

Magda Soares

Alfabetização e letramento

REVISTA
NOVA EDIÇÃO
AMPLIADA



editoracontexto

E ditar, produzir e fazer circular livros que possam colaborar com a melhoria do ensino no Brasil, estabelecer uma ponte entre a produção do conhecimento e a sociedade. Promover a circulação do saber, enfim. Esta tem sido, desde o início, a preocupação da Editora Contexto.

Boa leitura!

Siga-nos:



www.editoracontexto.com.br





Sumário

Prefácio7

PARTE 1

Concepções

As muitas facetas da alfabetização 13

Letramento e alfabetização: as muitas facetas 29

Em busca da qualidade em alfabetização: em busca... de quê? 51

Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos 61

PARTE 2

Práticas

Novas perspectivas do ensino da Língua Portuguesa:
implicações para a alfabetização 71

Alfabetização: a (des)aprendizagem das funções da escrita 91

Alfabetização: em busca de um método? 115

O que funciona na alfabetização? 131

Educação infantil: alfabetização e letramento 137

PARTE 3

Concepções e práticas: uma perspectiva político-social

Língua escrita, sociedade e cultura:
relações, dimensões e perspectivas 147

Alfabetização e cidadania 169

Paulo Freire e a alfabetização: muito além de um método 177

A autora 187



Prefácio

A primeira edição deste livro, datada de 2003, propôs a leitura de uma seleção de artigos de minha autoria, publicados nas duas últimas décadas do século passado (de 1985 a 1998), sobre os temas *alfabetização* e *letramento*. A esta nova edição acrescento quatro artigos sobre esses mesmos temas, publicados posteriormente, na primeira década do século atual (de 2004 a 2009). A justificativa para esta edição ampliada da coletânea de artigos é a mesma já apresentada para a edição anterior, e retomo-a aqui: a conveniência de reunir em livro textos de um gênero em princípio efêmero, como são os artigos acadêmicos.

Artigos são muitas vezes efêmeros porque em geral têm por objetivo divulgar, em determinado estágio da construção de conhecimentos em uma área, pesquisas e estudos recém-concluídos, ou até mesmo ainda em fase de elaboração. Essa efemeridade, porém, não é inerente a eles: se os temas de que tratam perduram, não perdem a atualidade, continuam ao longo do tempo, presentes em periódicos, congressos, seminários, conferências; se os problemas que discutem não se resolvem, persistem em debates, controvérsias, polêmicas, sua possível contribuição ao esclarecimento desses temas e problemas permanece. Justifica essa afirmação o fato de que certos artigos são citados e referenciados com frequência e, décadas após sua publicação, fotocópias circulam, reproduções nos meios digitais se multiplicam.

Nesses casos, parece pertinente e até necessário reuni-los em livros, que têm natureza mais duradoura, socializam de forma mais ampla reflexões

sobre temas e problemas ainda atuais, facilitam o acesso a textos dispersos ao longo do tempo, em vários periódicos, mantêm sob o olhar da crítica ideias e argumentos ainda objeto de debates e confrontos.

Assim, os artigos reunidos na primeira edição deste livro, como dito no início deste prefácio, embora publicados nas duas últimas décadas do século passado, são aqui mantidos porque os temas e problemas, que então discutiam, permanecem atuais, já que tratam de temas ainda polêmicos – alfabetização e letramento – e de problemas ainda não resolvidos – o reiterado fracasso em alfabetizar e letrar as crianças brasileiras.

Desses mesmos temas e problemas tratam os artigos selecionados para integrar esta nova edição, publicados posteriormente, na primeira década do século atual, período em que os temas continuavam polêmicos, os problemas ainda buscavam soluções – e talvez aqui se devesse acrescentar o advérbio *lamentavelmente*, porque, se são artigos que atualizam esta coletânea, por outro lado sua inclusão denuncia – e o verbo é esse mesmo – que alfabetização e letramento continuaram temas polêmicos, e alfabetizar e letrar com sucesso as crianças brasileiras ainda constituíam problemas não resolvidos. E mais: considerando que se julga pertinente reunir nesta nova edição, publicada quando já nos aproximamos do final dos anos 2010, artigos de um período de três décadas sobre esses mesmos temas e problemas, conclui-se quão perigosamente longa e difícil tem sido a busca por algum consenso nas concepções de alfabetização e letramento e por respostas adequadas ao desafio de possibilitar às crianças brasileiras sucesso na aprendizagem da língua escrita.

No entanto, embora permaneçam atuais os temas e problemas dos artigos reunidos neste livro, eles foram produzidos e publicados em diferentes contextos e diversos momentos, e por isso mantêm-se, nesta nova edição, os mesmos protocolos de leitura que, na edição anterior, buscaram esclarecer e orientar o leitor.

Em primeiro lugar, como as condições de produção dos artigos foram diferentes – publicados em periódicos orientados por objetivos específicos e direcionados a diferentes leitores, ou produzidos para situações de interação oral (palestras, seminários, conferências) –, cada um deles é situado e contextualizado em uma nota que o precede e introduz.

Em segundo lugar, apesar da diversidade de suas condições de produção, os artigos se unificam por tema – alfabetização e letramento – e problemas – ensino

e aprendizagem da língua escrita —, tornando-se inevitável que algumas ideias apareçam e reapareçam, muitas vezes completem-se por meio de sua convergência em diferentes artigos, razão pela qual procura-se explicitar essas relações, remetendo um artigo a outro, na nota introdutória de que se falou anteriormente.

Em terceiro lugar, tendo os artigos sido publicados em diferentes datas, portanto em diferentes contextos históricos, pequenos textos, à maneira de *elos* ou *janelas* de um hipertexto, são introduzidos em quadros à margem, esclarecendo menções a fatos, conceitos ou pessoas, ou indicando referências bibliográficas posteriores à produção do texto: uma releitura que faço dos artigos e que proponho ao leitor que agora os lê ou relê.

Um quarto e último protocolo de leitura: embora se mantenha a distribuição dos artigos em três partes, como na edição anterior, a busca de maior refinamento em sua nucleação em torno de subtemas levou a uma reestruturação de cada parte e à ampliação do tema da terceira parte. Assim, a primeira parte apresenta e discute *concepções* de alfabetização e letramento; a segunda reúne artigos que se voltam para *práticas* escolares de alfabetização e letramento; a terceira parte se compõe de textos que buscam situar os capítulos anteriores em uma compreensão mais ampla de alfabetização e letramento: *concepções e práticas* em uma *perspectiva político-social*.

Para terminar, devo repetir, por um dever de justiça, palavras que registrei na edição anterior e que reafirmo aqui, registrando-as novamente:

Se o trabalho de escritura é feito no isolamento e no silêncio, e recebe a marca da autoria, o processo de gestação das ideias, de sua progressiva configuração e refinamento se faz na coletividade e no soar das vozes: é uma construção conjunta pela vivência na atividade docente, nos grupos de pesquisa, nos auditórios e nos corredores de congressos e seminários, construção em que se deveria reconhecer uma coautoria que, no entanto, se perde, porque é realizada na interação oral, na qual as autorias se apagam — o conceito de autoria é inerente à escrita. Mas pelo menos isso se pode e se deve fazer: reconhecer que muitas vozes estão presentes na voz que fala nos artigos que compõem esta coletânea, e agradecer a parceria, enriquecedoramente feita de concordâncias e discordâncias, de aprovações e de censuras.



As muitas facetas da alfabetização

Este texto foi publicado em *Cadernos de Pesquisa*, revista da Fundação Carlos Chagas (São Paulo), em número especial sobre alfabetização: n. 52, de fevereiro de 1985. Algumas razões parecem justificar uma releitura deste texto, escrito há mais de trinta anos. Sete anos após sua publicação, quando *Cadernos de Pesquisa* comemorou seus vinte anos de existência com um número especial (n. 80, de fevereiro de 1992), no qual fez um balanço da produção publicada pela revista em suas duas décadas de existência, Yara Lúcia Espósito, no artigo sobre a presença do tema alfabetização na revista, teve a generosidade de qualificar como “clássico” este texto, afirmando ser ele “uma das referências mais citadas nos estudos que vêm sendo realizados sobre o tema” – à luz dessa avaliação, parece pertinente uma releitura, hoje, deste texto, que talvez mantenha o interesse que despertou à época por anunciar, sem ainda nomeá-lo, o conceito de alfabetismo ou letramento que se firmaria posteriormente. Uma outra e talvez principal razão que pode justificar uma releitura deste texto é que, passados mais de trinta anos, as questões nele propostas à reflexão parecem continuar atuais, e grande parte dos problemas nele apontados parece ainda não resolvida. A este respeito, ver o texto que se segue a este – “Letramento e alfabetização: as muitas facetas”.

Há cerca de quarenta anos que não mais de 50% (frequentemente, *menos* que 50%) das crianças brasileiras conseguem romper a barreira da 1ª série, ou seja, conseguem aprender a ler e a escrever. Segundo dados divulgados pelo Ministério da Educação, de cada mil crianças que, no Brasil, ingressaram na 1ª série em 1963, apenas 449 passaram à 2ª série, em 1964; em 1974 – portanto, dez anos depois – de cada mil crianças que ingressaram na 1ª série, apenas 438 chegaram à 2ª série, em 1975. Quando dispusermos de dados semelhantes para a década de 1980, a situação não será diferente, segundo indicam estatísticas que as Secretarias Estaduais de Educação vêm apresentando anualmente. Nenhum progresso, nas últimas décadas. Somos um país que vem reincidindo no fracasso em alfabetização.

Quais são as causas desse fracasso?

Muito se tem escrito e pesquisado a respeito do problema. Entretanto, uma análise desses estudos e pesquisas revelará uma já vasta, mas incoerente, massa de dados não integrados e não conclusivos. Em primeiro lugar, são dados que resultam de diferentes perspectivas do processo de alfabetização, a partir de diferentes áreas de conhecimento (Psicologia, Linguística, Pedagogia), cada uma tratando a questão independentemente, e ignorando as demais; em segundo lugar, são dados que, excludentemente, buscam a explicação do problema ora no *aluno* (questões de saúde, ou psicológicas, ou de linguagem), ora no *contexto cultural* do aluno (ambiente familiar e vivências socioculturais), ora no *professor* (formação inadequada, incompetência profissional), ora

Considerada a data de sua elaboração, o texto refere-se à década de 40 do século xx, época em que, intensificando-se a democratização da educação, a escola passou a receber um número de alunos muito mais numeroso e heterogêneo.

À época, e até os anos 1980, quando a organização por ciclos começou a ser introduzida no Brasil, a 1ª série correspondia à série de alfabetização – só o aluno considerado “alfabetizado” era promovido à 2ª série.

Pode-se dizer que, neste início do século xxi, o problema permanece; a diferença é apenas que, hoje, os alunos não rompem a barreira do 1º ciclo, que substituiu a 1ª série como etapa de alfabetização, ou, no caso de sistemas que optaram pela progressão continuada, passam ao ciclo seguinte ainda não alfabetizados.

no *método* (eficiência/ineficiência deste ou daquele método), ora no *material didático* (inadequação às experiências e interesses das crianças, sobretudo das crianças das camadas populares), ora, finalmente, no próprio meio, o *código escrito* (a questão das relações entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico da língua portuguesa).

Sem dúvida não há como fugir, em se tratando de um processo complexo como a alfabetização, de uma multiplicidade de perspectivas, resultante da colaboração de diferentes áreas de conhecimento, e de uma pluralidade de enfoques, exigida pela natureza do fenômeno, que envolve atores (professores e alunos) e seus contextos culturais, métodos, material e meios.

Entretanto, essa multiplicidade de perspectivas e essa pluralidade de enfoques não trarão colaboração realmente efetiva enquanto não se articularem em uma teoria coerente da alfabetização que concilie resultados apenas aparentemente incompatíveis, que articule análises provenientes de diferentes áreas de conhecimento, que integre estruturadamente estudos sobre cada um dos componentes do processo.

Essa articulação e conciliação de resultados vêm acontecendo a partir da última década do século passado, com o surgimento do conceito de *letramento* e os estudos e pesquisas que vêm sendo desenvolvidos orientados por esse novo conceito.

Um primeiro passo nesse sentido seria uma revisão dessas perspectivas, análises e estudos, de modo que se pudesse ter uma visão do “estado da arte” na área da alfabetização. Naturalmente, este texto não pretende apresentar essa revisão, mas apenas apontar algumas das principais facetas do processo de alfabetização que vêm sendo estudadas e pesquisadas. Embora correndo o risco de uma excessiva simplificação, essas facetas são aqui apresentadas sob três categorias: *o conceito de alfabetização*, *a natureza do processo de alfabetização* e *os condicionantes do processo de alfabetização*. Na última parte, procura-se apontar as implicações educacionais das diferentes perspectivas, análises e estudos sobre a alfabetização: implicações para a seleção e o desenvolvimento de métodos de alfabetização, para a elaboração de material didático, para a definição de pré-requisitos da alfabetização, para a formação do alfabetizador.

O CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO

Tem-se tentado, ultimamente, atribuir um significado demasiado abrangente à alfabetização, considerando-a um processo permanente, que se estenderia por toda a vida, que não se esgotaria na aprendizagem da leitura e da escrita.

É verdade que, de certa forma, a aprendizagem da língua materna, quer escrita, quer oral, é um processo permanente, nunca interrompido. Entretanto, é preciso diferenciar um processo de *aquisição* da língua (oral e escrita) de um processo de *desenvolvimento* da língua (oral e escrita); este último é que, sem dúvida, nunca é interrompido. Não parece apropriado, nem etimológica nem pedagogicamente, que o termo alfabeti-

Nos anos seguintes àquele em que este texto foi produzido (1985), essa diferenciação entre *aquisição* e *desenvolvimento* da língua oral e escrita foi-se tornando cada vez mais clara, concretizando-se, hoje, na distinção entre *alfabetização* e *letramento*. Sobre essa distinção, ver SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

zação designe tanto o processo de *aquisição* da língua escrita quanto o de seu *desenvolvimento*: etimologicamente, o termo *alfabetização* não ultrapassa o significado de “levar à aquisição do alfabeto”, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever; pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar.

Toma-se, por isso, aqui, *alfabetização* em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita.

Em relação ao conceito de alfabetização assim entendido, o debate básico desenvolve-se em torno de dois pontos de vista que, de certa forma, estão presentes no duplo significado que os verbos *ler* e *escrever* possuem em nossa língua:

1. Pedro já sabe *ler*. Pedro já sabe *escrever*.
2. Pedro já *leu* Monteiro Lobato. Pedro *escreveu* uma redação sobre Monteiro Lobato.

No exemplo 1, *ler* e *escrever* significam o domínio da “mecânica” da língua escrita; nessa perspectiva, alfabetizar significa adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler). A alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler); “o que o alfabetizando deve construir para si é uma teoria adequada sobre a relação entre sons e letras na língua portuguesa” (Lemle, 1984: 41).

Poucos anos depois, em 1987, a autora publicou um livro no qual apresenta a teoria aqui mencionada: LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1987.

No exemplo 2, *ler* e *escrever* significam apreensão e compreensão de significados expressos em língua escrita (ler) ou expressão de significados por meio da língua escrita (escrever); nessa perspectiva, a alfabetização seria um processo de compreensão/expressão de significados, “um processo de representação que envolve substituições gradativas (“ler” um objeto, um gesto, uma figura ou desenho, uma palavra) em que o objetivo primordial é a apreensão e a compreensão do mundo, desde o que está mais próximo à criança ao que lhe está mais distante, visando à comunicação, à aquisição de conhecimento [...] à troca” (Kramer, 1982: 62).

Métodos de alfabetização podem ser classificados, segundo a ênfase, em um ou em outro desses dois pontos de vista; por exemplo: ao método fônico está subjacente, fundamentalmente, o primeiro ponto de vista; o método global tem como pressuposto básico o segundo ponto de vista.

À época da publicação deste texto, a alfabetização se fazia por meio dos métodos hoje considerados “tradicionais”; foi a partir da segunda metade dos anos 1980 que se passou a questionar seus fundamentos e sua eficiência. A esse respeito, ver o terceiro texto da segunda parte: “Alfabetização: em busca de um método?”

Entretanto, tal como o duplo significado dos verbos *ler* e *escrever* não implica veracidade ou falsidade de um ou outro significado, assim também os dois pontos de vista sobre o conceito de alfabetização não implicam veracidade ou falsidade de um ou outro conceito. Sem dúvida, a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é *também* um processo de compreensão/expressão de significados por meio

do código escrito. Não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa que fosse apenas capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, “lendo”, por exemplo, sílabas ou palavras isoladas, como também não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa incapaz de, por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, ao expressar-se por escrito.

Mesmo, porém, que se combinem os dois conceitos – alfabetização como processo de representação de fonemas em grafemas e de grafemas em fonemas, e alfabetização como processo de expressão/compreensão de significados – é preciso, ainda, lembrar que ambos os conceitos são apenas parcialmente verdadeiros.

Em primeiro lugar, a língua escrita *não* é uma mera representação da língua oral, como faz supor o primeiro conceito. Além de apenas em poucos casos haver total correspondência entre fonemas e grafemas, de modo que a língua escrita não é, de forma alguma, um registro fiel dos fonemas da língua oral, há também uma especificidade morfológica, sintática e semântica da língua escrita: não se escreve como se fala, mesmo quando se fala em situações formais; não se fala como se escreve, mesmo quando se escreve em contextos informais.

Em segundo lugar, e em relação ao segundo conceito, os problemas de compreensão/expressão da língua escrita são diferentes dos problemas de compreensão/expressão da língua oral: o discurso oral e o discurso escrito são organizados de forma diferente. Por exemplo: na língua escrita, é preciso explicitar muitos significados que, na língua oral, são expressos por meios não verbais (aspectos prosódicos, gestos etc.); por outro lado, na língua oral, a compreensão é contemporânea da expressão, e não é possível voltar atrás, refazer o caminho, em busca de melhor compreensão, ou de mais adequada expressão (daí, entre outros, os recursos de redundância e de topicalização na língua oral).

Em seu sentido pleno, o processo de alfabetização deve levar à aprendizagem não de uma mera tradução do oral para o escrito, e deste para aquele, mas à aprendizagem de uma peculiar e muitas vezes idiossincrática relação fonemas-grafemas, de um *outro* código, que tem, em relação ao código oral, especificidade morfológica e sintática, autonomia de recursos de articulação do texto e estratégias próprias de expressão/compreensão.

Convém, finalmente, lembrar que, embora o debate em relação ao conceito de alfabetização se desenvolva predominantemente em torno dos dois pontos de vista apontados (“mecânica” da língua escrita *versus* compreensão/expressão de significados), há um terceiro ponto de vista cuja importância equipara-se aos dois primeiros.

Esse terceiro ponto de vista, ao contrário dos dois primeiros, que consideram a alfabetização como um processo *individual*, volta-se para o seu aspecto *social*: a conceituação de alfabetização não é a mesma, em todas as sociedades. Em que idade deve a criança ser alfabetizada? Para que deve a criança ser alfabetizada? Que tipo de alfabetização é necessária em determinado grupo social? As respostas a essas perguntas variam de sociedade para sociedade e dependem das funções atribuídas por cada uma delas à língua escrita. Dizer que uma criança de 7 anos “*ainda é analfabeta*” tem sentido em certas sociedades que alfabetizam aos 4 ou aos 5 anos; a frase não tem sentido em uma sociedade como a nossa, na qual não se espera que uma criança de 7 anos já esteja alfabetizada. Para um lavrador, a alfabetização é um processo com funções e fins bem diferentes das funções e fins que esse mesmo processo terá para um operário de região urbana.

O conceito de alfabetização depende, assim, de características culturais, econômicas e tecnológicas; a expressão *alfabetização funcional*, usada pela Unesco nos programas de alfabetização organizados em países subdesenvolvidos, pretende alertar para esse conceito *social* da alfabetização.

Em livro publicado contemporaneamente à elaboração deste texto, Brian Street (*Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984) introduziu os conceitos, hoje largamente difundidos, de *letramento autônomo* e *letramento ideológico* – a esse segundo corresponde, aproximadamente, o conceito que aqui se propôs, desenvolvido nos textos da terceira parte deste livro.

Em síntese: uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem “mecânica” do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita.

A NATUREZA DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Pode-se concluir da discussão a respeito do conceito de alfabetização, que essa não é *uma* habilidade, é um *conjunto de habilidades*, o que a caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado. Essa complexidade e multiplicidade de facetas explicam por que o processo de alfabetização tem sido estudado por diferentes profissionais, que privilegiam ora estas ora aquelas habilidades, segundo a área de conhecimento a que pertencem. Resulta daí uma visão fragmentária do processo e, muitas vezes, uma aparente incoerência entre as análises e interpretações propostas. Uma teoria coerente da alfabetização exigiria uma articulação e integração dos estudos e pesquisas a respeito de suas diferentes facetas.

Essas facetas referem-se, fundamentalmente, às perspectivas *psicológica*, *psicolinguística*, *sociolinguística* e propriamente *linguística* do processo.

A *perspectiva psicológica* é a que tem predominado nos estudos e pesquisas sobre a alfabetização. Sob essa perspectiva, estudam-se os processos psicológicos considerados necessários como pré-requisitos para a alfabetização, e os processos psicológicos por meio dos quais o indivíduo aprende a ler e a escrever.

Tradicionalmente, a perspectiva psicológica foi dominada pela ênfase nas relações entre inteligência (QI) e alfabetização, e nas relações entre os aspectos fisiológicos e neurológicos e os aspectos psicológicos da alfabetização (percepção do esquema corporal, estruturação espacial e temporal, discriminação visual e auditiva, psicomotricidade etc.). Essa visão da alfabetização, que dominou, durante muito tempo, os estudos e as pesquisas na área, explica o papel desempenhado pela “ideologia do dom” na justificativa do fracasso em alfabetização (sucesso/fracasso na aprendizagem da leitura e da escrita dependentes de QI e de aptidões específicas), a atribuição da responsabilidade por esse fracasso às chamadas “disfunções psiconeurológicas” da aprendizagem da leitura e da escrita (afasia, dislexia, disgrafia, disortografia, disfunção cerebral mínima etc.), e a consequente utilização de testes psicológicos e testes “de prontidão” como medidas das condições intelectuais, fisiológicas e neurológicas da criança para a alfabetização.

Mais recentemente, o foco da análise psicológica da alfabetização voltou-se para abordagens cognitivas, sobretudo no quadro da Psicologia Genética de Piaget. Embora Piaget não tenha, ele mesmo, realizado pesquisas ou reflexões sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, vários pesquisadores têm estudado a alfabetização à luz de sua teoria dos processos de aquisição de conhecimento. Destaca-se, entre eles, Emília Ferreiro, que vem realizando investigações sobre os estágios de conceitualização da escrita e o desenvolvimento da “lecto-escrita” na criança. Nessa perspectiva, o sucesso ou fracasso da alfabetização relaciona-se com o estágio de compreensão da natureza simbólica da escrita em que se encontra a criança. No Brasil, nos últimos anos, têm sido desenvolvidos vários estudos e pesquisas nessa linha de interpretação (apenas como exemplos: Carraher e Rego, 1981; Rego, 1983; Góes, 1984).

Essa perspectiva cognitiva da alfabetização aproxima-se muito dos *estudos psicolinguísticos* a respeito da leitura e da escrita; às vezes, confunde-se com eles. Esses estudos psicolinguísticos voltam-se para a análise de problemas, tais como a caracterização da maturidade linguística da criança para a aprendizagem da leitura e da escrita, as relações entre linguagem e

memória, a interação entre a informação visual e não visual no processo da leitura, a determinação da quantidade de informação que é apreendida pelo

Lembre-se de que este texto foi publicado em fevereiro de 1985; a expressão “mais recentemente” refere-se, pois, aos anos iniciais da década de 1980.

Para que se contextualize a referência a Emília Ferreiro e a introdução de suas propostas no Brasil, convém lembrar que os primeiros livros dessa autora em tradução para o português foram publicados no mesmo ano em que foi publicado este texto – 1985: *Reflexões sobre alfabetização* (São Paulo: Cortez) e *Psicogênese da língua escrita*, este em coautoria com Ana Teberosky (Porto Alegre: Artes Médicas); cabe lembrar ainda que talvez o primeiro texto de Emília Ferreiro divulgado no Brasil – o artigo “A representação da linguagem e o processo de alfabetização” – foi publicado no mesmo número do periódico *Cadernos de Pesquisa* em que também foi publicado este texto (n. 52, especial sobre alfabetização).

A expressão “nos últimos anos” refere-se à primeira metade dos anos 80 do século XX; os trabalhos aqui citados estão entre os poucos que, à época, fundamentavam-se na teoria piagetiana e entre os primeiros que incluem Emília Ferreiro nas referências bibliográficas.