



Revista Educação em Questão

E-ISSN: 1981-1802

eduquestao@ce.ufrn.br

Universidade Federal do Rio Grande do
Norte
Brasil

Costa Holanda Campelo, Maria Estela

Psicogênese da língua escrita: referência fundamental para a compreensão do processo
de alfabetização

Revista Educação em Questão, vol. 53, núm. 39, septiembre-diciembre, 2015, pp. 186-
217

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Natal, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=563959988008>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto



Psicogênese¹ da língua escrita: referência fundamental para a compreensão do processo de alfabetização

Maria Estela Costa Holanda Campelo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

O estudo analisa a evolução psicogenética da escrita de crianças da escola pública do Rio Grande do Norte, tendo como referência as pesquisas de Emilia Ferreiro e colaboradores. A coleta de escritas foi embasada no Método de Indagação, adaptado do método clínico de Piaget. O corpus de pesquisa contém escritas integrantes de uma coleção finita de produções, construída ao longo de 20 anos de pesquisa sobre a produção psicogenética de escritas de alfabetizandos. Nos resultados, destacam-se a caracterização e análise dos níveis de conceitualização da língua escrita, as hipóteses construídas e suas ilustrações com as escritas produzidas pelos sujeitos da pesquisa.

Palavras-chave: Estudos psicogenéticos. Escola pública. Rio Grande do Norte.

186

Psychogenesis of the written language: fundamental reference for understanding the literacy process

Abstract

This paper analyse the psychogenetic evolution of writings from children in the public school of Elementary education in Rio Grande do Norte, with reference to the research of Emilia Ferreiro and fellow workers. The gathering of oriented writings was based on The Inquiry Method, adapted from the clinical method of Piaget. The research corpus contains essential writings within a finite collection of productions, built up over 20 years of research on the psychogenic production of writings by children in the process of literacy. In the results of this paper, the characterization of conceptualization levels of written language stands out, the hypothesis built and its illustrations to the writings produced by the research subjects.

Keywords: Psychogenetical Studies. Public school. Rio Grande do Norte.



Psicogénese del lenguaje escrito: referencia fundamental para la comprensión del proceso de alfabetización

Resumen

El estudio analiza la evolución psicogenética de la escrita de los niños en la escuela pública de educación básica de Rio Grande do Norte, en relación con el apoyo de las investigaciones de Emilia Ferreiro y colaboradores. La colecta de escritas se basa en el Método de Indagación, adaptado del método clínico de Piaget. El corpus de investigación contiene los escritos esenciales dentro de una colección finita de producciones, construidas a lo largo de 20 años de investigación sobre la producción psicógena escrita de estos alumnos. En los resultados, se destaca la caracterización y análisis de los niveles de conceptualización del lenguaje escrito, las hipótesis construidas y sus ilustraciones a los escritos producidos por los sujetos de la investigación.

Palabras clave: Estudios Psychogenetical. La escuela pública. Rio Grande do Norte.

Introdução

Este artigo foi elaborado no âmbito de duas temáticas inter-relacionadas: a psicogênese da língua escrita e a alfabetização de crianças. Objetiva analisar a evolução psicogenética da escrita de crianças da escola pública de educação básica do Rio Grande do Norte, tendo como referência o aporte teórico-metodológico elaborado por Emilia Ferreiro e colaboradores, cujo objeto de estudo tem privilegiado, na sua construção, a perspectiva do sujeito, que está aprendendo a ler e a escrever. Da mesma forma que Vygotsky e Piaget, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky acreditam que para compreendermos um conhecimento, é imprescindível que procuremos reconstruir a sua gênese. E foi o que fizeram as autoras quando substituíram o 'como se ensina?' pelo 'como se aprende?', mudando, pois, a questão epistemológica básica das pesquisas nessa área e, conseqüentemente, a perspectiva de onde era olhada a alfabetização.

Ao contrário da abordagem mecanicista de alfabetização que defende o desenvolvimento de pré-requisitos como antecedentes do aprendizado da leitura e da escrita, Ferreiro e Teberosky (1985a) conferiram um status de sujeito cognoscente ao 'aprendiz tabula rasa' daquela abordagem.

E como procederam nesse sentido? Colocaram esse sujeito no centro de suas pesquisas, não como alguém desprovido de quaisquer conhecimentos, mas como alguém que vai ser “convidado” a lhes demonstrar a verdadeira pré-história da linguagem escrita, há tanto tempo e por tantos estudiosos procurada. Nesse sentido, que momento(s) do processo de alfabetização poderia(m) ser considerado(s) como ‘a pré-história da linguagem escrita’?

“Do ponto de vista genético, a pré-história [da linguagem escrita] seria constituída pelo período pré-silábico, onde a escrita produzida fica alheia a considerações de caráter sonoro [...]”, defende Azenha (1995, p. 64). Embora não vincule, expressamente, essa compreensão às ideias de Emilia Ferreiro, Azenha (1995) apresenta seu ponto de vista, após comentar a importância que Ferreiro atribui à escrita silábica, considerada pela estudiosa argentina – como verdadeiro “ponto de viragem” da gênese da escrita porque marca o início de sua fonetização.

Todavia, a leitura de Teberosky e Colomer (2003) nos despertou para outra interpretação acerca da ‘pré-história da linguagem escrita’. Partindo de um contraponto entre as concepções condutista e construtivista de ensinar-aprender a língua escrita, as autoras assinalam que, para os condutistas, antes que aconteça uma “verdadeira” aprendizagem, é necessário o treino de algumas habilidades consideradas pré-requisitos para a mesma. A perspectiva construtivista piagetiana reagiu de forma contundente a essa concepção/prática, esclarecendo que, para compreender um conhecimento, é necessário reconstruir a sua gênese, considerando-se todas as suas etapas evolutivas, como parte do processo, ainda que tais etapas estejam circunscritas a aprendizagens não convencionais, o que é enfatizado por Teberosky e Colomer (2003). Ferreiro também retoma Piaget na discussão sobre a gênese do conhecimento e complementa:

Na laboriosa busca de tudo o que precede o funcionamento a estudar, é sempre necessário colocar as perguntas iniciais: [...] como a criança lê antes de ler? (no sentido convencional do termo); como ela escreve antes que sua produção seja reconhecida pelos outros como escrita? (FERREIRO, 1990, p. 38-39).

Num esforço reflexivo, adotamos as explicações das autoras (embasadas em Piaget) como referência para melhor entendermos a gênese da alfabetização. Nessa reflexão, igualmente, consideramos que o nosso objeto



de estudo (a alfabetização) acontece num processo, em que suas etapas evolutivas se constituem como aprendizagens conceituais que se (re)constroem na interação do sujeito do conhecimento (o alfabetizando) com o objeto de conhecimento (a língua escrita), em situações mediadas por outros sujeitos – professor/a, colegas – e pelo signo linguístico.

Prosseguindo na discussão, Teberosky e Colomer (2003) explicam que, uma vez consideradas todas as aprendizagens (mesmo as chamadas ‘não-normativas’), como ‘integrantes do processo’ e não como ‘prévias ao processo’, a diferença fundamental já não será situada entre aprendizagens prévias e pré-requisitos que dariam lugar a aprendizagens posteriores. Desse modo, a referida diferença reside entre as ‘aprendizagens convencionais ou normativas’ e as ‘aprendizagens não convencionais ou não-normativas’.

Retornamos a Ferreiro e Teberosky (1985a) e vimos reafirmada a nossa compreensão de que, para a construção/consolidação dessa nova perspectiva, as suas descobertas psicogenéticas têm exercido um papel fundamental, haja vista que, nos seus estudos, as produções escritas que antecedem a escrita convencional no âmbito do sistema de notação alfabética, são consideradas escritas, ainda que não sejam normativas.

Porquanto, entendemos que, na perspectiva psicogenética, TODAS as escritas que antecedem a escrita convencional no âmbito do sistema de notação alfabética e que podem ser consideradas não-normativas, apesar de reconhecidas como escritas, são: as escritas pré-silábicas indiferenciadas; as pré-silábicas com diferenciações intrafigurais e as pré-silábicas com diferenciações interfigurais; as escritas silábicas sem valor sonoro convencional e as silábicas com valor sonoro convencional; e as escritas silábico-alfabéticas. Nesse sentido, destacamos que as escritas não-convencionais que aparecem nos níveis de conceitualização, anteriores à escrita alfabética, não são aprendizagens prévias nem pré-requisitos, mas são parte integrante do processo de alfabetização.

Desse modo, embora concordemos com Azenha (1995, p. 64) que a escrita silábica representa um salto qualitativo no processo psicogenético de construção da escrita, discordamos da mesma autora, quando afirma que “[...] a pré-história [da linguagem escrita] seria constituída, apenas, pelo período pré-silábico, onde a escrita produzida fica alheia a considerações de caráter sonoro”.



– Por que a escrita silábica representa um salto qualitativo no processo de alfabetização? (Justificando a nossa concordância): Porque, só com o advento da hipótese silábica, é que serão criadas as possibilidades de compreensão do alfabetizando acerca da relação som/grafia – construção indispensável para a apropriação da escrita alfabética.

– Por que a escrita pré-silábica não é o único momento constitutivo da chamada pré-história da linguagem escrita? (Justificando a nossa discordância): Com os argumentos já relatados, passamos a compreender, com mais clareza, que todas as produções escritas não-normativas-pré-silábicas, silábicas e silábico-alfabéticas – que antecedem a escrita alfabética, portanto, até mesmo outras escritas fonetizadas (caso das escritas silábicas e das escritas silábico-alfabéticas), vão constituir ‘a verdadeira pré-história da língua escrita’. Sob esse prisma, destacamos a importância fundamental de uma atitude coerente com o princípio de que a alfabetização é construída ao longo de um processo. E, nesse sentido, o olhar investigativo de Ferreiro e Teberosky (1985a) foi igualmente cuidadoso – tanto para o momento-ápice de produção da escrita alfabética, quanto para a produção das escritas não-convencionais que lhe antecedem.

190

Como parte dessas reflexões iniciais, ainda consideramos pertinente apresentar uma análise fundamentada acerca da importância das investigações psicogenéticas sobre a língua escrita e que têm Emilia Ferreiro como principal referência. Desta, serão comentadas as motivações políticas para a pesquisa, as quais também têm alimentado o seu interesse pela melhoria da prática pedagógica das escolas públicas, que devem imprimir mais e melhor qualidade à alfabetização de suas crianças.

Importância do referencial psicogenético de alfabetização

Na atualidade, especialmente na América Latina, nenhuma discussão sobre a alfabetização se fará completa sem uma referência às descobertas psicogenéticas de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985a) sobre o processo de aquisição da língua escrita. Tais descobertas, publicadas pela primeira vez, no Brasil, em 1985, têm sido reconhecidas por estudiosos brasileiros de renome na área (SMOLKA, 1988; SOARES, 1999; BRANDÃO; LEAL, 2009, dentre outros), destacando que “[...] as pesquisas de Emilia Ferreiro e seus colaboradores têm nos obrigado a uma revisão radical das concepções de sujeito



aprendiz da escrita, e de suas relações com a língua escrita, enquanto objeto de aprendizagem” (SOARES, 1999, p. 51). Nessa perspectiva, Oliveira (1995) chega a afirmar que numa investigação onde o objeto de pesquisa é a gênese da escrita, o referencial teórico de Emilia Ferreiro está naturalmente colocado, por ser o paradigma predominante na investigação sobre esse objeto. Igualmente, Brandão e Leal (2009, p. 29) ratificam que “As investigações conduzidas por Ferreiro e Teberosky [...] foram fundamentais para mostrar que, de fato, as crianças pensam sobre a língua escrita, independentemente do seu grupo social e do maior ou menor acesso a material impresso”.

Cumprir destacar que “[...] a mais básica de todas as necessidades de aprendizagem continua sendo a alfabetização [...]” (FERREIRO, 1992, p. 9). Coerente com essa assertiva e extremamente preocupada com a exclusão social, Emilia Ferreiro expressa, em vários pontos de sua obra, o compromisso político de suas pesquisas, que não são motivadas por quaisquer diletantismos. Nesse sentido, esclarece a autora:

[...] estudamos mais atentamente a evolução de crianças de meio dito ‘desfavorecido’ porque nossa pesquisa não pretende ser um puro exercício acadêmico: a situação da alfabetização na maior parte dos países da América Latina é ainda muito dramática; são as crianças que não conseguem se alfabetizar nas condições atuais de sua escolaridade que merecem, a nosso ver, serem os sujeitos privilegiados de nossa pesquisa (FERREIRO, 1990, p. 65).

191

E esta não é a única publicação de Emilia Ferreiro em que é demonstrada a sua preocupação política com as crianças dos meios sociais ditos desprivilegiados e com a prática pedagógica desenvolvida com os alunos da escola pública. Vejamos mais uma justificativa da autora:

[...] o desenvolvimento da leitura-e-escrita me interessa não apenas por razões teóricas, mas também por razões práticas: o analfabetismo ainda hoje é um grave problema na América Latina. O sistema da escola pública é o que me interessa, pois, se quisermos mudar a situação escolar da maioria da população de nossos países, esse sistema é o que deve ser mais sensível aos problemas das crianças e mais eficiente para resolvê-los. [...] Dentro do sistema público de educação, meu interesse está centrado naquelas crianças que tiveram [...] pouca ou nenhuma oportunidade de frequentar [sic] uma instituição pré-escolar (FERREIRO, 1985a, p. 71-72).



Mas, qual a importância do conhecimento acerca das pesquisas psicogenéticas de Emilia Ferreiro, pelo professor que trabalha na educação infantil e, particularmente, nos anos iniciais do ensino fundamental, período este em que se espera que ocorra a alfabetização das crianças? Com base nas suas pesquisas sobre necessidades formativas de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Vieira (2010, p. 248) nos revela que as temáticas relativas à alfabetização/letramento e à psicogênese da língua escrita são apontadas como imprescindíveis no trabalho docente daquele nível da educação básica. Complementa a autora que a prática pedagógica daqueles professores tem sido prejudicada por equívocos e/ou insuficiências no entendimento de questões relativas à perspectiva de alfabetizar letando, bem como à “[...] complexa trama conceitual do paradigma psicogenético e suas repercussões na prática pedagógica”.

Registramos, ainda, que um processo formativo de professores alfabetizadores, que prima pela garantia do ‘direito ao conhecimento – de professores e alunos’, não poderá se furtar ao estudo das temáticas supracitadas – alfabetização e letramento –, neste momento histórico em que, oficialmente, se define que

Estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz (BRASIL, 2013, p.17).

No cuidado de prevenir equívocos, é importante ressaltar com Ferreiro (1995, p. 25) que a maneira de olhar as produções escritas de alfabetizandos não deve ser limitada às marcas gráficas por eles produzidas. Para compreendermos essas produções, é imprescindível que consideremos a totalidade do processo de construção que envolve: “[...] as intenções, os comentários e alterações introduzidos durante a própria escrita e a interpretação que o ‘autor’ (a criança) fornece para sua construção, quando terminada”.

A autora ainda nos alerta para a importância de algumas questões, antes que entremos no cerne dessa discussão: “[...] é necessário explicitar as razões que nos levam, de um lado, a fazer uma distinção que não é habitual



e, de outro, a recusar uma distinção que parece evidente" (FERREIRO, 1990, p. 21).

Que distinção não se faz habitualmente, quando se discute a língua escrita, enquanto objeto de aprendizagem? Habitualmente, psicólogos e professores não fazem distinção entre os aspectos gráficos da escrita e os seus aspectos construtivos. Ao analisarem escritas, principalmente de alfabetizandos, esses profissionais estão mais preocupados em observar a coordenação motora, a qualidade do traçado, a distribuição espacial das formas, a orientação predominante da escrita, a velocidade da produção, o traçado e escrita corretos dos nomes, dentre outros aspectos figurativos da escrita (FERREIRO, 1985).

No âmbito do paradigma psicogenético de alfabetização, o objetivo fundamental dos estudos de Ferreiro (1995, p. 23, grifo nosso) "[...] tem sido o entendimento da evolução dos sistemas de ideias [sic] *construídos* pelas crianças sobre a natureza da escrita, enquanto objeto social". Nesses termos, as investigações dos grupos liderados pela autora têm sido norteadas por algumas questões epistemológicas, como as que se seguem:

O que a criança quis representar? – Como os alfabetizandos chegaram a produzir uma ou mais representações e a criar diferenciações entre essas representações?

Assim, o interesse desses pesquisadores pelos aspectos construtivos da escrita se sobrepõe ao interesse pelos aspectos gráficos. Mas, em que se constituem os aspectos construtivos? – "Os aspectos construtivos da escrita têm a ver com o que se quis representar e os meios utilizados para criar diferenciações entre as representações" (FERREIRO, 1985, p. 18).

Retomando o segundo ponto da questão, anteriormente colocada, indagamos: – Que distinção, aparentemente evidente, tem sido recusada por Emilia Ferreiro?

Ao contrário da distinção tradicional entre atividades de leitura e atividades de escrita, Ferreiro se interessa pela relação entre um sujeito cognoscente (a criança) e um objeto de conhecimento (a língua escrita), nos termos que se seguem: ignorando as diferenças impostas pela tradição escolar, entre os domínios chamados leitura e escrita, esse sujeito procura, por um lado, 'ler' – encontrar o sentido/das e interpretar/as marcas gráficas que circundam no ambiente e, por outro, ele tenta não somente (re)produzir essas marcas do

sistema, mas se entregar a atos de produção da escrita propriamente dita (FERREIRO, 1990).

É importante referir que há um consenso entre os estudiosos da área (WEISZ, 1985, por exemplo) de que as descobertas de Emilia Ferreiro representam uma revolução conceitual no âmbito da alfabetização, sobretudo, porque nos esclarecem sobre a gênese do conhecimento acerca da língua escrita pelo alfabetizando, haja vista a mudança do foco predominante das pesquisas nessa área – do ‘como se ensina’ para o ‘como se aprende’. Esta é também uma razão que justifica a importância do conhecimento da psicogênese, pelo professor, e que pode ser reforçada com um questionamento lançado pela própria Emilia Ferreiro, numa conferência proferida em outubro de 2006², no Brasil: “[...] pode um método de ensino ser elaborado com total independência dos processos de apropriação vivenciados pelo sujeito que aprende?”.

Em outros termos, sem o conhecimento dos processos de aprender, vivenciados pelo alfabetizando, que elementos poderiam ser orientadores da elaboração de métodos de ensinar? Mesmo considerando a *relativa* independência entre os processos de ensinar e de aprender, que caminhos metodológicos vamos percorrer para ensinar, se não conhecemos os percursos do aprender naquela área?

Após esses esclarecimentos prévios, retomaremos o objetivo do nosso estudo, situando a abordagem metodológica para a sua consecução.

Percurso metodológico

Conforme foi dito inicialmente, o estudo objetiva analisar a evolução psicogenética da escrita de crianças da escola pública de educação básica do Rio Grande do Norte. As produções com que serão ilustrados os níveis de escrita, nomeados por Emilia Ferreiro, fazem parte de um acervo de dados que vem sendo construído pela autora deste trabalho, ao longo de 20 anos de pesquisa (1995-2015), com alfabetizando da escola pública. São escritas coletadas por professores da escola pública de Educação Básica do Rio Grande do Norte e/ou estudantes do Curso de Pedagogia – Universidade Federal do Rio Grande Norte (UFRN) ou do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFRN).



A coleta de escritas orientada teve como referência o Método de Indagação que, segundo Azenha, se constitui numa

[...] adaptação do método clínico de Piaget, utilizado por Ferreira e Teberosky para o estudo da aquisição da escrita. Inclui tarefas de interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, de modo a resolver situações através da escrita e da leitura, antes que as crianças conheçam a escrita convencional (AZENHA, 2003, p. 106).

O trabalho se inscreve na abordagem qualitativa de pesquisa e apresenta, de forma simultânea, características das abordagens transversal e longitudinal de investigação, uma vez que algumas das escritas que ilustram as discussões foram produzidas, em diferentes épocas e contextos, enquanto outras produções foram coletadas durante um período de tempo breve e fixo.

Considerando a amplitude do acervo de dados disponíveis, foi criada a necessidade de seleção de escritas para análise e ilustração dos níveis de sua evolução. Assim, decidimos pela 'construção do *corpus*' da pesquisa, como princípio para a seleção de dados qualitativos, no âmbito de uma coleção finita de produções escritas de alfabetizandos, escolhidas criteriosamente, mas "com (inevitável) arbitrariedade", conforme alude Barthes (*apud* BAUER; AARTS, 2013). À mesma página, os autores ressaltam que "A arbitrariedade é menos uma questão de conveniência e, em princípio, mais inevitável [...]" (BAUER; AARTS, 2013, p. 44), o que nos tranquiliza enquanto pesquisadora.

Diante do exposto, caracterizaremos cada um dos três grandes períodos fundamentais de construção da escrita, com seus níveis, subníveis, tipos de escritas e hipóteses subjacentes a essas escritas.

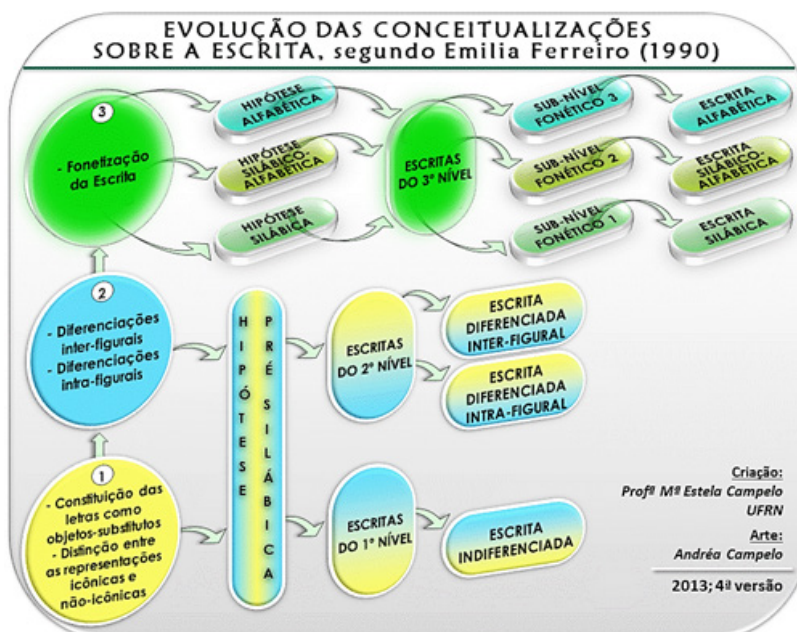
Conceitualizações do alfabetizando acerca da língua escrita

O processo psicogenético de construção da língua escrita é explicado por meio da evolução de conceitualizações do alfabetizando sobre a escrita, ao longo de três períodos fundamentais, no interior dos quais é possível indicar subníveis (FERREIRO, 1985; FERREIRO, 1990; FERREIRO, 1995, por exemplo). As aquisições que caracterizam cada um desses períodos favorecem a construção de hipóteses cognitivas, com base nas quais o alfabetizando concebe, produz e interpreta a língua escrita.

Para melhor compreensão do leitor acerca do referido processo, apresentamos, a seguir, a Figura 1³, criada por Maria Estela Campelo em 2001, com Arte de Andréa Campelo e, agora, reapresentada em sua 4ª edição de 2013. Na Figura citada, podem ser visualizadas as características de cada um dos níveis de conceitualização do alfabetizando, com as principais hipóteses e escritas que serão discutidos ao longo deste artigo. Ao cotejarmos a caracterização apresentada por Ferreiro nos três textos sobreditos, observamos que os textos de Ferreiro (1985, 1990) são semelhantes, em termos das aquisições gerais esperadas em cada período. Todavia, em Ferreiro (1995), apenas no terceiro período – que corresponde à fonetização da escrita – as características apresentadas são semelhantes aos demais textos citados.

Figura 1

Evolução das conceitualizações sobre a escrita, segundo Emilia Ferreiro (1990)



Fonte | Criação Profa. Maria Estela Campelo (2001; 2013; 4ª versão)
Arte | Andréa Campelo

Para a caracterização dos aludidos níveis de escrita, neste trabalho, decidimos tomar como principal referência, o texto de Ferreiro (1990), haja



vista a maior clareza que agora observamos na delimitação das características que assinalam a transição do alfabetizando – do primeiro para o segundo nível de conceitualização. Porquanto, “O estabelecimento de condições formais de ‘legibilidade’ (logo, de ‘interpretabilidade’) de um texto marca o início do segundo dos três períodos fundamentais da organização da escrita na criança” (FERREIRO, 1990, p. 27). Cumpre registrar outras informações prévias às discussões sobre a evolução psicogenética. Vejamos:

A evidência empírica acumulada parece indicar que a ordem de sucessão das *conceptualizações* das crianças não é aleatória e que algumas das construções são prévias a outras porque são constitutivas das construções subsequentes. *Isto não quer dizer* que podemos encontrar uma seqüência semelhante com respeito a todos os aspectos da aquisição da escrita. [...]. A seqüência que descrevo [...] é relativa aos esforços infantis por responder a esta pergunta fundamental: o que é que a escrita representa e de que maneira o representa? [...] o mais importante, creio, é *entender esse desenvolvimento como um processo e não como uma série de etapas que se seguiram umas às outras quase automaticamente* (FERREIRO, 1992, p. 86-87, grifos nosso).

197

Outro registro relevante diz respeito ao cuidado que deve ter o professor quando da realização de Sondagens Diagnósticas para conhecimento do nível conceitual da escrita do alfabetizando. Para que, de fato, o professor tenha ‘em mãos’ o resultado do desenvolvimento psicogenético do aluno, com relação à língua escrita, ele deve atentar para que a produção escrita do aluno seja uma *Produção Espontânea*, sob pena de ser invalidado todo o seu trabalho. No âmbito desse referencial, o que é uma *Produção Espontânea*?

A *Produção Espontânea* é aquela que não é o resultado de uma cópia – imediata/atual ou posterior; portanto, a Escrita ou Produção Espontânea é aquela em que o alfabetizando escreve como sabe, escreve do seu jeito, o que não significa escrever de qualquer jeito. “Quando uma criança escreve tal como acredita que [...] deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado” (FERREIRO, 1985, p. 16-17). Ali, Ferreiro ainda nos ensina que “[...] os indicadores mais claros das explorações que os alfabetizandos realizam para compreender a natureza da escrita – são as suas *Produções Espontâneas*”.



Conforme já referimos, neste artigo, vem sendo considerada a classificação de Ferreiro (1990) que difere da que foi apresentada em Ferreiro (1995). Assim, na publicação de 1990, as 'construções de formas de diferenciações intrafigurais' aparecem no 2º período, juntamente com as 'construções de formas de diferenciações interfigurais'. Essa procura das condições de interpretabilidade dos textos marca o início desse 2º período, ressalta Ferreiro.

Após esse registro, passemos à discussão dos três grandes períodos indicadores da evolução dos aspectos construtivos da escrita infantil, que serão, a seguir, nomeados, caracterizados e exemplificados com produções de alfabetizandos norte-rio-grandenses:

1º período: distinção entre a representação icônica e não-icônica; constituição das cadeias de letras como objetos-substitutos;

2º período: construção de modos de diferenciação: intrafigurais ou intra-relacionais; e interfigurais ou inter-relacionais;

3º período: fonetização da escrita.

198 Inicialmente, convém referir que todas as produções do alfabetizando, decorrentes das construções do 1º e 2º períodos de conceitualização da escrita, apesar de distintas entre si, são norteadas por uma hipótese básica – a pré-silábica – segundo a qual, o alfabetizando ainda não relaciona a escrita com a oralidade; portanto, suas produções ainda não estão reguladas por diferenças ou semelhanças entre os significantes sonoros.

Ao contrário, todas as construções que ensejam a fonetização da escrita e que marcam, portanto, a entrada do alfabetizando no 3º período – possibilitam a sua descoberta de que existem relações entre a escrita e a pauta sonora da palavra. Como são distintos os níveis de fonetização manifestados pelo alfabetizando, tais níveis foram nomeados por Ferreiro (1995) como silábico, silábico-alfabético e alfabético, destacando-se que esses níveis ainda comportam subdivisões.

– Mas, com essa característica comum, por que essas escritas são nomeadas de maneiras distintas?

– Porque, em cada uma dessas escritas, é demonstrado, de uma forma bastante singular, como o autor da escrita está compreendendo, naquele momento, a relação 'escrita-pauta sonora da palavra'. Por exemplo, na escrita silábica sem valor sonoro convencional, em decorrência da hipótese por ele construída,

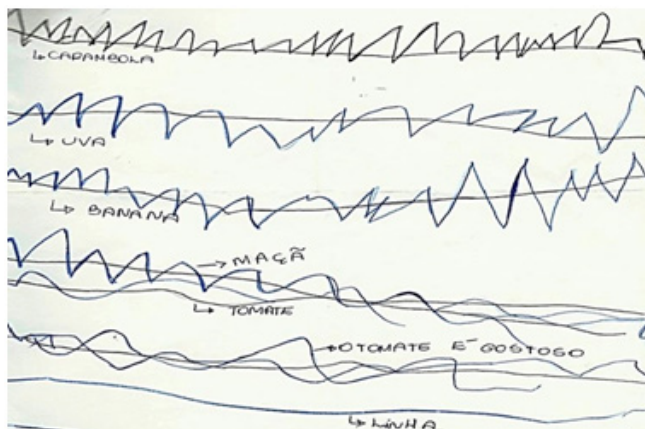


o alfabetizando poderá notar uma letra qualquer para representar uma das sílabas da palavra. No âmbito da fonetização da escrita registramos ainda que as construções decorrentes dessa aquisição são marcadas no terceiro sub-nível (o alfabético), pela "descoberta do grande enigma", de que fala Morais (2005) – o enigma de que a escrita nota os significantes orais ou as sequências sonoras da palavra.

A partir dessas observações, passamos a refletir sobre cada um dos períodos supracitados, destacando que tanto o primeiro período, como o segundo estão subdivididos por dois grupos de características, que separamos em *a* e *b*.

1º período a – Distinção entre as representações icônicas e não-icônicas: nesse momento do processo, a criança busca formas de diferenciações no âmbito das marcas gráficas. Inicialmente, faz distinção entre as representações icônicas e as não-icônicas, "[...] quer dizer, todas as marcas reconhecidas como não-icônicas são chamadas de letras, inclusive os números, ou são chamadas de números incluídas aí as letras" (FERREIRO, 1990, p.23). Quando se desenha, fica-se no domínio do icônico; a forma dos grafismos reproduz o contorno dos objetos e a sua posição espacial. Quando se escreve, fica-se fora do icônico e a forma dos grafismos não reproduz o contorno dos objetos nem a sua posição espacial, mas representa uma propriedade do objeto – seu nome – impossível de ser representada pelo desenho, destacando-se que "[...] linearidade e arbitrariedade de formas são as duas características mais facilmente aceitas de uma representação escrita" (FERREIRO, 1992, p.84). A distinção entre desenho e escrita permite, inicialmente, à criança a produção da escrita pré-silábica indiferenciada, que "[...] parece ser definida, apenas, pela negação: ela não é desenho" (FERREIRO, 1990, p.22). Como exemplo dessa escrita, temos a produção de Yuri (Figura 2), também chamada de grafismos primitivos.

Figura 2
Escrita pré-silábica indiferenciada (Grafismos Primitivos)



Fonte | Escrita coletada em 2012, com orientação da Prof.^a Maria Estela Campelo, por dois alunos do curso de Pedagogia da UFRN: Mário Júnior de Oliveira e Oriana Laurentina da Silva

Codiname do autor | YURI - de 04 anos – Educação Infantil

1º período b – Constituição das letras como objetos-substitutos: Estabelecida a distinção entre os modos icônicos e não-icônicos de representação gráfica, é importante buscar as relações entre eles. Inicialmente, mesmo distintos, desenho e escrita podem compartilhar do mesmo espaço gráfico, sem quaisquer relações entre si. Distinguir entre desenhar – marca gráfica figurativa – e escrever – marca gráfica não figurativa – bem como entender a escrita, as letras como objetos-substitutos são aquisições fundamentais na construção do processo psicogenético de alfabetização da criança (FERREIRO, 1995; TEBEROSKY, 1991). Todavia, antes dessa última aquisição, o alfabetizando vivencia um período de transição, em que considera as letras como *objetos-em-si*, para, gradativamente, passar a considerá-las como objetos-substitutos.

Com Ferreiro (1995) e Teberosky (1991), assinalamos que as letras como *objetos-em-si* são letras que dizem letras; “[...] elas nadaquerem ‘dizer’” (FERREIRO, 1990, p. 25). E não podem dizer nada ou somente podem dizer o que elas mesmas são: letras. Não mantêm com as imagens gráficas nenhuma relação particular quando compartilham do mesmo espaço gráfico. As letras



como objetos-substitutos são letras que dizem algo diferente delas mesmas – o nome dos objetos/seres do mundo, propriedade esta que o desenho é incapaz de reproduzir – cujo significado só será conhecido, se colocarmos as letras em relação com esses elementos de outro sistema – o sistema dos objetos do mundo.

Após essas duas aquisições permanentes – distinção entre a representação icônica e a representação não-icônica e constituição das cadeias de letras como objetos substitutos – que serão integradas a sistemas mais complexos (FERREIRO, 1995), a criança se vê diante de outro problema: estabelecer critérios quantitativos e qualitativos que garantam a legibilidade do escrito – “quando serve para dizer algo?”. Esta indagação é propulsora de ações da criança, visando definir as condições de interpretação de um escrito, enquanto objeto substituto. É o que discutiremos no 2º período *a* e no 2º período *b*, nomeados e caracterizados a seguir:

2º período *a* – Construção de modos de diferenciação intrafigurais ou intra-relacionais: “O estabelecimento de condições formais de ‘legibilidade’ [...] de um texto marca o início do segundo dos três períodos fundamentais da organização da escrita na criança” (FERREIRO, 1990, p. 27). Tais condições formais de legibilidade dizem respeito às construções nos eixos quantitativos e qualitativos, o que é verificado (embora de forma diferente) – tanto nas escritas pré-silábicas com diferenciações intrafigurais e interfigurais (deste 2º período), quanto em escritas fonetizadas, como a silábica e a alfabética (ambas do 3º período de conceitualização).

No tocante à exigência quantitativa do 2º período, com a construção da hipótese da quantidade mínima de caracteres, o alfabetizando considera que uma escrita só será legível se tiver, no mínimo, três caracteres, construção esta que perdura por muito tempo e que tem uma influência decisiva em toda a evolução (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985). Com base no grande acervo de pesquisas produzidas em diferentes faixas etárias e em diferentes níveis socioeconômicos, é destacado que:

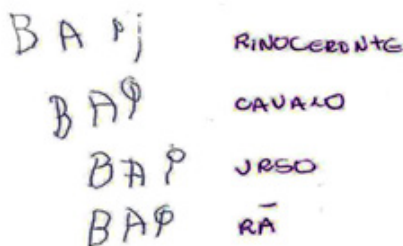
A quantidade de caracteres ótima é 3, e isto não pode ser atribuído a um ensino sistemático dos adultos alfabetizados, porque um adulto de qualquer das línguas que mencionamos lê palavras de uma ou duas letras (artigos, preposições, conjunções, formas verbais etc. que têm essa quantidade) (FERREIRO, 1992, p. 81, grifos nossos).

Vale salientar com Teberosky (1991, p. 51), que “[...] a exigência de uma quantidade mínima de caracteres, sem a qual o que está escrito não é legível, aparece tanto na interpretação quanto na produção de textos”. No eixo qualitativo, também há uma “exigência cognitiva”: a de que os caracteres variem no interior da palavra escrita (hipótese da variedade de caracteres), ressaltando-se que “[...] quantidade e variação intrafigural são critérios absolutos e não relativos” porque “[...] eles não permitem comparar as escritas entre si, mas estabelecer quais delas podem ou poderão ser interpretáveis” (FERREIRO, 1990, p. 29).

Diante do exposto, compreendemos que, para o alfabetizando que se encontra nesse nível do processo, uma lista de diferentes palavras será grafada com sequências de, no mínimo, três/quatro letras que, necessariamente, devem variar no interior das palavras, sem que variem de uma palavra para outra, o que pode ser exemplificado com a Figura 3, por meio da escrita de Luís Antônio, de 8 anos. Luís Antônio tem síndrome de Down; este fato requer uma discussão também relevante no âmbito da alfabetização, o que não é objetivo deste trabalho.

Figura 3

Escrita pré-silábica com diferenciação intrafigural



Fonte | Escrita coletada em 2009, com orientação da Profa. Maria Estela Campelo, por três mestradas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN: Cristine Rosado, Edna Cruz e Karolina Macedo

Codínome do autor | Luís Antônio – 8 anos

2º período b: Construção de modos de diferenciação interfigurais ou inter-relacionais. Nesse momento do processo, as construções anteriores se ampliam; desse modo, além da variação de caracteres no interior de cada palavra (diferenciação intrafigural), a criança passa a exigir que cadeias



de palavras diferentes sejam grafadas com sequências diferentes de letras, constituindo, assim, a escrita diferenciada interfiguralmente, o que pode ser exemplificado com a escrita de Alessandro, de 8 anos (Figura 4).

Figura 4

Escrita pré-silábica com diferenciações intra e interfigurais



Fonte | Arquivo da Escola Municipal Prof.^a Emilia Ramos | Natal-Rio Grande do Norte. Escrita coletada em 1998 e cedida à pesquisadora

3º período – Fonetização da escrita; Ferreiro assinala que essa aquisição fundamental marca a viragem do processo de alfabetização, pelo salto qualitativo que representa, “[...] entendendo por este o momento em que [as crianças] começam a compreender que há uma relação bastante precisa, mas não muito clara para elas ainda, entre a pauta sonora da palavra e o que se escreve [...]” (FERREIRO, 1992, p. 83). O salto qualitativo é caracterizado, sobretudo, pela descoberta da relação som/grafia, haja vista que, como já vimos, “Nos dois primeiros períodos, o escrito não está regulado por diferenças ou semelhanças entre os significantes sonoros” (FERREIRO, 1985, p. 24). De acordo com Ferreiro (1995), o período da fonetização tem subníveis, com diferentes hipóteses e escritas e estas levam os nomes das hipóteses: silábica; silábica-alfabética e alfabética – o que também pode ser visualizado na Figura 1.

1º subnível: o da Hipótese silábica com a Escrita silábica – nesse momento, a criança manifesta sua compreensão acerca da relação som/grafia, representando cada sílaba da palavra com um grafema. Todavia,

A hipótese silábica pode aparecer com grafias ainda distantes das formas das letras, tanto como com grafias bem diferenciadas. Neste último caso, as letras podem ou não ser utilizadas com um



valor sonoro estável. [...]. *Que a hipótese silábica possa aparecer sem que haja grafias suficientemente diferenciadas é absolutamente surpreendente.* Porém, há pelo menos um caso nítido: Erik (5a CB) usa somente formas circulares, fechadas ou semifechadas, às quais, ocasionalmente, acrescenta uma linha vertical (dando como resultado algo próximo a P). Com essas formas, e trabalhando com caracteres separados entre si, Erik propõe dois caracteres para 'sapo' (lido silabicamente como 'sa/po' enquanto vai mostrando, fazendo uma clara correspondência: para cada grafia uma sílaba); escreve também dois caracteres para 'urso' (oso) (lido silabicamente 'ur/so' como antes), porém escreve três caracteres para 'patinho' (lido silabicamente 'pa/ti/nho', com o mesmo método de correspondência (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985a, p. 193-194, grifos nossos).

Nesses casos, inferimos que, provavelmente, o alfabetizando avançou nas construções conceituais acerca da língua escrita, mas não dispõe das ferramentas – o conhecimento das letras do alfabeto – necessárias para a produção de escritas compatíveis com hipóteses mais avançadas e já construídas. No exemplo de Erik, como em outros casos que já vimos, uma hipótese fonetizada (a silábica) foi construída, mas a produção gráfica não acompanha essa evolução, que só passa a ser percebida, a partir da marcação da pauta sonora, pelo autor, no momento da leitura de sua própria escrita.

Considerando a importância do conhecimento, pelo professor, sobre a evolução dos aspectos construtivos da escrita nos eixos quantitativo e qualitativo, evidenciaremos os avanços do alfabetizando nos referidos eixos, seguindo o seu percurso por cada um dos três principais níveis de conceitualização apresentados por Ferreiro e Teberosky (1985; 1985a) e por Ferreiro (1985; 1990; 1995). Assim, vejamos:

Na escrita pré-silábica, conforme já discutimos, havia a exigência mínima de três, quatro caracteres para garantir a legibilidade do escrito. Na escrita silábica, sobre o eixo quantitativo, há a descoberta de que a quantidade de letras com que se vai escrever uma palavra pode ter correspondência com a quantidade de partes que se reconhece na emissão oral (FERREIRO, 1985). Desse modo, a quantidade de letras vai depender da quantidade de sílabas da palavra a ser escrita, conforme a perspectiva do alfabetizando, que nem sempre corresponde à divisão silábica formal. Assim, uma palavra



trissílaba, por exemplo, poderá ser notada, silabicamente, como se fosse polisílaba e vice-versa.

Na escrita pré-silábica, as construções no eixo qualitativo eram norteadas pela hipótese da variedade de caracteres. No caso da escrita silábica, quando as letras começam a adquirir valores sonoros estáveis, há a descoberta, no referido eixo, de que partes sonoras semelhantes começam a se exprimir por letras semelhantes (FERREIRO, 1985). Esse avanço evidencia a (re) construção de hipóteses anteriores, marcadas pela exigência de letras diferentes no interior das palavras (escrita pré-silábica com diferenciação intrafigural) ou da sequência de letras das palavras, quando comparadas entre si (escrita pré-silábica com diferenciação interfigural). Explica, ainda, Ferreiro (1987) que as escritas silábicas podem ser de dois tipos:

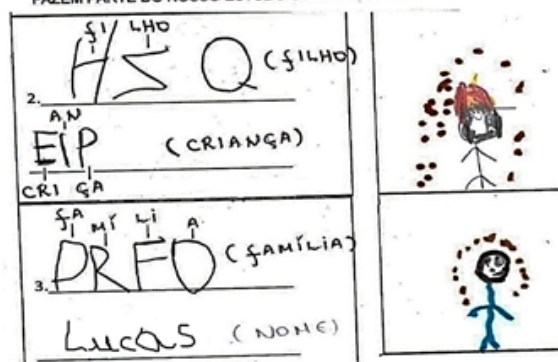
Tipo 1: escrita silábica sem valor sonoro convencional – quando, na sua escrita, a criança *não utiliza* vogais ou consoantes da escrita formal da palavra representada. No caso dessas escritas, “[...] a criança põe tantas letras quantas sílabas possui a palavra, mas qualquer letra para qualquer sílaba” (FERREIRO, 1987, p. 94). Na produção de Lucas (Figura 5), por exemplo, ele grafa com as letras E - I - P, cada sílaba da palavra CRI-AN-ÇA. Vejamos: E | CRI; I | AN; P | ÇA.

205

Figura 5

Escrita silábica sem valor sonoro convencional

1- ESCREVA E DESENHE OS NOMES DITADOS PELA PROFESSORA QUE FAZEM PARTE DO NOSSO ESTUDO SOBRE A FAMÍLIA.



Fonte|Escrita coletada em 2013, pelas Professoras Ruth Regina e Isaura Brandão (NEI/CAP/UFRN) e cedida à pesquisadora
Codinome do autor | Lucas, de 5 anos - Educação Infantil

Ratificando o que foi dito no parágrafo anterior, Ferreiro (1987, p. 94) explica que, no caso dessas escritas, “[...] a criança põe tantas letras quantas sílabas possui a palavra, mas qualquer letra para qualquer sílaba”. Examinemos, nesse sentido, a produção escrita de Lucas, representada na linha superior e, na linha inferior, a leitura que ele fez da própria escrita. Ali, ele registra qualquer letra para representar/notar qualquer sílaba, como pode ser visualizado na escrita das palavras: filho; criança; família, lembrando que a divisão silábica do alfabetizando desse nível nem sempre corresponde à formal (caso da palavra FAMÍLIA).

H	Z	Q	E	I	A
FI	LHO	??	CRI	AN	ÇA
		P	R	F	O
		FA	MÍ	LI	A

206

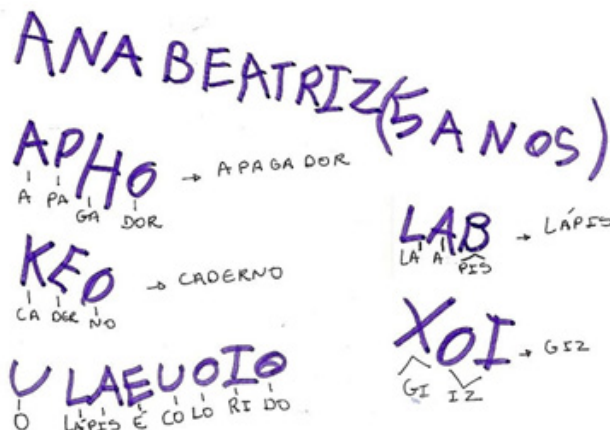
Todavia, observamos que, apesar da aparente tranquilidade de Lucas na produção da escrita silábica da palavra FILHO (dissílaba), o aluno manifesta certa vinculação (ainda) à hipótese da quantidade mínima de caracteres, do período precedente. Assim sendo, mesmo assinalando os caracteres H – Fle Z – LHO, Lucas procura compensar o desequilíbrio gerado pela situação, acrescentando a letra Q, mesmo sem relacioná-la a quaisquer das sílabas da palavra em foco.

Tipo 2: quando vogais e/ou consoantes da escrita convencional são utilizadas na produção do alfabetizando, temos a escrita silábica com valor sonoro convencional, “[...], mas dentro de um sistema silábico” (FERREIRO, 1987, p. 94), marcando a construção no eixo qualitativo, já referida. Como exemplo, temos a escrita (Figura 6) de Ana Beatriz, de 5 anos, aluna de Educação Infantil.



Figura 6

Escrita silábica com valor sonoro convencional



Fonte | Escrita coletada em 2005, com orientação da Prof.^a Maria Estela Campelo, por dois alunos do curso de Pedagogia da UFRN: Emerson Nunes de Almeida e Jane Alves

Na produção de Ana Beatriz (5 anos), percebemos que ela utiliza os grafemas APHO para representar cada sílaba da palavra 'APAGADOR'. Vejamos, pois, as correspondências, na leitura feita por ela, para esta e as demais palavras da lista.

A	P	H	O	K	E	O
A	PA	GA	DOR	CA	DER	NO
	L	AB		X	OI	
	LÁ	PIS		G	IZ	

Na escrita da palavra 'APAGADOR' – o 'A' representa uma sílaba que contém esse valor vocálico ('A'); e o mesmo ocorre na quase totalidade das outras sílabas: 'A' para 'PA'; 'O' para 'DOR', o que também é observado nas demais palavras: em CADERNO – 'E' para 'DER'; 'O' para 'NO'. Em GIZ, 'I' para 'IZ', embora escreva 'OI'. Ainda na palavra 'APAGADOR', observamos

que Ana utiliza o grafema 'H' para representar a sílaba 'GA', procedimento este que já encontramos na escrita de outros alfabetizandos – tanto crianças, quanto jovens e adultos.

No caso da consoante 'K' para representar a sílaba 'CA', consideramos que, aí, Ana já "ensaia" a escrita alfabética desta sílaba, uma vez que, todos os sons de que precisa para oralizar a referida sílaba, já estão presentes no grafema 'K'. E o que observamos na escrita silábica das palavras – LÁPIS (dissílaba) e GIZ (monossílaba)?

Na análise dessas escritas, como na escrita anterior de Lucas, em confronto com o enunciado da hipótese silábica, poderíamos, grosso modo, concluir que as escritas de Lucas e de Ana Beatriz seriam uma negação do que afirma Ferreiro (1985) acerca das produções embasadas nessa hipótese. Todavia, considerando que a alfabetização não se dá por aquisições cumulativas, mas por reconstruções conceituais, que acontecem num processo que vai se intrincando paulatinamente, cada (re)construção acontece em patamares sempre mais evoluídos, mas alicerçada no que foi construído anteriormente. Desse modo, o alfabetizando pode, simultaneamente, ingressar num nível de conceitualização mais evoluído, sem ter reconstruído todas as hipóteses do período precedente, como nos exemplos das escritas de Lucas e de Ana Beatriz.

No caso particular de Ana, mesmo produzindo escritas silábicas com valores sonoros estáveis, ela demonstra que as exigências cognitivas decorrentes da construção no eixo quantitativo – da hipótese (anterior) pré-silábica – ainda estão tão fortes que desestabilizaram a hipótese silábica, recém-construída. Nesse caso, a escrita silábica de trissílabos e polissílabos não desencadeou nenhum transtorno porque não é incoerente com a hipótese da quantidade mínima de caracteres (ainda vigente); mas, quando Ana "percebeu" que deveria produzir escritas silábicas de monossílabos e dissílabos, os conflitos cognitivos em torno de eixos quantitativos antagônicos, desequilibraram Ana Beatriz que buscou sua equilíbrio, ainda que temporária, na "opção" pelo "respeito" à quantidade mínima de caracteres – três – para garantir a legibilidade do seu escrito. Nesse sentido, em vez de grafar a palavra "LÁPIS" com dois caracteres, produziu "LAB" e leu: "LA/A/PIS"; no caso do monossílabo "GIZ", em vez de grafar com, apenas, uma dessas letras (pois é monossílabo), grafou "XOI" e ainda leu "GI/IZ".



No seu Relatório, os alunos Emerson Nunes e Jane Alves registraram que Ana Beatriz demonstrou dificuldades para escrever a palavra "GIZ" e perguntou: "quantas letras tem uma sílaba?". Emerson respondeu com outra pergunta: "o que você acha?" – ao que ela completou: "Eu acho que é só uma". Mesmo assim, representou com três caracteres – 'XOI' – alegando que faltavam letras, principalmente quando era convidada a ler a sua própria produção.

Na escrita da frase, Ana grafa uma letra para cada sílaba, demonstrando ter superado os conflitos vivenciados por ocasião da escrita da lista de palavras, quando foi convidada a ler (para registro das marcações) e interrogada para justificar algumas das posições que assumia. Esse tipo de mediação que enseja a reflexão do alfabetizando acerca da própria escrita, muitas vezes, é fator de superação imediata de conflitos e, consequentemente, de avanços para níveis de conceitualização mais avançados.

Vejamos a frase (na primeira sequência de letras) produzida por Ana Beatriz:

U	L	A	E	U	O	I	O
O	LÁ	PIS	É	CO	LO	RI	DO

209

Na análise psicogenética da escrita da frase, observamos que essa produção de Ana Beatriz difere de outros alfabetizando que, no caso de escritas silábicas, representam cada palavra da frase – e não cada sílaba da palavra – com um grafema. Tomando por base a produção escrita de Ana Beatriz, perguntamos:

No âmbito da escrita silábica com valor sonoro convencional, qual a produção mais complexa – a que representa as sílabas com as vogais da palavra – ou a que grafa as sílabas utilizando-se das consoantes?

Considerando que Ana Beatriz utiliza vogais e consoantes que estão presentes na escrita convencional da palavra que gostaria de notar, destacamos que a sua escrita silábica, como um todo, já está mais avançada do que outras escritas silábicas, em que o alfabetizando só trabalha com as vogais – asserção esta que encontra fundamentos em Teberosky e Colomer (2003). Portanto, com respaldo em Teberosky e Colomer (2003), compreendemos que

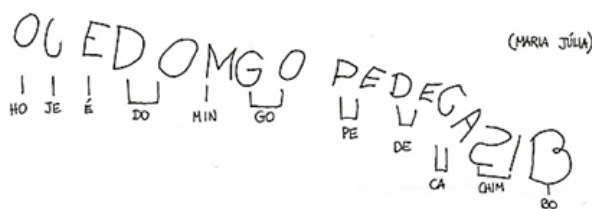
há muitos fatores que podem balizar a nossa opinião de que a escrita silábica com valor sonoro convencional e que se apresenta por meio das consoantes é mais complexa do que a escrita silábica, com valor sonoro convencional, representada pelas vogais da palavra.

Aprendemos também com Emilia Ferreiro que a escrita silábica, apesar de ser constantemente infirmada pelos diversos escritos do ambiente da criança, é satisfatória para o alfabetizando que escreve sob a direção da hipótese silábica (FERREIRO, 1995). Neste e n'outros casos semelhantes, diríamos que uma boa mediação docente faria o alfabetizando avançar, de forma mais rápida, para a escrita silábico-alfabética, onde uma conjugação de hipóteses é construída, sem exclusão da hipótese silábica, chegando-se à próxima etapa de produção fonetizada.

2º *subnível*: com o uso simultâneo das hipóteses silábica e alfabética, temos, portanto, a Escrita silábica-alfabética. Para Azenha (2003, p. 82, grifos nossos), "[...] a escrita silábica-alfabética é um momento de transição⁵, em que a criança, sem abandonar a hipótese anterior, ensaia em alguns segmentos a análise da escrita em termos dos fonemas (escrita alfabética)".

Como exemplo da escrita silábica-alfabética, apresentamos a escrita de Maria Júlia, Figura 7. Na sua produção – escrita parcial da Parlenda 'HOJE É DOMINGO PÉ DE CACHIMBO' – observamos que cada marca gráfica, ora, registra uma sílaba oral: (J – JE; M – MIN; SI – CHIM; B – BO); ora as marcas gráficas representam os fonemas da língua oral: (O – HO; E – É; DO – DO; GO – GO; PE – PÉ; DE – DE; GA – CA).

Figura 7
Escrita silábica-alfabética



Fonte | Escrita coletada e cedida à pesquisadora pela Prof.ª Adélia Ubarana (NEI/CAp/UFRN)

3º *subnível*: Com base na hipótese alfabética, subjacente à escrita alfabética, o alfabetizando deve registrar todos os fonemas da língua oral,

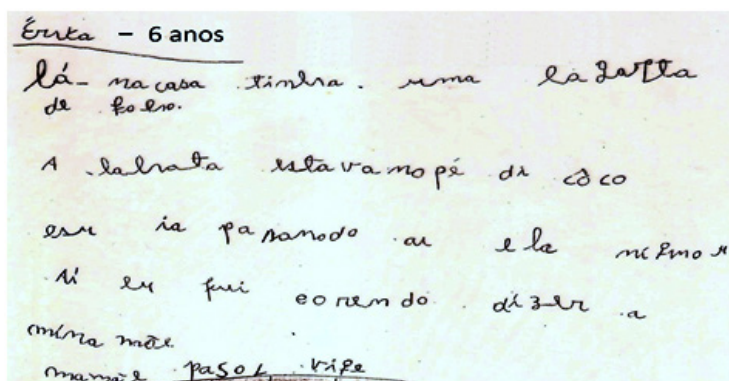


ainda que, inicialmente, não considere as normas ortográficas. O ingresso nesse momento último do sistema socialmente estabelecido é permitido com a descoberta de que a sílaba não pode ser considerada 'a unidade' porque ela própria é reanalisável em elementos menores, os fonemas.

Como parte da construção no eixo quantitativo, a criança descobre que não basta, necessariamente, uma letra por sílaba, e que não se estabelece regularidade duplicando letras por sílaba, uma vez que a relação letras/sílaba é variável (FERREIRO, 1985, p. 27). A construção no eixo qualitativo da escrita alfabética acontece com a (re)construção desse eixo no âmbito da escrita silábica; ou seja, aqui, a criança descobre que "[...] a identidade de som não garante identidade de letras, nem a identidade de letras a de sons". Além disso, suas interações com o objeto de conhecimento, se bem mediadas, poderão favorecer sua compreensão de que, no Sistema de Notação Alfabética, não há relações biunívocas entre todos os grafemas e fonemas.

A escrita alfabética pode ser não-ortográfica ou ortográfica. Como exemplo, apresentamos a escrita de Érika (Figura 8), onde todos os fonemas são representados, embora desconsiderando as normas ortográficas. Observemos, na Figura 8, a palavra 'miqmo u – ME QUEIMOU'.

Figura 8
Escrita alfabética não ortográfica



Fonte | Escrita coletada pela aluna do curso de Pedagogia da UFRN e bolsista de Iniciação Científica/CNPq – Helena Cunha Dantas (1995), como parte do Projeto de Pesquisa 'Usos e Funções da língua escrita no cotidiano extra escolar', coordenado pela Profa. Maria Estela Campelo/UFRN



Consideramos interessante apresentar ao leitor o texto da *Leitura de Érika*, pela própria Érika, o que enseja a comparação do texto escrito com a leitura do mesmo.

Após nossas reflexões sobre o processo psicogenético de construção da língua escrita, teceremos nossas Considerações Finais.

LEITURA DA ESCRITA DE ÉRIKA, PELA PRÓPRIA ÉRIKA

"Lá na casa tinha uma lagarta de fogo. A lagarta estava no pé de côco. Eu ia passando, aí ela me queimou. Aí eu fui correndo dizer a minha mãe. Mamãe passou Vique" – referindo-se ao secular unguento 'VickVapoRub'.

Considerações finais

Retomar e analisar produções escritas de alfabetizandos, que temos colecionado ao longo de 20 anos das nossas vivências docentes, configurou-se como um prazeroso exercício de (re)construções de conhecimentos sobre a psicogênese da língua escrita, agora voltada para a alfabetização de crianças norte-rio-grandenses. Dentre essas inúmeras reconstruções, algumas podem ser destacadas: a) a ratificação, no nosso Estado, de achados de pesquisas realizadas em diversos contextos e culturas, com diferentes sujeitos – crianças argentinas, mexicanas, venezuelanas, portuguesas, francesas, italianas, norte-americanas, dentre outras (FERREIRO, 1992) – e que têm sido divulgados por inúmeros pesquisadores embasados nos princípios psicogenéticos defendidos por Emilia Ferreiro; b) as evidências de possibilidades de uma imersão no cerne do processo de alfabetização, para melhor compreensão do mesmo e consequente redirecionamento da prática pedagógica de professores alfabetizadores.

Registramos, ainda, que as descobertas de Emilia Ferreiro e dos pesquisadores por ela liderados representam, em termos quantitativos e qualitativos, muito mais do que esta síntese a que conseguimos chegar com nosso estudo. Todavia, considerando a complexidade desse aporte teórico, construindo a muitas mãos, não nos causa estranheza, embora não seja desejável, o surgimento de equívocos no âmbito desse referencial.

Um desses equívocos diz respeito à interpretação de que, na sua criação, Ferreiro e Teberosky (1985a) adotaram uma 'tese de recapitulação', o



que é negado por Ferreiro (1990) e Ferreiro (1995a), com explicações convincentes, das quais apresentamos alguns recortes:

a) considerando que o desenvolvimento psicogenético de aquisição da língua escrita tem início com a separação entre os sistemas representativos icônicos e não-icônicos, é afastada qualquer possibilidade de as escritas fonetizadas serem antecedidas pelas marcas pictográficas, presentes na história da escrita na humanidade, conforme autores de renome; b) não devemos confundir a história das marcas gráficas – como as marcas pictográficas – com a história dos sistemas de marcas linguisticamente interpretadas; c) a história das grafias individuais, como a evolução da ‘cabeça de boi’ até a letra grega alfa e a nossa letra ‘A’ não pode ser comparada à história dos sistemas de escrita, “[...] são coisas diferentes”; d) “[...] o reconhecimento dos antecedentes históricos é uma coisa; retroceder o debate à época dos antecessores é outra” (FERREIRO, 1995a, p. 160 e 162).

Enfim, Ferreiro (1995a, p. 158) também informa que “[...] apesar de estarem expostas apenas a um tipo de escrita (alfabética), as crianças recapitulariam alguns momentos-chave da história da escrita na humanidade”; porém, de forma mais explícita, ratifica a sua posição contrária àquela tese e complementa: “No entanto, é preciso reconhecer que de forma alguma tentamos adotar uma tese de ‘recapitulação’”. A autora também tem sido cobrada quanto a sua posição acerca da alfabetização de crianças na primeira infância, o que tem gerado mal-entendidos, por mais que ela tente esclarecer a questão – “Deve-se ou não se deve ensinar a criança a ler e a escrever na primeira infância?” – ora com referência à pré-escola, ora ao 1º ano do ensino fundamental, ora a uma determinada faixa etária etc.

Considerando a motivação da escrita deste artigo, decidimos encerrar as nossas Considerações Finais, retomando, numa síntese, a reflexão de Emilia Ferreiro sobre ‘Cultura Escrita na Primeira Infância’, e que contempla a questão anterior. Assim, diz a autora:

O que proponho é substituir a pergunta centrada no ensino por outra centrada na aprendizagem: deve-se permitir ou não que as crianças aprendam sobre a língua escrita na pré-escola? Nesse caso, a resposta é redondamente sim. [...] Refiro-me aos quatro ou cinco anos – o que se pode fazer aos quatro ou cinco anos? Dar condições para ter experiências variadas com a língua escrita: escutar ler, permitir escrever, poder perguntar, descobrir as diferenças e as



relações entre imagem e texto [...]. Um ambiente em que se possa aprender, que não proíba aprender, deve ter livros, deve deixar circular a informação sobre a língua escrita, mas é evidente que o ambiente por si mesmo não é o que alfabetiza. [...]. A simples presença do objeto não garante conhecimento, mas a ausência do objeto garante desconhecimento (FERREIRO, 2001, p. 146, 147-148).

Finalizando, achamos pertinente ressaltar que o processo de construção das hipóteses infantis sobre a escrita é caracterizado por avanços, recuos, conflitos cognitivos, (des)equilibrações, o que é grandemente influenciado pelas intervenções pedagógicas do professor, a partir das produções das crianças, uma vez que, “[...] conhecer a psicogênese da alfabetização não implica, [...], permanecer estático, à espera do aparecimento do próximo nível” (FERREIRO, 1995, p. 34).

Notas

- 1 “Psicogênese da língua escrita: estudo sobre as transformações do conhecimento do alfabetizando acerca da língua escrita” (FERREIRO, 1995, p.16).
- 2 O evento a que nos referimos diz respeito ao 1º Seminário ‘Victor Civita de Educação com Emilia Ferreiro’. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=ImQaOt_qVm4 Acesso em: 16 jan. 2013.
- 3 Nossa Figura acerca da ‘Evolução das Conceitualizações sobre a Escrita’, agora em sua 4ª versão, foi idealizada inicialmente em 2001 e teve como grande referência, o texto de Ferreiro (1990). Ao longo desses 14 (catorze) anos de sua primeira versão, nossa criação vem sendo enriquecida com a colaboração do olhar crítico dos nossos alunos do curso de Pedagogia (UFRN) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFRN), além de professores do sistema público de educação, que têm participado de nossas aulas nos cursos de formação docente oferecidos pela UFRN. Registramos, ainda, que os depoimentos desses colaboradores têm nos estimulado a utilizar a referida Figura nas nossas aulas, o que tem nos ajudado bastante.
- 4 Salientamos que essa é uma questão sempre recorrente nas turmas em que ministramos aulas sobre a Psicogênese da língua escrita: seja no curso de graduação em Pedagogia (UFRN), seja no Programa de Pós-Graduação em Educação (UFRN), seja em outros cursos de formação de professores.
- 5 Numa referência mais recente à escrita silábico-alfabética, assim, se expressa Ferreiro(2001, p.95): “[...] descrevi em tudo quanto foi lado [a escrita silábico-alfabética] como um período de transição, como um fenômeno misto, como algo destinado a ser superado, precisamente por essa oscilação entre um e outro tipo de regularidade. Contudo, direi que a tese de Graciela Quinteros [orientanda de Emilia Ferreiro] parece sugerir que o período silábico-alfabético tem sua própria especificidade. [...]. Até agora o descrevi como transição, mas talvez tenha de repensá-lo como um período com uma especificidade própria”.



Referências

AZENHA, Maria da Graça. **Imagens e letras**: Ferreiro e Luria. Duas teorias psicogenéticas. São Paulo: Ática, 1995.

_____. **Construtivismo**: de Piaget a Emilia Ferreiro. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.

BAUER, Martin W.; AARTS, Bas. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George; (Org.). **Pesquisa qualitativa com textos, imagem e som**: um manual prático. Tradução Pedrinho Arcides Guareschi. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. Em busca da construção de sentidos: o trabalho de leitura e produção de textos na alfabetização. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Org.). **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Sistema Educacional Brasileiro. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: manual do pacto. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf. Acesso em: 21 abr. 2013.

FERREIRO, Emilia. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. In: FERREIRO, Emilia (Org.). **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução Horácio Gonzales. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

_____. Processos de aquisição da língua escrita no contexto escolar. In: FERREIRO, Emilia (Org.). **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução Horácio Gonzales. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985a.

_____. **Alfabetização em processo**. Tradução Maria Antônia Cruz Costa Magalhães, Marisa do Nascimento Paro e Sara Cunha Lima. 3. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

_____. A escrita... antes das letras. In: SINCLAIR, Hermine (Org.). **A produção de notações na criança**: linguagem, números, ritmos e melodias. Tradução Maria Lúcia F. Moro. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.

_____. A cultura escrita na Primeira Infância. In: FERREIRO, Emilia. **Cultura escrita e educação**: conversas de Emilia Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa María Torres. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.



_____. **Com todas as letras**. Tradução Maria Zilda da Cunha Lopes. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese. In: GOODMAN, Yetta M. (Org.). **Como as crianças constroem a leitura e a escrita**: perspectivas piagetianas. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1995.

_____. Sobre a necessária coordenação entre semelhanças e diferenças. In: CASTORINA, José Antônio; FERREIRO, Emilia; LERNER, Delia; OLIVEIRA, Marta Kohl de (Org.). **Piaget-Vygotsky**: novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 1995a.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. A compreensão do sistema de escrita: construções originais da criança e informação específica dos adultos. In: FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução Horácio Gonzales. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

_____. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1985a.

MORAIS, Artur Gomes de. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização? In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges C. de; LEAL, Telma Ferraz (Org.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Apresentação. In: AZENHA, Maria da Graça. **Imagens e letras**: Ferreiro e Luria – duas teorias psicogenéticas. São Paulo: Ática, 1995.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

SOARES, Magda. **Aprender a escrever, ensinar a escrever**. In: ZACCUR, Edwiges (Org.). A magia da linguagem. Rio de Janeiro: DP & A/SEPE, 1999.

TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. Tradução Beatriz Cardoso. 4. ed. São Paulo: Trajetória Cultural; Campinas: Editora da UNICAMP, 1991.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever**: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIEIRA, Giane Bezerra. **Alfabetizar letrando**: Investigação-ação fundada nas necessidades de formação docente. 2010. 333f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.



WEISZ, Telma. Prefácio. In: FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução Horácio Gonzales. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

Profa. Dra. Maria Estela Costa Holanda Campelo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Natal
Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa Análise de Necessidades da Formação Docente
E-mail | estelacampelo@hotmail.com

Recebido 30 nov. 2015

Aceito 8 dez. 2015