

## AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA E ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA DE ALFABETIZAÇÃO<sup>1</sup>

Telma Weisz

A psicogênese da língua escrita (1), formulada pela Dra. Emilia FERREIRO e colaboradores, é uma teoria, isto é, um modelo explicativo do real. Uma tentativa de descrever coerentemente o que é comum a todos os processos individuais de alfabetização. Uma descrição mapeadora do percurso que cada indivíduo faz em seu processo particular de aquisição da base alfabética da escrita. Em sua origem estão duas rupturas de fundamental importância para a compreensão das questões colocadas pela prática escolar.

A primeira ruptura foi no binômio ensino-aprendizagem, considerados como processos distintos e não necessariamente articulados. A psicogênese da língua escrita mostra que o processo de aprendizagem não é dirigido pelo processo de ensino, como se pensava, e preocupa-se em descrevê-lo do ponto de vista do aprendiz, deixando claro que as questões relativas ao processo de ensino - apesar das contribuições da psicologia cognitiva e da psicolinguística - são tarefa da pedagogia.

Outro binômio rompido foi o que conhecemos como associação fonema-grafema. Mas neste o que se questionava era não o binômio mas a própria idéia de associação. Atrás

dessa simples palavra, o que se escondia era a teoria do conhecimento que dava suporte a tudo o que se pensava e se fazia sobre alfabetização. Uma teoria do conhecimento que levava inevitavelmente à idéia de que aprender a ler era aprender um código de transcrição da fala, isto é, era estabelecer associações entre fonemas e grafemas, memorizá-las e, através de mecanismos de análise e síntese, utilizar estas associações seja para ler, seja para escrever.

A esta concepção associacionista, a psicogênese da língua escrita contrapôs um suporte teórico construtivista, onde o conhecimento não aparece como algo que está fora e deve ser consumido, posto para dentro do aprendiz em doses controladas, e sim algo a ser produzido, construído pelo aprendiz enquanto sujeito e não objeto do processo de aprendizagem. Uma construção que não é linearmente cumulativa pois se trata de um processo de objetivação no qual o sujeito continuamente constrói hipóteses e enfrenta contradições que o obrigam a reformular suas hipóteses. Um processo dialético através do qual ele se apropria da escrita e de si mesmo como usuário-produtor da escrita.

A partir destas rupturas, tornou-se possível uma descrição do processo de alfabetização que desnudou a fragilidade de vários postulados pedagógicos. De saída tornou-se observável que, ao contrário do que se supunha, a vinculação entre escrita e fala não tem nada de óbvio. E, mesmo quando o aprendiz já estabelece a relação entre fala e escrita, a vinculação que se estabelece não é do tipo fonema-grafema.

Através da amostra de escrita abaixo, podemos ter uma idéia da diferença que faz para a prática do professor o conhecimento da psicogênese da língua escrita.

<sup>1</sup> Publicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em *Ciclo Básico em Jornada Única: uma nova Concepção de Trabalho Pedagógico*. São Paulo, FDE, 1988.

## tio tia IAO

A criança escreveu “tio” e “tia” para mostrar à entrevistadora o que estava aprendendo na escola. Solicitada em seguida a escrever o nome de seu irmão (“Tiago”), produziu IAO.

Para o professor que não conhece a psicogênese da língua escrita esta é uma situação no mínimo estranha, pois sua expectativa é de que o “tia” não oferecesse dificuldades, o “go” talvez. Expectativa coerente com o que lhe ensinaram: para aprender a ler e a escrever era necessário memorizar as sílabas para poder juntá-las. Diante deste IAO, tudo o que este professor tem são as seguintes alternativas de interpretação:

– Não fixou a sílaba “ti”. (Pouco provável, pois tinha acabado de escrevê-la ao lado.)

– Tem problemas psicológicos pois “come” letras.

Para o professor que conhece a psicogênese da língua escrita, este IAO lhe diz que essa criança:

– Já compreendeu que a escrita representa a fala.

– Já sabe que é necessário segmentar a fala para representar, ordenadamente, cada segmento oral por uma letra.

– Já tem claro que diferentes emissões sonoras devem ser representadas por diferentes sinais gráficos.

– Já descobriu que esta diferenciação não é aleatória e que a cada emissão sonora específica deve corresponder um sinal gráfico determinado.

– Ainda não descobriu que o segmento sonoro a ser representado é o fonema e não a sílaba.

Temos então a mesma criança vista de duas formas completamente diferentes: o primeiro professor tem um aluno problemático e o segundo, um aluno inteligente que logo vai

estar lendo e escrevendo convencionalmente. Uma diferença determinante...

A descrição psicogenética da alfabetização inicial permitiu ainda diferenciar dois processos que na prática da escola apareciam como indiferenciados: a alfabetização e a ortografização. Para a vida escolar dos filhos das classes desfavorecidas, que falam dialetos sem prestígio, é de fundamental importância que a escola se dê conta de que ninguém escreve como fala, mesmo que fale o dialeto padrão. E que a escrita alfabética é, ela também, um erro construtivo pois a ortografia nada tem a ver com a representação de sons, e sim com o significado.

Outro postulado que a psicogênese da língua escrita pôs em cheque foi a idéia de prontidão para a alfabetização. Em primeiro lugar, ela mostrou que ainda que a leitura e a escrita envolvam tanto a percepção quanto a motricidade, seu papel estava superdimensionado na medida em que a questão crucial da alfabetização inicial é de natureza conceitual. Isto é, a mão que escreve e o olho que lê estão sob o comando de um cérebro que pensa sobre a escrita que existe em seu meio social através da sua própria participação em atos de leitura e de escrita. Atos simples e cotidianos, como acompanhar uma história lida por alguém, fazer compras com uma lista etc.

Talvez a maior contribuição política de Emilia Ferreiro e colaboradores tenha sido exatamente a explicitação desta rede de atos de leitura e escrita que hoje chamamos ambiente alfabetizador. A constatação da correlação entre classe social e desempenho escolar abriu espaço para uma variedade de tentativas de explicação que tinham em comum o empenho de caracterizar, isolar, o suposto *déficit* que estaria na origem do fenômeno. *Déficit* que só poderia estar no aluno ou em sua comunidade de origem, uma vez que a escola obtinha sucesso

com a população de classe média. O que os dados de pesquisa demonstram sem margem de dúvida é que a idéia de *déficit* não tem fundamento. Que nenhuma criança entra na escola regular sem saber nada sobre a escrita e que o processo de alfabetização é longo e trabalhoso para todas, não importa a classe social. E que a diferença no desempenho decorre do fato de que a criança de classe média já está, em geral, no final do processo de alfabetização quando chega à escola regular, enquanto a de classe desfavorecida ainda tem, habitualmente, hipóteses primitivas sobre a escrita, não porque seja menos capaz e sim porque teve menos oportunidades de participar de eventos de leitura e de escrita. Cabe à escola garantir, a quem precisa, este ambiente alfabetizador, em lugar de manter as crianças à margem das oportunidades de contato com a língua escrita (há classes que passam o ano todo em “prontidão”) que, juntamente com a associação preconceituosa entre pobreza (eufemisticamente chamada de carência) e incapacidade intelectual são dois componentes fundamentais do fracasso da escola. Da escola sim, pois com índices como os nossos não é possível falar de fracasso dos alunos. É a escola que fracassa e juntamente com aqueles para os quais ela é imprescindível.

Uma contribuição menos imediata mas nem por isso menos importante para a escola decorre da própria escolha do suporte teórico. Uma velha queixa dos educadores era que, embora a teoria piagetiana se mostrasse válida para explicar aquisições fundamentais ao longo do desenvolvimento, quando se tratava de aprendizagens específicas, como os conteúdos escolares, ela não dava conta de explicar o que se passava. Disso redundava que aqueles que insistiam em um modelo pedagógico de corte piagetiano acabavam por produzir uma prática orientada para objetivos de desenvolvimento e não de aprendizagem dos conteúdos escolares. Para os educadores

politicamente comprometidos com o acesso da maioria da população a estes conhecimentos fundamentais, isso era um problema. No mínimo porque tinham muito mais afinidade com um modelo construtivista-interacionista do que com um modelo de controle de comportamento. Considerando a teoria piagetiana como uma teoria geral dos processos de aquisição do conhecimento, a psicogênese da língua escrita contribuiu para romper este impasse ao mostrar que é possível explicar o processo de aprendizagem daquele que era considerado o mais escolar dos conteúdos escolares, utilizando um modelo teórico construtivista-interacionista. Com isso abriu um enorme campo de pesquisa, tanto no que se refere à aprendizagem dos inúmeros aspectos da língua escrita que ultrapassam a questão da base alfabética quanto dos outros conteúdos escolares.

Mas não foi apenas a pesquisa que viu abrirem-se novas possibilidades, a pedagogia ganhou também excelentes pontos para a reflexão. Quando se questiona o modelo explicativo que supõe o ensino determinando a aprendizagem e se propõe o modelo construtivista-interacionista como mais adequado para descrever a aquisição da escrita, os professores imediatamente se dão conta do impacto desta mudança em sua prática profissional. É a própria concepção de ensino que fica abalada, pois a palavra ensino carrega irremediavelmente a idéia de transmissão do conhecimento. Sem lugar para a construção de hipóteses, para o exercício do erro construtivo.

Voltamos então ao início deste texto, à primeira ruptura, àquela entre ensino e aprendizagem. A psicogênese da língua escrita deu conta do processo de aprendizagem da base alfabética da escrita. E o processo de ensino - se é que a palavra resiste a uma mudança tão profunda de enfoque -, como fica? É possível uma prática pedagógica coerente com uma descrição construtivista do processo de aprendizagem?

Qual seria então o papel do professor? Tenho utilizado em artigos anteriores (2) o termo mediador, para redefinir o papel do professor. Mediador da relação entre o aprendiz e a escrita, entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Mediação que nada mais é do que uma intervenção planejada para favorecer a ação do aprendiz sobre o objeto escrita, ação esta que se encontra na origem da aprendizagem. As exigências e a natureza desta intervenção são o que a distingue do tipo de prática que estamos habituados a chamar de ensino.

Para o exercício desta mediação, o professor precisa ter instrumentos para detectar com clareza o que seus alunos *já* sabem e o que eles *ainda* não sabem. Para isso necessita de um conhecimento consistente do conteúdo, o objeto de conhecimento, no caso, a língua escrita em toda a sua complexidade, e de informação sobre o processo de aquisição que lhe permita antecipar, em linhas gerais, o caminho através do qual o aluno vai se apropriar deste conhecimento.

Além dessa base, que depende fundamentalmente da disposição pessoal do professor para estudar, o mediador precisa construir sua competência para planejar e implementar situações de aprendizagem. Para construir essa competência, o único caminho é o da reflexão sobre a prática. Uma reflexão permanente, em grupos pequenos e estáveis, onde cada professor pode discutir e compartilhar com seus colegas as atividades que realizou em classe. O objetivo destes grupos não é, como habitualmente se faz, planejar e sim buscar um desenvolvimento profissional a partir da reflexão sobre a prática passada, pois é em relação a esta que os alunos já nos deram o necessário retorno, sem o qual a reflexão fica no terreno do imaginário.

Mas por que é necessário construir uma competência pessoal para planejar situações de aprendizagem? Por que não

deixar que os que já construíram esta competência planejem e o professor apenas execute? Em primeiro lugar, porque não existem situações de aprendizagem que sejam produtivas em qualquer circunstância. Uma atividade adequada para uma classe num determinado momento pode ser improdutiva para outra. Evidentemente, quando um planeja para outro executar, este planejamento deve ter embutida uma ordem de execução, se não por atividades, pelo menos por blocos de atividades, caso contrário perde o caráter de planejamento e passa a ser apenas um conjunto de sugestões. Ora, quando a tarefa é de mediação e não de transmissão, um banco de sugestões de atividades pode ser muito bem usado por quem já construiu as bases de sua competência para planejar situações produtivas de aprendizagem e pode ser muito mal usado por quem não tem claro o seu papel de mediador pois, provavelmente, vai utilizar as sugestões na falsa convicção de que é a atividade (como antes era o método) e não o aprendiz que produz a aprendizagem. Por exemplo, tenho ouvido referências à prática de alfabetização que leva em conta a psicogênese da língua escrita como “aquele método que não se corrige, que tem que deixar o aluno escrever errado”(3). Um mediador, ao contrário de um aplicador, é alguém que em cada momento, em cada circunstância, *toma decisões pedagógicas conscientes*. O que vale dizer que corrige quando considera que aquele aluno, naquele momento, pode fazer uso da informação que está na correção e não corrige quando considera que esta informação, para este aluno, neste momento, não é assimilável, podendo atrapalhar em vez de ajudar. Aliás um mediador nunca está limitado a corrigir ou deixar errado pois além de informar e respeitar o erro, quando construtivo (nem todos são) ele pode problematizar, questionar, ajudar a pensar...

Em recente reunião no México, um grupo de profissionais envolvidos com a melhoria da alfabetização nos sistemas públicos de educação da América Latina discutiu, entre outros temas, a questão da avaliação do valor pedagógico de uma atividade. Minha reflexão sobre o conjunto das idéias debatidas acabou desaguando na formulação de alguns princípios que se têm mostrado valiosos para analisar atividades realizadas em classe.

Pode-se caracterizar uma atividade como uma boa situação de aprendizagem, quando:

1º ) os alunos precisam *por em jogo* tudo que sabem e pensam sobre o conteúdo em torno do qual o professor organizou a tarefa;

2º ) os alunos têm problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõem a produzir;

3º ) o conteúdo trabalhado mantém suas características de objeto sócio-cultural real sem transformar-se em objeto escolar vazio de significado social;

4º ) a organização da tarefa pelo professor garante a máxima circulação de informação possível.

Para uma melhor compreensão destes princípios, o ideal seria utilizá-los para analisar um conjunto variado de atividades já realizadas e exaustivamente descritas, porém isto daria um livro e não um artigo. Vamos então refletir um pouco sobre eles, sem a pretensão de esgotar o assunto. É importante também deixar claro que, ao formular uma lista de princípios, pretendo instrumentalizar a reflexão sobre a prática real do professor para ajudá-lo a apropriar-se dela, a tornar-se sujeito da sua ação e nunca, em hipótese alguma, ditar regras ou determinar o que o professor deve ou não fazer. Mesmo porque, na minha observação, há muitíssimas atividades que

não atendem integralmente aos quatro princípios, sem por isso deixarem de ser produtivas.

Chamo de produtiva a situação de aprendizagem que favorece, desencadeia a ação/reflexão do aprendiz sobre a escrita. Ação esta que o leva a buscar informação e a rever suas hipóteses.

Atrás dos dois primeiros princípios encontra-se a própria concepção da aprendizagem como uma construção. A expressão *pôr em jogo* (tudo o que sabe e pensa...) significa usar, mas não um usar qualquer pois para o aluno ainda não alfabetizado, usar suas hipóteses para produzir escrita ou leitura é colocá-las em risco, é enfrentar contradições, seja entre suas próprias hipóteses, seja entre sua produção e a escrita convencional.

No segundo princípio, a parte a que se refere a “ter problemas a resolver e decisões a tomar” está relacionada também com a concepção de aprendizagem já que, do ponto de vista construtivista, o conhecimento avança quando o aprendiz “arranja” bons problemas para pensar. Mas a outra parte “...em função do que (os alunos) se propõem produzir”, refere-se a uma questão de natureza ideológica que tem enormes conseqüências pedagógicas (e vice-versa).

Não adianta lamentar que a maioria dos alunos tenha como único objetivo em sua vida escolar tirar nota e passar de ano, pois é a escola que lhes ensina isso. Ensina em atos, quando propõe tarefas cujo sentido escapa à criança e, freqüentemente, ao próprio professor. É fundamental que os professores que têm compromisso político tenham claro que é o exercício da alienação que educa para a alienação. Quando falo de tarefas cujo sentido escapa à criança, não estou me referindo a tarefas chatas, cansativas, e não estou propondo que se transforme a escola em um parque de diversões. Aprender

envolve esforço, investimento, e é justamente por isso que em cada atividade os alunos devem ter objetivos imediatos de realização para os quais dirigir o esforço de equacionar problemas e tomar decisões. Estes objetivos não precisam emergir do interesse nem devem ser decididos pelos alunos, pois devem ser parte da própria estrutura da atividade proposta pelo professor de tal forma que os alunos possam apropriar-se tanto dos objetivos quanto do produto do seu trabalho.

Vou dar um exemplo que talvez ajude a compreender o que vem a ser este sentido a que me referi. A produção de texto ou, como é mais conhecida, a redação, é uma atividade presente em qualquer tipo de proposta pedagógica. O que varia é o momento em que se considera a criança apta a redigir textos. A discussão sobre se é necessário escrever convencionalmente ou não para começar a produzir textos envolve questões tanto do campo da lingüística (o que é um texto?) quanto do campo da pedagogia (é necessário aprender para poder redigir ou é necessário redigir para poder aprender?). Mas nossa questão nesse momento não é essa, e sim o sentido do ato de redigir para o aluno. Creio que ninguém discordaria que escrever para se lido é completamente diferente de escrever para ser corrigido. São dois sentidos completamente diferentes que tornam o que aparentemente é a mesma atividade, a redação, em duas atividades completamente diferentes. A própria correção, como uma outra atividade, ganha sentido quando é tratada como um esforço de buscar maior legibilidade e permite ao aluno compreender que é necessário escrever dentro de padrões convencionais não para agradar o professor e sim para poder ser lido com facilidade.

Toda essa discussão do sentido da tarefa para o aprendiz está profundamente relacionada ao terceiro princípio. São questões que na prática aparecem tão misturadas que, buscando

exemplos que tornassem mais clara a discussão anterior, não encontrei nenhum onde a questão formulada no terceiro princípio não estivesse fortemente presente.

Quando se fala em escolarização do objeto de conhecimento, em esvaziá-lo de seu significado social, estamos pensando na enorme quantidade de atividades escolares onde a língua é de tal forma destruída, sem que o professor perceba, que se coloca para o aprendiz como um objeto completamente novo, quase desvinculada da que existe fora dos muros da escola.

Quando trabalhei com um grupo de crianças da favela de São Domingos/SP (2), recebia freqüentes solicitações para ensinar “palavra de escola”. Solicitações que não podia atender porque não compreendia. Até que, um dia, uma criança pediu que eu ensinasse o *aeiou*. Espantada, perguntei porque deveria ensinar o que já sabiam, uma vez que conheciam e usavam sempre essas letras. A resposta foi: “as letras a gente sabe, o que a gente quer é a palavra, aquela enroscada”. Era não só *aeiou* como *papepipopu* etc. Perguntados para que serviam estas palavras, responderam que era para escrever na escola e passar de ano.

Evidentemente não é esse o objetivo de nenhum professor quando ensina famílias silábicas. Nem estou aqui a dizer se o professor deve ou não trabalhar com sílabas. Tenho defendido sempre, que ao aprendiz como sujeito de sua prática de aprendizagem corresponde, necessariamente, um professor sujeito de sua prática docente. Não fosse por uma questão de princípio, pela minha própria experiência pessoal, assim descrita em trabalho apresentado na reunião latino-americana referida anteriormente(4).

“A questão que me fica, do que expus acima, é a seguinte: o que aconteceria se eu tivesse que enfrentar este dilema hoje?

Este ‘hoje’ se refere ao fato de que houve uma enorme transformação na minha concepção de prática de alfabetização entre o final de 1984 e este ano de 1987. Tentar compreender esta mudança, que expressa uma transformação dos meus esquemas assimilativos, parece interessante, na medida em que capacitar professores é, fundamentalmente, produzir este tipo de transformação. Quando tomei conhecimento da psicogênese da língua escrita, em 1983, já tinha muitos anos de experiência com a alfabetização escolar, tanto como professora quanto como orientadora. Esta experiência foi profundamente marcada pelas idéias e propostas de Paulo Freire e por uma reflexão sobre a prática que buscava referência na obra de Piaget (o que freqüentemente produzia coisas como procurar relações entre o desenvolvimento da lógica e as condições para a alfabetização). Eu trabalhava com palavras-chave ou geradoras, que eram segmentadas em sílabas escritas seguidas de propostas de análise e síntese. O que mudou com o conhecimento da teoria foi a capacidade de interpretar as produções das crianças, não a forma de apresentar-lhes a língua escrita. As transformações em termos de oferta de informação foram muito mais lentas. Durante o ano de 1985, em função do maior acesso ao trabalho de lingüistas brasileiros, foi possível abandonar o fetiche das sílabas. Foi necessário mais um ano, e a colaboração fundamental de Ana Teberosky, para abandonar as palavras soltas e as atividades destituídas de significado lingüístico. Será que este percurso é inevitável?”

Finalmente, o quarto princípio (...quando a organização da tarefa pelo professor garante a máxima circulação de informação possível) é, talvez, dos quatro o que permite reconhecer com mais clareza a diferença entre ensino e mediação. Numa situação de ensino, o professor é o único informante da classe. Ocasionalmente, o professor delega esta

função a algum aluno bem-sucedido, mantendo seu caráter de mão única. Isto não acontece por que o professor seja autoritário e sim porque está convencido de que é necessário evitar o erro, sob pena de que ele se fixe. Numa situação de mediação, o intercâmbio de informações entre crianças que ainda não escrevem convencionalmente é não só aceito como estimulado (5). Ao contrário do que se pensava, este intercâmbio de “erros” não só ajuda a socializar correta e rapidamente informações sobre nomes de letras, forma de desenhá-las e valor sonoro como se constitui num contexto favorável ao avanço conceitual em função do permanente confronto entre diferentes hipóteses.

Não quero encerrar este artigo sem retornar a uma questão que registrei páginas atrás, sem aprofundá-la. Quando coloquei como condição para o exercício da mediação o conhecimento consistente da língua escrita em toda a sua complexidade, não estava me referindo apenas à capacidade de ler e escrever competentemente, o conhecimento *da* língua mas também, e principalmente, a um outro tipo de conhecimento, o conhecimento *sobre* a língua – que cada vez mais se mostra fundamental para o alfabetizador. O que a psicogênese descreve é apenas uma das questões em jogo: a aquisição da base alfabética da escrita. Uma questão fundamental mas não a única. O alfabetizador não pode ignorar temas como as diferenças entre a língua que se fala e a que se escreve, as estratégias de leitura, o impacto do letramento sobre a língua falada por diferentes comunidades, o papel da ortografia, os mecanismos de coesão textual, etc. Esta lista meio anárquica está aqui na esperança de estimular os lingüistas brasileiros a produzir material para a formação de professores (vários têm escrito mas poucos se dirigem diretamente aos professores) e, principalmente, para sensibilizar os cursos de magistério para a

importância deste tipo de conhecimento na formação do alfabetizador.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.

2. WEISZ, Telma. Repensando a prática de alfabetização: as idéias de Emilia Ferreiro na sala de aula. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (52): 115-119, fev. 1985.

3. \_\_\_\_\_. E na prática, a teoria é outra? IN: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Isto se aprende com o ciclo básico*. São Paulo, SE/CENP, 1986. P. 35-43.

4. ENCONTRO LATINO AMERICANO SOBRE EXPERIÊNCIAS ALTERNATIVAS EM ALFABETIZAÇÃO DE NIÑOS, México, out. 1987.

5. TEBEROSKY, Ana. Construção de escritas através da interação grupal. In: FERREIRO, Emilia & GOMES PALAZIO, Margarida (coords.) *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas* Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.