



REPENSANDO A PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO. AS IDÉIAS DE EMILIA FERREIRO NA SALA DE AULA

Telma Weisz

Da Escola da Vila — São Paulo

Busco evidenciar, neste artigo — através da reflexão sobre fragmentos da minha prática como professora de crianças em uma favela de São Paulo — as profundas transformações possíveis na ação pedagógica do alfabetizador a partir da psicogênese da alfabetização formulada por Emilia Ferreiro e colaboradores. Emilia Ferreiro é Doutora em Psicologia pela Universidade de Genebra (tese orientada por Jean Piaget). Argentina de nascimento, é atualmente professora titular do Centro de Investigação e de Estudos Avançados do Instituto Politécnico Nacional, no México. As idéias expressas neste artigo não se pretendem um guia, um manual, ou coisa que o valha, para serem usadas por professores. Pelo contrário, se propõem atrair a atenção dos educadores para a importância de cada professor construir para si mesmo uma compreensão do processo de alfabetização da criança. Compreensão que, esta sim, lhe sirva de guia para criar e recriar permanentemente a sua prática pedagógica.

Todos nós conhecemos crianças que aprenderam a ler, aparentemente sozinhas, mas não tínhamos a menor idéia de como isso acontecia. Nem considerávamos que a compreensão deste fenômeno tivesse importância para uma pedagogia da alfabetização. Acreditávamos que o processo de alfabetização começava e acabava entre as quatro paredes da sala de aula e que a aplicação correta do método adequado garantia ao professor a condução do processo de alfabetização de cada aluno. Ancorados

na idéia de que ler é apenas uma habilidade, tentamos navegar nas águas do treinamento e naufragamos nos índices de repetência. À medida que um maior número de crianças tinha acesso à educação, crescia o índice de fracasso. Diante da derrota colocava-se a necessidade de mudanças radicais. Uma unanimidade nacional que na ausência de instrumentos para repensar a prática falida, converteu-se em caça aos culpados. Ninguém escapou do banco dos réus: os alunos por serem subnutridos,

carentes culturais, etc. A escola por ser uma máquina inexorável de reprodução das relações de poder. O professor por ser mal pago, mal formado, incompetente.

Neste quadro, que beira desesperança, é muito estimulante observar como professoras (as poucas que estão tendo acesso) reagem às descobertas de Emilia Ferreiro. É surpreendente que diante de idéias que põem por terra tudo o que elas pensavam haja tão pouca resistência. Na verdade se espantam por não ter percebido antes tamanhas "evidências". O tom de lamentação que já começava a ser um cacoete profissional cede lugar à efervescência. Esperança e urgência empurrando para a busca de soluções.

Nesta busca, o que demanda esforço é deslocar a ênfase que temos dado aos aspectos figurativos (treinamento de habilidades perceptivo-motoras, supostos pre-requisitos para a alfabetização) para os aspectos conceituais da escrita. Isto é, construir uma pedagogia que leve em conta o que a criança pensa, o conhecimento que ela construiu, sobre a palavra escrita. Porque, nos últimos anos, perdemos de vista o aprendiz. Estávamos tão ocupados com a mão, o olho, os ouvidos que esquecemos que no comando há sempre um ser pensante. Alguém que diante da escrita se pergunta: a) Para que serve? b) O que representa? c) Quais as propriedades observáveis deste objeto? d) Todas as palavras escritas são iguais? e) O que determina as diferenças entre elas? f) E as semelhanças?

O que Emilia Ferreiro nos mostra é como as crianças constroem respostas para estas e outras perguntas, como vão modificando-as e porquê.

"Estas construções aparecem antes e depois que as letras se vinculem com a representação de aspectos parciais e formais da fala. Antes, porque em determinado momento as crianças tratam de fazer corresponder a quantidade de letras da palavra escrita com certas propriedades quantificáveis do objeto (assim, por exemplo, Antônio, de quatro anos, nos diz que "elefante" deve escrever-se com mais letras que "mariposa" porque "pesa uns mil quilos"). Depois, porque a primeira vinculação clara entre a escrita e os aspectos formais da fala leva a criança a elaborar o que chamamos "hipótese silábica", segundo a qual cada letra representa uma sílaba da palavra (momento no qual, por exemplo, a letra p vale pela sílaba pa por que é o "pa de papai" e servirá então para escrever "pato", mas não para escrever "pipa", porque "precisa o pi", etc.).

O sistema alfabético — como outros sistemas de escrita — é o produto do esforço coletivo para representar o que se quer simbolizar: a linguagem. Como toda representação, está baseado em uma construção mental que introduz suas próprias regras. Sabemos, desde Luquet, que desenhar não é reproduzir o que se vê e sim o que se sabe. Se este princípio é verdadeiro para o desenho, com maior razão para a escrita. Escrever não é transformar o que se escuta em formas gráficas, assim como ler não equivale a reproduzir com a boca o que o olho percorre visualmente. A correspondência fonema-grafema deixa de ser simples quando se passa a analisar a complexidade do sistema alfabético. Não é surpreendente, então, que sua aprendizagem suponha um grande esforço por parte das crianças, um longo tempo e muitas dificuldades" (Ferreiro e Teberosky, 1981, p. 10).

As pesquisas de Emilia Ferreiro mostram também que

a informação fornecida pelo professor é usada pela criança de forma muito diferente da que ele imagina, pois ela assimila as informações que recebe ao que sabe, aos esquemas conceituais de que dispõe, como vimos acima. Para que a informação sobre o valor sonoro convencional das letras (que é o que a escola supõe ser alfabetizar) possa ser usada como a escola exige é necessário que a criança já tenha descoberto a natureza alfabética do sistema de escrita. Esta descoberta é a chave da alfabetização e todas as crianças percorrem um longo caminho para chegar nela. A diferença é que algumas, as que vêm de famílias de usuários da escrita, partem na frente, e chegam à escola com uma concepção bem avançada do sistema de escrita. Enquanto as outras, a maioria, têm idéias ainda muito primitivas. Não por incapacidade, mas por falta de oportunidades para pensar sobre o assunto. Para a criança pobre, de família analfabeta ou quase, é na escola que a maior parte do caminho tem que ser percorrido. Só que a escola não sabe disso, e, em vez de apoiá-la, atrapalha.

A compreensão de que a informação, por mais sofisticada que seja a sua apresentação, não garante a aprendizagem deixa a professora perdida. E com razão. Ela não consegue evitar de ver o conhecimento como algo que existe fora e precisa ser "absorvido", posto para dentro pelo aprendiz. E não me venham falar de falta de competência quando toda a sociedade pensa assim. A sociedade resiste à mudança do marco conceitual através do qual ela organiza e explica aquilo que consegue ver na realidade. É preciso que as contradições alcancem um nível realmente destabilizador para que na impossibilidade de continuar se acomodando, uma transformação seja inevitável.

Não foi obra do acaso que um avanço tão significativo na compreensão do processo de alfabetização, como a contribuição de Emilia Ferreiro, tenha acontecido na América Latina. Onde o fracasso escolar já ultrapassou os limites de um problema educacional. Onde os índices chegaram a níveis política e socialmente inaceitáveis.

Mas voltemos à professora, a que nós deixamos algumas linhas atrás, tão deslumbrada quanto desorientada. Infelizmente não disponho de elementos suficientes para falar das transformações por que estão passando as poucas dezenas de professoras com as quais venho compartilhando estes conhecimentos e emoções. Mas posso contar o que está acontecendo comigo. Já durante a leitura do primeiro livro de Emilia Ferreiro (1979), o desafio de voltar para a sala de aula e trabalhar diretamente com a alfabetização de crianças pobres foi se impondo. As ferramentas que me chegavam às mãos pareciam poderosas demais para serem guardadas. Era urgente experimentá-las. E é desta experiência que vou falar. Deixando claro que não se trata de uma pesquisa. Pelo menos não nos moldes acadêmico-científicos. Não tenho procedimentos definidos a priori, nem grupo controle, nem sou uma observadora neutra. Mas isso não impede a minha reflexão sobre a prática, e é dela que vou falar.

Vou introduzir aqui apenas as informações estritamente necessárias para que o que vou contar, a seguir, faça sentido. Um relato detalhado fica para quando o trabalho estiver concluído, se houver interesse.

A classe da qual sou a professora trabalha, desde o dia 17 de maio de 1984, num galpão de madeira cedido

pela Associação dos Moradores do Vale de São Domingos (uma favela do Butantã) sem nenhum tipo de suporte institucional ou financeiro. É freqüentada atualmente por 15 crianças (das 20 inscritas) com idade variável entre 6 e 9 anos, sem escolarização anterior. Destas, apenas 10 têm freqüência regular. As outras 5 aparecem esporadicamente.

Meu objetivo neste trabalho é favorecer o avanço conceitual de cada criança em direção à compreensão do sistema alfabético da escrita para garantir, a cada uma, maior possibilidade de sobrevivência na escola oficial, que é para onde eu espero que elas possam ir no ano que vem.

Nos limites deste artigo vou descrever e analisar apenas três encaminhamentos escolhidos, entre outros, com o objetivo de dar transparência ao enfoque pedagógico subjacente.

O NOME PRÓPRIO.

Desde o primeiro dia de aula me propus ajudar cada criança a conquistar a escrita do seu próprio nome. Este conhecimento faz parte da vida da criança de classe média desde muito cedo. E Emilia Ferreiro levanta a hipótese de que é sobre esta primeira forma escrita estável que a criança começa a levantar questões sobre as características específicas da palavra escrita.

No primeiro dia de aula conversamos sobre o nome de cada um enquanto eu ia escrevendo-os em cartões que funcionavam como crachás. Havia cartões curtos para nomes curtos e longos para nomes longos. O que gerou certa perplexidade pois havia crianças grandes com nome pequeno e crianças pequenas com nome grande. Perplexidade que eu já esperava pois uma das primeiras hipóteses da criança para explicar as diferenças de tamanho das palavras é imaginar que elas correspondam a diferenças de tamanho do objeto a que se referem. Aceitaram minha palavra até que ROSA foi escrito no cartão pequeno e ROSINHA precisou de um cartão grande. Aí não houve acordo: recusaram-se a acreditar.

Das 15 crianças, só duas traziam de casa a escrita do seu nome. Nome esse, aliás, de muito pouca utilidade. A maioria não sabia o dos colegas apesar de se conhecerem bem (são vizinhos próximos e costumam brincar juntos). Se chamavam "coisa", "coiso", "moleque", "neguinho". Tudo, menos o nome.

Na classe, o nome escrito passou a ter muita utilidade. Reconhecê-lo e apagá-lo permitia marcar a presença. Para assinar o desenho era preciso escrevê-lo. Era ele que diferenciava as latinhas de lápis e as pastas de cada um. Até para beber água era preciso lê-lo no copo.

No esforço de conquistar o próprio nome, pedir a minha ajuda era o último recurso. As estratégias eram as mais variadas. Desde passar a tarde toda com o copo na mão para não perder a referência, ou se concentrar na primeira letra (o que fazia a CLEONILDA se confundir com a CRISTINA e a SIMONE com a SANDRA), até cobrir folhas e folhas de desenho copiando sem ninguém mandar.

Observando o processo de cada um, várias "dificuldades" ficaram evidentes. A que mais chamou a minha atenção foi a de ordenar corretamente as letras. Até o momento, para três crianças, das quais apenas uma tem freqüência regular, o nome esta escrito se as letras dele

estiverem não importa em que ordem. O que é perfeitamente coerente com o fato de nenhuma destas crianças estabelecer uma correspondência entre as partes do som da palavra e as grafias. E se eu encarar isso como erro, tudo o que vou conseguir é convencê-los de que a grande e tão recente conquista de desenhar todos os pedaços do seu nome nada vale.

Numa visão condutista da aprendizagem, estas crianças têm um problema. Numa visão construtivista, faltam o problema. Vou tentar mostrar, através do Daniel (6 anos), como é que se "arranja" um problema. Na segunda semana de aulas, DANIEL — que já dominava a escrita do seu nome — entregou-me um desenho assinado DANO. Perguntei-lhe porque tinha feito deferente. Apontando as letras uma por uma, da esquerda para a direita, leu: "DA-NI-É-Ô". Atribuindo a cada sílaba (oral) uma grafia e eliminando as restantes por desnecessárias. Além de atribuir valor sonoro convencional a uma inexistente última sílaba agregando um "O". Apesar da minha até alegre aceitação, nunca mais escreveu assim, pois sabe que esta não é a convenção socialmente aceita. A partir deste "erro", Daniel vem convivendo com o conflito. Buscando acomodações — algumas muito inventivas — entre sua teoria de que o que as letras representam são as sílabas orais e as informações sobre as formas escritas convencionais que entram em número cada vez maior no seu universo. Espero que este exemplo dê uma medida de quanto é possível pensar sobre a palavra escrita, bastando para isso que se possua pelo menos uma.

BRINCANDO COM AS PALAVRAS'

Esta é uma atividade diária. São jogos com palavras bem conhecidos que selecionei por favorecerem a reflexão metalingüística (Bezerra, 1982)..

Quantas sílabas.

A divisão oral em sílabas faz parte da competência lingüística que as crianças trazem para a escola. O objetivo inicial desta atividade era tornar consciente este saber. A primeira vez foi com os nomes escritos na lousa e a forma como aconteceu se tornou característica destes jogos: parecem programas de auditório. Eu, na função de animadora, solicito antecipações (no caso, o número de sílabas) e devolvo as respostas para elas chegarem a um acordo. Só então articulamos, todos juntos, a palavra, contando as sílabas para ver se elas "adivinharam" certo. Este exercício de adivinhação não é gratuito. É parte fundamental do processo de alfabetização e da leitura em geral. Adivinhar é formular uma hipótese baseada no que se sabe. Não é "chute". É correr o risco de tentar para poder conferir os resultados. E pensar sobre os erros. Só a escola não vê isso...

Lá vai a barquinha carregada de (uma sílaba).

Esta brincadeira supõe a capacidade de classificar palavras pelo som da sílaba inicial, desprezando qualquer outro atributo. Nas primeiras vezes que brincamos, era comum proporem ÉGUA depois de CAVALO ou TIJOLO depois de PAREDE. Esse tipo de "erro" agora já é raro. Mas começam a aparecer outros como ALMA de-

pois de MALA. O que mostra que começa a ser possível analisar as palavras enquanto série ordenada de sons e, dentro deste campo estritamente fonético, compará-las.

As sugestões aceitas são registradas por mim na lousa com o objetivo de favorecer descobertas. Entre elas a idéia de que ao mesmo som deve corresponder a mesma grafia. Idéia esta que só é óbvia para quem já sabe ler.

Rima.

Introduzi esta atividade a partir da leitura de poesia. Proponho uma palavra para elas descobrirem outras que rimem. Centrar no som final é mais difícil que no som inicial. É preciso antecipar a palavra inteira. Além de outras dificuldades como, por exemplo, a discussão que tivemos para decidir se MACACÃO (de vestir) e MACACÃO (macaco grande) se escrevia igual ou não, já que eram duas coisas tão diferentes. No confronto com o fato de eu escrever os dois da mesma forma, a solução encontrada foi escrever duas vezes. Uma era o "de vestir" e a outra, o "de bicho".

Qual a maior palavra?

Este jogo exige que se compare duas palavras como objetos em si, não levando em conta os seus referentes. O que, como se pode ver pela estória do MACACÃO não é evidente. Introduzi esta brincadeira em meados de agosto, quando mais de metade da classe já escrevia silabicamente e era capaz de estimar o tamanho da palavra em função da quantidade de sílabas. A diversidade conceitual é que garantia a discussão. Um pouco estranha, às vezes, mas muito rica. Diante do par RATO/BARATA, por exemplo, a minoria que defendia que a palavra RATO era maior que a palavra BARATA foi cedendo aos argumentos aritméticos da maioria (3 sílabas é mais que 2 sílabas). No fim, a última defensora da idéia contrária, para ceder sem perder a compostura, saiu-se com: "só se é quando o RATO nasce, aí ele é menor..." Antes de escrever na lousa para elas conferirem, verificamos oralmente as sílabas e eu solicito uma estimativa do número de letras e sugestões de quais. As crianças bem plantadas na hipótese silábica fazem a conta em voz alta (BA-RA-TA= 3 letras). As que já começam a entrar em conflito com esta hipótese, que já se sentem desconfortáveis porque sempre sobra letra, fazem a mesma correspondência e agregam uma quantidade arbitrária de letras por conta desta sobra que elas não entendem, mas sabem que "é assim". Como quando solicitei uma escrita para a palavra CAVALO e uma criança sugeriu: CALELEF. Que, ao meu pedido de que lesse apontando com o dedo, interpretou assim:

C A L E L E F
ca- va- lo- ? - ? - ? - ?

Além de favorecer a reflexão metalingüística, estas brincadeiras ajudaram a convencer as crianças de que podiam "errar" sem ser punidas ou ridicularizadas. Isto que, para mim, no início, era um objetivo secundário, acabou se mostrando o mais importante.

DIVISÃO EM SÍLABAS DA PALAVRA ESCRITA.

Quando se considera a linguagem escrita como mera

e óbvia transcrição da linguagem oral, a questão da divisão em sílabas da palavra escrita não aparece como uma informação a ser avaliada em função dos esquemas assimiladores de que a criança dispõe. A interação produtiva entre professor e aluno, entre a informação e a estrutura conceitual que vai interpretá-la, é a questão que Emilia Ferreiro propõe aos educadores quando diz: "Levá-lo (o processo construtivo de apropriação da escrita) em conta implica abrir caminho para uma nova concepção educativa neste domínio e para um novo tipo de investigação pedagógica, cujo objetivo central seria como ajudar a criança a modificar seus esquemas assimiladores sem impedir o processo de assimilação (já que quando apresentamos informação impossível de ser assimilada impedimos a compreensão (Ferreiro e Gómez Palacio, 1982, vol 2, p. 131)).

Desde a terceira semana de aulas, quando já trabalhávamos com duas palavras (DIDI e BOLO) além dos nomes deles, vinha me perguntando qual o momento adequado para introduzir esta informação. Era claro, para mim, que a sílaba escrita deveria favorecer o desequilíbrio da hipótese silábica mas, para os que não estabelecem ainda nenhuma correspondência entre os sons e as grafias seria uma informação não assimilável. Algo impossível de interpretar. Passível de gerar apatia, submissão e bloqueio.

Meu diário de classe está cheio de "vou dar mais tempo", "ainda dá para trabalhar com mais palavras inteiras", "deixa passar as férias de julho". Na volta das férias, só a mais nova das dez crianças que frequentam regularmente as aulas se mantinha pré-silábica. Ainda vacilei durante todo o mês de agosto até que: "Diário de classe, 29/08/84.

- Proposta: divisão em sílabas escritas.
- Material: cartões escritos (BOLO, DIDI, PIPA, e MACACO) e tesoura
- Perguntas: 1) Quantas sílabas tem a palavra?
2) Quais são?
3) Onde cortamos para separá-las?
- Avaliação da atividade:

A resposta à solicitação de separar (cortar) as sílabas foi de uma transparência fantástica. Havia duas premissas aceitas pelas crianças: BOLO = 2 sílabas (orais) e BOLO = 4 letras (escritas). E uma decisão a ser tomada: onde cortar. Depois de muito discutir, vencidos pela aritmética, decidiram dividir ao meio e deixar (a contragosto) duas letras em cada pedaço. A expressão vencidas não é de todo simbólica, foram derrotados mesmo. Centrados na grafia viam 4 partes onde segundo sua concepção atual da escrita (silábica) deveriam existir apenas duas. Mas a decisão de cortar tinha que ser tomada sobre a forma escrita. Alguns tentaram usar só as duas primeiras letras e desprezar as outras. Mas, como eu insisti na forma convencional (convenção esta previamente aceita, pois BOLO é uma das nossas palavras) chegaram a: "então corta no meio e deixa duas de cada lado..."

Que a solução foi negociada aritmeticamente fica evidente no fato de que muitos leram BOLO tanto no BO quanto no LO. E quando perguntei o que se podia ler invertendo a ordem das sílabas (LOBO) sugeriram BOLACHA, BOCA e outras pequenas transformações semântica ou foneticamente próximas.

As sílabas escritas não adquiriram ainda o *status* de representações das sílabas orais, não podendo portanto

ser estáveis como tais. Isto é, o par ordenado de grafias BO não é a representação escrita do som BO que aparece em várias palavras que eles conhecem e sim um pedaço físico, uma fatia, da palavra escrita BOLO. Isto torna a informação dada, neste momento, intransferível. A compreensão de que o BO de BOLO é o mesmo de BONECA vai ter que ser construída por elas. Eu só posso propiciar situações para que elas pensem no assunto. E não posso perder isto de vista nas próximas atividades com sílabas escritas até que elas me mostrem que construíram uma hipótese, uma conceitualização que lhes permita integrar, assimilar esta informação nova que estou introduzindo."

INCONCLUSÃO E JUSTIFICATIVA

Este artigo está sendo escrito na semana seguinte ao fato acima descrito. Um texto que termina de repente sobre um trabalho ainda em andamento. Fragmentos de dois meses e meio de aulas. À frente, mais três meses de um caminho onde tudo está por descobrir. Tudo menos a direção que foi clara, desde o início, nos princípios que norteiam a tomada de decisões pedagógicas desta experiência.

- 1) Alfabetizar-se é reinventar a escrita, isto é, reconstruir o modo de produção deste objeto socio-cultural.
- 2) Para reinventar a escrita é preciso pensar sobre ela, agir sobre ela, compreendê-la.
- 3) O professor não alfabetiza o aluno. Ele é o mediador entre o aprendiz e a escrita, entre o sujeito e o objeto deste processo de apropriação de conhecimento.
- 4) Para exercer esta mediação o professor precisa conhecer o sujeito, o objeto da alfabetização. Nenhum método substitui este conhecimento.
- 5) Esta mediação consiste em estruturar atividades que

permitam à criança agir/pensar sobre a escrita. Recriando estas atividades permanentemente, em função da análise dos erros (construtivos) infantis, dentro de uma estratégia de favorecer os conflitos cognitivos geradores de avanço conceitual.

Tive muitas dúvidas sobre o sentido de publicar este trabalho agora, assim pelo meio. Mas a verdade é que não foi necessária muita insistência para eu me arriscar neste salto no escuro. Fui empurrada pelo meu próprio sentimento de urgência. Pela necessidade de compartilhar o pouco que descobri. Mas, principalmente pela possibilidade de atrair a atenção dos educadores para as ferramentas que Emilia Ferreiro nos oferece. Com as quais, quem sabe, vamos descobrir caminhos para escapar do círculo vicioso da reprodução do analfabetismo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEZERRA, V.M.L. Reflexão metalingüística e aquisição de leitura em crianças de baixa renda. In: FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO ESTADO DO PARANÁ. *Os doze trabalhos premiados: Concurso Nacional de Pesquisa em Educação*. Curitiba, Imprensa Oficial-PR, 1982. p. 279-330.
- FERREIRO, E. & GÓMEZ PALACIO, M. *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura y escritura*. México, Dirección General de Educación Especial, 1982. 5 fasc.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos. *Lectura y Vida*, Buenos Aires, 2(1) 1981.
- _____. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. 4. ed. México, Siglo XXI, 1979.

