das políticas de alfabetização
 - Alguns problemas teóricos vinculados à alfabetização
3. *A construção da escrita na criança*

A alfabetização de crianças na última década do século

Introdução

Em dezembro de 1979 realizou-se na Cidade do México uma Conferência Regional de Ministros da Educação e de Ministros encarregados do Planejamento Econômico da América Latina e Caribe, no âmbito da Unesco. Essa conferência deu origem ao que se conhece por Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe.

Enquadrado em um espírito de “final do século”, esse Projeto propõe-se a realizar ações concertadas e eficazes para conseguir, antes de 1999, a escolarização de todas as crianças, oferecendo uma educação geral mínima de 8 a 10 anos; eliminar, para a mesma data, o analfabetismo adulto; melhorar e ampliar a qualidade e eficiência dos sistemas educativos.

No entanto, a década de 1980 foi particularmente ruim para a educação em nossa região. A famosa “crise econômica” provocou, entre outras consequências bem conhecidas, uma forte redução do gasto público em educação. Um documento recente, conjunto entre Cepal e Unesco,¹ sustenta que “o gasto público em educação nos países da América Latina e Caribe em seu conjunto contraiu-se marcadamente na primeira parte do decênio de 1980, de 32.700 milhões de dólares em 1980 a 28.600 milhões em 1985, uma redução de 12% em termos nominais e superior a 30% em termos reais” (p. 201).

Ao final da década de 1980, volta-se a ouvir a voz da Unesco, que declara 1990 como o Ano Internacional da Alfabetização. Uma série de

reuniões preparatórias tem lugar em nossa região, entre elas uma Consulta Técnica Preparatória em Havana (Cuba), organizada pelo escritório regional da Unesco (Orealc), em março de 1988. Nessa reunião, participei com um documento que visa contribuir para a discussão sobre os objetivos da alfabetização inicial, a necessidade de encontrar parâmetros de “qualidade da alfabetização”, e a análise dos mecanismos internos à instituição escolar que contribuem para o fracasso dos setores sociais que mais dependem da escola para alfabetizar-se. Uma parte desse texto (com algumas modificações) insere-se adiante.

Porém, 1990 inicia-se com uma novidade: não somente os organismos internacionais tradicionalmente vinculados à educação (Unesco, Unicef) inauguram a década da alfabetização e da educação básica, mas também o Banco Mundial decide investir na educação básica e incidir sobre as políticas dos governos. Em Jomtien (Tailândia), março de 1990, é firmada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, um documento que já apresenta repercussões visíveis no desenho de políticas educativas em nossa região. Acredito que todos os educadores da região deveriam tentar responder a esta pergunta elementar: por que os bancos internacionais se interessam pela educação básica?

Apenas quatro anos separam 1988 e 1992; no entanto, muitas coisas estão ocorrendo (e não só no campo educativo), as quais afetarão profundamente a maneira em que iniciaremos o próximo século. O texto que elaborei em 1988 continua tendo validade, na minha opinião e na de outros colegas, como contribuição à discussão sobre as “aprendizagens básicas” a que se refere o documento de Jomtien. A mais básica de todas as necessidades de aprendizagem continua sendo a alfabetização.

Não tem sentido sobrecarregar o texto com dados estatísticos que podem ser encontrados em numerosos documentos da Unesco. Recordaremos apenas aqueles que nos parecem essenciais para localizar as dimensões do fracasso escolar na região.

É difícil falar de alfabetização evitando as posturas dominantes neste campo: por um lado, o discurso oficial e, por outro, o discurso meramente ideologizante, que chamarei “discurso da denúncia”. O discurso oficial centra-se nas estatísticas; o outro despreza essas cifras tratando de desvelar “a face oculta” da alfabetização. Onde o discurso oficial fala de quantidade de escolas inauguradas, o discurso da denúncia enfatiza a má qualidade dessas construções ou desses locais improvisados que carecem do

indispensável para a realização de ações propriamente educativas. Onde o discurso oficial fala de quantidade de crianças matriculadas, a denúncia fala de classes superlotadas, professores mal pagos e poucas horas de permanência na escola. Enquanto o discurso oficial trata todas as escolas como se fossem semelhantes, o outro discurso denuncia que existe ainda o “turno intermediário” em certas regiões, e que nas outras o “turno vespertino” é evitado pelos pais porque sabem que nesse turno lecionam professores cansados que já trabalharam pela manhã. Quando o discurso oficial fala da necessidade de eliminar o analfabetismo, a denúncia diz que o que se quer na realidade é só melhorar as estatísticas para ficar em melhor posição nas reuniões internacionais, porém sem atacar as causas que fomentam a reprodução de analfabetos. E assim por diante.

Os pesquisadores não podem situar-se neste campo a partir de uma perspectiva estritamente técnica, porque a persistência do analfabetismo na região é antes de tudo um problema político (o qual tem sido reconhecido não por uma única tomada de posição política, mas por várias posições políticas contrastantes). Ainda que seu discurso não possa ser neutro, o pesquisador deve cumprir com os requisitos elementares de seu ofício: distinguir as afirmações que podem sustentar-se com evidência empírica satisfatória, daquelas que só podem apresentar-se como hipótese plausível; distinguir entre o dado e as leituras possíveis dos dados; não trabalhar com informações isoladas, mas com a congruência ou incongruência que resulta das intenções para integrar essas informações; descobrir os pressupostos subjacentes a certo modo de descrever ou avaliar um fenômeno ou uma situação; não confundir as expressões verbais utilizadas com as distinções conceituais estabelecidas.

Como pesquisadora tentarei ajustar-me aos requisitos elementares de meu ofício, ao falar de um tema ao qual venho dedicando mais de dez anos seguidos de trabalho. Como latino-americana, não posso deixar de lado a indignação que deve provocar em nós a análise da situação da alfabetização na região.

Incorporação, retenção e repetência

Primeiro objetivo do Projeto Principal: “Conseguir, antes de 1999, a escolarização de todas as crianças em idade escolar, oferecendo-lhes uma

educação geral mínima com duração de 8 a 10 anos”.

Se nos prendermos às cifras de aumento da população matriculada no início das primeiras séries, justifica-se uma visão otimista com respeito à primeira parte desse objetivo: as taxas de escolarização para a faixa de 6 a 11 anos são muito altas na região (já no início da década superavam 80%) e relativamente homogêneas.

Com exceção de dois países em situação crítica (Haiti, com uma taxa de escolarização de 40%, e Guatemala, com uma taxa que não alcança 60%), os demais países têm taxas superiores a 70% e vários deles alcançam ou estão próximos a 100%.

É importante considerar que, devido às altas taxas de crescimento populacional existentes em vários países da região, o aumento da matrícula na primeira série resulta de esforços notáveis e persistentes. Por exemplo, o México passa de uma população de 1º grau de aproximadamente 7 milhões, em 1965, a 9 250 000 em 1970, 15 milhões em 1980 e 15 400 000 em 1983. Nesses mesmos anos, o Brasil passa de uma população de aproximadamente 5 milhões em 1965, para 17 milhões em 1970, 20 milhões em 1980 e 24 milhões em 1983.²

Contudo, tornou-se lugar-comum sustentar que a extensão da oferta educativa tem-se feito à custa da qualidade. Esta afirmação parece, ao menos, discutível, já que não há parâmetros claros para afirmar que a educação básica anterior à década de 1980 ou de 1970 era de melhor qualidade que a da primeira metade dos anos 1980. Como veremos mais adiante, é muito difícil saber o que se designa por “qualidade” no domínio da alfabetização.

É bem verdade que, como assinala o documento da Cepal-Unesco anteriormente citado, “a má qualidade da educação primária latino-americana e caribenha reflete-se em elevadas taxas de ingresso tardio na escola, repetência, deserção temporária e deserção definitiva prematura” (p. 44). É bom recordar que a América Latina aceitou como “normal” um fenômeno quase patológico: as taxas de repetência da América Latina são algumas das mais altas do mundo, e se concentram nas primeiras séries. “Com efeito, uma em cada duas crianças repete o primeiro ano e, a cada ano, repetem em média 30% de todos os alunos do ensino básico (...). A repetência explica que o aluno médio do ensino primário permaneça 7 anos no sistema, mas só obtenha aprovação em 4 anos de escolarização” (p. 44-5).

As maiores taxas de repetência se situam nas três primeiras séries do 1º grau; o filtro mais severo está na passagem do primeiro para o segundo ano da escola primária, alcançando em alguns países da região cifras excessivas (no Brasil, por exemplo).

Como está sendo enfrentado esse problema? Quer para diminuir a repetência como para aumentar a permanência na escola (pelo menos na medida em que esta se vê afetada pela repetência), propuseram-se duas soluções principais: promoção automática e ampliação dos serviços especializados de apoio. Vou referir-me especificamente à promoção automática entre o primeiro e o segundo ano do 1º grau e à causa fundamental da repetência desse primeiro ano escolar, que é a não aquisição de rudimentos de leitura e de escrita.

A promoção automática tem sérios oponentes dentro e fora das fileiras do magistério: eles sustentam que é uma medida que leva a “baixar a qualidade do ensino” e que faz desaparecer o que seria um dos estímulos fundamentais da aprendizagem (a promoção). A contra-argumentação é evidente: não será porque a qualidade do ensino é tão má que tantas crianças não conseguem aprender? Não é acaso que a partir de certas teorias da aprendizagem (precisamente aquelas que sustentam que o aprender não é satisfatório por si mesmo, senão um simples meio para obter gratificações) se tem uma opinião tão desvalorizada das crianças? Ainda que se possa sustentar com fundamento que a repetência é antieconômica, antipedagógica e antipsicológica, também é certo que a promoção automática, por si só, não faz senão deslocar o “funil da repetência”, criando, no nível da 3ª série do 1º grau, um problema novo para resolver. Sem dúvida, a contra-argumentação é digna de ser levada em conta: em qualquer caso teremos conseguido que a criança permaneça um ano a mais na escola, e isto, por si só, é positivo.

A criação de serviços de atendimento especializado como solução alternativa gera outras dificuldades. Esta medida parece contar com a opinião favorável de todos os setores: os professores estão de acordo, porque assim conseguem aliviar as classes superlotadas ou livrar-se dos alunos mais difíceis; os profissionais (psicólogos e terapeutas) estão de acordo, porque se abre para eles um mercado de trabalho: a opinião pública é de que nesses serviços, tão especializados, se oferece certamente uma educação de “boa qualidade”. A primeira dificuldade desta alternativa tão bem recebida é no aspecto econômico: esses serviços encarecem muitíssimo

o custo do atendimento educacional por aluno; são, portanto, impossíveis de ser considerados como uma medida generalizada em países endividados, que apenas podem pensar em expandir os empobrecidos serviços educativos de caráter geral.

A segunda dificuldade é talvez a mais séria: quando a criança é enviada a esses sistemas especializados (geralmente denominados “educação especial”), adota-se, com isso, uma atitude semelhante à que se adota com crianças realmente “especiais” ou “atípicas” (os deficientes sensoriais, por exemplo). Quer dizer, trata-se a criança como se ela levasse consigo a causa de seu próprio transtorno. A instituição escolar fica livre de responsabilidade. Algo deve haver na própria criança que a leva a fracassar. E, como o fracasso escolar inicial não se distribui democraticamente pelo conjunto da população, pois se concentra nas crianças carentes das regiões pobres, é quase imediato passar para uma visão “patologizante” e considerar essas crianças como portadores de uma patologia individual (imaturidade, falta de coordenação visomotora, falta de discriminação visual ou auditiva etc.) ou de uma “patologia social” (falta de estímulo no lar, deficiências linguísticas e culturais etc.). Por mais precauções que se tome a respeito, não conheço casos onde o encaminhamento dessas crianças a um sistema de educação especial não cumpra uma função discriminatória.

Ninguém nega que a repetência dos alunos e que a interrupção de seus estudos respondem, em primeiro lugar, a fatores de discriminação social existentes fora da escola. Porém, é importante considerar com detalhe a incidência de fatores intraescolares. Com base na experiência acumulada, minha conclusão é a seguinte: não há maneira de atacar seriamente esses fatores internos ao funcionamento da instituição escolar, se não atacarmos seriamente o problema da qualidade do ensino. No entanto, o que entendemos por “qualidade”, no campo da alfabetização?

Terceiro objetivo do Projeto Principal: “Melhorar a qualidade e eficácia dos sistemas educativos mediante reformas adequadas”. Comentário do documento de apoio para a Reunião do Comitê Regional Intergovernamental (México, novembro de 1984): “O sucesso do objetivo da qualidade do Projeto Principal enfrenta várias dificuldades. Talvez a principal é que não existe um consenso definido sobre o que ela significa”.³

Será possível, em um domínio específico como o da alfabetização, definir melhor o que significa uma “alfabetização de boa qualidade”?

Aspectos qualitativos da alfabetização

A alfabetização parece enfrentar-se com um dilema: ao estender o alcance dos serviços educativos, baixa-se a qualidade, e se consegue apenas um “mínimo de alfabetização”. Isso é alcançar um nível “técnico rudimentar”, apenas a possibilidade de decodificar textos breves e escrever algumas palavras (além de grafar quantidades e talvez as operações elementares), porém sem atingir a língua escrita como tal.

Nada garante que tais aquisições perdurem, sobretudo se levarmos em conta que a vida rural nos países da região ainda não requer um uso cotidiano da língua escrita. (É por este motivo que alguns autores se perguntam se alguns resultados da incrementação da alfabetização, como cifras globais, não se devem mais ao processo de urbanização do que às ações educativas específicas.)⁴

Mais ainda: por mais bem-sucedidas que sejam as campanhas de alfabetização de adultos, não há garantias de se alcançar porcentagens de alfabetização altas e duráveis enquanto a escola primária não cumprir eficazmente sua tarefa alfabetizadora. Na medida em que a escola primária continuar expulsando grupos consideráveis de crianças que não consegue alfabetizar, continuará reproduzindo o analfabetismo dos adultos.

Uso intencionalmente o termo “expulsar” em lugar dos eufemismos “retenção” (por parte da instituição) ou “abandono” (por parte dos alunos) porque tentarei mostrar como operam, no interior do sistema escolar, mecanismos encobertos de discriminação que dificultam a alfabetização daqueles setores sociais que mais necessitam da escola para se alfabetizar.

De todos os grupos populacionais, as crianças são as mais facilmente alfabetizáveis. Elas têm mais tempo disponível para dedicar à alfabetização do que qualquer outro grupo de idade e estão em processo contínuo de aprendizagem (dentro e fora do contexto escolar), enquanto os adultos já fixaram formas de ação e de conhecimento mais difíceis de modificar. (Em muitos casos, os adultos elaboraram também “estratégias de sobrevivência” que lhes permitem viver no meio urbano sem sentir a necessidade de ler e de escrever.)

Tratarei também de mostrar que o sucesso dos objetivos da alfabetização das crianças, coerente com o Projeto Principal, requer superar a visão da introdução à leitura e à escrita como a aprendizagem de uma técnica, e essa medida está indissolivelmente ligada ao problema da

“qualidade de ensino” (com uma consideração dessa “qualidade” vinculada à detecção e à eliminação dos mecanismos de discriminação antes mencionados).

Falando como pesquisadora dedicada fundamentalmente a tentar compreender o desenvolvimento das conceitualizações infantis sobre a língua escrita, posso afirmar que os resultados recentes das pesquisas sobre o processo de aquisição da língua escrita nas crianças levam a uma conclusão que merece ser considerada: *as crianças são facilmente alfabetizáveis; foram os adultos que dificultaram o processo de alfabetização delas.*

Os objetivos da alfabetização inicial

Antes de desenvolver o tema anterior, devemos perguntar-nos: quais são os objetivos da alfabetização inicial? Frequentemente esses objetivos se definem de forma muito geral nos planos e programas, e de uma maneira muito contraditória na prática cotidiana e nos exercícios propostos para a aprendizagem.

É comum registrar nos objetivos expostos nas introduções de planos, manuais e programas, que a criança deve alcançar “o prazer da leitura” e que deve ser capaz de “expressar-se por escrito”. As práticas convencionais levam, todavia, a que a expressão escrita se confunda com a possibilidade de repetir fórmulas estereotipadas, a que se pratique uma escrita fora de contexto, sem nenhuma função comunicativa real e nem sequer com a função de preservar informação. Um dos resultados conhecidos de todos é que essa expressão escrita é tão pobre e precária que inclusive aqueles que chegam à universidade (uma superseleção daqueles que chegaram ao curso primário) apresentam sérias deficiências que levaram ao escândalo da presença de “oficinas de leitura e de redação” em várias instituições de nível superior da região. Outro resultado bem conhecido é a grande inibição que os jovens e adultos mal alfabetizados apresentam com respeito à língua escrita: evitam escrever, tanto por medo de cometer erros de ortografia como pela dificuldade de dizer por escrito o que são capazes de dizer oralmente.

A declaração sobre “o prazer da leitura” leva a privilegiar um único tipo de texto: a narrativa ou a literatura de ficção, esquecendo que uma das

funções principais da leitura ao longo de toda a escolaridade é a obtenção de informação a partir de textos escritos. Ainda que as crianças devam ler nas aulas de Estudos Sociais, Ciências Naturais e Matemática, essa leitura aparece dissociada da “leitura” que corresponde às aulas de língua. Um dos resultados é, uma vez mais, um déficit bem conhecido em nível dos cursos médio e superior: os estudantes não sabem resumir um texto, não são capazes de reconhecer as ideias principais e, o que é pior, não sabem seguir uma linha argumentativa de modo a identificar se as conclusões que se apresentam são coerentes com a argumentação precedente. Portanto, não são leitores críticos capazes de perguntar-se, diante de um texto, se há razões para compartilhar do ponto de vista ou da argumentação do autor.

A ênfase praticamente exclusiva na cópia, durante as etapas iniciais da aprendizagem, excluindo tentativas de criar representações para séries de unidades linguísticas similares (listas) ou para mensagens sintaticamente elaboradas (textos), faz com que a escrita se apresente como um objeto alheio à própria capacidade de compreensão. Está ali para ser copiado, reproduzido, porém não compreendido, nem recriado.

Um dos objetivos sintomaticamente ausente dos programas de alfabetização de crianças é o de compreender as funções da língua escrita na sociedade. Como as crianças chegam a compreender essas funções? As crianças que crescem em famílias onde há pessoas alfabetizadas e onde ler e escrever são atividades cotidianas, recebem esta informação através da participação em atos sociais onde a língua escrita cumpre funções precisas. Por exemplo, a mãe escreve a lista de compras do mercado, a mãe leva consigo essa lista e a consulta antes de terminar suas compras: sem querer, está transmitindo informações sobre uma das funções da língua escrita (serve para ampliar a memória, como lembrete para aliviar a memória). Busca-se na lista telefônica o nome, endereço e telefone de algum serviço de conserto de aparelhos quebrados; sem querer, essa leitura transmite informações sobre algo que não sabíamos antes de ler. Recebe-se uma carta ou alguém deixa um recado que deve ser lido por outro familiar ao chegar; sem querer, transmite-se informação sobre outra das funções da língua escrita (serve para comunicar-se a distância, para dizer algo a alguém que não está presente no momento de se escrever a mensagem).

Essa informação que uma criança que cresce em um ambiente alfabetizado recebe cotidianamente é inacessível para aqueles que crescem em lares com níveis de alfabetização baixos ou nulos. Isso é o que a escola

“dá por sabido”, ocultando assim sistematicamente, àqueles que mais necessitam, para que serve a língua escrita. E, ao ocultar essa informação, discrimina, porque é impossível obter esta informação fora dos atos sociais que a convertem em funcional. Na maioria das escolas se apresenta a escrita como um “objeto em si”, importante dentro da escola, já que regula a promoção ao ano escolar seguinte, e também importante “para quando crescer”, sem que se saiba na realidade de que maneira esse “saber fazer” estará ligado à vida adulta: prestígio social? Condições de trabalho? Acesso a mundos desconhecidos?

A língua escrita como objeto da aprendizagem

No decorrer dos séculos, a escola (como instituição) operou uma transmutação da escrita. Transformou-a de objeto social em objeto exclusivamente escolar, ocultando ao mesmo tempo suas funções extraescolares: precisamente aquelas que historicamente deram origem à criação das representações escritas da linguagem. É imperioso (porém, nada fácil de conseguir) restabelecer, no nível das práticas escolares, uma verdade elementar: a escrita é importante na escola porque é importante fora da escola, e não o inverso.

A escola (como instituição) se converteu em guardião desse objeto social que é a língua escrita e solicita do sujeito em processo de aprendizagem uma atitude de respeito cego diante desse objeto, que não se propõe como um objeto sobre o qual se pode atuar, mas como um objeto para ser contemplado e reproduzido fielmente, sem modificá-lo.

Essa atitude de respeito cego manifesta-se nos mínimos detalhes. O aprendiz deve respeitar cuidadosamente a forma das letras e reproduzi-las seguindo um traçado imposto. Oculta-se-lhe, assim, que as formas das letras não são fixas, mas que, como as unidades da língua, não se definem isoladamente senão em função de todas as outras, e que cada uma tem uma definição diferente nos diferentes “tipos” de letras (de imprensa, cursiva, ornamentais etc.); oculta-se também que — dentro de cada “tipo” — cada letra tem uma quantidade permitida de variações irrelevantes (porque não afetam sua identificação) e um conjunto definido de variações relevantes (porque afetam sua identificação).

O aluno deve respeitar cuidadosamente a ortografia desde o início, como se “a roupagem gráfica” de cada palavra fosse eterna; oculta-se-lhe, assim, que tanto a escrita, como a língua oral, são objetos que evoluem, e que, se há fortes razões, para manter, dentro de certos limites, a norma ortográfica estabelecida, esta é apenas uma convenção útil que permite a comunicação a distância entre falantes que compartilham da mesma língua, mas não do mesmo dialeto (e que, portanto, lerão o mesmo texto com pronúncias muito diferentes, conforme a variante da língua que eles aprenderam em seus primeiros anos de vida).

Desde o início, exige-se que o aluno pronuncie como está escrito, invertendo assim as relações fundamentais entre a fala e a escrita: *não são as letras que “se pronunciam” de certa maneira; são as palavras que “se grafam” de certo modo*. Exige-se do aluno, desde o início, um respeito cego para com o que um texto “diz” exatamente, independente do que “queria dizer”; o respeito pela forma se põe adiante de qualquer intenção de interpretar o conteúdo, porque se teme que as intenções de interpretação levem a antecipar o significado, e que essa antecipação leve à substituição léxica ou à paráfrase em detrimento da forma; assim também se inverte a relação fundamental entre forma e significado: em primeiro lugar está o que se quer dizer; a escrita — tanto como a língua oral — nos oferece múltiplas opções para dizê-lo (mais ou menos felizes, mais ou menos precisas, mais ou menos pertinentes em certo contexto comunicativo, mais ou menos belas, originais ou expressivas).

Por mais que se repita nas declarações iniciais dos métodos, manuais ou programas, que a criança aprende em função de sua atividade, e que se tem que estimular o raciocínio e a criatividade, as práticas de introdução à língua escrita desmentem sistematicamente tais declarações. O ensino neste domínio continua apegado às práticas mais envelhecidas da escola tradicional, aquelas que supõem que só se aprende algo através da repetição, da memorização, da cópia reiterada de modelos, da mecanização.

Toda essa prática transmite certas mensagens, frequentemente contraditórias. Ao mesmo tempo que se apresenta a escrita como um objeto imutável (não como o produto de uma prática histórica) e como um objeto “em si” quase sacralizado (não como um poderoso instrumento nas ações sociais), se propõem à criança orações para ler e para copiar que constituem uma afronta à inteligência infantil. Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou

importantes. Essas são as que *terminam* de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar-se muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Porém, há outras crianças, precisamente aquelas de quem se fala no Projeto Principal, que necessitam da escola para apropriar-se da escrita. Essas práticas escolares, entretanto, não lhes permitem apropriar-se de nada: acabam por ser meras reproduzoras de signos estranhos.

Com base em uma série de experiências inovadoras de alfabetização, que se vêm desenvolvendo em diversos países latino-americanos, parece viável estabelecer de maneira diferente os objetivos da alfabetização de crianças. Em dois anos de escolaridade — um dos quais pode ser pré-escola —, crianças muito marginalizadas (urbanas e rurais) podem conseguir uma alfabetização de melhor qualidade, entendendo por isso:

- compreensão do modo de representação da linguagem que corresponde ao sistema alfabético de escrita;
- compreensão das funções sociais da escrita, que determinam diferenças na organização da língua escrita e, portanto, geram diferentes expectativas a respeito do que se pode encontrar por escrito nos múltiplos objetos sociais que são portadores de escrita (livros diversos, jornais, cartas, embalagens de produtos comestíveis ou de medicamentos, cartazes na rua etc.);
- leitura compreensiva de textos que correspondem a diferentes registros de língua escrita (textos narrativos, informativos, jornalísticos, instruções, cartas, recados, listas etc.) enfatizando a leitura silenciosa mais que a oralidade convencional;
- produção de textos respeitando os modos de organização da língua escrita que correspondem a esses diferentes registros;
- atitude de curiosidade e falta de medo diante da língua escrita.

Nesses dois anos iniciais pode-se conseguir esses objetivos, porém é difícil pretender ao mesmo tempo uma adequação completa de todos os aspectos ortográficos normativos, sem distorcer desde o início o processo de apropriação da escrita.

Devemos ser honestos neste ponto. A correção ortográfica aparece quase sempre como um dos muitos objetivos que não se cumprem. Em

particular, é preciso distinguir a correção ortográfica que é produto da cópia daquela que corresponde à produção livre. Na produção livre é preciso ter uma larga experiência como leitor para poder antecipar a forma convencional das palavras de baixa frequência, para poder antecipar as separações convencionais entre as palavras, o uso de maiúsculas e sinais de pontuação. O importante, no primeiro período da alfabetização, é saber situar corretamente a dúvida ortográfica. Por exemplo, em espanhol, é legítimo ficar na dúvida se uma palavra que se inicia com vogal leva “h” inicial, porém não é legítimo ficar na mesma dúvida no caso de uma palavra que se inicia com consoante; é legítimo ficar na dúvida entre “b” e “v”, entre “ll” e “y”, mas não diante de todas as letras de cada palavra. Muitíssimas crianças, depois de um ou dois anos de escolaridade, nem sequer sabem situar corretamente a dúvida ortográfica, o que gera uma insegurança sistemática.⁵

Esclarecemos também, ainda que não possa ser desenvolvido em detalhes em um trabalho deste tipo, que utilizamos a expressão “apropriação da escrita” com um sentido técnico e não meramente ideológico. Há uma diferença substancial entre apontar, como objetivo da alfabetização, a aquisição de uma técnica de transcrição de formas sonoras, e apontar, como objetivo, a compreensão do modo de representação da linguagem que corresponde a um sistema alfabético de escrita, seus usos sociais e a construção e compreensão de textos coerentes e coesos.

As dificuldades desnecessárias e seu papel discriminador

As crianças são facilmente alfabetizáveis desde que descubram, através de contextos sociais funcionais, que a escrita é um objeto interessante que merece ser conhecido (como tantos outros objetos da realidade aos quais dedicam seus melhores esforços intelectuais).

São os adultos que têm dificultado o processo, imaginando sequências idealizadas de progressão cumulativa, estimulando modos idealizados de fala que estariam ligados à escrita e construindo definições de “fácil” e de “difícil”, que nunca levaram em conta de que maneira se define o fácil e o difícil para o ator principal da aprendizagem: a criança. Tudo isso tornou o processo mais difícil do que deveria ser, produziu fracassos escolares desnecessários, estigmatizou uma grande parte da população e transformou

a experiência de alfabetização em uma experiência literalmente traumática para muitas crianças.

Tomemos cada um desses pontos. A partir da ideia de que cada letra representa de maneira precisa um som da língua, tende-se a corrigir, com a pretensão de homogeneizar a pronúncia. É preciso enfatizar que essa dimensão que estamos considerando é independente das metodologias precisas de ensino que estejam sendo praticadas (ainda que apareça com maior relevância nos chamados métodos fonéticos ou silábicos). Como a escrita tem prestígio, chega-se daí com grande facilidade a supor que representa as variantes de prestígio da língua, ou seja, as variantes dialetais que correspondem, nos distintos países da região, à chamada “língua culta”, e que é mais correto caracterizar como o modo de fala dos grupos poderosos dentro da sociedade e/ou o modo de fala do centro político e cultural do país. O resultado imediato é, em todas as regiões, o mesmo: despreza-se o modo de fala das crianças de grupos socialmente marginalizados como inconveniente para dar acesso à escrita. É preciso enfatizar que o preconceito linguístico é um dos mecanismos de discriminação, no interior da escola, com maiores consequências para a criança. Primeiro, porque ao desprezar uma variante dialetal se está desprezando não somente a criança, mas também o grupo social a que ela pertence; segundo, porque ninguém pode mudar sua forma de fala por um ato de vontade individual (todos levamos a marca linguística não só de nossa língua materna como também da variante dialetal dessa língua que aprendemos como primeira, ainda que possamos supostamente adquirir outras variantes dialetais tanto quanto possamos adquirir outras línguas); terceiro, porque as professoras — que também não empregam as variantes de prestígio — constroem uma idealização de sua própria percepção de fala que cria distorções linguísticas às vezes caricaturais; quarto, porque a escola não pode, por mais que o pretenda, modificar a língua oral da comunidade (exceto, e em medida mínima, em nível lexical).

Não há nenhuma prova empírica que permita concluir que é necessário certo tipo de pronúncia para ter acesso à língua escrita. Melhor dizendo, a experiência empírica mostra o contrário: nos diferentes países latino-americanos de língua espanhola, os grupos privilegiados da população se alfabetizam sem dificuldade, apesar das marcadas diferenças dialetais que existem entre as chamadas “formas cultas” de fala desses diferentes países.

Toda escrita alfabética tem como princípio fundamental marcar as diferenças sonoras através de diferenças gráficas, mas no desenrolar histórico se produzem inevitavelmente defasagens entre esse princípio geral e as realizações concretas dos usuários. Isto se dá por duas razões: a primeira tem a ver com uma variável temporal — as ortografias das línguas escritas evoluem muito mais lentamente do que a fala; a segunda razão é de caráter espacial — na medida em que uma língua se estende a um número crescente de usuários dispersos numa área geográfica ampla, surgem variantes dialetais que se distanciam em maior ou menor medida do que se representa por escrito. Por essas duas razões (além de várias outras que se podem acrescentar), é falso supor que a escrita (em seu estado atual, produto de um desenvolvimento histórico) representa diretamente a fala, ou um modo idealizado de fala. A escrita representa a língua, e não a fala. Qualquer intenção de justificar a ortografia a partir da pronúncia leva a desprezar as variantes de fala das crianças das populações socialmente marginalizadas, e a dificultar sua aprendizagem. Esta é uma das razões fundamentais por que a correção ortográfica não pode ser exigida nas primeiras etapas da alfabetização, com risco de se distorcer o processo desde o início.

A pedagogia da leitura/escrita dedicou-se insistentemente a uma polêmica infrutífera sobre os métodos. Todas as metodologias tradicionais constroem sequências idealizadas de progressão acumulativa, os famosos “passos metodológicos”, que vão do simples ao complexo, do fácil ao difícil, com uma definição desses termos feita de fora, sem sequer duvidar que essas definições possam não corresponder ao que é difícil ou complexo para a criança.

Todas essas metodologias — por diferentes que pareçam — têm muito em comum. O mais importante é a decisão acerca da ordem de apresentação das unidades eleitas (sejam estas as letras — frequentemente confundidas com os fonemas —, as sílabas, as palavras ou as orações). Essa ordem de apresentação está sustentada por uma concepção subjacente sobre o processo de aprendizagem, que é visto fundamentalmente como um processo cumulativo de informações (por mais que se diga o contrário nas páginas de introdução). Se o ponto de partida são as letras, há uma sequência predeterminada para apresentá-las (iniciando geralmente pelas vogais); se o ponto de partida são as sílabas, também há uma sequência predeterminada de famílias silábicas; e o mesmo vale para as palavras (no

método da palavra geradora) ou para as orações (onde o início mais frequente se constitui pelas orações declarativas breves).

Digamos, de imediato, que a decisão sobre quais possam ser os elementos iniciais propostos para a aprendizagem dá margem a múltiplas discussões. Para dar só um exemplo: caso se decida começar pelas letras, como se determina quais serão as primeiras? As letras mais frequentes na escrita da língua? As que são mais fáceis de grafar? As que com maior facilidade podem ser pronunciadas isoladamente? As que têm um valor sonoro unívoco? As que correspondem aos primeiros sons emitidos na aprendizagem da língua oral? É natural que isto gere polêmicas e acirradas discussões entre os pedagogos.

Curiosamente, ninguém se pergunta nada semelhante a respeito do processo de aquisição da língua oral. Quanto a isso não há polêmicas metodológicas porque se trata de uma aprendizagem extraescolar. A nenhuma mãe ocorre ocultar de seu filho certos fonemas da língua porque são difíceis: elas falam e cantam para seus filhos sem se preocupar em saber quais fonemas estão apresentando e em que ordem o estão fazendo. E as outras pessoas que rodeiam a criança falam entre si, permitindo que as crianças as escutem, ainda que suponham o não entendimento de tudo o que escutam. Em outros termos, ninguém nega às crianças acesso à informação linguística antes que sejam falantes; ninguém propõe um plano de apresentação dessa informação linguística em uma sequência predeterminada. Essa informação linguística se apresenta em contextos funcionais, o que permite que a criança construa significados plausíveis para os sons emitidos.

As sequências pedagógicas a respeito da língua escrita procedem de uma maneira completamente oposta: as letras, as sílabas, as palavras ou frases se apresentam em uma certa ordem, em doses pré-fabricadas, iguais para todos, para evitar riscos; nega-se acesso à informação linguística até que se tenham cumprido os rituais da iniciação; não se permite à criança “escutar língua escrita” (em seus diferentes registros) até que a mesma não possa ler; a língua escrita se apresenta fora de contexto (o professor não lê para informar-se nem para informar a outros, mas para “ensinar a ler”; não escreve para comunicar ou para guardar informações, mas para “ensinar a escrever”).

Embora o aprendizado da língua escrita não seja exatamente similar ao da língua oral, é útil prosseguir com o contraste entre as atividades sociais

frente às duas aprendizagens. No caso da aprendizagem da língua oral, os adultos que rodeiam a criança manifestam entusiasmo quando ela faz suas primeiras tentativas para comunicar-se oralmente. Ninguém espera que, desde a primeira palavra emitida, a pronúncia seja correta. Ninguém espera que, desde as primeiras combinações de palavras que tente produzir, a sintaxe seja perfeita. Todos tentam compreender o que a criança disse supondo que quis dizer algo, e dão *feedback* linguístico ao responder as suas perguntas parafraseando, quando parece necessário, a emissão infantil (isto é, retraduzindo no código adulto o significado identificado na emissão infantil).

No caso da língua escrita o comportamento da comunidade escolar é marcadamente oposto. Quando a criança faz suas primeiras tentativas para escrever é desqualificada de imediato porque “faz garatujas”. Desde as primeiras escritas o traçado deve ser correto e a ortografia convencional. Ninguém tenta compreender o que a criança quis escrever, porque se supõe que não possa escrever nada até ter recebido a instrução formal pertinente (na realidade: é melhor que não escreva até não saber grafar de modo conveniente). Ninguém tenta retraduzir o que a criança escreveu, porque lhe nega o direito de aproximar-se da escrita por um caminho diferente do indicado pelo método escolhido pelo professor.

As pesquisas sobre os processos de aquisição da língua oral mostram claramente que a repetição desempenha um papel muito limitado nesse processo. Sabemos que as crianças aprendem muito mais construindo do que repetindo o que os outros disseram. Em língua escrita esses processos de construção estão proibidos. Nenhuma das metodologias tradicionais, ainda em voga na região, cogita que, desde o início do processo de alfabetização, as crianças possam escrever palavras que nunca antes copiaram, e que essas tentativas para construir uma representação são tão importantes nessa aprendizagem como as tentativas para dizer algo em língua oral. Nenhuma dessas metodologias pensa em dar instrumento ao professor para saber ler — quer dizer, interpretar — essas produções infantis, para poder traduzi-las sem desqualificá-las (tal como fazemos na língua oral, onde tratamos de entender o que a criança disse, dizendo-o à nossa maneira, sem necessidade de desqualificar sua emissão com um “Você não sabe falar!”).

Em língua oral permitimos à criança que se engane ao produzir, tanto quanto ao interpretar, e que aprenda através de suas tentativas para falar e

para entender a fala dos outros. Em língua escrita todas as metodologias tradicionais penalizam continuamente o erro, supondo que só se aprende através da reprodução correta, e que é melhor não tentar escrever, nem ler, se não está em condições de evitar o erro. A consequência inevitável é a inibição: as crianças não tentam ler nem escrever e, portanto, não aprendem.

Na língua oral não se aprende um fonema nem uma sílaba e nem uma palavra por vez. As palavras são aprendidas, são desaprendidas, são definidas e são redefinidas continuamente. Não há um processo cumulativo simples, unidade por unidade, mas organização, desestruturação e reestruturação contínua. As crianças procuram ir sistematizando o que aprendem (na aprendizagem da linguagem e em todos os domínios do conhecimento), põem à prova a organização conseguida através de atos efetivos de utilização do conhecimento adquirido, e reestruturam quando descobrem que a organização anterior é incompatível com os dados da experiência. São ativas por natureza; não se trata de motivá-las para que o sejam. O que desmotiva, o que dificulta a aprendizagem, é impedir esses processos de organização da informação.

Isto não significa que o processo de aquisição da língua escrita seja “natural e espontâneo”, que o professor se limite a ser um espectador passivo, nem que seja suficiente rodear a criança de livros para que aprenda sozinha. É um processo difícil para a criança, mas não mais difícil que outros processos de aquisição de conhecimento. É um processo que exige acesso à informação socialmente veiculada, já que muitas das propriedades da língua escrita só se podem descobrir através de outros informantes e da participação em atos sociais onde a escrita sirva para fins específicos. Não é um processo linear, mas um processo com períodos precisos de organização, para cada um dos quais existem situações conflituosas que podem antecipar-se. Esses conflitos têm um papel construtivo no processo (não qualquer conflito mas alguns muito específicos); o trabalho do professor é crucial na identificação da natureza das dificuldades que se apresentam, algumas das quais representam problemas que devem ser enfrentados pelas crianças. A escrita lhes apresenta desafios intelectuais, problemas que terão que resolver, precisamente para chegar a entender quais são as regras de construção internas do sistema.

Produção de materiais

Um fator frequentemente mencionado como necessário para facilitar as ações de alfabetização é a produção de materiais. A esse respeito é preciso distinguir três tipos de materiais:

a) *Materiais dirigidos aos professores como um modo de veicular uma proposta pedagógica e de fazer-lhes chegar informação atualizada que os ajudem a pensar criticamente sua própria prática profissional* — Esses materiais são úteis na medida em que se evite a versão “receita culinária” (isto é, use os ingredientes em tal ordem e obterá um resultado comestível). Essas receitas existem em abundância e só contribuem para desprofissionalizar o professor, que delega a elas a responsabilidade do resultado obtido; o professor pode trocar de receitas, seguindo as modas ou correntes de opiniões que por acaso encontre, sem poder distinguir o que elas oferecem de novo (e que, frequentemente, não consiste senão em apresentar com aparência moderna as mais tradicionais ideias sobre o assunto).

b) *Materiais para ler* (não para aprender a ler, mas para ler) — Eles são essenciais e tanto mais necessários quanto mais nos distanciamos das regiões urbanas. Já há na região experiência acumulada sobre a produção desses materiais (por parte de agências governamentais e por parte de editoras privadas). Em cada classe de alfabetização deve haver um “canto ou área de leitura” onde se encontrem não só livros bem editados e bem ilustrados, como qualquer tipo de material que contenha escrita (jornais, revistas, dicionários, folhetos, embalagens e rótulos comerciais, receitas, embalagens de medicamentos etc.). Quanto mais variado esse material, mais adequado para realizar diversas atividades de exploração, classificação, busca de semelhanças ou diferenças e para que o professor, ao lê-los em voz alta, dê informações sobre “o que se pode esperar de um texto” em função da categorização do objeto que o veicula. Insisto: a variedade de materiais não só é recomendável (melhor dizendo, indispensável) no meio rural, mas em qualquer lugar onde se realize uma ação alfabetizadora. Quando as crianças têm em suas casas outros materiais de leitura, não é tão grave que na escola se use um único texto. Torna-se grave precisamente quando o ambiente escolar é praticamente o único ambiente alfabetizador existente.

Pode-se objetar que, ao deixar entrar na classe todo tipo de material escrito, se introduzem materiais de qualidade duvidosa, tanto do ponto de vista estilístico como ideológico. Ao primeiro cabe responder que pouco se pode elogiar a qualidade estilística dos textos (cartilhas) de iniciação à leitura (particularmente os de caráter comercial). Ao segundo cabe assinalar que eles permitem uma leitura crítica desde o começo da alfabetização, dando oportunidade ao professor para assinalar que é legítimo duvidar da veracidade do que se escreve (tanto como é legítimo duvidar da veracidade do que se diz).

c) *Materiais para alfabetizar* — É chegado o momento de desmistificar tais tipos de materiais, que não só não são necessários, mas que são frequentemente contraproducentes. Para alfabetizar é preciso ter acesso à língua escrita (tanto como para aprender a falar é necessário ter acesso à língua oral) e é isso que está ausente nas famosas cartilhas ou manuais “para aprender a ler”. Nesses manuais apresentam-se orações estereotipadas, impossíveis de encontrar em textos com função comunicativa, informativa ou puramente estética: “Minha mamãe me ama”, “O boi baba”, “O dedo de Dudu dói” são pseudoenunciados que só existem nos manuais escolares, que não comunicam nada, que não informam acerca de nada e que as crianças devem aceitar sem perguntar “que quer dizer”.

Certamente se conhece qual a justificativa de tais práticas ancestrais: pretende-se que a criança compreenda a mecânica da codificação; depois — e somente depois — poderá fazer algo inteligente. Isso é tão pouco racional como supor que se aprende melhor matemática aprendendo primeiro a recitar mecanicamente a série dos números e os resultados das operações, para poder pensar depois. Ou tão absurdo como se, para aprender a língua oral, déssemos primeiro às crianças exercícios fonéticos, obrigando-as a dizer coisas sem sentido para que pudessem comunicar-se oralmente depois.

O problema é que as crianças tendem espontaneamente a pensar, e toda proposta pedagógica que as obrigue a renunciar a compreender dificulta a aprendizagem. O problema é que a escrita é antes de tudo representação da linguagem, e tudo o que a afaste da linguagem, convertendo-a em uma sequência gráfica sem significado, a deforma até caricaturizá-la. Em última instância, não se está apresentando à criança o real objeto de sua aprendizagem, mas um substituto caricaturesco. Por mais bem-intencionados que sejam os manuais ou cartilhas, eles introduzem sempre um elemento de rigidez na aprendizagem, que dificulta a necessária

adaptação às exigências individuais e grupais. Pelo simples fato de apresentar as folhas ordenadas, sugere uma ordem de apresentação (ainda que não o recomende), e, como são produzidos em centros urbanos com capacidade econômica para fazê-los, é difícil que levem em conta variantes dialetais e regionais dentro de um mesmo país.

De norte a sul são apresentadas frases onde sujeitos chamados “Lili”, “Dudu”, “Lalá”, “Gigi” “amam, mimam ou bebem”, sem que tenha a menor importância perguntar se há alguma criança com esses nomes no grupo escolar. E, sem dúvida, isso importa: nenhum nome pode substituir o próprio nome de cada um como uma das primeiras escritas cheias de significado. Qualquer que seja a dificuldade ortográfica que esse nome contenha, nenhum outro pode substituir o nome verdadeiro no processo de apropriação da língua escrita.

As sequências didáticas tradicionais baseiam-se em uma série de falsos pressupostos que se mantêm com a inércia dos hábitos adquiridos e que resistem a qualquer análise racional. Não seria demasiado grave se não fosse porque essas didáticas tornam ainda mais difícil o processo para quem a escolarização já é uma empresa de “alto risco”.

A atenção à população de 4 a 6 anos em relação à alfabetização

Um dos setores educativos com maior crescimento na região latino-americana é o que corresponde à população infantil de 4 a 6 anos. (Na maioria dos países latino-americanos, as crianças ingressam na escola de 1º grau aos 6 anos. Seria interessante perguntar-se por que o Brasil mantém 7 anos como idade de ingresso.) Estima-se que em 1970, 1 728 000 crianças menores de 5 anos frequentavam algum tipo de instituição pré-escolar na região; em 1985 esta quantidade cresceu para 8 264 000, o que representa um incremento enorme: 478%. Esse aumento notável corresponde fundamentalmente às crianças de 5 anos e, em menor escala, às de 3 e 4 anos (cifras da Unesco-Orealc).

Não há dúvida de que a extensão desses serviços educativos está mal distribuída nas diferentes zonas geográficas: este crescimento parece concentrar-se nas zonas urbanas (81% do total de matrículas), onde há uma demanda crescente vinculada à incorporação da mulher nas atividades

produtivas e uma consciência crescente — por parte de setores com fortes aspirações educativas para seus filhos — da importância das aquisições que se podem conseguir nesse período de idade em função da escolaridade posterior. Também é muito variável o grau de participação estatal no aumento da atenção educativa às crianças dessa faixa etária (4-5 anos). Três exemplos parecem ilustrativos: no México, a participação estatal é de 93%; na Argentina, de 68%; e na Colômbia só de 38% (dados de 1983).

Em relação à alfabetização, as políticas relativas a esse nível educativo (impropriamente chamado pré-escolar) oscilaram entre duas posições extremas: antecipar a iniciação da leitura e da escrita, assumindo alguns dos conteúdos (e, sobretudo, das práticas) que correspondem tradicionalmente ao 1º ano da escola primária) ou então — posição oposta — evitar que a criança entre em contato com a língua escrita.

Vejamos as razões subjacentes às duas posições extremas. A introdução de conteúdos e as práticas da escola primária nos grupos pré-escolares costumam responder a dois tipos de demandas, de origem e motivação diferentes. No caso das instituições de caráter público, isto costuma ocorrer quando a escola primária enfatiza que as crianças chegam “mal preparadas”, e que por isso é impossível conseguir os objetivos que fixam os planos e programas. A fim de “preparar melhor as crianças”, as instituições pré-escolares costumam então introduzir exercícios de discriminação de formas gráficas, folhas para cópia de grafismos e às vezes identificação de letras (as vogais, em particular). No caso das instituições de caráter privado que atendem a crianças de pais com altas expectativas educativas, é muito comum, na região, que se estabeleça a alfabetização para o grupo de crianças de 5 anos, introduzindo aí todas as práticas tradicionais da escola primária que correspondem ao início da escolaridade obrigatória.

A situação mais frequente na região parece ser a seguinte: as crianças que frequentam as instituições pré-escolares de caráter público se limitam a realizar atividades de socialização e exercícios de caráter perceptivo-motor enquanto aquelas que frequentam instituições pré-escolares de caráter privado e com elevadas taxas de matrícula devem se alfabetizar antes de terminar a pré-escola.

Poder-se-ia caracterizar a situação nestes termos: as poucas crianças pobres da região que frequentam as pré-escolas oficiais são *impedidas* de aproximar-se da língua escrita; a maioria das crianças ricas da região que

frequentam as pré-

-escolas particulares são *obrigadas* a alfabetizar-se antes dos 6 ou 7 anos.

Isto não deve ser ocultado porque é mais um dos tantos indicadores que marcam claramente as diferenças educativas existentes na região.

Assim como os objetivos da alfabetização do início da escola primária necessitam redefinir-se, também necessitam redefinir-se os objetivos da pré-escola com respeito à alfabetização. Não se trata, nesse nível, nem de adotar as práticas ruins da escola primária, seguindo este ou aquele método de ensinar a ler e a escrever, nem de manter as crianças assepticamente afastadas de todo o contato com a língua escrita. Esta é uma falsa dicotomia que se expressa na famosa pergunta: deve se ensinar a ler e a escrever na pré-escola ou não? Minha resposta é simples: *não se deve ensinar, porém deve-se permitir que a criança aprenda*.

Qual é a única maneira de permitir a alguém — criança ou adulto — que aprenda algo a respeito de certo objeto do conhecimento? Permitir-lhe que entre em contato, que interaja com esse objeto. As práticas do pré-escolar com relação a outros objetos são perfeitamente aplicáveis aqui. Quando queremos que as crianças aprendam a diferença entre corpos rígidos e corpos maleáveis, as colocamos em contato com esses objetos (pedaços de madeira e de massa, por exemplo) para que descubram, através de suas ações, que alguns resistem à vontade de deformá-los enquanto outros “se deixam deformar” mais facilmente; para que descubram que uns servem como suporte e outros não; para que distingam entre as intenções subjetivas e as propriedades objetivas dos objetos físicos. Não é necessário dar aula de Física na pré-escola, mas é preciso dar oportunidades para que se descubram algumas propriedades físicas elementares.

Da mesma maneira, não é obrigatório dar aulas de alfabetização na pré-escola, porém é possível dar múltiplas oportunidades para ver o professor ler e escrever; para explorar semelhanças e diferenças entre textos escritos; para explorar o espaço gráfico e distinguir entre desenho e escrita; para perguntar e ser respondido; para tentar copiar ou construir uma escrita; para manifestar sua curiosidade em compreender essas marcas estranhas que os adultos põem nos mais diversos objetos. As repercussões deste tipo de pré-escola na alfabetização inicial, na escola de 1º grau, são enormes, como veremos mais adiante.

O objeto deve estar presente para que alguém possa elaborar conhecimentos sobre esse objeto. As verdades mais elementares necessitam

ser enunciadas enfaticamente, e em voz alta, quando falamos de educação, onde os pseudotecnismos têm ofuscado o pensamento inteligente.

Contra-argumento: não se pode permitir à criança que entre em contato com um objeto antes de ter as condições necessárias de “maturidade”. Este é exatamente um exemplo de pseudotecnismo. A maturidade em questão não pode ser exclusivamente biológica, porque neste caso não haveria povos ágrafos nem adultos analfabetos. Basta analisar os “exercícios de maturidade” que se propõem para o “adestramento”, “preparação” ou “prontidão” para a língua escrita, para dar-se conta de que o que se está preparando é a mão para que pegue o lápis e faça traçados controlados; o olho para que distinga entre formas fechadas e abertas, curvas e retas, orientação acima/abaixo e direita/esquerda; o ouvido para que distinga as diferenças sonoras desligadas do significado; e o aparelho fonador para que pronuncie isoladamente os sons que nunca são produzidos isoladamente na fala. De nenhuma maneira se está preparando a inteligência da criança para compreender esse modo particular de representação da linguagem que é o sistema alfabético de escrita. Uma ideia associacionista subjaz nesses exercícios: a criança em sua integridade psicológica desaparece e se converte em uma soma de elementos isolados (uma mão, um par de olhos, um aparelho para registrar e outro para produzir ruídos estranhos). E também desaparecem a língua e a escrita como tais (esta última deixa de ser representação para transformar-se em mero conjunto de formas gráficas).

Esses exercícios de preparação deram lugar, ainda, a um rentável mercado editorial, e gozam de grande popularidade entre professores de pré-escola, porque vêm respaldados pela autoridade que conferem os “pseudotecnismos” e porque lhes facilitam a tarefa: um exercício cada dia, sem necessidade de se perguntar qual será o seguinte, nem por que é esse e não outro (se no livro aparece “depois”, deve haver algum motivo...). Este fato que facilita o trabalho do professor é o que contribui para desprofissionalizá-lo, na medida em que delega a uma fonte estranha a responsabilidade da condução da aprendizagem. O que é pior ainda: isto, que facilita o trabalho do professor, não ajuda em nada as crianças, porque a atenção aos aspectos formais da escrita é o mais fácil de se adquirir, sem que isso ajude em absoluto a entender o que é que a escrita representa e como o representa.

Já que o que estou dizendo é totalmente contrário às práticas mais difundidas, tomo a liberdade de apresentar alguns dados que sustentam a

afirmação precedente. Esses dados correspondem a uma amostra inicial de 959 crianças, acompanhadas a intervalos regulares durante o 1º ano escolar. Essa amostra foi escolhida ao acaso, porém em zonas predeterminadas: escolas públicas de três cidades do México (Monterrey, Mérida e México, DF), escolas que durante cinco anos consecutivos apresentavam cifras de fracasso escolar superiores à média estatal ou nacional. Em cada entrevista solicitamos às crianças que escrevessem algumas palavras e uma oração. As palavras escolhidas não correspondem ao “repertório clássico” do início da escolaridade, precisamente para poder observar como as crianças constroem uma representação escrita (em oposição à cópia ou à reprodução diferida).⁶

	1ª Entrevista (N=959)	2ª Entrevista (N=925)	3ª Entrevista (N=907)	4ª Entrevista (N=886)
Linearidade	98,5%	99,6%	99,8%	100%
Orientação (esquerda e direita)	94,5%	97,5%	99,5%	99,8%
Ausência total de pseudoletas	81,7%	92,7%	98,3%	99,3%
Ausência total de números	79,1%	87,2%	86,3%	98,2%
Escrita em sistema alfabético	1,3%	11,1%	44,1%	62,2%
Escrita com utilização dos valores sonoros convencionais das letras	—	2,5%	7,0%	42,7%

Os quatro primeiros indicadores correspondem à presença, na escrita dessas crianças, de algumas das características formais da escrita. Toda escrita consiste em uma série de grafias que se sucedem em uma ordem linear; a linearidade aparece em quase todas as crianças entrevistadas (98,5%) nas primeiras semanas do ano escolar, antes que comece a instrução formal. Em nosso sistema de escrita, as grafias ordenadas linearmente se orientam da esquerda para a direita; esta orientação convencional já é reconhecida por quase todas as crianças no início do ano escolar (94,5%). O conjunto das formas gráficas que denominamos “letras” é um conjunto arbitrário; há muitas outras formas gráficas que poderíamos

considerar “quase letras” ou “pseudoletras”; utilizando um critério estrito (ausência *total* de formas não convencionais) ocorre que uma porcentagem muito elevada de crianças grafam desta maneira já desde o início do ano (81,7%); as que ainda não dominam o conjunto das formas convencionais as aprendem sem dificuldade em poucos meses de escolaridade. O conjunto das formas gráficas que denominamos “números” é também um conjunto arbitrário; distingui-las das letras (apesar dos muitos traços gráficos comuns) indica já uma boa possibilidade de discriminação e de reprodução de formas arbitrárias; utilizando um critério igualmente estrito (ausência total de números em suas escritas), ocorre que uma quantidade significativa de crianças (79,1%) grafa assim antes que se lhes ensine a escrever.

Lembremo-nos de que não estamos trabalhando com uma amostra representativa de nível nacional, mas com crianças provenientes de zonas escolares “de alto risco educativo” (ou seja, crianças pobres provenientes de escolas pobres da periferia ou dos bolsões de miséria das grandes concentrações urbanas).

Quando passamos a considerar outros indicadores, as porcentagens diminuem drasticamente: apenas 1,3% dessas crianças escreve seguindo os princípios de base do sistema alfabético, e nenhuma o faz utilizando as letras com seu valor sonoro convencional no início do ano escolar. O grave é constatar que essas cifras avançam muito lentamente e que, no final do ano escolar, apenas 62,2% dão mostras de haver compreendido o modo de funcionamento da representação alfabética, e poucos (42,7%) são consistentes no uso das letras com seu valor sonoro convencional. Esclarecemos que para avaliar isto *não* levamos em conta a ortografia convencional, mas letras possíveis em certa posição, quando há mais de uma alternativa para grafar uma sequência sonora (por exemplo, a escrita *cavayo*⁷ é aceitável, segundo esse critério). Se tivéssemos exigido ortografia convencional, as porcentagens seriam muito mais baixas.

A consequência é muito clara: a aprendizagem dos aspectos gráficos “externos” em relação ao sistema (posto que não o definem como tal, já que qualquer deles pode mudar sem afetar a natureza do sistema alfabético) é uma aprendizagem fácil de se realizar. Também para crianças nessas condições pode-se afirmar que é uma aprendizagem que se inicia em contextos extraescolares (só a metade da amostra tinha antecedentes pré-escolares, e todas as porcentagens relativas a esses indicadores são superiores a 79%), e se completa rapidamente em um ano de escolaridade.

Esses resultados permitem levantar sérias dúvidas sobre os programas de “preparação” que se concentram precisamente no que é mais fácil de adquirir. O que realmente é difícil para essas crianças é compreender, como já dissemos, o que é que a escrita representa e como a representa.

Experiências alternativas de alfabetização de crianças

As experiências alternativas de alfabetização de crianças, cujo desenvolvimento tenho seguido atentamente, utilizam como informação básica as descobertas sobre a psicogênese da língua escrita na criança, resultado de trabalhos de pesquisa que iniciei em 1974 junto com Ana Teberosky e um grupo de colegas, e que logo receberam ampla confirmação em diferentes países e línguas.⁸

Apesar de variar enormemente entre si, essas experiências compartilham os objetivos da alfabetização antes enunciados e algumas propostas fundamentais sobre o processo de alfabetização que indicarei esquematicamente:

a) *Restituir à língua escrita seu caráter de objeto social*

Isto tem múltiplas consequências, algumas das quais são as seguintes: usa-se a língua escrita em contextos funcionais (ajudando a criança a descobrir que é necessário ler para inteirar-se de algo ou para aprender algo novo; que é necessário escrever para estar segura de lembrar de algo no dia seguinte ou para comunicar-se com alguém ausente etc); o lugar de trabalho tem o caráter de “ambiente alfabetizador”, com toda espécie de materiais escritos e, além disso, uma área ou canto de leitura; não só se deixam entrar os escritos que estão nas casas das crianças ou na comunidade, mas se sai em busca deles, percorrendo as imediações para descobrir onde há algo escrito, perguntar por que foi escrito, antecipar o que poderá significar e, por último, lê-lo.

b) *Desde o início (inclusive na pré-escola) aceita-se que todos na escola podem produzir e interpretar escritas, cada qual em seu nível*

O professor produz e interpreta como o fazem os adultos alfabetizados e as crianças o fazem no nível de conceitualização que estejam elaborando. A atitude que se adota é similar à que corresponde à aprendizagem da língua oral ou à aprendizagem do desenho; ninguém espera, desde o início, verbalizações corretas ou traçados gráficos perfeitos, tampouco se nega a

uma criança em processo de desenvolvimento o direito à fala ou à possibilidade de grafar. Essas produções escritas ou essas intenções de leitura são interpretadas pelo professor (que deve estar em condições de reconhecer seu valor na evolução) e por outras crianças, que podem confrontá-las com as suas próprias e discutir sobre elas, já que não estão todos no mesmo nível; a heterogeneidade de níveis transforma-se em vantagem em vez de ser vista como um empecilho.

c) *Permite-se e estimula-se que as crianças tenham interação com a língua escrita, nos mais variados contextos*

Isto significa: que escutem o professor, sabendo onde e o que está lendo, para descobrir que a língua se organiza de maneiras diferentes quando a oralização corresponde a uma leitura ou quando se fala sem ler; que explorem textos buscando semelhanças e diferenças; que usem o contexto para antecipar significados; que vejam desde o início todas as letras. Podem copiar se o necessitarem, porém se estimula também que escrevam sem copiar; podem preocupar-se com os aspectos formais da escrita, sem considerar ou centrar-se no significado; podem pedir e receber informações, e também podem dá-las, porque o professor deixa de ser o único que sabe na sala de aula (todos sabem algo, cada qual em seu nível).

d) *Permite-se o acesso o quanto antes possível à escrita do nome próprio*

Porque essa escrita constitui uma peça-chave dentro da evolução, tal como têm mostrado as pesquisas específicas sobre este ponto.⁹

e) *Não se supervaloriza a criança, supondo que de imediato compreenderá a relação entre a escrita e a linguagem. Tampouco se subvaloriza a criança, supondo que nada sabe até que o professor lhe ensine. A alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é, na maioria dos casos, anterior à escola e que não termina ao finalizar a escola primária.*

f) *Não se pede de imediato correção gráfica nem correção ortográfica*

Da mesma maneira que na aprendizagem da língua oral ou do desenho considera-se essencial, nas primeiras etapas, dar o máximo de ocasiões para produzir e interpretar escritas, que irão se aproximando do modelo adulto (já que nenhuma criança está motivada para inventar um código secreto, mas para compreender o do mundo adulto). A correção contínua e imediata gera inibição e impede a reflexão e a confrontação. Os erros também necessitam ser interpretados pelo professor, já que nem todos os erros se

parecem (não têm a mesma origem nem “dizem” o mesmo com respeito à evolução). Qualquer adulto alfabetizado se engana ao ler ou ao escrever; o que indica seu grau de alfabetização é sua possibilidade de autocorreção.

A experiência já acumulada permite afirmar que é possível obter, com essas crianças de regiões marginalizadas, uma alfabetização qualitativamente diferente com práticas orientadas por tais princípios. Por “qualitativamente diferente” entendo a obtenção dos objetivos antes assinalados (p. 23-24).

A alfabetização passa a ser uma tarefa interessante, que dá lugar a muita reflexão e a muita discussão em grupo. A língua escrita se converte num objeto de ação e não de contemplação. É possível aproximar-se dela sem medo, porque se pode agir sobre ela, transformá-la e recriá-la. É precisamente a transformação e a recriação que permitem uma real apropriação.

Ao contrário do que se tem sustentado a partir de uma posição “maturacionista”, as crianças de 4 e 5 anos que participam de experiências educativas em que ninguém as obriga a alfabetizar-se, mas onde se oferece todo tipo de estímulos para entrar em contato e interessar-se pela língua escrita, avançam muito rapidamente e iniciam em excelentes condições a escola de 1º grau. As experiências que atualmente estamos levando a cabo no México, em comunidades rurais isoladas, reforçam esta conclusão. É muito mais fácil introduzir a língua escrita com alegria, com entusiasmo e sem medo às crianças pequenas, que devolver a um multirrepetente a confiança em si mesmo para poder enfrentar de outra maneira uma aprendizagem que só tem sido fonte de frustrações.

O ponto delicado de qualquer processo de mudança qualitativa é a capacitação de professores. Isto se desdobra em vários subproblemas. Em primeiro lugar está a situação dos professores como usuários da língua escrita. Há poucos dados sistemáticos a respeito, porém os poucos dados disponíveis parecem apontar para a mesma direção: os professores leem pouco, escrevem menos e estão mal alfabetizados para abordar a diversidade de estilos da língua escrita. Na realidade, eles são o produto das más concepções de alfabetização que já foram assinaladas. Parece indispensável que os programas de capacitação incluam, como um dos objetivos, o de “realfabetizar” os professores alfabetizadores. É muito difícil que alguém, que não lê mais do que o absolutamente indispensável, possa transmitir “prazer pela leitura”; que alguém que evite escrever, possa

transmitir o interesse pela construção da língua escrita; que alguém que nunca se perguntou sobre as condições específicas das diferentes situações de produção de textos, possa informar seus alunos a esse respeito. Se eles têm medo de enfrentar os estilos da escrita que desconhecem, evitarão introduzi-los na sala de aula. Há que estimulá-los a descobrir, junto com os seus alunos, o que não tiveram ocasião de descobrir quando eles mesmos eram alunos.

Porque não se pode esperar que eles reaprendam primeiro, para atuar depois, como tampouco se pode esperar que haja mudanças substanciais nas escolas de formação de professores para que algo comece a mudar (qualitativamente falando) nas escolas primárias.

As escolas normais da região estão longe de ser laboratórios de experimentação pedagógica: elas se afastaram da prática real e também se mantiveram distantes dos avanços das disciplinas que nutrem a reflexão pedagógica (distanciadas das ciências que têm a ver com os conteúdos do currículo escolar, bem como da Psicologia, da Sociologia, da Antropologia ou da Linguística). De tão temerosas, recatadas e conservadoras, foram-se convertendo, paulatinamente, em instituições inoperantes.

Os processos de capacitação mais rápidos, profundos e bem-sucedidos parecem ser aqueles em que alguém acompanha o professor em serviço. Esse alguém pode ser qualquer pessoa envolvida nas questões (inclusive outro professor), com a condição de que consiga transformar-se em um interlocutor. Ver o que aconteceu em uma hora de aula sob outro ponto de vista, discutir sobre o que se disse ou o que não se disse, sobre o que se fez ou o que não se fez, pôr em discussão o que se pretende e os meios utilizados, refletir sobre os pressupostos implícitos, compartilhar dúvidas e certezas, tudo isso ajuda mais o professor a pensar do que várias horas de aula convencional.

Porém, se é assim, não estamos frente a uma dificuldade insolúvel? Como acompanhar cada professor do continente através da análise de sua prática? Esses professores são adultos que resistem à mudança (a menos que estejam muito insatisfeitos com sua própria prática) e que aprendem mais lentamente que seus alunos (porque há muito tempo deixaram de aprender). Incluindo um acompanhamento regular, a maioria dos projetos que conheço levam cerca de dois anos para que um professor possa recuperar sua capacidade de aprendizagem, entender o que produzem as crianças e recriar sua prática docente (em suma, para reprofissionalizar-se).

Eu mesma era bastante cética com respeito à possibilidade de multiplicação dessas experiências educativas, até que descobri (recentemente) que nossa própria maneira de conceber a capacitação em serviço omitia um dos componentes essenciais do processo educativo: as crianças.

O que acontece se incluirmos as crianças como agentes capacitadores do professor? A capacitação é geralmente vista como um ato de caráter vertical, onde alguém mais competente transmite informações a outros. Em muitos casos, e pela urgência de transmitir em pouco tempo informação a muitas pessoas, o conteúdo da capacitação acaba sendo desvirtuado pela maneira como se desenvolve a própria capacitação. Por exemplo, é contraditório transmitir aos professores informações sobre a necessidade de organizar o trabalho da sala de aula em grupos, evitando a disposição espacial que corresponde a um teatro com um ator e muitos espectadores, numa situação de capacitação que está reproduzindo aquilo que se critica. É difícil que os professores deixem que seus alunos façam perguntas, quando eles próprios, nas sessões de capacitação, se veem inibidos a duvidar, a questionar e a perguntar. É difícil que estimulem a criatividade das crianças se eles próprios deixaram de sê-lo, e na capacitação somente se lhes solicita aceitação (por razões de obediência institucional ou de autoridade intelectual).

Quando não se trata simplesmente de somar informações novas às precedentes, mas de mudar radicalmente os modos de conceber certo setor da realidade (e, em consequência, os modos de atuar sobre ela), o processo de capacitação deve começar por algo que chamaria de “experiências críticas”, ou seja, experiências que ajudem a pôr em crise as concepções anteriores. Isso gera insegurança, e é precisamente nesse momento que o professor necessita sentir-se apoiado. E quem melhor pode prover essas “experiências críticas” são as próprias crianças. Basta que o professor se atreva a liberar a escrita dentro da sala de aula para que descubra que suas crianças são inteligentes, ativas e criativas, também no domínio da língua escrita (e não só quando desenham ou jogam). Nesse momento, além de apoio, o professor necessita de informações para poder interpretar essas produções e agir em conformidade, em lugar de retrair-se como se tratasse de dar às crianças mais um momento de recreio.

O que sabemos é que os professores que se atrevem a dar a palavra às crianças e a escutá-las descobrem rapidamente que seu próprio trabalho se

torna mais interessante (e inclusive mais divertido), embora seja mais difícil porque os obriga continuamente a pensar.

O professor alfabetizador está muito só: em vez de ser considerado como o professor mais importante de toda a escola primária, é considerado como aquele que realiza o trabalho menos técnico e que qualquer outro poderia fazer (já que nas campanhas de alfabetização os jovens e adultos com qualquer grau de instrução podem funcionar como alfabetizadores). É do professor com as salas mais superlotadas de quem se espera um grande espírito de sacrifício, uma atitude “muito maternal” (já que há mais mulheres que homens no ofício) e muita paciência em troca de uma baixa remuneração e muito pouco apoio intelectual. É frequente que se atribua as aulas de alfabetização precisamente aos professores com menos experiência ou àqueles que são “castigados” por alguma razão. Os professores desejam ser promovidos “ao grau superior” assim como seus alunos. Não é estranho que, nessas condições, ninguém esteja motivado para pensar criticamente sobre sua prática, refugiando-se nas alternativas mais burocráticas (cadernos, manuais ou cartilhas que lhes propõem uma série de atividades pré-programadas, a serem administradas e respondidas mecanicamente).

Nas condições atuais, é possível ainda apostar na reprofissionalização desses professores alfabetizadores? A alternativa é clara: se pensarmos que são irrecuperáveis, lhe enviaremos materiais e instruções para que continuem atuando burocraticamente, pensando cada vez menos no que fazem, e atribuindo à criança (ou ao método que lhes aconselharam) a responsabilidade dos fracassos.

Se pensarmos que vale a pena tratar de recuperá-los enquanto profissionais responsáveis, devemos agir de outra maneira. Eu creio que é possível pensar em alternativas que transformem o professor alfabetizador no mais importante de toda a escola, que é possível imaginar estratégias para não deixá-lo só e ajudá-lo a mudar sua prática, apelando para a sua inteligência. É um ato de fé, porque, se não acreditasse, deveria aceitar como “normal” uma situação inaceitável: que as crianças mais pobres da região continuem sendo rechaçadas pelas práticas discriminatórias da alfabetização tradicional, enquanto seus pais lutam para romper, através de seus filhos, uma das tantas barreiras da marginalização.

Observações finais

Nesta última década do século abre-se um espaço para que a América Latina, que tem muito a dizer sobre alfabetização, faça ouvir bem alto a sua voz.

Há uma consciência crescente da importância da educação básica e do mais básico na educação: a alfabetização. Mas há também um risco de regressar à concepção da alfabetização como algo *demasiado* elementar, isto é, mínimos rudimentos de decodificação.

Há uma consciência crescente sobre a impossibilidade de aceitar as taxas de repetência que existem em nossa região. Não importa que os argumentos atuais sejam basicamente econômicos, desde que sirvam para recordar-nos que, se a escola não gera aprendizagem, não pode justificar-se como instituição social.

Há um risco sério de continuar gerando desigualdades através de velhos e novos esquemas de competitividade, eficiência e modernidade. No entanto, existe também um sólido pensamento teórico sobre a natureza da alfabetização, ao qual estão contribuindo linguistas, historiadores, antropólogos, psicólogos, sociólogos e educadores. Esta nova visão multidisciplinar sobre a alfabetização não permite retornar a uma visão supersimplificadora e profundamente equivocada sobre o processo de alfabetização.

Particularmente em nossos países empobrecidos, e especialmente nos setores mais pobres de nossos países, os objetivos da alfabetização devem ser mais ambiciosos. Se as crianças crescem em comunidades iletradas e a escola não as introduz na linguagem escrita (em toda a sua complexidade), talvez cheguem a atingir esses “mínimos de alfabetização”, que lhes permitam seguir instruções escritas e aumentar sua produtividade em uma fábrica; contudo, não teremos formado cidadãos para este presente nem para o futuro próximo. Há que se alfabetizar para ler o que outros produzem ou produziram, mas também para que a capacidade de “dizer por escrito” esteja mais democraticamente distribuída. Alguém que pode colocar no papel suas próprias palavras é alguém que não tem medo de falar em voz alta.

Necessitamos que muitos mais tenham a capacidade de dizer-nos por escrito quem são, para manter a diversidade cultural que é parte da riqueza de nosso mundo. Falamos muito da diversidade biogenética de plantas e animais, que constitui um de nossos mais prezados recursos para o porvir. Não esqueçamos a diversidade cultural. A alfabetização pode e deve

contribuir para a compreensão, difusão e enriquecimento de nossa própria diversidade, histórica e atual.

-
1. Cepal-Unesco. *Educación y conocimiento*. Orealc: Santiago do Chile, 1982.
 2. Fonte: *Anuário Estatístico da Unesco*, 1985.
 3. Fonte: *ED-84/Promedlac/3*, p. 28.
 4. NAGUEL, J. Alfabetização camponesa: problemas e sugestões. *Cadernos de Pesquisa*, n. 52, p. 51-60, 1985 (publicado originalmente in *América Latina y el Proyecto Principal de Educación*, México-Cente-Unesco, 1982).
 5. Alguns se perguntam, por exemplo, se *mão* se escreve com o “ma” de “mamãe”, se *dado* se escreve com /d/ de “dedo” e inclusive temos registrado perguntas tão absurdas como esta: “gato se escreve com /g/ de gato?”
 6. Para uma análise mais detalhada desses dados, ver FERREIRO, E. “La complejidad conceptual de la escritura”. In: LARA, L. F.; GARRIDO, F. (orgs.). *Escritura y alfabetización*. México: Ed. del Ermitaño, 1986.
 7. *Cavayo* por *caballo* = cavalo. (N. da T.)
 8. Não posso tentar resumir os resultados dessas pesquisas nos limites deste trabalho. As referências em português de mais fácil acesso são as seguintes:
FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1985 (20. ed., 1992).
FERREIRO, E. *Alfabetização em processo*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1992.
FERREIRO, E. (org.). *Os filhos do analfabetismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
 9. Para dar uma ideia mais precisa mencionarei algumas atividades: cada criança aprende a reconhecer seu nome escrito do conjunto dos outros, utilizando certos índices (habitualmente a inicial); quando a inicial é compartilhada, é necessário buscar índices suplementares e surgem os primeiros “por quês” (como é possível que duas crianças que não têm o mesmo nome tenham a mesma inicial?). As letras começam a ter proprietários concretos dentro do grupo, o que ajuda a identificá-las, já que cada qual quer conservar as distinções que lhes concernem. Alguns nomes escrevem-se com poucas letras e outros com muitas, o que gera novas interrogações. Com as mesmas letras em posição diferente escrevem-se nomes diferentes, o que ajuda a prestar atenção à série completa das letras e à posição precisa de cada letra dentro da série, e assim por diante. As atividades possíveis a respeito dos nomes dos integrantes do grupo são múltiplas, frequentes e variadas. O que no início é fonte de satisfação (descobrir uma extensão de sua própria identidade através da escrita) se converte, mais adiante, em fonte de conflito, quando já não basta saber reconhecer o nome, mas que, além disso, se quer compreender por que devem ser essas letras e não outras, e por que devem estar nessa ordem e não em outra. A análise das partes da escrita do nome coloca-se então em outro nível, onde é preciso reestruturar as informações anteriores.

Alfabetização de crianças e fracasso escolar — Problemas teóricos e exigências sociais*

Todas as frases que expressam preocupação sobre a situação do analfabetismo na região já fazem parte do discurso oficial dos governos. Todos os diagnósticos coincidem: o analfabetismo se concentra nos bolsões de pobreza das grandes cidades, juntamente com a aglomeração urbana, falta de água potável, trabalho ocasional e mal remunerado; o analfabetismo se concentra nas zonas rurais, onde os camponeses vivem com uma economia de subsistência, cultivando com métodos arcaicos terras empobrecidas; o analfabetismo se concentra nas populações indígenas (também camponesas), que falam alguma das muitas línguas originárias do continente mas que não possuem recursos próprios para grafar sua própria língua.

Em consequência, como já o sabemos e como já o disseram mil vezes: analfabetismo e pobreza caminham juntos, não são fenômenos independentes; analfabetismo e marginalização social caminham juntos, não são fenômenos independentes. O analfabetismo dos pais está relacionado com o fracasso escolar de seus filhos.

Parece que tudo já foi dito. No entanto, ainda resta muito por dizer: resta no plano do diagnóstico e orientação das políticas, e resta ainda mais por dizer no plano da compreensão teórica dos processos de alfabetização.

A orientação das políticas de alfabetização

Há ainda muito por fazer no plano do diagnóstico e orientação das políticas para que se tome consciência da gravidade da situação e do escândalo de certas conjunturas. Para restabelecer a necessidade da indignação de que fala Paulo Freire.

Muito resta por fazer para esmiuçar as armadilhas do discurso oficial. Fala-se da “luta contra o analfabetismo” e caracterizam-se, às vezes, as campanhas como “batalhas contra o analfabetismo”. Linguagem militar ou linguagem dos órgãos de saúde pública: fala-se de “erradicar o analfabetismo” como se fosse malária ou varíola. Seria adequada essa linguagem? Há pouco tempo conseguimos, junto com outros colegas latino-americanos, expor de frente o problema em uma reunião preparatória do Ano Internacional da Alfabetização, convocada pela Unesco, em cujo documento final (Unesco-Orealc, 1988) diz-se o seguinte:

“A maior parte dos documentos e declarações de governos e órgãos internacionais emprega reiteradamente, ao referir-se ao analfabetismo, expressões tais como: ‘praga’, ‘cicatriz’, ‘flagelo’, ‘enfermidade’, ‘vergonha nacional’, assim como o termo erradicação, tomado também analogicamente da terminologia médico-patológica” (p. 50).

Assinala-se, no documento, que este modo de caracterizar o problema não gera a sensibilização que se busca, e sim o contrário: “uma reação de recusa ou uma errônea percepção do problema”. Conclui-se enfatizando o seguinte: “É mais grave ainda o efeito negativo que produz nos próprios analfabetos, nos quais reforça o sentimento de inferioridade, exclusão e marginalidade: gera um reflexo de culpabilidade, como se eles fossem os próprios causadores de sua carência” (p. 50).

Sabemos perfeitamente que o conjunto de conhecimentos que um indivíduo adquire no curso de seu desenvolvimento depende das exigências do meio cultural em que cresce. A cultura do campo exige conhecimentos diferentes da cultura da cidade. Uma pessoa do campo, transferida violentamente para a cidade, aparece como alguém depreciado, tanto quanto o seria um habitante da cidade transferido violentamente para o campo.

Ocorre que o movimento social vai em direção à urbanização e não à ruralização... Por esse motivo não faz nenhum sentido caracterizar o adulto ou a criança do campo como um “carente”. Ambos só aparecem como tais em função das exigências da vida urbana.

Contudo, na medida em que a participação na sociedade global (não apenas nacional, mas também internacional) requer o domínio dos conhecimentos que são “essenciais” em uma cultura urbana, e, na medida em que esses conhecimentos são transmitidos de maneira privilegiada através de textos escritos, a falta de capacidade para manejar os sistemas simbólicos de uso social põe qualquer indivíduo em situação de carência. O funcionamento da sociedade global requer indivíduos alfabetizados; portanto, os indivíduos podem exigir o direito à alfabetização, o que não pode ser entendido como uma opção individual, mas como uma necessidade social.

Que tipo de alfabetização se requer? A distância que separa os grupos alfabetizados dos não alfabetizados é cada vez mais próxima a um abismo: depois do período em que se acreditou ilusoriamente que a imagem transmitida pela televisão substituiria a necessidade de recorrer às mensagens escritas, o surgimento e a rápida difusão dos computadores restituíram à escrita seu lugar de privilégio.

Alfabetizar como e para quê? Podemos continuar pensando em uma alfabetização rudimentar para alguns e uma alfabetização sofisticada para outros? Como suscitar o direito à alfabetização ao lado de outros direitos primordiais? O direito à saúde significa, entre outras coisas, o direito de todo indivíduo a uma atenção médica atualizada, de acordo com os avanços científicos e técnicos dessa área profissional. O direito à alfabetização não pode significar menos que isso. No entanto, assim como vemos claramente existir na região latino-americana uma atenção diferenciada à saúde segundo os setores sociais (uma atenção à saúde de “primeira classe”, oferecida em instituições privadas de custos altíssimos, e uma atenção de péssima qualidade, oferecida nos hospitais públicos), vemos existir uma tendência exatamente similar na área educativa: a escola pública está cada vez mais deteriorada, empobrecida e tecnicamente desatualizada, enquanto as escolas privadas (cujo nível de qualidade nem sempre coincide com o que se declara) multiplicam-se.

Na realidade, o que ocorre na saúde e na educação é parte da tendência geral à privatização que se observa em quase todos os países da região: o

Estado delega ao setor privado a maior parte de suas obrigações e retém somente aquelas de tipo “assistencial” para os setores cujo poder aquisitivo não lhes permite pagar por um serviço necessário. A noção de “direito a saúde, moradia e educação” perde assim seu sentido global. Em lugar de os cidadãos reclamarem um direito, estabelece-se, como se fosse “normal”, que eles “comprem serviços”. Aqueles que não podem comprá-los devem conformar-se com uma ação assistencial do Estado, que se limita a dar o mínimo necessário (e, frequentemente, bem abaixo do mínimo requerido para manter os níveis de subsistência e funcionamento social degradado dessa parcela da população).¹

Na área da alfabetização, esta situação é dramática porque *nada garante que os resultados conseguidos com uma alfabetização de “má qualidade”* perdurem. Os cursos de alfabetização de adultos nutrem-se abundantemente dessas crianças mal alfabetizadas pela escola pública, dessas que ano após ano foram reprovadas, acumulando vergonhas, sanções e rejeições, mas não conhecimentos.

É preciso denunciar muito claramente e tantas vezes quantas forem necessárias, até criar uma consciência pública de que não é possível alcançar os objetivos educativos colocados para o final do século XX se não se modificar rapidamente *a própria concepção da alfabetização*. É aqui onde há muito a ser dito com respeito ao desenvolvimento teórico relativo aos processos de alfabetização.

Alguns problemas teóricos vinculados à alfabetização

Tenho enfatizado em vários textos anteriores (p. ex. 1985) que há uma diferença fundamental entre a concepção tradicional, que considera que o primeiro passo na aquisição da língua escrita é a aquisição de uma técnica de codificação/decodificação, e a caracterização desse processo de aquisição como a compreensão *de um modo particular de representação da linguagem*. Não vou insistir aqui sobre as razões para sustentar a segunda posição, mas sobre suas consequências.

Exemplificarei com o modo de conceber os pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e da escrita, que se expressa nas noções contidas nos termos “prontidão” (em português), “maduración” e “aprestamiento” (em espanhol).

Há domínios para os quais ninguém pergunta se a criança está ou não “pronta” ou “madura” para iniciar essa aprendizagem. O acesso ao computador é, hoje em dia, um deles: há programas de iniciação ao uso do computador (não a programação) para adultos profissionais e para crianças de pré-escola. Dada a velocidade com que esta tecnologia ingressou na vida moderna, parece haver consciência de que “quanto antes, melhor”. Na medida em que não há ainda parâmetros claros com relação ao tempo adequado para utilizá-lo produtivamente, e na medida em que não faz parte do currículo escolar, a noção de “fracasso na aprendizagem” ainda não está instaurada.

O problema dos pré-requisitos para uma aprendizagem coloca-se de diferentes maneiras: (a) apresenta-se como uma noção escolar, como algo que uma criança “tem” ou “não tem”, e que é avaliada mediante provas psicológicas ou psicopedagógicas; (b) é visto como um problema teórico.

a) Os pré-requisitos como problema escolar

Como *problema escolar*, os pré-requisitos estabelecem barreiras: os sujeitos devem demonstrar possuir as habilidades definidas como requisitos prévios para poder ingressar em certo nível da escola. Supõe-se a aquisição dessas habilidades vinculadas a uma sempre mal definida “maturação”. Tal “maturação” é entendida, às vezes, como maturação biológica, e a referência à biologia parece dispensar outras determinações. Sem dúvida, não basta dizer que algo é “biológico” para que se torne algo preciso. É necessário saber exatamente o que é que amadureceria — biologicamente falando — para tornar fácil e imediata a aprendizagem da língua escrita. Mais complicado ainda é quando nos dizem que “A maturidade (*readiness*) para a leitura define-se como o momento do desenvolvimento em que, por causa da maturação ou de uma aprendizagem prévia, ou de ambas, cada criança, individualmente, pode aprender a ler com facilidade e proveito” (Downing, 1974, p. 8). É mais complicado, por duas razões: primeiro, porque a maturidade pode ser proveniente tanto de um processo interno (maturativo) como da influência social (uma aprendizagem prévia), ou de ambos, o que retira do termo toda a especificidade; segundo, porque a maturidade em questão é considerada como um estado individual, em que

as condições ambientais e, particularmente, as de aprendizagem escolar não representam nenhum papel.

A lista de condições necessárias que aparecem nos textos pedagógicos como pré-requisitos para a leitura e a escrita tem duas características: é muito extensa e muito pouco específica. Vejamos apenas dois exemplos, um de um livro publicado no México e outro no Brasil, que são contemporâneos.

No livro mexicano, lemos que os requisitos necessários para aprender a ler e escrever são os seguintes:

“— Inteligência normal; possuir uma linguagem correta; bom funcionamento de suas gnosés, sobretudo as visuais, auditivas, táteis, corporais, espaciais e temporais; bom funcionamento de sua motricidade em geral; certo grau de atenção e concentração; certa possibilidade de vencer o cansaço; ter interesse na aprendizagem, ter boa saúde; estar bem alimentado” (Nieto, 1978).

Só cabe comentar que, se todas estas condições são realmente pré-requisitos, é um milagre que tantas crianças aprendam a ler e escrever, já que, segundo fontes oficiais mexicanas, mais de 50% da população está abaixo do mínimo nutricional. Em lugar de falar de fracasso da alfabetização, deveríamos falar do milagre da alfabetização...

A lista da autora brasileira (contemporânea à mexicana) parece mais específica. Segundo ela, para iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita, a criança deve apresentar:

“certo desenvolvimento geral (intelectual, linguístico, emocional e social) e um conjunto de habilidades específicas tais como: identificar e reconhecer formas, mediante percepção do todo, de detalhes significativos e da memorização visual das mesmas; compor e decompor gravuras (cenas simples, objetos, formas geométricas), sentenças e palavras; reconhecer diferenças entre sons semelhantes; ter senso de orientação esquerda-direita; possuir certo número de experiências que permitam aprender a significação de vocábulos (frequentemente usados nas instruções do professor e no material de leitura para principiantes); a ideia central de uma gravura ou estória contada, a sequência dos fatos e tirar conclusões simples sobre os mesmos” (Kunz, citado

por Pimentel, 1986).

Esta lista parece mais específica, mas o que ocorre é que a autora da lista é também autora de um “Teste de prontidão para leitura”, e o que descreve como pré-requisitos são os diferentes itens de seu teste... sem que nada garanta que esses itens tenham uma relação teórica satisfatória com a aprendizagem em questão.²

As avaliações psicológicas representadas pelos testes de maturidade ou prontidão (tanto como os exercícios psicopedagógicos para favorecer tal maturidade ou prontidão) podem convalidar as ideias pedagógicas tradicionais ou buscar apoio em alguma espécie de dado mais controlado. Nesse sentido, podem ter uma função de “ponte” ou “articulação” entre ambos os domínios: convalidam os juízos pedagógicos através de correlações empíricas (sem sustentação teórica) ou buscam algum tipo de fundamentação teórica (que não entre em choque com as convicções sustentadas pela tradição escolar...).

Antes de passar à interpretação teórica do conceito de pré-requisito, convém perguntar: para que tem servido — *na prática escolar* — a noção de maturidade?

1. A noção de maturidade abriu um próspero mercado comercial. Todos os anos são editados novos livros de exercícios preparatórios para a leitura e escrita, e há numerosos testes para medir a “prontidão”.

2. A noção de maturidade trouxe uma nova clientela para os psicólogos e psicopedagogos. Além dos “problemas de aprendizagem”, eles podem se ocupar dos “pré-diagnósticos dos problemas de aprendizagem”. Com o saudável princípio de “melhor prevenir do que remediar”, diagnosticam-se como disléxicas crianças de 4 e 5 anos.³

3. A noção de maturidade tem facilitado o trabalho dos professores, através de cadernos com exercícios para serem seguidos mecanicamente e de provas para avaliar, também mecanicamente. Facilitou-se o trabalho, mas a um preço muito elevado: o professor tem delegado a tais instrumentos sua capacidade crítica e seu juízo profissional. O professor tem-se mecanizado, burocratizado e, nessa mesma medida, tem-se desprofissionalizado.

4. A noção de maturidade tem servido para manter o pré-escolar “asépticamente” isolado da língua escrita. A pré-escola ocupa-se (por definição) de crianças imaturas para a língua escrita. O que deveria ser feito

para ajudar a escola primária seria contribuir para o “amadurecimento” dessas habilidades prévias que, segundo parece, “maturam” em contextos alheios à língua escrita (discriminar entre formas arbitrárias que *não* são letras: distinguir direita/esquerda e em cima/embaixo em contextos que não envolvem letras; aprender a distinguir sequências sonoras “que rimam” sem colocá-las em correspondência com sequências gráficas que também “são parecidas”; ouvir contos que a professora narra, mas não lê; usar lápis de cor, *crayon* e pincéis para desenhar, mas não usar lápis preto para escrever etc.).

5. A noção de maturidade tem-se prestado para encobrir os fracassos metodológicos. Efetivamente, se são as crianças que estão imaturas, o método é inocente. As condições de aprendizagem ficam fora de questão.

6. Finalmente, a noção de maturidade tem funcionado para discriminar as crianças dos setores marginalizados. Qualquer que seja o teste de maturidade que se aplique e quaisquer que sejam os critérios de prontidão que se utilizem, os imaturos são sempre os mesmos: os filhos dos analfabetos. Como os testes se aplicam com critério seletivo (para deixar fora da escola primária ou para formar classes especiais), esta “maturidade”, *definida como algo que o sujeito deve trazer consigo, e que é independente das condições de aprendizagem escolar*, tem sempre as mesmas consequências.

O dramático é que a Psicologia — como ciência — tem-se prestado a esse tipo de “jogo equívoco”. Em lugar de denunciar as armadilhas de uma manobra discriminatória (a instituição escolar como veículo de convalidação das diferenças sociais), a maquinaria de “testes” serviu para convalidar os julgamentos *a priori* do preconceito social. Por que será que no Brasil a seleção em função da cor de pele corresponde quase pontualmente com a seleção por “prontidão”? Por que será que em outros países da região o fato de se possuir como língua materna uma língua indígena correlaciona-se negativamente com a “maturidade”? Estamos avaliando realmente uma capacidade individual ou uma herança social?

b) *Os pré-requisitos como problema teórico*

Se pensarmos agora no problema dos pré-requisitos como um *problema teórico*, veremos de imediato delinear-se duas maneiras muito

diferentes de defini-lo, segundo a perspectiva teórica adotada.

Em uma visão psicológica elementarista (conjunto de hábitos ou destrezas), buscar-se-ão quais dessas destrezas ou habilidades se correlacionam com níveis de desempenho na leitura — avaliados pelo critério do professor ou por um teste que toma como critério externo o critério do professor, o que resulta no mesmo. Desta perspectiva, nunca houve um questionamento para tentar saber o que é que a criança *conhece sobre a língua escrita antes* de estar alfabetizada, *antes* de ter participado de cursos formais, *antes* de ingressar na escola primária.

De uma perspectiva construtivista, essa pergunta é obrigatória, já que se assume que os conhecimentos que se manifestam em qualquer momento do desenvolvimento tem antecessores. As perguntas habituais de um psicólogo construtivista são deste tipo: como a criança classifica antes de saber classificar no sentido convencional do termo? Como hipotetiza antes de construir hipóteses no sentido estrito? Como infere antes de fazer inferências válidas? Portanto, desta perspectiva, não há nada de estranho em perguntar-se: como a criança lê antes de saber ler no sentido convencional do termo? Como escreve antes que reconheçamos sua produção como “escrita”?

Em uma perspectiva construtivista, os pré-requisitos não são habilidades ou destrezas que a criança deve demonstrar possuir *antes* que lhe autorizem a participar do ensino formal (para que participe “com proveito”, que não seja desperdiçado algo tão valioso...), mas aquelas noções, representações, conceitos, operações, relações etc. que aparecem teoricamente fundamentadas e empiricamente validadas como as condições iniciais sobre as quais — e dadas certas condições que se caracterizam teoricamente como processos de desequilíbrio — se constroem as novas concepções.⁴

Portanto, o estudo dos pré-requisitos, no sentido dos antecessores de aquisições posteriores no processo de desenvolvimento, é de extrema importância em geral, e é essencial em uma perspectiva psicogenética construtivista.

É preciso, no entanto, que se tenha muito claro o seguinte: mesmo que algum conhecimento, destreza ou habilidade resulte ser — de certa perspectiva teórica — um antecessor deste ou daquele comportamento, definido escolarmente como válido, não se deduz daí que “o antecessor” em questão *deva ser ensinado como um conjunto de habilidades, destrezas ou*

conhecimentos prévios. Criar as condições para sua aquisição ou ensinar formalmente são duas coisas distintas.

Vejam um exemplo. Nos últimos anos, vêm-se acumulando resultados experimentais que indicam uma relação entre as possibilidades de considerar a linguagem como um objeto formal (independente das situações comunicativas de emprego funcional) e a aquisição da leitura em um sistema alfabético. Essas possibilidades de considerar a linguagem como um objeto formal e de realizar certas operações com esse objeto formal (segmentação, reordenamento de partes, omissão ou agregado de elementos, estabelecimento de relações de semelhança ou diferença sobre partes da sequência sonora etc.) recebe geralmente o nome global de “consciência linguística” — às vezes, “consciência metalinguística” (*linguistic awareness*, ou *metalinguistic awareness*, ou ainda, de perspectivas teóricas não cognitivistas, *metalinguistic skills* ou *metalinguistic abilities*). No caso de que nos ocupamos, é mais apropriado falar de “consciência fonológica” ou “fonêmica” (*phonemic awareness*).⁵

O conjunto destes trabalhos correlacionam as possibilidades de distinguir e operar sobre os elementos fônicos mínimos com a distinção entre bons e maus leitores, trabalhando fundamentalmente no nível da leitura de *palavras isoladas e de pseudopalavras*. O interesse está centrado na aquisição do código alfabético, *não da língua escrita em toda sua complexidade*.⁶ Quando, a partir destes trabalhos, se sugere que a ação escolar seria favorecida se fosse incrementado o nível de consciência fonológica nas crianças *antes* da aprendizagem formal — e, portanto, se propicia como pré-requisitos a tais atividades ou à avaliação de tais capacidades —, fala-se *exclusivamente* de um aspecto limitado da aquisição da língua escrita e dá-se ênfase à atividade de leitura (considerada como prévia à escrita).

Tudo o que foi colocado muda radicalmente se tomarmos como objetivo escolar a *aquisição da língua escrita*, se reconhecermos que não há uma proeminência da leitura sobre a escrita — enquanto atividades que permitem conhecer esse modo particular de representação da linguagem — e reconhecermos também (como o mostram abundantemente os dados de investigações recentes em diversos países da América Latina) que as crianças não chegam ignorantes à escola, que têm conhecimentos específicos sobre a língua escrita, *ainda que não compreendam a natureza*

do código alfabético e que são esses conhecimentos (e não as decisões escolares) que determinam o ponto de partida da aprendizagem escolar.

Os trabalhos sobre a relação entre consciência fonológica e leitura, que se ocupam da incidência da ação escolar, contrastam crianças que estão submetidas a diferentes metodologias de ensino da leitura (fundamentalmente métodos globais *versus* métodos analíticos). Isto também é reduzir um problema muito mais complexo a um só de seus ingredientes. O método que o professor segue é apenas um dos ingredientes da maneira como o objeto social “língua escrita” é apresentado no contexto escolar. Por exemplo, se uma professora segue o método global mas trabalha com orações do tipo “ese oso se asoma”,⁷ e outra segue um método analítico e trabalha com as decomposições de palavras como *oso*, *asa*, *Susi*, há muito mais semelhanças que diferenças entre elas na maneira de introduzir o código e de ignorar a língua escrita.

Em toda a região latino-americana, as diferenças maiores não se situam no nível da metodologia que os professores declaram estar utilizando, mas em nível de outras variáveis, que têm a ver com a maneira de apresentar (ou ignorar) a língua escrita. A escola, através de seu longo processo de desenvolvimento enquanto instituição social, operou uma transmutação da escrita. A escrita é um objeto social, mas a escola transformou-a em um objeto exclusivamente escolar, ocultando ao mesmo tempo suas funções extraescolares (precisamente aquelas que deram origem — historicamente falando — à criação das representações escritas da linguagem). A escola (como instituição) transformou-se em guardião desse objeto e exige da criança, no processo de aprendizagem, uma atitude contemplativa em frente a este objeto. Na concepção tradicional de aprendizagem, não se apresenta a escrita como um objeto sobre o qual se pode atuar, um objeto que é possível modificar para tratar de compreendê-lo, e sim como um objeto para ser contemplado e reproduzido fielmente (sonorizado fielmente e copiado com igual fidelidade).⁸

O conhecimento das funções sociais da escrita é “natural” em crianças cujos pais são alfabetizados, mas não tem nada de “natural” em outras, que não tiveram as mesmas oportunidades sociais de interagir com os diferentes tipos de objetos sociais que portam marcas escritas, que não tiveram oportunidade de participar de ações sociais (*literacy events*) em que outros indivíduos utilizam a língua escrita, lendo ou escrevendo com propósitos definidos. Ocultando essas funções sociais e apresentando a língua escrita

como um “objeto em si”, abstraído de seus usos sociais, se favorece a algumas crianças e se deixa outras na penumbra inicial.

Em todas as pesquisas realizadas sobre este tema, constatamos reiteradamente o mesmo: os filhos de pais alfabetizados (melhor dizendo: que usam no cotidiano e com frequência a língua escrita) chegam à escola com uma série de conhecimentos *que adquiriram em contextos sociais de uso desse objeto social* e, além disso, com uma série de conhecimentos, produto de suas explorações ativas sobre a língua escrita (graças a livros, revistas e jornais que possuem em casa; graças à possibilidade de escrever que oferecem os lápis e papéis em branco que possuem em casa; graças às informações que receberam em contextos variados, totalmente informais, porque *puderam perguntar se havia alguém por perto em condições de responder*). As crianças de pais não alfabetizados ou semialfabetizados *tampouco chegam ignorantes à escola*; chegam, porém, com muito menos informação: quase tudo o que sabem é produto de suas próprias explorações ativas sobre a língua escrita em contextos pouco apropriados (a escrita em uma camiseta, em um pedaço de jornal que serve para acender o fogo, na embalagem de produto comestível que serve para guardar qualquer outra coisa ou serve como um vaso de plantas...; a escrita em um pedaço de terra, feita com um graveto; a escrita em uma parede, feita com um caco de tijolo ou qualquer outro material que deixe marcas). Estes não puderam aprender em *contextos sociais* as funções básicas da escrita em nossa sociedade; sabem que é algo importante mas não sabem exatamente por que é tão importante. Sabem pouco, não por falta de curiosidade *nem* por falta de capacidade, mas porque não tiveram a quem perguntar no momento oportuno, porque não havia alguém por perto que pudesse responder as perguntas que todas as crianças se colocam no início, porque não tiveram a oportunidade de confrontar suas escritas iniciais com as escritas produzidas por outros (e de enfrentar os conflitos que estas confrontações acarretam).

Voltemos então à questão dos pré-requisitos. Já assinalamos que uma das debilidades maiores desta noção é que define um conjunto de conhecimentos, noções, habilidades ou destrezas (segundo a posição teórica) *que o sujeito deve trazer consigo* que, portanto, se avaliam individualmente *e que se consideram independentemente das condições de aprendizagem* (escolares e extraescolares). Porém, as aprendizagens sociais exigem contextos sociais, e a aquisição da língua escrita não pode ser colocada como um problema exclusivamente individual. A visão tradicional

dos pré-requisitos (antiga e moderna) enquanto aquisições individuais afasta a escola, o indivíduo (e a teoria psicológica) da compreensão desse objeto social.

Reduzir a língua escrita a um código de transcrição de sons em formas visuais reduz sua aprendizagem à aprendizagem de um código. Em termos educativos, o problema das atividades preparatórias coloca-se de maneira *radicalmente diferente* se aceitarmos que é função da escola introduzir a língua escrita como tal. Não se trata de um jogo de palavras. Introduzir a língua escrita quer dizer, ao menos, o seguinte:

- permitir explorações ativas dos distintos tipos de objetos materiais que são portadores de escrita (e que, além disso, têm recebido nomes específicos: jornais, revistas, dicionários, calendários, agendas, livros ilustrados, livros sem ilustrações, livros de poesias, livros de canções, enciclopédias, cartas, receitas, recibos, telegramas etc.);
- ter acesso à leitura em voz alta de diferentes registros da língua escrita que aparecem nesses distintos materiais;
- poder escrever com diferentes propósitos e sem medo de cometer erros, em contextos onde as escritas são aceitas, analisadas e comparadas sem serem sancionadas;
- poder antecipar o conteúdo de um texto escrito, utilizando inteligentemente os dados contextuais e — na medida em que vai sendo possível — os dados textuais;
- participar em atos sociais de utilização funcional da escrita;
- poder perguntar e ser entendido; poder perguntar e obter resposta;
- poder interagir com a língua escrita para copiar formas, para saber o que diz, para julgar, para descobrir, para inventar.

Se me perguntarem qual das metodologias tradicionais de ensino da leitura e escrita introduzem desta maneira a língua escrita, minha resposta é fácil: *nenhuma*. Porque *todas* as metodologias foram pensadas em função do código, *não* em função da língua escrita.⁹

c) *Síntese*

Em síntese, minha argumentação é a seguinte:

A) Colocada como problema teórico, a questão dos pré-requisitos (como antecessores necessários de aquisições posteriores) é de suma importância; no entanto, a forma de tratar o problema difere marcadamente segundo a posição teórica adotada. Além disso, a visão clássica dos pré-requisitos (histórica como atual) *não* se ocupa da língua escrita, mas do código alfabético, *não* se ocupa das condições de obtenção de certo conhecimento, mas da presença, em um indivíduo particular, desse conhecimento, dessa destreza ou habilidade, e tampouco se ocupa (senão muito superficialmente, em termos de “métodos de ensino”) das condições especificamente escolares (e, portanto, *potencialmente* sociais) de obtenção dos “pré-requisitos” tanto como da obtenção do conhecimento-meta. Finalmente, da constatação de uma correlação positiva entre certa destreza, habilidade ou conhecimento e o desempenho escolar, muitos concluem rapidamente que, se esse pré-requisito pode ser ensinado, é conveniente que o seja (sem chegar a colocar-se, na maioria dos casos, as condições de aquisição daquilo que aparece como um pré-requisito).

B) Do ponto de vista construtivista, o problema dos pré-requisitos coloca-se da seguinte maneira: é essencial estabelecer os antecessores de qualquer conhecimento em um momento qualquer de seu desenvolvimento. Contudo, a identificação desses antecessores *não* leva a sugerir sua incorporação ao currículo escolar, já que há uma distinção entre conhecimentos que são adquiridos somente quando são ensinados e aqueles que o sujeito adquire, em interação com outros sujeitos (de níveis similares, inferiores ou superiores em relação a esse conhecimento) sem ser explicitamente ensinados, *mas em condições que favorecem o processo de apropriação*. As propriedades dos objetos sociais só aparecem através de interações sociais. A aquisição da língua escrita inclui a aprendizagem do código, porém não se reduz a ele. A aquisição da língua escrita inclui a leitura, mas não a coloca adiante da escrita.¹⁰

C) Não se deve confundir a necessidade teórica de encontrar os antecessores psicogenéticos com a pseudonecessidade institucional de encontrar maneiras de classificar as crianças como “aptos/não aptos”, “maduros/não maduros”, “prontos/não prontos” etc. Qualquer instrumento que se utilize terminará refletindo as diferenças sociais nas ocasiões de

acesso à língua escrita. Portanto, é inevitável que os testes de maturidade (ou como se queira chamá-los) funcionem como instrumentos de discriminação social.¹¹

Referências bibliográficas

DOWNING, J.; THACKRAY, D. *Madurez para la lectura*. Buenos Aires: Kapeluz, 1974.

FERREIRO, E. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. *Cadernos de Pesquisa* n. 52, p. 7-17, 1985. (Reimpresso. In: FERREIRO, E. (1985). *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 15. ed. 1990.)

_____. *El proyecto principal de educación y la alfabetización de niños: un análisis cualitativo*. Unesco-Orealc, Consulta Técnica Regional Preparatória do Ano Internacional da Alfabetização, 1988. (Cf. Capítulo 1 deste livro.)

_____. (org.). *Os filhos do analfabetismo — Propostas para a alfabetização escolar na América Latina*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

NIETO, M. *El niño disléxico*. México: Ed. Programas Educativos, 1978.

PIMENTEL, M. A. Alfabetização: a construção do objeto conceitual. *Educação em Revista*, v. II, n. 3, p. 39-50, 1986.

RIEBEN, L.; PERFETTI, C. (orgs.). *L'apprenti lecteur — Recherches empiriques et implications pédagogiques*. Neuchâtel e Paris: Delachaux et Niestlé, 1989.

UNESCO-OREALC. 1990 — *Año Internacional de la Alfabetización* (informe final — Consulta Técnica Regional, Havana, Cuba, março 1988). Santiago do Chile/Orealc, 1988.

VELLUTINO, F.; SCANLON, D. Linguistic coding and metalinguistic awareness: their relationship to verbal memory and code acquisition in poor and normal readers. In: YADEN, D.; TEMPLETON, S. (orgs.). *Metalinguistic awareness and beginning literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1986.

1. Acrescenta-se a isto, evidentemente, uma ação propagandista que tende a enfatizar que qualquer coisa que se obtém por via privada (pago) é de qualidade superior ao que o Estado pode oferecer. Os beneficiários de tais políticas públicas e tais mensagens publicitárias são os grandes capitais transnacionais (e os grupos locais de apoio), cujos objetivos prioritários não incluem, precisamente, a justiça social nem o bem-estar geral.

2. É interessante notar que a autora põe num mesmo plano “compor e decompor gravuras, sentenças e palavras”, como se tratasse de atividades similares, como se compor e decompor qualquer tipo de objeto — de frases até automóveis — fossem atividades semelhantes. Ela põe também num mesmo plano obter “a ideia central” de uma imagem ou de um texto oral. Está claro que nenhuma teorização psicológica poderia sustentar tais tipos de analogias.

3. Se nessa idade se pode ser disléxico, não vejo por que não poderia dizer-se que uma criança de um ano é enurética e encoprética!

4. Condições iniciais têm sempre um sentido relativo: relativo ao momento do desenvolvimento ao qual estamos nos referindo, e relativo em um sentido mais profundo, já que todo ponto de partida é arbitrário e remete a estados anteriores que podem corresponder a outros níveis de organização da matéria viva.

5. Neste simpósio, participaram representantes europeus bastante conhecidos desta linha de pesquisa. Pode-se encontrar uma recopilação recente deste tipo de trabalho em Rieben e Perfetti (1989).

6. Um dos autores influentes nesta linha, Vellutino (1986), indica-o claramente: trata de *code acquisition*, de *phonetic coding and decoding*.

7. “Esse urso se assoma”, mantido aqui em espanhol, pois a semelhança de letras e sons que provoca a escolha é mais evidente. (N. da T.)

8. Denuncio em outro documento (1988) as funções de ocultamento de tais procedimentos.

9. Ver Ferreiro (1990) para uma apresentação de experiências inovadoras de alfabetização de crianças.

10. Poderia ainda dizer que privilegia a escrita como ato mais completo e mais rico em oportunidades de enfrentar conflitos: toda escrita (diferente de um mero ato gráfico de cópia) supõe a leitura, mas não o inverso; como ato resultativo produz um objeto específico que transcende os limites temporais do ato e, por essa razão, permite confrontos que a leitura não permite etc.

11. A utilização dos resultados de pesquisa como “testes” escapa à responsabilidade do pesquisador: eu não fabriquei nenhum teste de “quatro palavras e uma frase”; nem de “análise das partes de uma oração escrita” e, mesmo assim, usam-se no Brasil essas expressões para designar provas utilizadas com fins diagnósticos. Eu nunca disse que, quando uma criança produz escritas silábicas, está “pronta” para a aprendizagem da leitura e da escrita, e, no entanto, alguns colegas — inclusive brasileiros — assim o sugerem.

*Trabalho apresentado no Simpósio Latino-Americano de Psicologia do Desenvolvimento ISSBD — Recife-PE, novembro 1989. Tradução de Maria Zilda da Cunha Lopes.

A construção da escrita na criança*

Centrarei a exposição na noção de *construção* tratando de mostrar que construção implica *reconstrução*. Tratarei também de defender a utilização técnica do termo construtivismo, opondo-me à utilização abusiva que o esvazia de conteúdo para convertê-lo simplesmente em uma etiqueta para designar apenas um conjunto de práticas pedagógicas vagamente relacionadas entre si.

O termo *construção*, que uso para me referir à aquisição da língua escrita, não é muito comum; geralmente se fala em “aprendizagem”. Não é que *aprendizagem* seja um termo errôneo, porque efetivamente há um processo de aprendizagem, porém a história social dos termos tem impregnado o termo *aprendizagem* com uma forte conotação empirista que não é a que quero dar-lhe. O termo *maturação* está excluído, uma vez que não se trata de um processo puramente maturativo. O termo *desenvolvimento* tem sido pouco usado na literatura espanhola, ainda que em inglês, hoje em dia, seja bastante corrente ouvir falar de *developmental literacy*. Provavelmente é pouco usado no espanhol porque, na literatura espanhola, o termo *desenvolvimento* é usado para casos onde se supõe que o *espontâneo* ocupa tanto ou mais lugar que o aprendido. O termo *aquisição* é mais correto, já que não prejudica os mecanismos dessa aquisição. Porém, sustento que se pode falar em sentido estrito de *construção*, usando este termo como Piaget o usou quando falou da construção do real na criança, ou seja: o real existe fora do sujeito; no entanto, é preciso reconstruí-lo para conquistá-lo. É precisamente isso o que temos descoberto que as crianças fazem com a língua escrita: têm que reconstruí-la para poderem apropriar-se dela.

O termo *construtivo* não é sinônimo de ativo. Por certo que a criança, enquanto sujeito que constrói conhecimento, é um sujeito ativo, mas, para a tradição pedagógica, “ativo” pode querer dizer uma série de coisas que não estão necessariamente contidas no termo *construtivo* (e vice-versa).

Quando falamos de *construção* da escrita na criança, não estamos falando da emergência mais ou menos espontânea de ideias engenhosas, ideias curiosas, ideias às vezes extraordinárias que as crianças têm — o que em inglês se costuma dizer *wonderful ideas*. É algo mais que isso. Tampouco se trata de algumas coisas que se constroem e que em seguida há uma espécie de adição linear do já construído. Em algumas conversas com colegas percebo que a ideia de construção tem sido incorporada de uma maneira parcial: consideram que algumas coisas iniciais se constroem, porém depois parece que o resto se adiciona, como se se tratasse de um momento construtivista inicial e, no que se segue, o associacionismo volta a aparecer, de alguma maneira. Algo muito importante e pouco compreendido é que um processo de construção envolve processos de reconstrução, e que os processos de coordenação, integração, diferenciação etc. também são processos construtivos.

Antes de assinalar algumas características gerais de um processo construtivo, para entender por que no caso da língua escrita pode-se falar de construção da escrita na criança, é preciso fazer dois esclarecimentos prévios.

Primeiro esclarecimento: eu digo *escrita* entendendo que não falo somente de produção de marcas gráficas por parte das crianças; também falo de interpretação dessas marcas gráficas. Em espanhol não existe um termo equivalente ao inglês *literacy*, que é particularmente cômodo para falar de algo que envolve mais que aprender a produzir marcas, porque é produzir língua escrita; algo que é mais que decifrar marcas feitas por outros, porque é também interpretar mensagens de diferentes tipos e de diferentes graus de complexidade; algo que também supõe conhecimento acerca deste objeto tão complexo — a língua escrita —, que se apresenta em uma multiplicidade de usos sociais.

É certo que grande parte do que pudemos aprender sobre o que as crianças pensam desse objeto tem sido mais em função das análises de suas produções escritas que de análises de seus atos de interpretação de escritos produzidos por outros. Mas não quer dizer que esse seja o único dado. Algo que parece importante ressaltar é que, para mim em particular, e para outros

colegas, o dado com o qual trabalhamos não é nunca a página que ficou marcada pelo ato de escrita de uma criança; o dado com que nos parece adequado trabalhar é um dado múltiplo que compreende: a) as condições de produção; b) a intenção do produtor; c) o processo de produção; d) o produto; e e) a interpretação que o autor do produto dá a esse produto, uma vez produzido. É difícil isolar alguns dos componentes do processo de produção e comparar logo os dados. Geralmente não se pode dizer quase nada uma única escrita produzida por uma criança pequena e muito menos a frente a uma só escrita; é preciso cotejar uma *série* de produções escritas e conhecer as condições de produção, o processo de produção e a interpretação final dada pelo sujeito.

Segundo esclarecimento: às vezes trabalhamos com dados obtidos em situações experimentais bastante controladas, e às vezes trabalhamos com dados em “situação espontânea” (não creio que a dicotomia entre provocado e espontâneo tenha muita significação). Às vezes trabalhamos com grupos de crianças, às vezes com uma criança separadamente. Tudo depende da pergunta à qual se quer responder.

É possível falar de processo de construção no caso da língua escrita porque pudemos identificar a existência de conceitualizações infantis que não é possível explicar por uma leitura direta dos dados do ambiente, nem por transmissão de outros indivíduos alfabetizados. Um exemplo bem conhecido é o problema da quantidade mínima de caracteres: não somente as crianças argentinas, mexicanas ou venezuelanas, mas também as crianças portuguesas, francesas, italianas (e, segundo dados recolhidos por Freeman e Whitsell [1985], também as crianças norte-americanas) pensam que faz falta uma certa quantidade de caracteres para que o escrito seja interpretável.

A quantidade de caracteres ótima é 3, e isto não pode ser atribuído a um ensino sistemático dos adultos alfabetizados, porque um adulto de qualquer das línguas que mencionamos lê palavras de uma ou duas letras (artigos, preposições, conjunções, formas verbais etc. que têm essa quantidade) e, além disso, existem fragmentos com uma ou duas letras na escrita do meio ambiente (*environmental print*). O mesmo ocorre com a hipótese da variedade interna. Conseguimos identificar uma série de ideias muito poderosas, que são mantidas pelas crianças apesar de evidências empíricas contrárias e que não podem ser explicadas como resultado direto

da leitura dos dados da experiência imediata ou da transmissão de informações por parte de adultos alfabetizados.

Em segundo lugar, há evidências que indicam que essas concepções têm um caráter muito geral e aparecem em crianças expostas a ortografias diferentes, a sistemas educativos diferentes e a condições socioculturais muito diferentes. Isso não exclui, é claro, as especificidades.

Em terceiro lugar, temos observado reiteradamente que, se bem que haja grandes variações nas idades em que aparecem essas concepções, as sequências parecem ser regulares, o que autoriza a pensar que a ordem de aparecimento dessas concepções não é aleatória. As crianças parecem resolver certos problemas em uma certa ordem: a resolução de certos problemas permite-lhes abordar outros. Isso também autoriza a pensar que é possível falar de uma relação de *filiação* entre esses modos de concepção, entendendo que uma filiação é mais que uma mera sucessão. Uma sucessão de ideias “extraordinárias” das crianças não é mais que uma sucessão até que não possamos identificar quais são as relações de precedência que permitem dar conta do novo que aparece nos termos do anterior construído; uma simples relação de precedência não assinala a necessidade dessa ordem.

Quero, além disso, assinalar que, na busca de antecedentes que permitam dar conta das construções subsequentes, poucas vezes encontra-se um caso em que o precedente está de alguma maneira prefigurando o que segue. A precedência costuma estar dada por noções que não prefiguram as subsequentes, mas permitem seu aparecimento através dos conflitos que elas próprias ajudam a engendrar. A busca das relações de precedências construtivas não deve ser confundida com a busca de erros progressivos. Alguns pesquisadores se dedicam a buscar, dentro das conceitualizações infantis, o correto (ou o menos errado) com respeito ao sistema de escrita que a criança está tratando de aprender, de tal forma que — e já que as concepções empiristas são extremamente teimosas — teríamos novamente o surgimento de ideias parcialmente corretas, um pouco mais corretas, bastante corretas, até que sejam totalmente corretas.

Em uma visão construtivista o que interessa é a lógica do erro: trata-se às vezes de ideias que não são erradas em si mesmas, mas aparecem como errôneas porque são sobregeneralizadas, sendo pertinentes apenas em alguns casos, ou de ideias que necessitam ser diferenciadas ou coordenadas, ou, às vezes, ideias que geram conflitos, que por sua vez desempenham

papel de primeira importância na evolução. Alguns desses conflitos entendemos muito bem; esperamos entender melhor outros em um futuro não muito distante.

Por exemplo, a exigência da quantidade mínima à qual nos referimos e que foi amplamente documentada parece desempenhar inicialmente a função de manter uma diferenciação entre as partes e a totalidade. As crianças fazem uma distinção que é extremamente pertinente: uma letra é simplesmente um dos elementos para construir essas totalidades significativas a respeito das quais se pode fazer a pergunta: o que diz aí? As letras são simplesmente os elementos com os quais fabricamos algo interpretável; em si mesmas não são nada mais que partes de um todo. A exigência de quantidade mínima parece ajudar a manter a distinção entre as partes não interpretáveis constitutivas de uma totalidade interpretável. (A diferenciação parte-todo é um dos problemas lógicos de caráter geral que se manifesta *também* na escrita.) Porém, essa exigência de quantidade mínima, mais adiante, irá desempenhar outro papel, gerando novos conflitos. Quando as crianças começam a entrar no período de fonetização da escrita — entendendo por este o momento em que começam a compreender que há uma relação bastante precisa, mas não muito clara para elas ainda, entre a pauta sonora da palavra e o que se escreve, quando buscam uma correspondência entre partes da emissão e partes da representação —, vão descobrir em muitas palavras uma ou duas partes e colocam então uma ou duas letras, porém, como continuam pensando que com uma ou duas letras não se pode ler o escrito, precisam colocar mais; algo similar ocorre no caso das escritas produzidas por outros, mas aí o problema é inverso: há letras demais, quando elas antecipam menos. De tal forma que a exigência de quantidade mínima parece cumprir no início uma função geral de diferenciação entre as partes que compõem uma totalidade e a totalidade em si mesma; no entanto, mais adiante essa mesma exigência gerará uma série de situações conflitivas que constituem desafios para as crianças. Esses conflitos são semelhantes aos que Piaget descreve na teoria da equilíbrio (1975).

Antes de explicar essas noções de construção e reconstrução, faço um brevíssimo resumo das concepções sucessivas que nos foi possível identificar com maior clareza (tomando como base a exposição que se encontra em Ferreiro, 1988a).

Num primeiro momento, as crianças conceitualizam a escrita como um conjunto de formas arbitrárias, dispostas linearmente, que não representam os aspectos figurais do objeto — para isto serve o desenho — e que serve fundamentalmente para representar aquela propriedade importantíssima dos objetos que o desenho não consegue representar: o nome. Linearidade e arbitrariedade de formas são as duas características mais facilmente aceitas de uma representação escrita.

Logo começam a elaborar as *condições de interpretabilidade*, ou seja, para que uma escrita represente adequadamente algo, não basta que haja formas arbitrárias dispostas linearmente; faltam certas condições formais, de um caráter muito preciso: uma condição quantitativa e uma condição qualitativa. A *quantitativa* tem a ver com a quantidade mínima; a condição *qualitativa* com o que temos chamado de variedade intrafigural ou variedade interna. Nesse momento cada escrita se julga por si mesma, e não há ainda critérios claros para compará-las entre si. Isto é o que aparece logo e novamente sobre um eixo quantitativo e um eixo qualitativo, mas agora tratando de resolver outro problema: como se criam diferenças na escrita capazes de expressar as diferenças que o sujeito percebe ou avalia entre o que quer escrever? Descobrem-se assim diferenciações quantitativas que têm a ver com limites mínimos e máximos de caracteres e diferenciações qualitativas que têm a ver com as formas das letras, com as diferenças de posição das letras e as combinações das mesmas. Para significados diferentes devem corresponder sequências diferentes, porém as diferenças que se marcam são fundamentalmente semânticas e não diferenças sonoras.

A fonetização da escrita se inicia quando as crianças começam a buscar uma relação entre o que se escreve e os aspectos sonoros da fala. A análise do significante parece surgir também tratando de compreender novamente, mas em outro nível, a relação entre o todo e as partes constitutivas. O período de fonetização da escrita, em caso de línguas como o espanhol, se manifesta com um primeiro período silábico, seguido por um período silábico-alfabético, e finalmente as crianças abordam o essencial de uma escrita alfabética; ficam atentos fundamentalmente às diferenças e semelhanças no significante, com descuido de semelhanças ou diferenças no significado. De tal maneira que se pode vê-los trabalhando com hipóteses deste tipo: para semelhança de sons, semelhança de letras; para diferenças sonoras, diferença de letras. Tudo o mais não se compreende e, porque não se compreende, não aparece. As escritas alfabéticas iniciais

deixam em suspenso, deixam de lado, tudo o que não é alfabético na representação alfabética da linguagem. Não é estranho, é perfeitamente compreensível, é maravilhoso que assim seja. O que é o não alfabético? O não alfabético é tudo aquilo que não responde ao princípio geral antes mencionado (para diferença de sons, diferença de sequências gráficas; para semelhança de sons, semelhança de sequências gráficas). A separação entre palavras, os sinais de pontuação, a distribuição de maiúsculas e minúsculas e as alternativas gráficas para semelhanças sonoras ou as semelhanças gráficas para diferenças sonoras — ou seja, o que geralmente chamamos a ortografia de cada palavra — não tem nada a ver com isto.

O passo seguinte consiste, obviamente, em tratar de entender o que se deixou de lado e que se sabe que está no objeto, porém que foi colocado de alguma forma entre parênteses porque, primeiro e muito sabiamente, as crianças tratam de entender os princípios fundamentais do sistema alfabético e, depois, tratam de entender o que não é alfabético dentro do sistema alfabético.

A evidência empírica acumulada parece indicar que a ordem de sucessão das conceptualizações das crianças não é aleatória e que algumas das construções são prévias a outras porque são constitutivas das construções subsequentes. Isto não quer dizer que podemos encontrar uma sequência semelhante com respeito a todos os aspectos da aquisição da escrita. Há uma série de aspectos que talvez não se organizem desta maneira (Ferreiro, 1988b). A sequência que descrevo (de maneira muito resumida) é relativa aos esforços infantis por responder a esta pergunta fundamental: o que é que a escrita representa e de que maneira o representa? Ou seja: que classe de objeto é esse objeto? Insisto em que descrever uma série ordenada de modos de organização não descarta as diferenças individuais, mas permite situá-las em um marco geral. O mais importante não é discutir sobre as etiquetas nem discutir se as etapas são três, quatro ou seis; o mais importante, creio, é entender esse desenvolvimento como um processo e não como uma série de etapas que se seguiriam umas às outras quase automaticamente.

É importante também, e creio que pedagogicamente tem sido muito importante, a possibilidade de ver de forma positiva muitas coisas que antes se viam somente como negativas. Esse larguíssimo período que precede as escritas alfabéticas era antes considerado quase que exclusivamente em termos de: “a criança não pode, não sabe, é imatura, se engana, ainda não

aprendeu”. Hoje em dia sabemos ver isto de uma forma positiva e por isto podemos avaliar os avanços, e sabemos ler esses dados em termos de indicadores bastante precisos que nos permitem entender como pensam os produtores desses textos.

Os processos de construção sempre supõem reconstrução; no entanto, o que é que se reconstrói? É preciso reconstruir um saber construído em certo domínio para aplicá-lo a outro; há reconstrução de um saber construído previamente com respeito a um domínio específico para poder adquirir outros conhecimentos do mesmo domínio que, de algum modo, têm sido registrados sem poder ser compreendidos; também há reconstrução do conhecimento da língua oral que a criança tem para poder utilizá-lo no domínio da escrita. Eu gostaria de dar alguns exemplos, utilizando dados que ainda não foram publicados e que espero sirvam de ilustrações interessantes dos processos aos quais estou me referindo.

Os primeiros dados que vou apresentar têm a ver com o problema de como se vai construindo progressivamente a correspondência silábica até que esta chegue a ser uma correspondência estrita termo a termo. Trata-se de um trabalho de tese elaborado por uma aluna minha, no México, Sofia Vemon, utilizando uma técnica muito distante da recopilação de textos espontâneos. Neste caso tratava-se de propor às crianças de 4 e 5 anos a escrita de uma série de palavras com quantidade variada de sílabas pertencentes a um mesmo campo semântico (nomes de meios de comunicação, comidas, flores, animais etc.), mas *obrigando-as a se deterem depois de cada letra escrita*. Trata-se de uma técnica muito intromissiva que poucas vezes nos atrevemos a utilizar e que *não* proporíamos para um trabalho didático. Quando a criança começa a escrever, o pesquisador a interrompe para perguntar-lhe: “Até aqui, o que diz?”; a criança segue e com cada letra adicional se repete a pergunta. O trabalho se realizou com crianças que, sendo pré-silábicas, estão no período mais evoluído do pré-silábico, isto é, que fazem diferenciações interescritas, diferenciações quantitativas ou qualitativas, e que, além disso, podiam resolver sem nenhuma dificuldade uma tarefa de segmentação silábica em nível oral (no caso, a emissão silábica de palavras com interrupção depois de cada sílaba).

Esses dados permitem a reconstrução hipotética da seguinte sequência evolutiva:

1. Não se pode interpretar as partes como tais. Ante a incompletude gráfica, ou seja, quando a palavra do ponto de vista gráfico não está completa, ou não se pode ler nada, ou é possível ler a palavra completa, só que o sujeito sustenta que ainda faltam letras. O exemplo é de Itzel (ilustração 1-a): está escrevendo “triciclo”; põe um o, diz que ali “não diz nada”. Agrega outra letra, uma espécie de r. “Que diz aí?”. “Triciclo”. No entanto, à pergunta “Então já está completa?”, responde que não, que faltam, letras. Põe outra e diz “triciclo”.

Ilustração 1-a

Itzel - (triciclo)

O
Or
Or F

nada
triciclo
triciclo

2. Outro tipo de conduta consiste na oscilação entre interpretar as partes incompletas como início da palavra ou como a palavra inteira. É o exemplo de Pablo (ilustração 1-b), que está escrevendo “barco”. Com a primeira letra diz “barco, bar”; com duas diz “barco”, mas não está completa, diz “bar, barco”. Com três já diz “barco”.

Ilustração 1-b

Pablo (barco)

O
O +
O + E

barco, bar
barco / bar, barco
barco

Vladimir	(tortilla)
U	tor
UI	tor
UIE	tar
UIEN	tir
UIENI	tor
UIENIO	tortilla

5. As crianças chegam a considerar que a correspondência deve ser quantitativa, isto é, que a mais letras correspondem mais pedaços da pauta sonora. O problema é encontrar uma maneira de antecipar quantos “pedaços” de escrita é preciso colocar. É o exemplo de Karla (ilustração 1-e), que está escrevendo “avión”: em uma letra diz “a-vi”, com duas “a-ví-o”, com três diz “a-vi-o”, com quatro diz “a-vü-o” (com um *u* à francesa), com cinco diz “a-vü-o-on”, e com seis diz “a-vi-on, avión”. Um exemplo semelhante é o de Angiu (ilustração 1-f): com grande dificuldade em antecipar quantas letras tem que colocar, Angiu produz trocas consonânticas na emissão, mas tratando de introduzir consoantes “neutras” (emissão com boca fechada). Está escrevendo “tamarindo”: com uma letra diz “ta”, com duas diz “ta-ma”, com três diz “ta-marin”, com quatro “ta-ma-rin-m” e, assim seguindo, até que com sete letras finalmente diz “tamarindo” (sem silabar).

Ilustração 1-e

Karla	(avión)
L	a-vi
LA	avío
LAR	a-vi-o
LARO	a-vü-o
LAROL	a-vü-on
LARULO	a-vi-on, avión

Ilustração 1-f

Angiu (tamarindo)
E ta
EM ta-ma
EMI ta-ma-rin
EMII ta-ma-rin-m
EMIIIM ta-ma-rin-m-m
EMIIIMO ta-ma-rin-m-m-m
EMIIIMO Otamarindo

6. Os esforços para controlar a correspondência quantitativa, buscando sistematicamente aumentar a pauta sonora à medida que aumentam as letras, se expressam em uma busca de correspondência silábica, mesmo não sendo sempre uma correspondência silábica estrita. É o caso de Rodrigo (ilustração 1-g) escrevendo “tamarindo”: com uma diz “ta”, com duas diz “ta-ma”, com três diz “ta-ma-rindo”.

Ilustração 1-g

Rodrigo (tamarindo)
i ta
ib ta-ma
ibF ta-ma-rindo

Repito que todas essas crianças não tinham nenhuma dificuldade no recorte silábico oral das mesmas palavras ou palavras semelhantes, e estavam em uma situação que as obrigava a elaborar uma justificativa diante de cada letra agregada.

Esses dados sugerem que a hipótese silábica na escrita não aparece como uma aplicação direta da possibilidade de recorte silábico em nível oral; que não é porque a criança sabe recortar muito bem em nível oral as sílabas que imediatamente pode aplicar esse “saber fazer” oral à escrita. Pelo contrário, estes dados parecem sugerir que esse “saber fazer” em nível oral deve ser reelaborado, que é preciso redescobrir a utilidade da sílaba para resolver um problema da escrita, para saber qual é o valor das partes de

um todo em processo de construção. Esta sequência é uma “reconstrução hipotética” porque nenhum sujeito, em todas as situações, apresenta somente um tipo de conduta. Parece haver coexistência de alguns desses tipos de conduta, e esses são problemas que devemos então investigar.

O exemplo seguinte tem que ver com a compreensão de alguns aspectos da ortografia. Na compreensão desses aspectos é bem possível que também encontremos uma evolução psicogenética. Se lembrarmos que incluímos em “o ortográfico” tanto a ortografia das palavras como a separação entre as palavras, a distribuição de maiúsculas e minúsculas e os sinais de pontuação, passará muito tempo até que possamos estabelecer com clareza quais aspectos respondem a uma evolução psicogenética.

Já é possível, no entanto, começar a ver de forma positiva alguns “desvios ortográficos”. Por exemplo, algumas letras “difíceis” ou pouco frequentes podem ser bem aceitas quando se lhes pode dar um valor unívoco. É o que ocorre, por exemplo, com a escrita do conto da *Caperucita Roja*¹ que faz este menino, de algum lugar da província de Buenos Aires. Esta produção é interessante porque tem um superuso (abuso) do *qu* que não esperaríamos (ilustração 2). Este uso exagerado do *qu* pode ser visto como: ainda não sabe, não aprendeu a usar essa letra. Porém, é muito mais pertinente vê-lo como uma tentativa de *regularização ortográfica*. O *qu* tem a enorme desvantagem de ser um dígrafo, isto é, duas letras para um fonema, mas tem a vantagem de ser unívoco: cada vez que aparece, o *qu* corresponde a /k/, sendo que com o *c* não ocorre o mesmo. As tentativas de regularização ortográfica são extremamente frequentes. As crianças gostariam que a ortografia fosse o que deveria ser: para diferenças sonoras, diferenças de letras; para semelhanças sonoras, semelhanças de letras. Isto de ter um *c*, um *qu*, um *k*, todas para o mesmo som /k/, lhes parece disparatado e, então, às vezes omitem provisoriamente algumas letras para ocupar-se de outras, graficamente mais difíceis, mas pelo menos mais regulares.

Ilustração 2

QUAPERUSITA ROJA

la mama de Quaperusita.
le dijo que le lleve la
quomida a la abuelita.
y le dijo que tenga
cuidado. y fue por el
bosque. y jugo con
las mariposas
y el loro fue a la
casa de la abuelita
y se la quomio
Entonces fue
Quaperusita
y le dijo. que
ojos tan grandes
que tienes,
para verte
mejor entonces
la quomio, y vino el cazador,
y las saco de la panza y
le puso piedras entonces fue
a tomar agua y se aco.

No exemplo seguinte (ilustração 3) temos outra versão do mesmo conto, de uma menina da cidade de Buenos Aires. Aqui é interessante prestar atenção às segmentações do nome do personagem: “Capelucita Roja”. Não importa que escreva “Capelucita”. O que quero assinalar é que, no título e na quarta linha, escreve “Capelucita” em um só segmento; na primeira linha e na oitava, em dois segmentos (“capelu sita”); mais abaixo aparece também em dois segmentos, mas o corte não coincide no mesmo

lugar (“cape lusita”), e finalmente aparecem em três segmentos (“cape lu sita”). (Tudo isto sem atender às uniões entre fragmentos desse nome e outras palavras adjacentes.)

Uma produção assim se pode ver de uma forma negativa, como “Esta menina ainda não domina as segmentações”. De uma forma positiva, podemos dizer que está ensaiando, está experimentando todas as segmentações que lhe parecem aceitáveis. Aceitar as segmentações é aceitar algo difícil porque, como sugere a pouca evidência disponível, a noção de palavra que as crianças elaboram em nível oral não serve tal qual para a escrita. As crianças têm que reelaborar sua noção de palavra em virtude das restrições que a escrita impõe.

Ilustração 3

capelusita rosa
abia unabas que capelu sita
rosa y la mama le di
fo que moballa porel bos
que y capelusita cape y
lo encontro al lobo y
el lobo le di fo el lobo
que si que ria y r por
el camino y capelu sitace
tue y cape lusita cape
y el lo bosecomiola aque
la

y cecomioacape lu sita
rosa y vinoenfedor
y le abri la panca al lo
y lepucopie dras y liti ro
alrio

Último exemplo: desta vez em nível de conhecimento pragmático da língua oral e a possibilidade de utilizá-lo na escrita. Este é um texto totalmente espontâneo, já que não participamos dando instruções para a sua produção, mas, por sorte, a mãe desta menina o compilou e foi possível restituir as condições de produção.

Trata-se de uma carta produzida por uma menina de 6 anos que está respondendo a uma carta enviada por sua avó. É uma das tantas meninas argentinas que vivem no México e que têm sua avó na Argentina. A carta chega e ela decide respondê-la. Escrever uma carta iniciando o intercâmbio é uma coisa, responder a uma carta é uma tarefa muito diferente. A carta produzida pela menina, que se chama Ana (ilustração 4), na versão regularizada diz: “Querida vovó: obrigada pelas felicitações. Sabia que o faria. Myriam vai escrever-lhe. Por isso o mandamos. Bem. As cartas quero que me mande com letra de imprensa por fa(vor). Obrigada por mandar-nos a carta. Assina Ana neta.”

Ana conhece os rituais de iniciação e de término, sabe que uma carta não se inicia como um conto. Inicia bem a carta (“Querida vovó”) e a encerra muito bem (“Obrigada por mandar-nos à carta”), põe ao final seu nome, porém lhe agrega a palavra “assinado” para garantir que esse nome escrito seja uma assinatura. Há algo raro neste texto que só se entende se conhecermos as condições de produção: no momento em que Ana decide responder, pede à sua mãe que leia a carta da avó em voz alta. A mãe começa a ler e Ana vai detendo-a para escrever algo, e isso explica o que não aparece, porque as paradas que ela solicita correspondem a fragmentos definidos da carta da avó. A mãe lê: “Esta carta vai chegar para seu aniversário, envio-lhe felicitações”. Ana escreve: “Obrigada pelas felicitações”. A mãe lê: “Passo horas pensando o que vamos fazer juntas e nos lindos lugares a que iremos quando for visitá-la”. Ana escreve: “Sabia que o faria”. A carta segue perguntando sobre a compra ou aluguel de um imóvel. Ana se abstém e diz: “Myriam vai escrever-lhe” (ou seja, sua mãe). A carta segue dizendo: “Obrigada por mandar-me o cinzeiro de presente. Eu gostei muitíssimo”. Ana escreve: “Por isso o mandamos”. A carta pergunta como estão Ricardo e sua família, e Ana responde: “Bem”. Termina a carta da avó e Ana encerra com um pedido.

Ilustração 4

QUERIDA AQUELA
GRACIAS POR LA FELICITACION
SABIA QUE LOARIAS
MIRIAM TE BA A ESCRIBIR
PORESO TE LO MANDAMOS
BIEN LAS CARTAS CIERTO
QUE ME LAS MANDES CON
LETRA IMPRINTA PORFA
GRACIAS POR
MANDAMOS LA CARTA
FIRMA ANA NIETA

Ana está restituindo as condições de um diálogo; para poder fazer isso que chamamos *responder*, precisa restituir o interlocutor. Ana, que tem competências dialógicas orais muito desenvolvidas, está utilizando o que se sabe do diálogo em uma situação que, se bem que dialógica, não é o mesmo que um diálogo face a face.

Ocorre, ainda, que a mãe de Ana não enviou imediatamente a carta, porque estava convencida de que a avó não ia entendê-la, que era preciso acrescentar uma carta própria explicando o que havia acontecido. Por isso Ana pôde reencontrar sua carta dois dias depois e, embora estivesse muito aborrecida com sua mãe porque a carta ainda não havia sido enviada, pôde reler seu texto e disse: “A vovó não vai entendê-la”. Então acrescenta à sua carta algumas coisas de tal forma que o texto final tem esta aparência (ilustração 5): “Querida vovó: Obrigada pelas felicitações. Sabia que o faria, ir ao parque. Myriam vai lhe escrever. Por isso o mandamos o

cinzeiro. Bem estão Ricardo e Sumarelia. As cartas quero que me mande com letra de imprensa por fa(vor). Obrigada por mandar-nos a carta". Quando chega ao final, tem uma dúvida com uma palavra e pergunta à sua mãe: "Neta é com *eñe*?".² A mãe responde que não. Ana, em lugar de corrigir a palavra "neta", acrescenta: "esse *eñe* não o leia". (O poder da escrita é tão grande que pode inclusive negar-se a si mesma!)

Ilustração 5

QUERIDA ABUELA
GRACIAS POR LA FELICITACION
SABIA QUE LOARIAS IRALPARQUE
MIRIAM TE BA A ESCRIBIR
PORESO TE LO MANDAMOS EL CINZERO
BIEN LAS CARTAS CIERO
ESTAN RECARDO Y SUMARELIA
QUE ME LAS MANDAS CON
LETRA IMPRINTA PORFA
GRACIAS POR
MANDARNOS LA CARTA
FIRMA ANA NETA
ESA EÑE NO LE LEAS

Espero que estes exemplos, tomados expressamente de três problemas diferentes entre si, e recolhidos de situações muito diferentes, sirvam para entender a importância dos processos de construção e reconstrução. Nem o conhecimento do recorte silábico em nível oral basta para desenvolver imediatamente uma hipótese silábica, nem a noção de palavra basta para

encontrar as segmentações na escrita, nem a competência dialógica oral basta para responder a uma carta.

Referências bibliográficas

FERREIRO, E. L'écriture avant la lettre. In: SINCLAIR, H. (org.). *La production de notations chez le jeune enfant*. Paris: Presses Universitaires de France, 1988a. Trad. *A produção de notações na criança: linguagem, ritmos e melodias*. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. "Introduction", como organizadora convidada de *Early Literacy*, edição especial do *European Journal of Psychology of Education*, v. 3, n. 4, p. 365-70, 1988b.

FREEMAN, Y.; WHITSELL, L. What preschoolers already know about print. *Educational Horizons*, v. 64, n. 1, p. 22-4, 1985.

PIAGET, J. *L'équilibration des structures cognitives*. Paris: Presses Universitaires de France, 1975. Trad. port. *O desenvolvimento do pensamento. Equilíbrio das estruturas cognitivas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1977.

1. *Chapeuzinho Vermelho*. (N. da T.)

2. *Eñe*, diz-se "enhe" em espanhol, equivale ao português "ene-e-agá" ou *nh*. (N. da E.)

*Trabalho apresentado no 2º Congresso Latino-Americano de Lecto-Escrita, organizado pela International Reading Association, em Buenos Aires, Argentina, em julho de 1989. Publicado na *Revista Latinoamericana de Lectura — Lectura y Vida*, ano 12, n. 3, set. 1991. Tradução de Maria Zilda da Cunha Lopes.