

Eixo 3 - A escola

Metodologias de ensino – Por uma aprendizagem do ato de ler e do ato de escrever em um sistema tipográfico

Élie Bajard
Dagoberto Buim Arena

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

BAJARD, É., and ARENA, DB. Metodologias de ensino – Por uma aprendizagem do ato de ler e do ato de escrever em um sistema tipográfico. In: DAVID, CM., *et al.*, orgs. *Desafios contemporâneos da educação* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. Desafios contemporâneos collection, pp. 251-276. ISBN 978-85-7983-622-0. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Metodologias de ensino – Por uma aprendizagem do ato de ler e do ato de escrever em um sistema tipográfico

Élie Bajard¹

Dagoberto Buim Arena²

Introdução

Quase todas as crianças têm acesso à escola no Brasil, entretanto, o país não consegue democratizar o domínio da escrita, especialmente o ato de ler. Repercussões na mídia acerca de avaliações em grande escala indicam que elas permanecem ou saem do sistema escolar sabendo pronunciar, mas sem compreender o que pronunciam. A sequência de planos de alfabetização lançados no Brasil, como o recente (de 2013) Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), renovam superficialmente os discursos, mas reproduzem as mesmas concepções de língua escrita e recomendam os mesmos procedimentos pedagógicos praticados ao longo do século XX. A opção por uma visão da

1 Doutor em Linguística pela École des Hautes Études em Sciences Sociales de Paris. Consultor do Projeto Arrastão, em Campo Limpo, e na Arca do Saber, favela de Vila Prudente, São Paulo. *E-mail*: emebaj@uol.com.br.

2 Doutor pela Unesp, câmpus de Marília; pós-doutor em Évora, Portugal, e no Institut National de Recherches Pédagogiques (INRP), Lyon, França. Professor do Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp, câmpus de Marília.

língua como sistema alfabético, tal como idealizada até a Idade Média, e o desprezo pelas transformações dos atos culturais com a língua como sistema tipográfico, a partir de Gutenberg, parecem constituir uma das hipóteses para explicar a insatisfação recorrente no mundo ocidental, Brasil incluso, manifestada pelos organismos sociais e governamentais.

Não parece bastar, apenas, empurrar as fronteiras dos conceitos sobre o sistema linguístico para encontrar novas formulações sobre as decisões pedagógicas em escolas ocidentais, se não forem alargadas também as linhas que tentam manter no centro das discussões o conceito de letramento e, mais do que esse, o conceito de “alfabetizar-se letrando”, amplamente disseminado em trabalhos acadêmicos e em documentos oficiais como o PNAIC. Essas linhas demarcatórias continuam a ser estremecidas tanto pelas contribuições da antropologia, com o conceito de cultura escrita (Goody, 2007), quanto pelas da filosofia da linguagem (Bakhtin, 1989). Em vez do letramento *streetiano*, podem ser discutidas a cultura escrita *goodyana* e as esferas da vida *bakhtinianas*. Em vez de combinatórias da escrita alfabética dos primeiros milênios, podem ser consideradas as pistas de uma escrita tipográfica (Bajard, 2012), recriada nos cinco últimos séculos e, de modo estonteante, nos últimos quinze anos.

Pavão e Robledo (2008, p.2), quando relatam trabalhos de estudiosos da obra de Goody, para a qual remete o leitor, destacam que, de acordo com o antropólogo inglês, “o uso de ‘figuras da palavra escrita’, como listas, tabelas, fórmulas e receitas, influem na estrutura do conhecimento”. Ao conceito de cultura escrita como referência para entender os processos evolutivos da língua escrita desenvolvidos por Goody (2007) e de seu impacto nos comportamentos do homem em sociedades letradas, pode ser agregada a hipótese de que os novos dispositivos digitais e os comportamentos do homem influem no modo como o discurso

em língua escrita se manifesta e como as crianças podem aprender esse legado. O primeiro problema se situa no campo da filosofia da linguagem e o segundo, no terreno da didática.

Estudos comparativos de Chicharro (2008) sobre as relações com a escrita chinesa, entre jovens da região norte da China, de Hong-Kong e de Taiwan, e os dispositivos digitais, indicam diversidade de comportamentos: ora usam o teclado QWERTY, anglo-saxão, com opções de *caracteres* que surgem na tela após o toque em uma tecla (a autora não usa a categoria *letras*, mesmo se referindo ao alfabeto latino), ora usam, em outras regiões,

os caracteres chineses, pois, como a maior parte das pessoas prefere os métodos estruturais, contrariamente à China Popular e a Taiwan, a aprendizagem da leitura e da escrita em Hong Kong não se inicia jamais por uma transcrição fonética do alfabeto. Como em outras situações no território chinês, as crianças são diretamente confrontadas com os caracteres. Aliás, numerosas escolas ou colégios integram em seus cursos os métodos estruturais. A escolha de um ou de outro tipo de método se explica em parte por razões históricas, culturais e políticas. (Chicharro, 2008, p.2, tradução nossa)

Chicharro (2008) analisa, ainda, outras particularidades sobre a relação entre um sistema fonocêntrico e um sistema estrutural, como o chinês, baseado em menos de dez traços de base. De todo modo, parece ser curioso o fato de a autora referir-se aos sinais que surgem na tecla do teclado QWERTY como *caracteres*, em vez de letras. Ao ser tocada uma tecla não surge apenas um caractere, como ainda acontece no teclado convencional, mas vários caracteres, aparentemente semelhantes, mas com distinções de acentos, cedilha e til, como já vêm sendo visualizados nos teclados virtuais dos *smartphones*. Teria sido essa mudança, no mundo ocidental, de correspondência de vários caracteres para uma só tecla provocada pelos chineses em suas relações

com as escritas alfabéticas? Pesquisas podem indicar o caminho das respostas. Por outro aspecto, as afirmações de Chicharro (2008) indicam que as escolhas sobre os modos de ensinar não se baseiam em questões estritamente técnicas, mas envolvem história, cultura e poder político. Os planos de alfabetização revelam claramente esses três aspectos: o histórico e o cultural estão amarrados à cultura escolar do Brasil; o político se manifesta nas oscilações de domínio de esferas de poder em disputa. Com o PNAIC, o fonocentrismo, realimentado em 2007 (Capovilla, 2007), volta a ocupar o palco principal.

Os reparos pontuais ao fonocentrismo fazem parte de um contínuo movimento histórico de debates científicos e políticos. Métodos e metodologias sobre ensinar a ler, a escrever, e concepções sobre a aprendizagem da língua materna escrita se arranharam uns aos outros durante séculos e se arranham intensamente ainda em 2013. São duelos múltiplos eternizados por mudanças em tecnologias, por condutas culturais, pela diversidade de visão de homem e de seu papel no mundo da cultura escrita.

Ao entender esses duelos como movimentos que se movem para o passado e para o futuro, este ensaio defende duas teses:

- 1) A de que o objeto a ser ensinado na alfabetização são os atos humanos culturais complexos, considerando-se a escrita como instrumento cultural criado e recriado em cada ato praticado pelos homens nas esferas da vida. A de que esse sistema tecnológico e cultural alcançou um novo estatuto de natureza tipográfica, construído com propriedades específicas que o tornam referência a si mesmo no ato de aprender, portanto, em ações endógenas de referência de unidades, sem a necessidade de o aprendiz deslocar-se para unidades fora dele, como referência exógena, isto é, para o sistema fonético da língua oral.

2) A de que o ato de ler é semiótico, orientado visualmente pelos caracteres que compõem as palavras e os enunciados. Como letras e fonemas mantêm relações claras de infidelidades (Derrida, 1999), os caracteres, unidades silenciosas, portadores de sentido, desempenham melhor a função na construção da língua escrita. Por essa razão, alavancados pelo construtivismo a partir da década de 1980, os caracteres de caixa-alta voltariam às suas funções – indicação de nomes próprios e de início de períodos – e cederiam lugar aos de caixa-baixa, portadores de traços melhor distinguíveis pelo olhar do leitor. Os instrumentos físicos, como lápis, mãos e dedos cedem espaço a teclas e toques de tela, que forjam novas funções, alteram o agonizante percurso sequencial *garatuja-desenho-letra*, criado para o uso de três dedos das mãos, e remetem a atenção do aprendiz em direção ao uso dos *caracteres*, dispostos nos teclados físicos ou virtuais dos dispositivos digitais, e em direção à aprendizagem dos enunciados organizados em gêneros do discurso, em esferas da vida (Bakhtin, 2003). Os duelos clássicos entre as unidades iniciais de construção da escrita – ou *fonemas* ou *letras* ou *sílabas* ou *palavras* – nunca tomaram em consideração os *caracteres*, nascidos com os estudos tipográficos, atualmente alojados nos teclados. Os caracteres, considerados portadores silenciosos de sentido, unidades na construção do discurso, remetem a atenção para outras unidades, para os enunciados da língua escrita, criados pelos atos culturais do homem. Essas duas unidades estiveram fora dos duelos históricos promovidos pelos pesquisadores.

As duas teses miram, por essas razões, um futuro impaciente a olhar angustiado para o presente, porque esse futuro tem muita pressa.

Desdobramentos da primeira tese

A modalidade escrita de linguagem pode ser compreendida como instrumento de constituição da consciência do sujeito e como instrumento de sua ação nas esferas da vida, criadas nas relações humanas, nas relações organizadas por intensas e profundas manifestações em um mundo encharcado de cultura escrita. A entrada primeira e principal da criança para essa cultura deveria ser aberta pelas manifestações culturais da língua escrita, mediadas pelo Outro bakhtiniano, em vez ser pavimentada pelas questões técnicas da língua tomada em abstrato. A intenção, no desdobramento desta primeira tese, é a de atribuir ao enunciado verbal escrito a função de promover a evolução do pensar do homem em direção a um modo cada vez mais abstrato.

Para Bakhtin (2003), a consciência é um fato socioideológico, isto é, a consciência não é estritamente individual, porque os signos criados nas relações sociais dão forma à consciência e a alimentam. A língua materna, constituída por signos, por palavras, por enunciados orais, seria o instrumento pelo qual a consciência teria seu primeiro despertar. A partir dessas afirmações, pode-se entender que os signos da escrita, e não apenas os da língua materna oral, contribuem para a constituição da consciência. Se a língua materna é o meio de seu despertar, poder-se-ia afirmar que a apropriação da modalidade escrita seria outro e novo despertar.

Por ter a língua escrita propriedades e funções diferentes das da língua oral não quer dizer que dela esteja apartada, com manifestações absolutamente independentes, mas também não quer dizer que as duas estejam colocadas em um *continuum* linear, da mais intensa manifestação da oralidade, em uma ponta, até a máxima manifestação da escrita, na outra. Para negar a dicotomia entre o oral e o escrito, estudos frequentemente se apoiam na ideia desse *continuum*, porque isso justificaria a exis-

tência de gêneros orais mais próximos dos da escrita e gêneros escritos mais próximos dos orais; contudo, em vez de um fio *continuum* e linear, parece melhor opção o uso conceito bakhtiniano (Bakhtin, 2003) de *fronteiras* de conhecimento, de esferas da vida, de esferas e fronteiras entre as manifestações linguísticas orais e escritas, ora com a predominância de uma ou de outra, em graus diversos. Essa predominância vai depender das intenções com que são elaboradas essas manifestações nas esferas da vida cotidiana.

A modalidade escrita não se subordinaria, por esta forma de pensar, à oral, nem a oral à escrita, mas pode-se entender a escrita como a linguagem que impacta, transforma a oral e a eleva a níveis mais sensíveis e elaborados de abstração. A palavra escrita e o enunciado escrito, no momento em que são escritos, contestam a palavra e os enunciados orais. A criança, quando aprende, parece não aceitar passivamente o registro do oral, porque, no enunciado em construção, a palavra escrita quer, ela mesma, decidir como deve se projetar sobre o suporte. É desse modo que se pode dizer que, no momento em que o homem ou a criança tentam escrever, as palavras não aceitam a submissão ao oral: são deletadas e reconfiguradas até atingir a satisfação do escrevente.

Os atos orais, em sua estrutura e função, passam a ter, em certas situações da esfera da vida, traços dos atos de escrita. Quando uma criança finge vocalizar enunciados em livros de literatura, sua oralidade disputa, mesmo sem que ela diga o texto verbal escrito, um modo específico do ato oral, na situação própria, isto é, ela imita o modo de falar praticado nas esferas dos atos de locução (Arena, 2008) ou de transmissão vocal (Bajard, 2007). O comentário registrado na agenda que um colega passa ao outro, durante uma conferência, para elogiar ou criticar o conferencista, tem a estrutura da oralidade, porque nessa esfera de relações humanas é ela quem predomina. A materialidade – o som e as marcas gráficas –, portanto, não define as fronteiras

entre o escrito e o oral, ao contrário, são as suas estruturas e suas funções nas esferas da vida que estabelecem as diferenças. Os fios lineares de um possível *continuum* se rompem para dar vida às zonas fronteiriças móveis, instáveis entre o oral e o escrito, nas manifestações da vida cotidiana embebidas pelo mundo da cultura escrita.

Destaque-se aqui a intenção de defender a tese de que aprender, e mais do que aprender, lidar com os atos de ler e os de escrever, faz do homem, inicialmente oral, um homem gráfico, que se constitui e se desenvolve de outro modo, que delinea novas configurações de sua consciência, porque aprende a usar um instrumento sofisticado em suas funções e constituição: a escrita. Qual seria, então, o objeto essencial a ser ensinado e aprendido pelas crianças? A língua escrita, tal como a concebemos, como um sistema abstrato, ou os atos de ler e os de escrever em um sistema gráfico, que trazem com eles mesmos as propriedades desse sistema, a sua estrutura, as suas funções, em situações que constituirão a consciência humana? Defendemos o ponto de vista de que são esses os atos, no domínio de um sistema altamente gráfico, em sua inteireza, que devem abrir as portas do mundo da cultura escrita à criança.

Toma-se, pois, nesta tese, o princípio norteador de que os objetos a serem apropriados seriam os atos de ler e os atos de escrever, construídos historicamente, encontrados e realizados somente quando o homem tem a intenção de se manifestar, de estabelecer diálogos com os outros por meio de um instrumento específico: os enunciados escritos. Como se ensina e se aprende um e outro é o desafio da educação, porque o que é apropriado e como é apropriado tem seus específicos impactos na constituição do sujeito.

Parece ser necessário examinar, primeiramente, os cenários comumente praticados no ensino da língua e seus desdobramentos para a constituição do sujeito, e, em seguida, o conceito de

atos humanos em Bakhtin (2010), para situar, entre eles, os atos de ler e os de escrever como objetos de apropriação da escrita, em enunciados, lidos ou escritos.

Nos cenários mais comuns em salas de aula, a língua escrita é ensinada como uma entidade abstrata, apartada das relações humanas, como espelho da língua oral, regida por princípios fundamentalmente técnicos de construção. Ensinada dessa forma, e, portanto, também assim aprendida, podem ser observados quatro desdobramentos: 1) a criança aprende a escrever palavras fora dos atos da vida; 2) a criança aprende o funcionamento da construção da palavra como entidade abstrata, em estreita conexão com o oral, mas não apreende o discurso, nem os conteúdos ideológicos que o constituem; 3) a criança, ao compreender as conexões técnicas entre fonemas e grafemas, não aprende a usar a escrita como instrumento específico de sua formação em um mundo atualmente predominantemente gráfico; 4) esse modo de ensinar cria obstáculos quase incontornáveis para a formação de crianças como leitores autônomos em uma sociedade organizada por atos de leitura e de escrita, intensamente impregnados de ideologia.

Descritos esses cenários indesejáveis para quem lida com a educação, esboça-se o conceito de ato humano que alcança a responsabilidade e a formação da consciência única do homem no mundo, nos termos em que o discute Bakhtin (2010). Os atos de ler e os de escrever como atos objetivados nas relações entre os homens, como atos de vida, podem ser ensinados, apropriados, transformados e reconstruídos pela criança. Por esses atos, e de todos os outros da vida, a criança se constitui como ser singular no mundo, responsável por seu percurso de formação autônoma. Para Bakhtin (2010), é no mundo da vida, no mundo no qual se objetiva o ato da atividade de cada um, que o ato humano tem lugar. Para ele, os momentos fundamentais de construção do ato singular único são o *eu-para-mim*, o *outro-para-mim* e *eu-*

-*para-o-outro*. Portanto, em vez de ensinar para a criança a língua como sistema abstrato fora das relações humanas (sílabas, letras, fonemas, palavras soltas ao lado de desenhos, ou orações perdidas), a escola poderia ensinar os atos do mundo da vida, os atos de escrever e os de ler encharcados de pensamentos e valores do Outro. Os valores impregnados nas palavras escritas, nos signos verbais gráficos, também constituintes dos pensamentos do Outro, batem-se com e contra os signos de quem aprende a escrever e a ler, no processo de formação da consciência. As palavras de um rolam em direção às palavras do outro, se friccionam umas às outras, se repelem, se estranham, se misturam, se reformam; são recriadas, renascidas e ressignificadas; se alimentam de vida, são transformadas pela consciência de cada um, em novos atos sempre únicos, porque autônomos.

Em direção a outras ancoragens

O ato de linguagem é, de fato, o alicerce da tradição dos movimentos educacionais que vincula o aprendizado a um “fazer” e preconiza que se aprende a falar, falando; a ler, lendo; e a escrever, escrevendo. Tal abordagem, no entanto, não pode excluir procedimentos de transferência da aprendizagem que facilitam o escrever, lendo. Traduzimos o preceito em forma menos cabal: *não se aprende a ler sem ler*. O ato de escrita relaciona de maneira nova a criança com o mundo, com os outros e com ela mesma. Desse ponto de vista, retoma-se a dimensão construtivista traçada por Ferreiro (1986) (a criança constrói seu próprio sistema), mesmo que ela apresente dois equívocos: a função da língua escrita regida, segundo a autora, prioritariamente pelo sistema alfabético, e a conquista da língua exclusivamente pelo ato de escrever. Diante da persistência, não somente no Brasil, mas em inúmeros países, de um significativo contingente de jovens

que não se apropriam da linguagem escrita como instrumento de jogo, de pensamento e de comunicação, fazemos a proposta de mudar de paradigma. Não seria o momento de abandonarmos o postulado segundo o qual a primeira função da letra é remeter ao som? Esse era o princípio que acompanhava as práticas em *escrita contínua*, formato abandonado na Europa em torno do século X, quando ocorreu a introdução do espaço em branco no sistema gráfico. Gutenberg materializa esse espaço em branco em um tipo fundido em chumbo dentro da caixa do tipógrafo. O olho do leitor, dessa maneira, toma posse do texto sem a ajuda do ouvido. A escrita ganha definitivamente o estatuto de língua.

No século XX, a linguística inventou uma análise endógena – importante avanço no conhecimento do funcionamento das línguas –, definindo o fonema por sua capacidade de interferir no significado. Infelizmente, por não questionar a visão fonocêntrica (Derrida, 1999) da língua no ocidente, essa nova ciência abandonou sua metodologia quando definiu o grafema de maneira exógena, a partir do fonema. Desse modo, a linguística se recusou a atribuir à escrita um estatuto de língua que, segundo a tradição, apenas a oralidade teria legitimidade para assumir (Derrida, 1999). Quando, recentemente, o método fônico, visando à alfabetização, está se substituindo ao método silábico ou ao construtivismo, tal visão fica ainda mais reforçada. Propomos reconhecer que a escrita conquistou através da História um estatuto linguístico igual ao da oralidade, apto a veicular o sentido sem transitar por uma transposição vocal. Se língua oral e língua escrita são ligadas entre si e interdependentes por pertencerem a uma mesma organização, a uma mesma *Língua* (no sentido de “archi-língua”) (Derrida, 1999), podemos considerá-las autônomas.

Na situação real de tentativas de apropriação da língua escrita como instrumento de comunicação de constituição do pensamento, as letras, as palavras e o próprio enunciado ganham

funções plurais, em vez do engessamento técnico a apenas uma delas: a relativa relação fonema-grafema. Como uma unidade na palavra, a letra teria uma função a cumprir por preservar com ela os traços de significado que constituem o todo. Vigotsky verificou a importância da função nas manifestações de linguagem, porque com elas se organizariam as próprias estruturas dessas manifestações. Duas perguntas iniciais a respeito podem se elaboraradas: qual seria a importância do conceito de função nas manifestações de linguagem para Vigotsky? Quais seriam essas manifestações no sistema gráfico? Vigotsky reconhece o fonema como unidade do todo que envolve o aspecto fônico e o semântico da palavra oral, mas destaca que somente se mantém como unidade como constituinte da palavra plena; fora dela, fora do enunciado, o fonema deixa de ser unidade para se limitar a um elemento:

Assim, a unidade da fala vem a ser, no som, uma nova concepção não de um som isolado, mas de um fonema, isto é, uma unidade fonológica indecomponível, que conserva todas as propriedades básicas de todo o aspecto sonoro da fala com função de significação. Tão logo o som deixa de ter significação e se destaca do aspecto sonoro da fala, perde imediatamente todas as propriedades inerentes à fala humana. Por isso, tanto em termos linguísticos quanto psicológicos só pode ser fértil o estudo do aspecto fônico da fala que aplique o método de sua decomposição em unidades preservadoras das propriedades inerentes à fala enquanto propriedades dos aspectos fônico e semântico. (Vigotsky, 2001, p.15)

A letra na palavra escrita, como o fonema, na oral, poderia ser tanto uma unidade quanto um elemento, se for aplicado o mesmo raciocínio descortinado por Vigotsky. Seria unidade se estivesse vinculada a uma palavra, a um enunciado, ou a um discurso, ou, seria apenas um elemento se destituída de senti-

do, isolada do enunciado. O significado da palavra e o sentido construído pelo enunciado confeririam à letra o seu estatuto de unidade. Fora disso, estaria reduzida a um elemento. Neste artigo, contudo, em vez de considerar a letra, opta-se por considerar o caractere como unidade. Desse modo, a configuração gráfica de “etc.”, apresentada mais adiante, é composta de quatro caracteres, isto é, de três letras e um ponto. Os caracteres, como categorias mais amplas, abrigam subcategorias, como letras, letras acentuadas, pontos, espaços etc.

Convidamos os aprendizes a cumprirem atos de língua escrita baseados na configuração gráfica da palavra, sem desvio da compreensão mediante apelo à extração da pronúncia. Nossa proposta experimenta uma prática alternativa à visão fonocêntrica a qual revela dois tipos de limites. O primeiro se manifesta na dificuldade dos alunos de compreender textos, mesmo sabendo pronunciar; o outro se revela no domínio insuficiente da ortografia.

Desdobramentos da segunda tese

Nosso sistema educacional manifesta um paradoxo. Enquanto a sociedade considera o domínio da língua escrita uma ferramenta imprescindível ao exercício da cidadania e espera da escola que ofereça aos alunos o domínio da compreensão; enquanto os pesquisadores da aprendizagem da língua escrita dedicam tantas horas lendo e escrevendo, a aprendizagem da língua escrita na escola permanece submetida ao postulado de base enunciado por Saussure: “Língua e escrita são dois sistemas distintos de signos; a única razão de ser do segundo é representar o primeiro” (1969, p.34). Segundo essa visão, a escrita não se beneficia do estatuto de língua, e se ela contribui para a comunicação e para o pensamento é apenas por se valer da língua

oral. O tempo gasto na escrita pelo cidadão de hoje, assim como o espaço ganho por ela em lugares públicos e privados, não lhe garantem, no entanto, um estatuto equivalente ao da oralidade.

É verdade que, no decorrer da História, a língua escrita foi utilizada de várias formas. Dos sumerianos aos gregos, ela sofreu um longo processo de redução de signos para se tornar, com a *escrita contínua* dos gregos e romanos, um meio de reprodução da fala. No entanto, um processo medieval inverso – de inclusão de unidades silenciosas – multiplicou por quatro o número de caracteres, embaraçando o princípio alfabético: um som por letra. A invenção da letra minúscula multiplicou as unidades por dois e o espaço em branco se tornou o caractere mais frequente. Este último, por possibilitar a leitura silenciosa, provocou uma “revolução” (Cavallo; Chartier, 1998) na cultura. De fato, a palavra visualmente individualizável suscita do leitor um ato semiótico – como é evidenciado pelas crianças da nossa experimentação (Bajard, 2012) –, levando-o a abandonar a transposição vocal ensinada pelo método fônico.

É interessante acrescentar que o mais jovem caractere, a *aroba* da informática, não foi criado para aperfeiçoar a transcrição fonológica, imperfeita, mas é também uma unidade muda.³ Em consequência, menos de cinco letras obedecem hoje à fidelidade (biunivocidade) do casamento monogâmico exigido pelo princípio alfabético: uma letra por fonema. Derrida (1999, p.48) fala de uma “infidelidade radical” à escrita fonética que se manifesta por “fenômenos compactos na escritura matemática, na pontuação, no espaçamento em geral que dificilmente podem ser considerados como simples acessório da escritura”. Assim, mesmo a língua portuguesa que é tida como mais fonológica que o francês ou o inglês, não recorre apenas a 26 letras, mas a quase cem *caracteres*.

3 Utilizamos essa metáfora clara em lugar de “caractere sem valor fonológico”.

Propomos fazer do caractere a unidade gráfica. De fato, o grafema é definido pela linguística mediante sua correspondência com o fonema. Nesta visão, a palavra *mão* consta apenas de duas unidades: /m/ e /ão/ e a letra /o/ não chega ao estatuto de grafema. Queremos partir de outro ponto e levar em conta outros critérios. O primeiro deles remete à apreensão visual: o caractere é separado do vizinho por um “espacinho”, que, apesar de distinto do espaço em branco entre as palavras, é da mesma matéria; é esse caractere que se expõe à percepção. O segundo critério se refere à linearidade: o acento circunflexo /^/ se encaixa no mesmo compartimento – entre dois espacinhos – que a figura /a/, que ele encima, constituindo o caractere /â/ com ela. É o que traduz a criança quando fala do /a/ com *chapéu*. O terceiro ponto é pragmático: o usuário do computador modifica a palavra *mãe* para *mão* apenas pela troca da última unidade. Mas o ponto crucial vem do fato de que a mudança de um caractere tem efeito sobre o significado: ele completa a palavra, a transforma, ou a extingue. É assim que a palavra *mãe* se transforma em *mão* pela troca do /e/ pelo /o/, sem pedir ajuda à fonologia, e sem alterar o /ã/.

Essa análise da escrita, que recorre à capacidade do caractere de interferir no significado, é uma análise endógena, baseada na função visual das unidades. Ela segue o modelo estabelecido por Saussure para descrever a língua oral, mas abandonado por ele no momento de abordar a escrita. Considerar não o grafema, mas o caractere como unidade gráfica, oferece várias vantagens. Por não recorrer à oralidade – a palavra *mão* contém três unidades –, essa análise é marcada por simplicidade; por não sofrer exceções – a palavra *há* contém duas unidades –, ela apresenta caráter geral; por ser muda – a palavra *etc.* contém quatro unidades (Arena, 2008) –, ela é coerente com a prática silenciosa da escrita. Esses aspectos podem facilitar a aprendizagem da criança de 4 anos. De fato, manusear três dominós, isto é, três peças,

cada um portador de um caractere para escrever a palavra *mãe*, evita contorções retóricas. Como explicar que o /o/ de /ão/ da palavra *mão* não corresponde ao som [o], mas esse mesmo /o/ com o /ã/ que não corresponde ao fonema [ã] remete a um fonema único? Para trocar a palavra *mãe* por *mão*, o usuário do computador simplesmente substitui o caractere /e/ pelo /o/. Não precisa apelar ao fonema.

Podemos nos referir à experiência conduzida com crianças de 3 e 4 anos realizada por Bajard (2012). Ao receber um crachá portador de seu nome muito antes de ter construído qualquer consciência fônica, elas são convidadas diariamente a manuseá-lo para marcar a mochila, a escova de dentes, a cadeira, o tapete de borracha, ou a ausência do colega na chapeira.⁴ Em suma, são solicitadas a realizar atos de língua escrita. Como se pretende suscitar uma abordagem visual da escrita, foi utilizado o formato convencional com a dupla caixa – maiúsculas e minúsculas – desde o início da aprendizagem. O resultado foi surpreendente. Graças à letra maiúscula do nome próprio, a criança se apropria rapidamente do sentido da escrita, colocando a maiúscula sempre do mesmo lado. A lateralização da criança, em lugar de ser um pré-requisito para o ato de escrever como ensina a tradição escolar, é, ao contrário, facilitada por ele.

O procedimento segue duas etapas. Através de diversos jogos, a criança – chamada Bruno ou Thayla – é levada a se apropriar do nome gráfico como “logotipo”, isto é, a integrar ao seu nome, até então puramente sonoro, essa nova representação *imagética*. Podemos citar aqui o filósofo francês Alain (Chartier, 1978):

Saber ler não é apenas conhecer as letras e fazer ressoar os conjuntos de letras. É ir rapidamente, é explorar com uma olhada a

4 Chapeira é um quadro de tecido com bolsos que recebem os crachás das crianças.

frase inteira; assim como o marinheiro reconhece os navios, é reconhecer as palavras pelo seu velame.

A palavra-navio *Thaylla* possui velas (hastes ascendentes), proa (maiúscula), popa, quilha (haste descendentes), casco (grande ou pequeno). Através dessa prática, é resgatada a proposta de Decroly (1939) e sua abordagem global concebida para crianças portadoras de deficiências. Enquadrando a palavra, os espaços em branco a transformam em imagem apta a ser apreendida pelo olho de maneira instantânea. Sendo ligada a um significado, essa imagem pertence a um sistema, a um código, que podemos chamar *ideográfico*. O reconhecimento da imagem da palavra já possibilita atos de linguagem, tal como trocar a mochila pelo crachá no cabide. Caso seja aceita a observação de Alain, comprovada experimentalmente por Javal (1975) e Smith (1989), a apreensão da palavra pelo leitor experiente se realiza também como imagem, ou seja, por um ato semiótico. Assim, o reconhecimento ideográfico da palavra pela criança pequena se assemelha àquele do leitor experiente. O reconhecimento do nome próprio se torna, assim, a semente do ato de leitura, a ser cultivado até a maturidade da árvore da vida do leitor.

A segunda etapa opera – em recepção (leitura) ou em emissão (escritura) – sobre a “configuração” gráfica. A criança não somente reconhece a imagem do nome, isto é, o lê como logotipo, mas o decompõe e o recompõe a partir de caracteres móveis (Bajard, 2012), isto é, o escreve. Trata-se já da manipulação de um signo linguístico a partir de seus componentes tipográficos, ou seja, ortográficos, que pertencem a um conjunto pouco numeroso e são substituíveis: *Rosa* e *rosa* remetem a duas realidades diferentes.

Se geralmente pedagogos e pesquisadores concordam ao levar em conta a capacidade infantil de manusear o nome próprio como “logotipo”, rapidamente esquecem esses primeiros

atos de linguagem da criança para convidá-la a identificar correspondências fonográficas. Assim, é abandonado o primeiro interesse da criança por uma escrita que possibilita atos sociais para ensinar-lhe uma tabela de correspondências som/letra, alheia ao significado. Nem imaginam que – ao operar sobre os caracteres da configuração – a criança possa, como faz o surdo, agir sobre o mundo.

Esses atos de linguagem escrita realizados a partir da configuração não somente estão ausentes dos métodos vigentes, como não são mencionados na bibliografia brasileira. A experimentação de Bajard (2012) faz surgir nas crianças ouvintes uma competência leitora fora de qualquer consciência fônica, até agora apenas observável no surdo, ou seja, uma competência de leitura verdadeiramente silenciosa. Nota-se que as operações efetuadas sobre a configuração não provocam nenhuma ruptura com as intervenções ideográficas anteriores. Não modificam a natureza do ato semiótico possibilitado pelo código ideográfico. Este último, ao incluir o código tipográfico, passa a ser sua matriz. A palavra expõe agora ao olhar do leitor não somente sua forma ideográfica, mas também sua configuração tipográfica. O domínio desse segundo código aumenta a capacidade de distinguir palavras distintas graças ao número reduzido de caracteres. A configuração gráfica coloca em jogo caracteres de natureza específica em determinado número e ordem, isto é, uma *grafia correta*, tradicionalmente chamada *ortografia*. Em nossa experiência, a prática infantil, alheia à fonologia, se dá no âmago do sistema gráfico da língua portuguesa.

Mais tarde, ao observar nos nomes *Bruno* / *Bruna* que a troca do caractere /o/ por /a/ acarreta o mesmo efeito que a troca do fonema [o] por [a] na oralidade – ou seja, a substituição da pessoa nomeada – a criança começa a construir relações entre sons e caracteres. Essas relações vão se encaixar no código tipográfico que, por sua vez, torna-se matriz de outro: o código fonográfico

co. Mais uma vez essa descoberta mantém a eficiência dos dois primeiros códigos. Na medida em que constitui uma referência para a memória visual, o código fonográfico aumenta a capacidade de gerar atos de linguagem, particularmente o de escrever. Podemos inferir, a partir desse funcionamento dos códigos embutidos, que o terceiro se torna disponível para receber outro e, por sua vez, também se tornar matriz. Podemos falar de matriz na medida em que a organização da língua oral não é esgotada pela análise em fonemas: “Os fonólogos acabaram por abandonar a ideia de que [os fonemas] seriam indivisíveis e começaram a tratá-los como feixes ou matrizes de componentes menores” (Trask, 2006, p. 296). Por abarcar inúmeras “infidelidades” – o fonema [i] namora os grafemas /i/ e /y/ em *Silvia* e *Sylvia* –, essa terceira matriz, mais restrita, não possui o mesmo caráter geral que a segunda, na qual todos os caracteres contam.

O encaixamento entre diversos códigos não faz parte da proposta de Morton citada por Capovilla e Capovilla (2002). Nela, as crianças que reconhecem os nomes “como se fossem desenhos”, operação chamada “leitura logográfica”, são levadas a abandonar essa prática para “isolar fonemas individuais” e “mapeá-los nas letras correspondentes”. Desse modo, a prática de linguagem inicial da criança é interrompida para deixar lugar à combinatória desprovida de significado. Entre as crianças do *Projeto Arrastão* (Bajard, 2012), ao contrário, a primeira competência é aperfeiçoada pelo domínio da configuração gráfica. Inicialmente, a criança reconhece os traços da forma *Thaylla*, que não confunde com *Thaila*. Em seguida, reconhece dentro da configuração cinco caracteres (T-h-a-y-l) constituindo seu sistema provisório, utilizáveis também para construir nomes como *Teresa* ou *Diana*. A concatenação dos caracteres do nome *Thaylla* opera fora das relações fonográficas.

Contradiz-se a fase analisada por Morton (Capovilla; Capovilla, 2002, p.76) “em que as crianças são capazes de con-

verter uma sequência de letras em fonemas; contudo, elas *são incapazes de perceber o significado* que subjaz à forma fonológica que resulta da decodificação” (grifo nosso). Para um pedagogo, é espantoso constatar que um estudioso observa uma fase de aprendizagem da linguagem desprovida de significado, a aceita e a formaliza, sem tentar resolvê-la. Em nossa experimentação (Bajard, 2012), surge uma fase inversa que modifica o enunciado acima: as crianças *são incapazes* de converter uma sequência de letras em fonemas; contudo, elas *são capazes de dominar o significado* que subjaz à concatenação dos caracteres.

Os caracteres manuseados pelas crianças possuem uma potência simbólica muito maior do que as próprias letras do sistema alfabético que, em vez de serem vinculadas ao significado, apenas representam sons. Essa ausência de significado não pode ser alheia ao *déficit* em compreensão dos alfabetos funcionais. No paradigma alternativo que recusa a dependência da escrita em relação à oralidade, os caracteres têm a capacidade de mudar o significado: a troca do /g/ pelo /r/ transforma o desfecho da fábula por levar *ratos* a comerem *gatos*.

Como essa fase atestada na experimentação do Projeto Arastão (Bajard, 2012) fica fora de qualquer radar escolar ou acadêmico, nenhuma pesquisa a inclui dentro de seus protocolos de avaliação. Questiona-se aqui o caráter científico de numerosas pesquisas sobre a alfabetização. Baseadas sobre o postulado não questionado de que “a escrita mapeia a fala” (Capovilla; Capovilla, 2002), elas não podem levar em conta uma prática excluída pelo próprio postulado. Derrida (1999) mostra como a ciência linguística é impregnada, à sua revelia, por uma visão metafísica ocidental que recusa atribuir à escrita o estatuto de língua.

Essa prática infantil, no entanto, não deveria nos surpreender, na medida em que ela se assemelha à maneira de ler do surdo, que não tem acesso ao mundo sonoro e a quem o trânsito pela pronúncia é impossibilitado. Poderíamos também nos referir à

conquista da língua oral pelo nenê que combina unidades sonoras na pronúncia de palavras, manuseando “imagens acústicas” (Saussure, 1969) sem remetê-las a nenhuma outra linguagem. Se a criança pode realizar operações de concatenação de unidades elementares com a matéria sonora, por que não poderia produzir operações de concatenação semelhantes com a matéria visual? É paradoxal que Saussure (1969) recorra à metáfora “imagem acústica” para evidenciar o caráter sintético da percepção sonora, mas em função de sua visão fonocêntrica nega à tipografia, matéria visual, seu caráter imagético.

O tratamento da escrita pelo método indireto – que transita pela pronúncia – é baseado sobre um princípio simples e único: as letras correspondem a sons. No entanto, essa simplicidade se torna uma ferramenta com cabo torto que nunca aponta o alvo das avaliações internacionais: a compreensão. Na medida em que abandona esse alvo desde o início da alfabetização, a escola gasta anos para formar “decifradores” que permanecem analfabetos funcionais. Eles não chegarão a participar efetivamente do mundo da cultura escrita. Dotados apenas da competência de transpor letras em sons, nunca se apropriarão de um instrumento necessário ao desenvolvimento intelectual.

Para incentivar a reflexão sobre o pressuposto fonocêntrico, podem ser feitas algumas perguntas aos seus adeptos, que se vangloriam de conduta científica:

- 1) Se “a única função da letra é representar o fonema”, por que burlar esse postulado tão cedo, ou seja, desde a individualização da palavra – realizada a partir de um caractere *mudo*, o espaço em branco – antes mesmo de iniciar à operação de decodificação?
- 2) Se as letras correspondem a sons, porque as quatro letras sonoras /*omem*/ precisam do agá *mudo* para fazer existir a palavra portuguesa *homem*?

- 3) Se a via direta existe no ato de ler (já que ela opera nas palavras *a – à – há – ah*, e também em *nós*, *etc.*, *muito*), por que não interviria na palavra na qual a relação fonema/grafema é regular, como, por exemplo, *pirarara*, que possui uma imagem específica?
- 4) Se o tratamento indireto, da pronúncia ao significado, começa pela apreensão visual, por que não utilizar esta última para ir diretamente à compreensão (via direta)?
- 5) Se as letras apenas correspondem a sons, como fazem as crianças de 3-4 anos para escrever seu nome com caracteres-dominós sem nenhuma consciência fônica?
- 6) Se no nome sonoro *Bruno* a troca do fonema [o] por [a] muda a pessoa, por que na escrita a troca do caractere /o/ pelo /a/ apenas transformaria o som e não o nome, já que a troca do caractere /y/ em /i/ transforma o nome *Sylvia* em *Silvia* mesmo sem mudar o som?
- 7) No caso de se aceitar a existência da via que vai diretamente à compreensão (via lexical para Capovilla e Capovilla (2002); via semântica para Dehaene, 2012), será que a agilização da via que vai da pronúncia à compreensão possibilita compreender antes de pronunciar?
- 8) O trabalho com crianças mostra o aparecimento de uma consciência metalinguística: “esse nome, *Sylvia*, é meu porque possui /y/” – diz uma menina brigando com *Silvia*. Tal tomada de consciência remete ao fato de que *Silvia* e *Sylvia* não são passíveis de distinção pela pronúncia. A comparação gráfica de *Silvia* e *Sylvia* leva à análise da língua oral. O conceito de consciência fônica não seria simplesmente a manifestação de uma “consciência metalinguística”, competência mais ampla que opera tanto na língua oral quanto na língua escrita? Quanto se trata de ensinar a língua escrita, por que apontar apenas a consciência fônica e se esquecer da consciência gráfica?

Essas questões revelam falhas epistemológicas sérias, escondidas pela submissão a um postulado que consta da cultura ocidental desde a antiguidade e, por isso, não é questionado, ao qual Saussure (1969) obedece, conforme citação no início deste artigo. No entanto, paradoxalmente, os métodos que escapam à hegemonia da visão fonológica são considerados submetidos à ideologia (Capovilla; Capovilla, 2002).

Historicamente, Gutenberg fundiu no metal as unidades gráficas e transformou o conjunto tradicional de letras manuscritas em caixas – a alta das maiúsculas e a baixa das minúsculas. Reuniu os tipos de chumbo suportes de caracteres, acessíveis ao olhar e à mão do tipógrafo: o espaço em branco e o /ã/ viraram tipos como o /a/. Desde essa invenção, os tipógrafos montam linhas no componedor não com letras da escrita contínua, mas com caracteres classificados em caixas, nas quais as relações fonográficas, embora não estejam excluídas, não se manifestam.

Freinet (1975), ao inventar a correspondência escolar através da imprensa, o fez para enraizar a aprendizagem da língua escrita em atos de linguagem. Resgatando o patrimônio da imprensa, introduziu os caracteres como unidades gráficas pré-formadas, manuseadas apenas por dedos e olhos, atribuindo à criança o papel de tipógrafo. Hoje, através dos novos meios eletrônicos de produção da escrita é interessante notar que os recursos mais recentes, *smartphones e tablets*, propõem todos os caracteres pré-formados e acessíveis a um toque único do dedo. Ou seja, os cinco caracteres que recorrem à figura /a/, isto é, /a/, /á/, /à/, /ã/, /â/, e os cinco que recorrem à figura /A/, isto é, /A/, /Á/, /Â/, /Ã/, /Ă/ são disponíveis ao olho e ao dedo. As gráficas instaladas desde a época de Gutenberg em oficinas reservadas aos tipógrafos são agora transportadas no dia a dia no bolso do casaco.

Ao manusear o que chamamos “dominós” – com três larguras distintas – em cada um dos quais um caractere repousa sobre uma linha (Bajard, 2012), as crianças pequenas se iniciam

na nova cultura da escrita sem esperar a maturidade gestual exigida pelo lápis. Pré-formado, o caractere é manuseado tanto pela criança quanto pelo utilizador do *tablet*. Assim, é proposto à criança o sistema gráfico contemporâneo que opera com unidades silenciosas. O fato de que o /h/ tenha a potência de transformar a configuração /omem/ em palavra, apesar de ser desprovido de valor sonoro mostra que o valor ativo no reconhecimento da palavra *homem*, suporte de significado, é o valor visual, já que é o único valor partilhado pelas cinco unidades da configuração. Assim podemos afirmar que todos os caracteres de *homem*, com ou sem valor sonoro, possuem um valor visual que contribui para vincular a palavra ao seu significado. Como na imprensa de Gutenberg, no *tablet* e nos caracteres móveis, a substituição do caractere /ã/ por /a/ muda a palavra maçã em maça e a troca do /ç/ por /c/, transforma maça em maca.

Conclusão

Os meios de comunicação modernos armazenam a escrita numa forma eletrônica e a manifestam visualmente sem trânsito por produção sonora. A leitura autônoma, sem relação com a oralidade, é praticada por vários segmentos da sociedade. Os surdos aprendem a língua portuguesa como segunda língua, sem referência a um mundo sonoro do qual não participam. Pesquisadores utilizam línguas estrangeiras instrumentais sem transitar por uma fonologia da qual não pretendem se apropriar. A comunidade japonesa (no Japão e no Brasil) usa uma língua escrita com uma vertente ideográfica. Os jornais em línguas semíticas – árabe e hebraico – não utilizam caracteres vocálicos, o que obriga o leitor a compreender a palavra antes de pronunciá-la.

A conquista do nome gráfico e da primeira palavra pelas crianças com 3-4 anos do Projeto Arrastão (Bajard, 2012) se realiza

fora de qualquer consciência fônica. A experimentação evidencia duas fases de apropriação da palavra gráfica: uma apreensão apenas icônica (ideográfica) atrelada à forma, outra tipográfica levando em conta a configuração, isto é, a ortografia. A prática infantil fez surgir a existência de uma leitura pela via direta, não na fase terminal da aprendizagem como nos métodos “alfabéticos”, mas desde o seu início. O funcionamento da configuração gráfica é uma segunda matriz que se encaixa na primeira – da forma – aperfeiçoando-a. Podemos dizer que a fase primeira é conforme a leitura dos ideogramas pelos chineses, enquanto a segunda assemelha-se à leitura dos caracteres consonânticos pelos árabes e judeus. Nessa abordagem, não existe ruptura epistemológica no que diz respeito à função simbólica da escrita, pois todas as etapas são conquistadas através de atos de linguagem, cada uma aperfeiçoando a etapa anterior.

O sistema gráfico com suas letras passou da escrita contínua dos antigos a um sistema tipográfico no Renascimento, possibilitando, desde essa época, a leitura silenciosa. Graças à transformação do conjunto das letras da escrita contínua em um conjunto de caracteres, o sistema gráfico ganhou o estatuto de língua. Para ensinar a língua escrita, propomos abandonar um paradigma adequado à *escrita contínua*, para criar uma didática coerente com o sistema gráfico moderno, já que daqui a poucos anos as crianças aprenderão a escrever nos *tablets*.

Referências bibliográficas

- ARENA, D. B. Leitura e locução na escola: conceitos e práticas. *Leitura: Teoria & Prática*. Campinas: ALB, n.51, 2008, p.18-24.
- BAJARD, E. *Da escuta à leitura de textos*. São Paulo: Cortez, 2007.
- _____. *A descoberta da língua escrita*. São Paulo: Cortez, 2012.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. *Alfabetização: método fônico*. São Paulo: Silvana Santos. 2002.
- CAPOVILLA, F. *Alfabetização: método fônico*. 4. ed. São Paulo: Memnon, 2007.
- CAVALLO, G.; CHARTIER, R. *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 1998. v.1.
- CHARTIER, É. (Alain). *Reflexões sobre a educação*. São Paulo: Saraiva, 1978.
- CHICHARRO, G. *Technologies numériques et nouvelles pratiques d'écriture des jeunes em Chine continentale et à Hong Kong*. Colloque International Écritures: Sur Les Traces de Jack Goody. École Normal Supérieure des Sciences de l'information et des bibliothèques. Lyon, 2008.
- DECROLY, O. *Iniciación general al método decroly y ensayo de aplicación a la escuela primaria*. Buenos Aires: Losada, 1939.
- DERRIDA, J. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva. 1999.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes médicas, 1986.
- FREINET, C. *Técnicas Freinet da escola moderna*. Lisboa: Estampa, 1975.
- GOODY, J. *Pouvoirs et savoirs de l'Écrit*. Paris: La Dispute, 2007.
- JAVAL, É. *Physiologie de la lecture et de l'écriture*. Paris: F. Alcan 1905.
- PAVÃO, A.; ROBLEDO, J. I. M. El legado de Jack Goody para los estudios sobre cultura escrita. *Cultura Escrita e Sociedade*, Gijon, Trea, n.8, 2008.
- SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix. 1969.
- SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artmed, 1989.
- TRASK, R. L. *Dicionário de linguagem e linguística*. São Paulo: Contexto. 2006.