

# BLOCO 2

## **Mas, de qual ALFABETIZAÇÃO estamos falando mesmo?**

### **Texto 4: “Aprender e ensinar língua portuguesa na escola”**

Fonte: *Parâmetros Curriculares Nacionais – Volume 2 – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC / SEF, 1997. (pp. 29 a 39)

### **Texto 5: “Como se aprende a ler e escrever”**

Fonte: *Projeto Escola Ativa – Livro do Professor*. Brasília: FUNDESCOLA / SEF / MEC, 2000. (pp. 10 a 24)

### **Texto 6: “Saber letras”**

Fonte: *Processos de Aprendizagem e formação docente: em condições de extrema diversidade*. Tolchinsky L. Porto Alegre: Ed. ArtMed, 1999. (pp. 53 a 75)

Muito se tem discutido e produzido sobre alfabetização nos últimos anos. Há muita polêmica em relação a esta questão. Mas, com certeza, não existe a mesma discordância sobre o que seja fazer uma boa leitura ou produzir um bom texto. Para ser um bom leitor e bom escritor é preciso garantir uma situação de comunicação contextualizada. Então, se o objetivo da escola é formar pessoas que saibam ler e escrever com competência é preciso, desde o início da escolaridade, dar sentido ao ato de ler e de escrever. Mas como alcançar este objetivo? Na leitura dos textos aqui colocados, você vai se deparar com dois temas: a conceitualização de alfabetização e a construção da escrita pela criança. Estes dois eixos do trabalho colocam em evidência uma perspectiva de alfabetização que envolve, ao mesmo tempo, a conquista da base alfabética e da linguagem que se escreve, ou seja, propor atividades onde as crianças possam transitar, simultaneamente, pelo sistema alfabético e pelos textos.



## APRENDER E ENSINAR LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA<sup>1</sup>

### 1.4. Aprender e ensinar Língua Portuguesa na escola

Pode-se considerar o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa na escola como resultantes da articulação de três variáveis: o aluno, a língua e o ensino.

O primeiro elemento dessa tríade, o aluno, é o sujeito da ação de aprender, aquele que age sobre o objeto de conhecimento<sup>2</sup>. O segundo elemento, o objeto de conhecimento, é a Língua Portuguesa, tal como se fala e se escreve fora da escola, a língua que se fala em instâncias públicas e a que existe nos textos escritos que circulam socialmente. E o terceiro elemento da tríade, o ensino, é, neste enfoque teórico, concebido como a prática educacional que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento<sup>3</sup>. Para que essa mediação aconteça, o professor deverá planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno.

Tem-se observado que a afirmação de que o conhecimento é uma construção do aprendiz vem sendo interpretada de maneira espontaneísta, como se fosse possível que os alunos aprendessem os conteúdos escolares simplesmente por serem expostos a eles. Esse tipo de desinformação — que parece acompanhar a emergência de práticas pedagógicas inovadoras — tem assumido formas que acabam por esvaziar a função do professor<sup>4</sup>.

#### **1.4.1. Diversidade de textos**

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás — e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. Para a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, a necessidade de atender a essa demanda, implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente.

---

<sup>1</sup> Trechos dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Vol. 4 Língua Portuguesa. Brasília MEC/SEF 1996 (p.p.29 a 39)

<sup>2</sup> Objeto de conhecimento é tudo o que, sendo observável pelo sujeito, torna-se foco de seu esforço cognoscente.

<sup>3</sup> A relação entre os elementos dessa tríade é tratada com maior profundidade no Documento Introdutório.

<sup>4</sup> Uma delas é “agora não é mais para corrigir nada”. Isso não é verdade, a correção é bem-vinda sempre que for informativa. O problema é que, para decidir quando e qual correção é informativa, deve-se poder interpretar o erro — o que exige conhecimento nem sempre disponível.

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais — que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. De modo geral, os textos são produzidos, lidos e ouvidos em razão de finalidades desse tipo. Sem negar a importância dos que respondem a exigências práticas da vida diária, são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada.

Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e que, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade. Um exemplo: nas aulas de Língua Portuguesa, não se ensina a trabalhar com textos expositivos como os das áreas de História, Geografia e Ciências Naturais; e nessas aulas também não, pois considera-se que trabalhar com textos é uma atividade específica da área de Língua Portuguesa. Em consequência, o aluno não se torna capaz de utilizar textos cuja finalidade seja compreender um conceito, apresentar uma informação nova, descrever um problema, comparar diferentes pontos de vista, argumentar a favor ou contra uma determinada hipótese ou teoria. E essa capacidade, que permite o acesso à informação escrita com autonomia, é condição para o bom aprendizado, pois dela depende a possibilidade de aprender os diferentes conteúdos. Por isso, todas as disciplinas têm a responsabilidade de ensinar a utilizar os textos de que fazem uso, mas é a de Língua Portuguesa que deve tomar para si o papel de fazê-lo de modo mais sistemático.

#### **1.4.2. Que fala cabe à escola ensinar**

A Língua Portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais<sup>5</sup>. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades lingüísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas.

O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar — a que se parece com a escrita — e o de que a escrita é o espelho da fala — e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma

---

<sup>5</sup> Variedades dialetais ou dialetos são compreendidos como os diferentes falares regionais presentes numa dada sociedade, num dado momento histórico.

língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico.

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido.

As instituições sociais fazem diferentes usos da linguagem oral: um cientista, um político, um professor, um religioso, um feirante, um repórter, um radialista, enfim, todos aqueles que tomam a palavra para falar em voz alta, utilizam diferentes registros em razão das também diferentes instâncias nas quais essa prática se realiza. A própria condição de aluno exige o domínio de determinados usos da linguagem oral.

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais: planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações, etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato<sup>6</sup>, pois seria descabido “treinar” o uso mais formal da fala. A aprendizagem de procedimentos eficazes tanto de fala como de escuta, em contextos mais formais, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la.

### **1.4.3. Que escrita cabe à escola ensinar**

#### **1.4.3.1. Alfabetização e ensino da língua**

É habitual pensar sobre a área de Língua Portuguesa como se ela fosse um foguete de dois estágios: o primeiro para se soltar da Terra e o segundo para navegar no espaço. O primeiro seria o que já se chamou de “primeiras letras”, hoje alfabetização, e o segundo, aí sim, o estudo da língua propriamente dita.

Durante o primeiro estágio, previsto para durar em geral um ano, o professor deveria ensinar o sistema alfabético de escrita (a correspondência fonográfica) e algumas convenções ortográficas do português — o que garantiria ao aluno a possibilidade de ler e escrever por si mesmo, condição para poder disparar o segundo estágio do metafórico foguete. Esse segundo estágio se desenvolveria em duas linhas básicas: os exercícios de redação e os treinos ortográficos e gramaticais.

---

<sup>6</sup> Quando se usa aqui a expressão “de fato”, a intenção é marcar a existência sociocultural extra-escolar dessas atividades discursivas, sua existência no interior de práticas sociais comunicativas não escolarizadas. Ao longo deste documento a expressão foi usada também referindo-se a textos, a usos da linguagem, a circunstâncias de enunciação, etc.

O conhecimento atualmente disponível recomenda uma revisão dessa metodologia e aponta para a necessidade de repensar teorias e práticas tão difundidas e estabelecidas, que, para a maioria dos professores, tendem a parecer as únicas possíveis.

Por trás da prática em dois estágios, está a teoria que concebe a capacidade de produzir textos como dependente da capacidade de grafá-los de próprio punho. Na Antiguidade grega, berço de alguns dos mais importantes textos produzidos pela humanidade, o autor era quem compunha e ditava para ser escrito pelo escriba; a colaboração do escriba era transformar os enunciados em marcas gráficas que lhes davam a permanência, uma tarefa menor, e esses artífices pouco contribuíram para a grandeza da filosofia ou do teatro grego.

A compreensão atual da relação entre a aquisição das capacidades de redigir e grafar rompe com a crença arraigada de que o domínio do bê-á-bá seja pré-requisito para o início do ensino de língua e nos mostra que esses dois processos de aprendizagem podem e devem ocorrer de forma simultânea. Um diz respeito à aprendizagem de um conhecimento de natureza notacional<sup>7</sup>: a escrita alfabética<sup>8</sup>; o outro se refere à aprendizagem da linguagem que se usa para escrever.

A conquista da escrita alfabética não garante ao aluno a possibilidade de compreender e produzir textos em linguagem escrita. Essa aprendizagem exige um trabalho pedagógico sistemático. Quando são lidas histórias ou notícias de jornal para crianças que ainda não sabem ler e escrever convencionalmente, ensina-se a elas como são organizados, na escrita, estes dois gêneros: desde o vocabulário adequado a cada um, até os recursos coesivos<sup>9</sup> que lhes são característicos. Um aluno que produz um texto, ditando-o para que outro escreva, produz um texto escrito, isto é, um texto cuja forma é escrita ainda que a via seja oral. Como o autor grego, o produtor do texto é aquele que cria o discurso, independentemente de grafá-lo ou não. Essa diferenciação é que torna possível uma pedagogia de transmissão oral para ensinar a linguagem que se usa para escrever.

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador<sup>10</sup>, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade

---

<sup>7</sup> Neste documento, entende-se por notacional o que se refere a sistemas de representação convencional, como o sistema de escrita alfabético, a escrita dos números, a escrita musical, etc.

<sup>8</sup> A escrita alfabética é um sistema de escrita regido pelo princípio da fonografia, em que o signo gráfico representa normalmente um ou mais fonemas do idioma.

<sup>9</sup> Recursos coesivos são os elementos lingüísticos da superfície de um texto que indicam as relações existentes entre as palavras e os enunciados que o compõem.

<sup>10</sup> Isto é, funcionam como modelos a partir dos quais os alunos vão se familiarizando com as características discursivas dos diferentes gêneros.

intertextual<sup>11</sup>. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno<sup>12</sup>.

Mas a ênfase que se está dando ao conhecimento sobre as características discursivas da linguagem — que hoje sabe-se essencial para a participação no mundo letrado — não significa que a aquisição da escrita alfabética deixe de ser importante. A capacidade de decifrar o escrito é não só condição para a leitura independente como — verdadeiro rito de passagem — um saber de grande valor social.

É preciso ter claro também que as propostas didáticas difundidas a partir de 1985, ao enfatizar o papel da ação e reflexão do aluno no processo de alfabetização, não sugerem (como parece ter sido entendido por alguns) uma abordagem espontaneísta da alfabetização escolar; ao contrário, o conhecimento dos caminhos percorridos pelo aluno favorece a intervenção pedagógica e não a omissão, pois permite ao professor ajustar a informação oferecida às condições de interpretação em cada momento do processo. Permite também considerar os erros cometidos pelo aluno como pistas para guiar sua prática, para torná-la menos genérica e mais eficaz.

A alfabetização, considerada em seu sentido restrito de aquisição da escrita alfabética, ocorre dentro de um processo mais amplo de aprendizagem da Língua Portuguesa. Esse enfoque coloca necessariamente um novo papel para o professor das séries iniciais: o de professor de Língua Portuguesa.

#### **1.4.3.2. O texto como unidade de ensino**

O ensino da Língua Portuguesa tem sido marcado por uma seqüenciação de conteúdos que se poderia chamar de aditiva: ensina-se a juntar sílabas (ou letras) para formar palavras, a juntar palavras para formar frases e a juntar frases para formar textos.

Essa abordagem aditiva levou a escola a trabalhar com “textos” que só servem para ensinar a ler. “Textos” que não existem fora da escola e que, como os escritos das cartilhas, em geral, nem sequer podem ser considerados textos, pois não passam de simples agregados de frases.

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva<sup>13</sup>, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam.

---

<sup>11</sup> A intertextualidade é constitutiva do processo de produção e compreensão de textos. Implica as diferentes maneiras pelas quais um texto, oral ou escrito, é dependente do conhecimento de outros textos previamente existentes para poder ser produzido e compreendido.

<sup>12</sup> Conhecimento letrado é aquele construído nas práticas sociais de letramento, tal como especificado na nota 5.

<sup>13</sup> Competência discursiva, neste documento, está sendo compreendida como a capacidade de se produzir discursos — orais ou escritos — adequados às situações enunciativas em questão, considerando todos os aspectos e decisões envolvidos nesse processo.

Um texto não se define por sua extensão. O nome que assina um desenho, a lista do que deve ser comprado, um conto ou um romance, todos são textos. A palavra “pare”, pintada no asfalto em um cruzamento, é um texto cuja extensão é a de uma palavra. O mesmo “pare”, numa lista de palavras começadas com “p”, proposta pelo professor, não é nem um texto nem parte de um texto, pois não se insere em nenhuma situação comunicativa de fato.

Analisando os textos que costumam ser considerados adequados para os leitores iniciantes, novamente aparece a confusão entre a capacidade de interpretar e produzir discurso e a capacidade de ler sozinho e escrever de próprio punho. Ao aluno são oferecidos textos curtos, de poucas frases, simplificados, às vezes, até o limite da indigência.

Essa visão do que seja um texto adequado ao leitor iniciante transbordou os limites da escola e influenciou até na produção editorial: livros com uma ou duas frases por página e a preocupação de evitar as chamadas “sílabas complexas”. A possibilidade de se divertir, de se comover, de fruir esteticamente num texto desse tipo é, no mínimo, remota. Por trás da boa intenção de promover a aproximação entre crianças e textos há um equívoco de origem: tenta-se aproximar os textos das crianças — simplificando-os —, no lugar de aproximar as crianças dos textos de qualidade.

Não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita. As pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura.

#### **1.4.3.2.1. A especificidade do texto literário**

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário.

A literatura não é cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo e da história dos homens. Se tomada como uma maneira particular de compor o conhecimento, é necessário reconhecer que sua relação com o real é indireta<sup>14</sup>.

Ou seja, o plano da realidade pode ser apropriado e transgredido pelo plano do imaginário enquanto uma instância concretamente formulada pela mediação dos signos verbais (ou mesmo não-verbais conforme algumas manifestações da poesia contemporânea).

Pensar sobre a literatura a partir dessa autonomia relativa ante o real implica dizer que se está diante de um inusitado tipo de diálogo regido por jogos de aproximações e afastamentos, em que as invenções de linguagem, a

---

<sup>14</sup> Conforme Northrop Frye, essa relação não é direta nem negativa, mas potencial, tratando-se de um corpo de criações hipotéticas que não se envolve necessariamente com os mundos da verdade e do fato, nem se afasta necessariamente deles, mas pode entrar em todo tipo de relações com ele, indo do mais ao menos explícito.



expressão das subjetividades, o trânsito das sensações, os mecanismos ficcionais podem estar misturados a procedimentos racionalizantes, referências indiciais, citações do cotidiano do mundo dos homens.

A questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto”, etc. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias.

#### **1.4.4. A prática de reflexão sobre a língua**

Quando se pensa e se fala sobre a linguagem mesma, realiza-se uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise lingüística. Essa reflexão é fundamental para a expansão da capacidade de produzir e interpretar textos. É uma entre as muitas ações que alguém considerado letrado é capaz de realizar com a língua.

A análise lingüística refere-se a atividades que se pode classificar em epilingüísticas e metalingüísticas. Ambas são atividades de reflexão sobre a língua, mas se diferenciam nos seus fins.

Nas atividades epilingüísticas a reflexão está voltada para o uso, no próprio interior da atividade lingüística em que se realiza. Um exemplo disso é quando, no meio de uma conversa um dos interlocutores pergunta ao outro “O que você quis dizer com isso?”, ou “Acho que essa palavra não é a mais adequada para dizer isso. Que tal...?”, ou ainda “Na falta de uma palavra melhor, então vai essa mesma”. Em se tratando do ensino de língua, à diferença das situações de interlocução naturais, faz-se necessário o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão sobre os recursos expressivos utilizados pelo produtor/autor do texto — quer esses recursos se refiram a aspectos gramaticais, quer a aspectos envolvidos na estruturação dos discursos —, sem que a preocupação seja a categorização, a classificação ou o levantamento de regularidades sobre essas questões.

Já as atividades metalingüísticas estão relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos lingüísticos<sup>15</sup>. Essas atividades, portanto, não estão propriamente vinculadas ao processo discursivo; trata-se da utilização (ou da construção) de uma metalinguagem que possibilite falar sobre a língua. Quando parte integrante de uma situação didática, a atividade metalingüística desenvolve-se no sentido de possibilitar ao aluno o levantamento de regularidades de aspectos da língua, a sistematização e a classificação de suas características

---

<sup>15</sup> Os termos “análise lingüística”, “atividade epilingüística” e “atividade metalingüística” são utilizados aqui como propostos por João Wanderley Geraldi, no livro *Portos de passagem*.

específicas. Assim, para que se possa discutir a acentuação gráfica, por exemplo, é necessário que alguns aspectos da língua — tais como a tonicidade, a forma pela qual é marcada nas palavras impressas, a classificação das palavras quanto a esse aspecto e ao número de sílabas, a conceituação de ditongo e hiato, entre outros — sejam sistematizados na forma de uma metalinguagem específica que favoreça o levantamento de regularidades e a elaboração de regras de acentuação.

O ensino de Língua Portuguesa, pelo que se pode observar em suas práticas habituais, tende a tratar essa fala da e sobre a linguagem como se fosse um conteúdo em si, não como um meio para melhorar a qualidade da produção lingüística. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano — uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura. Em função disso, tem-se discutido se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é para que e como ensiná-la.

Se o objetivo principal do trabalho de análise e reflexão sobre a língua é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem, as situações didáticas devem, principalmente nos primeiros ciclos, centrar-se na atividade epilingüística, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção lingüística. E, a partir daí, introduzir progressivamente os elementos para uma análise de natureza metalingüística.

O lugar natural, na sala de aula, para esse tipo de prática parece ser a reflexão compartilhada sobre textos reais.

## *Como se aprende a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado \**

Telma Weisz

[...]

### **A criança e seu processo de alfabetização**

As pesquisas sobre o processo de alfabetização vêm mostrando que, para poder se apropriar do nosso sistema de representação da escrita, a criança precisa construir respostas para duas questões:

1. O que a escrita representa?

2. Qual a estrutura do modo de representação da escrita?

A escola considera evidente que a escrita é "um sistema de signos que expressam sons individuais da fala" (Gelb, 1976) e supõe que também para a criança isso seja dado a priori. Mas não é. No início do processo toda criança supõe que a escrita é uma outra forma de desenhar as coisas. Vamos dar alguns exemplos que o professor pode reconhecer, na sua prática diária, mas não tinha até então como interpretar.

Pediu-se a uma criança, que aprendera a reproduzir a forma escrita do nome de sua mãe (Dalva), que escrevesse a palavra "mamãe", cuja forma ela não conhecia. Ela escreveu, com convicção, "Dalva". E, questionada em relação à inadequação da sua escrita, ficou perplexa com a incapacidade adulta de compreender uma coisa tão evidente, isto é, que "Dalva" e "mamãe" são a mesma pessoa e, portanto, a mesma escrita.

O que a criança não compreende é que a escrita representa a fala, o som das palavras, e não o objeto a que o nome se refere. De uma pesquisa realizada em Recife, reproduzimos as seguintes informações da entrevista ocorrida no início do ano letivo com uma criança cursando pela primeira vez a 1ª série:

Diante do par de palavras BOI – ARANHA

**Experimentador:** Nestes cartões estão escritas duas palavras: "boi" e "aranha". Onde você acha que está escrito boi, e onde está escrito "aranha"?

**Criança:** Aqui está escrito boi (apontando para a palavra "aranha") e aqui está escrito aranha (apontando para a palavra "boi").

\* Este texto é um fragmento do artigo "Como se aprende a ler e escrever ou prontidão, um problema mal colocado", publicado em Ciclo Básico, Cenp/Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, 1988.

**Experimentador:** Por que você acha que aqui ("boi") está escrito aranha e aqui ("aranha") está escrito boi?

**Criança:** Porque essa daqui tá pequena e esse daqui tá grande. Tia me ensinou que boi começa com A.

Vê-se, portanto, aqui, o divórcio entre o conhecimento da letra e as hipóteses dessa criança a respeito da escrita. Para ela, a escrita devia conformar-se à sua concepção ainda realística da palavra, ou seja, coisas grandes têm nomes grandes e coisas pequenas têm nomes pequenos."<sup>1</sup>

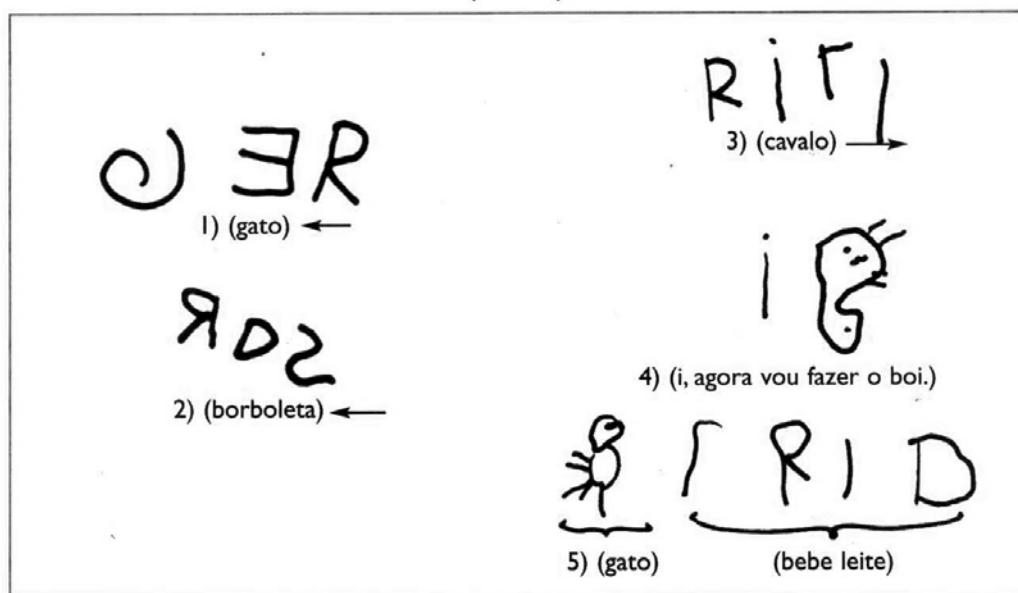
Mas o fato é que, em vez de confirmar, a realidade dentro e fora da escola desmente seguidamente a teoria que a criança construiu sobre o que a escrita representa. Desmente e problematiza, obrigando a criança a construir uma nova teoria, novas hipóteses. Ao começar a se dar conta das características formais da escrita, a criança constrói então duas hipóteses que vão acompanhá-la por algum tempo durante o processo de alfabetização:

a) de que é preciso um número mínimo de letras – entre duas e quatro – para que esteja escrito alguma coisa;<sup>2</sup> e,

b) de que é preciso um mínimo de variedade de caracteres para que uma série de letras "sirva para ler".

De início, a criança não faz uma diferenciação clara entre o sistema de representação do desenho (pictográfico) e o da escrita (alfabético), como se pode observar, a seguir, na escrita de Reginaldo.

**Reginaldo, 6 anos<sup>3</sup>**  
(22/8/84)



Reginaldo ainda não estabelece uma diferença clara entre o sistema de representação da escrita e do desenho. As letras que aparecem são as do seu nome, menos em "borboleta", onde usa as do nome de sua irmã Sandra.

<sup>1</sup> In *Aprender pensando: contribuições da Psicologia cognitiva para a educação*, SEE Pernambuco/ 1983

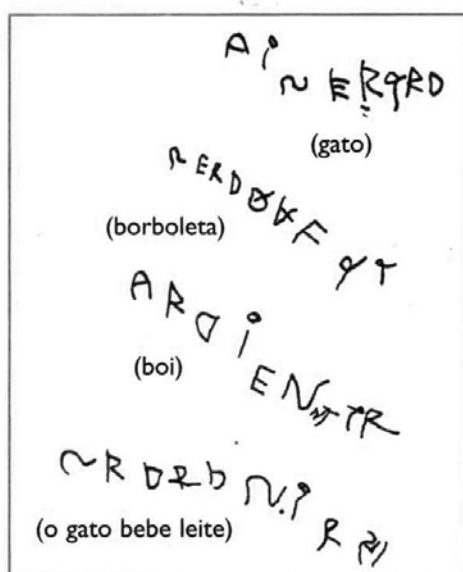
<sup>2</sup> A idéia de que uma letra sozinha "não serve para ler", "não diz nada", nós da uma pista para compreender a dificuldade das crianças, mesmo as mais avançadas, com a escrita isolada dos artigos.

<sup>3</sup> In *Rebelsando a brática de alfabetização - as idéias de Emilia Ferreiro na sala de aula*, Telma Weisz - Cadernos de Pesquisa/1985.

No universo urbano, o contato com os dois sistemas – da escrita e do desenho – permite estabelecer progressivamente essa diferenciação. Mas, mesmo quando a criança já tem claro que "desenha-se com figuras" e "escreve-se com letras", a natureza do sistema alfabético ainda permanece um mistério a ser desvendado.

Ainda antes de supor a escrita como representação da fala, a criança faz várias tentativas de construir um sistema que se assemelhe formalmente à escrita adulta buscando registrar as diferenças entre as palavras através de diferenças na quantidade, na posição e na variação dos caracteres empregados para escrevê-las. Veja a escrita da Edinilda (22/8/84).

**Edinilda, 7 anos**  
(22/8/84)



Edinilda avançou mais que Reginaldo. Ela supõe que "escreve-se com letras", mas ainda não descobriu que as letras representam sons. Sua hipótese – é preciso uma hipótese para produzir qualquer escrita – poderia ser descrita assim:

Para escrever (qualquer coisa) é preciso de sete a nove letras (o nome dela tem oito letras).

Mas não podem ser sempre as mesmas letras, nem na mesma posição. Por isso ela varia o máximo que pode dentro do seu limitado repertório, o que, às vezes, exige que ela invente algumas.

Edinilda já percebeu que as palavras diferentes correspondem escritas diferentes, mas não sabe a que atribuir essas diferenças, pois não descobriu ainda o que é que as letras representam.

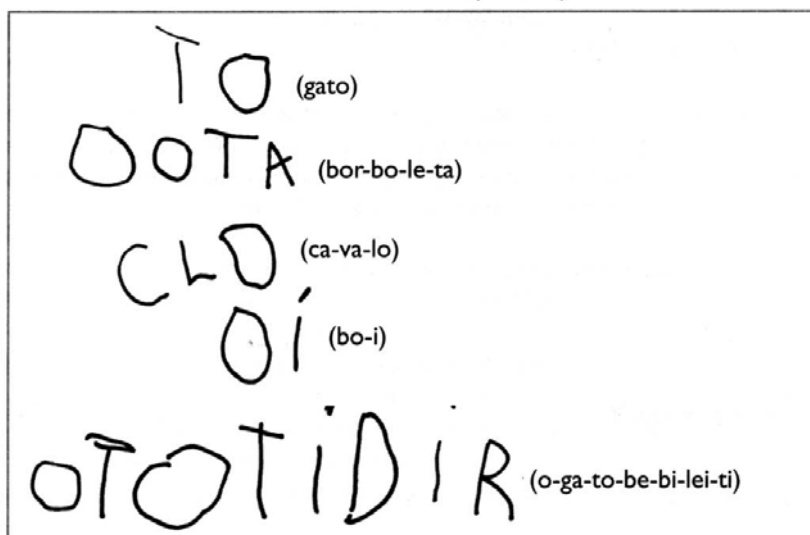
Enquanto não encontra respostas satisfatórias para as duas perguntas fundamentais: "o que a escrita representa?" e "qual a estrutura do modo de representação da escrita?", a criança continua pensando e tentando adequar suas hipóteses às informações que recebe do mundo. A descoberta de que a escrita representa a fala leva a criança a formular uma hipótese ao mesmo tempo falsa e necessária: a hipótese silábica.

**A hipótese silábica**

A hipótese silábica é um salto qualitativo, uma daquelas "grandes reestruturações globais" de que nos fala Piaget. Um salto qualitativo tornado possível pelo acirramento das contradições entre as hipóteses anteriores da criança e as informações que a realidade lhe oferece.

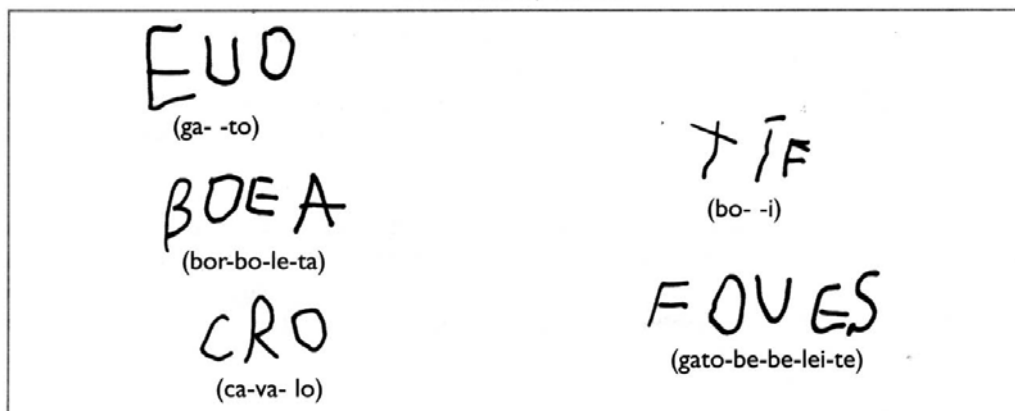
O que caracteriza a hipótese silábica é a crença de que cada letra representa uma sílaba – a menor unidade de emissão sonora. Veja, a seguir, três amostras de escrita silábica.

**Cleonilda, 7 anos**  
(22/8/84)



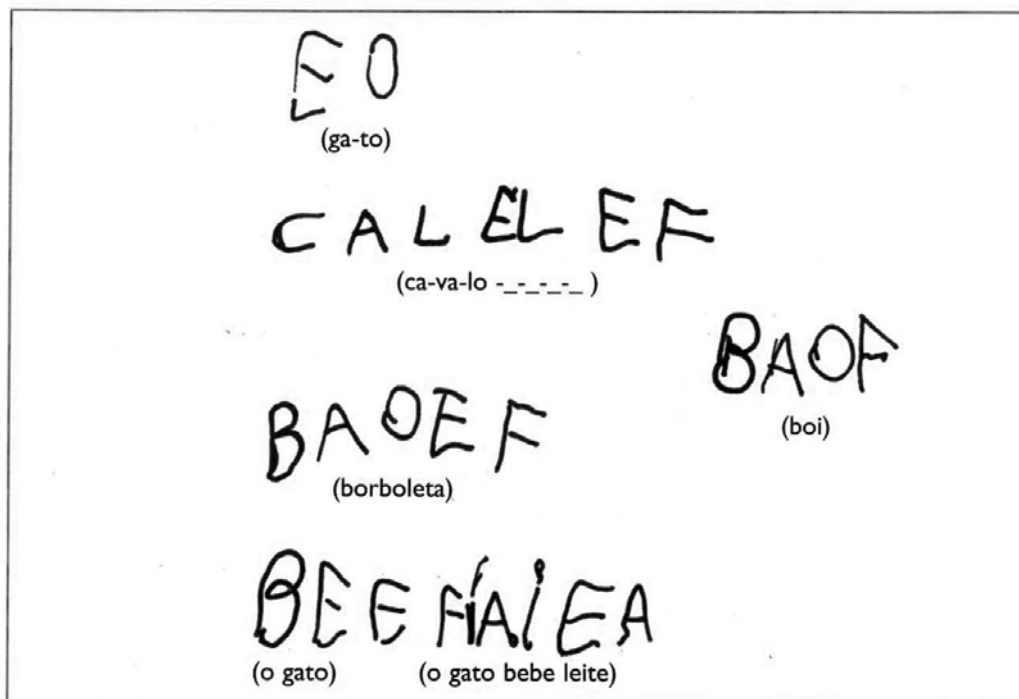
A hipótese com a qual essa menina trabalha é a de que cada letra representa uma emissão sonora, isto é, uma sílaba oral. É o tipo de escrita que Emília Ferreiro chama silábica estrita. Cleonilda demonstra um razoável conhecimento do valor sonoro convencional das letras que, no entanto, ela adapta às necessidades de sua hipótese conceitual. A vogal "O", por exemplo, vale "TO" em gato, "BOR" e "BO" em borboleta, "LO" em cavalo e novamente "BO" em boi.

**Lourivaldo, 8 anos**



A escrita desse menino também é silábica. Mas, no caso dele, essa hipótese entra em conflito com outra: a hipótese da quantidade mínima de caracteres para que um conjunto de letras possa ser considerado uma palavra (no início do processo de alfabetização, as crianças supõem que uma única letra "não serve para ler"; o que varia de uma para outra é o número de letras tido como mínimo, em geral entre duas e quatro). O Lourivaldo exige três letras no mínimo, o que cria um problema na escrita dos monossílabos e dissílabos. A solução que ele encontrou foi agregar letras sem valor sonoro às palavras com menos de três sílabas, o que acabou criando, em "gato" e "boi", uma discrepância entre a intenção da escrita e a interpretação da leitura: na escrita a letra muda era a terceira, mas na hora de ler preferiu considerar como muda a letra do meio. Há também preocupação com o valor sonoro convencional.

**Daniel, 7 anos**  
(22/8/84)



Esta é uma escrita silábica bem mais difícil de reconhecer que as anteriores. Mas nesse caso é o conhecimento que a professora construiu observando a criança que possibilita a interpretação. Daniel estava vivendo um momento de conflito cognitivo. Vinha testando sua hipótese silábica em todas as palavras a que tinha acesso, isto é, todas as que alguém lia para ele, e ficava visivelmente aflito com as letras que sobravam. A forma que encontrou de acomodar a situação foi agregar letras mudas no final, mas esse arranjo não era, de modo algum, satisfatório. Seu desconforto durante a atividade era visível: recusou-se a ler "borboleta" e "boi" e foi preciso insistir muito para que lesse "cavalo" e "gato".

Dissemos que a hipótese silábica é falsa e necessária. Vamos analisar as duas partes dessa afirmação. Em primeiro lugar, a questão da falsidade. Supor que cada letra representa uma sílaba é falso com relação à concepção adulta da escrita, à convenção social, que é alfabética. Mas não resta dúvida de que é muito mais verdadeira que as hipóteses anteriores. Ela dá uma resposta verdadeira à primeira questão: "O que a escrita representa?". O salto qualitativo é a descoberta de que a escrita representa os sons da fala. Junto com a compreensão da natureza do objeto representado emerge a necessidade de estabelecer um critério de correspondência. Não é mais possível à criança atribuir globalmente a palavra falada à sua escrita. Impõe-se a necessidade de partir tanto a fala quanto a escrita, e fazer corresponder as duas séries de fragmentos. Nesse esforço, a criança comete um erro: supõe que a menor unidade da língua é a sílaba. Um "erro" aliás muito lógico, se pensarmos na impossibilidade de emitir o fonema isolado. A hipótese silábica é, então, parcialmente falsa, mas necessária. Necessária como são necessários "erros construtivos" no caminho em direção ao conhecimento objetivo.

As pesquisas de Emília Ferreiro, em 1982, com novecentas crianças que cursavam pela primeira vez a 1ª série da escola pública em várias cidades do México, mostram que mais ou menos 85% das crianças estudadas que aprenderam a ler utilizavam a hipótese silábica, em pelo menos uma das quatro entrevistas realizadas durante o ano. Isto é, a maioria das crianças precisou desse "erro construtivo" para chegar ao sistema alfabético. Como o intervalo entre as entrevistas era de 60 a 80 dias, fica difícil saber se os 15% restantes passaram ou não por esse erro construtivo. Mas uma coisa é certa: é impossível chegar à compreensão do sistema alfabético da escrita sem descobrir, em algum momento, que o que a escrita representa é a fala.

Mas, no processo de alfabetização, a hipótese silábica é, ao mesmo tempo, um grande avanço conceitual e uma enorme fonte de conflito cognitivo.

"No entanto, a hipótese silábica cria suas próprias condições de contradição: contradição entre o controle silábico e a quantidade mínima de letras que uma escrita deve possuir para ser interpretável (por exemplo, o monossílabo deveria se escrever com uma única letra, mas quando se coloca uma letra só, o escrito 'não pode ser lido', ou seja, não é interpretável); além disso, há contradição entre a interpretação silábica e as escritas produzidas pelos adultos (que têm sempre mais letras do que as que a hipótese silábica permite antecipar).

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

Imaginem como fica conflitante para a criança defrontar-se com o fato de que, por exemplo, sua escrita para "pato" (AO) ficou igual à que ela produziu para "gato". Vocês devem estar se perguntando por que isso não foi percebido até então, não se tornou observável antes. A resposta é que não podíamos "ver" a escrita silábica por razões semelhantes à de que a humanidade não pôde rever a idéia de uma Terra plana enquanto não admitiu que esta é que girava em torno do Sol, e não o contrário. Foi necessária uma concepção dialética do processo de aprendizagem, uma concepção que permitisse ver a ação do aprendiz construindo o seu conhecimento, onde o professor aparece não mais como o que controla a aprendizagem do aluno, e sim como um mediador entre aquele que aprende e o conteúdo a ser aprendido. Só a partir desse novo referencial é possível imaginar que a criança aprenda algo que não foi ensinado pelo professor.

### **A caminho da hipótese alfabética**

Vamos recapitular para não perder o fio. Vimos emergir das pesquisas uma criança que se esforça para compreender a escrita. Que começa diferenciando o sistema de representação da escrita do sistema de representação do desenho. Que tenta várias abordagens globais, numa busca consistente da lógica do sistema, até descobrir – o que implica uma mudança violenta de critérios – que a escrita não representa o objeto a que se refere, e sim o desenho sonoro do seu nome. Que nesse momento costuma aparecer uma hipótese conceitual que atribui a cada letra escrita uma sílaba oral. Que essa hipótese gera inúmeros conflitos cognitivos, tanto com as informações que recebe do mundo como com as hipóteses de quantidade e variedade mínima de caracteres construídas pela própria criança. Veja a seguir as amostras de escrita da Cleonilda, do Lourivaldo e do Daniel, de 22/8/84, nas quais isso aparece com clareza.



**Cleonilda, 7 anos**

**(22/8/84)**

TO (gato)  
OOTA (bor-bo-le-ta)  
CLO (ca-va-lo)  
oi (bo-i)  
OTOTIDIR  
(o-ga-to-be-bi-le-i-ti)

**(30/11/84)**

CLEONILDA  
MATO  
SALADA  
Boi  
OBDICOMEMATO

**Lourivaldo, 8 anos**

**(22/8/84)**

EUO  
(ga-to)  
BOEA  
(bor-bo-le-ta)  
CRO  
(ca-va-lo)  
TIF  
(bo-i)  
FOVES  
(gato-be-be-lei-te)

**(30/11/84)**

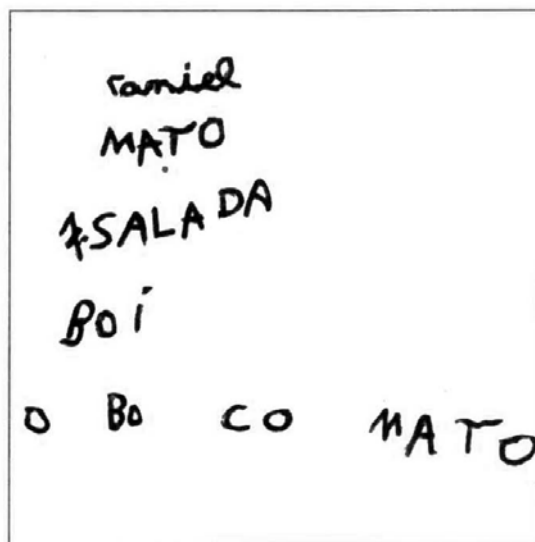
LOURIVALDO  
MATO  
SALADA  
Boi  
OBDICOMIMATO

**Daniel, 8 anos**

(22/8/84)



(30/11/84)



Daniel escreve alfabeticamente as palavras, mas regride ao nível silábico-alfabético (de transição) na frase. É possível que isso tenha acontecido porque estava preocupado com a separação das palavras. Foi o único que não escreveu tudo junto, como seria normal. O que é coerente com seu estilo: muito atento à forma adulta de escrever, buscando sempre reproduzir suas características, mesmo sem compreender.

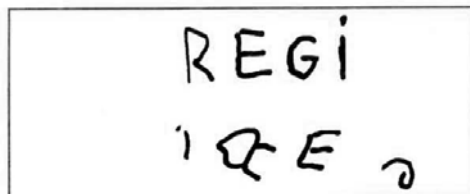
As escritas silábica e silábico-alfabética têm sido encaradas como patológicas pela escola que não dispõe de conhecimento para perceber seu caráter evolutivo.

Se o professor compreende a hipótese com que a criança está trabalhando, passa a ser possível problematizá-la, acirrar – através de informações adequadas – as contradições que vão gerar os avanços necessários para a compreensão do sistema alfabético. E foi isso que aconteceu com Cleonilda, Lourivaldo e Daniel, como se pode ver nas amostras de escrita de 30/11/84 (na coluna da direita do quadro anterior).

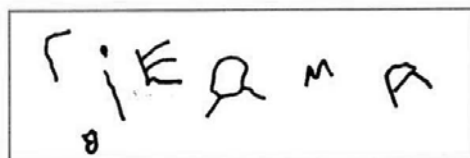
Cleonilda, que em noventa dias de aula estava alfabetizada, não é capaz de articular oralmente nenhum encontro consonantal – nem no seu próprio nome. Apesar disso, ou talvez por isso mesmo, das crianças que se alfabetizaram nesse grupo era a que menos erros de escrita cometia. Ela jamais escrevia "comi", para "come", como o Lourivaldo, que falava corretamente.

Reginaldo, como se pode ver no quadro seguinte, pela evolução da cópia de seu nome, não tem orientação espacial da escrita, "come" letras, espelha letras, tem traçado inseguro, é incapaz de manter a ordem das letras na cópia (e tinha dificuldade para segurar o lápis)...

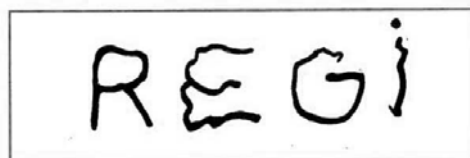
**Reginaldo, 6 anos**



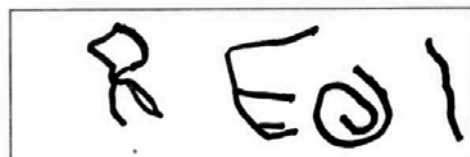
(14/6/84) Diante da recusa e da ansiedade da criança, a professora sugere o uso do apelido REGI em lugar de REGINALDO, e oferece um modelo para cobrir e copiar.



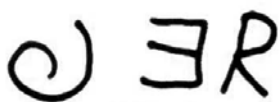
(19/6/84) Insiste em copiar REGINALDO. Fica muito infeliz com o resultado.




(25/6/84) aceita fazer "lição de nome", isto é, cobrir o modelo e copiar embaixo.



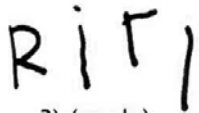
Durante o mês de agosto, REGINALDO se esforça para copiar todas as letras do seu nome, agregando-as aos poucos. A conservação da ordem das grafias do modelo não tem ainda significado, o que importa é a presença.




1) (gato)




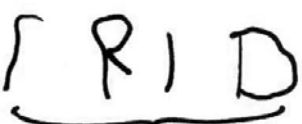
2) (borboleta)



3) (cavalo)



4) (i, agora vou fazer o boi.)

5) (gato)

(bebe leite)

RE Aio M <sup>y</sup>	8/8/84	
ODRATOE I	20/8/84	
D O R E M A L I	27/8/84	
OD R <sup>MAU</sup> O E	31/8/84	
13/9/84		
RE <sup>o</sup> A D O T I <sup>A</sup>		Em setembro e outubro consegue garantir a presença de todas as letras e parece começar a se preocupar com a ordem.
22/10/84		
RE O A / A T I D D		
9/11/84		
RE O I N A L D O		Em novembro descobre que as letras representam sons (ver quadro abaixo) e a questão da ordem das grafias se resolve. Dedicar-se, então, a posicionar corretamente cada letra.
26/11/84		
RE O I N A L D O		
29/11/84		
RE O I N A L D O		(assinatura na ausência de modelo)
NA		1ª tentativa (rejeitada) de escrever "mato".
Mo		Prof. - "Mato se escreve com que sílabas?" (2ª tentativa)
(ma-to)		Regi - "O ma do macaco." (escreve M)
		"O to do pato." (escreve T)
		"E a bolinha?" (apaga o T e substitui por O)
BA		Prof. - "agora escreve boi." (bo - i)
(bo-i)		Regi - (escreve B) "É o i (que falta)?"
		Prof. - "O que você acha?"
		Regi - "É." (Escreve A)

No entanto, os seus problemas perceptivo-motores desapareceram, como por encanto, quando ele descobriu o quê, exatamente, as letras representavam. Pensem bem, que importância tem a posição ou a ordem das letras, se para nós elas são apenas desenhos?

O que este texto tentou informar em linhas gerais é como é que se aprende a ler. Tentamos mostrar que as dificuldades desse processo são muito mais de natureza conceitual e muito menos perceptual, conforme pensávamos antes. E, como nossa prática se baseava sobre o que sabíamos, é preciso repensá-la, não?

[...]

