

PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA: CONTRIBUIÇÕES, EQUÍVOCOS E CONSEQUÊNCIAS PARA A ALFABETIZAÇÃO

Onaide Schwartz Mendonça

Faculdade de Ciências e Tecnologia – Departamento de Educação
UNESP/Presidente Prudente

Olympio Correa de Mendonça

Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Assis
Faculdades Adamantinenses Integradas/Adamantina

Resumo: Neste trabalho são apresentados resultados da pesquisa Psicogênese da língua escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, em seus aspectos linguísticos pertinentes à alfabetização, bem como se discute a aplicação dessa teoria com suas contribuições, equívocos e consequências. As autoras descrevem o aprendizado formulando hipóteses a respeito do código, percorrendo um caminho que pode ser representado nos níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Essa construção demonstra a pesquisa, segue uma linha regular, organizada em três grandes períodos: 1º) o da distinção entre o modo de representação icônica (imagens) ou não icônica (letras, números, sinais); 2º) o da construção de formas de diferenciação, controle progressivo das variações sobre o eixo qualitativo (variedade de grafias) e o eixo quantitativo (quantidade de grafias). Esses dois períodos configuram a fase pré-linguística ou pré-silábica; 3º) o da fonetização da escrita, quando aparecem suas atribuições de sonorização, iniciado pelo período silábico e terminando no alfabético. Assim, sua aplicação se fundamenta no pressuposto de que a escrita é uma construção real como sistema de representação historicamente acumulada pela humanidade, e pela criança que se alfabetiza, embora não reinvente as letras e os números. Deste modo, buscou-se superar o artificialismo dos textos das cartilhas e as práticas mecânicas dos métodos tradicionais de tal forma que o próprio aprendiz construísse e adquirisse conhecimentos. Entretanto, a má interpretação dessa proposta levou a equívocos como a exclusão de conteúdos específicos da alfabetização (discriminação entre letras e sons, análise e síntese de palavras e sílabas etc.) em detrimento de práticas que valorizam apenas a função social da escrita. As consequências desse equívoco têm sido apontadas por diferentes pesquisas que vêm mostrando o fracasso da alfabetização, assim é urgente a adoção de metodologia adequada para que crianças sejam realmente alfabetizadas e letradas em nosso país.

Palavras-chave: Psicogênese da língua escrita, Construtivismo, Níveis de alfabetização.

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA

Neste trabalho, pretendemos apresentar os resultados da pesquisa “Psicogênese da língua escrita”, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, em seus aspectos linguísticos, significativos à alfabetização, e demonstrar os equívocos mais comuns advindos da interpretação desvirtuada dessa teoria, bem como suas consequências. Assim, a seguir, apresentamos o *terceiro* grande período da História da Alfabetização.

Ferreiro e Teberosky, psicolinguistas argentinas, iniciaram em 1974 uma investigação, partindo da concepção de que a aquisição do conhecimento se baseia na atividade do sujeito em interação com o objeto de conhecimento e demonstraram que a criança, já antes de chegar à escola, tem ideias e faz hipóteses sobre o código escrito, descrevendo os estágios linguísticos que percorre até a aquisição da leitura e da escrita.

Essa teoria, formulada e comprovada pelas duas pesquisadoras, foi divulgada pela sua primeira obra publicada no Brasil, em 1986, a *Psicogênese da língua escrita*. Já em nota preliminar dessa edição, anunciam a perspectiva adotada para a realização da sua pesquisa:

[...] Pretendemos demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor deste objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia... insistiremos sobre o que se segue: trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou mal disposto a adquirir uma técnica particular. Um sujeito que a psicologia da lecto-escrita esqueceu [...] (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p. 11).

Assim, Ferreiro e Teberosky desenvolveram sua pesquisa com fundamentos psicolinguísticos quando recapitulam o construtivismo, deixando claro que a teoria piagetiana acumulava pesquisas insuficientes para dar conta da linguagem, tendo aí um papel marginal na constituição das competências cognitivas, fazendo com que buscassem, na Psicolinguística, fundamentos para a investigação da Psicogênese da língua escrita.

Dessa forma, partem do pressuposto de que todo o conhecimento tem uma gênese e colocam as seguintes questões: *Quais as formas iniciais do conhecimento da língua? Quais os processos de conceitualização do sujeito (ideias do sujeito + realidade do objeto de conhecimento)? Como a criança chega a ser um leitor, no sentido das formas terminais de domínio da base alfabética da língua escrita?*

Essas indagações vão sendo respondidas, em seus experimentos, nos quais descrevem a criança, imersa em um mundo onde há a presença de sistemas simbolicamente elaborados, como a escrita, procurando compreender a natureza dessas marcas especiais. Nesta busca, o

aprendiz vai elaborando um sistema de representação através de um processo construtivo. Há uma progressão regular nos problemas que enfrenta e nas soluções que encontra, para descobrir a natureza da escrita (ordem de progressão de condutas, determinadas pela forma como o aluno vivencia, no momento, o conhecimento).

A descoberta do processo de aquisição da língua escrita, por crianças, levou Ferreiro (1983) a indagar se sua pesquisa aplicada a adultos analfabetos encontraria os mesmos resultados.

Em sua obra *Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura*, publicada no México, em 1983, pelo Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados, parte do pressuposto de que, se há saberes sobre a língua escrita que as crianças já dominam antes mesmo de entrar na escola, os analfabetos adultos também deveriam apresentar suas ideias e hipóteses sobre a escrita. Indaga, ainda, se a nossa ignorância a respeito do sistema de conceitos sobre escrita dos adultos analfabetos não nos leva a vê-los como tábula rasa de vivências sobre a leitura e a escrita.

A pesquisa mostrou que o analfabeto adulto, assim como as crianças, sabem, mesmo antes de vir para a escola, que a escrita é um sistema de representação e fazem hipóteses de como se dá tal representação. Entretanto, Fuck (1993, p. 40) verifica: “Diferente das crianças, começamos a observar que o analfabetizando (sic) adulto já superou o nível pré-silábico. Ele tem muito claro que se escreve com letras e qual a função social da escrita, (mas esta é uma observação ainda prematura).” Ocorrência esta que Ferreiro (1983) já havia notado, quando observa que, enquanto é muito fácil conseguir de uma criança pré-alfabetizada produções escritas, no adulto analfabeto a “consciência de não saber” é muito forte e ele se sente incapaz de tentar escrever.

Ferreiro e Teberosky (1986) desenvolvem também aspectos propriamente linguísticos da Psicogênese da língua escrita, quando descrevem o aprendiz formulando hipóteses a respeito do código, percorrendo um caminho que pode ser representado nos níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético. Essa construção, demonstra a pesquisa, segue uma linha regular, organizada em três grandes períodos: 1º) o da distinção entre o modo de representação icônica (imagens) ou não icônica (letras, números, sinais); 2º) o da construção de formas de diferenciação, controle progressivo das variações sobre o eixo qualitativo (variedade de grafias) e o eixo quantitativo (quantidade de grafias). Esses dois períodos configuram a fase pré-linguística ou pré-silábica; 3º) o da fonetização da escrita, quando aparecem suas atribuições de sonorização, iniciado pelo período silábico e terminando no alfabético.

Essa aprendizagem segue um processo que poderíamos descrever com Weisz, como:

[a criança] começa diferenciando o sistema de representação escrita do sistema de representação do desenho. Tenta várias abordagens globais (hipótese pré-silábica), 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. Neste momento costuma aparecer uma hipótese conceitual que atribui a cada letra escrita uma sílaba oral. Esta hipótese (hipótese silábica) gera inúmeros conflitos cognitivos, tanto com as informações

que recebe do mundo, como com as hipóteses de quantidade e variedade mínima de caracteres construída pela criança. (WEISZ, 1990, p. 73).

E, a seguir, com Ferreiro, quando esta enfatiza que novas informações

[...] vão desestabilizando a hipótese silábica até que a criança tem coragem suficiente para se comprometer em seu novo processo de construção. O período silábico-alfabético marca a transição entre os esquemas prévios em vias de serem abandonados e os esquemas futuros em vias de serem construídos. Quando a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como unidade, mas que ela é, por sua vez, reanalisável em elementos menores, ingressa no último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido. E, a partir daí, descobre novos problemas: pelo lado quantitativo, se não basta uma letra por sílaba, também não pode estabelecer nenhuma regularidade duplicando a quantidade de letras por sílaba (já que há sílabas que se escrevem com uma, duas, três ou mais letras); pelo lado qualitativo, enfrentará os problemas ortográficos (a identidade de som não garante a identidade de letras, nem a identidade de letras a de som). (FERREIRO, 1985, p. 13-14).

Portanto, a Psicogênese da língua escrita descreve como o aprendiz se apropria dos conceitos e das habilidades de ler e escrever, mostrando que a aquisição desses atos linguísticos segue um percurso semelhante àquele que a humanidade percorreu até chegar ao sistema alfabético, ou seja, o aluno, na fase pré-silábica do caminho que percorre até alfabetizar-se, ignora que a palavra escrita representa a palavra falada, e desconhece como essa representação se processa. Ele precisa, então, responder a duas questões: o que a escrita representa e o modo de construção dessa representação.

No *nível pré-silábico*, em um primeiro momento, o aprendiz pensa que pode escrever com desenhos, rabiscos, letras ou outros sinais gráficos, imaginando que a palavra assim inscrita representa a coisa a que se refere.

Há um avanço, quando se percebe que a palavra escrita representa não a coisa diretamente, mas o nome da coisa. Ao aprender as letras que compõem o próprio nome, o aprendiz percebe que se escreve com letras que são diferentes de desenhos.

Entretanto, ainda neste nível, mesmo após tomar consciência de que se escreve com letras, o aprendiz tenderá a grafar um número de letras, indiscriminado, sem antecipar quantos e quais caracteres precisará usar para registrar palavras. Por exemplo, quando o professor pedir que escreva *gato*, poderá escrever *RARDICO*, normalmente limitando-se a usar apenas um pequeno inventário de letras, como as de seu nome (RICARDO, por ex.), sem correspondência sonora alguma.

Somente quando for questionado sobre a quantidade de vezes que abrimos a boca para pronunciar determinada palavra é que o aluno começará a antecipar a *quantidade de letras* que deverá registrar para escrever. Neste momento, o aluno avança para o próximo nível de escrita, o silábico, sem valor sonoro, pois de início, grafará uma letra para cada sílaba, entretanto, seu registro não terá correspondência sonora. Para a palavra BONECA, poderá grafar IOD, por exemplo.

Assim, a passagem para o *nível silábico* é feita com atividades de vinculação do discurso oral com o texto escrito, da palavra escrita com a palavra falada. O aprendiz descobre que a palavra escrita representa a palavra falada, acredita que basta grafar uma letra para se poder pronunciar uma sílaba oral, mas só entrará para o nível silábico, com correspondência sonora, à medida que seus registros apresentarem esta relação, por exemplo, para MENINO grafar, MIO (M=me, I=ni, O=no), para GATO, GO (G=ga, O=to), BEA (B=bo, E=ne, A=ca) para BO-NE-CA, e assim por diante.

É comum, principalmente entre as crianças, encontrarmos alunos que parecem “comer letras” ou usar mais letras do que as palavras requerem. Entretanto, os adultos reconhecem como palavras, combinações de letras e sílabas com algum significado e que se distinguem dos desenhos. Sabem que o alfabeto não basta, para ler e escrever. Muitos o sabem de cor, inclusive com o valor fonético das letras, mas não conseguem combiná-las. Isto pode implicar condutas diferenciadas na orientação de crianças que aceitam bem a didática do nível pré-silábico, e de adultos que preferem segmentos maiores com significação, caminhando da palavra para a análise das famílias silábicas.

Assim, diferentemente dos adultos, as crianças parecem passar pelas fases pré-silábica e silábica, atingindo finalmente a alfabética. Nesse *nível alfabético*, o aprendiz analisa na palavra suas vogais e consoantes. Acredita que as palavras escritas devem representar as palavras faladas, com correspondência absoluta de letras e sons. Já estão alfabetizados, porém terão conflitos sérios, ao comparar sua escrita alfabética e espontânea com a escrita ortográfica, em que se fala de um jeito e se escreve de outro.

EQUÍVOCOS DA INTERPRETAÇÃO DA PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA

O equívoco da exclusão do ensino de conteúdos específicos da alfabetização

A seguir, desenvolvemos o quarto período da história da Alfabetização. Deste modo, retomando a apresentação anterior, reafirmamos que o construtivismo, com base na *Psicogênese da língua escrita*, teoria formulada e comprovada experimentalmente por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986), há mais de vinte anos foi introduzido no Brasil, para contribuir na melhoria da qualidade da alfabetização, e adotado pelos mais importantes sistemas públicos de ensino. Nesse tempo, vem abalando as crenças e os fundamentos da alfabetização tradicional, mudando drasticamente a linha de ensino das escolas e levando os professores a um grande conflito metodológico.

Os depoimentos, tanto dos orientadores institucionais dessa proposta, quanto dos docentes que se envolveram nela, são unânimes em apontar como a mais séria dificuldade para a sua implantação a necessidade do abandono das técnicas silábicas de análise e síntese consideradas “tradicionais”, em favor da nova conduta, a didática do nível pré-silábico.

Nas publicações e relatórios dos professores, avaliando a implementação da proposta construtivista de alfabetização no Ciclo Básico da Rede de Ensino Público do Estado de São Paulo, encontramos questões que resumem o conflito: “É comum também ver-se um professor que se diz construtivista ensinando silabação, montando e desmontando palavras num mero exercício de memorização” (LAGÔA). E, ainda:

Eles têm uma tendência obsessiva pela silabação. E eu fico sem saber como agir quando o professor, ao perceber as dificuldades das crianças com uma determinada palavra, passa a dividi-la em sílabas. Eles dizem que isso ajuda a fixação. E eu tenho dúvida se devo continuar censurando essa atitude (LAGÔA, 1991, p. 17-18).

E, enfim:

Mesmo em São Paulo, onde o empenho da Secretaria é forte em favor do construtivismo, é comum ver o professor usando jornal e literatura infantil no lugar de cartilha, mas de uma forma que não muda em nada o sistema tradicional. Ele parte de um texto, mas pede para o aluno recortar as palavras e depois trabalha as sílabas (LAGÔA, 1991, p. 15),

O referencial teórico da Psicogênese da língua escrita leva-nos a entender que a escrita é uma reconstrução real e inteligente, com um sistema de representação historicamente construído pela humanidade e pela criança que se alfabetiza, embora não reinvente as letras e os números. A criança alfabetiza a si mesma e inicia essa aprendizagem antes mesmo de entrar na escola, e seus efeitos prolongam-se após a ação pedagógica, período durante o qual, para conhecer a natureza da escrita, deve participar de atividades de produção e interpretação escritas, tendo o professor o papel de mediador entre a criança e a escrita, criando estratégias que propiciem o contato do aprendiz com esse objeto social, para que possa pensar e agir sobre ele. A mediação do alfabetizador não o desobriga de seu papel de informante sobre as convenções do código escrito. Ele pode aproveitar o subsídio dos alfabetizados ou mesmo de alunos da classe que estejam em níveis mais avançados de escrita e que possam ser informantes das relações a serem descobertas pelos que se encontrem em fases de escrita mais primitivas.

Assim entendida, a Psicogênese da língua escrita tem implicações pedagógicas que, na Rede de Ensino Público do Estado de São Paulo e do Rio Grande do Sul, receberam o nome de “didática do nível pré-silábico”, em decorrência das atividades didáticas sistematizadas por Esther Pillar Grossi, em sua obra, *Alfabetização em classes populares: didática do nível pré-silábico* (1985), onde a autora caracteriza suas aplicações da teoria de Emília Ferreiro:

[A didática do nível pré-silábico] se caracteriza pela criação de um ambiente rico de materiais e atos de leitura e escrita [...] não há seleção e ordenação de letras ou palavras para vivenciar [...] as crianças tomam contato com todas as letras e com qualquer palavra [...] alfabetizar-se é muito mais do que manejar a correspondência entre sons e letras escritas. (GROSSI, 1985, p. 5).

Acrescentando que essa correspondência não se apresenta ainda no início do processo, de tal forma que o aprendiz não vislumbra que a escrita tem a ver com a pronúncia das partes de cada palavra.

Continua Grossi, explicitando sua didática, e sintetiza o nível pré-silábico como

[...] caminhada em dois grandes trilhos paralelos: um deles é o reconhecimento de que letras desempenham um papel na escrita e outro na compreensão ampla da vinculação do discurso oral com o texto escrito. A didática do nível pré-silábico visa, entre outras coisas, a que a criança distinga imagem de texto, letras de números, e que estabeleça macro- vinculações do que se pensa com o que se escreve, superando critérios do pensamento intuitivo. (GROSSI, 1985, p. 15).

E prossegue:

[...] as categorias linguísticas (letras, palavras, frase, texto) não são claramente definidas. Seus significados são amalgamados, e por isso é necessário trabalhá-los todos simultaneamente, para que o aluno se familiarize com eles e comece a esboçar a sua distinção. (GROSSI, 1985, p. 15).

Afinal, o estudioso critica a didática silábica apenas quando ela “queima” a etapa pré-silábica:

Uma criança no nível pré-silábico, não pode ser conduzida a análises silábicas porque, sendo incapaz de compreendê-las, perde a lógica do ensino, julgando que na escola não se trata de compreender as lições, mas de adivinhar o que o professor quer ensinar. (GROSSI, 1985, p. 15).

Essa insuficiência das atividades silábicas é discutida nos subsídios à alfabetização da CENP, sob o título “Ciclo Básico em Jornada Única: uma nova concepção de trabalho pedagógico”, em sua análise das práticas tradicionais de alfabetização:

Os procedimentos didáticos tradicionais, apoiados em teorias mecânicas têm transformado a alfabetização em simples ato de codificar/decodificar o oral e o escrito. A codificação e a decodificação de sílabas, palavras e frases aparece dissociada de seu significado e do contexto... (DURAN, 1988, p. 14).

Pelo exposto, a didática silábica merece reparos *somente* quando trabalhada isoladamente ou quando prescinde da etapa anterior, a pré-silábica, e se transforma em atividade mecanicista, ao dissociar-se do significado e do contexto, mesmo porque *Emília Ferreiro não condena didática alguma*, não prescreveu métodos, nem os indicou. A própria Pillar Grossi publicou, em 1995, o primeiro livro de sua trilogia *A didática do nível silábico*, onde resgata o passo da análise e síntese da sílaba do Método Paulo Freire e o aplica à alfabetização de crianças, jovens e adultos com eficiência comprovada por organizações internacionais.

Alvarenga et al. (1989), ao pesquisar um modelo fonológico-fonético que admita, em torno de uma unidade como a sílaba, a organização da sintaxe prosódica, talvez possam explicar a “obsessão” que os alfabetizadores experientes têm, quando lançam mão da divisão da palavra

em sílabas e as compõem em novas palavras, encontrando alguma dificuldade de levar o aluno à descoberta de que a palavra escrita representa a palavra falada:

Embora escrever e ler sejam comportamentos que ultrapassem de muito a aprendizagem das relações entre os sons da fala e as letras da escrita, essa aprendizagem, é, inegavelmente, o primeiro passo na formação desses comportamentos. Ora, é justamente nesse primeiro passo que tem fracassado a escola brasileira já que os altos índices de repetência se verificam na série em que se inicia a aprendizagem da língua escrita. (ALVARENGA et al., 1989, p. 6).

Além das publicações que descrevem as deficiências das práticas silábicas, a análise dos relatórios dos professores do Ciclo Básico da Rede Estadual mostra que algumas Diretorias de Ensino, que desaconselham tais atividades, não têm conseguido convencer os docentes da necessidade de sua exclusão da sala de aula. A interpretação das avaliações revela que essa segmentação silábica tem-se apresentado como quase insubstituível para levar o aluno a descobrir que a palavra escrita representa a palavra falada, visto que as sugestões didáticas de Grossi (1985) foram complementadas com sua didática do nível silábico (1995), então suficiente para superar esse estágio da construção da escrita. *Isto parece decorrer do fato de a sílaba ser a unidade de emissão de voz, diferentemente das letras, pois como ler letras (consoantes) iniciais, mediais ou finais sem a base silábica da fala (as vogais), como quer a didática pré-silábica e a didática fônica?* Ora, parece ser pacífico que as letras, realidade escrita, só podem ser lidas em sílabas, realidade de fala.

O equívoco que se configura na exclusão da experiência silábica do professor parece ser fruto de algumas orientações pedagógicas, surgidas no afã de combater as atividades mecanicistas herdadas das cartilhas, à revelia da própria obra de Emília Ferreiro que não oferece elementos para fundamentar tal exigência, mas sim esclarece que a criança pensa, raciocina, inventa, buscando compreender a natureza desse objeto cultural – a escrita – em um processo dinâmico em constante construção de sistemas interpretativos. Apesar de sua teoria não veicular aplicações práticas decorrentes de suas descobertas, Ferreiro não se furta a comentar suas próprias ideias:

Fundamentalmente a aprendizagem é considerada, pela visão tradicional, como técnica. A criança aprende a técnica da cópia, do decifrado. Aprende a sonorizar um texto e a copiar formas. A minha contribuição foi encontrar uma explicação, segundo a qual, por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa. Essa criança não pode se reduzir a um par de olhos, de ouvidos e a uma mão que pega o lápis. Ela pensa também a propósito da língua escrita e os componentes conceituais desta aprendizagem precisam ser compreendidos. (FERREIRO, 1985, p. 14).

Esse debate, para que não se limite ao âmbito da polêmica, pode concluir-se com o pressuposto de que a alfabetização deve ser significativa, isto é, contextualizada. Nesse sentido, o passo que caminha da palavra escrita, tributária de um tema gerador globalizante, para a análise das sílabas precisa ser precedido pela leitura do mundo ao redor, como propõe Freire

(1989, p. 11): “A leitura do mundo precede a leitura da palavra [...]”, escolhendo o método global silábico, que vê na fase silábica a “[...] criação ou montagem da expressão oral”, tendo aí “[...] o alfabetizando um momento de sua tarefa criadora” (p. 19), como explica na mesma obra:

[O ato de ler] não se esgota na descodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas [...] se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançado por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e contexto. (FREIRE, 1989, p. 11-12).

E continua:

[...] sempre vi a alfabetização de adultos como [...] um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador. Para mim seria impossível engajar-se num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse enchendo com suas palavras as cabeças supostamente vazias dos alfabetizandos. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito [...]. Como eu, o analfabeto é capaz de sentir a caneta [...]. A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. [...]. Aí tem [o alfabetizando] um momento de sua tarefa criadora. (FREIRE, 1989, p. 19).

Como se vê, a prática da silabação com sua análise e síntese ocupa, no Método Paulo Freire, “[...] um momento de sua tarefa criadora”, o que também é *critério básico* para Grossi (1985), para quem

[...] o aluno ouve a pronúncia de cada sílaba e procura colocar letras que lhe correspondam. O grande passo da vinculação ‘pronúncia – construção alfabética da sílaba’ está dado, [...]. Este é o marco que advogamos como critério básico da alfabetização. Dizemos que alguém que tenha chegado a esse ponto transpôs o umbral da porta do mundo das coisas escritas (GROSSI, 1985, p. 30).

Afinal, essas constatações levam-nos a suspeitar que esse processo faz parte da própria natureza da alfabetização, como supõe Lemle:

Quem já tentou ensinar alguém a ler e a escrever certamente teve a experiência de testemunhar um salto repentino no progresso do aprendiz. Há um dado momento em que parece ocorrer um verdadeiro estalo, após o que a pessoa faz rápidos progressos. *Que estalo será esse? A suposição mais plausível é que o estalo ocorre quando o aprendiz capta a idéia de que cada letra é símbolo de um som e cada som é simbolizado por uma letra. Uma vez agarrada a idéia, o problema reduz-se a lembrar que figura de letra corresponde a que tipo de som da fala.* (LEMLE, 1988, p. 16, grifo nosso)

Tal suposição, além de corroborada pelo apego e pela segurança que grande número de professores encontra nas atividades silábicas, é confirmada por Ferreiro (1990, p. 1) quando ela própria admite que, enquanto a segmentação silábica está ao alcance de qualquer locutor não-alfabetizado, a segmentação em fonemas não se desenvolve naturalmente, *devendo ser ensinada* explicitamente, o que parece transformar em certeza o caráter essencial do desenvolvimento da consciência fonêmica, a partir da didática silábica, e da consciência do mundo ao redor, através da palavra geradora.

CONSEQUÊNCIAS DOS EQUÍVOCOS DA INTERPRETAÇÃO DA PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA

Fundamentadas na teoria da Psicogênese da língua escrita, no final da década de 1980, Secretarias de Educação, motivadas pelo constatado fracasso escolar de 50% dos ingressantes nas, então, 1ª séries, iniciaram um trabalho de elaboração de Propostas Pedagógicas e de treinamento de Supervisores de Ensino, que reproduziriam tais conhecimentos em cursos de capacitação a serem oferecidos a alfabetizadores da Rede de Ensino.

Na elaboração das Propostas, sob forte impacto das descobertas de Ferreiro e Teberosky (1986), houve uma tentativa de metodização da Psicogênese da língua escrita, ou seja, os organizadores de tais propostas tentaram, à luz da teoria, criar um método revolucionário, inovador de alfabetização, muito diferente do método das cartilhas utilizado durante décadas em nosso país.

Evidentemente, nem o construtivismo, nem a Psicogênese da língua escrita são métodos, mas ainda hoje é comum, ao se questionar um alfabetizador sobre qual é seu método de ensino, obter-se a resposta: “método construtivista”.

Relevante é lembrar que, juntamente com as revelações de Ferreiro e Teberosky, já descritas, foram divulgadas concepções que não eram delas, mas geradoras de muitos equívocos, que inclusive lhes causaram muito constrangimento. Essas concepções foram e continuam sendo divulgadas até hoje. A seguir, relacionamos as principais consequências e orientações equivocadas decorrentes da má interpretação da Psicogênese da língua escrita:

Definição de alfabetização - Alfabetização ou Letramento: a confusão inicial se deu por conta da própria definição de alfabetização. Definir alfabetização e letramento é de suma importância, pois são dois processos distintos e da sua compreensão dependerão os resultados da alfabetização em sala de aula. Assim, compreender a natureza de cada processo é essencial, pois só de posse desse conhecimento o professor terá condições de decidir sua metodologia de ensino, em função dos objetivos a serem alcançados.

Em seu artigo “Letramento e Escolarização”, Soares (2003b) define Alfabetização,

[...] tomando-se a palavra em seu sentido próprio como o processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas - procedimentos, habilida-

des – necessárias para a prática da leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético, ortográfico); [...] habilidades de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha, corretivo, régua, de equipamentos como máquina de escrever, computador...), habilidades de escrever ou ler seguindo a direção correta na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita), habilidades de organização espacial do texto na página, habilidades de manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê - livro, revista, jornal, papel sob diferentes apresentações e tamanhos (folha de bloco, de almoço, caderno, cartaz, tela do computador...). Em síntese: alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita. (SOARES, 2003b, p. 80).

Nota-se que existem aspectos específicos que não podem ser desprezados, na alfabetização. É importante que o alfabetizador desenvolva, em sala, as sugestões de atividades indicadas pelo construtivismo, entretanto, a especificidade da alfabetização não pode ser esquecida e relegada a segundo plano, pois nela existem elementos que irão garantir ao aluno o domínio da base alfabética e, portanto, a compreensão do sistema de escrita.

No início da alfabetização, independente de ela se iniciar aos cinco, seis ou sete anos, é imprescindível que o professor ensine os conteúdos citados por Soares. Assim, alfabetizar significa ensinar uma técnica, a técnica do ler e escrever. Quando o aluno lê, realiza a decodificação (decifração) de sinais gráficos, transformando grafemas em fonemas; quando ele escreve, codifica, transformando fonemas em grafemas. Esse é um aprendizado complexo, que exige diferentes formas de raciocínio, envolvendo abstração e memorização. A escrita é uma convenção e, portanto, precisa ser ensinada.

Por outro lado, temos o Letramento, conceituado por Soares (2003b) da seguinte forma:

Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento, que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à catarse...; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetos, o interlocutor... (SOARES, 2003b, p. 80).

Desse modo, a definição de Soares demonstra que Letramento refere-se aos usos de competências de leitura e de escrita por um indivíduo que já domina o código. Alfabetização e Letra-

mento constituem, portanto, dois processos diferentes, em termos de processos cognitivos e de produtos, porém indissociáveis.

O que se defende, quanto aos dois conceitos, é a consciência de que não há necessidade de primeiro aprender a *técnica*, para só depois dar início ao processo de letramento, bastando para tanto que, na alfabetização, sejam utilizados textos veiculados socialmente, reais, e não textos artificiais, como os da cartilha, que tinham como único objetivo a fixação de sílabas trabalhadas por meio da palavra-chave.

O professor trabalha letramento realizando leituras de diferentes gêneros textuais aos alunos. Chamamos a atenção para os *diferentes tipos de textos*, pois constatamos, hoje, o equívoco de que literatura infantil ou infantojuvenil sejam sinônimos de letramento. Letrar é uma tarefa extremamente ampla que, por definição, envolve habilidades múltiplas de ler, interpretar e produzir textos adequados às exigências sociais. Assim, em princípio, tal atividade engloba os mais diferentes gêneros textuais, portanto é atitude ingênua pensar que, lendo apenas histórias infantis, poemas ou parlendas, iremos letrar alguém.

O grande equívoco que vem ocorrendo na alfabetização, no Brasil, resulta da concepção equivocada e das práticas adotadas e divulgadas, decorrentes da má interpretação da pesquisa de Ferreiro e Teberosky, a Psicogênese da língua escrita.

Ocorre que as atividades didáticas incentivadas pelos intérpretes do construtivismo, sob a pretensão de contextualizar o trabalho, fazendo o aluno aprender “em contato com o objeto de conhecimento”, na realidade são estratégias de letramento e não de alfabetização. Se os proponentes de tais atividades tivessem conhecimentos linguísticos, saberiam disto. A pseudoleitura (fingir que se lê), a leitura de diferentes suportes de texto, o pedido para que os alunos recontem o que foi lido e ajudem o professor a montar um texto na lousa são atividades de letramento e não de alfabetização.

Trabalha-se o que é específico à alfabetização, quando se ensinam as relações entre fonemas e grafemas, mostrando quais e quantas letras são necessárias para se escrever as palavras, quando se apresenta a composição silábica, a separação de sílabas das palavras, a segmentação das palavras dentro de um texto, a ortografia, aspectos referentes à estrutura do texto, o uso de letras maiúsculas e minúsculas etc.

Como vimos, a definição de “alfabetização” e “letramento” é muito importante não só como fim, mas principalmente como meio. Há autores que afirmam não se poder diferenciar alfabetização de letramento, pois este representaria a alfabetização plena, em seu sentido mais amplo. Concordamos com essa afirmação em termos de *fim*, pois seria desejável que todos os alunos concluíssem o Ensino Fundamental sabendo usar o código com desenvoltura e segurança, porém não é isto que acontece. Entretanto, como *meio (a alfabetização propriamente dita)*, estabelecer a diferença entre os dois processos é necessário, pois dessa clareza decorrerá a prática do professor na seleção de estratégias a serem empregadas para levar o aluno ao domínio do código, sem o qual, em nossa compreensão, não se pode classificar um indivíduo como letrado.

Há outra discussão, a de que *a alfabetização não é pré-requisito para o letramento*. Essa afirmação procede, no período de alfabetização, uma vez que não é necessário que o aluno primeiro domine o código (como era feito no método das cartilhas) para só depois ter acesso à leitura de textos completos. Sabe-se, por meio de pesquisas, que a criança exposta à leitura de livros, artigos de jornais ou revistas e demais diferentes suportes de texto tem maior facilidade na compreensão de características específicas da língua escrita. Assim, mesmo sem dominar o código, se levada a produzir textos, apesar de reproduzir amostras de escrita de nível pré-silábico, a criança quando solicitada a ler suas produções revelará conhecimentos que vão além da codificação e decodificação, pois em sua leitura ela estabelecerá concordância nominal e verbal, e até fará uso de pronomes (levou-a, levá-la etc.), fatos que não ocorrem na linguagem coloquial popular.

No artigo “A Reinvenção da alfabetização”, Soares (2003a) lembra que, associada às ideias construtivistas, veio a falsa inferência de que, se for adotada uma concepção construtivista, não se pode ter método, fato que qualifica como “absurdo”, alegando que também é falso afirmar que a criança irá aprender a ler e escrever só pelo convívio com os textos, pois o ambiente alfabetizador não é suficiente. Segundo Soares,(2003b) na alfabetização, a grande contribuição é da linguística, que trata das relações entre sistema fonológico e sistema ortográfico, apontando o melhor caminho para a criança se apropriar desses sistemas e suas relações.

Desse modo, concluímos que alfabetização e letramento são realmente processos distintos, mas que devem ser realizados concomitantemente, a fim de se assegurar uma aprendizagem de qualidade, porém o processo de alfabetização, por ser específico e convencional, precisa ser sistematicamente ensinado e, portanto, merece esforço e dedicação especiais. A alfabetização diluída e inconclusa no processo de letramento, como vem sendo feito, é inaceitável, todavia os resultados das avaliações sobre leitura e interpretação de texto demonstram, hoje, que, além da conduta exclusiva “construtivista”, não conseguir alfabetizar representa incompetência também para letrar.

Suportes de textos: nas propostas “construtivistas” elaboradas e implantadas, ensinava-se que era para trabalhar com a realidade e interesse dos educandos, e que era importante explorar rótulos, embalagens, receitas de culinária, panfletos publicitários. Contudo, a literatura infantil foi o gênero textual que predominou na alfabetização sob o pretexto de contextualizar o trabalho. *Mas, será que todas as crianças, dos diferentes níveis sociais do Brasil, tiveram acesso às histórias da Literatura Infantil?* Se algumas não tiveram, esses portadores de texto deixaram de fazer parte de sua realidade e a contextualização foi forjada.

Os alunos aprendem a escrever só de ver o professor escrevendo na lousa: outra orientação afirmava que o professor deveria contar histórias, em seguida, pedir aos alunos que as recontassem e, assumindo o papel de “escriba” da sala, reescrevesse o texto recontado na lousa, sob a justificativa de que só de ver o professor à lousa, aprenderiam. É inconcebível que um indivíduo graduado na área de ensino de língua materna, com conhecimentos linguísticos sobre fonética

e fonologia, ciente da complexidade que é o escrever, das dificuldades relativas ao domínio dos sistemas gráfico e ortográfico, da pontuação, concordância, aspectos que envolvem a produção textual, possa acreditar em tal afirmação.

Presenciamos, como professores da Rede Estadual de São Paulo, a dificuldade de colegas que desenvolviam o que lhes era proposto e a frustração decorrente dos alunos não avançarem na aprendizagem da leitura e da escrita. Era evidente o fracasso dessa didática, porque a especificidade da alfabetização não era trabalhada. As práticas limitavam-se ao nível superficial da escrita da língua e poderiam, em uma hipótese otimista, desenvolver os chamados aspectos *discursivos da língua escrita* (características específicas que diferenciam o texto oral do escrito), bem diferentes *da escrita da língua (correção gramatical)*.

A escrita se apresenta como um conjunto de habilidades adquiridas no campo linguístico. Para que aconteça, é necessário relacionar as unidades de sons da fala aos símbolos gráficos e, para complementar, é preciso ter a habilidade de expressar as ideias sabendo organizá-las na língua escrita. A escrita é a habilidade do sujeito em transcrever a fala, obedecendo a uma série de características discursivas específicas da língua escrita, pois falamos de um jeito e escrevemos de outro. Na linguagem falada, rotineiramente usamos expressões (gírias: *legal, tipo assim, é isso aí cara!* etc.), ou variações fonéticas (escrevemos *leite* e falamos *leitchi em São Paulo, Minas Gerais etc.*), que não poderão aparecer na escrita. Esta seleção do que posso ou não escrever envolve habilidades linguísticas e discursivas que precisam ser trabalhadas.

Não precisa ensinar, a criança aprende sozinha: um outro equívoco divulgado à época era o de que o professor não precisava ensinar, porque a criança aprendia sozinha. Dizia-se, também, que o professor não precisava desenvolver um trabalho sistemático de alfabetização, pois deveria exercer a função de “mediador” do conhecimento (papel que não ficava claro aos professores), informando apenas o que os alunos, ao demonstrar interesse, questionassem. Se o docente limitar-se a responder questionamentos de alunos, a aprendizagem da leitura e da escrita poderá ficar comprometida. Alfabetizar exige trabalho sistemático com objetivos determinados, com carga horária diária, concentração, esforço, persistência e determinação.

Observando a *História da escrita*, sob enfoque linguístico, observa-se que esta constitui objeto que precisa ser ensinado. A partir do momento em que a escrita abandonou seu caráter pictográfico (a escrita através de *desenhos*, imagens do que se quer representar) e passou ao ideográfico (traçados que transmitem *a ideia* do objeto a ser representado), tornou-se uma convenção, que necessariamente precisa ser ensinada. Assim, afirmar que, sem a realização de um trabalho sistemático, alguém aprenderá a escrever é uma falácia.

Entretanto, um construtivista pode ainda argumentar no sentido de que, se o professor realizar atividades que envolvam o manuseio e reconhecimento de letras associadas ao som da fala, trabalhar com os nomes dos alunos reconhecendo letras iniciais, mediais e finais, ou ainda, se o docente empregar a leitura de parlendas, letras de músicas, poesias e conjuntamente a estas associar atividades de escrita de nomes de objetos, em que o aluno tente exercitar os conhecimentos desenvolvidos na leitura, na escrita, o aluno irá alfabetizar-se.

É possível admitir que as atividades acima descritas como construtivistas, acrescidas de outras que envolvam o reconhecimento de grafemas (letras) associados a fonemas (sons), constituem atividades de nível pré-silábico e certamente auxiliarão na aprendizagem da leitura, muito mais diretamente, do que da escrita. Entretanto, são atividades que precisam ser desenvolvidas com regularidade e critério pelo docente, preferencialmente de modo contextualizado e a partir de materiais pelos quais as crianças se interessem, o que nem sempre acontece.

Afirmava-se ainda que a sala de aula deveria ser dividida em cantos, entre outros, o da matemática, em que ficariam jogos que contemplassem o tema; o canto da leitura, onde diferentes títulos da literatura infantil ficariam expostos, na intenção de que o aluno se interessasse por desenvolver a “pseudoleitura”, ou seja, fingisse que estava lendo.

Porém, observa Lemle:

É certo que nosso saber do mundo pode, em alguns casos, minimizar as exigências de leitura-decodificação, quase dispensando-a, e permitir uma leitura-quase-advinhação. No entanto, parece fora de dúvida que toda a informação imprevisível contida num texto deva ser lida mediante a decodificação pela ordem letras-sons-sentido.

Assim, creio que o fato de existir a leitura-por-advinhação não nos dispensa de ajudar o alfabetizando a ser racionalmente bem-sucedido na leitura-por-decodificação (LEMLE, 1988, p. 44).

Haveria também o canto dos dominós de letras e palavras associadas a imagens. O canto dos brinquedos etc. Enfim, a orientação era a de que, frente ao ambiente alfabetizador, o aluno é quem deveria decidir por qual canto se interessaria e, a partir daí, o professor buscaria desenvolver a alfabetização.

Imagine uma criança que não tem brinquedos em casa. Será que ela deixará de se interessar pelos brinquedos para se interessar por livros? A carga horária que disporá para ambas as atividades será muito desigual, além do que, se o aluno não vê os pais lendo em casa, onde não tem um ambiente estimulador para a leitura, e chegar à sala de aula e vir o canto dos brinquedos, o que fará? Considerando a realidade econômica dos alunos das escolas públicas, não será difícil responder.

Hoje, dificilmente, se encontram professores que conseguem desenvolver um trabalho sistematizado. Infelizmente, a maioria limita-se a reproduzir as estratégias de nível pré-silábico de modo aleatório, muitas vezes entregam a atividade sem fornecer orientações sobre o que é para ser feito, mesmo quando dão a resposta, fazem isso antes de o aluno refletir sobre o assunto. Assim, sem orientação e persistência necessárias para que os alunos tenham a oportunidade de compreender, memorizar as grafias, estabelecer associações e apropriar-se do conhecimento, o trabalho torna-se mecânico.

Portanto, não é difícil compreender o “fenômeno” que vem ocorrendo em Pré-escolas por este país. Em pesquisa circunstanciada, em rede municipal, verificou-se que os alunos ingres-

sam no Pré I, aos quatro anos de idade, apresentando amostras de escrita pré-silábica; nos anos seguintes, passam pelo Pré II, Pré III e mais de 68% ingressam no primeiro Ciclo (antiga primeira série, atual 2º ano) apresentando, ainda, amostras de escrita pré-silábica, ou seja, estes não avançaram em seus conhecimentos sobre escrita. *Em três anos de escolaridade, não foi possível desenvolver um trabalho que ajudasse essas crianças a avançarem?*

Assim, desse resultado negativo pode-se comprovar (através da observação) que, a exemplo da cartilha, as *atividades de escrita* têm predominado *sobre as de leitura*, nas salas de alfabetização. Talvez, na tentativa de ocupar os alunos, atividades de escrita são distribuídas de forma desorganizada e em quantidade sobre as crianças, o que torna a aprendizagem da leitura e da escrita ainda mais complexa do que já é, levando muitas a fracassarem na aprendizagem, sendo estigmatizadas ou consideradas, por leigos em alfabetização, como portadoras de distúrbios de aprendizagem.

Entretanto, *desenvolvendo estratégias de nível pré-silábico* com ênfase na leitura, visando à correspondência letra/som, o professor de salas de Pré II ou Pré III (atual 1ª série do Ensino Fundamental) pode fazer com que seus aprendizes reconheçam todas as letras do alfabeto e, aos cinco anos de idade, comecem a *ler* (decodificar sinais gráficos). Segundo Cagliari (1999), apenas duas horas diárias de atividades de *leitura* são suficientes para ensinar crianças de cinco anos a ler. Em sala de Pré II de escola particular observada, verificou-se que 97% dos alunos já liam ao final do ano letivo.

Porém, a aprendizagem da *escrita* (codificação de sinais) é mais complexa. Para ler, o aluno irá memorizar grafias diferentes e estabelecer a correspondência entre qual grafia representa determinado som; entretanto, para escrever (codificar), o esforço a ser empreendido é muito maior, pois tem-se observado em salas, durante duas décadas após a divulgação da Psicogênese, o aparecimento de outro problema quando, por exemplo, 90% dos alunos de uma classe dominam o alfabeto, sua leitura e escrita, mas não sabem combinar letras para compor palavras.

Deve-se reafirmar que, na ocasião da divulgação da Psicogênese, o uso das cartilhas e da silabação foi proibido na atividade alfabetizadora. Em algumas regiões, supervisores de ensino iam às escolas verificar se o que havia sido indicado estava sendo cumprido. Com isso, o professor perdeu sua liberdade de atuação em sala de aula.

Após a divulgação da pesquisa de Ferreiro e Teberosky, a cartilha foi considerada a vilã, responsável pelo fracasso de 50% dos alfabetizandos e, por decorrência, culpada pela evasão escolar. Muitos professores ficaram sem saber como agir, pois todas as estratégias de ensino indicadas pela “revolucionária” alfabetização versavam sempre sobre um mesmo horizonte, ou seja, limitavam-se ao domínio da correspondência da letra com o seu nome, através das atividades de nível pré-silábico (Ex: Mariana começa com a letra M, e termina com a letra A, o trabalho pré-silábico utiliza palavras inteiras para explorar apenas os nomes das letras).

Pedir ao aluno que escreva do seu jeito: outra orientação era a de pedir aos alunos que escrevessem da forma como sabiam, para que não fossem reprimidos como a cartilha fazia, ao permi-

tir que escrevessem usando apenas elementos dominados. Essa orientação era interessante, seu objetivo era o de incentivar o aluno a escrever sem medo; entretanto, aos professores era estranho ver alunos rabiscando, pensando que escreviam histórias. Mas o principal problema não era o fato de tentarem escrever sem a mínima noção de escrita, mas a distância que há entre o trabalho de nível pré-silábico para o de nível alfabético (produção de escrita significativa - textos).

O professor não pode corrigir o aluno: Ferreiro e Teberosky defendem uma alfabetização ativa, baseada no questionamento, de modo que, quando o aluno questionar o professor sobre a maneira de escrever determinada palavra, ou quando grafar uma palavra usando letras inadequadas, ou ainda faltando letras, que o professor não forneça a resposta diretamente, mas devolva o questionamento, induzindo o indivíduo a refletir sobre o objeto de conhecimento com o qual está trabalhando.

Uma vez que, ao aprender a escrever, o sujeito reconstrói a escrita, de modo semelhante ao processo pelo qual a humanidade passou, durante a construção da escrita que temos hoje, as pesquisadoras demonstram que o aluno elabora hipóteses sobre o objeto de conhecimento – a escrita e, portanto, esta aprendizagem é um processo de construção e compreensão individual que precisa ser respeitado, e que os erros cometidos pelo sujeito, nesse caminho, são construtivos.

Porém, da postura acima descrita decorreu um equívoco, muito comentado, o de que o professor não poderia corrigir o aluno. Canetas vermelhas foram abolidas das salas de aula e nos cadernos só poderia haver correções a lápis. Porém, a cor da caneta que aponta o erro é o fator de menor importância, importa a forma como é apontado, de maneira agressiva sobre o aluno (- Você é um burro! - Já não falei que não é assim?), ou respeitosa (- Você não acha que está faltando alguma letra nesta palavra: GTO-gato?).

Sabe-se que a correção é necessária e precisa ser feita na presença do aluno, quando estiver atento ao que o professor mostra. Corrigir pilhas de textos ou cadernos em casa, levar à escola e distribuí-los aos alunos é perda de tempo, pois sozinhos irão ignorar as correções. Ainda que seja obrigado a copiar seu texto, corrigindo os erros apontados pelo mestre, ele o fará de modo mecânico, vendo televisão, pensando nos brinquedos e simplesmente realizando a cópia sem refletir.

Cabe lembrar que, na mesma época da divulgação da Psicogênese, houve, no Estado de São Paulo, a criação dos Ciclos Básicos, em que a permanência da criança na escola foi ampliada de quatro para cinco horas, e o curso tinha por base ciclos e não séries. O primeiro ciclo continha a 1ª e 2ª séries, e o segundo, a 3ª e 4ª séries (CBI - Ciclo Básico Inicial - e CBC - Ciclo Básico em Continuidade - respectivamente). Desse modo, o aluno era promovido do CBI para o CBC automaticamente sob o pretexto de que, na segunda etapa do 1º ciclo, o aluno que não se alfabetizara na primeira, teria a oportunidade de concluir sua alfabetização.

Não obstante, nesse contexto, e sob a orientação de todos os equívocos anteriormente descritos e de outros, teve início, ainda que de modo inconsciente, o ciclo de produção de anal-fabetos, porque, como os professores foram proibidos de silabar, impedidos de usar o único instrumento que conheciam (a cartilha) e com a exigência para desenvolverem apenas ativida-

des de nível pré-silábico, um número significativo de crianças começou a ser remetido do CBI para o seguinte CBC, sem dominar sequer a escrita de palavras com sílabas simples (aquelas compostas apenas por uma consoante e vogal: comida).

Em consequência, a repetência deixou de ocorrer no CBI para ocorrer no CBC, pois os CBI raramente tiveram salas compostas por menos de 30/35 alunos, no CBC a realidade era a mesma, com um agravante: em uma sala com 50% dos alunos já alfabetizados, com uma gama de conteúdos novos a serem desenvolvidos, o professor não teria tempo de dar atendimento individualizado àqueles que não conseguiram alfabetizar-se no ciclo anterior.

Muitos colegas tinham e têm boa vontade, esforçando-se até a exaustão; entretanto, enfatizamos que a alfabetização, segundo o próprio construtivismo, ocorre de maneira individual, é o sujeito que se alfabetiza, alguns com mais facilidade, outros com extrema dificuldade.

Assim, considerando que nesse modelo de alfabetização só os alunos mais “espertos” se alfabetizavam no CBI, tamanho o nível de dificuldade da proposta e do despreparo docente, os demais teriam que receber atendimento individualizado no ano seguinte, fato improvável de ocorrer, pois, sozinho, o professor do CBC não dava conta.

Contudo, reprovar o aluno e mantê-lo por mais um ano no sistema demanda recursos, de sorte que houve um momento em que a escola começou a ser cada vez mais estimulada a não reprová-los. Em hipótese alguma se defende a reprovação como solução do problema, mas sim que a escola deve oferecer condições e ensinar, para que o aluno aprenda e não precise ser reprovado. Isto é o correto, porém até o momento a escola não consegue fazer.

Em inúmeros casos, a escola não conseguiu ensinar e, hoje, envergonhados, vemos índices de pesquisas, inclusive de nível internacional, que apontam o fracasso do ensino de língua materna, no Brasil. Tornou-se comum encontrarmos alunos na 6^a, 7^a, 8^a séries, concluintes do Ensino Fundamental que não sabem ler nem escrever, e outros semi-alfabetizados que concluem o Ensino Médio, escrevendo *derepente, ni mim, apartir, naverdade, oque, na onde* etc...

Desse modo, com orientações didáticas semelhantes às descritas anteriormente, relativas a como alfabetizar, não é difícil compreendermos o porquê de nosso país estar classificado nos últimos lugares nas avaliações internacionais que mensuram níveis de leitura e interpretação de texto.

Afinal, sabe-se que todo um sistema elitista colabora para o fracasso escolar, como a má distribuição da renda, o número excessivo de alunos por sala, a má formação do professor, intimamente ligada aos seus vencimentos irrisórios. Entretanto, faz-se necessário considerar os maiores equívocos presentes, ainda hoje, em alfabetização.

O salto entre atividades de nível pré-silábico para as de nível alfabético: nas atividades de nível pré-silábico, desenvolvem-se basicamente habilidades de reconhecimento de letras e de seu nome; contudo, nas estratégias de nível alfabético trabalha-se com a produção de palavras inteiras e o aluno é incentivado inclusive a produzir textos. Nesse contexto, muitos professores

entravam em desespero, pois nem o trabalho pré-silábico, nem o alfabético mostravam aos alunos a composição da sílaba. Assim, havia alunos que conheciam todas as letras do alfabeto, mas não sabiam o que fazer com elas para compor uma palavra.

Emília Ferreiro e Ana Teberosky fizeram críticas pontuais à cartilha por partir de palavras-chave, sem contextualização, com a finalidade de desenvolver famílias silábicas de modo mecânico, sempre em uma mesma sequência, e ainda usar *pretextos* (e não textos) para a mera memorização das sílabas, sem esclarecimento linguístico sobre a necessidade de se dominar as sílabas, não apenas para a construção de palavras, mas também para sua eventual correta segmentação (divisão de sílabas na escrita). As autoras citadas, que não são alfabetizadoras, jamais se posicionaram contra o ensino da sílaba, porque a sílaba é intuitiva na fala do alfabetizando em línguas neolatinas.

Assim, tem-se comprovado, através de pesquisa, que o não ensino da sílaba tem deixado sequelas à escrita dos alunos, pois se constata, em produções de alunos de 4ª série, não só de escolas públicas, mas inclusive de particulares consideradas de alto nível, de conduta construtivista, escritas que revelam a total falta de consciência quanto à separação de sílabas, como: *dinh-eiro, nece-ssário, fo-rmiga, jog-ar, fu-ngo, toalh-a, carr-inho* etc... Observa-se o aluno segmentando a palavra no lugar em que termina a linha da página. Outro problema detectado é a criança grafar *qasa, qopiar, aqabou, aqonteceu, quidado*, e outros tantos erros ortográficos. Tais problemas evidenciam que o conteúdo “família silábica” não foi apresentado em momento algum da alfabetização, fato que torna ainda mais difícil a superação das falhas, uma vez que o aluno há muito fixou o erro. É óbvio que é mais fácil aprender certo desde o início do que corrigir um aprendizado incorreto.

Enfatizamos que não defendemos a silabação feita pela cartilha, recitada em coros mecânicos, com a sequência tradicional das letras: a, e, i, o, u, mas a *apresentação* da família silábica, e a cada apresentação, dispondo-se em uma ordem diferente, para que o aluno não memorize a sequência, mas compreenda que, no caso das sílabas simples, associando uma consoante a uma vogal obtém-se a sílaba e que, unindo sílabas de modo organizado, compomos palavras com significado. Ex: BA-BO-BE-BU-BI, alternando as sílabas e não as excluindo.

O preconceito contra a sílaba: a pesquisa de Ferreiro e Teberosky tem como mérito, para a alfabetização, a revelação dos níveis e das hipóteses que são elaboradas pelo alfabetizando, em seu processo de construção e aquisição da escrita. A reação lógica esperada do alfabetizador seria a de que, de posse desses conhecimentos, compreendesse automaticamente a essência dos “erros” cometidos pelos alunos, e o que é mais importante, soubesse como intervir no processo, para que o sujeito avançasse. De modo que, se o aluno apresentasse amostras de escrita próprias do nível pré-silábico, registrando desenhos ao invés de letras, por exemplo, o professor desenvolveria atividades que fizessem esse aluno perceber que está equivocado em sua hipótese e compreendesse a necessidade do uso de letras, ao escrever.

De forma semelhante, se o aprendiz apresentar escritas de nível silábico, registrando apenas uma letra para cada sílaba, ainda que com o devido valor sonoro (SBA-CEBOLA), o profes-

sor deveria intervir com atividades que explorassem a sílaba, para que o aluno avançasse em seu processo de aprendizagem. Esse comportamento seria o lógico e esperado, porém não acontece. Embora quem alfabetize saiba dessa necessidade, não o faz, em razão do medo de repressão por parte da coordenação ou supervisão de ensino que proíbe ensinar a composição da silábica por puro preconceito, ou seja, por ignorância dos princípios linguísticos pertinentes à alfabetização.

A partir do preconceito linguístico criado contra a sílaba, sem a qual é impossível pronunciar palavra alguma da língua portuguesa, a escola tem deixado de trabalhar esse aspecto, que é específico da alfabetização.

Como a teoria construtivista afirma que é o sujeito que constrói seu conhecimento, o professor não pode intervir: enfim, há a concepção equivocada, entre “intelectuais de gabinete” da educação, de que se a conduta na alfabetização for construtivista, o professor não poderá intervir com atividades que ajudem o aluno a avançar, alegando que, se a criança é o sujeito do conhecimento, é preciso deixar que avance sozinha.

Talvez este equívoco seja o maior responsável pelo atual fracasso na aprendizagem da leitura e da escrita. É como se houvesse uma cortina de fumaça que impedisse a visão, ou como se alguém tivesse realizado uma lavagem cerebral nos responsáveis pelas divulgações de tais concepções, já que é inconcebível ao alfabetizador aplicar frequentemente avaliações diagnósticas para verificação dos níveis dos alunos e permanecer de mãos atadas sem poder ajudá-los.

Se o aluno está no nível pré-silábico, há necessidade de que seja estimulado a perceber que escrevemos com letras e, na sequência, que seja levado a aprender com quais letras se escreve.

Para escrever, o aluno precisará selecionar quais letras utilizará (quais grafemas representam quais fonemas), quantas letras, qual a ordem das letras, para que estas representem palavras com significado.

Se o aluno estiver no nível silábico, grafando uma letra para cada sílaba, deverá ser estimulado a perceber se a grafia utilizada corresponde à representação do som desejado e, ainda, é necessário que seja levado a entender que nem sempre uma ou duas letras são suficientes para registrar corretamente determinada sílaba.

Assim, nesse momento, será necessário mostrar a decomposição oral e depois gráfica de palavras em sílabas. E não raro será necessário explicitar a composição até mesmo da sílaba, mostrando que sílabas simples são compostas por uma consoante e cinco letras que, normalmente, representam as vogais: a, e, i, o, u.

Tal apresentação de famílias silábicas precisa ser feita de modo natural, sem forçar a pronúncia nem de sílabas prontas, nem de fonemas, explicitando, por exemplo, que o nome desta letra é B, mas se eu escrevo a letra I na sua frente, eu escrevo BI /bi/; que esta letra é o B, mas se apago o I e escrevo A, torna-se BA /ba/, e assim, sucessivamente, conversando com franqueza com o aluno, sem omitir nem fantasiar informações.

O alfabetizador que é ou já foi responsável pela alfabetização de centenas de alunos sabe que apresentar a composição silábica através de atividades do nível silábico (atividades que explorem a decomposição e composição silábica de palavras) é providência indispensável para a superação das dificuldades de compreensão da combinação consoante/vogal na formação silábica e da combinação destas na constituição de palavras.

Analisando a alfabetização ao longo dos últimos 20 anos, constata-se que a teoria construtivista tem sido adotada por vários estados do Brasil como se fosse uma fórmula mágica para resolver todos os problemas relativos ao tema, mas resultados de pesquisas como o INAF 2009 (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2009) mostram índices alarmantes de analfabetismo.

O domínio da língua escrita, enquanto especificidade da alfabetização, e a participação do aluno no mundo letrado têm se configurado como um grande desafio e um problema considerável para o sistema escolar. Os dados do INAF 2009 (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2009), quanto ao item *escolaridade*, mostram que 54% dos brasileiros que estudaram até a 4ª série atingem, no máximo, o grau rudimentar de alfabetismo. Outro fato pior é que 10% destes podem ser considerados analfabetos absolutos, apesar de terem cursado de um a quatro anos do ensino fundamental.

Entre os alunos que cursam ou cursaram da 5ª a 8ª série, apenas 15% podem ser considerados plenamente alfabetizados. Além disso, 24% dos que completaram entre 5ª e 8ª séries do ensino fundamental ainda permanecem no nível mais rudimentar de leitura e escrita. Dos que cursaram alguma série ou completaram o ensino médio, apenas 38% atingem o nível pleno de alfabetismo (o que deveria ter ocorrido para 100% deste grupo). E ainda, somente entre os que chegaram ao ensino superior é que prevalecem (68%) os indivíduos com pleno domínio das habilidades de leitura/escrita e das habilidades matemáticas.

Nesse sentido, é urgente a adoção de metodologia adequada para que crianças sejam alfabetizadas em nosso país, assumindo a definição de alfabetização, em sua especificidade, como conjunto de técnicas para exercer a arte e a ciência da escrita.

O construtivismo teve seu mérito, à medida que destronou a cartilha e apresentou uma teoria sobre a aquisição da escrita. Entretanto, segundo Soares (2003a), na época da cartilha havia método sem teoria sobre alfabetização, hoje há uma bela teoria, mas não se tem método. O ideal é que se tenha um método com base em uma teoria de alfabetização.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, D. et al. Da forma sonora da fala à forma gráfica da escrita: Uma análise linguística do processo de alfabetização. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 16, p. 5-30, 1989.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetizando sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU*. São Paulo: Scipione, 1999.

DURAN, M. C. G. Proposta preliminar de alfabetização no Ciclo Básico. In: SECRETARIA DA EDUCAÇÃO.



COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS. **Ciclo Básico em jornada única**: uma nova concepção de trabalho pedagógico. São Paulo: SE/CENP, 1988, p. 11-37, v. 1.

FERREIRO, E. **Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura**. Instituto Pedagógico Nacional (México): Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados, 1983.

FERREIRO, E. Educação e Ciência. **Folha de S. Paulo**, 3 jun. 1985, p. 14.

FERREIRO, E. Lengua oral y lengua escrita: aspectos de la adquisición de la representación escrita del lenguaje. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ALFAL, 9., 1990, Campinas. **Anais...** Campinas: IEL-UNICAMP, 1990, p. 1-15.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 15. ed. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1989.

FUCK, I. T. **Alfabetização de Adultos** – relato de uma experiência construtivista. Petrópolis: Vozes, 1993.

GROSSI, E. P. **Alfabetização em classes populares**: didática do nível pré-silábico. São Paulo: SE/CENP, 1985.

GROSSI, E. P. **Didática do nível silábico**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Inaf Brasil 2009 indicador de alfabetismo funcional: principais resultados. São Paulo. Disponível em: <http://www.ibope.com.br/ipm/relatorios/relatorio_inaf_2009.pdf>. Acesso em: 20 de. 2010.

LAGÔA, A. Dez anos de construtivismo no Brasil. **Nova Escola**, São Paulo, v. 48, p. 10-18, 1991.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1988.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. **Presença pedagógica**. Belo Horizonte, v. 9, n. 52, jul./ago., p. 15-21, 2003a.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: UNESP. **Cadernos de formação**: Alfabetização. São Paulo: UNESP, p. 79-98, 2003b.

WEISZ, T. Como se aprende a ler e a escrever ou prontidão um problema mal resolvido. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS. **Ciclo Básico**. São Paulo: SE/CENP, 1988.