

TEMA EM DEBATE

PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA: UMA ANÁLISE NECESSÁRIA

PAULO ESTEVÃO ANDRADE •

OLGA VALÉRIA CAMPANA DOS ANJOS ANDRADE •

PAULO SÉRGIO T. DO PRADO

RESUMO

Em Psicogênese da Língua Escrita, Ferreiro e Teberosky relatam uma pesquisa sobre o desenvolvimento da leitura-escrita. A estrutura teórico-metodológica é fornecida pelo construtivismo de Piaget: a criança ativa constrói seu conhecimento na interação com o meio – neste caso a língua escrita – e se desenvolve ao longo de estágios. De Chomsky, as autoras emprestam a ideia de um dispositivo inato para a aquisição da linguagem, generalizando-a para a aquisição da leitura, que seria aprendida tão naturalmente quanto a fala. Um terceiro marco interpretativo é a abordagem Whole Language, cujo foco principal da leitura deve ser a busca pelo significado. Apresentam-se uma análise de contradições internas do texto e uma confrontação deste com parte da literatura referenciada na própria obra.

LINGUAGEM • LEITURA • ESCRITA • CONSTRUTIVISMO

PSYCHOGENESIS OF WRITTEN LANGUAGE: A MUCH NEEDED ANALYSIS

ABSTRACT

In Psicogênese da Língua Escrita [Psychogenesis of Written Language], Ferreiro and Teberosky describe a study on the development of reading and writing. The theoretical and methodological framework is provided by the Constructivism of Piaget: the active child builds their knowledge interacting with the environment – in this case the written language – and develops it throughout different stages. From Chomsky, the authors borrow the idea of an innate device for language acquisition, generalizing for the acquisition of reading, which would be learned as naturally as speaking. A third interpretive landmark is the Whole Language approach, whose main focus of reading must be the search for meaning. We present an analysis of internal contradictions of the text and a comparison of this text with some of the literature referenced in the work itself.

LANGUAGE • READING • WRITING • CONSTRUCTIVISM

PSYCHOGENÈSE DE LA LANGUE ÉCRITE : UNE ANALYSE NÉCESSAIRE

RÉSUMÉ

Dans Psychogenèse de la Langue Écrite, Ferreiro et Teberosky présentent une recherche sur le développement de la lecture-écriture. La structure théorique et méthodologique y est fondée sur le constructivisme de Piaget : l'enfant actif construit ses connaissances dans l'interaction avec le milieu, dans ce cas précis la langue écrite – et se développe par étapes. Les auteures ont emprunté à Chomsky l'idée d'un dispositif inné d'acquisition du langage, en la généralisant à l'acquisition de la lecture qui serait apprise aussi naturellement que la parole. Un troisième jalon interprétatif est l'approche Whole Language, qui met l'accent sur la recherche du sens en lecture. Cet article analyse des contradictions internes de l'oeuvre et les confronte avec la littérature qu'y est mentionnée.

LANGAGE • LECTURE • ECRITURE • CONSTRUCTIVISME

PSICOGÉNESIS DE LA LENGUA ESCRITA: UN ANÁLISIS NECESARIO

RESUMEN

En Psicogénesis de la Lengua Escrita, Herrero y Teberosky relatan una investigación sobre el desarrollo de la lectura-escritura. La estructura teórico-metodológica es proporcionada por el constructivismo de Piaget: el niño activo construye su conocimiento en la interacción con el medio - en este caso la lengua escrita - y se desarrolla a lo largo de etapas. De Chomsky, las autoras toman la idea de un dispositivo innato para la adquisición del lenguaje, generalizándola para la adquisición de la lectura, que sería aprendida tan naturalmente como el habla. Un tercer marco interpretativo es el enfoque Whole Language, cuyo foco principal de la lectura debe ser la búsqueda del significado. Se presentan un análisis de contradicciones internas del texto y una confrontación de éste con parte de la literatura referenciada en la propia obra.

LENGUAJE • LECTURA • ESCRITURA • CONSTRUCTIVISMO



CONHECIDO EPISTEMÓLOGO SUÍÇO JEAN PIAGET EDIFICOU UM MONUMENTAL E SÓLIDO corpo teórico sobre a psicologia do desenvolvimento, abrangendo da infância à adolescência. Dado o seu interesse principal pela inteligência, ele não chegou a elaborar sobre temas mais específicos como, por exemplo, a aquisição da leitura e da escrita. Emília Ferreiro e Ana Teberosky propuseram-se a preencher essa lacuna. No final dos anos 1970, elas apresentaram o relato de uma pesquisa no qual descrevem o processo de desenvolvimento daquelas habilidades em crianças de 4 a 6 anos (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984). Na forma de livro, ele produziu enormes e duradouras repercussões nos meios acadêmico e educacional de vários países, particularmente o Brasil, sendo suas ideias consideradas uma revolução conceitual. O que aqui se apresenta é uma análise da obra em si mesma e em confrontação com parte da literatura nela referenciada. Há, no entanto, alguns aspectos mais amplos que a contextualizam, os quais, embora não se constituam nosso principal objeto de atenção, serão, por isso mesmo, aventados com mais brevidade. Um deles tem caráter mais geral – social e ideológico –, ao passo que outros são mais específicos – metodológico e teórico-científico.

O pano de fundo social é formado pelo grande número de crianças que não aprendiam a ler e escrever, fato esse que, segundo as autoras, se daria em razão da deserção escolar. Esta, por sua vez, seria fruto “mais de um problema de dimensões sociais do que da consequência de vontades individuais” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984, p. 18), uma espécie

de “expulsão encoberta”, em que as desigualdades social e econômica refletem-se na desigualdade de oportunidades educacionais.

A metodologia de ensino é outro aspecto crucial, pois, além dos problemas sociais, atribuiu-se o fracasso escolar à ineficácia dos métodos tradicionalmente usados, baseados na conversão da letra escrita em sons da fala. O método sintético – silábico ou fonético – foi considerado um dos grandes males do ensino da leitura. Baseado numa versão do behaviorismo, ele foi alvo de duras críticas, entre outras razões, por priorizar habilidades perceptuais em detrimento da competência linguística e das capacidades cognoscitivas da criança. Para Ferreiro e Teberosky, tratava-se de uma aprendizagem da leitura vista simplesmente “como uma associação entre respostas sonoras a estímulos gráficos” (1984, p. 20). Um modelo mecanicista, na avaliação das autoras, que, por não favorecer a compreensão do que se lê, seria um instrumento de dominação social, a expressão escolar do domínio das elites sobre as classes populares.

O contexto teórico-científico no qual o livro surgiu também é um aspecto de grande relevância. Afirmam as autoras que a psicolinguística contemporânea (aquela da época em que o livro veio a público) surgiu “graças ao poderoso impacto da teoria linguística de Noam Chomsky” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984, p. 22). As autoras reivindicam que a gramática generativa de Chomsky veio reforçar a visão piagetiana de uma criança que busca ativamente compreender a linguagem falada ao seu redor, constrói e testa hipóteses identificando regularidades, e cria uma gramática própria. Essa interação ativa é sugerida em erros de regularização de verbos irregulares, por exemplo, “cabeu”. Esse fenômeno universal seria um suporte adicional para a teoria piagetiana, plenamente coerente com a psicolinguística chomskyana, segundo elas. Esta, ressaltam, deu uma série de passos irreversíveis, bem como inaugurou uma série de linhas originais de investigação, que sustentarão uma concepção de aprendizagem que “vai coincidir [...] com as concepções sobre a aprendizagem sustentadas desde tempos atrás por Jean Piaget” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984, p. 23).

Além dessa aproximação entre o construtivismo cognitivo piagetiano e o inatismo linguístico chomskyano, um terceiro ingrediente é incluído na base sobre a qual as autoras interpretarão os dados de sua pesquisa: uma versão americana do construtivismo liderada por Kenneth Goodman. Sobre esta nos debruçaremos mais detidamente adiante.

A PESQUISA: O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA

Ferreiro e Teberosky (1984) investigaram como crianças entre 4 e 6 anos de idade percebiam a escrita, distinguiam-na do desenho, formavam hipóteses sobre o que estava escrito e, finalmente, como se desenvolvia

sua escrita inventada. Adotaram procedimentos baseados no método clínico, na interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, num contexto de resolução de problemas e de diálogo entre o pesquisador e a criança, com o intuito de evidenciar seus mecanismos de pensamento. Foram empregados como estímulos cartões contendo desenhos ou letras (formando sílabas ou palavras), lâminas contendo textos de complexidade variável (palavras e orações), acompanhados de imagens e textos lidos previamente pelo experimentador. Além das respostas das crianças nessas tarefas, foram observadas as crianças escrevendo seus próprios nomes e outras palavras.

À semelhança de trabalhos anteriores – por exemplo, Carol Chomsky (1970), Lavine (1972, 1977) e Read (1971) –, Ferreiro e Teberosky constataram que crianças pré-escolares a partir de quatro anos de idade constroem hipóteses sobre a linguagem escrita. Nas tarefas com cartões contendo de uma a nove letras formando sílabas e palavras ou desenhos, somente nove das 63 crianças participantes manifestaram crer que todos os cartões eram igualmente “bons” para ler. Além disso, elas forneceram indícios de acreditar que as letras não podem ser repetidas e que deve haver um número mínimo delas (de duas a quatro) para considerar que o que os cartões continham era escrita. Por outro lado, “nenhuma criança indicou somente as imagens como sendo para ler” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984, p. 47) e apenas 25% das crianças de classe baixa e 7% das de classe média indicaram ao mesmo tempo texto e imagem como se ambos fossem complementares para proceder a um ato de leitura. Como as próprias autoras notaram: “Isto não implica necessariamente que texto e imagem se confundam” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984, p. 47). Entretanto, fato curioso, entre as quatro fases de desenvolvimento da leitura por elas definidas, há uma fase inicial na qual desenho e escrita estão indiferenciados e o texto é inteiramente previsível a partir da imagem, ambos constituindo uma unidade indissociável. Tal alegação soa estranha, pois é feita à revelia dos dados, que sugerem o contrário.

A segunda fase é de diferenciação entre escrita e desenho, na qual o texto é tratado globalmente, como uma unidade, representando ou o nome do objeto desenhado ou uma oração associada à imagem. Na terceira fase, a criança começa a considerar algumas das propriedades físicas ou gráficas do texto. Finalmente, na quarta fase, ela começa a busca por uma correspondência termo a termo entre fragmentos gráficos e segmentações sonoras. As autoras ressaltam que “em todos os níveis o significado do texto é prognosticado a partir da imagem” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984, p. 93-94). Essa sequência de desenvolvimento foi interpretada como evidência do “divórcio entre o decifrado e o sentido”. Isto é, ao perceber que

[...] o texto não é inteiramente previsível a partir da imagem, [a criança] opta, então, pelo decifrado para encontrar o sentido preciso; porém ao fazê-lo perde o sentido, ao ficar presa nas exigências de um decifrado exato. Nos casos extremos são as crianças que parecem ler corretamente, já que não cometem erros no decifrado, porém que não têm a menor ideia do sentido do texto. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984, p. 99)

E as autoras concluem que a separação entre o que chamam de “decifrado” e o sentido do texto é um produto escolar, cuja consequência é a criança esquecer o sentido até dominar a mecânica da leitura. Isso impediria a utilização do seu conhecimento sintático, caricaturando a leitura ao transformá-la na produção de ruídos com a boca em resposta a estímulos gráficos.

A PESQUISA: O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA

A leitura do relato sugere que as tarefas experimentais utilizadas por Ferreiro e Teberosky foram inspiradas por trabalhos prévios surgidos na esteira da teoria de Noam Chomsky (1957). Dois exemplos são: o estudo de Cattell (1960), que mostrou que bebês de 18 meses produziam garatuhas que se diferenciavam de simples rabiscos ao acaso e mostravam uma intenção de escrever; e o de Lavine (1972), em que crianças de apenas três anos de idade já diferenciavam entre cartões contendo escrita e não escrita (desenhos e formas geométricas). Outros são o de Carol Chomsky (1970) e o de Charles Read (1971), em que as escritas espontâneas das crianças revelaram que elas construíam conhecimento sobre as relações letra-som e faziam generalizações sem instrução explícita. Todos esses trabalhos contribuíram para a conceituação da aquisição da escrita como um processo de desenvolvimento. Eles ressaltam a importância pedagógica de se trazer à luz o conhecimento sobre a leitura-escrita prévio à escolarização e a importância das relações grafema-fonema, bem como a relevância da atenção a estas no ensino (TEMPLETON; MORRIS, 2001; TREIMAN, 2001).

Nas observações da escrita espontânea das crianças, Ferreiro e Teberosky (1984) reportaram uma fase inicial que denominaram período pré-silábico, no qual, embora as crianças não pareçam perceber que as letras representam os sons constituintes de uma palavra, sua principal conquista é supor que as formas globais das palavras são representações estáveis de nomes. Por isso, a denominação: “hipótese do nome”. Em seguida, emerge a “hipótese silábica”, em que se escreve uma letra para cada sílaba. Ferreiro e Teberosky argumentam que inicialmente as letras não possuem correspondência sonora com a sílaba, mas depois passam a ter valor sonoro, como AO e PO para a palavra *palo*

(pau, em espanhol) ou, no português, como CLO para *cavalo*, ou OI para *boi* (BRASIL, 2003), e assim por diante. Depois surge a “hipótese alfabética”, que marcaria o início da compreensão do princípio alfabético.

A INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

O aprendizado da leitura e escrita seria um processo essencialmente linguístico, paralelo à linguagem oral e, assim como a fala, envolveria a busca direta pelo significado sem passar pela decifração. Ler é chegar à estrutura profunda do texto, às relações semânticas e sintáticas que encontram expressão na estrutura superficial das palavras. Consequentemente, a leitura-escrita não deveria ser vista como um grupo de habilidades perceptuais das relações letra-som, pois os leitores estão buscando significado, não sons ou palavras (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984; GOODMAN, 1986). Trata-se de uma compreensão contrária “à suposição generalizada que considera a escrita como a transcrição, por escrito, da fala” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984, p. 272).

WHOLE LANGUAGE

Ferreiro e Teberosky, além de expressarem simpatia pela teoria de N. Chomsky, explicitam também sua aproximação com a abordagem *Whole Language*.¹ Bentolila e Germain (2005) notam que um de seus aspectos mais fundamentais é que aprender a ler é tão natural quanto aprender a falar. Desde que a criança esteja imersa no mundo dos textos reais e significativos, ela aprende descobrindo o significado por tentativa e erro, observando os componentes do texto (estrutura textual, sintaxe, palavras, unidades linguísticas significativas, etc.) e formulando sucessivas hipóteses. O que importa é a compreensão do significado global do texto, mesmo que algumas palavras permaneçam desconhecidas. A exatidão não é o objetivo da leitura e as palavras são armazenadas na memória como logogramas, isto é, o que se apreende não são suas partes, mas sim a palavra no seu todo.

Kenneth Goodman foi quem lançou as bases da *Whole Language*. Na sua concepção, a “linguagem não é inata e não é aprendida por imitação”, mas sim “um processo social e uma invenção pessoal”² (GOODMAN, 1986, p. 18, tradução nossa). Ler é um jogo psicolinguístico de adivinhação (GOODMAN, 1967, 1986), no qual a base da leitura e de sua aprendizagem está em prever o significado (SMITH, 1999), selecionando-se índices relevantes e desprezando-se os irrelevantes, antecipando e inferindo letras, sílabas, palavras e significados. Trata-se de uma abordagem *top-down* (de cima para baixo), de acordo com a qual o que sabemos controla o que percebemos, de modo que a leitura começa não pela percepção, mas sim por um nível cognitivo superior – a competência

¹ *Whole*: todo, inteiro, completo, sem divisão ou separação.
Language: linguagem.

² No original: “Language is not innate, and not learned as imitation. [...] Language learning is a process of social and personal invention”.

linguística do leitor –, que permite amostrar a escrita, apreender algumas palavras e ignorar outras, adivinhando a mensagem a partir do contexto, do conhecimento do mundo, dos usos sociais da escrita e de tudo que permita se livrar da inconveniência de realmente ter de ler o que o escritor escreveu (GOODMAN, 1968, 1970, 1986; SMITH, 1971, 1976, 1999; DOMBEY, 2005; LIBERMAN; LIBERMAN, 1990; TREIMAN; KESSLER, 2005).

Goodman (1968) também insistia que há crianças que leem bem palavras individuais, mas não compreendem um texto concatenado. Isso justificaria a crítica aos métodos de alfabetização que enfatizam as correspondências letra-som. Eles seriam insuficientes, podendo produzir leitores mecânicos, peritos na decodificação, mas que falham em compreender sentenças. Entretanto, Shankweiler e Liberman (1972), à mesma época, haviam investigado se a principal fonte da dificuldade na leitura inicial estava no nível do texto concatenado ou no da palavra. Compararam a fluência de crianças na leitura de parágrafos com vários graus de dificuldade (Teste Gray de Leitura Oral) e listas de palavras isoladas. Os resultados mostraram uma correlação moderada a alta entre erros nas listas de palavras e o desempenho nos parágrafos. Por meio de análises detalhadas, concluiu-se que “os problemas do leitor iniciante parecem ter mais a ver com a síntese de sílabas do que com o escaneamento de aglomerados maiores do texto concatenado”³ (SHANKWEILER; LIBERMAN, 1972, p. 298, tradução nossa). Desde então, um crescente corpo de evidências tem fornecido apoio aos dados de Shankweiler e Liberman (1972), descartando as principais asserções da *Whole Language*.

LINGUAGEM INATA

Considerando as afirmações de Ferreiro e Teberosky sobre a teoria de Chomsky, vejamos algumas contribuições deste importante linguista. Na segunda metade do século XX, o autor propôs que as crianças possuem um tipo geral de conhecimento inato dos princípios abstratos subjacentes à linguagem, incluindo a especificação de uma fonética e uma gramática universais (CHOMSKY, 1957), o que explicaria o fato de elas aprenderem tão fácil e naturalmente qualquer língua a que sejam expostas (CHOMSKY, 1959).

A título de ilustração, mencionemos experimentos sobre discriminação fonética em neonatos. No seu conjunto, todas as línguas perfazem um total de aproximadamente 150 fonemas e, embora seus inventários fonéticos difiram dramaticamente, todas elas compartilham um determinado número deles (PINKER, 1994). Experimentos conduzidos na década de 1970 mostraram que bebês com poucas horas de vida discriminam fonemas de todas as línguas, com diferenças muito sutis entre eles, diferenças essas imperceptíveis a crianças poucos meses mais

³ No original: “the problems of the beginning reader appear to have more to do with the synthesis of syllables than with scanning of larger chunks of connected text”.

velhas e aos adultos, que conseguem discriminar apenas fonemas de sua própria língua. Esses resultados levaram à hipótese de que os bebês são dotados com detectores inatos de características fonéticas (CUTTING; EIMAS, 1975), evoluídos especificamente para a fala.

Com relação à gramática universal, Chomsky observou que, em todas as línguas, os falantes – inclusive crianças muito novas – aprendem e distinguem sentenças gramaticalmente corretas e incorretas sem qualquer instrução formal e com um mínimo de correção. Ele sugeriu princípios que definem a estrutura das sentenças no processamento da linguagem, regras gramaticais abstratas que são aprendidas implicitamente por todos os falantes nativos de uma língua (CHOMSKY, 1957, p. 15). Chomsky (1957, 1965) sugeriu que havia um único fio ligando todas as línguas humanas: a biologia.

A ESCRITA CODIFICA OS SONS DA FALA

No início do século XX, a ortografia inglesa era tida como muito irregular e considerava-se que a melhor forma de se aprender a leitura seria pelo método que emprega palavras inteiras, estimulando-se a memória visual para a forma escrita delas (RAYNER et al., 2001; TEMPLETON; MORRIS, 2001). Essa visão começou a ser modificada em meados do século, com a realização de estudos que analisaram os aspectos alfabético, silábico e morfológico do inglês, revelando altos níveis de regularidade (CHOMSKY; HALLE, 1968; VENEZKY, 1970; WEIR; VENEZKY, 1968). Chomsky e Halle (1968), Carol Chomsky (1970) e Venezky (1970) mostraram que as regras de correspondência escrita-som na ortografia inglesa, embora não reflitam uma correspondência letra-som perfeita ou unívoca, representam uma transcrição fonológica bastante regular da língua, tanto no nível fonêmico quanto no morfêmico.

Chomsky e Halle (1968) demonstraram, por exemplo, que as variações fonéticas da letra *a*, que às vezes tem o som /ei/ e outras o som /é/ em palavras como *nation* e *national*, respectivamente, foram por muito tempo consideradas evidências de extrema irregularidade e base para uma concepção quase ideográfica da ortografia inglesa. Na língua portuguesa, bem mais regular, encontramos exemplos semelhantes de alternâncias consonantais, como os diferentes valores sonoros da letra *c* em palavras como *medicina* e *medicar*. Os autores concluíram que o princípio fundamental da ortografia é que a variação fonética não é indicada quando ela é previsível por uma regra geral.

Porém, ainda segundo Carol Chomsky (1970, p. 288), há regras gerais de grande aplicabilidade “pelas quais estas formas abstratas subjacentes são convertidas em realizações fonéticas particulares”⁴ (tradução nossa). Ela sugeriu o termo *ortografia léxica* para esse tipo de escrita que mantém a forma ortográfica da raiz da palavra (um morfema), apesar

⁴ No original: “by which these abstract underlying forms are converted into particular phonetic realizations”.

das mudanças fonéticas na elocução, permitindo que pares ortográficos, tais como médico e medicina, sejam reconhecidos como sendo formas variantes da mesma palavra. Isto é, pertencem à mesma raiz e compartilham significados. Entretanto, Carol Chomsky (1971) sublinha que as próprias regras ortográficas contêm pistas gerais e regras de pronúncia que facilitam que o componente fonológico da gramática inata do leitor opere sobre a ortografia léxica. Do ponto de vista da autora, fica claro que a interpretação léxica dos símbolos escritos é típica dos leitores maduros, que já conhecem as regras ortográficas e a relação letra-som. Para as crianças, o ensino sistemático da ortografia e suas regras, incluindo as relações grafema-fonema, é um estágio extremamente importante para a posterior aquisição da interpretação léxica da ortografia. Isso vem sendo confirmado por um volume estonteante e crescente de pesquisas.

Venezky (1970) também deu especial contribuição para uma mudança nas concepções sobre a ortografia inglesa e sua aquisição, mostrando que todas as irregularidades aparentes nas relações escrita-som de mais de 20 mil palavras analisadas por ele podiam ser previsíveis a partir da posição da letra ou fonema na palavra e na sua estrutura morfológica.

Juntos, esses trabalhos sobre a natureza do sistema de escrita reforçaram a ideia de que mesmo uma ortografia irregular como a inglesa se constitui num eficiente sistema de transcrição dos sons da fala. Se ela não representa perfeita e univocamente as relações letra-som (de fato, poucos sistemas se aproximam do ideal), abunda em regras gerais ortográficas e de pronúncia que a tornam uma excelente transcrição dos sons da língua no nível morfo-fonêmico, como apontado por Chomsky e Halle (1968). E foi exatamente essa a mesma conclusão de linguistas e psicólogos presentes à IV Conferência sobre a Relação entre Escrita e Fala (MATTINGLY, 1972; KLIMA, 1972), promovida pelo National Institute of Child Health and Human Development – NICHD.

Ferreiro e Teberosky (1984), contudo, manifestam uma posição dúbia. Por um lado, referem-se ao evento mencionado acima como o grande marco da psicolinguística moderna. Por outro, na sua interpretação, a abordagem de Chomsky e Halle (1968) “aproxima o sistema de escrita inglesa, em certos aspectos, à escrita ideográfica” (1984, p. 257). Além disso, sustentam que:

[...] a diferença entre sistemas alfabéticos de escrita e sistemas ideográficos é menos taxativa do que parece à primeira vista: não somente porque os sistemas alfabéticos introduzem princípios ideográficos, mas também porque as escritas ideográficas fazem, amiúde, uso de caracteres com valor fonético. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984, p. 258)

Ato contínuo, citam o trabalho de Klima (1972) sobre o que seria uma ortografia ideal, como apoio à ideia de que os sistemas alfabéticos são, de maneira geral e em boa medida, ideográficos. Ao que nos parece, essa interpretação está eivada de falhas e contradições. Há um consenso entre linguistas sobre uma importante distinção, como a apontada Cagliari (2004). Os sistemas de escrita podem ser divididos em dois grandes grupos: os que se baseiam no significado e aqueles que se baseiam no significante. Os sistemas baseados nos significados são, em geral, pictóricos, iconicamente motivados pelos significados que pretendem transmitir, não estão associados a qualquer som linguístico específico e também não dependem de uma língua específica, podendo ser lidos independentemente do idioma do leitor. Por exemplo, sinais de trânsito, logotipos, algarismos arábicos, notações científicas, etc., são ideogramas: representações pictográficas, cujas formas não necessariamente se assemelham fisicamente aos objetos representados. Em contraste, a escrita baseada no significante nada revela do significado. Ela representa sons da fala, cuja emissão depende do conhecimento da língua falada que ela representa.

Linguistas proeminentes, como Gelb (1963, 1976), Mattingly (1972, 1985, 1992), Sampson (1987) e DeFrancis (1989), compartilham a ideia de que todos os sistemas práticos de escrita conhecidos são baseados no significante, sendo, portanto, fonográficos. Mattingly (1985) afirma que as verdadeiras escritas são motivadas pelos sons da fala e tentam representar especificamente uma ou mais unidades fonológicas, ao passo que as semasiografias (pictografias e ideografias) são escritas não linguísticas porque não representam qualquer nível fonológico específico. Tanto Mattingly (1985) quanto Gelb (1963, 1976) advertem que não devemos confundir escrita ideográfica (baseada no significado) com escrita logográfica, que representa os sons da língua e é, portanto, baseada no significante. Conclui-se, pois, que os logogramas, mesmo que puros, constituem uma escrita linguística porque são sinais fonográficos ao nível dos morfemas “e não, como às vezes se diz, ‘conceitos’ ou ‘significados’”⁵ (MATTINGLY, 1985, p. 19, tradução nossa).

Finalmente, ao recorrerem ao artigo de Klima (1972) para pugnar por uma aproximação entre os sistemas alfabéticos e os ideográficos, E. Ferreiro e A. Teberosky, a nosso ver, comentem outro erro, pois o autor é categórico ao afirmar que toda escrita é uma transcrição dos sons da fala. Ele concebe a ortografia como:

5

No original: “not, as is sometimes said, ‘concepts’ or ‘meanings’”.

6

No original: “a general principle by which units of the language (words, utterances) are represented by orthographic units, such that the reader can reconstruct the linguistic units from their orthographic representation”.

[...] um princípio geral pelo qual as unidades da língua (palavras, elocuições) são representadas pelas unidades ortográficas, de tal forma que o leitor possa reconstruir as unidades linguísticas a partir de suas representações ortográficas. (KLIMA, 1972, p. 58, tradução nossa)⁶

Hoje sabemos que, uma vez que toda ortografia se relaciona com a estrutura fonológica da língua, quanto mais eficientemente ela refletir essa estrutura, melhor e mais facilmente aprendida ela será (MATTINGLY, 1985, 1992; TREIMAN; KESSLER, 2005). Se a essência da linguagem humana é sua abertura ou potencial recursivo, então, o sistema ortográfico que mais se aproxima dessa característica é o alfabético (KLIMA, 1972; MATTINGLY, 1985, 1992; TREIMAN; KESSLER, 2005). Essa noção é consensual entre os linguistas participantes da IV Conferência mencionada acima. Klima argumentou que, embora todos os sistemas de escrita sejam relativamente arbitrários, os sistemas essencialmente logográficos (apesar de, como já vimos, nunca ter havido um sistema puramente logográfico) “não capitalizam uma característica estrutural de toda língua humana, a saber [...] são todas compostas de um número limitado de sons distintos”⁷ (1972, p. 62, tradução nossa), a partir da combinação e recombinação de um pequeno número de fonemas. Em contraste, uma escrita que refletisse essa característica permitiria “uma redução na arbitrariedade quando as letras, apesar de serem elas mesmas arbitrárias, possuem uma relação fixa com a forma da palavra” (KLIMA, 1972, p. 62, tradução nossa).⁸ Ele acrescenta que, em contraste com a maior rapidez e eficiência com que são aprendidos os sistemas mais consistentes na correspondência caractere-fonema, sistemas logográficos, como o chinês, demandam longos anos de aprendizagem (KLIMA, 1972). Na mesma conferência, Halle (1972, p. 150, tradução nossa) destaca que:

Nenhum sistema de escrita é idêntico a uma estrita transcrição fonética [...] todos os sistemas de escrita usados na prática representam os sons da pronúncia, embora desconsiderem os efeitos de algumas regras. Se nós definirmos a *abstração* de uma ortografia como uma variação direta do número de regras fonéticas cujos efeitos ela falha em espelhar diretamente, nós podemos dizer que a ortografia chinesa é muito abstrata; a ortografia finlandesa é um tanto concreta, enquanto que a do inglês fica em algum ponto entre as duas primeiras.⁹ (Destaque no original)

Se a Linguística mostra que a escrita alfabética é a codificação dos sons da fala, estudos psicológicos acumulam dados sobre o desenvolvimento da linguagem na criança, mostrando que essa noção se desenvolve mesmo antes da escolarização formal. A seguir, apresentaremos resumidamente alguns deles.

7

No original: “does not capitalize on a structural characteristic of every human language, namely [...] are all made up of a limited number of distinctive sounds”.

8

No original: “a reduction of arbitrariness when letters, while themselves arbitrary, have a fixed relationship to the form of the word”.

9

No original: “No spelling system is identical with the narrow phonetic transcription [...] every spelling system ever used in practice represents the sounds of the utterance while disregarding the effects of some rules. If we define the *abstractness* of an orthography as varying directly with the number of phonetic rules whose effects it fails to mirror directly, we can say that Chinese orthography is very abstract; Finnish orthography is quite concrete, while that of English is somewhere in between that of the former two.”

O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA

Lavine (1972, 1977) estudou a discriminação entre escrita e outros tipos de grafias em crianças de 3 a 5 anos empregando diferentes cartões contendo desenhos, formas geométricas ou escritos em inglês, hebraico e chinês, além de números. A tarefa das crianças era colocar numa caixa os cartões que elas achavam que tinham algo escrito. Os resultados apontam um aprendizado muito precoce de percepção categórica dos aspectos gerais que caracterizam os sinais gráficos, ignorando-se detalhes irrelevantes. Crianças de apenas três anos já percebem as características distintivas, recombinação de elementos e regularidade repetitiva, bem como são capazes de distinguir o que é escrita e o que não é escrita (desenhos e formas geométricas), mesmo quando o tipo de escrita é totalmente diferente da que elas estão habituadas a ver, tal como o árabe e o hebraico (GIBSON, 1972).

Charles Read (1971) e Carol Chomsky (1970) foram os primeiros a demonstrar quão cedo o desenvolvimento da escrita em crianças pré-escolares é uma função de sua consciência fonológica em desenvolvimento e do seu conhecimento do alfabeto. Em uma série de publicações, Read (1971, 1975) relatou estudos detalhados da “escrita inventada”: tentativas de escrita de crianças em idade pré-escolar antes de terem recebido instrução formal sobre leitura e escrita, que revelam o uso de suas melhores hipóteses. Num dos estudos, Read (1975) descobriu que crianças que ainda não sabiam escrever já eram capazes de identificar e nomear as letras do alfabeto e relacionar o nome das letras com os sons das palavras. Algumas delas, por exemplo, escreveram *truck* iniciando com *ch*, que, no inglês, representa o som do *t* africado, como em “tchio” – tal como se pronuncia a palavra *tio* em algumas regiões do Brasil. A esse respeito, ver, por exemplo, Read (1975, 1993). O fato de as crianças às vezes grafarem um som aberto de *truck* como *ch* reflete que elas reconhecem uma diferença fonológica real entre as palavras cujas ortografias começam com *tr* e aquelas cujas ortografias começam com *t*, seguidas por vogal. A conclusão de Read é que as crianças compreendem a ortografia como um grupo de hipóteses tácitas sobre as relações fonéticas e as correspondências som-ortografia e que elas são capazes de modificar suas hipóteses prontamente quando encontram novas informações sobre a escrita padrão.

O trabalho de Read (1971) inspirou outras pesquisas, conhecidas como os “estudos de Virgínia” (GENTRY, 1982; HENDERSON, 1985, 1986; HENDERSON; BEERS, 1981; HENDERSON; TEMPLETON, 1986). Delas resultou uma proposta de estágios de desenvolvimento da leitura, que podem ser assim resumidos: 1) *pré-fonêmico* (ou pré-letrado ou, ainda, pré-comunicativo) – envolve garatujas e desenhos em vez de palavras na comunicação; 2) *nome-de-letra* (ou alfabético ou, ainda, semi-fonético) – no início se estabelece uma relação entre letras e sons

consonantais, depois a grafia de palavras simples com vogais na posição medial baseada no nome das letras; 3) *dentro-das-palavras* (fonético) – grafam-se palavras com base nos sons das letras; 4) *juntura silábica* (transição) – trabalha-se com palavras polissilábicas e generalizações de afixos, apresentando a crítica transição da ortografia inventada para a ortografia padrão, baseando-se em observações, analogias e memória visual; 5) *constância derivacional* (correto) – os estudantes são independentes e aprendem que partes das palavras estão relacionadas aos significados; palavras polissilábicas são o foco do aprendizado. O grupo de Virgínia concluiu que seus “trabalhos revelam que crianças jovens são capazes de construir conhecimento sobre as relações entre sons e letras sem instrução explícita”¹⁰ (TEMPLETON; MORRIS, 2001, tradução nossa). Juntos, esses achados mostram que as escritas espontâneas das crianças são frequentemente tentativas sistemáticas de traduzir distinções fonológicas genuínas, muito embora essas escritas possam ser equivocadas do ponto de vista da escrita convencional. Em suma, as escritas espontâneas são fonologicamente guiadas (TEMPLETON; MORRIS, 2001; TREIMAN, 2004).

Outra pesquisadora, Linnea Ehri, inicialmente estudando o desenvolvimento da leitura (EHRI, 1975) e depois da escrita (EHRI; WILCE, 1979), também encontrou uma progressão do desenvolvimento similar à dos estudos de Virgínia. Porém, sua categorização foi em três fases: 1) *pré-alfabética* (equivalente ao pré-fonêmico ou pré-letrado) – não há relações grafema-fonema. Neste estágio – semelhante ao que Frith (1985) denominou “logográfico” –, as crianças aprendem, com a ajuda de pistas contextuais, a ligar a configuração visual holística de uma palavra escrita a uma palavra falada particular e, assim, identificam um número limitado de palavras (EHRI; WILCE, 1985; BOWMAN; TREIMAN, 2002). Por exemplo, as corcundas da letra *m* na palavra *camelo*, o grande *M* em forma de arcos dourados para a palavra *McDonalds*, etc.; 2) *alfabética parcial* é uma fase em que conhecer os nomes das letras permite à criança encontrar, no interior do nome de cada letra, o som que ela representa. Mas, chamando-lhe mais a atenção as partes inicial e final das palavras, ela acaba se confundindo com palavras semelhantes, como *stop* (pare) e *step* (passo); 3) *alfabética plena* é a fase em que a criança se tornou uma verdadeira leitora. As associações letra-som estão completas e a leitura é feita de modo automatizado. A forma escrita das palavras funde-se à sua pronúncia, ambas associadas com seu significado e assim armazenadas na memória. Para mais detalhes em português, ver Ehri (2013).

Treiman *et al.* (1997) produziram evidências adicionais sobre o papel da fonologia na escrita espontânea, mostrando que diferenças fonológicas dialetais entre o inglês britânico e o americano são refletidas na escrita espontânea das crianças pré-leitoras. Por exemplo, a maioria dos americanos do centro-oeste não pronuncia um som vogal separado em palavras como *girl* e, conseqüentemente, crianças pré-leitoras

10

No original: “children are capable of constructing knowledge about the relationships between sounds and letters without explicit instruction”.

frequentemente colocam a vogal no lugar errado ou a omitem, como nos erros GRIL e GRL. No inglês britânico, em contraste, palavras como *girl* e *better* são pronunciadas sem o som /r/, de modo que é mais provável entre britânicos do que entre americanos que, na escrita espontânea dessas palavras, o *r* seja omitido.

Enfim, as evidências acumuladas convergem para um ponto que permite a conclusão de que, desde muito cedo, as crianças compreendem os padrões linguísticos fonológicos e morfológicos da escrita e realizam relações em níveis fonológicos bastante detalhados. Para uma revisão, ver Treiman (2004).

O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA

Treiman e Rodriguez (1999) testaram a leitura em pré-leitores de cinco anos e em leitores novatos de cinco anos e meio, usando a tarefa “aprendizado de palavra” (EHRI; WILCE, 1985), em três condições. Na condição **visual**, as palavras escritas consistiram de letras arbitrárias, não relacionadas fonologicamente a palavras faladas, mas que variavam em tamanho e posicionamento. A condição **fonética** foi subdividida em duas: 1) *nome*, em que cada nova palavra começava com uma letra cujo nome era ouvido no início da pronúncia da palavra, como PL para *pele*, TL para *tela*, BB para *bebê*; e 2) *som*, em que o nome da letra não podia ser ouvido na pronúncia da palavra, que continha apenas seu fonema (PT para *pinta* e BL para *bala*). As crianças pré-leitoras, razoáveis em nomear letras (média de 15,5 acertos em 26 letras) e fracas na relação letra-som (média de 5,5 em 26 letras), foram significativamente melhores na condição *nome* do que nas condições *visual* e *som*, ambas estatisticamente indistinguíveis. Resumindo, as crianças beneficiaram-se da pista fonológica nome da letra, mas não da pista som do fonema. Já os leitores novatos sabiam mais nomes e sons de letras do que os pré-leitores e se saíram significativamente melhor na condição *nome* do que na condição *som*, e significativamente melhor na condição *som* do que na condição *visual*, sugerindo que já tinham alguma habilidade na relação grafema-fonema. Esses resultados sugerem que as crianças não abandonam imediatamente a estratégia *nome da letra* quando uma estratégia alfabética começa a emergir.

Treiman, Kessler e Bourassa (2001) estenderam esses achados a pré-leitores ainda mais novos e menos hábeis, com idade média de quatro anos e três meses, que nomeavam menos de seis letras do alfabeto. Embora mais jovens e menos conhecedores das letras do que os pré-leitores do estudo anterior (TREIMAN; RODRIGUEZ, 1999), eles também foram significativamente melhores na condição *nome* do que nas condições *som* e *visual*. Depois, Treiman, Kessler e Bourassa (2001) estenderam seus achados para a escrita. Ensinaaram as crianças a escreverem

palavras usando como pistas o nome da letra inicial (por exemplo, PL para *pele*), ou do som (por exemplo, BL para *bala*), ou somente pistas visuais, não fonéticas (por exemplo, TM para *bola*, onde as duas letras eram de diferentes cores, tamanhos e materiais). Como na leitura, pré-leitores e leitores novatos se saíram melhor na condição *nome* do que na condição *som*. Novamente, os pré-leitores mostram alguma habilidade para usar pistas letra-som na ortografia, tendo desempenho confiavelmente melhor na condição *som* do que na condição *visual*.

As pesquisas descritas apontam na mesma direção da visão alternativa para o estágio logográfico proposta por Ehri (1980) e Ehri e Wilce (1985), na qual não há um estágio visual puro, porque, na fase logográfica, as crianças usam os nomes das letras como pistas para identificação das palavras desde as primeiras oportunidades. Isto é, a ideia de que pré-leitores são aprendizes logográficos incorre no equívoco de focar mais o que as crianças não podem (formar associações específicas letra-som) do que o que elas podem fazer, bem como que o desenvolvimento do letramento não ocorre rigorosamente em estágios: mesmo as crianças pré-leitoras não são limitadas à estratégia logográfica quando aprendem novas palavras e podem usar informação fonética para ligar a escrita à fala, desde que dadas as pistas apropriadas (TREIMAN; KESSLER; BOURASSA, 2001; TREIMAN; RODRIGUEZ, 1999). Assim, a chave para levar a criança ao primeiro estágio da leitura por pistas fonéticas pode ser o aprendizado das letras do alfabeto e não necessariamente o aprendizado do princípio alfabético (RAYNER et al., 2001, p. 39; CARDOSO-MARTINS; BATISTA, 2005). Abreu e Cardoso-Martins (1998) obtiveram resultados similares com crianças pré-escolares brasileiras, utilizando grafias fonéticas, como CBA para *cebola*, em que o nome da primeira letra (ce) é facilmente detectado na pronúncia da sílaba inicial da palavra (ABREU; CARDOSO-MARTINS, 1998; CARDOSO-MARTINS, 2013).

A FRAGILIDADE DA HIPÓTESE SILÁBICA

Para Ferreiro e Teberosky, a hipótese silábica é um importante salto qualitativo conceitual, pois significa que a correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral dá lugar a uma correspondência termo a termo entre partes do texto e partes da palavra falada. A criança atribui a cada letra o valor de uma sílaba. As autoras afirmam que a hipótese silábica é o momento em que, pela primeira vez, “a escrita está diretamente ligada à linguagem” e “representa partes sonoras da fala”, abrindo caminho para o início do período que corresponde à fonetização da escrita com as hipóteses silábicas de valor sonoro (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984, p. 266). Estranhamente, contudo, elas não admitem que haja genuínas tentativas de correspondências grafo-fonológicas nessa fase, contrariamente a Charles Read, por elas mesmas citado e

exaltado como uma das principais referências na psicolinguística. Read (1975) afirmara que crianças diferentes escolhem as mesmas grafias, foneticamente motivadas, sem que isso possa ser explicado por força do acaso ou influência direta dos adultos. E em contraste também com o grupo de Virgínia, cujos trabalhos revelaram que crianças constroem conhecimento sobre as relações entre sons e letras, mesmo sem ensino proposital (TEMPLETON; MORRIS, 2001).

Ferreiro e Teberosky, por sua vez, concluíram que a grande prova da natureza conceitual lógico-matemática da hipótese silábica reside no fato de que, das 34 crianças silábicas observadas, havia “oito crianças de CB [classe baixa] que exploram a hipótese silábica [...], apesar de não ter possibilidades de dar um valor sonoro estável às letras” (1984, p. 226-228). O que nos parece mais intrigante e revelador da impropriedade de uma interpretação de tal magnitude do desenvolvimento da escrita na criança com base em tão poucas evidências é a observação feita pelas próprias autoras:

Este ponto é muito importante. Se somente tivéssemos interrogado crianças de CM [classe média], teria sido fácil concluir que a hipótese silábica não é senão o resultado de uma assimilação deformante a partir das informações providas pelo meio (por exemplo, M seria “o ma” simplesmente porque a criança conhece as escritas MARIA e MAMÃE, com as leituras globais correspondentes, de onde resultaria uma tentativa de encontrar o valor sonoro das letras). (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984, p. 226)

Posteriormente, segundo as autoras, há uma fase de abandono gradativo da hipótese silábica, devido ao seu conflito com as hipóteses anteriormente construídas da exigência para a escrita de um mínimo de três letras e a variabilidade destas, uma vez que a hipótese silábica implica o uso de uma ou duas letras para palavras monossilábicas e dissilábicas, respectivamente, chegando-se à hipótese alfabética, que significa que a criança compreende o princípio alfabético da relação letra-som.

Ferreiro e Teberosky (1984, p. 271) tomam os dados produzidos por sua pesquisa como evidências de que a “escrita não é uma simples transcrição da língua oral” e também como suporte à proposição de Frank Smith, para quem “a escrita é uma forma alternativa ou paralela de linguagem relacionada à fala e a leitura, tanto como a recepção da fala, envolve uma ‘decodificação significativa’ direta, ou compreensão”¹¹ (SMITH, 1975, apud FERREIRO; TEBEROSKY, 1984, p. 272).

As autoras argumentam que escrita e fala são processos linguísticos paralelos, que não se encontram na leitura, “são formas variantes ou alternativas da mesma língua [...] contrariamente à suposição generalizada que considera a escrita como a transcrição por escrito da fala”

11

SMITH, F. The relation between spoken and written language. In: LENNEBERG, E.; LENNEBERG, E. (Org.). *Foundation of language development* (vol. 2). Nova York e Londres: Academic Press; Paris: Unesco Press, 1975.

(FERREIRO; TEBEROSKY, 1984, p. 272) e, por isso, “ler não é decifrar” (p. 269 [ver também p. 34]), o que implica que “é injustificável a iniciação à lecto-escrita, concebida como uma transcrição dos grafemas em fonemas” (p. 28).

Finalmente, Ferreiro e Teberosky (1984) sustentam que seus dados obtidos com crianças vieram a preencher uma lacuna nas evidências produzidas pelos autores *Whole Language*, Frank Smith (1971, 1973) e Foucambert (1976), que partiram do comportamento do adulto. Em conjunto, os dados dessas pesquisas com crianças e adultos suportaria tanto as noções discutidas acima como a declaração de que o decifrado “é a chave de todos os males da iniciação escolar da leitura” e que “a utilização do decifrado como meio para compreender uma palavra escrita coloca a criança em situação de fracassar” (FOUCAMBERT, 1976, apud FERREIRO; TEBEROSKY, 1984, p. 269-273).

Em suma, as interpretações e conclusões de Ferreiro e Teberosky (1984) vão na contramão de toda a nova psicolinguística e de seus próprios dados, com base nos quais elas afirmam que na fase silábica “a escrita está diretamente ligada à linguagem” e “representa partes sonoras da fala” (p. 266), marcando o início da fonetização da escrita. Todas as evidências mostram quão cedo o desenvolvimento da escrita em crianças pré-escolares é uma função de sua consciência fonológica em desenvolvimento e do seu conhecimento do alfabeto (TREIMAN, 1993, 2004, 2006). A hipótese silábica não resistiu a análises estatísticas mais detalhadas, mostrando que a correspondência termo a termo entre sinais ou letras e o número de sílabas da palavra falada não ultrapassa o nível do acaso (CARDOSO-MARTINS; BATISTA, 2005; TREIMAN; KESSLER, 2005). Constance Kamii, discípula de Piaget, também não encontrou a suposta fase silábica em crianças falantes do inglês, cuja escrita inventada representava as palavras principalmente com consoantes (KAMII; MANNING; MANNING, 1990), conforme os exemplos de Read (1971, 1975) e vários estudos posteriores (TREIMAN, 1993, 2004). Ferreiro e Teberosky, porém, insistem que a criança vê a escrita como um objeto simbólico, substituto da realidade que remete diretamente ao significado, e não como uma transcrição da fala (1984, p. 64).

Outros dois achados relatados na obra sugerem fortemente o equívoco das autoras. Primeiro, “há um avanço marcante da escrita e interpretação do nome próprio em relação a outras escritas” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984, p. 226). Isto é, em todas as crianças, a hipótese silábica é mais consistente na escrita do próprio nome do que na de outros nomes. Segundo, a escrita silábica de todas as crianças de classe média tem valor sonoro. Juntos, esses resultados convergem para um consistente corpo de evidências sobre a enorme importância do conhecimento dos nomes das letras. Isso porque muitas vezes eles são ouvidos no começo das palavras ou porque os nomes das letras contêm

o som que elas representam (CARDOSO-MARTINS; BATISTA, 2005; CARDOSO-MARTINS; RESENDE; RODRIGUES, 2002; EHRI, 1980, 1986; EHRI; WILCE, 1985; TREIMAN, 1993; TREIMAN et al., 1998). Igualmente importante é o conhecimento da escrita do nome próprio para a aquisição das relações grafo-fonológicas ainda em períodos nos quais a criança não parece fazer associações letra-som, correspondentes ao estágio pré-silábico (BATISTA, 2005; BOWMAN; TREIMAN, 2002; FERREIRO; TEBEROSKY, 1984; TREIMAN; KESSLER, 2003). Fato é que os relatos dos estágios psicogenéticos reportados por outros autores analisados por nós, particularmente no Brasil (BRASIL, 2003), revelam uma minoria de crianças com hipótese silábica, tal como os casos apresentados por Ferreiro e Teberosky.

Adicione-se à fragilidade da hipótese silábica o fato de que as evidências não chegam a constituir uma base consistente para a ideia de que as crianças pré-escolares, ainda no estágio pré-silábico,¹² tratam holisticamente seus próprios nomes e demais palavras escritas. Isto é, as evidências mostram que as crianças pré-silábicas não são leitoras estritamente globais ou logográficas, mas, antes, elas também se focam nas letras das palavras escritas quando as relacionam com suas pronúncias e significados. Como vimos em momento anterior, os estudos das últimas décadas apontam para uma visão diferente: a de que as escritas espontâneas são fonologicamente guiadas (TEMPLETON; MORRIS, 2001; TREIMAN, 2004); e que não há um estágio visual puro, porque, na fase pré-silábica, as crianças usam os nomes das letras como pistas para a identificação das palavras desde as primeiras oportunidades; elas aprendem mais facilmente as correspondências letra-som quando conhecem os nomes das letras porque estes possuem o som que elas representam (EHRI, 1986).

CONCLUSÃO

A publicação do trabalho de Ferreiro e Teberosky (1984) provocou significativas mudanças no entendimento do processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita no Brasil, deslocando o foco de como se ensina para como se aprende, tendo como arcabouço teórico e interpretativo as ideias da *Whole Language* (GOODMAN, 1967; SMITH, 1971). Ao analisarmos a obra e a literatura nela referenciada, observamos vários aspectos conceituais conflitantes e inconsistentes: as concepções sobre a natureza dos sistemas de escrita, o conceito de leitura e escrita, a compreensão dos sistemas cognitivos envolvidos no processo de leitura, os parâmetros teórico-empíricos da nova psicolinguística e até a interpretação de seus próprios dados, tudo isso levando a implicações educacionais cruciais.

Começando pelo suposto divórcio entre decifrado (decodificação) e sentido, trata-se de uma interpretação compatível com a asserção

12

Aproximadamente equivalente ao pré-fonêmico/pré-letrado (HENDERSON; BEERS, 1981) e ao logográfico ou pré-alfabético (EHRI; WILCE, 1985).

de Goodman (1968), segundo a qual muitas crianças leem bem palavras individuais, mas não parecem ser capazes de compreender um texto conectado. Tal evidência fundamentaria a visão de que os métodos de alfabetização que enfatizam as correspondências escrita-som são insuficientes e produzem leitores mecânicos. Essa concepção não encontra apoio em dados empíricos de outras pesquisas (SHANKWEILER; LIBERMAN, 1972). Ademais, ela abriga um paradoxo: admite que o desenvolvimento psicogenético inclui uma fase de decodificação que “parece ser obrigatória” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984, p. 103), mas, ao mesmo tempo, conclui que uma abordagem de leitura baseada na decodificação força a criança a esquecer o sentido até ter compreendido a mecânica do decifrado.

Ferreiro e Teberosky afirmam que “nenhuma escrita constitui uma transcrição fonética da língua oral” (1984, p. 24 [ver também p. 64 e 272]), disso decorrendo que seria injustificável o ensino da relação grafema-fonema (1984, p. 28, 269-273); vários outros autores enfatizam que toda escrita verdadeiramente linguística, prática e estável é a escrita fonográfica, isto é, a codificação dos sons da fala (DEFRANCIS, 1989; KLIMA, 1972; MATTINGLY, 1972; SAMPSON, 1985).

As autoras oferecem uma abordagem piagetiana da leitura-escrita com base no conceito de função semiótica. Está em jogo a visão de que os sinais da escrita não são uma transcrição da língua oral, mas sim objetos significantes que remetem diretamente ao significado. Embora carente de suporte científico adequado e colidindo com um sólido corpo de evidências empíricas e formulações teóricas (GROFF, 1999; KOZLOFF, 2002; LIBERMAN; LIBERMAN, 1990; PESETSKY, 1996), Ferreiro e Teberosky (1984) aproximam forçosamente a abordagem *Whole Language* aos avanços da nova psicolinguística, disso decorrendo um grande equívoco: apropriação da visão chomskyana da natureza biológica, natural e fácil da aquisição da linguagem oral e sua aplicação à aquisição da língua escrita, de natureza estritamente cultural e muito recente na história humana (MATTINGLY, 1972, 1991b). Esse ecletismo entre o construtivismo cognitivo piagetiano, uma concepção socioculturalista da linguagem escrita (*Whole Language*) e outra inatista da linguagem natural (a teoria de Chomsky) constitui-se numa promiscuidade teórica, cujos resultados práticos, infelizmente, não têm contribuído para melhorar a qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

ABREU, Monica Dourado de; CARDOSO-MARTINS, Cláudia. Alphabetic access route in beginning reading acquisition in Portuguese: the role of letter-name knowledge. *Reading and Writing*, v. 10, n. 2, p. 85-104, 1998.

- BENTOLILLA, Alain; GERMAIN, Bruno. Learning to read: choosing languages and methods. 2005. UNESCO, 21 Abril 2005. (EFA Global Monitoring Report 2006, Literacy for Life). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001462/146229e.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2016.
- BOWMAN, Margo; TREIMAN, Rebecca. Relating print and speech: the effects of letter names and word position on reading and spelling performance. *Journal of Experimental Child Psychology*, v. 82, n. 4, p. 305-340, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Programa de formação de professores alfabetizadores: coletânea de textos, módulo 1*. Brasília, DF: MEC/SEF, 2003.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2004.
- CARDOSO-MARTINS, Cláudia. Existe um estágio silábico no desenvolvimento da escrita em português? Evidência de três estudos longitudinais. In: MALUF, Maria Regina; CARDOSO-MARTINS, Cláudia. *Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 82-108.
- CARDOSO-MARTINS, Cláudia; BATISTA, Anna Cláudia Eutrópio. O conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento da escrita: evidência de crianças falantes do português. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 18, n. 3, p. 330-336, 2005.
- CARDOSO-MARTINS, Cláudia; RESENDE, Selmar Mamede; RODRIGUES, Larissa Assunção. Letter name knowledge and the ability to learn to read by processing letter-phoneme relations in words: evidence from Brazilian Portuguese-speaking children. *Reading and Writing*, v. 15, n. 3, p. 409-432, 2002.
- CATTELL, Psyche. *The measurement of intelligence of infants and young children*. New York: Psychological, 1960.
- CHOMSKY, Carol. Reading, writing, and phonology. *Harvard Educational Review*, v. 40, n. 2, p. 287-309, 1970.
- CHOMSKY, Carol. Invented spelling in the open classroom. *Word*, v. 27, n. 1-3, p. 499-518, 1971.
- CHOMSKY, Noam. *Syntactic structures*. The Hague: Mouton, 1957.
- CHOMSKY, Noam. A review of BF Skinner's Verbal Behavior. *Language*, v. 35, n. 1, p. 26-58, 1959.
- CHOMSKY, Noam; HALLE, Morris. Some controversial questions in phonological theory. *Journal of linguistics*, v. 1, n. 2, p. 97-138, 1965.
- CHOMSKY, Noam; HALLE, Morris. *The sound pattern of English*. University de Michigan: Harper & Row, 1968.
- CUTTING, James E.; EIMAS, Peter D. Phonetic feature analyzers and the processing of speech in infants. In: KAVANAGH, J. F.; CUTTING, J. E. (Org.). *The role of speech in language*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1975. p. 127-148.
- DEFRANCIS, John. *Visible speech: the diverse oneness of writing systems*. Honolulu: University of Hawaii Press, 1989.
- DOMBEY, Henrietta. Revolutionary reading. *Journal of curriculum studies*, v. 37, n. 2, p. 209-221, 2005.
- EHRI, Linnea C. Word consciousness in readers and prereaders. *Journal of Educational Psychology*, v. 67, n. 2, p. 204, 1975.
- EHRI, Linnea C. The development of orthographic images. *Cognitive processes in spelling*, v. 495, p. 516, 1980.
- EHRI, Linnea C. Sources of difficulty in learning to spell and read. *Advances in Developmental & Behavioral Pediatrics*, Greenwich, v. 7, p. 121-195, 1986.
- EHRI, Linnea C. Aquisição da habilidade de leitura de palavras e sua influência na pronúncia e na aprendizagem do vocabulário. In: MALUF, Maria Regina; CARDOSO-MARTINS, Cláudia. *Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 49-81.

- EHRI, Linnea C.; WILCE, Lee S. The mnemonic value of orthography among beginning readers. *Journal of Educational Psychology*, v. 71, n. 1, p. 26, 1979.
- EHRI, Linnea C.; WILCE, Lee S. Movement into reading: Is the first stage of printed word learning visual or phonetic? *Reading Research Quarterly*, p. 163-179, 1985.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- FOUCAMBERT, Jean. Apprentissage et enseignement. *Communication et Langages*, v. 32, n. 1, p. 7-17, 1976.
- FRITH, Uta. Beneath the surface of developmental dyslexia. *Surface Dyslexia*, v. 32, p. 301-330, 1985.
- GELB, Ignace Jay. *A study of writing: the foundations of grammatology*. University of Chicago Press, 1963.
- GELB, Ignace Jay. *Historia de la escritura*. Madrid: Alianza, 1976.
- GENTRY, J. Richard. An analysis of developmental spelling. GNYS AT WRK. *The reading teacher*, v. 36, n. 2, p. 192-200, 1982.
- GIBSON, Eleanor J. Reading for some purpose. In: KAVANAGH, J. F.; MATTINGLY, I. G. (Org.). *Language by ear and by eye: the relationship between speech and reading*. Cambridge, MA: MIT Press, 1972. p. 3-19.
- GOODMAN, Kenneth S. Reading: a psycholinguistic guessing game. *Literacy Research and Instruction*, v. 6, n. 4, p. 126-135, 1967.
- GOODMAN, Kenneth S. *The psycholinguistic nature of the reading process*. Detroit: Wayne State University, 1968.
- GOODMAN, Kenneth S. Psycholinguistic universals in the reading process. *Visible Language*, v. 4, n. 2, p. 103-110, 1970.
- GOODMAN, Kenneth S. *What's Whole in Whole Language?*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1986.
- GROFF, Patrick. The phoneme-to-letter route for phonics instruction. *Journal of the Simplified Spelling Society*, 25, p. 16-19, 1999. Disponível em: <<http://www.spellingsociety.org/journals/j25/foneme.php#blo#blo>>. Acesso em: 15 fev. 2009.
- HALLE, Morris. Theoretical issues in Phonology in the 1970s. In: INTERNATIONAL CONGRESS OF PHONETIC SCIENCES, 7., 1972, The Hague. *Proceedings...* The Hague, 1972.
- HENDERSON, Edmund H.; BEERS, James W. *Developmental and cognitive aspects of learning to spell: a reflection of word knowledge*. Newark, DE: International Reading Association, 1981.
- HENDERSON, Edmund H.; TEMPLETON, Shane. A developmental perspective of formal spelling instruction through alphabet, pattern, and meaning. *The Elementary School Journal*, v. 86, n. 3, p. 305-316, 1986.
- HENDERSON, Leslie. Toward a psychology of morphemes. *Progress in the Psychology of Language*, v. 1, p. 15-72, 1985.
- HENDERSON, Leslie. From morph to morpheme. The psychologist gaily trips where the linguist has trodden. In: AUGUST, G. (Org.). *International research in graphemes and orthography*. Berlin: de Gruyter. 1986.
- KAMII, Constance et al. Spelling in kindergarten: a constructivist analysis comparing Spanish-speaking and English-speaking children. *Journal of Research in Childhood Education*, v. 4, n. 2, p. 91-97, 1990.
- KLIMA, E. S. How alphabets might reflect language. In: KAVANAGH, J. F.; MATTINGLY, I. G. (Org.). *Language by ear and by eye: the relationship between speech and reading*. Cambridge, MA: MIT, 1972. p. 57-80.
- KOZLOFF, M. Rhetoric and revolution: Kenneth Goodman's 'Psycho-Linguistic Guessing Game'. *Direct Instruction News*, v. 2, n. 2, p. 34-41, 2002.

- LAVINE, Linda. Development of differentiation of letter-like forms in pre-reading children. *Child Development*, p. 1231-34, 1972.
- LAVINE, Linda O. Differentiation of letter-like forms in pre-reading children. *Developmental Psychology*, v. 13, n. 2, p. 89, 1977.
- LIBERMAN, Isabelle Y.; LIBERMAN, Alvin M. Whole language vs. code emphasis: underlying assumptions and their implications for reading instruction. *Annals of Dyslexia*, v. 40, n. 1, p. 51-76, 1990.
- MATTINGLY, Ignatius G. Reading, the linguistic process, and linguistic awareness. In: KAVANAGH, J. F.; MATTINGLY, Ignatius G. (Org.). *Language by ear and by eye: the relationship between speech and reading*. Cambridge, MA: MIT, 1972. p. 133-147.
- MATTINGLY, Ignatius G. Did orthographies evolve? *Remedial and Special Education*, v. 6, n. 6, p. 18-23, 1985.
- MATTINGLY, Ignatius G. Modularity, working memory, and reading disability. In: BRADY, Susan A.; SHANKWEILER, Donald P. (Ed.). *Phonological processes in literacy: a tribute to Isabelle Y. Liberman*, 1991a. p. 163-171.
- MATTINGLY, Ignatius G. Reading and the biological function of linguistic representations. *Modularity and the motor theory of speech perception*, p. 339-346, 1991b.
- MATTINGLY, Ignatius G. Linguistic awareness and orthographic form. *Advances in Psychology*, v. 94, p. 11-26, 1992.
- PESETSKY, David Michael. *Zero syntax: experiencers and cascades*. Cambridge, MA: MIT, 1996.
- PINKER, Steven. How could a child use verb syntax to learn verb semantics? *Lingua*, v. 92, p. 377-410, 1994.
- RAYNER, Keith et al. How psychological science informs the teaching of reading. *Psychological Science in the Public Interest*, v. 2, n. 2, p. 31-74, 2001.
- READ, Charles. Pre-school children's knowledge of English phonology. *Harvard Educational Review*, v. 41, n. 1, p. 1-34, 1971.
- READ, C. Children's categorization of speech sounds in English Urbana, IL. *National Council of Teachers of English*, 1975. (NCTE Report n. 17).
- SAMPSON, Geoffrey. *Writing systems: a linguistic introduction*. California: Stanford University Press, 1985.
- SAMPSON, Geoffrey. Probabilistic models of analysis. *The Computational Analysis of English*, v. 30, p. 41, 1987.
- SHANKWEILER, D.; LIBERMAN, I Y. Misreading: a search for causes. In: KAVANAGH, J. F.; MATTINGLY, Ignatius G. (Org.). *Language by ear and by eye: the relationship between speech and reading*. Cambridge, MA: MIT, 1972. p. 293-317.
- SMITH, Frank. *Understanding reading*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1971.
- SMITH, Frank. *Psycholinguistics and reading*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1973.
- SMITH, Frank. Learning to read by reading. *Language Arts*, v. 53, n. 3, p. 297-322, 1976.
- SMITH, Frank. *Leitura significativa*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- TEMPLETON, Shane; MORRIS, Darrell. Reconceptualizing spelling development and instruction. *Reading Online*, v. 5, n. 3, p. n3, 2001.
- TREIMAN, Rebecca. *Beginning to spell: a study of first-grade children*. Oxford University Press, 1993.
- TREIMAN, Rebecca. Reading. In: ARONOFF, Mark; REES-MILLER, Janie (Org.). *Handbook of Linguistics*. Oxford, England: Blackwell, 2001. p. 664-672.
- TREIMAN, Rebecca. Phonology and spelling. In: TREIMAN, Rebecca. *Handbook of children's literacy*. Springer Netherlands, 2004. p. 31-42.

TREIMAN, Rebecca. Knowledge about letters as a foundation for reading and spelling. *Handbook of Orthography and Literacy*, v. 35, p. 581-599, 2006.

TREIMAN, Rebecca; KESSLER, Brett. The role of letter names in the acquisition of literacy. *Advances in Child Development and Behavior*, v. 31, p. 105-138, 2003.

TREIMAN, Rebecca; KESSLER, Brett. Writing systems and spelling development. In: SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles (Ed.). *The science of reading: A handbook*. Blackwell, 2005. p. 120-134.

TREIMAN, Rebecca; KESSLER, Brett; BOURASSA, Derrick. Children's own names influence their spelling. *Applied Psycholinguistics*, v. 22, n. 4, p. 555-570, 2001.

TREIMAN, Rebecca; RODRIGUEZ, Kira. Young children use letter names in learning to read words. *Psychological Science*, v. 10, n. 4, p. 334-338, 1999.

TREIMAN, Rebecca et al. Effects of dialect on American and British children's spelling. *Child Development*, v. 68, n. 2, p. 229-245, 1997.

TREIMAN, Rebecca et al. The foundations of literacy: learning the sounds of letters. *Child Development*, v. 69, n. 6, p. 1524-1540, 1998.

VENEZKY, Richard L. *The structure of English orthography*. The Hague: Mouton, 1970.

WEIR, R. H.; VENEZKY, Richard L. Spelling-to-sound patterns. In: GOODMAN, KENNETH, S. *The psycholinguistic nature of the reading process*. Detroit. MI: Wayne State University, 1968. p. 185-200.

PAULO ESTEVÃO ANDRADE

Department of Psychology, Goldsmith University of London, Londres,
Reino Unido

paulo_sustain@yahoo.com

OLGA VALÉRIA CAMPANA DOS ANJOS ANDRADE

Departamento de Estudos Pedagógicos, Colégio Criativo, Marília,
São Paulo, Brasil

olguinhavandrade@yahoo.com

PAULO SÉRGIO T. DO PRADO

Departamento de Psicologia da Educação, Universidade Estadual Paulista
"Júlio de Mesquita Filho" – Unesp –, Marília, São Paulo, Brasil

pradopst@marilia.unesp.br