

## LUZES E SOMBRAS NO LIVRO PSICOGÊNESE DA LÍNGUA DE FERREIRO E TEBEROSKY

Oswaldo Scotti

O problema do analfabetismo é uma realidade desafiante no Brasil. Há tempos que isto se faz sentir e os esforços realizados até agora não conseguiram minimizá-lo significativamente. Uma disputa *acadêmica* entre políticas educacionais criou esperanças e ao mesmo tempo desencontros lamentáveis. Uma destas políticas, que infelizmente deu para perceber também como *impositiva*, foi o construtivismo. Com uma bonita *filosofia*, esta política promete muito, mas na prática, e por causa das suas afirmações metodológicas, não consegue resultados significativos.

Diante deste drama, li e reli o livro: "Psicogênese de língua escrita", de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. Este livro inspirou fortemente esta filosofia de trabalho. Do exposto pelas autoras, fiz um esquema das etapas percorridas pela criança até chegar à leitura e escrita como nós fazemos. As observações anotadas jogam nova luz para questionar os padrões tradicionais da metodologia da alfabetização. Algumas observações típicas, significativas sobre os conteúdos desta caminhada, se mistu-

ram com outras que são simplesmente variantes. Destacam, por exemplo, uma vantagem constante das crianças de classe média (CM) sobre as crianças de classe baixa (CB), em questão de tempo. Deixando de lado essas variantes e diferenças temporais, apresento, a seguir, este esquema final que elaborei.

## PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA

### I - FENOMENOLOGIA

#### 1º momento: DESENHO-ESCRITA

O desenho ou a escrita, substituem a realidade. Há semelhança entre o escrito e a realidade. O desenho não é uma representação *realista*, tipo *foto*, mas é uma representação subjetiva (Ex.: o tamanho). *Olhando para o desenho, descobre-se o que está escrito*. O escrito não é outra coisa senão uma etapa do objeto. Focaliza primeiro o objeto.

#### 2º momento: ESCRITA-DESENHO

Focaliza agora primeiro a escrita, embora em íntima relação com os objetos. *Começa a sentir também uma relação com o sonoro*. Cada texto escrito tem um correspondente oral, porém ligado aos objetos. Estes são ainda “estímulos” para a interpretação da escrita; o mesmo acon-

tece com as palavras para a leitura. O subjetivo permanece forte. *Não se “lê” o que está escrito, mas “a partir” do escrito à luz dos objetos.* Há um *processo de dedução e não de decifração.* A quantidade sonora está ligada à quantidade escrita, embora só se relacionem as quantidades significantes. Os artigos, por exemplo, partes não significantes não são levados em conta. *A escrita do próprio nome, no começo desenhada com sinais puramente subjetivos, passa a ser desenhada com letras “aprendidas” (=ensinadas informalmente), não como desenhos fonéticos, mas como desenho convencional da própria pessoa.* Os nomes são desenhos convencionais de cada um. A direção de esquerda para a direita é uma informação que a criança aprende logo sem dificuldade, observando o comportamento dos leitores adultos. A leitura do próprio nome, fato muito importante na vida, não será simplesmente uma conquista, mas também um *forte questionamento às primeiras hipóteses, ajudando-a a caminhar para novas hipóteses (silábica e fonética).*

### 3º momento: ESCRITA E REPRESENTAÇÃO

A criança começa a entender que a escrita deve ter um *significado determinado*, porque tem que ter uma *estabilidade de significação.* *Cada um não pode chegar a ler o que quer.* O texto é para ser lido de *uma maneira determinada.* A escrita não representa alguns elementos essenciais do texto oral, mas *os conteúdos essenciais* do texto oral para construir a mensagem. A escrita é uma apresentação lógica da oralidade, não sendo fonológica.

É como  $4 + 2 = 6$  que pode ser lido de muitas maneiras embora o conteúdo fique sempre o mesmo. Começa, no entanto, a analisar os componentes do texto. *Chega às duas primeiras conclusões: "são necessários vários e diferentes elementos para poder escrever"*. Acentua-se, aqui, o interesse pelo código.

#### 4º momento: REPRESENTAÇÃO E ESCRITA

Cresce o interesse pelo *representado*. Dá mais atenção ao *que se quer representar* (=significado) e não interessa tanto o escrito (=significante). Passa a olhar com atenção alguns detalhes da escrita (*início do decifrado*), *que nos levam ao significado*. Há ainda uma relação global entre o escrito e a linguagem. Aparecem as *letras chaves*. A escrita passa a ser *um conjunto de sinais significantes que nos leva a um significado determinado*.

#### 5º momento: REPRESENTAÇÃO-LINGUAGEM-REPERESENTADO

Surge claramente a *hipótese da intermediação da linguagem*. A realidade apreendida pela percepção se faz idéia, palavra oral e escrita sucessivamente. A criança levanta a hipótese de que *desenhando a palavra está desenhando a realidade nela contida*.

Este momento tem várias fases bem diferenciadas:

1ª fase – *hipótese silábica-fonética*: há uma ligação direta entre escrita e linguagem. *Cada sílaba falada é*

*representada por um ou vários desenhos-letra, embora não haja nenhuma correspondência fixa entre eles.*

2ª fase – começaram a aparecer “as partes” de um todo significativo: *sujeito, verbo, predicado... finalmente os artigos* (não no sentido gramatical, mas fonético-significante). Consolida a *separação* das palavras ou espaçamento.

3ª fase – hipóteses fonética: chega a uma *identificação de partes dentro das sílabas*. Descobre e grava os *fonemas em relação fixa com as letras*.

4ª fase – problemas ortográficos e gramaticais.

## II - INTERPRETAÇÃO

Esta fenomenologia emite uma *luz* incrível sobre o problema da alfabetização, como também mostra algumas *sombras*. Podemos observar *as conquistas e as dificuldades* que o alfabetizando sente nesta caminhada. Estas conclusões são muito importantes para a didática do alfabetizador, que não faz outra coisa que prestar um *serviço qualificado*.

### LUZES

1º) *O alfabetizando já vem à escola com grandes*

*conhecimentos* (hipótese) da língua escrita que devem ser valorizados. A criança não fica esperando pelas informações formais.

A idéia de que a criança não sabe nada e só tem a receber é uma mentalidade já superada. A criança por conta própria, com sucessivas hipóteses, acertos e erros, vai se antecipando às informações formais.

2º) A criança focaliza sempre a *realidade (o significado)* como eixo ao redor do qual a escrita gira. Não é a linguagem fonética que *estimula o decifrado*, mas o significado.

O desejo de comunicação é o que impulsiona este pesquisar, progredir contínuo, até chegar a uma tese satisfatória. A criança não está interessada em *curiosidade*, mas no maravilhoso mundo da comunicação. É a insatisfação neste sentido que a leva a reelaborar continuamente as suas sínteses.

3º) A necessidade de "*estabilidade significante*" da escrita é uma *idéia-força que leva a criança a uma contínua reelaboração das hipóteses*.

O caminhar do mundo da fantasia, da imaginação e do subjetivo para o objetivo é que leva a criança a se aperfeiçoar. Não ser entendida, querer o mundo como a gente imagina, dá um vazio que leva à procura da estabilidade, um conteúdo que dê comunhão e segurança.

4º) A descoberta da *intermediação da linguagem oral* leva a criança à elaboração da tese final (fonética). Há uma *relação direta e exata entre decifrado gráfico-fonéti-*

*co e representado*. O real, captado e transformado em idéia, expressa imoralidade e desta passa à fixação na escrita. Será esta uma grande descoberta, mas vai exigir muito esforço para desvendar e automatizar os segredos desta comunicação.

5º) A escrita do *próprio nome é uma descoberta muito rápida*. Ela facilita fixar conteúdos e fazer progredir o conhecimento. As letras do próprio nome fornecem formas e relação com a fonética, ajudando a caminhar mais rapidamente rumo às hipóteses finais.

## SOMBRAS

1º) No aprendizado informal, a criança *conhece só parcialmente o universo dos desenhos-letras*. Misturando com formas variadas ou com números, vai avançando lentamente no conhecimento do universo dos desenhos-letras.

2º) A descoberta da *intermediação da linguagem oral*, contendo já a realidade a ser representada (desenhada), *é uma conquista muito tardia*; será, no entanto, o referencial definitivo para a marcha final.

3º) *Ignora a relação fixa entre letras e fonemas significantes*. A grande quantidade de informação deverá ser processada e memorizada; é questão de tempo, mas deve ser um tempo útil.



## III - SUGESTÕES METODOLÓGICAS

1ª) O alfabetizador não deve considerar as progressivas conclusões do alfabetizando como *erros*, mas simplesmente como *soluções provisórias*. Entre o certo e o errado existe outra categoria que não estamos acostumados a avaliar adequadamente: o *provisório* ou o *parcialmente certo*. O professor não deve condenar, reprimir, mas aprovar, questionar, comparar, dialogar, estimular.

2º) Fornecer informações úteis à hipóteses do alfabetizando, em nada contraria a fenomenologia da gênese da escrita e ou o relacionamento psicológico entre as pessoas (por exemplo: criar dependência). Neste sentido, *fornecer o "código"* (letras), usado para esta finalidade, é uma *utilíssima contribuição* da didática. Não é outra coisa que *completar as informações informais*. A única *contra-indicação* seria fornecer o *nome gramatical* das letras em vez do fonético. Nos primeiros momentos da psicogênese isto não teria importância (pág. 52), mas na hora da hipótese silábica e fonética aparecem como informações contraproducentes. Assim, em vez de escrever: agarrou, escreve: hrou; não sabe escrever "mapa", APA, porque seria "mape" (p.194).

3º) É uma grande ajuda *fazer tomar consciência*, logo que puder, *da intermediação da linguagem oral, como fornecedora da realidade fixa a ser representada na escrita*. Evitar assim o "puro decifrado" e elaborar mais rapidamente as novas hipóteses (silábica e fonética).



4º) Pode-se treinar o código progressiva e rapidamente (Cf. Leis do aprendizado), porém nunca perder de vista o *essencial: o representado e a socialização*. Neste sentido, não é mais possível fazer treinamentos de controle motor com riscos variados, copiar ou escrever letras, ler famílias silábicas que não tenham conteúdos significantes. Se tais exercícios, porém, tiverem significado, nada terão de contra-indicado. É só ajudar a entender, gravar e *automatizar a relação entre som-significante e grafia*, entre escrita e realidade.

5º) Deve-se *explorar bem o potencial da escrita do próprio nome* e logo a seguir o dos colegas. Analisar, comparar, desmontar e montar os mesmos é aproveitar todo o potencial psicológico em função do raciocínio e da memorização.

IV - O grande mérito do construtivismo (Emília Ferreiro) é o de ter descoberto à luz da psicogênese da escrita, inspirada em Piaget, uma nova dimensão para a “práxis” da alfabetização. Analisando, porém, esta fenomenologia ensejou algumas conclusões precipitadas.

Emília Ferreiro analisa a criança num laboratório, fora do contexto social. Estuda as consoantes do comportamento, sem considerar a influência do *meio ambiente*, que funciona como *condicionamento* de um comportamento. O fato da construção do conhecimento não se explica sem este *confronto*. Será precisamente por causa disto que a criança vai repensar as suas hipóteses e reelaborá-las.

A atividade da criança é só um aspecto da construção do pensamento. Eliminar a influência externa é um reducionismo que levou o construtivismo a conclusões inaceitáveis. Quando Emília Ferreiro desce ao campo metodológico, não apresenta *novas* contribuições, mas condena tudo o anterior como modelos associacionista ou concepções “condutistas” (p.21).

Negar que exista na crianças a tendência à imitação, e que o ambiente não exerce uma tendência seletiva que ajude a adquirir uma linguagem (p.21), é deixar sem explicação o porquê as crianças brasileiras aprendem português e as do Paraguay espanhol. Será que é o acaso? É verdade que as simples associações de sons não explica nem produz como causa e efeito a linguagem, mas esta não pode se dar sem aquelas como condicionamento.

Não vamos confundir métodos de ensino com processos de aprendizagem, mas a competência lingüística da criança não é independente das habilidades perceptivas (p.20). É fundamental a atividade criativa do alfabetizando: não pode este ser considerado como um simples depósito que recebe, *passivamente, conteúdos definitivos ou acabados*. Isto é verdade, mas também é verdade que não podemos atribuir exclusivamente a ele o mérito de descobrir em poucos anos o que a humanidade levou séculos para acumular.

## CONCLUSÃO

As autoras *confundiram a parte com o todo*. É verdade que o progresso do conhecimento é uma contínua reelaboração à luz dos erros e acertos, focalizando a importância do sujeito cognoscente. Não é, porém, a única causa que explica o conhecimento. **Há uma atividade intensa dos dois lados**. Os sistemas de alfabetização que focalizam este mútuo dinamismo está sendo chamado de: **'INTERATIVO'**. As minhas reflexões andam nesta direção e concluo que uma boa metodologia deve observar estas duas vertentes. A síntese do novo e do velho deve dar lugar a um *"sistema interativo de alfabetização"*. A atividade tradicional, portanto, não é uma grotesca caricatura que se remonta à pré-história da alfabetização; continua com atualidade, purificado e redimensionado graças ao construtivismo, mas não suplantado pelo mesmo. Alguns construtivistas "declarados" já entendem isto. Esther Grossi disse:

*"A Emília Ferreiro diz que o construtivismo não dá lugar a um método, que é coisa característica do empirismo. Eu acho que não. Toda mudança de base teórica, para mim gera método, só que um outro método. E digo mais: o construtivismo é método e também proposta"* (Rev. "Nova Escola", UFMG, n. 57, p.22).

**BIBLIOGRAFIA**

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. 44. ed. Porto Alegre : Editora Artes Médicas, 1991.