

A aprendizagem do sistema de escrita: questões teóricas e didáticas

Telma Weisz

Como citar: WEISZ, T. A aprendizagem do sistema de escrita: questões teóricas e didáticas. *In:* MORTATTI, L. R. M ; FRADE, S. A. C. I. **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.352p.
DOI:<https://doi.org/10.36311/2014.978-85-393-0539-1.p131-159>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

A APRENDIZAGEM DO SISTEMA DE ESCRITA: QUESTÕES TEÓRICAS E DIDÁTICAS

Telma Weisz

Analizando os materiais atualmente propostos, no Brasil, para formação de alfabetizadores e as avaliações mais recentes focadas na alfabetização, observamos que, depois de 30 anos da publicação das primeiras pesquisas de Emilia Ferreiro, que mostraram a evolução das ideias infantis sobre a escrita, a rejeição aparentemente total à psicogênese da língua escrita refluíu, mantendo-se apenas em pequenos grupos com interesses próprios.

O termo *psicogênese* está de tal forma associado à alfabetização que a maior parte das pessoas pensa que é um nome próprio, quando, na verdade, é um nome comum. Podemos dizer que, para todo objeto de conhecimento, o sujeito constitui uma psicogênese que nada mais é do que a gênese psicológica desse determinado objeto; que a descrição do processo através do qual o sujeito adquire, se apropria, constrói, ou melhor, reconstrói para si mesmo esse objeto de conhecimento.

Uma descrição psicogenética é, necessariamente, feita do ponto de vista do aprendiz. É a descrição:

1. do seu processo de apropriação do objeto, de como o aprendiz vai avançando de um estado de menor conhecimento para um de maior conhecimento;

2. da sua ação de transformação sobre esse objeto, isto é, de como o aprendiz transforma/deforma conceitualmente o objeto, para poder progressivamente compreendê-lo;
3. da filiação de suas ideias sobre a natureza e o modo de funcionamento dele.

O construtivismo piagetiano, ou construtivismo interacionista – em que se baseiam as pesquisas de Emilia Ferreiro e colaboradores –, tão comentado e tão pouco estudado e compreendido, busca, em todas as suas pesquisas, construir uma descrição do processo através do qual o sujeito reconstrói para si mesmo determinado objeto presente em sua cultura, mediado por outros sujeitos que atuam como interpretantes.

O gigantismo e a complexidade da obra de Jean Piaget acabam por fazer com que, principalmente em razão da dificuldade de ler seus textos, termine-se por reduzir suas descobertas a uma mera sequência de etapas, de níveis que o aluno deveria ser ensinado a vencer.

Em primeiro lugar, uma psicogênese, como a da língua escrita, não é um conjunto de níveis a serem superados e muito menos abandonados.¹

A psicogênese da língua escrita é a descrição de um processo dialético em que o sujeito aprendiz vai avançando a partir do ultrapassamento das contradições entre suas próprias ideias sobre o objeto que está desvelando, no caso, o sistema de escrita. Trata-se de um processo dialético que, se bem defina níveis, não é definido por eles e sim pela maneira em que o aprendiz progride *entre e dentro* deles.

As investigações psicogenéticas de Emilia Ferreiro não se encerraram com a pesquisa originária, publicada como *Los Sistemas de Escritura en*

¹ Quando dizemos que uma psicogênese, como a da língua escrita, não é um conjunto de níveis a serem superados e muito menos abandonados, estamos nos referindo ao fato de, por exemplo: as primeiras hipóteses construídas pelas crianças – a de que é necessária uma “quantidade mínima de letras” (em geral três) para que algo esteja escrito, e a de “variedade necessária”, que diz que não se pode escrever repetindo a mesma letra, caso contrário, o escrito não será legível, não deixam de existir, muito pelo contrário. Quando se constitui a escrita silábica, essas duas hipóteses anteriores, em vez de desaparecer, se tornam um poderoso fator de avanço. Na escrita de dissílabos, passa a ser necessário agregar pelo menos uma letra (como vimos no vídeo *Pensando em Voz Alta*, onde as duas meninas precisam agregar um I entre o D e o T para resolver o problema da nasal e não escrever “dente” com apenas duas letras). No caso das escritas silábicas onde as letras usadas são as vogais, a questão colocada pela escrita de várias vogais iguais (BATATA, por exemplo) abre as portas para a introdução das consoantes, melhor forma de garantir a não repetição. Essas soluções pontuais para resolver contradições locais abrem caminho para o ultrapassamento das escritas silábicas e a progressiva aproximação à escrita alfabética.

el Desarrollo del Niño, em 1979, em espanhol, e traduzida para o português como *Psicogênese da Língua Escrita*, em 1985.

Essas investigações seguem em muitas e variadas direções, e, no que se refere à aprendizagem do sistema de escrita, receberam contribuições fundamentais de Sofia Vernon, com sua tese *O processo de construção da correspondência sonora na escrita (na transição entre os períodos pré-silábico e o silábico)* (VERNON, 1997). Os resultados dessa tese já estão disponíveis há anos e foram incorporados ao PROFA/Letra e Vida – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores,² onde aparecem no vídeo *Construção da Escrita, Primeiros Passos*.

Bem mais recentemente, foram divulgados resultados das investigações de Emilia Ferreiro sobre a passagem da escrita silábica para a alfabética, que conseguiu conceitualizar a entrada e a natureza do que conhecíamos como escrita silábico-alfabética.

Esse trabalho de Ferreiro tem origem em duas teses, orientadas por essa pesquisadora – a de Graciela Quinteros (1997) e a de Claudia Molinari, cujo artigo síntese (MOLINARI; FERREIRO, 2013) acaba de ser publicado em português (FERREIRO, 2013). Outra fonte de informação sobre o assunto é o vídeo “Pensando em voz alta” – parte 1 (Programa LER e ESCREVER).³

Esse pequeno fragmento de vídeo faz parte de um projeto que chamamos de Faz de Conta. É um jogo de compra e venda, no qual as crianças devem organizar um mercado com diferentes gôndolas. Precisam

² Lançado em 2001, pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) “[...] é um curso de aprofundamento, destinado a professores e formadores, que se orienta pelo objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever. Por intermédio deste projeto serão oferecidos meios para criar um contexto favorável para a construção de competências profissionais e conhecimentos necessários a todo professor que alfabetiza. [...] Um grupo de formação permanente, um modelo de trabalho pautado no respeito aos saberes do grupo e em metodologias de resolução de problemas, materiais escritos e videográficos especialmente preparados para o curso e uma programação de conteúdos que privilegia aqueles que são nucleares na formação dos alfabetizadores.” Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Prof/a/apres.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2014.

³ Criado em 2007, pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, o Programa Ler e Escrever, “Mais do que um programa de formação, [...] é um conjunto de ações articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se como uma Política Pública para o Ciclo I, que busca promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual. Sua meta é ver plenamente alfabetizadas todas as crianças com até oito anos de idade (2ª série / 3º ano) e consequentemente garantir, após a aquisição da escrita alfabética, as competências necessárias para que as mesmas possam adequar seu discurso oral e escrito as diferentes situações comunicativas, intenções e interlocutores.” Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/portal/projetos/programa-ler-e-escrever>>. Acesso em: 02 jun. 2014.

escrever os nomes das classes de produtos (higiene pessoal, condimentos etc.) e dos produtos propriamente ditos, em suas listas de compras. As duas meninas que aparecem no fragmento denominado “Pensando em Voz Alta” estão escrevendo uma lista de produtos de higiene pessoal:

SABONETE
SHAMPOO
PASTA DE DENTES⁴

O panorama das investigações atuais mostra que o campo aberto pela pesquisa original da psicogênese da língua escrita é, atualmente, mais amplo e profundo do que os estudos de 30 anos atrás.

Mas o fato de alguns elementos da descrição psicogenética do processo de alfabetização, em particular a descrição dos famosos “níveis” (de aquisição da língua escrita), estar presente em tantos materiais didáticos não significa que sua presença seja suficiente para produzir qualquer diferença na ação didática decorrente.

Temos encontrado atividades como a apresentada na Figura 1.

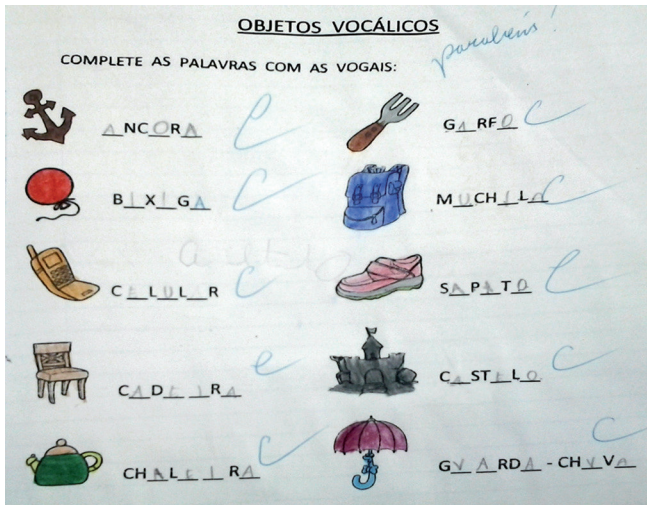


Figura 1 – Atividade coletada em abril de 2013 em caderno de aluno do 1º ano do Ensino Fundamental de escola estadual de São Paulo.

Fonte: Acervo da autora.

⁴ Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=P1_kr7PiIJM>. Acesso em: 02 jun. 2014.

Por trás dessa atividade, está a ideia de que, quando os alunos produzem escritas silábicas centradas nas vogais, é porque não sabem as consoantes. Se soubessem, poderiam escrever alfabeticamente. Trata-se, porém, de total falta de consistência teórica que leva à total falta de consistência didática.

A presença mal compreendida dos níveis de aquisição da língua escrita nos materiais atualmente em circulação me faz lembrar a fase inicial do processo de elaboração dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) (BRASIL, 1997), quando tivemos que ler os currículos de todos os estados da federação. Na época, o que nos chamou mais a atenção foi o fato de todos começarem com um ardoroso manifesto político, que não se articulava de nenhuma forma com a definição e a organização dos conteúdos presentes nas páginas seguintes.

Atualmente, encontramos a descrição dos níveis de aquisição da língua escrita na introdução de documentos oficiais relativos à alfabetização, mas tudo o que se segue não considera para nada as ideias do sujeito aprendiz. É como se a interlocução do professor, seja com um aluno que ainda não fonetiza a escrita, seja com um que apenas começa a fonetizar ou um cujo processo de fonetização está mais avançado, pudesse ser sempre igual. Como se as ideias que guiam a reflexão do aluno não fizessem diferença nas situações de oferta de informação pelo professor. E não somente na oferta de informações, mas também no que o professor espera que o aluno seja capaz de fazer com a informação oferecida.

Essa falta de diálogo entre o ensino e a aprendizagem está – e sempre esteve – na origem da produção do analfabetismo dentro da escola.

Passados 16 anos de sua publicação, resolvemos revisitar os PCNs dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no que se refere à alfabetização inicial.

Reencontramo-nos com as questões que nos moveram no momento em que buscávamos a forma de introduzir a alfabetização nos PCNs, no que se refere às questões relacionadas à aprendizagem do sistema alfabético de escrita, sem diluir sua especificidade nos blocos de conteúdo de ensino.

A questão era como situar a alfabetização, sem desconsiderar os blocos de conteúdo denominados “prática de leitura e prática de produção de texto” e sem direcionar o olhar do professor com ênfase tal nos aspectos discursivos, que ele poderia pensar que os aspectos notacionais não precisam ser ensinados, que são aprendidos *espontaneamente* (como um subproduto da aprendizagem dos aspectos discursivos). Mas também cuidamos de não curvar a vara na direção contrária, ou seja, de não tratar a aquisição da escrita alfabética como a aprendizagem da simples correspondência entre letras e sons, algo prévio e alheio à língua propriamente dita.

É da tradição pedagógica brasileira *separar a alfabetização do ensino da língua*, ou, como se diz atualmente, *separar a alfabetização do letramento*. Os PCNs tentaram modificar essa tradição:

- a) mostrando que a aprendizagem dos aspectos discursivos da língua é concomitante – ou mesmo anterior – à aprendizagem dos aspectos notacionais, por considerar que a capacidade de produzir textos em linguagem que se usa para escrever como *não dependente* do domínio do sistema alfabético de escrita;
- b) marcando enfaticamente que a alfabetização (no sentido restrito de aquisição da escrita alfabética) ocorre *dentro* de um processo mais amplo de aprendizagem da língua; e
- c) desenvolvendo o tópico “alfabetização” dentro do bloco de conteúdos “análise e reflexão sobre a língua” e explicitando que se aprende a ler e escrever através de procedimentos de análise linguística.

Estamos chamando atividades de análise linguística⁵ as que tomam determinadas características da linguagem como objeto de reflexão. Essas atividades se apoiam em dois fatores:

- a capacidade humana de refletir, analisar, *pensar sobre* os fatos e os fenômenos da linguagem;
- a propriedade que a linguagem tem de poder se referir a si mesma, de “falar” sobre a própria linguagem.

⁵ Os termos *análise linguística*, *atividade epilinguística* e *atividade metalinguística* são utilizados aqui como propostos por João Wanderley Geraldi, no livro *Portos de Passagem* (1993).

A análise linguística se refere a atividades que podemos classificar em *epilinguísticas* e *metalinguísticas*. Ambas são atividades de reflexão sobre a língua, mas se diferenciam nos seus fins.

Nas atividades *epilinguísticas*, a reflexão está voltada para o uso, no interior mesmo da atividade linguística em que se realiza. É esse tipo de análise que interessa à alfabetização.

No capítulo dos PCNs dedicado à alfabetização, dentro do bloco de conteúdo “análise e reflexão sobre a língua”, formulamos as questões da seguinte forma:

- a) para aprender a ler e a escrever, é preciso *pensar* sobre a escrita, pensar sobre *o que* a escrita representa e *como* ela representa graficamente a linguagem;
- b) algumas situações didáticas favorecem especialmente a análise e reflexão sobre o sistema alfabético de escrita e a correspondência fonográfica. São atividades que exigem uma atenção à análise – tanto quantitativa quanto qualitativa – da correspondência entre segmentos falados e escritos. São situações privilegiadas de atividade epilinguística, em que, basicamente, o aluno precisa:
 - ler, isto é, descobrir o que está escrito em um texto, embora ainda não saiba ler;
 - escrever, isto é, grafar algo com a intenção de que se possa lê-lo, apesar de ainda não saber escrever.

Em ambas as situações, para poder realizá-las, é necessário que o aluno ponha em jogo tudo o que sabe sobre a escrita.

Nas atividades de “leitura”, o aluno precisa analisar todos os indicadores disponíveis para descobrir o significado do texto e poder decidir o que está escrito (e onde). Isso pode acontecer de duas formas:

- pelo ajuste dos segmentos do texto falado – que ele conhece de memória – aos segmentos escritos, isto é, localizando os itens lexicais a partir do que sabe que está escrito em cada verso das parlendas ou quadri-nhas, que são os textos adequados para essa atividade. Nesse tipo de

leitura, as decisões de seleção são confirmadas, ou não, pela presença de letras que lhes correspondem;

- pela combinação de estratégias de antecipação (a partir de informações obtidas no contexto, como imagens, por exemplo) com índices providos pelo próprio texto, em especial os relacionados aos aspectos qualitativos da correspondência fonográfica.

Nas atividades de *escrita*, o aluno que ainda não sabe escrever convencionalmente precisa se esforçar para construir procedimentos de análise e encontrar formas de representar graficamente aquilo que se propõe escrever.

É por isso que essas são boas atividades de alfabetização: desde que haja informação disponível e espaço/condições para a reflexão sobre o sistema de escrita, *os alunos constroem os procedimentos de análise necessários para que a alfabetização se realize*.

Mas, para que isso aconteça, o professor precisa dirigir a atividade: escolhendo o texto a ser escrito, definindo os parceiros (em função do que sabe acerca do conhecimento que cada aluno), orientando a busca de fontes de consulta, colocando questões que apoiem a análise e oferecendo informação específica, sempre que necessário.

É interessante observar que as práticas que têm sido divulgadas através de programas como o PROFA/Letra e Vida⁶ e o Ler e Escrever continuam sendo mal compreendidas e apontadas como “espontaneístas”, como, por exemplo, aprender as letras em situação de uso:

- saber cantar o alfabeto e dispor de um alfabeto escrito, que permita localizar a letra que se quer, até não precisar mais dele – como se pode observar no vídeo disponível em: <<http://youtu.be/9FZIFNhEeGo>>;

⁶ Anteriormente ao Programa Ler e Escrever, o Programa Letra e Vida foi implantado e implementado na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em 2003, “[...] com a finalidade de promover a melhoria na qualidade da aprendizagem dos alunos no que se refere à leitura e escrita de textos nas séries iniciais. Para realizar a tarefa de formação, foi composta uma equipe de formadoras sob a liderança da Profa. Telma Weisz. [...] A meta final do Programa foi promover a formação de todos os professores da rede estadual que atuam no Ciclo I, o que significou aproximadamente 45.000 professores, até 2007. [...]”. Disponível em: <<http://www.bibliote-cavirtual.sp.gov.br/cgi-bin/wxis.exe?IsisScript=/projetos/bv/script2.xis&base=cds&from=00086&to=00086>>. Acesso em: 02 jun. 2014.

- usar a lista dos alunos da classe como um repertório de palavras estáveis em que se pode buscar informação ajustada ao que o aluno pode compreender (o “CA” da palavra “Camila” pode ser o “C” para um aluno que recém-escreve silabicamente, ou o “CA” para um aluno um pouco mais avançado)

Em uma pesquisa de doutorado ainda não defendido (por isso, não posso citar a fonte completa), que analisa quatro classes do último ano da educação infantil, encontramos o seguinte dado:

Na sequência da identificação das letras do próprio nome, pedia-se às crianças que nomeassem cada uma das letras na ordem em que aparecem no teclado, da esquerda para a direita.[...]

Pode-se observar que a maioria das crianças do total da amostra, 58% delas, conhece apenas metade das letras do alfabeto. De 1 a 15 letras. É interessante constatar que as crianças das escolas Z [...] têm um repertório gráfico maior do que as das escolas X [...], sendo que nessas últimas a prática de apresentação e treinamento da cópia das letras constitui-se num importante eixo de trabalho. (SCARPA, 2013, p. 111).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: língua portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEB, 1997.

FERREIRO, E. *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito*: seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. A desestabilização das escritas silábicas: alternâncias e desordem com pertinência. In: _____. *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito*: seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013. p. 63-76.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

MOLINARI, C.; FERREIRO, E. Identidades e diferenças na escrita em papel e em computador nas primeiras etapas do processo de alfabetização. In: FERREIRO, E. *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito*: seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013. p. 77-100.

QUINTEROS, G. *El uso y función de las letras en el periodo pre-alfabético*. México, DF: CINVESTAV, 1997. (Serie DIE, 27).

SCARPA, R. L. P. *Relatório de qualificação*. São Paulo: FEUSP, 2013.

VERNON, S. *El Proceso de construcción de la correspondencia sonora en la escritura (en la transición entre los periodos pre-silábico y el silábico)*. México, DF: CINVESTAV, 1997. (Serie DIE, 6).