

Miguel Mata Pereira | A Entrada no Mundo da Escrita



A Entrada no Mundo da Escrita

Miguel Mata Pereira

Working Paper 13/21

Fevereiro 2013

Contraditório think tank

www.contraditorio.pt

e-mail: info@contraditorio.pt

As opiniões expressas no estudo são da inteira responsabilidade do(s) autor(es) e não coincidem necessariamente com a posição do Contraditório.

O Contraditório think tank é uma associação independente, sem fins lucrativos, não governamental e sem qualquer vínculo político-partidário. Acreditamos que a liberdade cria espaço para a criatividade, o mérito e a responsabilidade. Assumimos a responsabilidade individual para pensar livremente. É isso que oferecemos, o Contraditório

Os estudos do Contraditório procuram estimular o debate de ideias. O Contraditório considera que a contra-argumentação é essencial para esclarecer os termos do debate e para ajudar a formar uma opinião bem fundamentada. Acreditamos que o conhecimento existe apenas como conhecimento individual, mas consideramos que o benefício da sua partilha pode ser de todos.

Citação: Miguel Mata Pereira, 2013, A Entrada no Mundo da Escrita, Working Paper 13/21, Contraditório think tank, www.contraditorio.pt

Copyright: Este estudo é disponibilizado de acordo com os termos da licença pública creative commons (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/pt/deed.pt>).



RESUMO

Neste *paper* propomos ao leitor uma reflexão crítica sobre a forma como criança entra no universo da linguagem escrita, destacando os principais desafios que tem de enfrentar, as suas conceções e ideias originais sobre o que é a linguagem escrita e sua funcionalidade, como se relaciona a escrita com a oralidade, as características do alfabeto e dos códigos de escrita alfabéticos, a história evolutiva das conceções sobre a escrita, e o modo como a criança ativamente vai construindo o seu próprio percurso de aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita.

Palavras-chave: aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita; conceptualizações infantis sobre a escrita; características da linguagem escrita.

Autor(a): Miguel Mata Pereira

e-mail: mmp@contraditorio.pt



“A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado de um esforço coletivo da humanidade (...) O escrito aparece, para a criança, como objeto com propriedades específicas e como suporte de ações e intercâmbios sociais”

(Ferreiro, 1995, p. 43).

Entrando no mundo da escrita

A entrada no mundo da escrita configura-se como um percurso para o qual as crianças não necessitam de incentivos. A sua curiosidade natural associada ao conhecimento (muitas vezes implícito) que detêm sobre as letras, seus sons constituintes, nomes próprios, grafias, configuração visual e características fonológicas internas, são suficientes para que se aventurem no cerne deste universo. Este desafio, que muitas vezes começa pela representação gráfica do nome da criança, abre as portas para o mundo cultural e social que nos rodeia. Este desiderato é de tal forma levado a sério pelas crianças que, ainda que não conheçam o nome das letras, sabem dizer que determinado grafema “é do meu nome”, ou que “é a minha letra”.

O ensino da escrita tem sido concebido em termos muito práticos e pouco abrangentes. As crianças são ensinadas a descodificar os sons associados a letras e a formar palavras a partir delas, mas raramente é suscitada a reflexão a propósito da linguagem escrita. O mecanismo de leitura é de tal forma sobrevalorizado que a linguagem escrita tem sido, enquanto objeto conceptual, menosprezada.

A psicologia tem tradicionalmente concebido a escrita como uma complexa atividade motora, dedicando-lhe pouca importância e atenção enquanto sistema de linguagem com símbolos e signos particulares cuja mestria provoca uma alteração profunda no desenvolvimento cultural da criança. A entrada no mundo da escrita é ainda marcada, em termos das práticas de jardim de infância, por um conjunto de atividades propedêuticas (Alves Martins, 1996) entendidas como pré-requisitos instrumentais para a aprendizagem e consolidação motora desta linguagem.



A linguagem escrita, em sistemas de escrita alfabética (sistemas de escrita onde todos os sons da oralidade são passíveis de representação na escrita), consiste num sistema de signos que representam sons e palavras da linguagem oral, a qual, por sua vez, é composta por signos que representam referentes e relações. Gradualmente, esta ligação intermédia com a linguagem oral vai desaparecendo e a linguagem escrita transforma-se num sistema de signos que diretamente simbolizam os referentes e as relações que entre eles se estabelecem. Parece óbvio que o domínio de um sistema de signos tão complexo não possa ser adquirido de uma forma puramente externa e mecânica; pelo contrário, é o culminar de um longo processo de desenvolvimento de funções cognitivas e comportamentais complexas na criança. Só compreendendo a história do desenvolvimento dos signos na criança e o papel da escrita nesse desenvolvimento poderemos chegar a uma compreensão mais aprofundada da natureza da linguagem escrita.

Características da linguagem oral e da linguagem escrita

Por continuar a ser confundida apenas como codificação da linguagem oral, muitos equívocos se têm levantado acerca da linguagem escrita. É importante discernir entre estes dois sistemas de linguagem, as suas naturezas (que em determinada etapa do desenvolvimento se confundem e interligam – discurso interior) e as suas características.

A linguagem escrita é uma função particular da linguagem que se desenvolve por diferenciação a partir da linguagem falada (Vygotsky, 1962). No entanto, a linguagem oral e a linguagem escrita apresentam algumas particularidades que decorrem da sua utilização em situações contextuais diferenciadas. Barthes (1975, p. 26) enuncia magistralmente algumas destas diferenças:

“A fala é irreversível, isto é: não podemos corrigir uma palavra, exceto se dissermos precisamente que a corrigimos. Aqui, rasurar é acrescentar; se eu quiser apagar o que acabei de expor, só o poderei fazer mostrando a própria borracha (devo dizer: “ou antes...”, “exprimi-me mal...”); paradoxalmente, é a fala, efêmera, que é indestrutível, e não a escrita, monumental”



Podemos observar, sinteticamente e com maior detalhe, as diferenças existentes entre estas duas linguagens na tabela I, construída com base no trabalho de Alves Martins e Niza (1998).

Tabela I: *Diferenças fundamentais entre linguagem oral e linguagem escrita*

Linguagem oral	Linguagem escrita
Relação direta entre os interlocutores	Não pressupõe uma relação direta entre interlocutores
Contexto de comunicação conhecido e partilhado pelos interlocutores	Contexto de comunicação não partilhado entre quem escreveu e quem lê
Regulada pelo desenrolar da dinâmica entre os interlocutores	Não regulada pelo desenrolar da dinâmica entre os interlocutores
A planificação do que se vai dizer não é necessariamente <i>à priori</i>	Planificação do texto no seu conjunto
Sequência de sons produzidos ao longo de um tempo	Sequência de marcas organizadas num espaço
Transitória, temporal e utiliza o sistema auditivo	Permanente, espacial e visual

Breve história evolutiva do alfabeto

Depois de explicitadas as pontes de contacto e as divergências entre estas duas modalidades de linguagem, importa esclarecer como surgiu historicamente a escrita no panorama dos artefactos semióticos e culturais humanos, quais as necessidades que motivaram a sua eclosão e expansão, e como evoluiu este sistema linguístico desde a sua emergência até ao advento dos códigos de escrita alfabéticos.

O alfabeto tem aproximadamente 3000 anos. Segundo Calvet (1997) na sua origem estiveram as relações comerciais entre dois povos cuja origem remonta às planícies do Eufrates, nomeadamente os Fenícios e os Aramaicos, que partilhavam a mesma língua oral, a língua dos Caldeus da Babilónia, de índole semita. Subjacente às trocas



comerciais esteve o registo dos produtos e das quantidades envolvidas nas transações. Estes registos muito primários e altamente funcionais poderão estar na génese da invenção cultural da escrita, como refere Vygotsky (1978, p. 115):

“It was the need for recording quantity, perhaps, that historically first gave rise to writing”

O alfabeto está originalmente ligado à fonologia das línguas semitas, que terão sido fundamentais na evolução do sistema de escrita cuneiforme (sistema de símbolos ideográficos da língua suméria) para o sistema alfabético. Os sinais gráficos do alfabeto fenício surgiram tendo por base estes caracteres cuneiformes. Por sua vez, o alfabeto grego é visto como uma adaptação deste código fenício. Contudo, no alfabeto grego, ao contrário do alfabeto fenício, as vogais desempenham um papel importante, estando em igualdade estatutária com as consoantes (predominantes e fulcrais na escrita fenícia). Estas vogais terão aparecido como substituição de sinais gráficos correspondentes a algumas consoantes fenícias não existentes no grego.

Por fim, no século VIII a.C., os gregos invadiram a Itália com a sua cultura e o seu alfabeto, que por sua vez terá sido adaptado pelos Etruscos que o desenvolveram dando origem ao alfabeto latino romano, sistema de escrita alfabética subjacente à língua Portuguesa.

As escritas de tipo alfabético podem ser consideradas como sistemas de representação cujo objetivo inicial (patente na sua origem) é a representação das diferenças entre os significantes. Pelo contrário, em sistemas de escrita ideográficos, o objetivo e origem estão relacionados com a representação dos significados (Ferreiro, 1995). No entanto, em nenhum sistema de escrita a relação de distinção, extrínseca, arbitrária e não analógica entre significante e significado, que está na base da definição de signo linguístico (Mounin, 1968), é explicitamente discriminada. Assim, nos sistemas de escrita alfabéticos aparecem também alguns elementos ideográficos, através da representação de recursos ortográficos (Blanche-Benveniste & Chervel, 1974); por



outro lado, os sistemas de escrita ideográficos (ou logográficos) englobam componentes fonéticos (Cohen, 1958; Gelb, 1976).

Ainda a este respeito, e de acordo com Sinclair (1987, p. 76),

“(...) a escrita alfabética pode ter resultado de fontes gráficas primitivas: os desenhos representativos que evoluíram para pictogramas, depois a ideogramas e, mais tarde, converteram-se em silabários. Neste ponto do desenvolvimento, um encontro com as marcas de fabricação talvez tenha proporcionado as formas simples que poderiam servir como os grafemas da escrita alfabética ou consonante”.

A esta breve síntese evolutiva, Ferreiro (2004) acrescenta algumas informações sumárias mas muito pertinentes, nomeadamente que foi a escrita que deu um suporte concreto, visível, palpável e material à linguagem (como sistema), preparando-nos e permitindo-nos a análise da oralidade. Apesar desta ilação, a escrita foi excomungada pela ciência linguística do início do século XX. A falta de teorização sobre a escrita contribuiu para o seu reducionismo, sendo considerada enquanto mera representante gráfica da linguagem oral. Se a escrita fosse apenas uma codificação da oralidade então a correspondência entre estes dois universos linguísticos deveria ser biunívoca. Não existem línguas alfabéticas com uma correspondência unívoca entre letras e fonemas, nem entre as segmentações da escrita (as palavras gráficas) e os morfemas. Para além disso, alguns elementos linguísticos só têm concretização no sistema escrito: as letras maiúsculas ou a pontuação.

Características dos códigos alfabéticos

A evolução dos sistemas de escrita culminou com o apogeu dos códigos alfabéticos. O que são códigos de escrita alfabéticos?

Códigos alfabéticos são sistemas de escrita que representam graficamente os fonemas ou unidades mínimas de som da língua oral. Esta perspetiva, demasiado linguística, não abarca na sua definição todas as características inerentes ao código alfabético. Segundo Chauveau e Rogovas-Chauveau (1994) e Alves Martins (1996), os códigos alfabéticos são sistemas de escrita que englobam as componentes fonográfica,



morfográfica e logográfica. *Fonográfico* porque o código é constituído por sinais gráficos ou grafemas (as letras) que representam os sons da linguagem, ainda que esta relação não se estabeleça de modo biunívoco, já que algumas letras representam diferentes sons como, por exemplo, o E que pode representar o som /i/ ou o som /e/. Por outro lado, alguns sons para serem representados na escrita necessitam de ser codificados por duas letras simultaneamente, os dígrafos, como por exemplo o som /ɲ/ que é representado pelo grafema NH.

Silva (2003, p. 173) considera que o código alfabético

“(...) para além deste tipo de relações grafo-fonéticas, é caracterizado por regras precisas de combinatoria de sons que vão influenciar a pronúncia dos grafemas em função das letras procedentes ou antecedentes”.

O sistema alfabético diz-se *morfemático* em virtude de alguns grafemas ou combinatorias de letras significarem componentes de sentido no interior das palavras que compõem, como o “re” de *recaída* ou o “s” final na palavra *senhoras*. A correspondência entre grafemas e fonemas, por não ser biunívoca, origina que algumas palavras possam ter diferentes grafias que se pronunciam da mesma forma mas que têm significados diferentes – as palavras *homófonas*, como por exemplo “sem” e “cem”. De acordo com Silva (2003, p. 173),

“(...) esta particularidade faz com que o código alfabético contenha, em certa medida, uma dimensão logográfica, já que índices visuais como a diferença entre “c” e “s” de “cem” e “sem” permitem discriminar estas duas palavras com uma pronúncia idêntica”.

Outra característica típica dos códigos alfabéticos é o seu carácter *logográfico*, i.e., prende-se com o facto de uma mesma letra poder ser representada graficamente por diferentes marcas, que mantêm o mesmo significado. Assim, a letra E pode aparecer representada por e ou E.

Pode acontecer ainda que marcas muito semelhantes do ponto de vista perceptivo, possam representar diferentes letras que por sua vez codificam distintos fonemas. Assim, usando como marcas únicas o desenho de um traço (–) e uma esfera (o) podem



ser obtidas as letras *p*, *q*, *b*, e *d*. Para além destas marcas características, os códigos alfabéticos apresentam ainda outros índices como os parágrafos, os sinais de pontuação, as letras minúsculas e maiúsculas, ou os espaçamentos entre as palavras.

Podemos referir também que a orientação espacial das marcas gráficas no texto é variável, consoante os sistemas escritos. Assim, em alguns sistemas a organização da escrita é linear, podendo ser orientada da esquerda para a direita (como nos sistemas alfabéticos ocidentais) enquanto noutros, a orientação da escrita é da direita para a esquerda (como no hebraico ou no árabe); noutros sistemas de escrita, a construção dos textos faz-se verticalmente (como no chinês).

A criança quando enfrenta a aprendizagem da escrita depara-se com todas estas características de elevada complexidade, que deverá compreender, para que consiga apropriar-se deste objeto conceptual.

História evolutiva das conceções sobre a escrita

À medida que a linguagem escrita foi ganhando estatuto enquanto objeto de reflexão, conquistando o seu lugar entre as ciências linguísticas, alguns autores (e.g., Piaget, 1977; Vygotsky, 1962, 1978) procuraram enquadrar a sua génese no desenvolvimento infantil. Como será que emerge a linguagem escrita na criança? Será fruto de uma aprendizagem exterior, mecanizada, cuja mestria e domínio apenas se tornam possíveis por intermédio de instrução escolar?

Os psicólogos do desenvolvimento procuraram dar respostas a estas e a outras questões relacionadas com a génese da linguagem escrita. A escola soviética em particular (cujos mais célebres representantes são Vygotsky, Luria, e Leontiev) debruçou-se, utilizando como método a observação livre e a experimentação, sobre a história evolutiva da linguagem escrita na criança.

Ferreiro e Teberosky (1979) consideram mesmo que o desenvolvimento das ideias da criança sobre a escrita, bem como a sua apropriação, apresentam semelhanças com a própria história da escrita enquanto objeto cultural.

Segundo Vygotsky (1978), esta história começa com o aparecimento do gesto enquanto signo visual para a criança. Os gestos são os signos visuais iniciais onde está



contida a futura linguagem escrita das crianças. São, portanto, *escrita no ar*, e os signos escritos são muitas vezes gestos que foram fixados.

Há dois domínios onde podemos vislumbrar a ligação dos gestos com a escrita. O primeiro diz respeito às garatujas das crianças. Vygotsky (1978) observou muitas vezes que as crianças enquanto desenhavam acabam por passar à dramatização, descrevendo por intermédio de gestos aquilo que deveriam desenhar; as marcas do lápis são apenas um suplemento destas representações gestuais. De uma forma geral, as garatujas e os primeiros desenhos das crianças podem ser vistos mais como gestos do que como atividade de desenho propriamente dita.

Um segundo aspeto que liga os gestos à linguagem escrita é o jogo infantil. A utilização do jogo e a possibilidade de executar gestos representacionais é a chave para a função simbólica das crianças que emerge através do jogo (Piaget, 1977; Vygotsky, 1978). Os movimentos da criança, os seus gestos, acionam a função de signos aos objetos e fornecem-lhes significado. Deste ponto de vista, o jogo simbólico das crianças pode ser entendido como um complexo sistema de “discurso” através de gestos que comunicam e indicam o significado das brincadeiras. É com base nestes gestos de indicação que as brincadeiras das crianças gradualmente vão adquirindo significado – tal como o desenho, que inicialmente é suportado pelo gesto, tornando-se depois num signo independente.

Sob a influência dos gestos, as crianças mais velhas começam uma descoberta excecional – os objetos podem significar os referentes com os quais se assemelham, podendo também funcionar como substituições dos próprios referentes. Portanto, o objeto adquire a função de signo com uma história desenvolvimental própria que é agora independente do gesto da criança. Este simbolismo de segunda ordem, porque se desenvolve no jogo, parece ser um contributo fundamental do desenvolvimento da linguagem escrita – também um sistema de simbolismo de segunda ordem.

Tal como no jogo, também no desenho a representação do significado é originária de um simbolismo de primeira ordem. Os primeiros desenhos têm origem nos gestos da mão (equipada com um lápis), e os gestos constituem as primeiras representações do significado. Só mais tardiamente a representação gráfica começa a significar um objeto de forma independente. A justificação da natureza desta relação é-nos dada pelo facto



de as marcas desenhadas (representadas) no papel adquirirem um nome próprio (uma significação).

O desenho infantil inicia-se nas crianças quando a linguagem oral já se encontra bem adquirida e se tornou habitual. O discurso predomina e modela grande parte da vida interior de acordo com as suas leis, incluindo também o desenho.

O desenho é um discurso gráfico que surge com base no discurso oral. Os esquemas que distinguem os primeiros desenhos das crianças são reminiscentes dos conceitos verbais que comunicam apenas as características essenciais dos objetos. Isto pode levar-nos a pensar que os desenhos das crianças constituem uma fase preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita – a escrita aparece como o *desenho da fala*.

Vygotsky (1978) observou experimentalmente como os desenhos das crianças se tornam escrita, por intermédio de simbolicamente descreverem uma frase mais ou menos complexa. Existe uma tendência das crianças de idade escolar para transformarem uma escrita tipicamente pictográfica numa escrita ideográfica, ou seja, para representarem as relações individuais e os significados através de signos e símbolos abstratos.

Luria (1983), numa experiência clássica, pediu a crianças que memorizassem um determinado número de frases que excediam a sua capacidade de memória. Quando as crianças se convenceram de que não seriam capazes de decorar todas as frases, o experimentador forneceu-lhes lápis e papel e pediu-lhes que escrevessem as palavras de uma forma qualquer. Entre os três e os quatro anos de idade, as anotações das crianças não serviram para recordar as frases, e, ao tentarem recordar-se delas as crianças nem sequer olharam para o papel. Ocasionalmente apareceram alguns casos impressionantes onde as crianças, apesar de registarem marcas sem significado e traços e bolas indiferenciadas, reproduziram as frases como se estivesse a ler, olhando para o papel. Referiram-se a determinadas marcas gráficas repetidamente como mnemónicas de frases. Uma nova relação entre estas marcas e o reforço da atividade motora emergiu. Estas marcas tornaram-se símbolos mnemónicos. Por exemplo, as crianças desenharam marcas em diferentes partes da folha de forma a poderem relacionar as frases com as distintas posições destas marcas. Portanto, as marcas funcionaram como indicadores primitivos de signos com propósitos de memorização. Este parece ser, justificadamente,



um primeiro precursor da escrita. As crianças vão gradualmente transformando e aperfeiçoando estas marcas indiferenciadas. Marcas de símbolos e garatujas vão sendo substituídas por pequenas figuras e desenhos, e estas por sua vez vão constituir signos.

Se introduzirmos quantidade no material, podemos evocar rapidamente uma notação que reflete esta quantidade, mesmo em crianças de quatro e cinco anos de idade. Do mesmo modo, a introdução de cor e forma levam a criança à descoberta do princípio da escrita.

Segundo Vygotsky (1978) os signos escritos são inteiramente símbolos de primeira ordem nesta fase, denotando (representando) diretamente objetos ou ações, comprovando que a criança ainda não atingiu o simbolismo de segunda ordem, o qual envolve a criação de signos escritos para os símbolos falados das palavras. Para que esta passagem ocorra, a criança tem de descobrir que pode desenhar não apenas coisas (objetos) mas também a própria fala. Foi esta descoberta brilhante que levou a humanidade a escrever por intermédio de palavras e letras. De um ponto de vista pedagógico, esta transição deveria acontecer através da mudança da atividade da criança do desenho de objetos para o desenho da fala. Por esta razão a iniciação à escrita nos anos pré-escolares enquadra-se como necessariamente relevante para a vida da criança, enquanto atividade cultural complexa.

A psicogénese da linguagem escrita surge, portanto, intimamente interligada com o desenvolvimento sociocognitivo. Vygotsky (1962) alarga o conceito de mediação na interação humana com o ambiente pelo uso de sistemas de signos, como na escrita. É a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente que vai provocar mudanças comportamentais e cognitivas e estabelecer um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual.

Nos anos pré-escolares verificam-se importantes transformações intelectuais que estimulam a reorganização conceptual do universo da criança, tendo por base a linguagem escrita. Para Vygotsky (1962), aquilo que a criança constrói reflete os padrões culturais vigentes na sociedade adulta, em especial, as particularidades dos formatos do pensamento e da linguagem dessa cultura.

Por esse motivo, Olson e Torrance (1983) argumentam que é a aprendizagem da leitura e da escrita e também dos seus usos que influencia o desenvolvimento cognitivo.



A competência na leitura e escrita introduz um novo meio de relação com o ambiente. Novas, mais sofisticadas e mais complexas formas de relação se estabelecem na dualidade indivíduo – meio: por exemplo, a memorização.

Assim, uma importante transformação conceptual ocorre nas crianças durante os anos escolares iniciais devido, direta ou indiretamente, à aquisição da leitura e da escrita. Em concordância com Olson e Torrance (1993, p. 145), esta transformação parece ficar a dever-se à aquisição de uma metacognição sobre a própria linguagem – a *metalinguística* – transformando a linguagem num objeto de estudo e de reflexão, para além de um meio de comunicação:

“(...) the cognitive consequences of literacy spring from that language exists as an artefact, that is has a structure, that it is composed of syntactic units such as sounds, words and sentences, and that it has a semantic structure or meaning, and finally, that all of these aspects of structure may be referred to by a meta-language”.

Também Ferreiro (2004), a propósito da relação entre a apropriação da escrita e o desenvolvimento cognitivo na criança, refere que a escrita permite a compreensão de que a linguagem pode ser entendida na sua estrutura e no seu significado. A escrita, contrariamente à oralidade, tem um carácter permanente, que convida à análise e interpretação da linguagem, tornando-a num artefacto. A possibilidade de a escrita preencher o quotidiano de muitas crianças pré-escolares não transforma, por si só, a linguagem num objeto de reflexão. É precisamente a metalinguagem que permite esse entendimento, essa tomada conceptual da realidade, levando as crianças a utilizarem esses conceitos refletidos na escrita, aquando da aprendizagem da leitura e escrita.

A aquisição da linguagem escrita não é apenas uma consequência da apropriação por parte das crianças de uma mudança conceptual mas antes o resultado das tentativas das crianças para dar significado ao meio ambiente onde estão inseridas, meio esse repleto de artefactos de literacia: livros, notas, palavras, etc., e de usos da literacia: contar histórias, ler, escrever. São as tentativas de adaptação a este ambiente que motivam as crianças a desenvolverem-se. Aquilo que a criança vai construindo, à medida que se



processa o desenvolvimento das suas capacidades cognitivas de reflexão sobre a linguagem é a metalinguagem. É a mestria da metalinguagem que permite à criança um novo entendimento da realidade, ao conseguir separar o aspeto reflexivo e conceptual da linguagem da sua dimensão comunicativa e funcional.

Esta entrada da criança no mundo da escrita é definida de forma categórica por Bernardin (2001, p. 17):

“(...) entrer dans la culture écrite, c’est en même temps pratiquer des formes de communication spécifiques, et disposer d’un nouvel outil de réflexion”.

Esta apropriação da escrita passa pela descoberta dos usos e funções sociais que a tornam indispensável. É por isso que importa que a criança, antes de se confrontar com o código escrito propriamente dito, identifique as práticas culturais específicas que lhe estão subjacentes.

Neste sentido, as práticas familiares e sociais em que as crianças participam desde muito cedo têm um papel fundamental na construção de um *projeto de leitor/escritor*; ou seja, no modo como as crianças atribuem um sentido à sua aprendizagem da linguagem escrita (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1994).

A elaboração deste projeto leitor/escritor é inseparável da relação que se foi estabelecendo, desde muito cedo, com as várias práticas culturais em torno da leitura e da escrita e com os seus utilizadores (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1989).

Algumas crianças chegam à escola depois de um conjunto de vivências que lhes permitiram interiorizar o sentido da linguagem escrita: os pais em casa costumam ler, interessam-se pelo que leem, falam das suas leituras, leem aos filhos histórias, frequentam espaços culturais, têm livros em casa, utilizam a escrita no seu quotidiano. Assim, vão aprendendo informalmente todo um conjunto de conhecimentos relacionados com a linguagem escrita e as suas múltiplas utilizações (Alves Martins & Niza, 1998; Fijalkow, 1993).



A construção da escrita na criança

Em que consiste, então, a tarefa de uma criança em desenvolvimento que tenta compreender o seu sistema de escrita?

Para contextualizar esta questão, Ferreiro (2004) dá-nos o exemplo de uma hipotética criança de quatro anos de idade, fluente numa língua derivada do latim, monolíngue e inserida numa comunidade linguística que utiliza um sistema alfabético de escrita.

Aos quatro anos de idade é uma criança competente do ponto de vista da oralidade (Chomsky, 1973). Encontra-se envolvida na sua comunidade porque já domina a oralidade, em contextos onde a escrita também já está presente: livros, jornais, atividades relacionadas com a escrita. Portanto, aos seis anos de idade, quando inicia a aprendizagem formal da escrita tem já um contacto longo com este objeto de estudo. Este conhecimento, que ainda não contempla as regras do universo escrito, assenta fundamentalmente num ponto de vista funcional.

Percebe nessa altura que a escrita é composta por letras e que os adultos estranhamente, de forma mágica, as transformam em oralidade: *o ato de ler*. Se tem letras, pode-se ler, parecem intuir as crianças. A criança vai assim explorando ativamente o universo escrito (Ferreiro, 1992). O desafio que a escola lhe lança não é o de compreender que as letras se podem transformar em linguagem (há muito que inteligentemente a criança o entendeu) – pobre e desusada ilusão escolar – mas antes o processo que permite o estabelecimento de relações coerentes e significativas entre estes dois universos.

A noção de construção, aplicada em relação à aquisição da escrita não é muito usual, falando-se normalmente de aprendizagem. Porém, poder-se-á usar a palavra construção se a usarmos como Piaget (1977), falando da construção do real na criança, que se baseia, para a criança e no essencial, na reconstrução interna de uma realidade que se situa exteriormente. Só através da reconstrução poderá a criança apropriar-se dessa realidade externa.

No entanto, o termo *construtivo* não é, meramente, sinónimo de ativo. Quando falamos de construção da escrita na criança não estamos a falar da emergência de um conjunto de ideias mais ou menos inovadoras que surgem espontaneamente; nem sequer esta construção da escrita se liga com uma noção de adição linear de conhecimentos já



adquiridos. O processo de construção implica a reconstrução, a coordenação, a integração e a diferenciação de novos conhecimentos.

Quando nos referimos ao processo de construção da escrita numa criança entendemos não só a produção de marcas gráficas mas também a interpretação dessas mesmas marcas. Assim, este processo é mais do que a produção de marcas, porque é a produção da própria língua escrita, envolvendo não só a decifração das marcas feitas pelos outros e pelo próprio, mas a interpretação de mensagens de diferentes tipos e de graus de complexidade díspares.

Por este motivo, quando se estuda o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita em crianças, é necessário tomar em consideração cinco aspetos distintos (ainda que interligados no ato de produção da escrita):

1. As condições de produção;
2. A intenção da criança que produz a escrita;
3. O processo de produção;
4. O produto;
5. A interpretação dada ao produto pelo próprio autor.

Uma única escrita de uma criança dificilmente poderá ser indicativa e esclarecedora a respeito do seu desenvolvimento neste campo conceptual. Para que se possa compreender este processo de aquisição e desenvolvimento é necessário observar e atender a um conjunto de produções escritas, procurando padrões semelhantes em cada uma das etapas do ato de produção de escrita, para que se possa proceder a uma sistematização deste processo de interiorização da linguagem escrita (Ferreiro, 1992).

É possível falar do processo de construção de escrita porque podemos identificar nas escritas infantis a existência de conceptualizações que não são possíveis de explicar através de uma leitura direta dos dados do meio ambiente, nem por intermédio da transmissão de conhecimentos por parte de outros indivíduos alfabetizados.

Algumas investigações (e.g., Tolchinsky, 1995) indicaram que estas conceções têm um carácter muito geral e aparecem em crianças expostas a sistemas ortográficos muito diferenciados, a sistemas educativos diferentes e a condições sociais e culturais muito



distintas. Por outro lado, tem sido observado que, embora existam oscilações nas idades em que surgem estas concepções, as sequências de aquisição da linguagem escrita são regulares, levando a que seja colocada a hipótese da não arbitrariedade do aparecimento dessas concepções.

A este respeito diz-nos Ferreiro (1992, p. 82), podemos falar de relações de *filiação* entre as diferentes concepções, considerando que esta filiação é mais do que a sucessão de ideias originais das crianças sobre o processo de construção da escrita, uma vez que

“(...) não nos permitem dar conta do novo que aparece nos termos do anterior construído; uma simples relação de precedência não assinala a necessidade dessa ordem”.

Numa visão socioconstrutivista o que parece ser mais interessante é a noção de *erro*: muitas vezes não são as ideias que estão erradas (na sua génese) mas antes a generalização que as crianças expandem a partir dessas ideias originais. Algumas dessas ideias precisam de ser diferenciadas ou coordenadas, outras geram conflitos. Em todo o caso estas concepções primeiras são o motor do processo de aquisição da escrita.

As primeiras ideias das crianças sobre a linguagem escrita prolongam-se, para além das concepções infantis, sobre aspetos da escrita como a funcionalidade – como se escreve, para que serve a escrita – e os suportes de escrita – onde se pode escrever (Niza, 1996). Neste sentido, Goodman (1987), partindo de uma reflexão sobre os processos de construção da escrita nas crianças em idade pré-escolar, e debruçando-se sobre as bases que estabelecem a possibilidade de apropriação da escrita, classifica os princípios que regem o desenvolvimento da escrita em três categorias:

1. *Princípios Funcionais*: este conjunto de princípios desenvolve-se à medida que a criança resolve o problema de como escrever e para quê escrever. O significado que a escrita possui no quotidiano das crianças tem consequências no desenvolvimento dos princípios funcionais, influenciado a forma como a criança encara a escrita e como entende as necessidades que este objeto cultural pode colmatar. Entre os princípios funcionais associados à escrita, destacam-se o controlo do comportamento dos outros, a



comunicação interpessoal, a representação de experiências reais ou imaginárias, a linguagem heurística explicativa, e a memorização.

2. *Princípios Linguísticos*: os princípios linguísticos desenvolvem-se à medida que a criança se confronta com o problema da organização da linguagem escrita, ou seja, com a forma como a escrita se estrutura para extrair significados na cultura. Estas formas de estruturação incluem as regras ortográficas, grafo-fonéticas, sintáticas, semânticas e pragmáticas da linguagem escrita.

3. *Princípios Relacionais*: este último conjunto de princípios desenvolve-se quando a criança se depara com o problema da significação da linguagem escrita. As crianças deverão compreender como a linguagem escrita representa as ideias e os conceitos das pessoas, os objetos no mundo real e a linguagem oral de uma cultura com determinados cânones.

O que parece ficar esclarecido é que as crianças não necessitam de incentivos para participarem em atividades de escrita. A sua curiosidade natural parece ser suficiente e determinante para que se aventurem pelo mundo fantástico da escrita. A pré-escola parece ser o contexto por excelência para que as crianças se iniciem na escrita e na leitura e a melhor forma de o conseguir é levar as crianças a descobrir o universo da escrita por elas mesmas, preferencialmente em situação de interação, uma vez que esta atividade é o resultado de um esforço coletivo da humanidade, cuja função é eminentemente social (Teberosky, 1987). Da mesma forma que uma criança aprende a falar, deveria também aprender a escrever e a ler: os educadores deveriam organizar as atividades de escrita para as crianças de modo a que estas se tornassem imprescindíveis durante as suas brincadeiras, levando-as a descobrir que podemos desenhar não apenas objetos mas também a fala. Este desafio, que muitas vezes começa pela representação gráfica do nome da criança, abre as portas para o mundo cultural e social que nos rodeia.



Bibliografia

- Alves Martins, M. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: I.S.P.A.
- Alves Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barthes, R. (1975). *Escritores, Intelectuais, Professores e outros ensaios*. Lisboa: Editorial Presença. Coleção Biblioteca de Ciências Humanas.
- Bernardin, J. (2001). Contre l'évidence du simple...L'entrée dans une autre culture. In G. Chauveau (Dir.), *Comprendre l'enfant apprenti lecteur. Recherches actuelles en psychologie de l'écrit* (pp. 16-31). Paris : Editions Retz.
- Blanche-Benveniste, C. & Chervel, A. (1974). *L'orthographe*. Paris : Maspéro.
- Calvet, J. (1997). *Histoire de l'écriture*. Cameron: Plon.
- Chauveau, G., & Rogovas-Chauveau, E. (1989). Les idées des enfants de 6 ans sur la lecture-écriture. *Psychologie Scolaire*, 68, 8-27.
- Chauveau, G., & Rogovas-Chauveau, E. (1994). *Les chemins de la lecture*. Paris : Magnard.
- Chomsky, N. (1973). *Linguagem e pensamento*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Cohen, M. (1958). *La grande invention de l'écriture et son évolution*. Paris : Klincksieck.
- Ferreiro, E. (1992). *Com Todas as Letras*. São Paulo: Cortez Editora.
- Ferreiro, E. (1995). *Reflexos sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez Editora.
- Ferreiro, E. (2004). Escrita e Oralidade: Unidades, Níveis de Análise e Consciência Metalinguística. In E. Ferreiro (Eds.), *Relações de (In)dependência entre oralidade e escrita*. Porto Alegre: Artmed.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño*. México: Siglo Veintiuno Editores, S.A.
- Fijalkow, J. (1993). *Entrer dans l'écrit*. Paris : Magnard.
- Gelb, I. (1976). *História de la escritura*. Madrid: Alianza Editorial.



Goodman, Y. (1987). O desenvolvimento da escrita em crianças muito pequenas. In E. Ferreiro & M. Palácio (Eds.), *Os processos de leitura e escrita* (pp. 75-84). Porto Alegre: Artes Médicas.

Luria, A.R. (1983). The Development of Writing in the Child. In M. Martlew (Ed.), *The Psychology of Written Language: Developmental and Educational Perspectives*, (pp. 237-277). Chichester: Wiley.

Mounin, G. (1968). *Introdução à Linguística*. Lisboa: Livros Horizonte.

Niza, S. (1996). Para uma construção funcional da linguagem escrita. *Revista do Movimento Escola Moderna*, 1, (4), 35-41.

Olson, D. & Torrance, N. (1983). Literacy and cognitive development: A conceptual transformation in the early school years. In P. Herriot & S. Meadows (Eds.), *Developing Thinking: Approaches to Children's Cognitive Development*. Methuen & Co.: USA.

Piaget, J. (1977). *A Linguagem e o Pensamento da Criança*. Lisboa: Morais Editores.

Silva, A.C. (2003). *Até à compreensão do princípio alfabético*. Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Sinclair, H. (1987). O desenvolvimento da escrita: Avanços, problemas e perspectivas. In E. Ferreiro & M. Palácio (Eds.), *Os processos de leitura e escrita* (pp. 75-84). Porto Alegre: Artes Médicas.

Teberosky, A. (1987). Construção de escritas através da interação grupal. In E. Ferreiro & M. Palácio (Eds.), *Os processos de leitura e escrita* (pp. 124-142). Porto Alegre: Artes Médicas.

Tolchinsky, L. L. (1995). Desenvolvimento da alfabetização e suas implicações pedagógicas: Evidências do sistema hebraico de escrita. In Y. Goodman (Ed.), *Como as crianças constroem a leitura e a escrita* (pp. 36-53). Porto Alegre: Artes Médicas.

Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.