

BEATRIZ DE PAULA SOUZA  
Organizadora

ORIENTAÇÃO À  
QUEIXA ESCOLAR



2020

Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitando a Licença Creative Common indicada.



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

REITOR

Vahan Agopyan

VICE-REITOR

Antonio Carlos Hernandes



INSTITUTO DE PSICOLOGIA

DIRETORA

Ana Maria Loffredo

VICE-DIRETOR

Gustavo Martineli Massola

CHEFE DO DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM, DO DESENVOLVIMENTO E DA PERSONALIDADE: Pedro Fernando da Silva

CHEFE DO DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA CLÍNICA: Isabel Cristina Gomes

CHEFE DO DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA EXPERIMENTAL: Marcelo Fernandes da Costa

CHEFE DO DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA SOCIAL E DO TRABALHO: Ianni Regia Scarcelli

Capa: João Correia Filho

Catalogação na publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Orientação à queixa escolar/ Beatriz de Paula Souza, organizadora  
- São Paulo, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo,  
2020. 1<sup>a</sup>. ed. 2007.  
420 p. Vários autores  
E-book.  
ISBN: 978-65-87596-07-5  
DOI: 10.11606/9786587596075

1. Aprendizagem. 2. Dificuldades de aprendizagem.  
3. Intervenção (Psicologia). 4. Psicologia escolar. 5. Psicologia  
clínica. 6. Queixa escolar.

# Trabalhando com dificuldades na aquisição da língua escrita<sup>1</sup>

*Beatriz de Paula Souza<sup>2</sup>*

A queixa de dificuldades na alfabetização é das mais frequentes entre as apresentadas como motivo de encaminhamento de crianças/jovens à Orientação à Queixa Escolar. Ou seja, há uma suposição por parte de professores, pais e muitos psicólogos de que, subjacente a esta classe de dificuldades, deve estar um problema psicológico. São queixas como: “não aprendeu a ler”, “copia tudo, mas não entende o que copiou”, “escreve, mas não lê”, “só aprendeu o A e o E”, “escreve tudo atrapalhado”, “come letras”, “troca letras” e outras.

Sabemos que nossa escola não tem sido eficiente em sua tarefa básica de ensinar a ler, escrever e contar. Os resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica — SAEB — de 2003<sup>3</sup>, exame nacional realizado pelo governo federal a fim de

<sup>1</sup> Este capítulo contou com a cuidadosa revisão crítica de Christina d'Albertas, psicóloga e educadora do Colégio Vera Cruz, em São Paulo, e de Maria Teresa de Oliveira Lima, psicóloga e pedagoga, coordenadora da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I do Colégio São Domingos, em São Paulo, e trabalha com formação de professores no Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental (CECEMCA) da Unesp de Rio Claro, no Espaço Pedagógico / Espaço Atual, no Centro de Educação Especializada em Fonoaudiologia Clínica (CEFAC) e no Centro Universitário de Araras (UNAR).

<sup>2</sup> Psicóloga do Serviço de Psicologia Escolar da Universidade de São Paulo, mestre em psicologia escolar e coordenadora do curso de aperfeiçoamento “Orientação à Queixa Escolar”. E-mail: biapsico@uol.com.br

<sup>3</sup> Utilizo os resultados do penúltimo SAEB pela facilidade de acesso aos resultados. Os principais resultados dos SAEBs, de 1995 a 2003, com muitos dados e análises, estão disponibilizados na internet: <http://www.inep.gov.br/download/saeb/2004/resultados/BRASIL.pdf>. Quanto aos resultados do SAEB 2005, até o momento (fevereiro de 2007) só encontramos disponibilizadas médias.

aférrir conhecimentos dos alunos que estão no meio (4<sup>a</sup> série) e no fim (8<sup>a</sup> série) do ensino fundamental e no fim (3<sup>a</sup> série) do ensino médio, nos mostram que menos de 5% dos estudantes da 4<sup>a</sup> série estão adequadamente alfabetizados para a série, sendo que quase 19% são provavelmente analfabetos.

Nos atendimentos na Orientação à Queixa Escolar temos indícios de uma mudança qualitativa: o crescimento da demanda de crianças/adolescentes ditos “copistas” — os que são capazes de copiar com qualidade longos textos da lousa, têm cadernos frequentemente impecáveis e são incapazes de entender o significado do que estão registrando, pois não sabem ler. Portanto não estão escrevendo verdadeiramente, mas desenhando letras. É comum estarem em anos escolares avançados (4<sup>º</sup> e 5<sup>º</sup> anos do ensino fundamental) e semiparalisados quanto à reflexão sobre a escrita, sentindo-se incapazes nesta área — embora quase sempre cultivando um desejo ardente de aprender a ler e a escrever.

Os cadernos escolares dessas crianças costumam revelar um cotidiano escolar em que as cópias, atividades mecânicas que não implicam em saber ler e escrever, parecem ser a atividade largamente predominante durante as aulas, que parecem reservar pouco tempo para que os alunos possam fazer reflexões que os levem a aprendizagens efetivas sobre os conteúdos ensinados.

Temos a impressão de estarmos diante de um subproduto perverso da política de progressão continuada: a cópia parece ter-se tornado a estratégia preferencial de enfrentamento do problema do número significativo de analfabetos (ou quase isto) que frequentam os anos avançados do ensino fundamental. O alto índice de analfabetismo em tais anos escolares é uma das consequências da maneira como essa política pública foi implantada, aliada ao não enfrentamento dos problemas cruciais do ensino que a precediam.

Esclarecemos que não somos totalmente contrários à prática das cópias. Como uma das estratégias possíveis de fixação e sistematização, podem ter um papel relevante na aprendizagem

da língua escrita, embora não central. No entanto têm sido utilizadas com outras finalidades, fazendo com que muitas vezes contribuam no sentido inverso desta aprendizagem. Tratamos aqui de algumas destas distorções.

A cópia permite que o professor (leia-se a escola) tenha documentado o fato de ter dado o conteúdo correspondente ao ano escolar, ao mesmo tempo em que controla — até certo ponto — o comportamento dos alunos que não têm instrumental acadêmico para acompanhar tal conteúdo. Permite que estes últimos finjam estar aprendendo, acompanhando as aulas. Livra-os, um pouco, da humilhante condição de alunos que não aprendem, possibilitando-lhes uma atitude semelhante à dos bons alunos: ficam todos iguais, debruçados sobre seus cadernos, enchendo-o de grafismos, olhando a lousa e o caderno alternadamente. A professora finge que os ensina e eles fingem que aprendem. Tudo bem.

Algumas crianças que temos atendido relatam a extensão da prática excessiva de cópias para o espaço do reforço escolar. Duas delas, atendidas por nós no primeiro semestre de 2006, que não se conhecem e nem estudam na mesma escola, disseram a mesma frase a seus respectivos terapeutas: “eu não preciso aprender a copiar, isto eu já sei. Eu preciso que alguém me ensine a ler!”.

É possível que uma criança que não se está alfabetizando a contento seja portadora de déficits cognitivos e/ou neurológicos, ou que esteja tomada por sofrimentos de origem extra-escolar que dificultam o bom desenvolvimento de sua aprendizagem. No entanto informações contundentes acerca da produção massiva de crianças/jovens mal alfabetizados pela escola, como os resultados do SAEB citados no início deste texto, fazem-nos ter como hipótese primeira que esta má alfabetização é produzida nas relações escolares. É preciso que fiquemos atentos para que nossos atendimentos não estejam a serviço da ocultação de funcionários escolares insatisfatórios ou danosos, através da psicologização das dificuldades de alfabetização — e outras de origem escolar.

Não basta, porém, que nós, psicólogos, limitemos-nos a dizer aos pais, à escola e à própria criança que ela não tem nenhum problema psicológico e sim pedagógico, que cabe à escola cuidar. Embora esta seja uma resposta à queixa de dificuldade de alfabetização melhor do que sua psicologização, podemos e devemos ir além disto. É preciso contribuir com todos os envolvidos na produção e manutenção da queixa, para se superar essa situação.

O analfabetismo, notadamente nos grandes centros urbanos, vem se tornando crescentemente um importante fator de exclusão social, com todos os riscos implicados, como o aumento da violência, por exemplo. Numa sociedade em que a tecnologia desenvolve-se rapidamente, dispensando cada dia mais os trabalhos não qualificados, o nível mínimo de escolarização exigido vem subindo de patamar. Inserir-se no mercado de trabalho sem o certificado de conclusão do ensino fundamental é tarefa cada vez mais difícil. Ler muito pouco ou quase nada é, a partir do início da adolescência, um fator de risco social e de vulnerabilidade frente aos apelos da criminalidade.

O analfabetismo é fator de exclusão também da possibilidade de acesso a um oceano de informações, numa sociedade letrada como a nossa. Por exemplo, exercer um papel ativo frente aos instrumentos e ferramentas da informática, que vêm se fazendo presentes no cotidiano do cidadão comum, torna-se praticamente impossível.

No campo político, os analfabetos não contam com os importantíssimos instrumentos de informação, formação e ação que são a leitura e a escrita.

Portanto, a gravidade do fato de uma criança ou adolescente estar enfrentando dificuldades dessa natureza nos dias de hoje faz com que esta situação tenha um potencial de produção de sofrimento psíquico a ser seriamente considerado pelos psicólogos. Inventar possibilidades de intervenção nesta situação deve ser, a meu ver, parte necessária das preocupações dos profissionais de saúde mental, de maneira individual e coletiva.

Mas isto é assunto de psicólogos ou de pedagogos? Quais seriam as possibilidades de intervenção psicológica nas dificuldades de alfabetização? Como atuar neste campo de modo a não perdermos nossa identidade de psicólogos e assim enriquecê-lo?

Apresentamos, a seguir algumas respostas a estas questões, a partir de práticas que temos construído na Orientação à Queixa Escolar (OQE).

### *Trabalhando com a criança/jovem*

Crianças e adolescentes de quem há queixa de não se estarem alfabetizando bem se têm apresentado a nós com frequência. Em geral mostram-se inseguros ou descrentes de sua capacidade de pensar, de aprender. É comum termos o *resgate de sua possibilidade de pensar e aprender* como tarefa prioritária em seus atendimentos. Simultaneamente procuramos *favorecer que se apropriem destas possibilidades, mudando o olhar para si mesmos*, passando a perceberem-se capazes de ocuparem o lugar de *sujeitos de sua própria história*. Ou seja, procuramos *acolher a necessidade, destas crianças e jovens, de terem um lugar para pensar*. Nossa função é *acompanhá-las e oferecer-lhes um ambiente acolhedor e de confiança, para a retomada de um desenvolvimento de que a própria criança é um dos agentes*.

É comum estas crianças já terem todas as informações necessárias para se alfabetizarem. O que precisam é, muitas vezes, de um lugar para elaborá-las. Nossas intervenções nestes casos dirigem-se a ajudá-las a apropriarem-se de seu pensamento e de suas hipóteses, a problematizar e fornecer algumas informações sobre a leitura e a escrita que qualquer adulto letrado pode oferecer sem tornar-se, por isso, um professor.

Os percursos com diferentes crianças são sempre carregados de singularidades, porém o mais comum é que no início dos mesmos tenhamos de buscar os objetivos acima expostos através de situações não escolares. Oferecemos jogos, materiais

plásticos e outros, estudados caso a caso, a partir da pesquisa do que é atraente e significativo para cada um, ou seja, do que a criança gosta, por que se interessa... Geralmente após um período de trabalho a partir destas outras situações de aprendizagem, a escrita começa a aparecer espontaneamente, através de pequenas produções da criança. Uma assinatura, uma pequena palavra escrita e outros acontecimentos nos sinalizam que as condições de entrarmos no tema da linguagem escrita estão dadas, entre elas, a condição fundamental do desejo da criança.

Não raro as próprias crianças tomam a iniciativa de entrar de imediato nesse tema de maneira explícita: nos mostram cadernos de classe, lições e outras produções escolares, pedindo nossa ajuda para avançarem.

Para intervirmos nestes casos, algumas noções básicas sobre a natureza da escrita enquanto objeto de conhecimento têm sido ferramentas fundamentais, assim como noções sobre o processo cognitivo atravessado pelo sujeito em contato com tal objeto de conhecimento, no intuito de apropriar-se dele. Estudar a psicogênese da língua escrita, assim como viemos estudando a aquisição das noções de número, velocidade e massa, a evolução do desenho da figura humana e outros processos de desenvolvimento do universo cognitivo humano, impõe-se como parte da formação do psicólogo que hoje atende indivíduos com queixas escolares.

Apresentamos a seguir um resumo de noções básicas acerca da psicogênese da língua escrita, que muito se têm mostrado úteis, permitindo que compreendamos o momento evolutivo e as questões enfrentadas por nossos atendidos na aquisição deste importantíssimo código social.

### *A psicogênese da língua escrita*

As noções básicas sobre este tema, que percorreremos a seguir, são fruto das pesquisas de Emilia Ferreiro (1986), orientada por Jean Piaget. Assim como este mestre, tem como base teórica

a concepção da inteligência como um instrumento de adaptação do ser humano ao seu meio (inclusive o social), na direção da ampliação de suas chances de sobrevivência.

A maior beleza desta concepção, a meu ver, reside na contemplação da essência de nossa natureza humana como inseparável daquela dos seres vivos em geral, ou seja, animais e plantas. Esta inseparabilidade emerge do fato de que a capacidade de modificar-se (autorregulação) e a seu meio, produzindo uma adaptação para que a própria vida possa seguir adiante, crescer e multiplicar-se, é o que nos difere — a nós, seres vivos — dos seres inanimados.

Para adaptar-se, o ser vivo interage com seu meio na condição de sujeito ativo, construindo-se de maneira a poder adequar-se com eficiência cada vez maior a suas exigências e modificando-o de acordo com as suas, na medida do possível e do necessário.

Assim o ser humano, que nasce num meio social letrado e que tende a exigir o domínio das letras para que suas chances de sobrevivência se ampliem, interage com o universo da leitura e da escrita na condição de sujeito ativo, utilizando-se de sua inteligência.

Isto é, ao nos termos imersos num oceano de letras, que nos banha através de revistas, livros e jornais; de embalagens de alimentos, remédios e brinquedos; da televisão; do computador; dos outdoors; das identificações e mídias em ônibus; das placas de ruas, praças e carros, etc., somos instigados a *pensar* sobre ele.

Nós, adultos letrados, podemos resgatar o que é esta vivência e o que ela mobiliza ao entrarmos em contato, por exemplo, com uma revista escrita em uma língua estrangeira que não dominamos. Imediatamente, se estivermos interessados, passaremos a pensar sobre o que está escrito e segundo que lógica, usando diferentes recursos cognitivos, como identificar palavras que nos parecem conhecidas, antecipar o que está escrito nos trechos desconhecidos, baseando-nos em indícios reconhecíveis, como segmentos que supomos conhecer, e outros.

Segundo Ferreiro (1986), à semelhança do que ocorre na situação acima, também antes de sabermos ler e escrever, nossos

pensamentos trabalham no sentido de desvendar o sentido e a lógica que rege esta misteriosa “sopa de letrinhas” que inunda nosso meio. Duas perguntas essenciais norteiam esta pesquisa: *o que* ela representa? E *como* o faz?

É esse trabalho de *natureza conceitual*, o mais importante na aquisição do sistema de escrita e leitura. Realizá-lo a contento, isto é, responder a estas perguntas, é condição necessária para que essa aquisição aconteça. Funções psiconeurológicas como lateralidade, coordenação motora fina, coordenação viso-motora, discriminações auditiva e visual e outras estão, sim, envolvidas. Porém as descobertas de Ferreiro deslocam-nas, da posição central que vinham ocupando, para uma posição secundária.

Não é possível aprender a ler e a escrever sem entender o que a língua escrita representa e como funciona essa representação, mas é possível fazê-lo com uma coordenação motora fina ruim, com déficits de audição e de visão, com uma lateralidade mal desenvolvida e outras dificuldades nas funções psiconeurológicas. Assim, muito mais do que realizar exercícios para estas funções se desenvolverem, tais como traçar bolinhas e ondinhas, fazer um X no passarinho diferente etc., é a exposição do aprendiz ao universo da escrita e da leitura que mais favorecerão essa aprendizagem. São situações como, por exemplo, estar em contato com livros, presenciar atos de leitura e escrita e experimentar escrever, entre outras.

A força da crença na centralidade de tais funções evidencia-se ao verificarmos que os testes ditos de Prontidão para Alfabetização seguem povoando a formação dos psicólogos, ensinados e aprendidos acriticamente. Uma pequena exploração em uma banca de revistas qualquer revelará um grande número de publicações para crianças repletas de exercícios como os citados acima, encontrados também em diversos jogos para computador e no repertório de laptops de brinquedo. No caso destes jogos e laptops é interessante notar como frequentemente combinam o avanço, representado pelo uso de recursos de informática, com o

anacronismo, representado pelo uso do conceito de Prontidão para a Alfabetização (centralidade da importância das funções psiconeurológicas para a alfabetização). Tais jogos e laptops revelam-se, portanto, uma miscelânea descompassada de estágios de conhecimento de diferentes áreas (tecnologia avançada combinada com um conceito sobre funcionamento psicológico anacrônico).

As hipóteses que os aprendizes vão construindo para responder às perguntas acerca da natureza e funcionamento do sistema de escrita costumam seguir um mesmo percurso, em linhas gerais, mesmo em se tratando de línguas diferentes, como o português, o inglês ou o espanhol. É interessante notar que o percurso dos indivíduos é o mesmo realizado pela humanidade. Isto é, o ser humano passou pelos mesmos estágios de desenvolvimento da escrita — dos desenhos ao sistema alfabetico — que o aprendiz atravessa. A ontogênese reproduz a filogênese, embora não guardem uma relação causal.

### *Período iconográfico*

Neste momento evolutivo, os aprendizes trabalham com a hipótese de que os caracteres gráficos representam características daquilo a que se referem, do campo físico ou das ideias. Seriam ícones, isto é, funcionariam com a mesma lógica de representação dos ícones de computador. Inicialmente não fazem nem mesmo uma diferenciação clara entre desenho e escrita, o que pode ser verificado pela presença de desenhos em meio a caracteres gráficos (letras ou algo assemelhado a elas) em suas tentativas de escrita.

Num segundo momento, o desenho e a escrita encontram-se claramente separados. No entanto, os aprendizes, atentos a atributos muitas vezes concretos do que supõem (ou lhes informam) estar representado na escrita, ficam confusos quando encontram uma palavra escrita “pequena” como “BOI” representando um animal enorme, e uma escrita “grande” como

“FORMIGA” correspondendo a um bichinho tão minúsculo. Neste momento, pensam que há algum engano, que o informante errou. A ideia de que é o som da palavra o que está representado graficamente — e não o bicho em si — não lhes está posta.

Este momento também é chamado pré-silábico, veremos a seguir por quê.

### *Período linguístico ou fonográfico*

Segundo Telma Weisz (1984), caracteriza-se pela realização de uma descoberta que opera uma revolução conceitual (acomodação, para usarmos a terminologia piagetiana) acerca da escrita: os aprendizes passam a responder, à pergunta “o que a escrita representa?”, que é o som das palavras, a pauta sonora da fala.

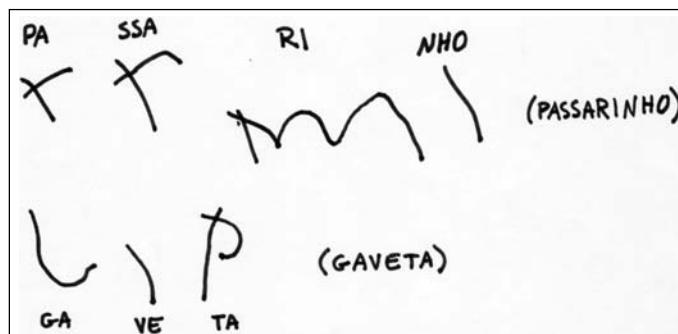
É o período em que se encontra a grande maioria das crianças/adolescentes que nos são encaminhados por dificuldades no processo escolar. Muitos vêm com a queixa explícita de não estarem se alfabetizando como deveriam, mas muitos vêm com queixas de comportamento. Ao longo do processo de atendimento esclarece-se não apenas que estas diferentes queixas estão associadas, mas que se derivam principalmente de dificuldades na alfabetização e do sofrimento gerado por estas no dia a dia escolar. Assim é especialmente importante estudar esse período.

### *Nível silábico*

Mas de que maneira, segundo que lógica o som das palavras é representado pela escrita? Para responder a isto, rapidamente os aprendizes valem-se da percepção de que a escrita está dividida em unidades gráficas, os caracteres ou letras, e supõem que estas devam corresponder a subdivisões, a unidades da pauta sonora. Ora, a menor unidade que inicialmente costumam perceber são as sílabas. Constroem então a hipótese de que a cada letra corresponde uma sílaba. Assim, produzirão a chamada escrita silábica.

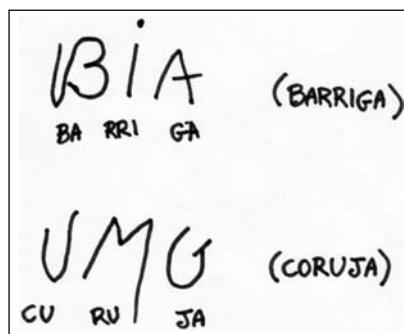
São escritas como esta:

Fig. 1



E esta:

Fig. 2



Os exemplos acima nos permitem atentar para a diversidade que há dentro deste nível. Na Fig. 1, apesar da utilização da hipótese silábica para escrever, aparecem conhecimentos rudimentares acerca das formas convencionais das letras. Na Fig. 2, além destas formas aparecerem claramente, nota-se que o escritor acumulou saberes sobre os sons representados pelas letras que utiliza.

A ideia de que a menor unidade em que é possível se partir a fala é a sílaba apoia-se no fato da quebra das palavras em sílabas

preservar significativamente a sonoridade original da fala. É apenas uma espécie de fala em câmera lenta, em que se pode reconhecer e compreender com relativa facilidade o que está sendo dito.

Se o sistema de escrita em questão for o hebraico ou um dos sistemas de escrita do japonês, por exemplo, esse aprendiz terá respondido a contento às duas perguntas básicas sobre a escrita, pois os sistemas citados são silábicos, isto é, utilizam uma letra para cada sílaba. No caso do português, no entanto, é preciso seguir adiante, pois se trata de uma escrita alfabetica, que utiliza unidades sonoras menores do que a sílaba.

Ao apropriarem-se das letras é comum os aprendizes utilizarem a escrita de seu nome como referência, pois suas letras são carregadas de significados psicológicos. Além disso, por serem bem conhecidas, dão a segurança de proporcionarem algum acerto, uma vez que, no mínimo, com certeza existem. Usar as letras dos nomes de outras pessoas significativas também é relativamente comum: as do nome da mãe, do pai, dos irmãos... Por isso pode ser útil a quem está procurando entender as hipóteses sobre a escrita de um aprendiz neste período saber o nome não apenas dele, mas também de seus familiares próximos.

Victor nos oferece uma ilustração do uso das letras do próprio nome para produzir outras escritas. No entanto não parece ter construído a hipótese silábica, como nos indica sua escrita de “macaco” (Fig. 3, na página seguinte).

Há dois tipos de controle que são feitos neste momento: o qualitativo e o quantitativo.

*Controle qualitativo:* os aprendizes percebem que as escritas são formadas por caracteres variados, letras diversas, e que estas não se costumam repetir de maneira contígua. Uma observação inteligente, já que repetições de letras “emendadas”, como os dois “O” de álcool, são muito raras em português. Assim, “borboleta” pode ser uma palavra complicada de se escrever, pois pode gerar uma escrita “absurda” como “OOEA”, com dois “O”

Fig. 3



contíguos. Diante deste conflito, as crianças encontram diferentes soluções. Uma delas pode ser mudando um deles, produzindo, digamos, “BOEA”.

Observam também, e têm razão na imensa maioria das vezes, que palavras de som diferente são escritas de modo também diferente. O fato de “poça” ser lido como “póça” por paulistas e como “pôça” por cariocas não é percebido como uma possibilidade, nesse momento evolutivo. Portanto, esta hipótese de que são necessárias escritas diferentes para diferentes palavras, é fonte de problemas. São novos desafios que, enfrentados, levam a avanços. Outro exemplo, este bastante comum: um aprendiz, nesse momento evolutivo, pode-se ver representando duas palavras de som diferente da mesma forma, como “corneta” e “ovelha” representadas por “OEA”. O que pode tentar resolver, por exemplo, mudando um dos caracteres: “OEA” e “OVA”.

*Controle quantitativo:* ainda estudando a escrita convencional, os aprendizes percebem que há escritas maiores e menores, isto é, com mais e menos letras. Passam por um momento evolutivo em que têm, como hipótese, que, para ser uma escrita válida, é preciso um número mínimo de caracteres, geralmente três ou quatro (às vezes mais ou menos que isto). Tem-se aí nova fonte de

conflitos cognitivos, que mobilizam para a construção de novas hipóteses. Os aprendizes silábicos ficam angustiados ao tentar escrever dissílabos e mais ainda diante da tentativa de escrever um monossílabo. A escrita deste último, segundo a lógica que utilizam neste período, seria feita com um caractere gráfico apenas, o que lhes parece um absurdo completo. É comum tentarem resolver esta questão acrescentando letras aleatoriamente, para resolver o problema do número mínimo de caracteres.

Este fenômeno pode levar o examinador incauto a pensar que está diante de uma escrita alfabetica, quando vê, por exemplo, uma criança silábica escrevendo “PA” para “pá”. Daí a importância de se investigar com a criança sobre como pensou, ou seja, que método utilizou para construir aquela escrita. Pode-se, por exemplo, solicitar a ela que leia sua produção apontando com o dedo o que e onde estaria escrito. Esta criança poderá, por exemplo, ler o que fez como “pa-a”, sendo “pa” para o “P” e “a” para o “A”. Esclarece-se, assim, que sua lógica é silábica.

Buscar a explicitação das hipóteses que baseiam as produções de escrita, principalmente em situações de erro (do ponto de vista da escrita convencional), é fundamental para compreender em que momento da psicogênese o aprendiz se encontra.

Fazendo um contraponto com o behaviorismo, essa investigação equivale a procurar abrir a “caixa preta” que se encontra entre o estímulo (S) e a resposta (R). Ou seja, para Piaget, esta “caixa preta” — o esquema conceitual segundo o qual o estímulo é interpretado e que orienta a construção de uma resposta a ele — deve estar no centro da pesquisa de quem se propõe a compreender e intervir numa situação de construção da escrita. É o chamado método clínico. É esta busca que possibilita distinguir um erro de distração de um erro construtivo. Este último é um erro apenas quando se tem a escrita convencional como parâmetro, pois do ponto de vista evolutivo pode significar até mesmo um avanço importante.

O grau de conhecimento sobre o valor sonoro convencional das letras também tem uma evolução. Inicialmente o aprendiz pode perceber apenas que os caracteres gráficos são variados. É o que nos mostra a escrita que vimos na Fig. 1.

Há aprendizes que muito precocemente preocupam-se em estudar as formas das letras. É comum utilizarem as de seu nome como fonte de novas escritas, pois sentem que conhecem bem estas e sabem que elas existem. É o caso de Victor, cuja produção vimos na Fig. 3.

Gradualmente vão aprendendo a forma de novas letras e descobrindo seu som convencional. As vogais, pela sonoridade natural que possuem, costumam ser as mais precocemente aprendidas, neste sentido. As consoantes colocam um problema impossível de resolver adequadamente na vigência da hipótese silábica, pois não há sílaba com som “v” ou “t”. Diferentemente as vogais produzem um som mais natural, não tão estranho quanto o das consoantes isoladas.

Mas os aprendizes vão fazendo aproximações disto até que lhes ocorre um fenômeno conhecido pelas professoras como “o estalo”. Trata-se, em termos piagetianos, de uma revolução conceitual, ou acomodação. É quando a criança vislumbra a lógica alfabetica.

### *Nível silábico-alfabético*

Esta, ao lado da alfabetica, é uma das etapas em que é mais comum se encontrarem as crianças e os jovens encaminhados aos psicólogos por apresentarem problemas na alfabetização. Assim seu estudo nos é especialmente caro.

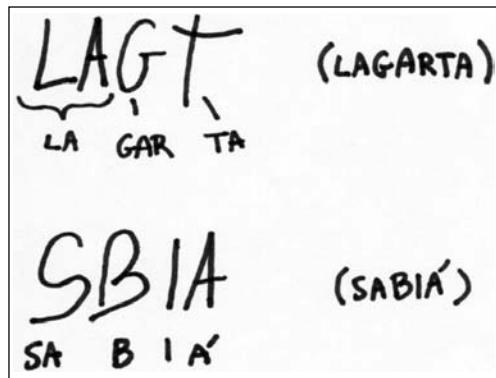
O vislumbre da lógica alfabetica consiste na percepção da possibilidade de se subdividir a fala em unidades ainda menores do que a sílaba: os fonemas. Uma descoberta nada óbvia, embora o pareça para quem está alfabetizado há tempos e perdeu a memória de seu próprio processo de descoberta das regras do sistema alfabetico.

Entre os motivos desta não obviedade está o fato dos fonemas, com exceção das vogais, terem um som artificial, não identificável na fala comum. Ninguém fala “V-A-C-A”. Já “VA-CA” soa bem mais natural. Este fato constitui uma das fontes da resistência dos aprendizes em abandonar a hipótese silábica, que lhes causa grande angústia. Mas a hipótese alfabetica permite-lhes entender porque “F” pode estar em fa, fe, fi, fo e fu: porque o fonema “F” é o que estas sílabas têm em comum. Portanto vemos que o conceito de fonema exige uma capacidade de abstração superior ao de sílaba.

Esta resistência alia-se às dificuldades de se trabalhar com a base alfabetica, para quem ainda a está aprendendo. Alia-se ainda a um movimento natural e vital dos seres animados, de economizar energia diante de desafios cansativos.

Estes e outros fatores fazem com que os aprendizes demorem-se por um tempo variável neste patamar, no qual utilizam as hipóteses silábica e alfabetica na mesma produção. É o caso, por exemplo, da menina que produziu a escrita que vemos:

Fig. 4



Essas escritas, vistas como estranhas pela maioria dos pais e por um grande contingente de professores, são geralmente trazidas a nós sem a percepção de que revelam saberes. Sua apresentação é

acompanhada de queixas sobre seus autores, como “não sabe nada”, “é nulo”, ou “escreve tudo atrapalhado”, “nem ele mesmo entende o que escreveu”, “troca letras” e “come letras”, entre outras.

Têm sido ainda reiteradamente entendidas como sintomas de distúrbios de aprendizagem, classificadas como evidências de dislexia, déficit de atenção e outros problemas supostamente neurológicos.

Os conhecimentos trazidos à luz pelas pesquisas construtivistas evidenciam que diversos casos em que se observa o suposto “comer letras” não são nada mais do que escritas em que a lógica silábica aparece misturada à alfabetica, porque aqueles que as produziram ainda não estabilizaram a hipótese alfabetica. Estão a meio caminho de fazê-lo e, com uma intervenção adequada, que valorize seu pensamento, podem avançar, muitas vezes, rapidamente.

As trocas de letras podem sinalizar apenas uma regressão momentânea devida à ansiedade diante de conflitos cognitivos próprios do estágio. Podem também revelar um uso das letras com valor sonoro apenas aproximado ao convencional, determinado pelo fato dos aprendizes estarem se havendo ainda com obstáculos impostos pela hipótese silábica, uma vez que ainda não a abandonaram por completo.

A desatenção tem muitas vezes a função de afastamento de situações escolares enfadonhas e sem sentido vividas diariamente ao longo de anos em que, por exemplo, respostas referentes à interpretação de textos são exigidas de crianças que ainda se encontram neste momento intermediário de aquisição da língua escrita. É o que pudemos verificar ao entrar em contato com o caderno escolar da menina que produziu a escrita da Fig. 4. Tal contato lançou luzes sobre como se dá, no dia a dia escolar, a construção da descrença desta criança — e de muitas outras — sobre sua capacidade de aprender.

Em muitos casos, nossos usuários evoluem significativamente em sua escrita, chegando, às vezes, a alfabetizar-se ao longo

de nossos encontros. Não lhes damos aula, não somos e nem pretendemos ser professores ou pedagogos. Apenas oferecemos a estas crianças e jovens espaço e possibilidade de valorização para seu pensamento, além de continência para as angústias e inseguranças de lançar-se ao desconhecido que o oceano da língua escrita produz. Oferecemos ainda algumas informações e experiências a partir de nossa condição de adultos letrados.

Essa abordagem é especialmente importante para os que se encontram com o pensamento embotado por anos de contato com a escrita associado a humilhações e frustrações no dia a dia da escola — fracasso que se irradia para outras áreas de suas vidas, como a família e os amigos, áreas que são afetadas pelos acontecimentos escolares. Estas crianças muitas vezes já possuem quase todas as informações necessárias para ler e escrever, faltando-lhes, essencialmente, poder investigar, pensar, experimentar, organizar seus conhecimentos e assim tornarem-se capazes de operar adequadamente com este background.

Para realizar tais tarefas, a descrença em sua capacidade de aprender a ler e a escrever e o medo de errar — devido ao significado de deficiência intelectual e desvalia que errar assumiu — têm sido obstáculos frequentes entre os usuários de nossos atendimentos. É comum evitarem, de maneira renitente, ou enfrentarem com muito sofrimento, a situação de tentar escrever, pois errar deixa-os muito envergonhados. Os prejuízos para a aprendizagem são evidentes.

### *Nível alfabetico*

Dizemos que um aprendiz encontra-se neste período quando utiliza hipótese alfabetica de maneira estável. A base alfabetica está conquistada. Esta conquista, porém, está longe de ser o ponto final do processo de aquisição da língua escrita. Um dos maiores contingentes de nossa demanda é composto por aprendizes que se encontram nesta etapa evolutiva. O outro é o de silábico-alfabeticos, como dissemos anteriormente.

A produção de Danilo ilustra alguns dos desafios a serem enfrentados por aqueles que atingiram o nível alfabetico:

Fig. 5



Num primeiro momento nem mesmo o valor sonoro convencional das letras de som regular, isto é, que representam sempre o mesmo som (como o “F”, o “T”, o “B” e outras, por exemplo), está necessariamente estabilizado. As trocas de surdas e sonoras (“P” e “B”, “T” e “D”, “F” e “V”) podem estar ocorrendo, sem que configurem um problema grave, mas como sendo algo que será superado com o avanço psicogenético que ocorrerá, na medida em que o aprendiz puder investigar e experimentar. Mas se o mesmo tem uma idade em que os adultos esperam que esteja mais avançado, ele pode ser encaminhado para uma fonoaudióloga ou para um especialista em dislexia que,

conforme seu arcabouço teórico-técnico, irá patologizar esta etapa evolutiva.

As chamadas sílabas simples, aquelas compostas por duas letras, uma consoante e depois uma vogal, de som regular, como “PA”, “TI” ou “DO”, são geralmente as primeiras a serem dominadas. Mas há muito que aprender, ainda. Seguem-se algumas conquistas a serem feitas, que exigem muita observação e pensamento, para além dos exercícios de fixação e sistematização (que têm um papel, mas que não é central):

- as letras “irregulares”, isto é, que podem ter diferentes sons conforme o contexto. Alguns exemplos: “S”, que às vezes soa como “S”, às vezes como “Z” e noutras, ainda, precisa ser duplicado para ter som de um “S” só (“SS”). O “G”, que às vezes soa como “J” e às vezes, para garantir o som “G”, precisa de um “U” agregado. O “C”, que às vezes soa como o “S”, às vezes para soar assim precisa de um “rabinho” (cedilha) embaixo e outras, ainda, é substituído por “QU”. O “H”, que é complexo, com seus múltiplos sons e até ausência de som, conforme as letras a que se associa;
- as sílabas complexas com letras intercaladas, como “tRa-balho”, “caS-pa”, “caN-to”;
- as vogais abertas usadas para representar vogais fechadas, como “bolO” onde dizemos “bolU”; “bOnitO”, onde ouvimos “bUnitU”; “mEninO” ao invés de “mIninU”, etc.;
- os acentos, que, funcionando com uma lógica iconográfica, sinalizam não só sons abertos ou fechados, mas também sílabas tônicas. E têm irregularidades, como em “além”, em que o acento agudo está sobre um “e” fechado;
- aparentes arbitrariedades da língua escrita, como escrever “família” e não “familHa”, “ANtonio” e não “Ãtonio”, “eXemplo” e não “eZemplo”, “guarda-chuva” e não “guardachuva” etc. É comum os aprendizes lutarem contra estas arbitrariedades, antes de submeterem-se,

conformarem-se com elas. É comum demorarem muito até decorá-las. Sabemos o quanto mesmo adultos letrados incorrem com frequência em erros assim, ortográficos, ao fazerem uso de um sistema de escrita complexo como o da língua portuguesa.

Tratamos até aqui de dificuldades da escrita de palavras. A escrita de frases impõe outra série de questões conceituais a serem desenvolvidas, tais como:

- a separação das palavras: os aprendizes costumam escrever alfabeticamente e emendando todas as palavras por um longo período. Esta questão é angustiante, fazendo com que crianças que nos parecem ter a hipótese alfabetica plenamente estabilizada ao escreverem palavras soltas, regridam ao nível silábico-alfabético ao se verem diante dela, quando se propõem a escrever uma pequena frase;
- a pontuação, outro sistema iconográfico mesclado ao alfabetico. Pode ser um sinalizador do tipo de frase que se tem (afirmativa, interrogativa etc.) ou, no caso de algumas vírgulas, assinala onde termina uma oração dentro de um período composto etc;
- o que fazer quando a frase não cabe na linha. Pode-se quebrá-la? Isto não quebrará o que ela quer dizer? Se for possível quebrá-la sem que ocorra o mesmo com seu significado, como fazê-lo? Podem-se quebrar palavras? Como?

Dominar conhecimentos básicos sobre a psicogênese da língua escrita, tais como os que expusemos brevemente, tem-nos permitido reconhecer uma série de aspectos relevantes ao nosso trabalho nas produções escritas das crianças e adolescentes que atendemos. Possibilita-nos saber o que já puderam construir, se estão avançando no desenvolvimento desse saber ou se estão paralisadas, quais suas necessidades no que diz respeito ao

favorecimento deste desenvolvimento, se as atividades e exigências relativas à leitura e à escrita a que têm sido submetidas no dia a dia da escola são adequadas a elas ou não — e o quanto — e outras percepções mais.

Permite-nos, por exemplo, compreender o que essas crianças estão vivendo na situação de sala de aula e nas lições de casa. Podemos compreender de maneira mais apurada o sentido de comportamentos como, por exemplo, chorar diante da imposição de fazer uma lição que não tem instrumental para compreender, de ficar distraído ou bagunçando em classe diante de uma aula incompreensível, que frustra e humilha e outros comportamentos mais. Possibilita-nos um olhar sensível para estas crianças e jovens em dificuldades que, ao invés de espelhar ignorância e caos, refletia a imagem de uma construção em processo, favorecendo a reconstituição de sua condição de aprendizes.

### *Trabalhando com os pais*

Os pais que nos procuram, como leigos que geralmente são em se tratando de alfabetização, costumam estar impregnados do discurso da escola — onde estão os especialistas — sobre o nível de aprendizagem de seus filhos. Infelizmente isto tem significado que percebem muito pouco dos saberes de seus filhos quanto ao ler e escrever.

É frequente suspeitarem de problemas de memória, pois as crianças parecem aprender na hora em que estes pais tentam ajudá-los, porém logo depois parecem ter esquecido tudo. Os pais ficam confusos, pois percebem que esse “problema de memória” não se verifica em outros terrenos. O que não têm como perceber é que esta aparente aprendizagem, por exemplo, de como se escreve uma determinada palavra, nada mais é do que a memorização de um desenho sem sentido que, como tal, logo é esquecido. A questão é que não se trata de uma escrita verdadeira, significativa, em que a criança sabe porque está fazendo

cada letra, qual é e porque está naquele lugar. Ou seja, uma escrita que revele compreensão e apropriação dos mecanismos usados para a escrita, ao invés de uma mera reprodução mecânica, diante de um modelo ou feita de memória.

Aflitos diante de escritas estranhas, dizem-nos que seus filhos não sabem nada, quando por vezes estão a poucos passos de conquistar a base alfabética com o uso do valor convencional das letras. Por vezes estas falas são reproduções do que a professora — a profissional especializada — disse-lhes.

Este olhar desqualificador dos saberes construídos, carregado de sofrimento e mesmo de irritação, é objeto de intervenção do psicólogo, pois ataca a possibilidade da criança seguir aprendendo e pode gerar outras graves dificuldades. Sabemos bastante sobre o quanto os pais têm de poder constitutivo na subjetividade de seus filhos. Na medida em que não conseguem — pois não têm instrumentos para tal — reconhecer suas conquistas e sua capacidade de aprender, tendem a produzir, a contragosto, uma criança fracassada na escola e, por vezes, uma vítima de violência doméstica.

Pensando nestas questões, preocupamo-nos em transformar este olhar que desqualifica e pode paralisar em um olhar potencializador. Procuramos também cuidar dos pais e de sua relação com seu filho, oferecendo-lhes um contato com as produções escritas deste mediado por nós. Possibilitamos que reconheçam o que seu filho já sabe e que ressignifiquem comportamentos da criança (como os já citados esquecimentos, choros ou resistências veementes a fazer lição, “avoamentos” etc.), os quais não podiam compreender porque lhes faltavam elementos para tal. Esses cuidados geralmente produzem grande alívio, acalmando-os e favorecendo uma melhoria na relação com seu filho.

Para cuidar destas questões tão urgentes, não esperamos o dia da reunião de fechamento. Assim que surge material e possibilidade da criança ou jovem atendido, abordamo-la com os pais, por exemplo, mostrando-lhes, na saída de um encontro nosso com

seu filho e na frente dele, o material produzido e o que ele revela de conhecimentos e de avanço do mesmo. Os efeitos costumam ir ao encontro de nossos objetivos.

Ou seja, os conhecimentos sobre a psicogênese da língua escrita e a conquista de produções de leitura e escrita, no contexto do atendimento psicológico, são um importante instrumento para a mobilização de recursos familiares no sentido da superação da queixa escolar, juntamente com a exploração dos cadernos escolares e outros procedimentos relativos à alfabetização.

Muitas vezes intervenções como as que expusemos têm revertido o sentido da ação destes integrantes da rede de relações da qual a queixa emergiu. De produtores de fracasso, passam a promotores de sucesso na alfabetização.

### *Trabalhando com a escola*

À semelhança do que ocorre com os pais, também exploramos com as professoras, coordenadoras pedagógicas e diretoras, isto é, com as educadoras com quem nos reunimos nas escolas, o material escrito e as cenas de leituras conquistadas nos atendimentos. Procuramos, via de regra, enfatizar os saberes revelados mais do que as dificuldades. Apontá-las, resgatando a história de sua constituição, buscando a compreensão de seus sentidos e pensando estratégias para superá-las, também é importante.

A ênfase nos saberes revelados deve-se à constatação de que geralmente encontramos educadores focados na dificuldade, na defasagem, na falta e no não realizado, utilizando, como parâmetro, aquilo que a escola gostaria. Tal atitude assume, por vezes, a forma de distorções grosseiras: não raro, encontramos situações em que os professores descrevem como sendo totalmente analfabetos até alunos que sabem, sim, ler e escrever relativamente bem.

O fracasso escolar das crianças e dos adolescentes faz delas uma fonte de frustração para seus educadores. Tal situação

tende a produzir uma relação entre os professores e seus alunos destrutiva para todos. Os professores, embora não costumem admiti-lo abertamente ou mesmo percebê-lo, tendem a ver no fracasso de seus alunos, seu próprio fracasso, profissional e pessoal. Sabem, e queixam-se bastante, das dificuldades de suas condições de trabalho, as quais, muitas vezes, operam no sentido de sabotar a boa utilização de sua capacidade profissional. Ainda assim tendem a sentir que a culpa do fracasso de seus alunos é sua. Esta autoresponsabilização ataca sua segurança profissional e pessoal e gera sofrimento. Defendem-se culpando as famílias e as próprias crianças.

Revelar a aprendizagem de seu aluno costuma ter o efeito de diminuir a sensação de incapacidade do professor, contraparte da incapacidade que vê em seu aluno. Se o aluno é potente, ele também o é. Os ataques ao aluno e à família perdem força, na medida em que o sofrimento que os deriva, como defesa, é minorado pela nova percepção deste aluno. Um professor capaz de um aluno capaz: este é o par que pretendemos conquistar em nossos contatos com a escola.

É claro que as situações com as quais nos deparamos nas escolas são diversas. Temos encontrado muitas vezes professores que, ao contrário do que discutimos acima, são profissionais seguros, competentes, e que conhecem bem seus alunos, desempenhando um papel importante na superação das dificuldades escolares destes. Esses profissionais oferecem informações, esclarecimentos e contribuições preciosas para nosso trabalho.

Assim como, no outro extremo, encontramos professores que não se mostram, em absoluto, interessados ou disponíveis para investir em seus alunos, prejudicando-os, sem que consigamos produzir qualquer mudança nesta situação. Por vezes, estes professores nem mesmo se dispõem a nos receber.

Embora partamos de uma situação a princípio individual, as questões coletivas, institucionais, fazem-se presentes. Sabemos que as dificuldades de alfabetização são produzidas em massa na

rede de ensino. Abordá-las desta perspectiva, isto é, discriminando o que é singular e o que é coletivo, tanto em sua gênese e manutenção quanto nas estratégias de superação, é fundamental para não psicologizá-las e, assim, podermos efetivamente ajudar nossos usuários e demais envolvidos na queixa.

Para finalizar gostaríamos de esclarecer que não estamos discutindo aqui métodos de alfabetização. Embora este tema seja pertinente ao atendimento psicológico às queixas escolares, trata-se de uma discussão complexa que não cabe neste trabalho. Apesar de entender que métodos e abordagens não são neutros, gostaríamos de citar a pesquisa de Sonia Kramer e Marli André (1984), sobre professoras alfabetizadoras bem sucedidas. Sucintamente falando, estas autoras descobriram que o método de alfabetização utilizado não é um elemento comum entre elas. O espaço de intersecção é ocupado, essencialmente, por seu profissionalismo (dedicação, seriedade e compromisso com seus alunos) e por sua crença de que são capazes de ensinar e de que seus alunos são capazes de aprender.

Esclarecemos ainda que apesar de nosso âmbito de atuação no sistema escolar, a partir da Orientação à Queixa Escolar, circunscrever-se principalmente aos professores, que são os agentes mais diretos deste sistema junto às crianças e jovens que atendemos, temos clareza sobre o caráter coletivo, institucional e social da produção massiva de fracasso escolar. O que aponta para a necessidade de nossa ação somar-se a outras intervenções, inclusive de caráter político.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FERREIRO, E.; TEBEROVSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- KRAMER, S.; ANDRÉ, M. E. D. A. Alfabetização: um estudo de professores das camadas populares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 151, p. 523-537, 1984.
- WEISZ, T. *Como se aprende a ler e escrever, ou, prontidão: um problema mal colocado*. In: SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO SÃO PAULO/CENP. *Revendo a proposta de alfabetização*. São Paulo: SEE/CENP, 1985.
- <http://www.inep.gov.br/download/saeb/2004/resultados/BRASIL.pdf>