

Panorama das teorias de alfabetização na América Latina nas últimas décadas (1980-2010)

Mirta Castedo*

Mirta Torres**

* Universidade
Nacional de La Plata,
Argentina; Universidade
Pedagógica, Buenos Aires,
Argentina

** Ministério da Educação,
Argentina – Secretaria de
Educação, Governo da
Cidade de Buenos Aires,
Argentina

RESUMO

Ao longo dos últimos 30 anos, mudanças fundamentais nas teorias da alfabetização têm afetado de diferentes maneiras as práticas de ensino na América Latina, ao mesmo tempo em que outras transformações também foram ocorrendo na cultura escrita. Neste artigo, com base em um levantamento bibliográfico em língua espanhola, será possível observar três teorias sobre a apropriação da língua escrita com repercussões importantes no campo da alfabetização: Whole Language, consciência fonológica e pesquisa psicogenética, amplamente difundidas no âmbito da pesquisa psicolinguística e em propostas de ensino a elas associadas. A relação língua oral-língua escrita, a concepção de erro e diversidade e a variação linguística são eixos que atravessam os pontos centrais e discrepantes entre teorias.

PALAVRAS-CHAVE

Teorias da alfabetização. Linguagem integral. Consciência fonológica. Psicogênese da escrita. Construtivismo

INTRODUÇÃO

Ao longo dos últimos 30 anos aconteceram mudanças fundamentais relativas às teorias de alfabetização na América Latina. Sem dúvida, essas mudanças – que foram se constituindo em décadas anteriores – incidiram de maneiras diversas nas práticas de ensino. Ao mesmo tempo, ocorreram mudanças culturais profundas, que incluíram o próprio objeto dos processos de alfabetização, a saber, a língua escrita mesma. Cabe, portanto, destacar sinteticamente em que consistiram essas modificações.

Até o início dos anos 1980, os números relativos ao fracasso em alfabetização eram inexistentes ou conhecidos apenas indiretamente, ao se verificar o abandono precoce da escola por parte de milhões de crianças. O panorama teórico era marcado pela Teoria do Déficit. De acordo com o Dicionário de Ciências da Educação, nessa teoria:

[...] as dificuldades e o fracasso escolar das crianças, especialmente de grupos menos favorecidos, em geral são explicados como decorrentes de carência na linguagem, tanto no léxico – deficiências de vocabulário –, quanto na sintaxe – utilização de estruturas gramaticais relativamente simples ou incorretas. Supõe-se que as deficiências linguísticas traduzam-se em dificuldades cognitivas (na elaboração de conceitos, em modos de raciocínio etc.), dando origem ao fracasso escolar. (AA. VV., 1983, p.372)

Isto é, trata-se de uma teoria por meio da qual se legitima uma explicação circular: o fracasso tem origem em uma insuficiência de linguagem, produzida, por sua vez, pela origem social, que impede o desenvolvimento cognitivo, sem o qual a superação do fracasso é impossível. Desse ponto de vista, considerando que fracasso na escola e pobreza têm a mesma origem, pobreza e insuficiência linguístico-cognitiva ficam também inevitavelmente associadas. Uma teoria que torna a pobreza patológica e naturaliza o fracasso.

Paralelamente, na prática, defendia-se que era preciso manter as crianças exercitando-se mesmo em lugares onde as crianças não liam, não escreviam, nem tinham contato algum com a língua escrita e, assim, realizando tarefas de motricidade, seleção visual, pronúncia, etc., até atingir determinados desempenhos visuais, auditivos e motores completamente alheios à cultura escrita. *THE LITERACY DICTIONARY* destaca que essa prática escolar é conhecida como “prontidão” ou “preparação para a leitura” (“reading readiness”, em inglês), com o intuito de alcançar uma “disposição ou nível mínimo para tirar proveito da instrução de leitura para, só então, começar a se ensinar” (AA. VV., 1995).

Na escola, as crianças não ouviam a leitura de textos, não trocavam opiniões sobre as leituras feitas, não pegavam o lápis para tentar escrever, nem a professora ditava um conto ou qualquer outro tipo de relato para que fosse lido pelos outros. Determinados desempenhos motores, visuais, auditivos, etc. eram supostos como prévios e indispensáveis para aprender a ler e a escrever e o esforço para desenvolvê-los tomava vários meses ou até mesmo anos. Sustentava-se o absurdo de que as pessoas precisavam se exercitar por meio de práticas que nada tinham que ver com a língua escrita para poder ter acesso à cultura letrada, mantendo-as, assim, cada vez mais distantes do objeto de ensino.

No entanto, Telma Weisz (2010, p. 57) ressalta que há uma ruptura quando:

[...] as questões linguísticas envolvidas na alfabetização começaram a se fazer presentes. Em diferentes lugares, de forma mais ou menos concomitante, começa-se a instalar a ideia da língua escrita como um objeto sobre o qual se pode pensar, isto é, uma posição contrária a um conjunto de habilidades e competências psiconeurológicas [...] A ruptura é produzida por uma “reconceituação” do conteúdo da alfabetização. A alfabetização, vista como um objeto estritamente fonológico, que se apresentava como uma relação um a um entre letras e sons e letras com sons transformou-se em outro objeto. O objeto da alfabetização passou a ser muito mais que a correspondência grafema/fonema. A linguagem, inclusive a questão discursiva, entrou no campo da alfabetização.

Ao mesmo tempo, a História e outras Ciências Sociais começaram a estudar esse objeto complexo que é a escrita. Determinadas perspectivas psicolinguísticas e didáticas começaram a recorrer a esses estudos. Assim, o contexto sócio-histórico transformou-se em recurso indispensável para a compreensão do processo de aprendizagem e da especificidade do objeto de ensino.

Desse modo, desde o início dos anos 1980, temos condição de lutar contra as correntes “que reduzem a criança a um aparelho fonador, auditivo e correspondentes associações óptico-motores, obrigando os pequenos aprendizes a realizarem exercícios escolares de reprodução de formas (cópia) e a repetirem sílabas ou sons isolados, fora da língua”. (FERREIRO, 2010, p.43).

Nesse panorama de mudanças recentes, como destacam vários autores (COLOMER, 2008; TEBEROSKY, 2010), também é indispensável considerar pelo menos duas transformações ocorridas fora da escola: as mudanças relacionadas, à produção de materiais de leitura e às novas tecnologias da informação e da comunicação.

Por uma combinação de transformações tecnológicas dos processos de edição

e de comercialização, por um lado, somada à profusão da produção literária destinada às crianças por parte de autores, ilustradores e artistas plásticos, o panorama relativo aos livros infantis atualmente é muito diferente daquele que antes conhecíamos. Há três décadas, ainda predominava a ideia de que, para se ensinar a ler e a escrever, eram necessários, primeiro, bons livros didáticos para, depois, passar aos “livros de verdade”. Hoje, a produção é tão abundante, diversificada e de tamanha qualidade que não precisamos pensar nesses livros, mas sim em como selecionar os melhores títulos para as aulas, porque é perfeitamente possível combinar qualidade literária e propósitos didáticos.

Os materiais de leitura, especialmente os livros de literatura infantil,¹ “são de grande qualidade literária e visual: atraem a atenção; há diversidade de temas, de formas, de gêneros; possuem direcionamentos diferentes de acordo com cada idade e, de forma conjunta, as várias faixas etárias (de dupla audiência, como dizem os críticos, para crianças e adultos).” (TEBEROSKY, 2010, p.55). Vários desses livros têm características que os tornam especiais para o início da aprendizagem, sem que tenham sido concebidos para esse fim.

Essa condição torna desnecessária a produção de textos especialmente elaborados para a escola e coloca em primeiro plano a necessidade de provimento de bibliotecas de apoio às turmas. Antes, dizíamos que não se podia ensinar a ler sem livros (CERLALC, 1996). Hoje, dizemos que não fazem falta livros didáticos ou textos elaborados especialmente para se ensinar a ler e a escrever. É que há “verdadeiros livros” – obras de arte, autêntica literatura, livros de difusão – que, embora não sejam material didático, são especialmente adequados para o início das aprendizagens. As imagens permitem antecipar enunciados, a diagramação das páginas convida o leitor a estabelecer correspondência entre o que se lê e o que está escrito, as marcas de edição servem de destaque, outras ressaltam segmentos que se repetem, etc. E isso acontece em todos os gêneros: lírico, teatro, narrativa e textos informativos de todo tamanho e espécie. Diante de tantos materiais disponíveis, por que utilizar, nas turmas das crianças menores, materiais que não representam tradição cultural alguma? Perdemos em conhecimento cultural e em possibilidade de antecipação, uma das estratégias básicas de leitura que é necessário desenvolver para aprender a ler.

Por outro lado, assistimos a uma terceira fase da história da escrita, mais além do manuscrito e da imprensa, a fase da escrita eletrônica (CASTRO, 1994). Hoje, escrevemos com teclados e em telas de computador. Como

¹ Livros de imagem, versões atuais de contos clássicos, histórias e jogos de linguagem, poesia tradicional e contemporânea, e assim por diante.

sempre tem acontecido, a alteração das condições materiais de produção causam mudanças profundas nas práticas: o processo de escrita e o objeto escrita foram e continuam sendo transformados.

Quem escreve não só se libera do traçado das letras e tem auxílio permanente dos corretores ortográficos, como também, além disso, deve aprender a fazer parte de uma sucessão coletiva de autores nem sempre identificáveis ou reconhecidos, em contextos nos quais não é obrigatório possuir “antecedentes” autorais para publicar. O controle da escrita depende muito mais do domínio das ferramentas de publicação do que de algumas pessoas “autorizadas”, porque o formato digital expande as ferramentas tanto de publicação quanto de distribuição, independentemente do papel social reconhecido pelos outros. A edição está a cargo do produtor (algo que já vivemos há muito, antes da criação da imprensa) e, por último, a distribuição – em plataformas, em redes – também nas mãos do autor, desde que ele saiba manejar as ferramentas.

Apesar de as maneiras de se utilizar produtivamente os computadores para ler e escrever em sala de aula estarem ainda longe de ser resolvidas, eles transformaram profundamente o ambiente escolar: o que há para ensinar e aprender? Novas ferramentas de produção, possibilidades de alteração proporcionadas pelas ferramentas, possibilidades criadas pelo produtor para que outros as modifiquem, meios de distribuição do que foi produzido... Será possível que essas novas práticas entrem no espaço escolar? Será à custa da ampliação do tempo de ensino obrigatório ou será possível abandonar o que não tem mais sentido na cultura, embora permaneça em sala de aula? (CASTEDO; ZUAZO, 2011).

É nesse cenário que teorias e práticas seguem seu curso. Como em todo processo histórico, não estão isentas de contradições nem de disputas pelo campo. Lutas não apenas produzidas no campo da pesquisa básica, mas que também se entrelaçam com outras transformações muito mais lentas nas práticas, sempre flutuantes e nada homogêneas nem exclusivas e diretamente determinadas pelas teorias. Práticas atravessadas por movimentos sociais e políticos, especialmente por movimentos de professores da educação básica e da universidade. Práticas também facilitadas, dificultadas, fomentadas ou impedidas por políticas de estado nem sempre estabelecidas com clara consciência de seus efeitos em sala de aula. Lutas que não ficam à margem de disputas pelo poder econômico, que detém os recursos para pesquisa, formação de professores, produção de materiais ou, pelo menos, para a aquisição de tecnologia.

Nos parágrafos seguintes, concentraremos-nos na apresentação das teorias, detendo-nos a olhar as práticas a partir de suas próprias janelas. A história contada a partir da prática, sem dúvida, constituiria outra história da mesma história, não desenvolvida aqui. Sem dúvida, seriam outros relatos que também poderiam ser construídos com base em outros enunciadores, posicionados em outras perspectivas teóricas. Como sabemos que isto é inevitavelmente assim, pecamos conscientemente com excesso de citações com o intuito de equilibrar o próprio ponto de vista em relação a outras vozes, permitindo a busca de novas interpretações.

Whole language: contra a patologia do erro e do treinamento de habilidades e competências isoladas

No início da década de 1960, Kenneth Goodman manifestou-se sobre o mal-estar em relação às teorias de leitura vigentes naquele momento que “[...] trata[m] a leitura como uma identificação sequencial de palavras” (GOODMAN, 1994, p.15). Em oposição a essas teorias, afirma que a compreensão dos leitores ou ouvintes depende tanto do que eles próprios aportam à transação que estabelecem com o texto, quanto do que o autor aportou a ele:

A compreensão será influenciada pela habilidade do escritor de construir o texto e do leitor de reconstruí-lo e atribuir-lhe um significado. Mas isso não passa do escritor para o leitor. (GOODMAN, 1994, p.26)

A ênfase que Goodman coloca na reconstrução do texto por parte do leitor procura voltar a curvar a vara em relação à posição oposta, até então hegemônica, e ainda em vigor (que desenvolvemos mais à frente). Suas afirmações são resultantes de várias décadas de pesquisas nas quais, junto a outros estudiosos, como Yetta Goodman, Donald Graves, Lucy Mc Calkins, Louise Rosenblatt e Frank Smith, desenvolveram indagações ao analisarem “miscues” ou “erros” (“variações” das crianças ao lerem em voz alta, com base em pistas contidas no próprio texto) e ao aplicarem o teste de Cloze (técnica aplicada para avaliar o processo de compreensão). Eles constroem um modelo que denominam “sociopsicolinguístico transacional,²” no qual explicam as chaves do sistema linguístico colocadas em jogo pelos leitores para construir significados (grafofônicas, léxico-gramaticais, semântico-pragmáticos), as estratégias linguísticas utilizadas (reconhecimento, amostragem e seleção,

² As primeiras publicações que conseguimos identificar nas quais consta o modelo citado datam do início de 1980 (GOODMAN, 1984).

inferência, predição, confirmação, correção) e os ciclos do processo de leitura (visual ou óptico, perceptual, sintático e semântico).³

Nesse modelo, o foco inicial de interesse – a leitura – nutre-se progressivamente de investigações sobre os textos, o processos de escrita, a diversidade sociolinguística e a alfabetização. Não obstante, as práticas vinculadas a essa teoria não se reduzem a cada uma dessas disciplinas, mas se constroem em um marco de referência que leva a inúmeras propostas e experiências em escolas e redes de escolas nos Estados Unidos da América, Canadá, Austrália, Nova Zelândia, Inglaterra e América Central. Além disso, influencia outras posições em países da América Latina (especialmente na perspectiva construtivista).

O movimento é conhecido como *WHOLE LANGUAGE*, ou Linguagem Integral, porque a ideia básica é que toda a linguagem se “entrelaça”, é integral, separando-se, assim, do modelo de instrução de habilidades específicas isoladas. Em seu célebre artigo *EL LENGUAJE INTEGRAL: UN CAMINO FÁCIL PARA EL DESARROLLO DEL LENGUAJE* (1990) [“A linguagem integral: um caminho fácil para o desenvolvimento da linguagem”], K. Goodman (1990) apresenta um panorama da aprendizagem, do ensino e da linguagem. Contra todo o atual paradigma cognitivista vigente, ele proclama uma de suas mais célebres e provocativas frases: “Não existe hierarquia alguma de destrezas e subdestrezas nem uma sequência universal obrigatória” (GOODMAN, 1990, p. 11).⁴

Na construção de situações de ensino coerentes com essa perspectiva, a *WHOLE LANGUAGE* colaborou significativamente com a introdução em sala de aula de múltiplas situações de ensino hoje familiares: “As ações autênticas de alfabetização têm de se converter no foco da atividade diária da escola”, tais como assinar em um papel, arquivar materiais, escrever receitas e cardápios, escrever prescrições médicas, registrar experiências e experimentos, fazer excursões em centros comerciais para registrar o que as pessoas leem, falar sobre as várias experiências de leitura e escrita nas quais as crianças e os pais se envolvem, em casa e na comunidade, sem desconsiderar um “centro de edição” para cada aula (GOODMAN, 1991, p.5).⁵

Assim, a *WHOLE LANGUAGE* enfatiza o uso de estratégias ensinadas em contextos

³ Para uma exposição detalhada, ver K. GOODMAN (1994).

⁴ É importante lembrar que, até então, o exercício das habilidades e destrezas isoladas não era posta em questão.

⁵ Goodman dá continuidade, desse modo, a uma longa tradição pedagógica voltada para o sentido das situações de leitura e escrita nas quais o referente mais conhecido é, certamente, Célestin Freinet.

significativos, nos quais a atenção a unidades menores (a segmentação da linguagem em partes, incluindo os fonemas) aparece no contexto de práticas de leitura e escrita, e a serviço das necessidades dos alunos em dar sentido aos textos ou produzi-los. Diz K. Goodman: “os professores de linguagem integral tratam as partes da linguagem – letras, sons, frases, orações – de forma integrada no contexto real de uso da língua”. Essa atenção não supõe, nessa perspectiva, “forçar as crianças a analisarem [a linguagem] como um linguista” (1990, p.9).

Aquilo que, precisamente, compreende-se por “unidades menores”, bem como a forma de explorá-las é um dos principais pontos de discussão entre as teorias. A *WHOLE LANGUAGE* foi duramente criticada pelos chamados “modelos de ensino direto” (CHALL, 1993), que consideravam que a linguagem integral sustentava um “ensino incidental ou ‘on demand’”. A essa crítica, Goodman (1993, p. 23) responde que:

[...] o fonetismo constitui um conjunto de relações entre dois sistemas semióticos – fonologia e ortografia – em uma língua escrita alfabeticamente. Os leitores e escritores passam a controlar essas relações à medida que aprendem a dar sentido à linguagem escrita. Não sou ‘contra’ a decodificação. [...] A linguagem integral não exclui a leitura fonética. É abrangente e, portanto, a inclui.

A *WHOLE LANGUAGE* posiciona-se contra a norma fixa e reivindica a variabilidade da linguagem, considerando que o erro é parte do aprendizado, e, a diversidade linguística, uma fonte de enriquecimento e de conhecimento: vê “evolução” onde antes havia “desvio” (GOODMAN, 1994).⁶

Os professores que aderem à corrente da ‘linguagem integral’ [...] rejeitam as abordagens negativas, elitistas e racistas de pureza linguística que limitariam as crianças a uma linguagem ‘correta’ eleita arbitrariamente [...] Esta condição [...] confunde a eficácia da linguagem com o status de quem a fala, pois se considera melhor a linguagem das pessoas que têm poder e determinada posição social⁷ [...] As atitudes sociais fazem com que a linguagem seja reflexo de suas atitudes. (GOODMAN, 1990, p.10)

Quando se trata de escrever, a *WHOLE LANGUAGE* também assume que o erro e o desvio são partes do processo. Assim, compartilha a perspectiva de *EMERGENT LITERACY* (TEALE; SULZBY, 1986) e, posteriormente, também adere à teoria

⁶ As miscues [ou “erros”] são consideradas as variações utilizadas pelo leitor, justamente por ser competente como usuário do idioma. Desde meados de 1960, K. Goodman começou a construir um primeiro inventário de miscues, que é um instrumento utilizado para elaborar um plano de ensino que considere as capacidades construídas e as melhoras necessárias (Arellano OSUNA e K. GOODMAN, 1987).

⁷ Grifo nosso.

psicogenética sobre a apropriação da escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1979). De modo que, tanto do ponto de vista psicolinguístico quanto sociolinguístico, a *WHOLE LANGUAGE* deu uma enorme contribuição à despatologização do erro, rompendo o círculo que naturaliza e legitima a relação pobreza-fracasso.

Apesar das objeções, as ideias da *WHOLE LANGUAGE* enraizaram-se em milhares de professores e deixaram legados inegáveis: a ênfase na leitura do adulto “tal como se faz em casa”, as bibliotecas de sala de aula e os verdadeiros livros no lugar dos livros didáticos, as práticas linguísticas compreendidas como um todo, não direta nem facilmente separadas em habilidades, a localização do “erro” no plano de desenvolvimento em lugar do plano da deficiência ou da dificuldade... são algumas de suas contribuições.

Como toda teoria e todo movimento, avança sobre alguns aspectos e se detém ou é detido em outros.

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: CONTRA A DESATENÇÃO AO ENSINO DE HABILIDADES BÁSICAS

Para a perspectiva cognitivista, centrada na descrição cada vez mais detalhada do processamento da leitura, ler é “extrair significado”, e mesmo que isto “implique a mobilização de conhecimentos léxico-semânticos, sintáticos e pragmáticos”, somente os primeiros são específicos da leitura, porque são os que permitem identificar as palavras escritas. Os outros servem também para compreender a língua, pois “o processamento da frase é totalmente automático”, mas saber ler é mais que entender a frase, é entender a frase escrita:

A diferença fundamental que distingue aquele que sabe ler daquele que não sabe é a capacidade de atribuir sentido preciso a cada uma das palavras escritas que compõem a frase. Os conhecimentos sintáticos e pragmáticos são indispensáveis para ler, mas não são o saber ler, mas o conhecer a língua em que se lê. Nessa abordagem, aprender a ler é criar um mecanismo capaz de identificar de forma eficaz todas as palavras escritas que o leitor conhece oralmente. Para o bom leitor, o mecanismo funciona bem e, graças a ele, sua compreensão de textos será tão boa quanto seu conhecimento da língua, sua inteligência e sua cultura permitem. Para o mau leitor, a identificação das palavras funciona mal e, por isso, reduz-se inevitavelmente a sua compreensão de textos. (ALEGRIA, 2010, p.39)

Observa-se que, para o autor, ainda que não seja explícito, no caso do “bom leitor” não possuir o conhecimento da língua e da cultura também o mecanismo de identificação de palavras ficaria restrito. Mas, por outro lado, ao definir o “mau leitor”, só se atribui a causa ao mecanismo de identificação

de palavras, sem jogar com o conhecimento linguístico, cognitivo e cultural.⁸

Além disso, para poder identificar palavras, o leitor deve reconhecer que expressões como “mar e bar são palavras diferentes”, mas isto “não implica consciência fonológica”, já que “o exercício automático do processo de fala permite a discriminação.” O que faz falta é “reconhecer que mar e bar têm três fonemas e que se distinguem apenas pelo primeiro”. Isto é o que realmente constitui “atividades metafonológicas que exigem análise consciente da estrutura fonológica da palavra.” (ALEGRIA, 2010, p.39). Ou seja, a chave para ler é a precisão do reconhecimento visual das marcas escritas que, uma vez identificadas, poderão ser compreendidas.

Na América Latina, nessa mesma perspectiva, diz Ângela Signorini (1998, p.6), citando J. Gombert (1990), que a consciência fonológica faz parte dos conhecimentos metalingüísticos, e que ela não se desenvolve ao mesmo tempo em que se aprende a produzir e a perceber a fala. Em sentido mais específico, seria a capacidade de ser consciente das unidades em que é possível dividir o discurso: desde palavras que compõem as frases até unidades menores: os fonemas (consciência fonêmica) (DEFIOR, 1996, p.50-51).

Desse modo, duas questões centrais norteiam os debates com outras perspectivas e nessa mesma linha: as características das tarefas de instrução e a relação entre reflexão fonológica e apropriação da leitura. Por sua vez, essa linha discute fortemente com os desenvolvimentos tanto psicolinguísticos quanto didáticos da *WHOLE LANGUAGE* e do construtivismo psicogenético.

Originalmente, na relação com as características das tarefas de instrução, essa teoria assume posição radicalmente oposta à antecessora. Interessa-se pelo diagnóstico da capacidade de isolar os fonemas, já que a considera a chave do êxito na aprendizagem da leitura; por outro lado, propõe-se o exercício de “treinamento” como meio para possibilitar essa aprendizagem. Silvia Defior assinala que as tarefas diagnósticas “também podem servir de guia para o planejamento atividades de instrução que levem ao desenvolvimento das habilidades fonológicas” (1996, p.50). Essas tarefas são: comparação da duração acústica das palavras, identificação da quantidade de palavras de um enunciado, identificação de unidades dentro das palavras ouvidas, identificação de rimas orais, classificação de palavras por seus sons iniciais, síntese dos sons, identificação do som inicial, quantidade de sons em uma palavra, análise de palavras pela sonoridade, sons agregados em

⁸ Na perspectiva da consciência fonológica, a pesquisa sobre a leitura e sua apropriação supõe também investigar suas dificuldades, de modo a precisar os mecanismos implicados no processo de leitura dos bons e dos maus leitores.

uma palavra, substituição e supressão de unidades, especificação de unidades suprimidas, inversão de unidades, pronúncia lenta para separar sons. Uma das características específicas é que raramente essas tarefas se realizam com apoio da escrita; em geral, analisam-se emissões orais. Assim, quando se julga que uma palavra é maior que outra, suprime-se uma unidade para ver como a palavra fica – o que se faz é julgar como soaria sem uma de suas partes. Analisar unidades menores, nessas tarefas, significa analisar a oralidade; somente quando essa análise está tendo sucesso é que se passa a escrever, de tal modo que a análise da oralidade se constitui em pré-requisito.

No entanto, a relação entre reflexão fonológica e aquisição da leitura é objeto de debate interno na linha de estudo: ou bem a consciência fonológica precede a aquisição da leitura (precedência que pode ser definida de diversas formas – facilitar, correlacionar, provocar...), ou bem as relações são mais de reciprocidade. Segundo Signorini (1998, p.17), podem-se fazer três tipos de relação entre consciência fonológica e escrita:

Do ponto de vista teórico, pode-se argumentar que a habilidade para analisar a estrutura fonológica das palavras faladas facilitaria à criança a descoberta do princípio alfabético. O argumento contrário é que o contato com a escrita alfabética fornece conhecimentos explícitos acerca da estrutura fonológica da linguagem oral, que complementa o conhecimento implícito nos processos de produção e recepção da fala. A terceira possibilidade é que a consciência fonológica, a leitura e a escrita se desenvolvem de forma recíproca.

Depois de se referir a numerosas pesquisas que exemplificam as posições assinaladas e julgar seus resultados em relação à metodologia empregada, a autora adverte que essas relações foram se reformulando: [a consciência fonológica] “[...] está formada por um conjunto de habilidades de diferentes níveis de dificuldade e diferentes ordens de emergência no desenvolvimento”, e as tarefas empregadas para medi-las “variam em relação às demandas cognitivas que impõem”. Considerando o exposto, conclui, citando Perfetti (1991):

*[...] o desenvolvimento de algumas habilidades fonológicas pode preceder o ensino da leitura em muitas crianças. Nessa categoria inclui-se, por exemplo, sensibilidade a sílabas e rimas, que envolve um nível mais global ou menos analítico de consciência fonológica. Em outro extremo do continuum, **a habilidade de manipular fonemas (supressão, inversão) parece requerer a exposição da escrita.** (SIGNORINI, 1998, p.20)⁹*

⁹ Grifo nosso.

Nessa mesma hipótese de reciprocidade, Jesús Alegría (2010) enfatiza os resultados obtidos por Peter Hatcher e seus colaboradores (1994), que:

[...] implementam um programa de treinamento (40 sessões de 30 minutos em um período de 20 semanas) com grupos de crianças de 7 anos que apresentavam problemas de leitura. O grupo “fonologia” dedicava a totalidade das sessões de treinamento às atividades metafonológicas sobre fonemas, sílabas e rimas. O grupo “fonologia – leitura” recebia treinamento metafonológico semelhante, mas parte do tempo era destinada para colocar em prática a relação entre unidades fonológicas e ortográficas, isto é, **apresentava-se material escrito que podia se relacionar com as unidades fonológicas**.¹⁰ O grupo “leitura” utilizava todo o tempo do treinamento em atividades de leitura e escrita, sem fazer alusão às relações entre essas atividades e a fonologia. Os resultados mostram que apenas o grupo “fonologia – leitura” alcançou resultados em leitura superiores ao grupo de controle, que não havia recebido nenhum tratamento particular e seguia seus cursos normalmente em sala de aula. A superioridade do grupo “fonologia – leitura” foi observada em tarefas de leitura de pseudopalavras, de palavras isoladas, em contexto e em compreensão de textos. Isto é, as intervenções para potencializar as habilidades fonológicas têm de se integrar ao ensino da leitura para alcançar uma eficácia máxima na melhoria das habilidades de alfabetização. É interessante notar que empregar todo o tempo disponível para ler e escrever é menos eficiente do que dedicar **parte do tempo** a praticar atividades metafonológicas, sobretudo com crianças que apresentavam problemas de aquisição da leitura. (ALEGRIA, 2010, p.40)¹¹

A hipótese de reciprocidade não é compartilhada por todos os pesquisadores da mesma linha, mas a partir deste século, o mais frequente, tanto nos Estados Unidos da América como na América Latina e na maioria dos países centrais, é que os desenvolvimentos didáticos assumam a posição segundo a qual a consciência fonológica precede e guia a aprendizagem da leitura.¹²

¹⁰ Grifo nosso. Enfatizamos ainda que esse autor, plenamente identificado com a perspectiva da consciência fonológica, não considera adequado um treinamento exclusivamente oral, sem que se inclua a “exposição à escrita” como meio facilitador (sem especificar de que tipo de exposição se trata).

¹¹ Em igual sentido, as pesquisas pioneiras de outros representantes orientam-se nessa mesma linha. As mais difundidas foram aquelas realizadas com adultos iletrados (MORAIS *ET AL.*, 1979), e com chineses adultos (READ *ET AL.*, 1986). Apesar disso, nenhum desses autores admite que a informação linguística guie a informação visual e, sim, que a compreensão é sempre posterior ao processamento visual.

¹² Em grande parte, isso se deve a iniciativas como *NO CHILD LEFT BEHIND* ou *NATIONAL READING PANEL (2000) TEACHING CHILDREN TO READ: AN EVIDENCE BASED-ASSESSMENT OF THE SCIENTIFIC RESEARCH LITERATURE ON READING AND ITS IMPLICATIONS FOR READING* (U.S. Department of Health and Human Services Public Health Service National Institutes of Health National Institute of Child Health and Human Development), com a constituição de comissões de especialistas para decidir quais eram as evidências científicas disponíveis sobre a melhor

Na sequência dos trabalhos relatados em *LEITURA E VIDA*, publicação especializada em leitura e escrita com ampla circulação na América Latina, pode-se rastrear o debate na região. Em 1984, Ana Maria Borzone e Susana Gramigna replicaram o paradigma experimental de Isabelle Liberman (1972) com crianças da cidade de Buenos Aires. Liberman concluiu que “[...] existe uma correlação significativamente positiva entre a habilidade para segmentar fonemas e as conquistas alcançadas na aprendizagem da leitura e da escrita”. (1984, p.6). Na pesquisa com as crianças de língua espanhola, Borzone e Gramigna concluem, de forma coincidente, que a dificuldade para a segmentação fonológica é maior se comparada à silábica¹³ e que “o acesso à estrutura fonológica e silábica da língua é resultado não só do processo de maturação [...] mas também de treino¹⁴. (BORZONE; GRAMIGNA, 1984, p.14)

Em 1988, Borzone e Signorini apresentaram outra experiência na qual assinalaram: “[...] não se trata de uma relação causa-efeito...”, mas de um “fator facilitador” da aprendizagem. Seguindo Liberman, a forma de facilitar consistiria em “[...] uma vez que as crianças compreendem a natureza da fala – sua estrutura segmental –, descubrem com mais facilidade de que maneira a escrita representa a linguagem”. Isto é, não se trata de um modelo recíproco, mas de prioridade ainda que em sentido lasso, “facilitador” (1988, p.7). A seguir, sustentam: “É evidente que a linguagem escrita proporciona à criança esquemas para conceituar e analisar a estrutura da fala” (1988, p.4). Nessa afirmação, parecem se aproximar de uma postura de reciprocidade. Contudo, tanto nesse artigo como em pesquisa precedente em colaboração com outra autora (GRAMIGNA; MANRIQUE, 1984), Borzone sustenta que a prática para as crianças pré-leitoras não está centrada na linguagem escrita, mas que consiste em “exercícios orais de análise e síntese de palavras e orações”, que “se baseia em repetir em voz alta as palavras, descobrindo segmentos não materializados em um diagrama que reproduz a estrutura fonológica da palavra” (BORZONE; SIGNORINI, 1988, p.9).¹⁵

maneira de se ensinar a ler. A primazia da perspectiva da consciência fonológica sobre outras perspectivas teóricas deve-se, em grande parte, a “evidências” que somente se admitem naqueles resultados que se projetam de um paradigma experimental clássico, em que um desenho experimental “correto” e o controle de variáveis garantiriam um resultado cujos fundamentos teóricos não precisam ser colocados em debate.

¹³ Todas as linhas de pesquisa concordam que a consciência oral da sílaba é precoce e não parece necessitar de nenhuma instrução.

¹⁴ Termo que se refere ao ensino como instrução direta.

¹⁵ Tarefa muito empregada nessa perspectiva, desde o começo da década de 1970 (ELKONIN, 1973), divulgada amplamente nos trabalhos de Berta BRASLAVSKY (2006). No princípio, o resultado da experiência é que, ao escreverem as palavras desconhecidas que eram propostas, as crianças que receberam os exercícios empregaram estratégias de análise em maior porcentagem quando comparadas àquelas que não os receberam

Em seus últimos trabalhos, esse grupo de pesquisadores sustenta categoricamente que, se as crianças desenvolvem consciência fonológica, podem inferir as correspondências letras-sons, caracterizando essa postura como uma reformulação do método fônico, contrapondo-se ao método global, atribuído à linguagem integral e ao desenvolvimento didático da perspectiva psicogenético-construtivista (explorados a seguir). Destaca-se que:

[...] o método fônico foi reformulado em termos psicolinguísticos no contexto das pesquisas relativas à consciência fonológica. [...] A partir dessa perspectiva, estabelece-se que, se as crianças desenvolvem a consciência fonológica, podem inferir as correspondências letras-sons. **Por isso não é necessário o ensino sistemático das correspondências, como sustenta o método fônico** [em suas versões anteriores]. É daí que a concepção da consciência fonológica converte-se na superação do método fônico, e não pode se confundir com ele. (DE MIER; SÁNCHEZ ABCHI; BORZONE, 2009, p.1-2)¹⁶

Nesse artigo, reafirma-se a controvérsia com outras posturas teóricas. Segundo as autoras,

[...] a linguagem integral, ou método global, questiona a aprendizagem da leitura e da escrita com base em unidades isoladas e abstratas como os fonemas, em prol de uma abordagem global do texto, que tenta enfatizar o significado e diminuir a atenção sobre as unidades linguísticas que não têm significado. (DE MIER; SÁNCHEZ ABCHI; BORZONE, 2009, p.1)

As autoras estimam que a perspectiva psicogenética acarrete implicações educativas arriscadas porque interpretam que nessa teoria:

[...] a reflexão e a análise que permitem a aprendizagem da escrita dependem fundamentalmente das alterações nos esquemas de aprendizagem com os quais a criança opera diante dos objetos de seu entorno. No caso da escrita, dependerá do material escrito disponível para a criança durante a aprendizagem... (DE MIER; SÁNCHEZ ABCHI; BORZONE, 2009, p.5)

Sua proposta incorpora, especialmente a partir da década de 1990, teorias que dão conta de outros aspectos, tanto do sujeito da aprendizagem quanto do objeto de ensino. Entre os inúmeros aspectos a considerar, é

(BORZONE; SIGNORINI, 1998). Mas a interpretação dos resultados, como em qualquer pesquisa, pode variar. Assim, sobre esse mesmo estudo, SIGNORINI (1998) assinala, em apoio às hipóteses de reciprocidade, que se observou que a escrita das palavras de modo convencional é mais fácil do que a segmentação fonológica.

¹⁶ Grifos nossos. Enfatizamos essa afirmação já que, hoje, nem mesmo nessa teoria a necessidade de ensinar letra a letra é sustentada.

particularmente importante a incorporação da perspectiva assumida sobre o ensino da escrita (SÁNCHEZ ABCHI; BORZONE, 2010). Seguindo a mesma linha cognitiva de identificação cada vez mais detalhada de processos e subprocessos “executados” pelo sistema cognitivo, além dos modelos mais conhecidos e compartilhados por todas as teorias sobre o processo redacional, destaca-se o modelo de Virginia Berninger, que “retoma e modifica o modelo de Hayes e Flower para dar conta dos processos de escrita nas etapas precoces de aprendizagem. Berninger distingue, no processo de “tradução” ou de “textualização”, dois subprocessos: “de geração textual, que supõe a transformação de ideias em linguagem, e de transcrição, que integra os processos de nível inferior. Na transcrição, envolvem-se habilidades de codificação ortográfica e habilidades grafomotoras para o traçado das letras, não consideradas no modelo de Hayes e Flower.¹⁷ Ressalta-se que, como argumentado nos modelos clássicos, “quando essas habilidades não estão automatizadas, a criança deve dedicar muita atenção à memória operativa...”. Por isso, “nas primeiras séries, a textualização depende não só da coordenação das habilidades linguísticas e ortográficas, mas também do grau de automatização de tal coordenação” (SÁNCHEZ ABCHI; BORZONE, 2010, p.3).¹⁸ Retoma-se, assim, o modelo de habilidades inicialmente mencionado, reformulado com a linguagem de modelos cognitivos.

Com essa e outras contribuições, elaboram uma “proposta pedagógica integradora”,¹⁹ que inclui mais que os exercícios destacados inicialmente para treinamento em consciência fonológica. Nessas propostas, afirma-se que as habilidades consideradas de nível inferior devem ser atendidas simultaneamente com as denominadas de nível superior, por meio de intervenções assim classificadas:

- na transcrição ou nível inferior:
 - atividades de consciência fonológica – jogos e atividades com rimas, busca de palavras que compartilhem sons, reconhecimento de “sons intrusos” etc;
 - traçado – uso de cadernos que facilitem as habilidades motoras a partir de atividades de complemento de desenhos, de resolução de labirintos e de traçado de letras;

¹⁷ Que não se ocupam de crianças no processo de alfabetização.

¹⁸ Ressalte-se que o modelo de Berninger não leva em conta o papel do contexto na produção nem atende aos processos linguísticos envolvidos.

¹⁹ Ver, por exemplo, BORZONE; ROSEMBERG (2000); BORZONE et al., 2004.

- o escrita de palavras – no contexto das atividades de produção textual;
- na composição ou nível superior: produção de textos desde o início da primeira série, a partir da situação de “Escrevam o que ditamos” até a condição de escrita independente.

Por outro lado, as posturas diante da diversidade linguística, que veiculam uma concepção sobre as relações línguas orais-línguas escritas, podem ser averiguadas no trabalho de grupo sobre os “problemas específicos da alfabetização em contextos em que se fala uma variedade do espanhol muito marcada por um substrato de língua vernácula” ou em setores urbanos marginais (BORZONE; ROSEMBERG, 2000; ROSEMBERG *ET AL.*, 2007). Com base em estudos de natureza etnográfica, identificam-se diferenças na mediação cultural, na estrutura social e nas formas de interação, no sistema de valores e nos estilos de linguagem. Constatadas as diferenças entre a casa e a escola, pretende-se facilitar o ingresso da criança à alfabetização por meio de uma “proposta de alfabetização intercultural”, sustentada em uma série de diferentes livros de leitura escolar que reflitam o cotidiano da criança daquela área, “seu dialeto, costumes, conhecimento e meio familiar”. O narrador emprega o dialeto-padrão enquanto que, na transcrição dos diálogos dos protagonistas da comunidade, observa-se uma escrita que transgride a norma para aproximá-la de alguns traços da fala dessas comunidades. Isto é, o modo facilitador supõe duas operações: por um lado, a proximidade do conteúdo referido (a vida cotidiana da criança); por outro, a “transcrição” da fala na escrita, operação complexa quando se pretende ir além do léxico para dar conta da pronúncia, a menos que, como nesse caso, se parta da ideia de que a língua escrita reflete a oralidade.

Por outro lado, do ponto de vista pedagógico, estamos diante de uma postura que considera a necessidade de dar formato escolar, em livros didáticos, às formas culturais externas à escola – ideia contrária à de levar à escola a cultura oral e escrita das comunidades para incorporá-la como objeto de reflexão.

INVESTIGAÇÃO PSICOGENÉTICA SOBRE A ESCRITA: CONTRA A REDUÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA A UM CÓDIGO DE CORRESPONDÊNCIAS

Em 1979, é publicado o livro *LOS SISTEMAS DE ESCRITURA EN EL DESARROLLO DEL NIÑO (PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA)*, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, obra que inaugura a pesquisa psicolinguística relativa à aquisição da língua

escrita com base na perspectiva psicogenética.²⁰ Em um artigo publicado em 1981, explicam de que maneira se apoiam no “marco conceitual da teoria psicogenética de Piaget para compreender os processos de construção de conhecimento da língua escrita” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1981, p.6). Quatro anos depois, Ferreiro publica um artigo que engloba os resultados das duas pesquisas iniciais mais importantes até o momento: os estudos transversais prévios envolvendo crianças argentinas, citados no livro de 1979, e um estudo longitudinal com mil crianças mexicanas com idade entre três e sete anos (FERREIRO; GÓMEZ PALÁCIO, 1982).

Um dos conceitos centrais da teoria piagetiana – “construção” –, é explicado por Ferreiro (1991), quando se refere à língua escrita. Afirma que ele é utilizado:

[...] como Piaget o utilizou quando falou da construção do real da criança, ou seja: o real existe fora do sujeito, mas é preciso reconstruí-lo para conquistá-lo. É exatamente isso que se tem descoberto que as crianças fazem com a língua escrita: têm de reconstruí-la para poder se apropriar dela. [...] Quando falamos de ‘construção’ da escrita da criança, não estamos falando de emergência mais ou menos espontânea de ideias engenhosas, ideias curiosas, ideias às vezes extraordinárias que os pequenos têm [...]. Algo muito importante e pouco compreendido é que um processo construtivo envolve processos de reconstrução, e que processos de coordenação, de integração, de diferenciação etc, também são processos construtivos. (FERREIRO, 1991, p.5)

Quando fala de “escrita”, diz Ferreiro, não se refere apenas à “produção de marcas gráficas por parte das crianças; também falo da interpretação dessas marcas gráficas”. Ela enfatiza ainda o tipo de dado sobre o qual se constrói a teoria: “é preciso cotejar uma série de produções escritas e conhecer as condições de produção, o processo de produção e a interpretação final dada pelo sujeito”. Ao tratar esse dado à luz de uma teoria:

[...] é possível falar de processo de construção, no caso da língua escrita, porque se pode identificar a existência de conceitualizações infantis que não é possível explicar por uma leitura direta dos dados do ambiente, nem por transmissão de outros indivíduos alfabetizados [e afirma que] essas conceitualizações têm um caráter muito geral e aparecem em crianças expostas a ortografias diferentes, a sistemas educativos diferentes e a condições socioculturais muito diversas. Isso não exclui as especificidades. (FERREIRO, 1991, p.7)

A respeito da progressão, afirma que “se há grandes variações nas idades de surgimento dessas conceitualizações, as sequências parecem ser regulares” e que “[...] é possível falar de uma relação de filiação entre esses modos de conceitualização, entendendo que uma filiação é mais

²⁰ A primeira pesquisa foi realizada em Buenos Aires (Argentina) entre 1974 e 1976, com a colaboração de Susana Fernández, Ana Kaufman, Alicia Lenzi e Liliana Tolchinsky.

que uma simples sucessão” porque, nesse caso, explicam-se “quais são as relações de precedência que permitem abarcar o novo como algo construído anteriormente” (FERREIRO, 1991, p.7).²¹

Desde o início, de modo crescente e cada vez mais explícito, o marco sócio-histórico desempenha papel fundamental na compreensão do processo, por conta – como se mencionou – da especificidade do objeto. Para isso, distancia-se da versão banalizada da história da escrita:

Felizmente a pesquisa atual está nos distanciando das versões tradicionais da história da escrita, considerada como uma caminhada inevitável até o alfabeto, e está nos distanciando também da visão tradicional que nos apresentava o sistema alfabético como o único sistema que acumula todas as virtudes sem nenhum defeito: simples, econômico, preciso, o alfabeto nos levaria pela mão até a alfabetização universal, o pensamento racional, a ciência contemporânea... e à democracia. (Ferreiro, 1994, p.5)

Ao contrário, concebe a escrita como um sistema de marcas ou sinais social e culturalmente construído que a criança precisa reconstruir. A história da escrita na qual se apoia Ferreiro não é linear nem está desprovida de condicionantes materiais, de desigualdades, de conflitos de poder.

Nos debates sobre consciência fonológica, a teoria enfatiza que é cada vez mais claro que “a relação entre níveis de segmentação da fala e escrita é uma relação dialética e não linear”. Explica Ferreiro (2004, p.8):

... na interação com a escrita, os dois níveis de análise cruciais (a análise em palavras gráficas e a análise das palavras em segmentos não significativos) tornam-se relevantes. É para compreender a escrita tal como a praticamos que é preciso descobrir que aquilo que na escrita se chama de “palavras” não se refere unicamente a segmentos isolados na emissão porque os artigos, as preposições e as conjunções devem fazer parte da definição de “palavra”, ainda que não tenham significação autônoma. É para compreender a escrita tal como existe na sociedade que é preciso descobrir que a segmentação das palavras vai “além” da sílaba – unidade natural – e deve se localizar em um nível abstrato (porque muitas vezes é impronunciável) de diferenciações dificilmente audíveis e poucas vezes visíveis ao nível da articulação.

Por esse motivo, posiciona-se repudiando “a redução da língua escrita a um código de correspondências” (segundo a definição dos linguistas, nem todas as letras correspondem a fonemas e muito menos a unidades isoladas

²¹ O trabalho contém breve resumo das conceituações sucessivamente identificadas até o momento e enumeram-se os primeiros avanços da tese de Sofia Vernon. Vários trabalhos publicados na revista *LECTURA Y VIDA* abordam outros tantos progressos na especificação das diferentes conceituações, incluindo os relacionados à análise da sílaba em função da escrita em momentos da crise da hipótese silábica. (FERREIRO, 2009).

na emissão) “a equação consciência fonológica = método fônico, porque despreza a criança, que só pode ser ‘treinada’ e é impossibilitada de descobrir por si mesma”; “a dicotomia método fônico/método global” e a negação da capacidade da criança “de compreender a escrita pelos seus esforços para produzir escrita” (FERREIRO, 2004, p.8).

Para demonstrar a natureza dessa relação dialética e não linear e mostrar que “um nível mínimo de reflexão sobre a língua é exigido pela escrita que, por sua vez, provê um “modelo” de análise que exige refinamento sobre a reflexão inicial” realiza, com Sofia Vernon, uma pesquisa que analisa as relações entre os níveis de conceitualização da escrita e das possibilidades de segmentação oral (VERNON; FERREIRO, 1999), incluindo a segmentação que estuda a consciência fonológica. Propõem tarefas de segmentação oral de dois tipos: diante de desenhos e de cartões com escrita, e analisam as respostas de crianças com idades próximas, mas em diferentes níveis de conceitualização da escrita (desde pré-silábicos com controle quantitativo até alfabéticos com valor sonoro convencional). Classificando todas as respostas, não somente em termos de corretas ou errôneas, elas concluem que quanto mais analíticas, mais evoluído é o nível de conceitualização da escrita, e que, no caso de crianças com nível igual de conceitualização, as respostas mais avançadas são obtidas quando a segmentação oral se realiza diante de um estímulo escrito (esses resultados também foram obtidos em inglês e em português). Por isso seria equivocado afirmar que essa perspectiva nega a existência da consciência fonológica, mas que a entende como um ponto de chegada e reconhece uma gênese que se constrói em interação com a escrita e não à custa de uma análise da oralidade sobre si mesma.

A teoria sobre a aquisição da língua escrita por parte do sujeito levou desde suas primeiras formulações a uma reconceitualização da escrita e do *STATUS* escolar da escrita: “A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultante do esforço coletivo da humanidade”, objeto que se interpreta e se produz mesmo antes da escolarização, já que “a aprendizagem escolar se insere (ainda que não se saiba) em um sistema de concepções previamente elaboradas, e esse objeto não pode ser reduzido a um conjunto de técnicas perceptivo-motoras.” Mas já então se adverte que “a simples presença do objeto e das ações sociais não garante conhecimento”, mas “influem criando as condições para que isso seja possível”, ao mesmo tempo em que se assinala que as conceitualizações infantis não podem ser atribuídas a uma influência direta do meio porque “há conhecimentos específicos sobre a língua escrita que só podem ser adquiridos com outros informantes (leitores

adultos ou crianças maiores)” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1981, p.12).

Outra grande influência no campo educativo foi a “despatologização” das escritas infantis e, paralelamente, da pobreza, já que se começa a compreender que aqueles que fracassam na escola (de forma massiva), os setores mais pobres, não são diferentes daqueles que têm êxito:

A distância de informação que separa um grupo social de outro não pode ser atribuída a fatores puramente cognitivos. Esta distância diminui quando o que está em jogo é o raciocínio da criança; aumenta quando se necessita contar com informações precisas do meio. Na verdade, o sistema de escrita tem um modo social de existência. Ainda que não seja necessário contar com informação especial para se aprender uma atividade tão natural como a de marcar (deixar traços sobre qualquer tipo de superfície), e embora essas marcas estejam longe de constituir escritas em sentido exato, é imprescindível que a informação seja socialmente transmitida para conceituar ações tão pouco transparentes como a leitura. A criança que cresce em um meio “letrado” está exposta à influência de uma série de ações. E quando dizemos ações, neste contexto, queremos dizer interações”.
(FERREIRO E TEBEROSKY, 1981, p.13)

Por último, em relação à escola, a perspectiva histórica a leva a questionar a missão dessa instituição:

A principal tendência foi equiparar igualdade à homogeneidade. Se os cidadãos eram iguais perante a lei, a escola devia contribuir para produzir esses cidadãos, homogeneizando as crianças, independentemente de suas diferenças iniciais; não obstante “transformar a diversidade conhecida e reconhecida em uma vantagem pedagógica: esse parece ser o grande desafio para o futuro”, desafio considerado em construção e, ao mesmo tempo, indispensável: “alfabetizar, transformando em vantagem pedagógica as diferenças de idade em um mesmo grupo, as diferenças dialetais, as diferenças de línguas e de culturas. (FERREIRO, 1994, p.11)

ESTADO ATUAL DO DESENVOLVIMENTO DIDÁTICO EM ALFABETIZAÇÃO INICIAL NA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA PSICOGENÉTICA

Como destacado, a pesquisa psicogenética teve impacto decisivo sobre as práticas de ensino na alfabetização inicial. A explicação do processo de transformação construtivo – em oposição às teorias que descrevem estados sucessivos – é uma das razões (de ordem epistemológica) desse impacto. Para aproximar o ensino da aprendizagem, tornou-se essencial entender de que maneira se transformam as formas de compreensão do objeto que se ensina. Além disso, ao explicar em que consiste o processo de todas as crianças, Ferreiro deu um novo sentido a profundas preocupações político-pedagógicas pela inclusão de todas as crianças nas práticas de leitura e escrita. Talvez por essa razão, essa perspectiva não é apenas uma linha de pesquisa e uma proposta didática, mas sim um movimento que conta com a participação de pesquisadores, docentes e políticos da educação de diversos níveis e origens.

Na base do desenvolvimento do ensino construtivista encontra-se a pesquisa psicogenética, mas, como todo desenvolvimento didático, não se nutre apenas de uma teoria. A especificidade do saber didático a partir de uma perspectiva não aplicacionista supõe agrupar elementos de distintas teorias não antagônicas do ponto de vista epistemológico (ou alguns aspectos de teorias não tão convergentes que podem ser novamente conceituados) e articulá-los para fundamentar o ensino.

A construção do conhecimento didático provém de um movimento dialético entre a ação didática e a conceituação da ação. Muitas vezes, os problemas da prática de ensino levam a buscar respostas que somente mais tarde são conceituadas como critérios, situações, tipos de intervenções, etc. Outras vezes, a concepção origina-se em problemas da mesma teoria (didática ou de referência) e conduz à prova e à reformulação constante para validar nas salas de aula a possibilidade de desenvolvimento do que se concebe fora delas. Esse processo se desenvolve em vários países desde o começo da década de 1980, tanto sob a forma de pesquisas didáticas – das quais necessariamente participam docentes – como nos processos de formação contínua de professores, na elaboração de materiais para o ensino ou para a organização de grades curriculares.²²

²² Na época, elaboraram-se grades curriculares no México, em Educação Pré-escolar (1992 e 2004), Educação Básica e Primária Indígena (2006) e Primária (2009); os Parâmetros Curriculares Nacionais no Brasil (1997); as grades para Educação Básica (Cidade de Buenos Aires, 1998) e Educação Primária da Província de Buenos Aires (2007), na Argentina.

Na década de 1980, as primeiras propostas testadas nas escolas desenvolveram-se quase simultaneamente no México, na Venezuela e Espanha; mais tarde, na Argentina e no Brasil (KAUFMAN, 1988; KAUFMAN, GOMES PALACIOS, 1982; LERNER, CANESCHI *ET AL.*, 1985 e 1981; TEBEROSKY, 1982, 1984; TEBEROSKY *ET AL.*, 1987).²³

Depois desses primeiros passos, poderíamos dizer que a produção didática floresceu na década 1990 e alcançou maior sistematicidade nos dias atuais.²⁴ Progressivamente, foi dando lugar a uma descrição cada vez mais detalhada de possíveis práticas de ensino, ao mesmo tempo em que gerou uma série de conceitos didáticos cuja elaboração não foi concluída: os objetivos propostos, os tipos de situações necessárias para alcançá-los e de intervenções que o professor desenvolve para ajudar as crianças a avançarem, assim como das condições que se resguardam para tornar o ensino possível.

O objetivo principal é formar alunos como praticantes da cultura escrita. Nesse sentido, a aspiração vai além de uma mudança de “método” ou de prescrições para a aula: é preciso organizar o ensino-aprendizado de forma distinta daquela que a escola construiu historicamente. Ao redefinir o objeto de ensino e os propósitos formativos, assume-se um projeto de escola, não

²³ No caso do Brasil, além dessa perspectiva, uma linha parcialmente diferente tem sido desenvolvida por Magda Soares que, por caminhos diversos, considera que tanto os métodos sintéticos quanto os métodos analíticos concebem a leitura como um processo de decodificação, e a escrita como um processo de codificação de fonemas. A autora sustenta que a primeira ruptura se deu quando a teoria psicogenética esclareceu o processo de construção da criança sobre a língua escrita como um sistema de representação, e todas as consequências que essa ruptura acarretou para as práticas de alfabetização. Mas, além disso, ela introduz o conceito de “letramento” para pontuar a insuficiência do conceito de alfabetização em relação às aprendizagens da leitura e da escrita das práticas sociais e profissionais. Não obstante, ela enfatiza que “a apropriação do sistema alfabético e ortográfico da escrita (a alfabetização), e o desenvolvimento das competências e habilidades para o uso desse sistema nas práticas sociais reais de leitura e escrita (o letramento) devem ser processos conjuntos e indissociáveis, distinguem-se em relação aos objetos de conhecimento, assim como com os processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem.” (SOARES, 2010) Alfabetização e letramento são duas linhas de ação didática que requerem situações específicas. Para análise detalhada, ver SOARES, 2003; 1998; 1986.

²⁴ Cabe aquí mencionar KAUFMAN *ET AL.*, 1989; KAUFMAN, 1988 e 2007; PALACIOS DE PIZANI *ET AL.*, 1992; LERNER, PALACIOS DE PIZANI, 1994; TEBEROSKY; TOLCHINSKY, 1995; CASTORINA *ET AL.*, 1996; NEMIROVSKY, 2009; LERNER, 2001; TEBEROSKY; MARTÍNEZ, 2003; TEBEROSKY; SOLÉ, 2001; PELLICER; VERNON, 2004. Os estados nacionais e as cidades também formaram e continuam sendo organismos que difundem grande parte desse desenvolvimento. Além da produção argentina mencionada, cabe destacar: SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DO MÉXICO (1984); ROCKWELL *ET AL.* (1989).

apenas de ensino, que convive e se tensiona com outros projetos, muitas vezes hegemônicos:

Participar da cultura escrita supõe apropriar-se de uma tradição de leitura e escrita, supõe assumir uma herança cultural que envolve o exercício de diversas operações com os textos e a colocação em ação de conhecimentos sobre as relações entre os textos; entre eles e seus autores; entre os próprios autores, os textos e seu contexto (...). (LERNER, 2001, p.25)

Em consonância com esse propósito, foi necessário reformular o objeto de ensino como essas práticas sociais da linguagem, algo muito mais complexo e amplo do que a língua contida nessas práticas, porque se aponta para as dimensões particulares do funcionamento da linguagem em relação às práticas sociais em geral, dado que a linguagem tem uma função de mediação em relação a essas últimas (LERNER, 2001). Não se trata apenas de utilizar a linguagem para se comunicar nem só de exercer práticas por imersão, mas sim de fazê-lo promovendo uma progressiva descontextualização da linguagem colocada em jogo, em situações que sempre cumprem com esse propósito didático (em maior ou menor grau) e que, a princípio – não necessariamente sempre – também têm um propósito comunicativo que lhes dá sentido imediato.²⁵

Um dos problemas didáticos fundamentais é como assumir como objeto de referência as práticas sociais da leitura e da escrita no momento inicial da alfabetização, quando as crianças ainda estão aprendendo a ler e a escrever. Como assinalam Kaufman (1998, 2007) e Lerner (1996, 2010), entre outros, um princípio didático orienta a resposta para esse problema: desde o primeiro dia de aula, as crianças começam a se formar como leitores e escritores; quer dizer, não há uma primeira etapa em que se aprende a ler e a escrever, depois, outra em que se lê e escreve “realmente”. Muito antes de haver compreendido as regras de composição do sistema alfabético, isto é, antes de ter aprendido a ler e a escrever sozinhas, as crianças participam de situações em que o docente lê em voz alta e dita diversos textos completos e com sentido para o aluno e, sobretudo, as crianças podem tentar ler e escrever com ajuda do professor e de fontes de informação disponíveis, ainda que não o façam de forma convencional. Esse é um dos problemas didáticos fundamentais que essa perspectiva se propõe a resolver, e é um dos aspectos centrais em que se diferencia de outras propostas. Para solucionar esse problema, propiciam-se inúmeras situações que adquirem sentido em função dos objetivos, das

²⁵ Sobre a transformação das práticas sociais em práticas escolares, além dos textos de Delia Lerner citados, ver SCHNEUWLY; DOLZ (1997).

características dos textos e das práticas a elas associadas.

As situações didáticas são instâncias de trabalho não concebidas como atividades isoladas em sala de aula, mas sim como momentos em que as crianças participam da leitura ou da escrita no contexto de sequências ou projetos, com objetivos e modalidades distintos. A preocupação por sistematizar os tipos de situações surge desde o início; por exemplo, no começo dos anos 1980, Teberosky propunha situações de leitura, ditado, cópia e escrita (1984). As situações didáticas fundamentais (classificadas de diversas maneiras, de maneira nenhuma contraditórias) reiteram-se e alternam-se, e em sua reiteração e alternância parece residir a potência formadora que demonstram possuir (LERNER, 1996). Em cada situação, as crianças têm oportunidade de acesso a práticas ou conhecimentos distintos e complementares.

Nas situações em que as crianças escutam a leitura do professor, elas têm acesso à linguagem própria da escrita (a “linguagem escrita”, TEBEROSKY, 1990). A partir daí, constroem as possíveis antecipações – formulações em linguagem escrita – que colocarão em jogo na hora de tentar ler e escrever sozinhas. Nas situações de leitura autônoma, enfrentam-se “diretamente” com os textos, qualquer que seja sua complexidade, com a condição de que sejam previsíveis a partir do contexto material e/ou do contexto verbal colocado novamente pelo docente. O conhecimento que vai sendo construído não é apenas produto da imersão no mundo da escrita, mas também da intervenção deliberada do adulto, que lhes permite o acesso a informações e lhes propõe coordená-las cada vez mais até poderem ler autonomamente. Entre escutar a leitura do professor e ler sozinhas, é possível desenvolver uma série de variações. As situações prototípicas de escrita, por sua vez, são aquelas em que as crianças ditam ao professor ou escrevem autonomamente; também se trata, neste caso, de situações complementares.

Ao ditar, o professor faz com que as crianças participem do planejamento da escrita, pois o docente compartilha com elas decisões fundamentais (a quem se escreve e com que propósito, o que escrever, em que ordem, com que grau de formalidade ou de envolvimento...) e, por sua vez, mostra-se como escritor: relê para verificar se está compreensível, se ficou bem, se falta algo, se é necessário sintetizar ou tornar claro. Desse modo, ainda antes de escrever autonomamente, as crianças buscam soluções para melhorar os textos e falam sobre as possibilidades alternativas para fazê-lo. Nessa situação, desenvolve-se em classe o processo recursivo da escrita, preocupação

presente desde os primeiros trabalhos (TEBEROSKY, 1984 e 1990; KAUFMAN, 1994; CASTEDO, 1995; CASTEDO; MOLINARI, 1997 e 2000; MOLINARI, 1999; GALLO, 2005).

Ao mesmo tempo, o professor organiza situações para que as crianças escrevam autonomamente. Para isso, dispõe de um repertório de intervenções para ajudá-las a avançar. Assim, as crianças provam a resistência dos instrumentos e das superfícies de escrita, a direcionalidade convencionalmente aceita, o traçado das letras, a construção das palavras; recorrem a escritas conhecidas para produzir novas escritas, confrontam suas produções com a de seus companheiros e/ou com as escritas disponíveis em livros e em cartazes, analisam seletivamente os textos de que dispõem para decidir o que copiar, releem por conta própria ou com a ajuda do professor e participam na decisão do que acrescentar, corrigir, eliminar; quer dizer, atuam como sujeitos psicologicamente ativos e produtivos. Ao se encarregarem diretamente da escrita, participam do processo de decisão sobre o que escrever e podem revisar aquilo que fizeram. Como observa Delia Lerner (2010, p.49):

Há uma variedade de documentos e de publicações que procuram explicar detalhadamente o funcionamento dessas situações em aula e as condições e os tipos de intervenções mais produtivas que o professor pode desenvolver.²⁶ Considerando o intenso trabalho que temos feito e continuamos fazendo para conceituar e hierarquizar a intervenção do professor, gostaria de pensar que ninguém duvida do papel essencial que essa intervenção tem na nossa perspectiva didática.

O ano e o ciclo escolar organizam-se de maneira que os alunos podem participar da maior diversidade possível de situações, manter sua continuidade, programar situações simultâneas que se desenvolvem em um mesmo período do ano, prever a progressão em que serão apresentadas e sustentadas cotidianamente. Diversidade, continuidade, simultaneidade, progressão, alternância de situações são critérios construídos ao longo desses anos em diversos conceitos organizadores do ensino.

As situações de ensino podem se estabelecer de diversas maneiras (modalidades organizativas) de acordo com vários critérios: a necessidade ou não de apresentá-las como uma sequência necessária de situações, sua

²⁶ Podem-se citar ALVARADO ET AL., 2006; CASTEDO ET AL., 1999, 2001, 2007, 2009a e 2009b; CUTER, 2007; CUTER; TORRES, 1995; LERNER ET AL., 1996 e 2001; MOLINARI, 1998; MOLINARI ET AL., 2007; MOLINARI; CORRAL, 2008; TORRES, 2010a e 2010b; TEBEROSKY, 1987 e 1990; NEMIROVSKY, 1999.

frequência e duração, o predomínio ou equilíbrio de objetivos, a necessidade ou não de se obter um produto que contextualize o sentido das práticas desenvolvidas.

A organização em sequências e em projetos didáticos (um tipo especial de sequência), ou em atividades freqüentes, diferencia-se claramente de uma forma muito difundida de atividades nas escolas: as atividades soltas/fragmentadas. Um tipo de sequência que tem cada vez mais importância, à medida que avança a escolaridade, é aquela que privilegia conteúdos próprios da reflexão sobre a linguagem, inicialmente identificados em práticas contextualizadas. Trata-se de sequências de sistematização: nelas predominam claramente os objetivos didáticos sobre os propósitos comunicativos (TORRES, 2002). Por sua vez, a modalidade organizativa de projetos foi tratada em inúmeros trabalhos (TEBEROSKY, 1984; KAUFMAN, 1994; CASTEDO, 1995; KAUFMAN; RODRÍGUEZ, 2001). Nesses projetos, muitas vezes é difícil organizar situações que permitam que as crianças leiam e escrevam autonomamente porque há gêneros que são colocados em jogo fundamentalmente mediante situações de leitura do professor e de ditados ministrados por ele. Por isso, o professor dispõe-se a oferecer particularmente espaços para desenvolver práticas como localizar uma informação específica, reler fragmentos, rotular e classificar elementos, modificar enunciados, etc. Isto é, trata-se daquelas práticas em que os alunos podem tentar ler e escrever sozinhos. Ao mesmo tempo, vem ganhando importância crescente as práticas de escrita “intermediárias”, que não serão publicadas como produto do projeto, mas que servem de memória para a aula, de consulta, de fonte de informação, etc. (SEPÚLVEDA; TEBEROSKY, 2008; PORTILLA; TEBEROSKY, 2010). As atividades frequentes também permitem garantir regularmente a aproximação com práticas cuja principal característica é, precisamente, a regularidade, sem a necessidade imperiosa de ordenamento das situações. Entre outras, os nomes próprios ocupam lugar importante na leitura e na escrita (GRUNFELD, 2004), os títulos interpretados e produzidos em diversos contextos (TEBEROSKY, 1987) e outros nomes e letrados como os dias da semana, do mês, listas de todo tipo, etc. São atividades apoiadas na vida cotidiana, o que permite transformá-las em hábitos mais ou menos duradouros.

Ao deixar de lado o ensino das letras, uma a uma, e ao partir de práticas complexas e indissociáveis de seus contextos, muitas vezes supõe-se que se trata apenas de uma aprendizagem por imersão. Além disso, alguns estudos naturalistas parecem mostrar que, quando se trabalha com gêneros diversos, parece que o sistema de escrita se dilui neles (GRUNFELD, 2004; MORAIS *ET AL.*, 2005). Mas isso não é necessariamente assim. A reflexão sobre o sistema de

escrita está sempre presente, incluindo a reflexão sobre as unidades menores.

A reflexão sobre o sistema de escrita – sistemática, diária – repousa sobre uma decisão sustentada pelo professor que a deixa dependente da “oportunidade”. Trata-se da reflexão diferida, isto é, suscitada no momento em que se toma a linguagem como objeto, geralmente depois de colocá-lo em cena no contexto da prática. Atender a unidades menores não significa apenas, nem necessariamente, o ensino de habilidades básicas, como a codificação fonológica, o traçado das letras e a escrita de palavras.

Para poder pensar acerca das relações entre fala e escrita é preciso realizar uma complexa operação psicológica de objetivação da fala (e nessa objetivação, a própria escrita desempenha papel fundamental). A criança adquiriu a língua oral em situações de comunicação efetiva, como instrumento de interação social.

Sabe para que serve a comunicação linguística. Mas ao tentar compreender a escrita deve objetivar a língua, ou seja, transformá-la em objeto de reflexão: descobrir que tem partes ordenadas, permutáveis, classificáveis; descobrir que as semelhanças e diferenças no significante não são paralelas às semelhanças e diferenças de significado, descobrir que há diversas maneiras de ‘dizer a mesma coisa’, tanto ao falar quanto ao escrever; construir uma ‘metalinguagem’ para falar sobre a linguagem, transformada agora em objeto. As diversas maneiras de falar permitem, de imediato, planejar o interesse de pensar sobre a linguagem, porque as diferenças põem em destaque uma problemática que as semelhanças ocultam”.
(FERREIRO, 1994, p.8)

É preciso tentar interpretar e produzir a escrita de modo que todos compreendam as leis que permitem que os membros de uma comunidade se entendam. Essa experiência de interpretação e produção compartilhada, essa negociação mediada pelo professor sobre “o que dizer” e “como dizer” é a fonte de reflexão que permite a observação. Algumas crianças, em muitos momentos, refletem sem pedir autorização. Outras precisam da ajuda de um adulto. Por exemplo, “o que Chapeuzinho Vermelho perguntou primeiro: que olhos tão grandes ou que orelhas tão grandes? O que o lobo respondeu: para te escutar melhor ou pra te ouvir melhor?” Nesse tipo de intervenção, em que as crianças precisam voltar ao texto para procurar respostas, a professora detém a sucessão de atividades de leitura e escrita com sentido imediato para propor uma situação (ou um momento da situação) em que a língua torna-se objeto de reflexão. Está ensinando que é imprescindível antecipar e igualmente se fixar nas letras para corroborar as antecipações. Recorta o problema, retoma-o fora da situação de leitura com sentido imediato, torna-o

comum – para que todas as crianças se apropriem dele –, e compartilha os distintos critérios para corroborar o que dizem exatamente – algo que se abstrai, progressivamente, das situações particulares.

CONCLUSÃO COMPARATIVA

O modo como as relações entre língua oral e língua escrita são entendidas e, em tal contexto, o que se compreende por “unidades menores”, além do lugar se lhes atribui no ensino constituem os principais pontos de divergência entre as teorias analisadas. Parece que a ideia de atender a unidades menores, no contexto da prática, esbarra em uma concepção segundo a qual isso só é possível com um paradigma de “instrução direta” sobre as correspondências “fonema-grafema”, como se as relações entre unidades fossem transparentes e sua compreensão resultasse da mera exposição do adulto. Pelo contrário, conceber que podem resultar de processos de reflexão progressiva do aluno, sujeito pensante e construtor, pelo transitar por situações sistematicamente propostas pelo docente, com intervenções específicas, parece não ser considerado “ensino”.

Sem dúvida, a essa rivalidade estão subjacentes concepções distintas sobre a escrita. Se pensada como um “código de transcrição da oralidade”, reduz-se a função da escrita e, nesse caso, parece imprescindível propor um paradigma de “instrução direta” sobre as correspondências “fonema-grafema”.

Essa concepção da escrita como código é bem conhecida. Como assinala Celia Zamudio (2010), a psicogênese da língua escrita teve repercussão importante no campo da linguística:

Porque pôs em discussão a concepção dominante no Ocidente sobre a relação entre a linguagem oral e a escrita. Desde Aristóteles até a linguística do século XX, pensa-se que os signos da escrita alfabética reproduzem apenas os elementos e as unidades da língua oral. As repercussões dessa ideia têm tido longo alcance em muitos âmbitos; penso, entretanto, que têm incidido com mais força na noção de aprendizagem da escrita que a tradição escolar ocidental forjou. E se os elementos e as unidades de uma língua são evidentes para os seus falantes, para o aprendiz dos signos da escrita será necessário apenas associar os primeiros aos segundos. [...] Ao questionar o imediatismo dos segmentos vogais e consonantais e, inclusive, das próprias palavras, a teoria psicogenética tem contribuído para liberar a escrita de sua condição especular e tomá-la objeto digno de seu próprio estudo. Eu diria, além disso, que tem suscitado a necessidade de um estudo linguístico da escrita e de uma psicologia que se interesse pelo desenvolvimento dos sistemas gráficos e pelos seus efeitos sobre a cognição. [...] Quando alguém centra a pesquisa em propriedades da escrita alfabética atual, nas alterações experimentadas ao longo da história, consideradas as circunstâncias em que isso aconteceu, nas diversas maneiras de ler ou de produzir os textos; do mesmo modo, quando alguém tenta entender o que as crianças fazem quando estão aprendendo a língua escrita, os erros que produzem ou a maneira como se aproximam da escrita, pode-se dizer que a língua escrita é muito mais que a reprodução da língua oral.” (ZAMUDIO, 2010, p.44)

Nas palavras de Ferreiro (2002, p.167):

O que estamos propondo, para o aprendiz que é falante de uma língua, com sua respectiva representação alfabética, é um processo dialético de múltiplos níveis em que, para começar, o objeto língua não está dado. Esse objeto deve ser construído em um processo de objetivação, processo em que a escrita proporciona o ponto de apoio para a reflexão. Tampouco as unidades de análise estão dadas; elas se redefinem continuamente, até corresponder (aproximadamente) às que definem o sistema de representação.

Na verdade, não se está falando de uma postura que atenda ao trabalho com unidades menores e outras não, mas de algumas que propõem uma série de exercícios, como atividades de consciência fonológica, de habilidades motoras para o traçado das letras, de escrita convencional e cópia de palavras, etc., e outras, como a perspectiva construtivista, que propõem práticas dirigidas e sistemáticas de leitura e escrita, com intervenções do docente igualmente sistemáticas, que tentam conduzir a uma reflexão sobre as múltiplas relações entre língua oral e língua escrita (em todos os níveis em que isto se sucede, não só na relação fonemas-grafemas).

Tanto na perspectiva da *WHOLE LANGUAGE* quanto na construtivista, a atenção às unidades menores está explicitada desde o início. K. Goodman pretendia considerá-las no contexto das práticas. Por sua vez, desde a década de 1980, Ana Teberosky (1982; 1992), a propósito de seus trabalhos sobre a escrita representada e sobre a escrita entre pares, já distinguia subprocessos de escrita, “*inventum, compositio, scriptum*”, apoiando-se na retórica clássica e na reconceitualização das mesmas pesquisas cognitivas de Hayes e Flower. Nesses trabalhos, surge claramente a preocupação pelo ensino do “*scriptum*”, só que a ênfase não está em isolar fonemas da oralidade e no traçado das letras, mas em outro tipo de tarefas. Desde então, a perspectiva construtivista tem conseguido conceituar o problema didático, que constitui articular as práticas do leitor ou do escritor com a apropriação do sistema de escrita (LERNER *ET AL.* 1996), assim como realizar um estudo minucioso de situações e intervenções a serviço desse propósito. A produção a respeito foi amplamente citada ao longo deste artigo.

Nesse sentido, embora a perspectiva construtivista compartilhe os desenvolvimentos de *WHOLE LANGUAGE*, não é lícito igualá-las. O construtivismo foi além, tanto no campo psicolinguístico quanto didático. Avançou nas indagações com as crianças menores, as que ainda não liam; introduziu o escrever como objeto de pesquisa – não só o ler –, e conseguiu explicar e construir uma teoria sobre as conceitualizações das crianças acerca da escrita

(não apenas uma descrição de condutas sucessivas). Isso porque, entre outras razões, não compartilhava a ideia de que falar, escutar, ler e escrever fossem processos equivalentes. Desse modo, foi adiante com o inventário de erros para dar lugar a uma teoria com base na lógica do sujeito.

No campo do ensino, partindo das situações propostas pela *WHOLE LANGUAGE*, e em colaboração com essa mesma linha, em particular com os trabalhos de Yetta Goodman, houve progressos em direção a uma maior sistematização e definição de critérios de ensino e, muito especialmente, sistematizaram-se as intervenções do docente para cada tipo de situação, incluindo as de escrita, que se mostraram mais eficientes no que se refere à percepção das unidades menores.

Definitivamente, é disso que se fala quando se discute a formulação de teorias: apropriar-se do que já foi feito para continuar avançando na reformulação das perguntas e na elaboração de respostas, sempre provisórias.

TRADUÇÃO de Airton Dantas

REVISÃO TÉCNICA de Antônio A. Gomes Batista

An overview of literacy theories in the Spanish America over the past decades (1980-2010)

ABSTRACT

Over the last 30 years fundamental changes have taken place in theories of literacy. In Latin America, they have affected teaching in different ways. Meanwhile other changes were occurring in literacy. From the survey of literature distributed in Latin America, in this article are studied three theories on the acquisition of written language with important implications for the field of literacy: the Whole Language, the phonological awareness and the psychogenetic theory. These theories are those that have been more reported in the region. The relationship oral-written language, the concept of error and linguistic diversity and variation are the axes that pass through the major points of agreement and disagreement between theories.

KEYWORDS

Theories of literacy. Whole language. Phonological awareness. Psychogenesis of writing. Constructivism

Referências

AA.VV. *DICCIONARIO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN*. Buenos Aires: Santillana, 1983.

AA.VV. *THE LITERACY DICTIONARY*. Newark: IRA, 1995.

ALEGRÍA, J. Aprender a leer en un sistema alfabético. *LECTURA Y VIDA*, Buenos Aires, v. 4, n. 31, p. 38-41, 2010.

ALVARADO, M. *ETAL*. La reescritura colectiva de canciones. Una experiencia didáctica con niños de preescolar. *LECTURA Y VIDA*. Buenos Aires, v.27, n.4, p. 6-17, 2006.

BORZONE, A. *ETAL*. *NIÑOS Y MAESTROS POR EL CAMINO DE LA ALFABETIZACIÓN*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Fundación Arcor, 2004.

BORZONE, A. *LEER Y ESCRIBIR EN DOS CULTURAS*. Buenos Aires: Aique, 2000b.

BORZONE, A. M.; GRAMIGNA, S. La segmentación fonológica y silábica en niños de preescolar y primer grado. *LECTURA Y VIDA*, Buenos Aires, v. 5, n.1, p. 4-14, 1984.

BORZONE, A. M.; SIGNORINI, A. Del habla a la escritura. La conciencia lingüística como una forma de transición natural. *LECTURA Y VIDA*, Buenos Aires, v. 9, n.2, p. 5-9, 1988.

BORZONE, A.; ROSEMBERG, C. Culturas orales y alfabetización: un desafío para la escuela, *LECTURA Y VIDA*, Buenos Aires, 21, p. 18-25, 2000a.

BRASLAVSKY, Berta. *ADQUISICIÓN INICIAL DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN ESCUELAS PARA LA DIVERSIDAD* (v.1, 2, 3). Versão revisada do curso a distancia SICADIS 1985-88. Buenos Aires: Fundación Pérez Companc, 2006.

CASTEDO, M. Construcción de lectores y escritores. *LECTURA Y VIDA*, Buenos Aires, v.16, n.3, p. 5-24, 1995. (Anais del Seminário Internacional de Alfabetização & Educação Artículo: Construcción de Lectores y Escritores, 1993).

CASTEDO, M. *ETAL*. *DISEÑO CURRICULAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA. PRÁCTICAS DEL LENGUAJE, PRIMER CICLO*, La Plata, DGCyE de la Provincia de Buenos Aires, 2007.

CASTEDO, M. *ETAL*. *PROYECTO: SEGUIR UN PERSONAJE: EL MUNDO DE LAS BRUJAS*, La Plata, DGCyE de la Provincia de Buenos Aires, 2009a.

CASTEDO, M. *ET AL. SECUENCIA DIDÁCTICA: diversidad de animales*, La Plata, DGCyE de la Provincia de Buenos Aires, 2009b.

CASTEDO, M. *ET. AL. PROPUESTAS PARA EL AULA. MATERIAL PARA DOCENTES. SERIE I. LENGUA NIVEL INICIAL Y PRIMER CICLO*, Buenos Aires, Programa Nacional de Innovaciones Educativas – Ministerio de Educación de la Nación, [2001].

CASTEDO, M. Ler e escrever por projetos. *REVISTA DE EDUCAÇÃO – PROJETO*, v.3, n. 4, p. 16-24, 2000.

CASTEDO, M.; MOLINARI, C. “*REVISIÓN DE TEXTOS EN CONTEXTO ESCOLAR*”. Ponencia. Actas del I Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua: “Voces de un Campo Problemático”, La Plata, Departamento de Letras, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 1997.

CASTEDO, M.; MOLINARI, C.; SIRO, A. *ENSEÑAR Y APRENDER A LEER*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999.

CASTEDO, M.; ZUAZO, N. Culturas escritas y escuela: viejas y nuevas diversidades, *REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN*, n.56-4, p. 1-14, 2011.

CASTELLANOS, Mónica; CANO MUÑOZ, Susana; GARBUS, Sabina. La reescritura colectiva de canciones: una experiencia didáctica con niños de preescolar. *LECTURA Y VIDA*, Buenos Aires, v. 4, n. 27, p. 6-17, 2006.

CASTORINA, J.A. *ET AL. PIAGET-VIGOTSKY: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós. 1996.

CASTRO, I. La mano que habla al cerebro. *SUBSTRATUM*, v.2, n.4, p. 65-91, 1994.

CERLALC. *CARTA DE LA LECTURA: sólo libros no basta*, 1996.

CHALL, J. Gurúes, profesores y los políticos del método fónico. *LECTURA Y VIDA*. v. 14, n. 4, , p. 18-22, diciembre 1993

COLOMER, T. *ANDAR ENTRE LIBRO: La lectura literaria en la escuela*. México, DF: FCE, 2008

CUTER, María Elena. *ORIENTACIONES PARA LA ALFABETIZACIÓN. MATERIAL PARA DOCENTES*, La Plata, Buenos Aires, Dirección de Psicología y ASE, Dirección General de Escuelas, 2007.

CUTER, María Elena; TORRES, M. “*SECUENCIA PIRATAS*”, ponencia Encuentro Red Latinoamericana de Alfabetización, AEqualis, 1995.

DE MIER, V.; SÁNCHEZ ABCHI, V.; BORZONE, A. M. “*LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA Y LOS MÉTODOS. UNA EXPERIENCIA EN NUESTRAS AULAS*”. In: II CONGRESO INTERNACIONAL EDUCACIÓN LENGUAJE Y SOCIEDAD, La Pampa, 2009.

DEFIOR, S. Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. *INFANCIA Y APRENDIZAJE*, v.73, p. 49-63, 1996.

ELKONIN, D. (1973), “Methods of Teaching Reading”. In: J. Downing, *COMPARATIVE READING*, New York, MacMillan, p. 551- 579.

FERREIRO, Emilia. Desestabilización de las escrituras silábicas: alternancia y desorden con pertinencia. *LECTURA Y VIDA*, Buenos Aires, v.30, n.2, p. 6-13, 2009.

FERREIRO, Emilia. Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia. *LECTURA Y VIDA*, Buenos Aires, v.15, n.3, p. 5-14, 1994.

FERREIRO, Emilia. Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística”. In: *RELACIONES DE (IN)DEPENDENCIA ENTRE ORALIDAD Y ESCRITURA*. Barcelona: Gedisa, 2002.

FERREIRO, Emilia. La construcción de la escritura en el niño. *LECTURA Y VIDA*, Buenos Aires, v.12, n.3, p. 5-14, 1991.

FERREIRO, Emilia. *LOS SISTEMAS DE ESCRITURA EN EL DESARROLLO DEL NIÑO*. México: Siglo XXI, 1979.

FERREIRO, Emilia. Psicogénesis de la escritura. *LECTURA Y VIDA*, Buenos Aires, v.31, n.4, p. 42-44, 2010.

FERREIRO, Emilia. Uma reflexão sobre a língua oral e a aprendizagem da língua escrita. *PÁTIO*, v. 7, n.29, p. 8-12, 2004.

FERREIRO, Emilia; GÓMEZ PALACIO, M. *ANÁLISIS DE LAS PERTURBACIONES EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA LECTO ESCRITURA*, México, DGEE-SEP, 1982.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos,

LECTURA Y VIDA, Buenos Aires, v.2, n.1, p. 6-14, 1981.

GALLO, Adriana. Cuando las ideas se hacen cuento (Primera parte), *LECTURA Y VIDA*, Buenos Aires, v.26, n.3, p. 46-54, 2005.

GOODMAN, K. “La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolinguística”. In: Rodríguez, M. E. (dir.), *TEXTOS EN CONTEXTO. 2. LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA*, Buenos Aires, International Reading Association, 1994, p. 9-66.

GOODMAN, K. “Unity in reading”. In: A. Purves; O. Niles, *BECOMING READING IN A COMPLEX SOCIETY, 83ED. YEARBOOK OF THE NATIONAL SOCIETY FOR THE STUDY OF EDUCATION*, Chicago, University of Chicago Press, p. 79-114, 1984.

GOODMAN, K. El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. *LECTURA Y VIDA*, Buenos Aires, v.11, n.2, p. 5-13, 1990.

GOODMAN, K. Gurúes, profesores y los políticos del método fónico. Debate con Jeanne S. Chall. *LECTURA Y VIDA*, Buenos Aires, v.14, n.4, p.18-22, 1993.

GOODMAN, Y. El conocimiento del niño sobre las raíces de la alfabetización y sus implicancias para la escuela. *LECTURA Y VIDA*. Buenos Aires, n. 1, marzo 1991, p. 5-9, 1991

GRUNFELD, Diana. La intervención docente en el trabajo con el nombre propio. *LECTURA Y VIDA*, Buenos Aires, v.25, n.1 e 2, p. 34-44/48-60, 2004.

HATCHER, P.; HULME, C.; ELLIS, A. “Ameliorating early reading failure by integrating the teaching of reading and phonological skills: The phonological linkage hypothesis”, *CHILD DEVELOPMENT*, 65, 1994, p. 41-57.

KAUFMAN, A. “Legalizar las lecturas no convencionales: una tarea impostergable en alfabetización inicial”. En: *ALFABETIZACIÓN TEMPRANA... ¿Y DESPUÉS?*, Buenos Aires, Editorial Santillana, 1998.

KAUFMAN, A. Escribir en la escuela: qué, cómo y para quién. *LECTURA Y VIDA*, Buenos Aires, v.15, n.3, p. 15-32, 1994.

KAUFMAN, A. *ET AL. ALFABETIZACIÓN DE NIÑOS: construcción e intercambio*: Buenos Aires, Aique, 1989.

KAUFMAN, A. *LA LECTO-ESCRITURA Y LA ESCUELA*. Buenos Aires: Santillana, 1988.

KAUFMAN, A. *LEER Y ESCRIBIR: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique, 2007.

KAUFMAN, A.; M. Gómez Palacio e colaboradores. *IMPLEMENTACIÓN EN EL AULA DE NUEVAS CONCEPCIONES SOBRE EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA*. México: SEP – OEA, 1982.

KAUFMAN, A.; RODRÍGUEZ, M. E. “¿Por qué cuentos en la escuela?”, *LECTURA Y VIDA*, v. 22, n.1, p. 24-39, 2001.

LERNER, D. “La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición”. In: J. A. CASTORINA. *ET AL. PIAGET- VIGOTSKY: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós, 1996, p. 69-118.

LERNER, D. Diálogo para reconstruir una historia. Notas para reconstruir una historia. *LECTURA Y VIDA*, Buenos Aires, v.31, n.4, 2010.

LERNER, D. *ET AL. “SITUACIONES DE APRENDIZAJE CENTRADAS EN EL PROCESO ESPONTÁNEO DE CONSTRUCCIÓN DE LA LENGUA ESCRITA”*, ponencia inédita. In: SIMPOSIO INTERNACIONAL NUEVAS PERSPECTIVAS EN LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA. México, 1981.

LERNER, D. *ET AL. ACTUALIZACIÓN CURRICULAR EN LENGUA. DOCUMENTO DE TRABAJO N°2*. Buenos Aires: Dirección de Curricular, Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 1996.

LERNER, D. *ET AL. LA ENCUESTA. LEER Y ESCRIBIR EN PRIMER CICLO. PRÁCTICAS DEL LENGUAJE. APORTES PARA EL DESARROLLO CURRICULAR*. Buenos Aires: Dirección de Currícula, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2001.

LERNER, D. *ET AL. DISEÑO CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA*. Buenos Aires: Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 1998.

LERNER, D. *LEER Y ESCRIBIR EN LA ESCUELA: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE, 2001.

LERNER, D. PALACIOS de Pizani, Alicia. *EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA EN LA ESCUELA: reflexiones sobre la propuesta pedagógica constructivista*. Buenos Aires: Aique, 1994.

LERNER, D.; CANESCHI, G. e colaboradores. *LA LENGUA ESCRITA: PROCESO DE*

CONSTRUCCIÓN ESPONTÁNEA Y APRENDIZAJE EN EL AULA. In: PRIMERA JORNADA NACIONAL DE LECTURA, 1982, Caracas. Ministerio de Educación y Fundación para el Desarrollo de la Educación Especial, 1985.

LIBERMAN, I. *ET AL.* “Reading and the awareness of linguistic segments”, *JOURNAL OF EXPERIMENTAL CHILD PSYCHOLOGY*, 31/32, p. 145 – 157, 1972.

MOLINARI, Claudia *ET AL.* *LA LECTURA EN LA ALFABETIZACIÓN INICIAL. SITUACIONES DIDÁCTICAS EN EL JARDÍN Y EN LA ESCUELA*. La Plata: DGCyE, Subsecretaría de Educación, 2007. (Serie desarrollo curricular).

MOLINARI, Claudia. “*INTERVENCIÓN DOCENTE EN UNA SITUACIÓN DE DICTADO A LA MAESTRA*”. In: JORNADA “INTERVENCIÓN DOCENTE EN LECTURA, ESCRITURA Y MATEMÁTICA (NIVELES INICIAL Y EGB)”, 15 y 16 de octubre, Colegio Integral Martín Buber/ Red Latinoamericana de Alfabetización, Argentina, 1999.

MOLINARI, Claudia. Diversidad y continuidad en situaciones de escritura y revisión en el Jardín de Infantes. *LECTURA Y VIDA*, Buenos Aires, v.19, n.2, p. 5-10, 1998.

MOLINARI, Claudia; CORRAL, A.I. *LA ESCRITURA EN LA ALFABETIZACIÓN INICIAL: producir en grupos en la escuela*. La Plata, Provincia de Buenos Aires: DGCyE, 2008.

MORAIS, A. G. *ET AL.* (Org.). *ALFABETIZAÇÃO: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, J. *ET AL.* “Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously?” *COGNITION*, v.7, p.323-331, 1979.

NEMIROVSKY, M. (Coord.). *ET AL. EXPERIENCIAS ESCOLARES CON LA LECTURA Y LA ESCRITURA*. Barcelona: Graó, 2009.

NEMIROVSKY, M. *SOBRE LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE ESCRITO... Y TEMAS A LA LEIDAÑOS*. México: Paidós, 1999.

PALACIOS de Pizani *ET AL.* *COMPRENSIÓN LECTORA Y EXPRESIÓN ESCRITA: experiencia pedagógica*. Buenos Aires: Aique. 1992

PELLICER, A.; VERNON, S. *APRENDER Y ENSEÑAR LA LENGUA ESCRITA EN EL AULA*. México: SM, 2004.

PORTILLA, C.; TEBEROSKY, A. Aprender vocabulario por medio de la producción

de textos y la generación de tablas de doble entrada. Una experiencia en preescolar. *LECTURA Y VIDA*, Buenos Aires, v.31, n.1, 2010.

READ, C. *ET AL.* The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic writing. *COGNITION*, v.24, n. 31-44, 1986.

ROCKWELL, E. *ET AL.* *DIALOGARY DESCUBRIR MANUAL DEL INSTRUCTOR COMUNITARIO, NIVELES I Y II, CON UN PAQUETE DE FICHAS Y JUEGOS.* México: Consejo Nacional de Fomento Educativo, 1989.

ROSEMBERG, R *ET AL.* Aprender a leer y escribir en el hogar. Un programa de alfabetización temprana para niños de barrios urbano marginados. *LECTURA Y VIDA.* v. 28, n. 2, p. 32-42, junio 2007.

SÁNCHEZ ABCHI, V.; ROMANUTTI, G.; BORZONE, A. M. Leer y escribir textos expositivos en primer grado. *LECTURA Y VIDA*, Buenos Aires, v. 28, n.1, p. 24-31, 2007.

SÁNCHEZ ABCHI, V; BORZONE, A. M. Enseñar a escribir textos: desde los modelos de escritura a la práctica en el aula. *LECTURA Y VIDA*, Buenos Aires, v.31, n.1, 2010.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Des genres scolaires des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *REPÈRES*, v.15, p.27-40, 1997.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *PROPUESTA PARA EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA (PALEM).* México: SEP, 1984.

SEPÚLVEDA, A.; TEBEROSKY, A. Elaboración de listas a partir de textos y de textos a partir de listas. Una actividad para aprender lenguaje escrito. *LECTURA Y VIDA*, Buenos Aires, v.29, n.4, p. 6-19, 2008.

SIGNORINI, Á. La conciencia fonológica y la lectura. Teoría e investigación acerca de una relación compleja. *LECTURA Y VIDA*, Buenos Aires, v.19, n.3, p. 15-22, 1998.

SOARES, M. *ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.* São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, M. *LINGUAGEM E ESCOLA: uma perspectiva social.* São Paulo: Ática, 1986.

SOARES, M. *LETRAMENTO: um tema em três gêneros:* Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

- SOARES, M. Teoría psicogenética de la lengua escrita, letramento y ciencia lingüística. *LECTURA Y VIDA*, Buenos Aires, v.31, n.4, 2010.
- SOLÉ, I.; TEBEROSKY, A. La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización: una perspectiva psicológica. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. *DESARROLLO PSICOLÓGICO Y EDUCACIÓN*. Madrid: Alianza Editorial, 2001.
- TEALE, W.; SULZBY, E. *EMERGENT LITERACY*. UK: Greenwood, 1986.
- TEBEROSKY, A. Actividades iniciales de escritura: los títulos. *LECTURA Y VIDA*, Buenos Aires, v.8, n. 2, p. 4-14, 1987.
- TEBEROSKY, A. Alfabetización, tecnologías y materiales de literatura infantil. *LECTURA Y VIDA*, Buenos Aires, v.31, n.4, p. 54-55, 2010.
- TEBEROSKY, A. *APRENDIENDO A ESCRIBIR*. Barcelona: ICE- HORSORI, 1992
- TEBEROSKY, A. Construcción de escrituras a través de la interacción grupal. In: FERREIRO, E.; GÓMEZPALACIO (orgs.). *NUEVAS PERSPECTIVAS SOBRE LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA*. México, DF: Siglo XXI, 1982.
- TEBEROSKY, A. El lenguaje escrito y la alfabetización. *LECTURA Y VIDA*, Buenos Aires, v.11, n.3, p. 5-15, 1990.
- TEBEROSKY, A. *ET AL*. “Una experiencia pedagógica”, ¿QUÉ PASSA? (publicación realizada por niños catalanes del ciclo inicial), v. 8, n. 3, p. 9-16, Setiembre 1987.
- TEBEROSKY, A. La intervención pedagógica y la comprensión de la lengua escrita. *LECTURA Y VIDA*, Buenos Aires, v.5, n.4, p. 4-13, 1984.
- TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. *MÁS ALLÁ DE LA ALFABETIZACIÓN*. Buenos Aires: Santillana, 1995.
- TEBEROSKY, A.; MARTÍNEZ OLIVÉ, Cristina. El nombre de las letras. *LECTURA Y VIDA*, Buenos Aires, v.24, n.3, p. 6-14, 2003.
- TORRES, Mirta. *ALFABETIZACIÓN DENIÑOS EN LA AULA DEL PLURIGRADOR RURAL*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2010a.
- TORRES, Mirta. *GRANDES VIAJEROS, PROGRAMA DE REORGANIZACIÓN DE LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES DE ALUMNOS CON SOBRE-EDAD*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2010b.

TORRES, Mirta. La ortografía: uno de los problemas de la escritura. *LECTURA Y VIDA*, Buenos Aires, v.23, n.4, p. 44-48, 2002.

VERNON, S.; FERREIRO, E. Writing Development: A neglected Variable in the Consideration of Phonological Awareness. *HARVARD EDUCATIONAL REVIEW*, v.69, n.4, p. 395-415, 1999.

WEISZ, T. Para desnaturalizar el fracaso. *LECTURA Y VIDA*, Buenos Aires, v.31, n.4, p. 56- 59, 2010.

ZAMUDIO, C. Liberar la escritura de su condición especular. *LECTURA Y VIDA*, Buenos Aires, v.31, n.4, 2010.

Recibido em: SETEMBRO de 2011

Aprovado em: OUTUBRO de 2011