

Questões da Nossa Época
Volume 6

Emília Ferreiro

REFLEXÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO

26ª edição
3ª reimpressão

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

Ferreiro, Emília

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

Vários tradutores

Bibliografia

ISBN 978-85-249-1587-1

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

10-02896

CDD-372.414

Índices para catálogo sistemático:

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

CORTEZ
EDITORA

Processos de aquisição da língua escrita no contexto escolar*

Estamos tão acostumados a considerar a aprendizagem da leitura e escrita como um processo de aprendizagem escolar que se torna difícil reconhecermos que o desenvolvimento da leitura e da escrita começa muito antes da escolarização. Os educadores são os que têm maior dificuldade em aceitar isto. Não se trata simplesmente de aceitar, mas também de não ter medo de que seja assim. Lembro-me de ter ouvido de uma professora que, infelizmente, seu próprio filho aprendeu a ler sozinho, antes de entrar na escola de 1º grau. *Infelizmente*, ela dizia, porque aprendeu fora de todo controle sistemático. Esta criança não tem qualquer problema específico de leitura; a única dificuldade aparente que apresenta (não traçar as letras

* Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar. *Lectura y Vida* (revista latino-americana de lectura), v. 4, n. 2, p. 11-18, jun. 1983. (A versão original foi apresentada pela autora na XXVII Reunión Anual da International Reading Association, Chicago, EUA, em abril de 1982, sob o título "Literacy development: the construction of a new object of knowledge.") Traduzido por Maria Amélia de Azevedo Goldberg.

com a clareza e a perfeição esperadas por sua mãe) é atribuída a este fato horrível: aprendeu sozinha, sem estar autorizada a fazê-lo.

A ideia subjacente a esse modo de raciocinar e ainda muito difundida é a seguinte: necessitamos controlar o processo de aprendizagem, pois, caso contrário, algo de mau vai ocorrer. A instituição social criada para controlar o processo de aprendizagem é a escola. Logo, a aprendizagem deve realizar-se na escola.

Felizmente, as crianças de todas as épocas e de todos os países ignoram esta restrição. Nunca esperaram completar 6 anos e ter uma professora à sua frente para começarem a aprender. Desde que nascem são construtoras de conhecimento. No esforço de compreender o mundo que as rodeia, levantam problemas muito difíceis e abstratos e tratam, por si próprias, de descobrir respostas para eles. Estão construindo objetos complexos de conhecimento e o sistema de escrita é um deles.

Aqui é preciso estabelecer duas distinções. A primeira remete a um problema epistemológico fundamental. A segunda diz respeito à relação entre processos epistemológicos e os métodos ou procedimentos de ensino.

Vejamos a primeira. A distinção a ser estabelecida é entre a construção de um objeto de conhecimento e a maneira pela qual fragmentos de informação fornecidos ao sujeito são incorporados ou não como conhecimento. Embora estreitamente relacionados, trata-se de processos diferentes. Em ambiente urbano, as crianças estão, desde seu nascimento, expostas a material escrito e a ações sociais vinculadas a esse tipo de material. Podem obter informação

acerca de alguns tipos de relações entre ações e objetos (por exemplo, que enviar uma carta pressupõe escrever algo em uma folha de papel, colocá-la num envelope e ir ao correio depois, tudo isso sem saber exatamente o que significa "escrever", que classe de objeto é uma carta e, menos ainda, que tipo de instituição é o correio ou qual é o vínculo entre o carteiro e o destinatário da carta).

A construção de um objeto de conhecimento implica muito mais que mera coleção de informações. Implica a construção de um esquema conceitual que permita interpretar dados prévios e novos dados (isto é, que possa receber informação e transformá-la em conhecimento); um esquema conceitual que permita processos de inferência acerca de propriedades não observadas de um determinado objeto e a construção de novos observáveis, na base do que se antecipou e do que foi verificado.

Frequentemente se aceita que o desenvolvimento da *lecto-escritura*¹ começa antes da escola; todavia, considera-se apenas como a aprendizagem de diferentes informações não relacionadas entre si, que logo serão reunidas por algum tipo de mecanismo não especificado. Porém, a aprendizagem da leitura-e-escrita é muito mais que aprender a conduzir-se de modo apropriado com este tipo de objeto cultural (inclusive, quando se define culturalmente o termo "apropriado", ou seja, quando o relativizamos). É muito mais do que isto, exatamente porque envolve a construção de um novo objeto de conhecimento que, como tal, não pode ser diretamente observado de fora.

1. *Lecto-escritura* em castelhano: leitura-e-escrita (N. da T.).

A distinção anterior está em íntima relação com a que se segue: a distinção entre métodos ou procedimentos de ensino e o processo de aprendizagem. O propósito de manter o processo de aprendizagem sob controle traz implícita a suposição de que os procedimentos de ensino determinam os passos na progressão da aprendizagem. Por sua vez, este ponto de vista baseia-se na convicção de que "nada está dentro da mente se não esteve antes fora dela". Toda pesquisa psicológica ou psicopedagógica orientada por esta suposição implícita pareceria comprovar que assim ocorre efetivamente. No entanto, isto só se verifica quando as respostas do sujeito são analisadas apenas em termos de "certas" ou "erradas", isto é, respostas esperadas, "boas" por oposição às outras, que são consideradas únicas e exclusivamente em termos negativos.

Todavia, quando a pesquisa é conduzida na base de outro tipo de pressupostos, ou seja, que as respostas do sujeito são apenas a manifestação externa de mecanismos internos de organização e que as respostas podem ser classificadas em termos de "corretas ou incorretas" somente quando o ponto de vista do observador é tomado como sendo o único legítimo — pode-se encontrar uma porção de coisas muito estranhas. Foi Jean Piaget quem nos obrigou a reconhecer a importância destas "coisas muito estranhas" que ocorrem no desenvolvimento cognitivo. Por essa mesma razão obrigou-nos a abandonar esta manifestação particular do "egocentrismo" que pode ser chamada "adultocentrismo" (o egocentrismo não está restrito apenas a um período da vida: reaparece, em níveis muito diferentes, tal como se pode ver claramente na história das Ciências Sociais). Jean Piaget obrigou-nos a abandonar a ideia de que

nosso modo de pensar é o único legítimo e obrigou-nos a adotar o ponto de vista do sujeito em desenvolvimento. Isto é fácil de dizer, mas muito difícil de aplicar coerente e sistematicamente.

No caso do desenvolvimento da leitura-e-escrita, a dificuldade para adotar o ponto de vista da criança foi tão grande que ignoramos completamente as manifestações mais evidentes das tentativas infantis para compreender o sistema de escrita: as produções escritas das próprias crianças. Até há poucos anos as primeiras tentativas de escrever feitas pelas crianças eram consideradas meras garatujuas, como se a escrita devesse começar diretamente com letras convencionais bem traçadas. Tudo o que ocorria antes era simplesmente considerado como tentativas de escrever e não como escrita real. Na melhor das hipóteses, era considerada como atividade puramente gráfica, relevante para a verdadeira escrita apenas na medida em que conduzia a um crescente controle dos instrumentos e espaço gráficos. Não se supunha que a execução de tais garatujuas ocorresse simultaneamente com algum tipo de atividade cognitiva. Essas estranhas marcas gráficas pareciam estar dispostas ao acaso. Mais ainda: quando as crianças começavam a traçar letras convencionais, porém em uma ordem não convencional, o resultado era considerado uma "má" reprodução de alguma escrita que, por certo, teriam observado nalgum outro lugar.

Mesmo agora, quando a expressão *invented spelling*² (escrita inventada) tornou-se popular (pele menos nos Es-

2. *Invented spelling* em inglês: ortografia inventada (N. da T.).

tados Unidos), não é fácil encontrar educadores e investigadores capazes de interpretar todas as sutilezas envolvidas nas produções escritas que precedem qualquer tentativa de estabelecer uma correspondência entre letras e sons.

Nossos estudos longitudinais com crianças de 3 a 7 anos, cuja língua materna era o castelhano (Ferreiro, 1982), permitiram-nos — além de outros resultados novos — confirmar as hipóteses sobre o desenvolvimento, que havíamos formulado ao publicarmos nossas investigações transversais prévias (Ferreiro e Teberosky, 1979). Sabemos agora que há uma série de passos ordenados antes que a criança compreenda a natureza de nosso sistema alfabético de escrita e que cada passo caracteriza-se por esquemas conceituais específicos, cujo desenvolvimento e transformação constituem nosso principal objeto de estudo. Nenhum desses esquemas conceituais pode ser caracterizado como simples reprodução — na mente da criança — de informações fornecidas pelo meio. Esses esquemas implicam sempre um processo construtivo no qual as crianças levam em conta parte da informação dada, e introduzem sempre, ao mesmo tempo, algo de pessoal. O resultado são construções originais, tão estranhas a nosso modo de pensar, que, à primeira vista, parecem caóticas. Essas “coisas muito estranhas”, que Piaget nos ajuda a interpretar em outros domínios, aparecem *também* no desenvolvimento da leitura-e-escrita. A história desses esquemas conceituais não é um processo ao acaso: essa história tem uma direção, embora não possa ser caracterizada como um processo puramente maturacional. Cada passo resulta da interação que ocorre entre o sujeito cognoscente e o objeto de conhecimento: no proces-

so de assimilação (isto é, no processo de elaboração da informação), o sujeito transforma a informação dada; às vezes a resistência do objeto obriga o sujeito a modificar-se também (isto é, a mudar seus próprios esquemas) para compreender o objeto (isto é, para incorporá-lo, para apropriar-se dele).

Um dos dados mais recentes que obtivemos foi este: muitas crianças que, ao começarem a escola de 1º grau, estão em níveis conceituais muito elementares acerca do sistema de escrita, seguem durante o primeiro ano escolar a mesma progressão que outras crianças apresentam antes de entrar para a escola; isto ocorre apesar de estarem expostas a ações sistemáticas, planejadas para fazê-las compreender diretamente o sistema alfabético de escrita.

Vamos apresentar alguns exemplos pormenorizados. Antes, porém, duas observações são necessárias. Em primeiro lugar, o desenvolvimento da leitura-e-escrita preocupa não apenas por razões teóricas mas também por razões práticas: o analfabetismo ainda hoje é um grave problema na América Latina. O sistema da escola pública é o que me interessa, pois, se quisermos mudar a situação escolar da maioria da população de nossos países, esse sistema é o que deve ser mais sensível aos problemas das crianças e mais eficiente para resolvê-los. Em qualquer país, sempre será possível encontrar situações especiais, envolvendo uma minoria de crianças: escolas com projetos-piloto, onde as coisas se passam de outro modo, professores treinados que se comportam de forma diferente etc. Estudar os problemas de alfabetização em nível nacional não é o mesmo que estudá-los em escala local ou em situações particulares bem controladas. Se se considerar que as crian-

ças que apresentaremos a seguir poderiam ter recebido um ensino diferente e obtido, ao final, melhores resultados, estou antecipadamente de acordo. Mas não estou interessada, aqui, na metodologia como tal e, sim, na distinção necessária entre o que é ensinado e o que se aprende, e esta distinção aplica-se a *qualquer* metodologia, embora seja mais fácil demonstrá-la no caso de um ensino de tipo mais tradicional. Além disso, dentro do sistema público de educação, meu interesse está centrado naquelas crianças que tiveram possibilidades muito limitadas de estarem rodeadas por materiais escritos e de serem seus usuários: crianças de pais analfabetos ou semialfabetizados, crianças que tiveram pouca ou nenhuma oportunidade de frequentar uma instituição pré-escolar. Meu interesse particular por elas liga-se tanto a razões teóricas quanto práticas; de uma parte, essas crianças são as únicas que nos podem mostrar se a linha de desenvolvimento mencionada anteriormente tem uma certa "lógica interna" que se contrapõe a ações pedagógicas explícitas e sistemáticas que a ignoram; de outro lado, por que são estas as crianças que, mais frequentemente, fracassam na escola.

Vejamos os exemplos:

Olga Leticia é uma menina de 6 anos que entra na escola com um tipo de escrita indiferenciada. Escreve tudo com o mesmo grafema, repetido muitas vezes; o começo e o fim estão determinados exclusivamente pelos limites do espaço gráfico; seu próprio nome recebe o mesmo tipo de representação. Um único aspecto positivo deve ser mencionado: a linearidade na disposição dos caracteres.

ILUSTRAÇÃO A1*

OLGA LETICIA — I (setembro)

(Olga Leticia)
(Olga Leticia)

h h h h h h h i

(vaca)
(vaca)

h h h h h h h l l l

(mosca)
(mosca)

h h h h h h h h

(elefante)
(elefante)

h h h h h h h h

(mamãe come tacos)

(mamãe come *tacos* [comida típica mexicana])

h h h h h h h h

* Em todas as ilustrações, reproduzimos as palavras em castelhano a fim de assegurar pleno entendimento do processo descrito (N. da T.).

Dois meses depois, Olga fez alguns progressos. Sem dúvida alguma, sua professora estava ensinando uma das séries tradicionais em espanhol (*sa, se, si, so, su*) e uma das palavras escolares mais comuns ("oso").* A professora estava ensinando algo relacionado ao alfabeto. O que Olga aprendeu foi outra coisa: aprendeu a desenhar algumas letras e, talvez, um certo tipo de alternância de caracteres em uma série. Certamente, não há correspondência entre grafemas particulares e a pauta sonora das palavras que escreve. Porém, com a informação fornecida pelo meio, Olga é agora capaz de escrever de modo mais convencional. No entanto, evidencia-se muito pouco progresso cognitivo, exceto pelo fato de que ela já pode controlar o término de uma escrita (tudo termina ao chegar a *su*). Se observarmos cuidadosamente, veremos que escreve duas vezes no final a conhecida série *sasesisusu* para representar duas emissões muito diferentes (*mosca* e *papai come "tacos"*).** Quando mostramos a Olga que as duas escritas eram idênticas, ela não pensou que isso fosse uma objeção e continuou afirmando que havia escrito duas coisas diferentes, apesar da identidade objetiva das escritas.

* *Oso* em castelhano: urso. Os termos em castelhano serão preservados sempre que necessário, para garantir o pleno entendimento do texto (N. da T.).

** *Tacos*, comida típica mexicana (N. da T.).

ILUSTRAÇÃO A2

OLGA LETICIA - II (novembro)

(Olga Leticia)

(Olga Leticia)

Terceira entrevista, dois meses e meio depois:

Olga havia ampliado consideravelmente seu repertório de letras. Não há dúvida de que a professora havia acrescentado outras combinações "consoante + vogal" à primeira. A professora estava procurando apresentar a escrita alfabética como combinação de sílabas. Olga aprendeu outra coisa: aprendeu a produzir diferenças objetivas nos resultados, para representar coisas diferentes.

ILUSTRAÇÃO A3

OLGA LETICIA — III (fevereiro)

A a A e A o A i A o (Olga Leticia)
 (Olga Leticia)

t a t e t i t o t o (mango)
 (manga)

S a s e s i s o s u

m a m e m i h o (agua)
 (água)

l a l e l i (tacos)
 (tacos)

p l u p e p o (Yo como plátanos)
 (eu como bananas)

Foi então que a professora decidiu que Olga deveria repetir o 1º ano escolar.

Quarta entrevista, quase ao final do ano, quando a professora concentrava sua atenção somente naqueles alunos que poderiam ser promovidos:

Olga Leticia havia feito progressos notáveis. É capaz de escrever seu nome com muito cuidado, pronunciando-o silabicamente para si mesma ("Ol... ga... letiii") enquanto põe *ogia* (no papel). Em seguida trata de verificar. Vai dizendo uma sílaba de cada vez enquanto assinala letra por letra: "Ol-ga-le-tis...". Surpresa com o resultado, começa novamente: "Ol-ga-le... faltou o le".

Nós a estimulamos a começar de novo. Enquanto vai dizendo para si mesma "... le, la e ? ... Ol - ga - le - ti...la l...cia", escreve *ogteisa* e aí sim fica satisfeita com o resultado. Utilizando o mesmo método escreve várias palavras. Sem perceber, escreve duas vezes a mesma série *imo*, uma vez com a intenção de escrever "mu-ñe-co" (boneco) e a outra querendo escrever "un árbol" (o acento do artigo indefinido tem aqui a finalidade de aumentar a palavra dissílaba). Desta vez, quando lhe pedimos que leia estas duas escritas idênticas, imediatamente dá-se conta da dificuldade e trata de corrigir, sem qualquer hesitação: "ár-bol" (árvore) ... faltou o a".³ Algo semelhante ocorre com outras duas palavras ("sal" e "sopa"), que recebem a mesma representação escrita: *sa*.

3. De fato, Olga esqueceu que havia escrito "un árbol" e não apenas "ár-bol"; todavia, como era muito difícil para ela aceitar que se pudesse colocar menos de três letras numa escrita, procurou conservar essa quantidade mínima e o resultado foi *auo*; embora não saiba justificar a letra intermediária, insiste que necessita de três para escrever essa palavra.

ILUSTRAÇÃO A4

OLGA LETICIA — IV (maio)

ogi a (ol-ga-letiii-cia)
 (ol-ga-letiii-cia)

ogeis a (ol-ga-le-ti-cia [2])
 (ol-ga-le-ti-cia [2])

(mu-ñe-co)
 (bo-ñe-co) u ho

(ma-ri-po-sa [2])
 (bor-bo-le-ta [2]) m ies a

(pa-le-te [2])
 (pa-zi-nha [2]) a es a

(sal ; sa-sal ; sa-l)
 (sal ; sa-sal ; sa-l) sa

(a-gua-ca-te)
 (a-ba-ca-te) a ges e

(sa-po-poooo ; sa-p-o)
 (sa-po-oooo ; sa-p-o) su o

Quando as comparamos, ela sustenta que "so-pa" está escrita na primeira e "sal" na segunda; aceitar colocar uma única letra para uma palavra de uma sílaba era realmente demasiado para ela: por isso, deixou as escritas como estavam.

Durante o ano escolar, esta criança apresentou uma progressão que não foi considerada progresso, no momento das "grandes decisões" (promovê-la ou fazê-la repetir de ano). Não obstante isso, ela ainda continuou progredindo (e muito) até o final do ano. Pelos padrões escolares, estava ainda muito abaixo do desempenho esperado, porque não escrevia de modo convencional. Na realidade, porém, estava fazendo muito mais do que reproduzir escritas previamente observadas na lousa ou no livro escolar: *estava inventando um sistema silábico de escrita*.

Esta invenção não é específica de Olga. A escrita silábica é o resultado de um dos esquemas mais importantes e complexos que se constroem durante o desenvolvimento da leitura-e-escrita. Esse esquema permite à criança relacionar, pela primeira vez, a escrita à pauta sonora da palavra: uma letra para cada sílaba; tantas letras quantas sílabas. Mais ainda, no caso de Olga, as letras — particularmente as vogais — adquiriram certa estabilidade: por exemplo, a letra *a* só aparece para representar sílabas nas quais o som convencional dessa letra aparece.

Outro exemplo:

Omar é um menino de 6 anos que começa a escola de 1º grau sabendo como desenhar seis letras diferentes. Utiliza este repertório para diferenciar uma palavra escrita da seguinte. Quase sempre começa com a mesma letra (E). Fixou também a quantidade de letras para cada palavra (quatro ou cinco letras). A única palavra escrita com duas letras é "mariposa", por uma razão muito precisa: apresentamos-lhe simultaneamente "mariposa (borboleta) e "caballo" (cavalo) e ele disse que "mariposa" tem menos letras que "caballo" porque uma mariposa é menor que um cavalo. Jamais re-

pete a mesma letra em u'a mesma escrita. Com variações bastante limitadas na quantidade de letras e com um repertório de letras também limitado, Omar é obrigado a descobrir que se pode obter diferentes escritas, mudando a ordem dos elementos (e isto ainda é mais difícil de obter porque impõe a si próprio uma restrição adicional: começar sempre com a mesma letra). As letras não têm ainda um valor sonoro estável (seja ou não convencional). Todavia, este tipo de escrita não é uma escrita primitiva: Omar mostra um controle sobre suas produções, um controle determinado por princípios organizadores internos que não derivam diretamente da experiência.

ILUSTRAÇÃO B1

OMAR — I (setembro)

Y I! o (GATO)
 (GATO)
 YE I a (MARIPOSA)
 (BORBOLETA) Y o d (CABALLO)
 (CAVALO)
 E I I a d (PESCADO)
 (PEIXE)
 E o I I u d d (MAR)
 (MAR)
 E o i u d I (EL GATO BEBE LECHE)
 (O GATO BEBE LEITE)

Dois meses depois Omar apresenta um tipo de escrita silábica. As vogais adquiriram *valores sonoros convencionais*, *embo-ra sejam* utilizadas para representar uma sílaba completa. Todavia, as mesmas vogais podem servir para finalidades diferentes quando surgem situações conflitivas específicas. Vejamos: a primeira palavra que pedimos para Omar escrever é, por certo, uma palavra terrível para esse tipo de escrita silábica: "calabaza" (moranga), que deveria ser escrita AAAA; isto, porém, é rigorosamente proibido pelo princípio de variação interna que as crianças estabelecem para si próprias (não repetir mais de duas vezes a mesma letra em uma escrita, pois, caso contrário, o resultado será algo "não legível"). A solução proposta por Omar consiste em conservar o *a* para ambos os extremos, inserindo no meio duas outras letras, e deixando temporariamente de lado o que se sabe sobre o valor sonoro convencional dessas letras.

ILUSTRAÇÃO B2*

OMAR — II (novembro)

d i s a (ca-la-ba-za)
 (mo-ran-ga)
 i s a (pi-ña. 1-2)
 (aba-caxi. 1-2)
 s o a s a (ce-bo-lla. 1-2-2)
 (ce-bo-la. 1-2-2)
 a s a s e (pan)
 (pão)
 e a o o e o e (el-ga-to-co-me-pan. 1-1-1-1-1-2)
 (o-ga-to-co-me-pão. 1-1-1-1-1-2)

1. Os números indicam quantas letras assinala ao emitir cada sílaba.

A palavra seguinte — “piña” (abacaxi) — pode levar ou não a uma situação conflitiva, dependendo do valor numérico do princípio de quantidade mínima adotado pela criança. No caso de Omar, “piña” não é uma palavra fácil de escrever: de acordo com sua hipótese silábica — uma letra para cada sílaba — necessitaria colocar duas letras apenas; porém, segundo seu requisito de quantidade mínima, necessita colocar pelo menos três letras. Acaba conseguindo uma solução de compromisso, pondo as duas vogais da palavra em ambos os extremos e outra letra no meio. A função desta última letra não é a de representar uma sílaba, mas sim a de tornar a escrita “legível”.

A palavra seguinte — “cebolla” (cebola) — deveria ser fácil de escrever porque tem três sílabas e diferentes vogais; porém, neste contexto particular, suscita alguns problemas. Omar começa escrevendo três letras “boas” para esta palavra; mas como já havia colocado três letras para a última palavra que tinha apenas duas sílabas, sente-se obrigado a juntar mais duas letras (das mesmas anteriores). Se uma palavra dissilábica levanta sérios problemas, é fácil imaginar o quanto difícil será tratar um monossílabo. Ao escrever “pan” (pão), Omar começa com a vogal correta, para em seguida perder praticamente o controle — como muitas outras crianças —, terminando com tantas letras quantas havia colocado para a palavra anterior. Por fim, com a oração que lhe apresentamos, consegue recuperar sua hipótese principal, começando com uma letra para cada sílaba: não qualquer letra, mas sim as vogais que pertencem a cada uma das sílabas (exceto no final, quando reaparece a palavra “pan”, fazendo talvez ressurgir a sensação incômoda de uma contradição não resolvida).

A partir da análise que acabamos de fazer, pode-se constatar que é muito difícil julgar o nível conceitual de

uma criança, considerando unicamente os resultados, sem levar em conta o processo de construção. Só a consideração conjunta do resultado e do processo permite-nos estabelecer interpretações significativas. Resultados praticamente idênticos podem ser produzidos por diferentes processos, assim como processos semelhantes podem levar a produtos diversos. Tal como dissemos no início, precisamos adotar o ponto de vista do sujeito em desenvolvimento. Definir semelhanças apenas na base dos resultados é privilegiar nosso próprio ponto de vista. Esta é uma das razões pelas quais é tão difícil fazer uma análise psicogenética coerente.

Dois meses depois, encontramos Omar no período de transição que denominamos de escritas silábico-alfabéticas. Caracterizam-se estas pelo fato de algumas letras representarem sílabas enquanto outras representam fonemas. Isto está exemplificado de forma clara na segunda palavra, “pi-zarrón” (lousa): as primeiras duas letras representam primeiras duas sílabas, mas as outras duas letras representam dois dos fonemas da última sílaba. O requisito de quantidade mínima ainda está vigorando, mas, desta vez, a palavra monossilábica não é tão perturbadora como antes: em lugar de perder controle, Omar faz, aqui, sua análise fonética mais consistente.

O ponto importante a acentuar é o seguinte: este tipo de escrita tem sido considerado tradicionalmente como “omissão de letras”. É verdade que, do ponto de vista da escrita adulta convencional, faltam algumas letras. Mas, do ponto de vista do sujeito em desenvolvimento (isto é, considerando-se o que ocorreu antes no seu próprio desenvolvimento), este tipo de escrita é “acréscimo de letras”. A

ILUSTRAÇÃO B3

OMAR — III (fevereiro)

la is (la-piz . 2-2)
 (lá-pis . 2-2)
 iaro (pi-za-rrón . 1-1-2)
 (lou-sa . 1-1-2)
 sahar (gis)
 (giz)
 his (sa-ca-pun-tas . 1-1-1-2)
 (a-pon-ta-dor . 1-1-1-2)

lae s o n s a s (la-ma-es-tra-co-ge-su-la-piz)
 (a-pro-fes-sora-pe-ga-seu-lá-pis)

criança está introduzindo mais letras do que as de que necessitava em sua análise silábica prévia. Sobretudo, em decorrência do fracasso da hipótese silábica ao tentar atribuir significado à escrita socialmente constituída, a criança aprendeu que necessita ir "além da" análise silábica. Crianças como Omar estão fazendo omissões quando escrevem? Minha resposta enfática é que *não*: estão acrescentando letras, em relação a seu modo prévio de escrever; dificilmente podem omitir o que nunca tiveram. Pode-se constatar, então, como podem ser opostas as análises acerca dos mesmos dados. Se se afirma que as crianças aprendem a escrever através de observação e reprodução dos exemplos de escrita que os rodeiam, deve-se concluir, então, que algo está omitido em sua reprodução. Estou procurando demonstrar

que este ponto de vista é insustentável. Numa sociedade alfabética, ninguém ensina às crianças como escrever silabicamente; no entanto, elas inventam esse tipo de escrita construindo, ao mesmo tempo, um poderoso esquema interpretativo. Do ponto de vista construtivista, o problema é muito mais complicado do que simplesmente pôr ou omitir tais ou quais letras: o problema é como e em que circunstâncias é possível mudar os esquemas interpretativos.

Logo, nada de mau ocorreu com Omar, apesar do fato de que está seguindo sua própria maneira de ingressar no universo da leitura-e-escrita: ao final do ano havia passado a barreira e escrevia alfabeticamente.

ILUSTRAÇÃO B4

OMAR — IV (maio)

(chile) Chile
 (chile)
 (pa palla) papalla
 (papalla)
 (tamaringo) ta maringo
 (tamarindo)
 (sal) sal
 (sal)
 (la maestra compró papallas)
 (a professora comprou papayas)
 la maes ta s o p o p a l l a

Poderíamos prosseguir com a análise qualitativa de casos individuais, mas gostaria de apresentar também alguns dados quantitativos para que se evidencie claramente que não estamos falando de uma minoria de crianças.

Durante os anos de 1980-1982 dirigi um projeto de pesquisa na Diretoria Geral de Educação Especial (um dos setores do Ministério de Educação do México). O principal objetivo prático desta pesquisa era conhecer o que ocorre durante o primeiro ano escolar com aquelas crianças que não conseguem compreender a natureza do sistema alfabético de escrita e que, logo, serão encaminhadas ao sistema nacional de educação especial.⁴ Ou seja, nosso propósito era descrever o processo de aprendizagem que ocorre nas crianças *antes* de serem rotuladas como "crianças que fracassam". O principal objetivo teórico desse mesmo projeto era saber se as crianças que ingressam no 1º grau com tipos pré-alfabéticos de concepção seguirão ao longo do processo escolar a mesma progressão evidenciada por outras crianças antes de entrarem para a escola, a despeito do fato de os métodos e procedimentos de ensino procurarem conduzi-los diretamente ao sistema alfabético de escrita.

Escolhemos três importantes concentrações urbanas do país: México (a capital), no centro do país; Monterrey (a capital do Estado de Nuevo Leon), no norte; Mérida (a capital do Estado de Yucatán) no sul. Dentro destas concentrações urbanas selecionamos os distritos escolares com

4. As estatísticas nacionais de repetência na 1ª série do 1º grau têm-se mantido entre 16% e 18%. Somadas às de evasão, obtém-se uma porcentagem que tem oscilado entre 22% e 23% nos últimos cinco anos. A informação completa sobre os resultados desta investigação está em Ferreiro, Gómez Palacio e colaboradores (1982).

estatísticas mais elevadas de fracasso (crianças repetentes ou evadidas). Dentro de cada um desses distritos escolares, selecionamos um certo número de escolas (71) que apresentavam também as maiores estatísticas de fracasso. Dentro destas escolas identificamos 159 classes de 1ª série, dentre as quais selecionamos uma amostra casual de crianças que entravam pela primeira vez na 1ª série do 1º grau, em setembro de 1980.⁵

Começamos a pesquisa com 959 crianças no primeiro mês de atividades escolares (setembro 1980). Estas crianças foram acompanhadas longitudinalmente até junho de 1981 com entrevistas individuais a cada dois meses ou dois meses e meio (levantamos também dados de observação). Finalizamos o trabalho com 886 dessas mesmas crianças. Do complexo conjunto de tarefas elaboradas para identificar mudanças nas concepções infantis, vamos referir-nos, aqui, apenas à evolução das produções escritas feitas pelas próprias crianças. Estávamos interessados, sobretudo, nos processos de escrita, no modo como construía novas escritas e não em suas possibilidades de reproduzir algumas das palavras particulares que os professores haviam decidido ensinar. Em cada entrevista propusemos às crianças quatro palavras dentro de um dado campo semântico (nomes de animais, de alimentos etc.), com uma variação sistêmica no número de sílabas (palavras de uma a quatro sílabas).

5. Fixamos também o Intervalo de idade: entre 6 anos e 2 meses e 6 anos e 8 meses no começo do ano escolar. Procuramos também controlar outras variáveis: número equivalente de meninos e meninas; número equivalente de crianças com e sem experiência pré-escolar prévia; número equivalente de crianças dos turnos matutino e vespertino.

Dentro desta amostra esperávamos encontrar um certo número de crianças que começavam a 1ª série com níveis de conceitualização semelhantes ou próximos aos dos exemplos que acabamos de apresentar. Assim ocorreu efetivamente: 80% das crianças, ao começarem o ano escolar, escreviam sem estabelecer qualquer correspondência entre a pauta sonora da palavra e a representação escrita (sem correspondência convencional ou não convencional; sem correspondência quantitativa com a extensão da palavra, nem correspondência qualitativa, segundo a qual algumas letras representariam sistematicamente um conjunto limitado de valores sonoros).

A partir daí, uma de nossas perguntas foi a seguinte: será que estas crianças vão reproduzir na situação escolar a progressão seguida por outras crianças antes de entrarem na escola? Para simplificar esta apresentação, vou referir-me apenas a quatro sistemas ordenados de escrita: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

Os exemplos que acabamos de apresentar talvez hajam sensibilizado o leitor para o fato de que há uma ampla variedade também psicogeneticamente ordenada — dentro dos sistemas pré-silábicos de escrita. Se estamos considerando-as aqui como uma unidade, isso se deve a duas únicas razões. De um lado, queremos situar aquelas concepções que não procuram relacionar a representação escrita com a pauta sonora da palavra emitida (embora, eventualmente, possam estabelecer outras correspondências, como, por exemplo, entre o significado da palavra e a representação escrita ou entre algumas propriedades do referente e a representação escrita). De outro lado, queremos situar todas as representações escritas que indicam um vínculo preciso

com a pauta sonora da palavra.⁶ Contudo, precisamos diferenciar este último conjunto porque estamos concentrando-nos no desenvolvimento que ocorre na escola e, do ponto de vista escolar, não é a mesma coisa escrever em qualquer um desses três diferentes sistemas.

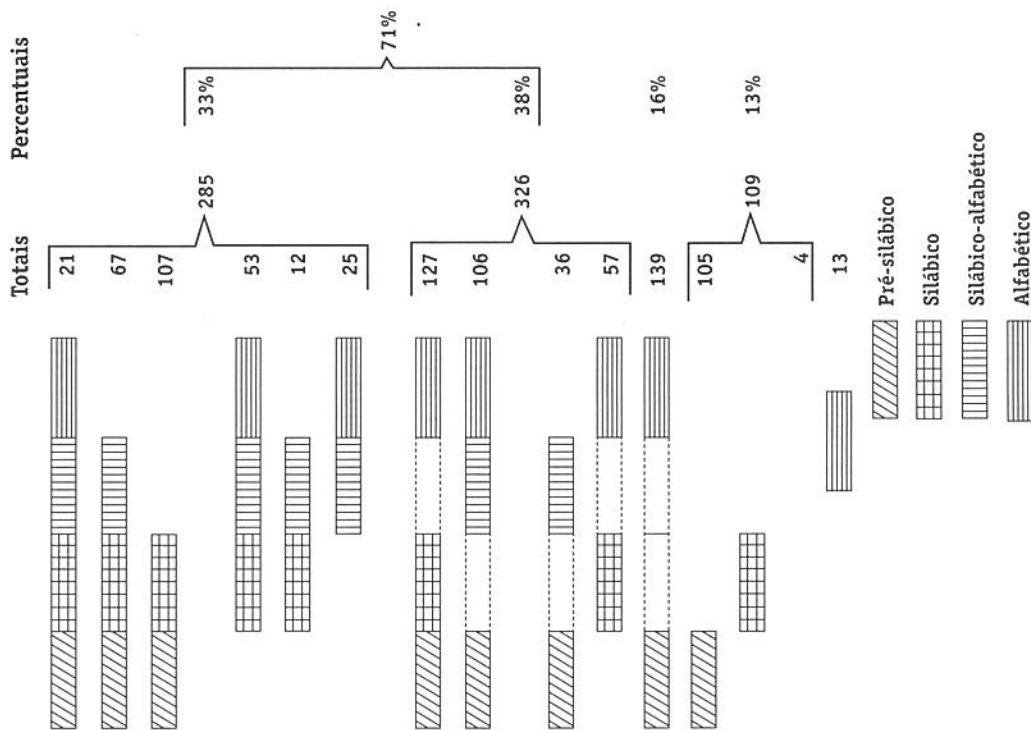
Tentarei explicar, agora, apenas um aspecto particular deste problema: quais os padrões evolutivos efetivamente observados e qual sua relação com nossas hipóteses teóricas.

Precisamos distinguir aqui dois problemas relacionados mas diferentes: pode-se falar dos passos seguidos pelas crianças em seu desenvolvimento bem como pode-se falar da velocidade desse desenvolvimento, isto é, do tempo necessário para chegar ao final. Embora reconhecendo ser este último problema o que mais frequentemente aparece vinculado às práticas e políticas educativas, considero ser muito difícil poder resolver problemas de ritmos de desenvolvimento sem conhecer quais os passos realmente necessários do processo. Aqui, vou referir-me apenas à sequência de passos.

Para comparar os padrões evolutivos, deixaremos de lado, dentro da amostra total de 886 crianças, um pequeno grupo de 13, que começou a escola de 1º grau já no nível alfabético, assim como um outro pequeno grupo de 11 crianças, das quais só conseguimos três entrevistadas, em lugar das quatro realizadas com todas as demais. As porcentagens foram calculadas sobre os totais finais de 862 crianças e 3.448 entrevistas (consulte-se a Tabela 1).

6. Somente neste contexto podemos usar a expressão "pré-silábica", que não é muito feliz, por referir-se em termos negativos a algo que deveria ser caracterizado em termos positivos.

TABELA 1
Padrões evolutivos



Regressões = 3

% calculadas sobre N = 862

(875-13)

Ao longo do ano escolar, 33% da amostra passou de um nível de conceitualização ao seguinte, sem omitir passo algum, exatamente como acontece com muitas crianças pré-escolares. Outros 38% seguiram uma evolução semelhante, mas um dos passos não foi constatado em nossos dados. Mais da metade deste segundo grupo não mostrou o tipo de escrita que chamamos silábico-alfabético. Este nível silábico-alfabético está conceituado teoricamente como um período de transição e, portanto, carece de estabilidade interna. Por conseguinte, não esperávamos que nossos dados evidenciassem sempre este tipo de conceitualização de transição, já que, para poder fazê-lo, as crianças teriam que estar nesse período, exatamente quando da realização de uma de nossas entrevistas. Além do mais, tratando-se de um nível de transição, também não esperávamos encontrar crianças que permanecessem no nível silábico-alfabético ao longo de todo o ano escolar e foi isto que de fato ocorreu: 13% das crianças da amostra não mostraram qualquer progressão de um nível ao seguinte (o que não significa que não tenham feito progressos dentro de um mesmo nível) e *nenhuma* dessas crianças permaneceu no nível silábico-alfabético ao longo de todo o ano escolar. Finalmente, esperamos que as crianças que ingressam na escola com esse tipo de escrita silábico-alfabético não tivessem problemas para chegar ao nível alfabético durante o ano escolar e isso de fato ocorreu com todas elas (25 crianças). Portanto, foram confirmadas todas as nossas expectativas acerca do período silábico-alfabético.

Além desses 13% de crianças já mencionadas, as quais não fizeram progresso significativo, houve cerca de 16% que passaram diretamente do período pré-silábico ao alfa-

bético, no intervalo de dois meses (ou, dois meses e meio) entre uma e outra de nossas entrevistadas.

Só estes 16% cumprem as expectativas escolares de fazê-los passar diretamente ao sistema alfabético de escrita. Todos os demais (71%) passam por outros tipos de escrita. Sua progressão não pode ser caracterizada como linear, como simples adição de mais e mais letras com valor sonoro convencional, ou como simples adição de mais e mais sílabas escritas convencionalmente.

O tipo silábico de escrita não pode ser caracterizado jamais como uma reprodução "má" dos exemplos do professor. Pelo menos 451 dessas crianças (52%) passam por este período silábico.⁷ De modo algum a escrita de tipo silábico pode ser considerada uma espécie patológica de desvio: 87% das crianças que ingressam na escola neste nível evolutivo (126 crianças) chegam no nível alfabético ao final do ano escolar, ou até antes (110 crianças).

De outra parte, as crianças que ingressam na escola no nível pré-silábico (708) não chegam ao nível alfabético na mesma proporção. Delas, 55,5% (393) chegam ao nível final e o restante se divide em três grupos numericamente equivalentes: 14,5% (103) que chegam ao nível silábico-alfabético, 15% (107) que chegam ao nível silábico e 14,8% (105) que permanecem ao longo de todo o ano escolar, sem com-

7. Nos exemplos silábicos que apresentamos, algumas letras têm valor sonoro convencional; nós os escolhemos porque é muito mais fácil compreender o modo de funcionamento das hipóteses silábicas neste caso particular. No entanto, como já assinalamos em outros trabalhos, a escrita silábica pode começar sem este requisito (quando as crianças põem qualquer letra para qualquer sílaba, mas tantas letras quantas sílabas). E isto ocorre, também, dentro do contexto escolar.

preender que as diferenças nas escritas se relacionam com diferenças na pauta sonora das emissões.

A partir desses dados, seria destituído de sentido concluir que só as crianças de nível silábico ou silábico-alfabético estão "maduras" para ingressar no 1º grau. Isto significaria deixar fora da escola 80% daquelas crianças que mais necessitam de escolarização. Quem as ajudará a chegar ao sistema alfabético se as deixarmos fora da escola? As crianças não estão obrigadas a chegar à escola já alfabetizadas; é a escola quem tem a responsabilidade social de alfabetizá-las.

Além do mais, esses dados simplesmente indicam que, nas *circunstâncias atuais*, só a metade da população que começa a escolaridade em níveis pré-silábicos chega ao nível alfabético. Não sabemos o que poderia ocorrer se conseguíssemos mudar os esquemas conceituais dos professores e dos psicólogos educacionais; não sabemos o que poderia ocorrer se todos nós replicássemos — a nosso próprio nível — os esforços infantis para compreender; se deixássemos de classificar as crianças em termos de respostas "boas" ou "más" e tratássemos de compreender realmente o que estão fazendo e o que estão procurando fazer.

Por ora, começamos a compreender que os que fracassam na escola não são tão diferentes dos que nela têm sucesso. Para todos eles, o desenvolvimento da leitura-e-escrita é um processo construtivo. A informação disponível, inclusive a informação sistemática propiciada pela escola, é apenas um dos fatores intervenientes. Se as crianças também, com tanto esforço, diversas hipóteses estranhas a nosso modo de pensar, por alguma razão há de ser. Apesar das práticas escolares, seu problema não é compreender

tal ou qual regra de correspondência sonora, tal ou qual escrita isolada. Seu problema é compreender a *natureza* do sistema de escrita que a sociedade lhes oferece. Para compreender-lo enquanto sistema estão obrigadas a reconstruí-lo internamente, em vez de recebê-lo como um conhecimento pré-elaborado.

O espaço da leitura e da escrita na educação pré-escolar*

As discussões a respeito do momento em que deve começar o ensino da leitura e da escrita parecem eternas.

A pergunta "deve-se ou não ensinar a ler e a escrever na pré-escola?" é uma pergunta reiterada e insistente. Tenho sustentado, e continuo sustentando, que essa é uma pergunta mal colocada, que não pode ser respondida afirmativa ou negativamente antes de serem discutidos os pressupostos nos quais se baseia.

Esta pergunta, assim proposta, tem como base um pressuposto: são os adultos aqueles que decidem quando e como vai ser iniciado esse aprendizado.

Quando a resposta a essa pergunta é negativa, e dessa forma decide-se que só no primário deve-se ensinar a ler e a escrever, vemos as salas da pré-escola sofrerem um metucioso processo de limpeza, até que delas desapareçam

* El espacio de la lectura y la escritura en la educación preescolar. *Rincónes de Lectura*. México: Secretaría de Educación Pública, mar. 1994. Tradução de Rodrigo León Contrera.