



## **A diversidade no achegamento ao escrito: obstáculo ou vantaxe pedagóxica?**

Emilia Ferreiro<sup>1</sup>

Arxentina / México

Agradezo profundamente o privilexio de dar a conferencia inaugural deste Congreso, por varias razóns: a primeira, porque se me permite falar en español (beneficio enorme xa que cada vez máis se nos obriga a escribir e falar en inglés); a segunda, porque meu avó paterno –a quen non cheguei a coñecer– emigrou a Arxentina sendo orixinario destas terras de Galicia. Agradézoo, de maneira moi particular, porque non son autora de obras literarias nin editora, pero si estudosa apaixonada do pensamento infantil. Interpreto, pois, este recoñecemento como o da palabra dada aos nenos neste foro, e tratarei de ser consecuente con isto.

Finalmente, agradezo este privilexio porque o tema deste Congreso me atinxe a nivel persoal. Son psicolingüista de formación, investigadora de profesión e dediqueime a comprender de que maneira os nenos pensan sobre a escritura e como logran alfabetizarse. Na época na que publiquei o meu primeiro libro sobre este tema (1979), ninguén se interesaba por indagar no pensamento dos nenos sobre a escritura. Os nenos só debían ter a madurez necesaria para asociar letras con sons, coller adecuadamente o lapis e copiar formas coa orientación requirida. As disputas entre os métodos de ensino (analíticos ou sintéticos) eran interminables. Nesas disputas, o neno como suxeito da súa propia aprendizaxe estaba ausente. A confusión imperante entre métodos de ensino e procesos de aprendizaxe impedía ver o suxeito da aprendizaxe. Non só o suxeito da aprendizaxe era invisible: tamén a lingua escrita desaparecía no enxame tedioso dos exercicios repetitivos. Reducida a un código de correspondencias –por certo, ateigado de excepcións–, a escrita era allea á lingua. A escrita como sistema socialmente construído a través de longos procesos históricos tampouco non existía.

Falei en pasado, coma se todo iso xa non existise. Xa non existe no discurso, é certo, pero sobrevive na práctica. Afortunadamente, algunhas ideas novas tamén comezaron a poñerse en práctica e o discurso mudou radicalmente. Entendemos

---

<sup>1</sup> Doutora en Psicoloxía Xenética pola Universidade de Xenebra (Suíza). Unha das grandes autoridades internacionais en temas de alfabetización e adquisición da lingua escrita.



actualmente a alfabetización como un proceso de longa duración, que se inicia moito antes dos seis anos e que se prolonga moito máis alá da educación obrigatoria. Un longo proceso cuxo obxectivo é a formación de cidadáns que poidan circular con confianza, curiosidade e sen temor na complexa armazón da cultura letrada. Que poidan gozar da beleza que se manifesta nun xeito particular de “dicir por escrito”, e que tamén poidan buscar información para construír coñecemento acerca do mundo, un mundo cada vez máis amplo e diverso. E que tamén –cómpre non esquecelo nunca– poidan dicir a súa propia palabra por escrito.

En que lingua se alfabetizaban e se alfabetizan hoxe en día os nenos? A tentación é responder decontado: na lingua materna.

Porén, a expresión “lingua materna” xa non pode usarse coa mesma tranquilidade coa que a usabamos antes por dúas razóns fundamentais. En primeiro lugar porque, en época de acusado feminismo, os pais (homes) tamén reclaman dereitos sobre a primeira lingua de seus fillos. En segundo lugar, porque desatende as complexas realidades do multilingüismo. Por iso debemos falar de “lingua de berce”. Creo que todos coñecemos casos de multilingüismo de berce. Dou apenas dous exemplos.

Unha colega de orixe hispana, establecida no sur dos Estados Unidos de Norteamérica, casou alá cun chinés. Tiveron unha nena a cal quedou ao coidado da avoa paterna, unha avoa chinesa que se nega a falar inglés. A nena ten 6 anos, é trilingüe (español, inglés, chinés) e é a responsable de traducir os acordos ou desavinzas entre súa nai hispana e súa avoa chinesa. Os nenos como tradutores ... un gran tema de investigación.

Segundo exemplo, doutras latitudes. Un recoñecido sociolingüista da India, Pattanayak, lémbra-nos que non é difícil atopar, nese país, nenos que medran escoitando falar catro ou seis linguas:

Un dos meus estudantes, un mozo *oriya*, casado cunha *tamil*, fala tamén inglés na casa. Vive no barrio bengalí de Calcuta e seus fillos son criados por unha ama hindustaní e un servente nepalés-burka. Eses nenos medran con seis “linguas maternas”: o *oriya* do pai, o *tamil* da nai, o *inglés* de ambos os pais, o *hindi* da ama de cría e o *gurkalí* do servente.



A conclusión desta cita é, en por si, un alegato a prol do multilingüismo: “Cada unha desas linguas representa unha cultura diferente e contribúe a unha cultura hindú común”.

A investigación psicolingüística sobre o multilingüismo de berce é apenas incipiente porque requiriu moito esforzo destruír as arañeiras que impiden velo. As sospeitas sobre esas situacións –consideradas “anómalas”– sustentábanse na convicción ideolóxica segundo a cal o monolingüismo é a situación ideal, normal e natural.

Regreso á pregunta: É a alfabetización en lingua de berce a situación máis frecuente?

Claro está que, nas súas orixes, a alfabetización en Europa se facía nunha lingua que non se falaba, o latín. Non se trataba de ler diversidade de textos senón un canon reducido de textos autorizados pola autoridade relixiosa. Chega a Revolución Francesa e ordena alfabetizar en francés, precisamente para impoñer o francés como lingua nacional; xa que logo, moitos nenos franceses alfabetizáronse nunha lingua que non era a súa propia lingua oral, xa que Francia daquela era plurilingüe (tanto como a de agora, aínda que custe recoñecelo). Aínda máis, tratábase dunha escola que loitaba contra os modos de fala locais, cualificando linguas e variantes dialectais co pexorativo *patois*.

Mesmo na actualidade moitos nenos alfabetízanse nunha lingua que apenas entenden a nivel oral. Son fillos de desprazados, aquí en Europa. Son nenos indíxenas en moitos países de América Latina. Son moitísimos en África e en Asia.

Hai 50 anos (en 1951), a UNESCO estableceu a necesidade de alfabetizar na lingua materna, como maneira de superar as terribles porcentaxes de analfabetismo nos países do daquela chamado “Terceiro mundo”. Nesa época, a visión da alfabetización era ben estreita (algo moi parecido á decodificación e moi afastado da incorporación ás culturas do escrito, enfatizando o plural). A posta en práctica deste principio (que non vou discutir aquí) é o que agora me importa.

Alfabetizar na lingua materna a todos e cada un dos grupos sociais é unha utopía dificilmente alcanzable porque supón demasiadas condicións a ser cumpridas (mesmo se deixamos de lado a precariedade dos sistemas educativos, con aulas improvisadas, mestres mal formados e peor pagados e carencia de todo tipo de materiais).

Hai países con máis de 50, máis de 80 linguas vivas.



Hai linguas tan deprimidas e marxinadas como as poboacións que as falan, poboacións que non chegan a poder “producir” mestres para os seus propios nenos.

Segue a haber linguas que se confinan a si mesmas ao nivel oral, manténdose case como códigos secretos de comunicación, sen vontade para abrir eses segredos a outros falantes ou outros mundos, xa que iso é o que fai a escrita.

Hai en México comunidades indíxenas que desexan que os seus nenos falen e escriban canto antes en español, “porque a nosotros nos chingan en español”, maneira popular de dicir que os maltratan na lingua dominante, como na época da colonia. Para eles, é imperativo saber falar e escribir na lingua do dominador para se defender e defender a propia comunidade.

Como ninguén pode prescribir as actitudes dos grupos humanos cara ás propias linguas minoritarias, non abonda con facer o eloxio da alfabetización en lingua materna (perdón, en lingua de berce) para convencer de inmediato a todos.

As linguas sen tradición de escritura poden ter un alfabeto, feito por lingüistas ben intencionados, pero careceren de usuarios nativos. Poden ter algúns precarios libros didácticos. Mais iso non abonda. Non abonda, por unha longa listaxe de razóns, algunhas das cales son as seguintes: as mestras e os mestres poden ser falantes da lingua da comunidade, pero non teñen práctica de escritura nesa lingua. Polo tanto, limítanse a escribir no encerado palabras soltas ou oracións estereotipadas. Non saben, de feito, como se escriben textos variados nunha lingua que non ten tradición de escritura. Non o saben, porque, en efecto, non abonda con falar e coñecer o alfabeto para saber escribir. Eses mestres só poden ofrecer unha alfabetización sen consistencia textual.

Lembremos que cando en Cataluña se impuxo o catalán para o ensino básico, tiveron o bo tino de ofrecer espazos de discusión e apoio pedagóxico para as mestras que, aínda que fosen falantes nativas do catalán, e aínda que o catalán tiña unha longa tradición de escritura, elas mesmas non eran quen de escribir textos nesa lingua. As súas dúbidas e incertezas requirían un espazo de consulta, precisamente para que puidesen ensinar coa confianza de estar “ensinando ben”.

Iso mesmo ocorre coas linguas nativas de América, pero con dúas agravantes: non hai espazos de discusión con apoio pedagóxico e trátase de linguas sen tradición de escritura. Unha mestra de lingua *tzotzil*, unha lingua maia falada en Chiapas, México,



contábame, en prolongadas conversas, o difícil que lle resultaba alfabetizar os seus alumnos en lingua *tzotzil*, precisamente porque ela mesma non sabía escribir textos nesa lingua, aínda que era falante nativa. Non tiña dificultades co alfabeto senón coa construción textual. Cando se achegou a comunidades de nativos con vontade de se converteren en escritores, comezou a dimensionar as súas propias dificultades. A maior dificultade ten que ver cos procesos de toma de conciencia que impón a lingua escrita. Ao tratar de darlle forma escrita ao discurso oral comezamos a adoptar unha actitude analítica a respecto da fala. Ao fixar as palabras, ao poñelas en certa orde, a escrita obríganos a tomar distancia con respecto á fala, a distinguirmos no fluxo do que dicimos os matices, as énfases, as perífrases, os modos alternativos de dicir... En suma, unha actitude analítica que non existe nos actos de fala oral.

Cando alfabetizamos na “lingua de berce” non reproducimos a oralidade conversacional. A lingua de la alfabetización –cando se basea en textos e non en palabras soltas– presenta un léxico que non é o de acotío, unha orde das palabras que se afasta do cotián, xiros, metáforas e expresións que sorprenden polo inusitado. En suma, os textos escritos presentan unha lingua que é diferente da oralidade cotiá. Nas súas lembranzas autobiográficas, Jean Paul Sartre ofrécenos unha estupenda reconstrución desa experiencia de estrañeza fronte á propia lingua:

Ana María fíxome sentar en fronte dela, na miña cadeira; ela inclinouse, abaixou as pálpebras, adormeceu. Dese rostro de estatua xurdiu unha voz de xeso. Eu perdín a cabeza. Quen contaba, o que e a quen? Miña nai ausentárase: nin un sorriso, nin un signo de complicidade; eu estaba no exilio. *E ademais non recoñecía a súa linguaxe.* De onde sacaba ela a súa seguridade? Logo dun instante comprendín: era o libro o que falaba. Saían de alí frases que me poñían medo: eran verdadeiros cempés, formigaban sílabas e letras, estiraban os seus ditongos, facían vibrar as consoantes [...]. A historia, pola súa parte, vestírase de domingo: o leñador, a leñadora e súas fillas, todos eses personaxes, os nosos semellantes, asumiran maxestuosidade; falábase dos seus farrapos con magnificencia, as palabras impregnaban as cousas, transformando as accións en ritos e os acontecementos en cerimoniais (Jean Paul Sartre, *Les Mots*, París: Gallimard, 1964, pp. 34-35. As cursivas son miñas).

É obrigado que sexa así, mesmo nos casos máis próximos ao conversacional: principio unha carta escribindo lugar e data do meu acto de escritura e remato escribindo o meu nome. No medio, un longo monólogo sen interrupcións. Algo ben distante da oralidade conversacional, aínda que lle escriba a miña avoa.



A distancia entre lingua oral e lingua escrita é ineludible. Claro que todo é cuestión de graos e de aceptación social: se a lingua oral é desprezada todo será moi difícil, se é valorada, o bilingüismo (e a bi-alfabetización) veranse facilitados.

Eu fixen a escola primaria en Arxentina, nunha época na que a escola loitaba contra o voseo e pretendía impoñer o tú na comunicación escolar<sup>2</sup>. Loitábase contra o voseo baixo un lema imperativo: “falar ben para escribir ben”. É dicir, a idea inxenua segundo a cal a escrita reproduce a fala transformada no seu contrasentido: modificar a fala para garantir unha boa escrita (consonte normas e cánons estipulados polos manuais). Polo tanto, tampouco nós escribiamos a lingua materna, na súa variante local. E ao ler, a situación era aínda peor: había que diferenciar oralmente o *dobre ele* do *y grego* en contextos onde non hai diferenza na fala<sup>3</sup>. Unha pronuncia forzada e afectada facíanos ler *lluvia*, *pollo*, *calle* e demais palabras con dobre ele, creando entidades orais prestixiosas mais incomprendibles, xa que as palabras que coñecemos eran *yuvia*, *poyo*, *caye*. Moitos anos máis tarde, sendo xa investigadora, tiven a oportunidade de entrevistar sobre este mesmo problema a nenos e nenas de barrios marxinados de Bos Aires. Sobre este mesmo problema, porque non vaian crer que se trataba dunha moda pasaxeira: pasaran décadas e a escola seguía impermeable á oralidade dominante, a cal proseguía o seu camiño tan imperturbable como a escola mesma. Eses nenos fixéronme saber de que xeito tentaban darlle significado a esta estraña dicotomía: *pollo* era o vivo e *poyo* o que se merca xa morto para cociñalo; as *calles* eran asfaltadas mentres que as *cayes* eran de terra e lodo cando *yovía*, xa que a *lluvia* só existía nos libros.

A conclusión é que a alfabetización é tamén o descubrimento da diversidade lingüística, aínda que se trate de variantes da propia lingua.

Pero volvamos ao noso tema central: é posible instrumentar a escola obrigatoria para traballar coa diversidade? É posible facelo de xeito que se ofrezan situacións de aprendizaxe desafiantes, que importen por igual a todos os nenos? Lembremos que a

---

<sup>2</sup> O voseo é unha variante da segunda persoa gramatical, que afecta as desinencias verbais: *tú tienes* vs *vos tenés*.

<sup>3</sup> Na maior parte do mundo hispano existe o *yeísmo*, que consiste en homologar, na pronuncia, *ll* a *y*. No que segue, utilizo a oposición *ll/y* para indicar o seguinte (en casos onde a ortografía normativa das palabras é con *ll* inicial): escribo as palabras con *y* inicial para indicar a pronuncia propia de Bos Aires, cunha consoante próxima á *j* do francés en *jambe*. A pronuncia afectada de *ll* corresponde a unha consoante lateral dorsopalatal (como en italiano *gl* en *figlio*).



filosofía da escolaridade básica obrigatoria confundiu sempre igualdade con homoxeneización. Debía formar cidadáns con iguais deberes e dereitos ante a lei. Fixo seu o slogan: “un país, unha lingua”. Engadamos: unha lingua correctamente falada, a única que podía dar acceso á escrita.

Era inevitable que isto sucedese. A constitución dos Estados nación, nomeadamente en Europa, defendía fronteiras inestables e, dentro do territorio definido, atopaba enormes diferenzas. A diferenza que máis afecta o labor educativo é a diferenza lingüística: linguas diversas coexisten nun mesmo territorio nacional, ademais de variantes dialectais dunha mesma lingua. Unha nación, unha lingua ... e un único sistema de pesas e medidas, un calendario, unha única moeda, unha única bandeira. A lingua forma parte dos obxectos simbólicos de unificación nacional. Polo tanto, negación das diferenzas.

Pero as diferenzas lingüísticas son tenaces. Sobreviven nas peores condicións: perseguidas, denigradas, maltratadas. Está claro que non todas sobreviven, pero algunhas das que sufriron persecución explícita –como o éuscaro na época de Franco– parecen ter logrado nova vitalidade.

Que pasa coa diversidade no eido escolar?

Por razóns histórico-político-ideolóxicas, a escola tendeu historicamente a negar a diversidade. Como a negación non é un dos mellores mecanismos de defensa, as diferenzas reaparecían. As primeiras diferenzas recoñecidas non foron diferenzas de grupos sociais senón diferenzas individuais. As diferenzas no rendemento escolar deron lugar aos primeiros tests de intelixencia así como ás escolas especiais. En consecuencia, esas diferenzas individuais recoñecidas non modificaron en absoluto a ideoloxía escolar. Os nenos “excepcionais” saíron da escola común para asistiren a “escolas especiais”. Ideáronse escolas para todo tipo de deficiencias: intelectuais, auditivas, visuais... e así seguindo.

Pero o catálogo das deficiencias específicas foi medrando (e agora xa non son deficiencias senón “nenos con necesidades específicas”). Non podemos chegar ao absurdo de tantas escolas especiais como casos de diagnóstico (incluído o novo, discutible e medicado “síndrome de hiperactividade e déficit de atención”). Xa que



logo, asistimos a un movemento en sentido oposto, cara á integración dos nenos “excepcionais” en grupos normais.

Porén, as diferenzas máis tenaces, as que máis afectan a ideoloxía escolar, non son individuais (cegueira, xordeira ou o que sexa) senón as que proveñen de grupos socio-culturais que pugnan por seren recoñecidos e valorados.

Como tratar iso en termos dun sistema educativo municipal, rexional ou nacional? As migracións no escenario globalizado xa non son o que eran antes. Os refuxiados por razóns de persecución política subsisten e, desgraciadamente, subsistirán.

Pero os desprazados –non refuxiados– por razóns económicas son actualmente a maioría. Aquí en Europa e alá, en América. Europa occidental axeca os habitantes das ex-colonias e a Europa do Leste. Latinoamérica, terra de colonización, ten no seu haber as diferenzas internas. México non sabe que facer cos centroamericanos que a elixen como territorio de paso cara á fronteira norte (USA ou Canadá) e Arxentina non sabe que facer cos bolivianos ou paraguaios que a elixen como territorio prometido (xa que USA fica demasiado lonxe).

Países formados coa mestizaxe de españois con indias (como México), países formados cos negros escravos e unha variada poboación de orixe europea e asiática (como Brasil) ou países formados basicamente por inmigración europea (como Arxentina) non poden pensar na pureza do sangue (supoñendo que tal cousa exista), pero tamén discriminan. Non hai pobos discriminadores de seu senón circunstancias socio-históricas e políticas que fan xurdir actitudes discriminatorias.

É doado ser tolerante cara ao “outro” cando hai riqueza e emprego para repartir, cando fai falla forza de traballo para explotar as riquezas do solo ou do subsolo. En épocas de crise as cousas cambian: os inmigrantes convértense en persoas sucias e fedorentas, revoltosos, indisciplinados... o sexa, indeseados. De alí pásase rapidamente á inculcación sen probas: delincuentes ou propensos a selo. Probables individuos “ao servizo do crime organizado”, como se di agora. Exemplos sobran: a recente e polémica lei de Arizona contra os indocumentados latinos, tanto como a expulsión dos xitanos en Francia son os máis recentes.





A escola pública europea está chea de fillos de inmigrantes. Xa non se pode ignorar. A tendencia máis fácil e máis superficial é cara á integración folclórica, celebrando festivamente a diversidade. Por exemplo: como se festexa a chegada do ano novo no teu país?; con que tipo de festa?; con que tipo de comida? (pasando por alto que o punto de partida da conta dos anos é diferente para cada tradición calendárica e o por qué desas diferenzas).

Cualifico de folclórico este achegamento (moi popular en USA) porque ignora as dimensións dramáticas ineludibles do recoñecemento da diversidade. Non é fácil entenderse cando “o outro” nos di que o futuro está detrás nosa, porque non o podemos ver, namentres que o pasado está diante, porque o podemos ver (así pensan o tempo os pobos maias). Non é fácil entenderse cando os nosos xestos de amizade poden ser interpretados como invasivos. E así seguindo.

Este achegamento folclórico tampouco “ancora” nos aspectos cognitivos da diversidade.

Insisto nas dimensións cognitivas da diversidade porque a institución escolar ten como función primordial producir novos coñecementos e evitar o descoñecemento (así como o sistema de saúde pública ten como función primordial manter a saúde da poboación e evitar a enfermidade). Hai moitas outras funcións que se lle poden engadir ao sistema educativo, pero a única que a distingue doutros sistemas públicos é a devandita: producir novos coñecementos e evitar o descoñecemento.

Como se pode asumir, a diversidade de linguas (e de sistemas de escritura) na alfabetización inicial, logrando que os nenos enfronten desafíos cognitivos que os axuden a comprender as complexidades da escritura? Será posible pasar da diversidade como obstáculo pedagóxico á transformación desa mesma diversidade en vantaxe pedagóxica?

Vou dedicar a última parte da miña exposición a darlles a palabra a nenos de 3 a 6 anos que pensan e discuten sobre a diversidade de escrituras. Son nenos italianos, do Comune di Torino, norte de Italia (unha rexión famosa polas súas innovacións pedagóxicas).

Voulles presentar algúns breves exemplos dunha experiencia recente que tenta facerse cargo da diversidade dunha maneira moi creativa: tratando precisamente de



convertela en obxecto colectivo de reflexión. Trátase de datos parcialmente publicados<sup>4</sup>, que estou presentando perante vostedes con autorización das autoras e que foron levados a cabo en preescolares e escolas primarias públicas do Comune di Torino, en Italia. Varios equipos coordinados pola profesora Lilia Teruggi, da Università di Milano, quen ten varios anos de experiencia cunha extraordinaria escola bilingüe onde nenos oíntes e xordos aprenden xuntos. A escola é estritamente bilingüe: os oíntes aprenden a lingua de signos e os xordos aprenden o italiano (con énfase no italiano escrito). Pero non vou falar dos xordos.

Vexamos os problemas que se presentan en escolas onde os alumnos italianos comparten o tempo escolar con nenos fillos de inmigrantes. Vexamos que ocorre cando as educadoras se atreven a abrir o abano das diversas linguas e as diversas escrituras con nenos de 4-5 anos, en proceso inicial de alfabetización, e con nenos de 6 anos ao comezo da escola primaria. As situacións didácticas, conducidas polas educadoras, consisten en traballar en pequenos grupos onde hai un número variable de nenos estranxeiros. A educadora achega unha historia tradicional (coñecida polos nenos) escrita en italiano e noutra lingua. Os nenos son invitados a explorar os libros e a escoitar a lectura nas dúas linguas. Se a educadora é bilingüe, ela mesma o fai; se non o é, pide axuda a algún parente dos nenos estranxeiros.

Nenos de 4 e 5 anos realizan, nesas condicións, descubrimentos moi importantes<sup>5</sup>. Por exemplo, fronte a unha versión en árabe dun conto coñecido, os nenos recoñecen que se trata de escrituras diferentes:

Matteo: -Non lo so, io non conosco queste scritte [Non sei, non coñezo esta escritura].

Francesca: -Anch'io non le conosco [Eu tampouco non a coñezo].

Rocco: -Ma non c'è la mia lettera, la R [Non está a miña letra, o R].

Matteo: -Non c'è neanche la M [Tampoco está o M].

Matteo: -Questa è una scritta e questa è un'altra (confrontando i due libri) sono diverse [Esta é unha escritura e esta é outra (comparando os dous libros) son distintas].

Francesca: -La nostra scritta è in italiano [A nosa escritura é en italiano].

---

<sup>4</sup> L. Teruggi, *Sistemi di scrittura in altre lingue, l'apporto dell'apprendimento dell'italiano*, en *Quaderni di didattica della scrittura*, II, 2009, pp. 65-82.

<sup>5</sup> Por razóns de espazo, xunto aquí intervencións de grupos diversos que, na presentación oral, foron diferenciados.



A desorientación por non atopar a inicial do propio nome (Rocco busca o R e Matteo busca o M) non lles impide seguir explorando e Matteo –guiándose probablemente pola cuberta do libro coñecido– descobre espontaneamente que a maneira “de abrir o libro” é contraposta:

Matteo: -Questo libro lo apri diverso! [Este libro ábrese doutro modo!].  
Insegnante: -Ci stai dicendo che questo libro lo apri diverso, ti puoi spiegare meglio? [Estás dicindo que este libro se abre doutra maneira, podes explicalo mellor?].  
Matteo: -Questo si apre cosi (libro en árabe, orde correcta de páxinas) e questo cosi (libro italiano, orde correcta de páxinas) e vuol dire che è diverso! [Este ábrese así (libro en árabe, orde correcta de páxinas) e este así (libro italiano, orde correcta de páxinas) e quere dicir que é distinto!].

Os nenos logran vincular as distintas escrituras con distintas linguas orais:

Sara: -Non capisci perché si scrive diverso, è un altro modo di scrivere [Non se entende porque se escribe distinto, é unha maneira distinta de escribir].  
Ilaria: -Sì, perché noi parliamo l'italiano perché siamo in Italia e in Francia si parla il francese [Si, porque nós falamos italiano porque estamos en Italia e en Francia fálase o francés].  
Federica: -Sono due modi diversi di parlare [Son dúas maneiras distintas de falar].  
Alex: -Anche di scrivere [E tamén de escribir].

Enfróntanse, con gran sutileza, aos problemas da tradución (no caso dunha lectura consecutiva, por parte da mestra, do mesmo texto en italiano e en portugués):

Giovanni: -Ho capito, ma certo è scritta in un'altra lingua! [Entendín, está escrito noutra lingua!].  
Cristina: -Sì, sì, è in inglese [Si, si, é inglés].  
Giorgio: -No, no, è in francese [Non, non, é francés].  
Giovanni: -Forse è spagnolo [Quizais é español].  
Jacopo: -Sì, sì, è spagnolo, ha ragione Giovanni [Si, si, é español, ten razón Giovanni].  
Insegnante: -Ma come avete fatto a capire? [Como o soubestes?].  
Cristina: -L'ho capito perché una parla in italiano e l'altra in un'altra lingua [Entendino porque unha fala en italiano e a outra noutra lingua].  
Giorgio: -Lo abbiamo capito quando la maestra l'ha letta [Entendémolo cando a mestra o leu].  
Insegnante: -Ma perché? [Pero por que?].  
Giovanni: -Perché hai cambiato la voce [Porque cambiou a voz].  
Daniele: -Non la voce, ma il suono delle lettere [Non a voz, senón o son das letras].  
Coco: -Ha ragione Daniele, la voce della maestra è sempre uguale [Ten razón Daniele, a voz da mestra é sempre igual].

Nenos de 5 anos logran unha eficiente comparación entre “letras de Italia” e letras “parecidas”, ao comparar un texto en italiano con outro en francés (*Le petit prince*). Entón a educadora enfróntaos a unha pregunta desafiante:



Insegnante: -Bambini ma se queste lettere sono uguali alle nostre perché noi non riusciamo a leggerle? [Nenos, pero se estas letras son iguais ás nosas, por que non as podemos ler?].  
Giovanni: -Perché sono messe in un altro modo [Porque están postas doutro xeito].  
Ivan: -Le lettere sono uguali ma non la scritta [As letras son iguais pero non a escrita].

Os nenos chegan a un descubrimento fundamental: coas mesmas letras, pero en distinta orde, escríbense linguas diferentes.

Nun grupo de primeiro de primaria, a exploración dun texto en español desencadea unha serie de reflexións sobre o italiano, a partir da palabra *llama*:

Marco: -Non è una parola italiana perché in italiano non ci sono lettere che iniziano con la doppia [Non é unha palabra italiana porque en italiano non hai letras que empezan coa “doppia”]  
Cristian: -È vero, perché in italiano la doppia si trova in mezzo [É certo, porque en italiano a “doppia” se atopa no medio].  
Alessandro: -La doppia non può essere né all’inizio né alla fine [A “doppia” non pode estar ao comezo nin ao final].

Estes nenos de primeiro de primaria están afrontando, grazas á confrontación cunha lingua escrita descoñecida, un difícil problema ortográfico do italiano (as consoantes dobres) que aparece en anos posteriores do currículo. A mestra atreveuse a propoñer isto como problema de investigación e os nenos chegan a unha moi razoable listaxe de regras para o uso das dobres consoantes, a partir da confrontación de escrituras.

En consecuencia, a diversidade de escrituras non é un obstáculo para a alfabetización inicial. As diferenzas axudan a distinguir as letras propias das alleas, a orde propia da allea, cando as grafías son iguais. É a estrañeza a que suscita a curiosidade intelectual, non o prexuízo.

Os intercambios lingüísticos supoñen comunicación entre diferenzas, a pesar das diferenzas, sen a pretensión utópica de anular as diferenzas. O gran lingüista Roman Jakobson escribiu o seguinte: “Equivalencia na diferenza é o problema central da linguaxe”. A tradución non iguala: só permite comparar.

Cando as minorías lingüísticas son postas en relevo, positivamente, todos gañamos: os das minorías, porque son valorizados. Pero quen máis gañan son os da maioría.

A forza das minorías consiste en facer pensar as maiorías.



*Leer el Mundo*  
*Read the World*  
*Ler o Mundo*