

AS CONTRIBUIÇÕES DE COMÊNIO, ROUSSEAU E FERREIRO PARA OS ESTUDOS SOBRE O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

Iara Augusta da Silva
Doutoranda em Educação
UFMS- Secretaria de Estado de Educação de MS-Brasil
iasilva1@terra.com.br

Eixo Temático 6: Alfabetização e pesquisa acadêmico-científica

Resumo

A finalidade do texto é expor as contribuições de Comênio, Rousseau e Ferreiro sobre a questão da leitura e da escrita. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica realizada a partir do estudo de obras do campo da pedagogia consideradas clássicas. A perspectiva teórica adotada é histórica, pois considera o aprendizado da leitura/escrita uma demanda própria da organização da sociedade. Os resultados sinalizam que as produções dos pensadores estudados ajudam compreender a temática da alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização; Textos clássicos; Leitura e escrita

Abstract

This paper is intended to make clear Comenius, Rousseau and Ferreiro's contributions on the learning process of reading and writing. The approach method is the bibliographical research carried out on the study of classic literary works in the pedagogical field. The theoretical perspective adopted is based on history, for it takes into consideration the learning of reading and writing as a peculiar request from the society organization. The results indicate that the productions of these thinkers help us to understand the thematic literacy.

Key-words: Literacy; Classic texts; Reading and Writing

1. Introdução

Este trabalho discute os resultados preliminares da pesquisa a respeito do desenvolvimento da leitura e da escrita pela criança. Para tanto, tomou-se como referência basilar textos da área de pedagogia, considerados clássicos, com o intuito de promover uma investigação de natureza bibliográfica que explicita os fundamentos teórico-metodológicos da alfabetização. Assim, foi necessário recorrer aos escritos de pensadores que, em diferentes momentos históricos, lançaram luzes sobre a pesquisa da lecto-escrita. Nos estudos constitutivos deste artigo, para compreender os meandros da alfabetização, as fontes da análise foram principalmente a *Didáctica Magna* (1976), de João Amós Comênio, *Emílio ou Da Educação*, de Jean-Jacques Rousseau e *Psicogênese da Língua Escrita*, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. A escolha desses autores se deve ao fato de suas obras serem fontes que expressam, de maneira clara, a questão da leitura e da escrita como respostas às necessidades históricas dos homens. As obras clássicas revelam os embates sociais que estão na base das demandas pela educação, pelo aprendizado da leitura e da escrita, enfim pelos conhecimentos exigidos para que o homem exerça funções sociais próprias de um determinado momento histórico¹.

2. Comênio e a escola do “regaço materno”

No entendimento de muitos historiadores da educação², João Amós Comênio (1592-1670), é tido como um pensador que marcou de forma significativa a pedagogia dos tempos modernos. Nascido em Moravia, uma região da antiga Boêmia, hoje República Tcheca, Comênio fazia parte de uma congregação religiosa chamada Unidade dos Irmãos da Boêmia, ligada ao movimento da Reforma Protestante, tendo, desde cedo, contato com a educação comunitária de crianças, jovens e adultos³. Como professor das escolas de Moravia, ele teve oportunidade de experimentar novos métodos de ensino e de escrever livros voltados para educação.

¹ Alves em seus estudos sobre a organização do trabalho didático esclarece a importância da utilização das obras clássicas como fonte de pesquisa. Conforme o autor: “O pressuposto é o de que sua superioridade, enquanto fontes, se manifestam no fato de terem capitado as contradições de seu tempo e serem respostas a imperativas necessidades históricas. Por isso se tornaram clássicas e serão reconhecidas, sempre, como repositórios de registros indispensáveis à reconstituição não só da educação como da própria trajetória histórica dos homens”. ALVES, Gilberto Luiz. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 12.

² São eles: Monroe (1968); Mayer (1976); Luzuriaga (1976); Eby (1978); Gasparin (1994) e Alves (1998).

³ GASPARIN, João Luiz. **Comênio: a emergência da modernidade na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, pp. 18-19.

Dentre as suas obras destaca-se a *Didáctica Magna* (1657), escrita no século XVII, quando os pilares da Idade Média eram gradativamente demolidos para dar lugar a um novo modo de produzir a existência humana. O artesanato, que dominava todo o processo de trabalho cede espaço, paulatinamente, para as manufaturas baseadas na divisão de trabalho e mão-de-obra assalariada. Para estabelecer os princípios do modo de produção capitalista, a burguesia cada vez mais forte enquanto classe social lutava contra os representantes da nobreza e do clero. É nesse contexto histórico que Comênio, ao produzir a *Didáctica Magna*, pensa a organização e os métodos de ensino necessários para a escola moderna que nascia com o propósito de atender a todos. Com profundidade e com riqueza de detalhes o pensador esclarece, entre outras coisas, que as instituições escolares deveriam ser divididas em quatro graus, de maneira a atender o homem de acordo com sua idade - da infância até a idade viril, ou seja, 24 anos. Dispôs os graus da seguinte maneira: o regaço materno (escola da infância ou escola materna), a escola primária (escola da puerícia ou escola pública da língua vernácula), a escola de latim (escola da adolescência ou ginásio) e a Academia (escola da juventude). (COMÊNIO, 1996, pp. 409-454).

Neste texto, a ênfase se dará no “plano da escola materna” e no “plano da escola língua nacional”, pois é neles que Comênio aborda de maneira mais específica a questão do ensino da leitura e do ensino da escrita (alfabetização).

De acordo com as ideias de Comênio, a escola do regaço materno (escola da infância), dirigida às crianças de zero a seis anos de idade, deveria funcionar em todos os lares, sob a responsabilidade da família. É nesta primeira escola, que todas as coisas úteis para toda a vida do homem deverão ser plantadas, diz Comênio (1996, p. 127), fazendo uma analogia com uma árvore que deve ser cuidadosamente adubada, regada e podada para crescer saudável e produzir bons frutos.

Como parte do currículo proposto para a escola materna⁴, o autor destaca o ensino da “gramática infantil” que, de alguma forma, parece ser uma proposta de iniciação do processo de aprendizagem da língua materna através da fala (balbucios), a ser realizada pelos próprios pais da criança. Comênio (1996, p. 418) ressalta que “A gramática infantil consistirá em pronunciar corretamente a língua materna, isto é, em proferir articuladamente as letras, as sílabas e as palavras”.

⁴ O currículo da escola materna proposto por Comênio (1996, pp. 415-421) era constituído por noções rudimentares de metafísica, ciências físicas, óptica, astronomia, geografia, cronologia, história, bases da aritmética, rudimentos de geometria, estática, artes mecânicas, arte dialéctica, poesia, música, economia doméstica, política, moral (ética), religião e piedade.

Para o ensino da “gramática infantil”, o pensador morávio sugere aos pais e mães a utilização de dois livros. O primeiro - Livro de Conselhos - usado para que os pais e as mães não se esquecessem de seus deveres, era constituído por “todas as coisas em que é necessário formar a infância”, bem como indicava o momento mais adequado para agir e quais as “maneiras e as regras” que deveriam ser observadas na “fala e no gesto para inculcar nas crianças as primeiras noções mais elementares” (COMÉNIUS, 1996, p. 422).

O outro livro indicado por Comênio para ser utilizado na escola materna é o denominado Livrinho de Imagens. Este livro, escrito e organizado para ser utilizado pelas próprias crianças, composto de figuras e palavras para “exercitar os sentidos a reconhecer as coisas mais fáceis” tinha relação com as primeiras noções dos conhecimentos que faziam parte do plano de estudo voltado para a infância. No livro, a criança poderia pintar desenhos de coisas (montes, vales, plantas, aves, peixes, luz, trevas, o céu com sol, a lua, etc.) e de pessoas (um rei com cetro e coroa, um soldado com armas, um lavrador com a charrua, etc.) e relacionar o seu significado a palavras, com a finalidade de apreender através dos sentidos (pressuposto comeniano de aprendizagem) noções básicas do programa didático. Comênio, ao falar sobre a tríplice utilidade do Livrinho de Imagens, ressalta a função desse material didático, naquela época, no processo de aquisição da leitura e da escrita pela criança.

A utilização deste livro é tríplice: 1. ajuda a imprimir as coisas na mente das crianças; 2. atrai os espíritos tenros a procurar em qualquer outro livro coisas para se divertir; 3. faz aprender a ler mais facilmente, pois, como as figuras das coisas têm o seu nome escrito por cima, poderá começar-se a ensinar a ler, ensinando a ler as letras desses nomes (COMÉNIUS, 1996, p. 423).

Ao abordar o “plano da escola de língua nacional” Comênio lança algumas ideias a respeito do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, o que revela como essa questão, desde longo tempo, tem merecido a atenção de pedagogos renomados.

A escola de língua nacional (vernáculo), destinada à juventude de seis a doze anos, deveria funcionar em todas as comunas, vilas e aldeias. A finalidade da escola da puerícia é, no entender de Comênio, ensinar coisas que seriam úteis durante toda a vida do homem⁵. Entre estas coisas úteis, o autor destaca:

⁵ Outras coisas úteis para a vida do homem indicadas por Comênio (1996, pp. 128-129) eram, por exemplo, aprender a contar e calcular; medir; aprender de cor as máximas da Sagrada Escritura; aprender os ensinamentos morais; aprender conhecimentos relacionados à economia, à política, à história geral do mundo, às artes mecânicas. Tais conhecimentos, é preciso frisar, eram necessários para o homem desenvolver as suas atividades

I. Ler corretamente tudo aquilo que, em letras tipográficas ou à mão, está escrito na língua nacional; II. Escrever, primeiro caligraficamente, depois rapidamente, e, por último, em conformidade com as regras gramaticais da língua nacional, as quais devem ser expostas de modo mais familiar, e devidamente aplicadas por meio de exercícios (COMÊNIO, 1996, p. 428).

O método para estudar as línguas em geral e a língua nacional em particular, na fase da juventude, deve propiciar uma relação estreita com o estudo das coisas já conhecidas, de maneira que, ao aprender o significado das coisas, aprenda também a expressá-las por meio de palavras. A esse respeito Comênio diz:

Daqui se segue, em primeiro lugar, que as palavras não se devem aprender separadamente das coisas, uma vez que as coisas separadas das palavras não existem, nem se entendem; mas, enquanto estão unidas, existem aqui ou além e desempenham esta ou aquela função (COMÊNIO, 1996, p. 332).

Para que o método de ensinar a língua vernácula fosse eficiente era fundamental, segundo Comênio (1996, pp. 430-435), que os estudantes fossem distribuídos em seis classes conforme a idade e se destinasse a cada uma delas, um “livro de texto” que deveria conter todo o programa a ser ministrado. Cada um desses livros tratava das coisas a serem aprendidas de uma forma diferente. Ou seja, partindo dos aspectos mais gerais, mais conhecidos e mais fáceis, para os aspectos mais especiais, mais desconhecidos e mais difíceis. Os livros de leitura, segundo Comênio, deveriam ainda ser adaptados aos espíritos infantis, devendo, portanto, apresentar coisas agradáveis e lúdicas para que as crianças aprendessem com facilidade e com prazer. O “livro de texto”, composto de lições, constituía-se no principal instrumento para o ensino da leitura e da escrita. Enfim, os livros da escola de língua vernácula deveriam ser lidos, copiados, decorados e objeto de exercícios escritos e orais pelos estudantes.

3. Rousseau e a educação de Emílio na “idade da natureza”

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), pensador do século XVIII, em sua destacada obra *Emílio ou Da educação*, expõe suas ideias sobre a pedagogia, os métodos de ensino, o modo de proceder do mestre e do discípulo, os conhecimentos a serem aprendidos. Esse texto clássico é um verdadeiro tratado sobre a educação moderna.

práticas e teóricas, próprias do período histórico marcado pela transição da sociedade feudal para a sociedade moderna.

Rousseau viveu e produziu sua extensa obra de cunho filosófico e educacional num momento histórico de grandes lutas políticas, quando a burguesia ascendente buscava estabelecer-se no poder combatendo a nobreza e o regime feudal que se encontrava em plena derrocada. A Europa Ocidental, à época, era dominada pelos governos absolutistas. A urbanização das cidades e o incremento da indústria, devido ao acúmulo do capital motivado pelos séculos de intenso comércio nas principais regiões marítimas do Velho Continente criaram as condições necessárias para o surgimento de novas relações de trabalho e de nova forma de produzir a existência humana. O modelo de produção capitalista, fundado na divisão do trabalho, substituiu gradativamente as atividades artesanais, cujas etapas do processo laboral eram de domínio do mestre artesão.

Rousseau ao escrever sobre a educação de Emílio dividiu-a em cinco fases, quais sejam, a idade da natureza – o bebê (0 a 2 anos); a idade de natureza – (2 a 12 anos); a idade de força (12 a 15 anos); a idade de razão e das paixões (15 a 20 anos) e a idade de sabedoria e do casamento (20 a 25 anos). Para descrever a forma de entender a educação, o autor tomou como referência a experiência desenvolvida junto a Emílio, seu discípulo imaginário⁶. Trata-se, portanto de uma relação educativa preceptoral.

O processo de educação, de acordo com o pensador, confunde-se com a própria vida do homem. Não se aprende apenas na escola, mas em muitos lugares e em muitas situações do cotidiano. O autor afirma, inclusive, que a criança adquire mais conhecimento nos pátios dos colégios do que dentro das salas de aula. Em seus estudos, Rousseau (1995, p. 8) assinala, também, que a educação é proveniente de três fontes: da natureza, das coisas e dos homens. Por isso, ele condena, categoricamente, os métodos de ensino que desrespeitavam o processo natural de aprendizagem. Assim, o mestre, não deveria apressar-se para ensinar, mas ao contrário, era preciso deixar amadurecer a infância nas crianças (ROUSSEAU, 1995, p. 92).

No que se refere especificamente ao processo de alfabetização, ao tratar da educação da criança de zero a dois anos de idade, Rousseau, na obra *Emílio ou Da educação*, analisa criticamente a maneira como a ama-de-leite, que acompanha a criança a maior parte do tempo conduz o aprendizado da fala. De acordo com o pensador suíço, a fala é um processo natural que se inicia desde o nascimento, quando o bebê ouve as pessoas falarem ao seu redor. Por essa razão, ele desaprova tanto a “tagarelice” da ama-de-leite como o “palavrório” dos

⁶ Emílio é, de fato, um “aluno imaginário” que o autor supõe ter certas características necessárias para “trabalhar em sua educação e conduzi-la desde o momento de seu nascimento até que, já homem, não mais precise de outro guia que não ele mesmo”. ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995, p. 28.

mestres que forcem as crianças a falar e a conviver com palavras que elas não entendem o significado. As crianças, segundo o autor, têm uma “gramática” própria para a sua idade que, muitas vezes, os adultos não compreendem.

A infeliz facilidade que temos de usar palavras que não entendemos começa mais cedo do que se pensa. O estudante escuta na aula o palavrorio do professor da mesma forma como escutava quando bebê a tagarelice da amade-leite. Acho que seria instruí-lo com muita utilidade ensinar-lhe a não compreender nada daquilo (ROUSSEAU, 1994, p. 58).

Quanto à correção da fala, Rousseau também condenou os métodos da época que exigiam pressa e rigor no uso formal da linguagem. Na opinião do autor, os problemas de linguagem apresentados pelas crianças não devem assustar os adultos, pois eles podem ser corrigidos naturalmente, sem fazer críticas ostensivas e apressadas que, em vez de contribuir com o desenvolvimento da linguagem, reprimem a espontaneidade da fala. Ele assinala que é importante o cuidado com a clareza e o tom (altura) da pronúncia das palavras, o que deve ser resultado de uma experiência continuada junto às pessoas do seu convívio, sem os exercícios de memorização usados pela escola.

Todos esses pequenos defeitos de linguagem que tanto tememos que as crianças contraíam nada são. São prevenidos ou corrigidos com grande facilidade. Aqueles, porém, que as fazemos contrair tornando a sua fala surda, confusa, tímida, criticando continuamente seu tom, censurando todas as suas palavras, não se corrigem jamais (ROUSSEAU, 1994, p. 62).

O aprendizado da leitura é outra questão abordada por Rousseau em sua obra *Emílio ou Da educação*, ao tratar da educação destinada às crianças de 2 a 12 anos de idade. Com uma visão bastante crítica a respeito dos métodos usados em seu tempo, para introduzir as crianças no mundo da leitura, o pensador chega a declarar que a “leitura é o flagelo da infância”, visto que ela é uma atividade que ocupa grande parte do tempo delas. Segundo Rousseau, a pessoa deveria aprender a ler quando a leitura se constituísse em uma coisa útil e necessária para a sua vida.

Suprimindo assim todos os deveres das crianças, suprimo os instrumentos de sua miséria, os livros. A leitura é o flagelo da infância, e é quase a única ocupação que lhes sabem dar. Assim que completar doze anos, Emílio saberá o que é um livro. Mas pelo menos, dirão, é preciso que ele saiba ler. Concorro, é preciso que ele saiba ler quando a leitura lhe for útil; até então, só servirá para aborrecê-lo (ROUSSEAU, 1994, p. 127).

Desta forma, o pensador suíço deixa claro que a leitura deve ser introduzida de forma natural, não se apressando, portanto, o seu ensinamento. Rousseau estabelece, também, a idade de doze anos para ensinar a Emílio o que é um livro. Ao fazer referência aos vários métodos para ensinar a ler, ele explica que apesar da sua diversidade, nenhum deles se preocupou com o principal: o desejo da criança de aprender. Se o mestre considerar o interesse da criança em aprender a ler, qualquer método será bem sucedido, afirmou.

Tem-se muito trabalho para buscar os melhores métodos de ensinar a ler; inventam-se escrivatinhas, mapas; faz-se do quarto da criança uma oficina gráfica. Locke pretende que a criança aprenda a ler com os dados. Não é uma invenção bem pensada? Que pena! Um meio mais seguro do que tudo isso é aquele que sempre é esquecido: o desejo de aprender. Dai esse desejo à criança, e depois deixai vossas escrivatinhas e vossos dados, pois qualquer método lhe servirá. O interesse presente, eis o grande motivo, o único que leva com segurança e longe (ROUSSEAU, 1994, pp. 127-128).

A linguagem, entendida como um instrumento para comunicar os nossos sentimentos, as nossas vontades, os nossos desejos, é considerada por Rousseau como uma “arte cuja utilidade” pode ser ensinada para as pessoas de todas as idades. O autor ressalva, porém, que é necessário usar estratégias que despertem o interesse das crianças pelo emprego desse instrumento, além de utilizá-lo com compreensão.

Para esclarecer a sua forma de pensar sobre essa questão, Rousseau descreve algumas situações práticas, em que Emílio é colocado em contato com situações sociais de leitura e escrita. Emílio, por exemplo, recebeu de seu pai, de seus parentes, de seus amigos alguns convites para jantares, passeios ou festas. Por se tratar de um assunto de interesse de Emílio, Rousseau ressalta que esta é uma oportunidade significativa para alguém ler o texto para ele, ou então, o próprio Emílio fazer um esforço para decifrar partes dos convites que recebeu. É justamente, a partir de situações concretas de comunicação social como esta, que a leitura e a escrita devem ser ensinadas, na opinião de Rousseau (1995, p. 128).

4. Ferreiro e o processo de aquisição da leitura e da escrita pela criança

Emilia Ferreiro, doutora em psicologia pela Universidade de Genebra, foi orientanda e colaboradora do renomado pensador suíço Jean Piaget. As investigações da autora a respeito da alfabetização tiveram início nas últimas décadas do século XX, sendo desenvolvidas, principalmente, na Argentina, seu país de origem. Ainda em plena atividade intelectual, Ferreiro tem se ocupado em aprofundar suas pesquisas e divulgá-las em publicações e

conferências realizadas em vários países do mundo, inclusive o Brasil, onde ainda hoje é muito reverenciada pelos estudiosos da alfabetização em geral.

Emilia Ferreiro e seus colaboradores desenvolveram as investigações sobre a lecto-escrita no momento em que a Argentina e alguns países da América Latina passavam por um período de grande turbulência política e econômica. Esses países, na década de 1970, foram marcados pelos governos centralizadores, autoritários e populistas. Através de um golpe de estado, os militares assumem o poder na Argentina, instalando um longo período de ditadura e de desrespeito às leis da democracia moderna. Tal contexto social é decorrência do desenvolvimento histórico do modelo capitalista de produção da economia, já em plena fase de globalização e de desenvolvimento do ideário neoliberal, que buscava se fortalecer após mais um período de crise.

Esse contexto social da América Latina vai influenciar, de forma decisiva, os rumos da vida e da produção teórica da pesquisadora argentina e de sua equipe de trabalho.

Em 1979, Emilia Ferreiro publica a sua obra maior denominada *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, traduzida para a língua portuguesa com o título de *Psicogênese da língua escrita*. Nesta obra, que Emilia Ferreiro e sua colaboradora Ana Teberosky expõem com detalhes e profundidade suas reflexões e teses resultantes de pesquisas experimentais realizadas no período de 1974 a 1976, em Buenos Aires, com crianças de 4 a 6 anos de idade provenientes de um meio social de classe baixa, que frequentavam as escolas primárias e os jardins da infância. A escolha de tal segmento da população para investigação, segundo as autoras, deveu-se ao fato de que as crianças de baixo nível sócio-econômico da Argentina, na época, eram candidatas a engrossar as estatísticas do fracasso escolar. Enquanto as crianças da classe média tinham seu processo de alfabetização iniciado antes de entrarem na escola, por possuíam maior contato com o “mundo da leitura e da escrita”. As crianças de classe baixa, por não terem essa oportunidade, estavam mais sujeitas à reprovação nos anos iniciais de escolarização⁷.

Na introdução da obra *Psicogênese da língua escrita*, Ferreiro e Teberosky, inicialmente, procuram esclarecer as finalidades do trabalho de investigação que elas realizaram no campo da alfabetização. Conforme as autoras:

⁷ A pesquisa experimental desenvolvida por Ferreiro e Teberosky foi desenvolvida em dois momentos. O primeiro (“seguimento semilongitudinal de um ano de duração”) envolveu um conjunto de crianças de 4 a 6 anos de idade da mesma faixa etária provenientes de classe média e de classe média, que frequentavam a escola, com o objetivo de verificar a influência da diferença social. FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985, pp. 35-38.

Por se tratar de um tema já debatido no campo da educação, é conveniente esclarecer que não pretendemos propor nem uma nova metodologia da aprendizagem nem uma nova classificação dos transtornos da aprendizagem. Nosso objetivo é o de apresentar a interpretação do processo desde o ponto de vista do sujeito que aprende, e tendo, tal interpretação, seu embasamento nos dados obtidos no decorrer de dois anos de trabalho experimental com crianças entre quatro e seis anos. Tampouco faremos uma análise profunda da situação educacional na América Latina. Entretanto, o jogo de influências dos fatores metodológicos e sociais está presente ao longo de todo o desenvolvimento deste livro (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p. 15).

Em seguida, as autoras procuram explicar a situação educacional na América Latina, ressaltando o quadro alarmante de analfabetismo no Continente. Esta preocupação, que ocupou espaço privilegiado nos debates educacionais da década de 1970 e tendo como base os dados estatísticos fornecidos pelos organismos internacionais como a UNESCO. As pesquisadoras assinalam que a situação exigia uma ação efetiva do Estado no sentido de fazer valer o Artigo 26 - Direito à Educação, da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que visava garantir educação para todos os indivíduos (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, pp. 15-16).

Ao analisarem o problema do analfabetismo, Ferreiro e Teberosky (1985, pp. 18-20) colocam em debate os denominados “métodos tradicionais de ensino da leitura”, visto que, à época, o problema da aprendizagem da escrita e da leitura era colocado como uma questão de métodos. Como decorrência, o foco das discussões dos alfabetizadores, centrava-se na pergunta: Qual é o melhor método para alfabetizar? No entender de Ferreiro e Teberosky, naquele momento histórico:

A preocupação dos educadores tem-se voltado para a busca do “melhor” ou “mais eficaz” deles, levantando-se, assim, uma polêmica em torno de dois tipos fundamentais de métodos: *métodos sintáticos*, que partem de elementos menores que a palavra, e *métodos analíticos*, que partem da palavra ou de unidades maiores. Em defesa das respectivas virtudes de um ou de outro, originou-se uma discussão registrada em extensa literatura; literatura que tanto faz referência ao aspecto metodológico em si, como aos processos psicológicos subjacentes (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p. 18).

Ferreiro e Teberosky fazem uma análise crítica à centralização do debate da alfabetização nos tradicionais métodos de alfabetização, que ressaltam os procedimentos metodológicos e as implicações psicológicas de cada um deles. Mediante tal análise, fundamentadas na literatura sobre a aprendizagem da língua escrita, disponível nessa época, as autoras concluem que, a solução para os problemas da aprendizagem da língua escrita

estava localizada, ora na metodologia empregada pelo professor, ora nas aptidões ou habilidades requeridas para esta aprendizagem (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p. 25).

Procurando romper com essa tendência de entender a questão da alfabetização que predominava naquela época, Ferreira e Teberosky afirmam claramente que o trabalho desenvolvido por elas não se localiza em nenhuma das duas vertentes: o método e a maturidade para lecto-escrita. Conforme as pesquisadoras (1985, p. 160) o foco das suas investigações concentra-se essencialmente na compreensão das “formas iniciais de conhecimento da língua escrita e dos processos de conceitualização resultantes de mecanismos dinâmicos de confrontação entre as idéias próprias do sujeito, de um lado, e entre as ideias do sujeito e realidade do objeto de conhecimento, de outro”. Ou seja, as preocupações das autoras concentram-se na explicação da natureza do processo de aquisição da leitura e da escrita pelo sujeito. Por isso, elas buscam esclarecer, antes de tudo, os princípios básicos que orientaram o trabalho experimental empreendido.

1. *Não identificar leitura com decifrado.* Até o presente, tanto a psicologia como a pedagogia têm encarado a aprendizagem da leitura como um inevitável mecanismo de correspondência entre o oral e o escrito. Só recentemente alguns autores começam a defender outras posições, colocando em evidência que ler não equivale a decodificar as grafias em sons (J. Foucambert, F. Smith) e que, portanto, a leitura não pode ser reduzida a puro decifrado. 2. *Não identificar escrita com cópia de modelo.* Quando se encara a escrita como uma técnica de reprodução do traçado gráfico ou como um problema de regras de transcrição do oral, se desconhece que, além do aspecto perceptivo-motor, escrever é uma tarefa de ordem conceitual. (...). Longe da caligrafia e da ortografia, quando uma criança começa a escrever, produz traços visíveis sobre o papel, mas além disso, e fundamentalmente, põe em jogo suas hipóteses acerca do próprio significado da representação gráfica. 3. *Não identificar progressos na conceitualização com avanços no decifrado ou na exatidão da cópia.* Este terceiro princípio é consequência do primeiro e do segundo. Se entendemos a aquisição da escrita como produto de uma construção ativa, ela supõe etapas de estruturação do conhecimento (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p. 34).

Com o propósito de realizar uma “revolução conceitual” no campo da alfabetização, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985, pp. 25-32) desenvolveram um extenso estudo a respeito do processo de construção da leitura e da escrita pela criança, fundamentadas em pilares teóricos básicos⁸. O primeiro trata das teses defendidas pelo pensador suíço Jean Piaget a respeito do “sujeito cognoscente” que busca ativamente conhecer as coisas do mundo através de suas próprias ações. O segundo pilar teórico refere-se às ideias oriundas da

⁸ De acordo com Ferreiro e Teberosky, a originalidade dos estudos empreendidos por elas, está provavelmente no fato de serem as primeiras pesquisadoras a vincular (em língua espanhola) a perspectiva linguística americana da época com a Teoria da Inteligência proposta por Jean Piaget. FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985, p. 25.

psicolinguística (Chomsky, Goodman, Smith, Read), campo de conhecimento que vinha passando por mudanças na década de 1970, nos Estados Unidos.

Tendo como pressuposto esse duplo marco conceitual Ferreiro e Teberosky planejaram e desenvolveram situações experimentais, nas quais as crianças selecionadas eram conduzidas a colocar em evidência a própria maneira de ver a escrita e de entender a leitura. A partir dessas experiências empíricas, cuidadosamente analisadas e descritas, as autoras analisaram a evolução da leitura e da escrita, estabelecendo os níveis (sucessivos e ordenados) que, segundo elas, as crianças passam quando estão aprendendo ler e escrever. Tais níveis são caracterizados pelas hipóteses (construções originais) formuladas pelo sujeito que está sendo alfabetizado.

Na obra *Psicogênese da língua escrita* (capítulo 6 – Evolução da escrita), Ferreiro e Teberosky realizam uma explanação de cada um dos cinco níveis que caracterizam a linha de evolução da escrita infantil, procurando exemplificá-los com as representações gráficas das próprias crianças investigadas. A seguir, uma descrição sucinta das características de cada um desses níveis.

Nível 1 (hipótese pré-silábica) - escrever significa “reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como forma básica de escrita” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p. 183). A criança, ao escrever, usa registros não convencionais, como grafismos primitivos (garatujas) e traços bastante semelhantes entre si, o que torna a escrita indiferenciada. A leitura torna-se impossível e a interpretação da escrita fica a critério do sujeito que a produziu. Para tentar vencer as dificuldades nesse nível, as pesquisadoras dizem que as crianças recorrem a certas estratégias tais como: reproduzir na escrita o tamanho do objeto (realismo nominal) referido (por exemplo: para objetos grandes, usam traços grandes ou maior número de traços); buscar processos de diferenciação dos grafismos produzidos (por exemplo: variação do tipo e da quantidade de traços na mesma palavra e entre palavras diferentes, à medida que aumenta o seu repertório de letras).

Nível 2 (hipótese pré-silábica) – a hipótese central neste nível é “para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes) deve haver uma diferença objetiva nas escritas” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p. 189). O progresso gráfico mais notório, deste nível de evolução da escrita, no entender das autoras, é que os grafismos reproduzidos pelas crianças se aproximam cada vez mais do traçado das letras convencionais. No entanto, os sujeitos investigados continuam trabalhando com a ideia de que é necessário variar o tipo e a quantidade de marcas gráficas para que a escrita seja interpretada (geralmente três

grafismos), o que é assinalado como o “fato conceitual” mais interessante do referido pelas autoras.

Nível 3 (hipótese silábica) - é caracterizado pelo esforço que a criança faz para atribuir um “valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p. 193). É nesta fase da evolução da escrita que o sujeito realiza a descoberta conceitual mais importante, segundo as autoras: “cada letra vale por uma sílaba”. O que significa “um salto qualitativo”, em relação aos níveis anteriores. Isto é, a criança pela primeira vez percebe que a escrita representa partes da fala. Desta forma, ela supera a etapa da correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral correspondente (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p. 193).

Nível 4 (hipótese silábico-alfabético) – momento de transição da hipótese silábica para a alfabético. Nesta fase “a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá além da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafias (...) e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p. 196, 209). Em outros termos, a criança ao analisar a sua escrita silábica percebe que seus registros gráficos não correspondem à sua crença de que são necessários no mínimo três caracteres para se possa atribuir um significado ao que foi escrito. Além disso, ela percebe que a leitura das formas gráficas dos livros ou dos textos dos adultos não corresponde à sua hipótese silábica. É este “conflito cognitivo” que, conforme Ferreiro e Teberosky, levará a criança a refletir sobre a sua maneira de representar os sons da fala, comparando-a com o modelo convencional encontrado no meio social. Sendo, portanto, a presença de um “conflito cognitivo” gerado pelo confronto entre as hipóteses formuladas pelo sujeito e o material escrito disponível no ambiente escolar e na sociedade em geral que desencadeará o processo de compreensão de que o sistema de escrita é alfabético e, não, silábico como até então acreditava a criança.

Nível 5 (hipótese alfabética) – nesta fase a criança “já franqueou a ‘barreira do código’; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p. 196, 213). Ao atingir a escrita alfabética que constitui a fase final do processo de evolução da escrita, não significa, porém, que a criança tenha superado todas as dificuldades do sistema gráfico de uma língua (como por exemplo, os de ortografia), assinalam as autoras.

Esse processo de evolução da escrita identificado por Ferreiro e Teberosky no livro *Psicogênese da língua escrita* é bem conhecido dos educadores e dos pesquisadores brasileiros que estudam a temática da alfabetização. A partir da década de 1980, no Brasil e na América Latina, os resultados das pesquisas de Emilia Ferreiro passaram a despertar o interesse. No Brasil, em especial, com base nos escritos e nas palestras proferidas por Ferreiro, a denominada “proposta construtivista de alfabetização” foi largamente difundida, ganhando adeptos em todo o país. O Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA), do Rio Grande do Sul e os educadores da Escola da Vila, de São Paulo contribuíram para popularizar as ideias de Ferreiro e Teberosky, principalmente no que se refere aos níveis pelos quais passam as crianças quando aprendem ler e escrever.

5. Considerações finais

As contribuições de pensadores renomados da área da pedagogia, que em diferentes momentos históricos, abordaram a questão do aprendizado da leitura e da escrita pela criança, inspiraram a realização de um estudo criterioso da obra considerada expressiva no conjunto da produção de cada um dos autores para se proceder a investigação. O pressuposto básico da pesquisa bibliográfica desenvolvida foi a de que essas obras, por serem clássicas retratam com plenitude as necessidades da sociedade em uma determinada época, dentre elas a educação e a alfabetização. Assim, mesmo que de maneira sucinta, é explicitado o contexto social em que a obra foi produzida, por entender que ela é reflete de alguma forma o momento histórico em que foi escrita.

A partir da explanação desenvolvida ao longo do texto tendo como base a análise das contribuições dos pensadores extraídas das obras estudadas, na sequência, são sintetizadas as principais ideias sobre a educação e o processo da leitura e da escrita.

Comênio é enfático ao proclamar que a educação da criança deve ter início na tenra idade, no próprio lar, a fim de prepará-la para o aprendizado da língua materna. Para o ensino da leitura e da escrita ele recomenda o uso de livro de texto de acordo com a idade e com o conhecimento já acumulado pela criança.

Rousseau, um século depois de Comênio, ressalta que o contato da criança com a natureza é o princípio da boa educação. Tanto a “tagarelice” da ama-de-leite quanto o “palavrório” dos mestres, além de forçar a criança a aprender palavras sem significados foge ao nível de sua compreensão. Neste sentido, o pensador denuncia a influência nefasta da sociedade para o desenvolvimento da criança, prega a liberdade e o tempo certo para

aprender. Com relação à leitura, advoga que ela deve acontecer no tempo em que a criança for despertada por algum interesse pessoal ou necessidade, como por exemplo, ler um convite de aniversário. Assim, o livro não seria um pretexto para aprender a ler e escrever, mas um objeto de deleite.

Já Ferreiro e sua colaboradora Teberosky fundamentadas principalmente na teoria do pensador suíço Jean Piaget e nas novas ideias da psicolinguística, procuram explicar o processo de apropriação realizado pela criança sobre o objeto conceitual da língua escrita. Ou seja, ao revelar a denominada “psicogênese da língua escrita”, onde o sujeito busca sua própria lógica e coerência para fazer uso da língua, as pesquisadoras se posicionam contra a concepção tradicional de alfabetização, que considera a leitura e a escrita como objeto que exige um ensino sistemático fundado num determinado método e cuja aprendizagem supõe uma série de habilidades específicas. Partindo do pressuposto que a aquisição do conhecimento é um processo de origem psicogenética, as autoras colocam que a escrita é uma forma particular de representação gráfica, que vai sendo produzida pela própria criança a medida que ela toma contato com a língua na sua forma oral e escrita. Daí a presença dos níveis de leitura e escrita identificados e descritos por Ferreiro e Teberosky a partir do trabalho experimental desenvolvido com crianças de idades compreendidas entre 4 e 6 anos.

6. Referências bibliográficas

ALVES, Gilberto Luiz. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

COMÊNIO, João Amós. **Didáctica magna.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

GASPARIN, João Luiz. **Comênio: a emergência da modernidade na educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.