

ALFABETIZAÇÃO, HISTÓRIA E PERSPECTIVAS

*Flávio César Freitas Vieira**

RESUMO: O presente texto relata com base em uma pesquisa bibliográfica, o desenvolvimento da construção do conceito de ensino da escrita e leitura, enfocando na alfabetização, em parte, como o processo pelo qual se pode analisar o desenvolvimento histórico do conhecimento humano, a partir de referências a certas civilizações antigas até atingir o século XX. Além disso, a alfabetização também pode ser compreendida como processo de construção das habilidades de leitura e escrita.

PALAVRAS-CHAVE: História da educação. Ensino de escrita e leitura. Alfabetização.

ABSTRACT: The present work shows based on a bibliographical research the development of construction of the concept about writing and reading education, focusing on the art of reading and writing teaching, as the process for analyze the historical development of the human knowledge, concerning certain old civilizations until reaching 20th century. On the other hand, the alphabetization may be understood as process of construction of abilities of reading and writing.

KEY WORDS: History of education. Reading and writing teaching. Alphabetization.

No exercício de escrever sobre alfabetização, primeiramente, fez-se necessário recorrer ao filólogo brasileiro Aurélio Buarque de Holanda, como forma de buscar a definição clássica do termo alfabetização. Holanda o definiu como a “[...] ação de alfabetizar, de propagar o ensino da leitura”. Esta ação, de alfabetizar, de “ensinar a ler”, produz o alfabetismo, que é o

* Licenciado do Curso de Pedagogia, Mestre em Educação e doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Artigo orientado pela professora Dra. Sônia Maria dos Santos.

“estado ou qualidade de alfabetizado.” (HOLANDA, 1986, p. 82). Portanto, o alfabetizado resulta da ação de ensinar a ler e escrever, de um processo de alfabetização, e de outra maneira, a falta desta ação resulta na “desalfabetização”.

Atualmente, não há muita dificuldade em compreender que a alfabetização se faz por meio de processo, superando as primeiras acepções sobre o termo. Em razão de que a construção de conhecimento das últimas décadas sustenta esta situação. Em uma perspectiva pessoal, a alfabetização pode ser conceituada como o processo de aquisição do conhecimento do sistema de leitura e escrita de uma determinada sociedade por um sujeito nela inserido que ocorre de forma sistematizada e organizada por meio do processo de socialização formal e informal.

O processo de alfabetização informal se faz pelos primeiros contatos e relações que o novo sujeito inserido em uma determinada sociedade, realiza com sujeitos que possuem as habilidades de leitura e escrita desenvolvidas e os apresentam de forma funcional, não organizada e não sistematizada, para satisfazer as necessidades do momento presente.

Já processo formal se constitui por instrumento social específico de transmissão e produção de conhecimento, a escola, que o realiza em etapas sistematizadas e organizadas respeitando a capacidade cognitiva, o desenvolvimento motor e psíquico do sujeito que aprende o conteúdo culturalmente acumulado do sistema de leitura e escrita dessa sociedade.

A alfabetização, nesse sentido, é um processo social e cultural, e por assim se constituir, possui um aspecto histórico vinculado à própria existência do homem, desde a Antigüidade. Faz-se necessário, pois, para melhor compreender o atual momento da alfabetização, voltar o olhar, por alguns instantes, para os caminhos que foram percorridos no passado histórico e, conforme reconheceu Cagliari, “[...] a alfabetização é, pois, tão antiga quanto os sistemas de escrita. De certo modo, é a atividade escolar mais antiga da humanidade.” (1998, p. 12).

Ao citar alguns povos da Antigüidade, verificar-se-á que os sistemas de escrita e leitura perpetuavam a identidade desses povos, e o ensino desses sistemas às futuras gerações tornava-se estratégico para a própria sobrevivência dos mesmos. Caso esse ensino fosse interrompido, por qualquer motivo, estaria ameaçada a existência da identidade e da sobrevivência dos povos, e outro sistema se colocaria no lugar por dominação e/ou aculturação.

Nesse sentido, entende esse autor que “[...] para que os sistemas de escrita continuem a ser usados, é preciso ensinar às novas gerações

como fazê-lo. Quando esse elo se rompe, por abandono ou porque é trocado por outro modelo, a escrita antiga passa a ser um sistema sem decifração.” (CAGLIARI, 1998, p. 12).

A alfabetização nessas civilizações antigas, com seus respectivos sistemas de escrita e leitura, estava reservada à classe dominante com função clara e coerente de manutenção do sistema hierárquico e social. Entretanto, muitas pessoas aprendiam informalmente a ler e a escrever. “Note que essa atividade está diretamente ligada ao trabalho futuro que esses alunos irão desempenhar escrevendo para a sociedade e a cultura da época.” (CAGLIARI, 1998, p.15).

Nessa perspectiva, o adulto, ser maduro e que possui o conhecimento acumulado, deve transmitir o conhecimento ao aluno, ser imaturo e vazio de conhecimento que deve aprender conforme lhe for transmitido pelo ser adulto.

“Na Antigüidade, os alunos alfabetizavam-se aprendendo a ler algo já escrito e depois copiando. Começavam com palavras e depois passavam para textos famosos, que eram estudados exaustivamente. Finalmente, passavam a escrever seus próprios textos.” (CAGLIARI, 1998, p. 15).

Salienta-se que aprender a ler e a escrever não era oferecido a todos, mas apenas para alguns a quem o poder lhes estava reservado por herança, em razão de que isto habilitaria a participar do poder, e por isto, este aprendizado estava reservado às classes dominantes por função política de manutenção do poder hegemônico.

O sistema de alfabetização que existia nas escolas da Antigüidade possuía um eixo central, a “[...] introdução aos comportamentos e à moral do poder.” (MANACORDA, 1977, p. 10), como no caso dos egípcios. Ao passar pelas civilizações dos gregos e romanos – duas civilizações de culturas clássicas, em razão de que ambas lançaram as bases para que a partir delas outras viessem a se desenvolver –, a leitura e a escrita foram popularizadas. Cagliari afirma que “[...] quando os gregos passaram a usar o alfabeto, aprender a ler e a escrever tornou-se uma tarefa de grande alcance popular. De fato, pode-se mesmo dizer que na Grécia antiga havia as escolas do alfabeto.” (CAGLIARI, 1998, p. 17).

Na Grécia essa escola se popularizou “[...] graças às contribuições financeiras de particulares, de cidades ou de soberanos e, aos poucos, se tornará uma escola de Estado” (CAGLIARI, 1998, p. 65), porém, para as crianças livres.

O Império romano eleva-se sobre outros e domina também sobre os gregos, porém, os dominadores foram culturalmente conquistados pelo dominado, e a associação destas culturas contribui para a difusão da escola clássica. Cagliari afirma que “[...] os semitas, os gregos e os romanos nos deixaram alguns ‘alfabetos’: tabuinhas ou pequenas pedras ou chapas de metal onde se encontravam todas as letras, na ordem tradicional dos alfabetos [...]”. E mais, os romanos,

[...] práticos como sempre, acharam interessante o princípio acrofônico do alfabeto grego, mas perceberam que não precisavam ter nomes especiais para as letras, era mais simples ter como nome da letra apenas o próprio som dela. Dessa forma, mantinha-se o princípio acrofônico e ficava ainda mais fácil usar o alfabeto e se alfabetizar. Foi assim, que alfa, beta, gama, delta, épsilon, etc., transformaram-se em a, bê, cê, dê e, etc. (CAGLIARI, 1998, p. 17).

Posterior à queda do Império Romano no ocidente, o ensino de leitura e escrita entra em um período longo de aproximadamente mil anos, denominado na história geral de Idade Média, e durante o qual sofreu alteração de direção e sentido, porém conservou o caráter de preparação para o exercício do poder, agora sob o crivo da moral da Igreja Católica, que produz escolas sob princípios da religiosidade, tendo uma para o clero secular, e outra para o clero regular.

O gradual desaparecimento da escola clássica e a formação da escola cristã, na sua dupla forma de escola episcopal (do clero secular) nas cidades, e de escola cenobítica (do clero regular) nos campos. Mas, não obstante as exceções, o nível cultural é muito baixo quer entre os bárbaros, quer entre os homens da Igreja, quer entre os representantes do império. (MANACORDA, 1997, p. 111).

O sistema de ensino de leitura e escrita foi desenvolvido, durante este longo tempo, sob a condução do padrão de moral religiosa da Igreja Católica, basicamente, com a estratégia da fragmentação do ensino da leitura e escrita. Isto, provavelmente, se fez em razão de que o exercício de livre leitura das sagradas escrituras não era permitido, e só deveria ocorrer sob a tutela dos princípios de moral religiosa. Nota-se que a leitura crítica, que fora herdada das civilizações clássicas, era reservada a poucos, cuja função era o estudo e o ensino da leitura crítica das sagradas escrituras. Desta forma,

[...] a alfabetização, na Idade Média, em geral ocorria menos nas escolas do que na vida privada das pessoas: quem sabia ler ensinava a quem não sabia, mostrando o valor fonético das letras do alfabeto em determinada língua, a forma ortográfica das palavras e a interpretação da forma gráfica das letras e suas variações. Aprender a ler e a escrever não era uma atividade escolar, como na Suméria ou mesmo na Grécia antiga. Nessa época, como as crianças já não iam mais à escola, as que podiam eram educadas em casa pelos pais, por alguém da família ou até mesmo por um preceptor contratado para essa tarefa. Isso se estende desde a época clássica latina até o século XVI d.C. (CAGLIARI, 1998, p. 18).

Compreende-se, a exemplo das argumentações acima de Cagliari, que o ensino da escrita e leitura não se desenvolveu de forma padronizada, e sim na diversidade de manifestações culturais da época. Nesse sentido, tornava-se necessário estabelecer um padrão mínimo de grafia de letras para sustentar a comunicação entre os diversos povos e culturas, e assim, surgem as letras minúsculas, que possuíam os mesmos sons das respectivas letras maiúsculas. A partir deste momento, a ortografia que se ocupa com a grafia das letras, “[...] mostrou uma vantagem a mais: além de servir para neutralizar a variação lingüística na escrita, do ponto de vista fonético, passou a ser o guia interpretativo do valor da variação gráfica das próprias letras.” (CAGLIARI, 1998, p. 18).

Estabelece-se outra fase sobre o ensino da leitura e da escrita, ainda, dentro do processo histórico caracterizado pelo poder hegemônico da Igreja Católica, ao passar a ser questionado por leigos e religiosos, com maior intensidade, em razão das mudanças que ocorriam nos aspectos econômicos e socioculturais. Consolida-se a livre interpretação das sagradas escrituras por leigos e religiosos, que até então, estava preservada na língua latina clássica e sob único domínio dos líderes religiosos católicos.

A influência dos movimentos das reformas protestantes contribuiu muito para que isto se efetivasse, conforme afirma Manacorda, os protestantes

[...] promoveram a difusão da instrução a fim de que cada um pudesse ler e interpretar pessoalmente a Bíblia, sem a mediação do clero. Na Inglaterra, John Whicliffe (1320-1384) auspiciara que cada um se tornasse um teólogo e na Boêmia, Jan Hus (1374-1415) dera uma contribuição concreta à instrução, codificando a ortografia tcheca e redigindo um silabário, em que as frases de conteúdo religioso eram apresentadas em ordem alfabética (ABC de HUS). Por essa razão, Enea Silvio Piccolomini, o futuro Pio II,

visitando a Boêmia, alguns decênios depois, achara que: 'aquela infiel progênie humana pelo menos tem uma boa qualidade: ama a instrução'. (MANACORDA, 1997, p.194).

Associados a esses movimentos reformadores de princípios religiosos e renovadores ao ensino de leitura e escrita, com a invenção da imprensa mecânica de tipos, por Güttemberg, em 1455, surgiu uma crescente oferta de livros impressos, e para sustentar esta oferta, a demanda de leitores, certamente, deveria crescer. A leitura e a escrita deveriam se expandir.

"Com o Renascimento (séculos XV e XVI) e, sobretudo, com o uso da imprensa na Europa, a preocupação com os leitores aumentou, uma vez que agora se faziam livros para um público maior, e a leitura de obras famosas deixou de ser coletiva para se tornar cada vez mais individual" (CAGLIARI, 1998, p. 19).

Surgem as cartilhas, neste contexto, com a preocupação de ocupar o espaço e de nortear a ortografia. A exemplo, diversas cartilhas são identificadas por Cagliari (CAGLIARI, 1998, p. 19-22):

- Jan Hus (1374–1415) – “ABC de Hus”, em 1525.
- Jan Amos Komensky (Comênio) (1592-1670) – “O mundo sensível em gravuras” – 1658.
- São João Batista de La Salle (1702) – “Condutas das escolas Cristãs” – 1720.
- José Hamel – Após 1789 – Ensino mútuo.
- Robert Owen (1771–1858) – Escolas para crianças; Jardim de infância ou Escola Maternal.
- Iriedrich Froebel (1782–1852) – Fundou o 1º Jardim de Infância.

A primeira cartilha em língua portuguesa de que se teve registro foi publicada em 1540, anexa em uma gramática de autoria de João de Barros, que assim “[...] publicou a cartilha, que é um outro diminutivo de ‘carta’, ao lado de ‘cartilha’. O nome ‘cartinha’ ou cartilha’ tem a ver com ‘carta’ no sentido de esquema, mapa de orientação.” (CAGLIARI, 1998, p. 22).

A cartilha do século XVI caracterizava-se por possuir a finalidade de alfabetizar tanto adultos como crianças, por meio da decoração, da decifração de palavras-chave, utilizando-se do princípio acrofônico, tanto de letras como de sílabas, associado à prática de cópiação e leitura das sílabas com correspondência das grafias.

A importância do ensino da leitura e da escrita cresceu muito, nos séculos que se seguiram, por certos fatores: a preocupação com a

identidade nacional por meio da preservação da língua pátria, e o crescente desenvolvimento filosófico, político e tecnológico, que contribuíram para acelerar as mudanças nos séculos XVII e XVIII, e que ressaltaram a educação, o caráter de uma das colunas de sustentação para manutenção do poder pelo Estado. As revoluções nas áreas econômica e política fortalecem este argumento, e o ensino da leitura e da escrita tornam-se partes fundamentais para a efetivação desses processos, como ocorreu nas revoluções americana e francesa.

O processo de politização, democratização e laicização da instrução tem origem na consciência dos indivíduos e na prática dos Estados. Com as revoluções da América e da França, a exigência de uma instrução universal e de uma reorganização do saber, que acompanhara o surgimento da ciência e da indústria moderna, de problema dos filósofos ou dos déspotas esclarecidos tornou-se objeto de discussões políticas das grandes assembleias representativas. (MANACORDA, 1997, p. 248)

No século XIX, surge outra cartilha na língua portuguesa, denominada de

“Método portuguez para o ensino do ler e do escrever”, de autoria de Antônio Feliciano de Castilho e, publicada em 1850, caracterizava-se pelo “emprego dos chamados ‘alfabetos picturais ou icônicos’ “, já usados na Grécia antiga, e muito em voga durante o Renascimento – na verdade, até hoje aparecem nas cartilhas modernas. (CAGLIARI, 1998, p. 23).

Neste mesmo período, surgem outras cartilhas, uma de autoria de João de Deus (1830–1896), denominada de *Cartilha maternal ou arte de leitura* e a outra, *Manual explicativo do método de leitura denominado escola brasileira*, organizada por Francisco Alves da Silva Castilho, publicado em 1859. Esta última cartilha, possuía algo diferente das demais, pois utilizava o método analítico associado ao método sintético, que até aquele momento era o padrão de alfabetização. Sobre Castilho, Cagliari apresenta as seguintes características:

[...] o autor foi professor em Campo Grande e alfabetizava as crianças pobres, passando depois a se dedicar à alfabetização de adulto. Ele chama a atenção para o fato de que se devem ler palavras inteiras e não letras ou sílabas. Seu método começava sempre com uma leitura coletiva, depois individual e, então, vêm os exercícios de escrita, seguindo o método que ele denomina “sintético/analítico.” (1998, p.23).

As propostas de ensino de leitura e escrita que, a partir deste momento se estabelecem, não alteram profundamente a apresentação do conteúdo nas cartilhas, no qual

“[...] o estudo foi dividido em lições, cada uma enfatizando um fato. O ensino silábico passou a dominar o alfabético, o método bá-bé-bi-bó-bu começava a aparecer. Com poucas modificações superficiais, esse tipo de cartilha iria ser o modelo dos livros de alfabetização.” (CAGLIARI, 1998, p. 21).

No Brasil, as estratégias de alfabetização alicerçaram-se em quatro tipos diferentes. O método sintético, o mais antigo que alcança isoladamente até próximo de 1850, que parte do alfabeto para a soletração e silabação, em apresentação gradativa de dificuldades, até atingir a leitura dos textos, conforme os exemplos das citadas Cartilhas: de João de Barros¹, de Antônio Feliciano de Castilho² e de João de Deus³.

Em transição entre o método sintético para o analítico, encontra-se a exemplo, a Cartilha de Francisco Alves da Silva Castilho⁴, anteriormente citada.

Outro período se constitui com a utilização do método analítico, a partir de 1870, e que alcança até os anos quarenta do século XX, quando se inicia outro tipo, o misto. Exemplos do método analítico, citados por Cagliari, caracterizam-se por iniciar com a cartilha maternal, método que

¹ João de Barros (1496-1571) escreveu a mais antiga gramática na língua portuguesa, que foi publicada em 1540. Essa cartilha apresentava o alfabeto, uma tabela de combinação de letras (combinações silábicas) e listas de palavras respectivamente começando pelas letras do alfabeto, com algumas ilustrações. Acrescentavam-se, ainda, mandamentos religiosos e as “taboas”, tabelas de combinações. (Cf. CAGLIARI, 1998, p. 22).

² Antônio Feliciano de Castilho escreveu a cartilha *Método português para o ensino do ler e do escrever*, publicado em 1850. Apresentava o emprego dos *Alfabetos Picturais* ou *Icônicos* (Cf. *Ibidem*, p. 23-24).

³ João de Deus (1830-1896) escreveu a *Cartilha Maternal ou arte de leitura*. Apresentava exercícios de desenho de letras por hachuras, valorizava a escrita. (Cf. *Ibidem*, p.24).

⁴ Francisco Alves da Silva Castilho escreveu a cartilha *Manual explicativo do método de leitura denominado escola brasileira*, publicado em 1859. O autor dedicou-se à alfabetização de crianças pobres e adultos, em Campo Grande. Apresenta-se como um exemplo da transição do método sintético para o analítico, por utilizar a leitura de palavras inteiras e não letras ou sílabas, bem como da leitura coletiva, depois a individual para então se realizar os exercícios. (Cf. *Ibidem*..)

“[...] vai assumir importância maior na década de 30, quando a psicologia passa a fazer testes de maturidade psicológica e a condicionar o processo a resultados obtidos nesses estudos. Um exemplo típico desse caso é a ‘Cartilha do povo’ (1928), de Lourenço Filho, e o famoso Teste ABC (1934), do mesmo autor.” (CAGLIARI, 1998, p. 25).

Um bom exemplo do tipo misto de alfabetização, que surge nos anos quarenta do século XX, “[...] misturavam estratégias do método sintético e do analítico. A cartilha: Caminho Suave (1948), de Branca Alves de Lima, com o período preparatório.” (CAGLIARI, 1998, p. 25).

Não poderia deixar de ser registrada uma experiência que durou poucos anos na década de sessenta do século passado, e abortada da vivência brasileira por causa do desdobramento das ações do golpe militar de 1964. Porém, essa experiência prosperou em outros países e ficou conhecida, e reconhecida mundialmente, como o “Método Paulo Freire” ou “educação como prática libertadora” para alfabetização de jovens e adultos e que se apresenta com uma proposta diferente do convencional.

Conforme Brandão,

[...] Paulo Freire pensou que um método de educação construído em cima da idéia de um diálogo entre educador e educando, onde há sempre partes de cada um no outro, não poderia começar com o educador trazendo pronto, do seu mundo, do seu saber, o seu método e o material da fala dele. Um dos pressupostos do método é a idéia de que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. A educação, que deve ser um ato coletivo, solidário – um ato de amor, dá pra pensar sem susto -, não pode ser imposta. Porque educar é uma tarefa de trocas entre pessoas e, se não pode ser nunca feita por um sujeito isolado [...]. De um lado e do outro do trabalho em que se ensina-e-aprende, há sempre educadores-educandos e educandos-educadores. De lado a lado se ensina. De lado a lado se aprende. (1981, p.21-22).

No final dos anos noventa, no Brasil, surgiu a concepção de alfabetização mais conhecida como *construtivista*, em razão de fundamentar-se nos pressupostos teóricos das pesquisas em Epistemologia Genética, de Piaget, e da Psicogênese da Língua Escrita, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, em que ressaltam “[...] a competência técnica do professor alfabetizador, se apóia em sólidos e profundos conhecimentos de lingüística e dos sistemas de escrita (de matemática e de ciências inclusive...)” (CAGLIARI, 1998, p. 34).

Nas reflexões de Emilia Ferreiro sobre a alfabetização, pode-se verificar

que as pesquisas desenvolvidas em conjunto com Ana Teberoski resultaram em avanço sobre a definição de processo de aprendizagem da leitura e da escrita, a ponto de considerar, tanto o aluno quanto o professor, sujeitos ativos no processo de aquisição dessas habilidades.

Nessa perspectiva, a escrita passou a ser considerada como uma representação da linguagem, e não como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras, a exemplo da invenção do sistema numérico. Assim, a invenção da escrita ocorreu por meio de um longo e lento processo histórico de construção de um sistema de representação da linguagem, tanto numérico como alfabético.

Compreende-se que esses dois sistemas estão envolvidos no processo de escolarização, o de representação dos números e da linguagem. Por comparação ao processo histórico desses dois sistemas, os alunos enfrentam dificuldades por estarem em processo de construção, reinvenção desses sistemas, e não por estarem no exercício de transcrição do modelo estabelecido. De acordo com Ferreiro (2001, p. 16-17), “[...] quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado”. Esta criança está estabelecendo um novo significante para um significado já estabelecido, está reinventando a escrita do tipo alfabético e não do tipo ideográfico.

As escritas de tipo alfabético (tanto quanto as escritas silábicas) poderiam ser caracterizadas como sistemas de representação cujo intuito – e primordial – é representar as diferenças entre os significantes. Ao contrário, as escritas do tipo ideográfico poderiam ser caracterizadas como sistemas de representação cuja intenção primária – ou primordial – é representar diferenças nos significados. (FERREIRO, 2001, p.14).

Caso valorize nas primeiras tentativas de escritas de alunos os aspectos gráficos mais do que os aspectos construtivos, por exemplo: a qualidade dos traços, das formas, da distribuição espacial, estimula-se então, a cópia. Todavia, valorizar-se-á, antes os aspectos construtivos do que os aspectos gráficos, estimular-se-á o exercício de diferenciação entre os significados.

Nesta perspectiva, a autora compreende que na evolução da escrita infantil encontram-se três grandes períodos distintos e, no interior dos quais existem múltiplas subdivisões:

[...] distinção entre o modo de representação icônico e o não icônico; a construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativos e quantitativos); a fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético). (FERREIRO, 2001, p. 19).

O primeiro período é o da escrita da criança, caracteriza por construir a diferenciação entre representações gráficas figurativas e não-figurativas, entre desenho e escrita. No segundo período, avança-se para o exercício de diferenciação entre escritas, intrafigurais e interfigurais. Na primeira etapa de escritas intrafigurais ocorre o estabelecimento de propriedades para que se possibilite identificar um texto como interpretável, a exemplo: a quantidade e a qualidade das representações gráficas. Na segunda etapa, verifica-se que se buscam as diferenciações entre as representações gráficas produzidas, com o objetivo de dizer diferentes coisas.

Ferreiro considera que

“[...] nestes dois primeiros períodos, o escrito não está regulado por diferenças ou semelhanças entre os significados sonoros. É a atenção às propriedades sonoras do significante que marca o ingresso no terceiro grande período desta evolução.” (FERREIRO, 1998, p. 24).

O terceiro período inicia-se pela fonetização da escrita, que se caracteriza por alcançar a exigência de leitura de uma sílaba por letra, sem repetir e sem omitir letras. Após o qual, a criança avança para o período silábico-alfabético e alfabético.

Neste terceiro e importante período, a criança inicia a descoberta de que as unidades gráficas, as letras, podem corresponder em outras partes da palavra, às sílabas, e a representação gráfica corresponde à representação oral, chamado silábico. Passa em seguida por um período de transição, o silábico-alfabético, para enfim alcançar a compreensão de uma etapa seguinte, a alfabética que descobre “[...] que a sílaba não pode ser considerada como uma unidade, mas que ela é, por sua vez, reanalisável em elementos menores, [e] ingressa no último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido.” (FERREIRO, 1998, p. 27).

Os resultados das pesquisas realizadas na Argentina por Ferreiro e Teberoski, posteriormente publicados na obra *Los síntomas de escritura en el desarrollo del niño*, em 1979, possibilitou verificar que a criança produz a escrita de acordo com os processos assimiladores, e com essa

transforma o objeto de conhecimento produzindo escritas, inicialmente, diferentes da escrita convencional. A alfabetização, nesta nova perspectiva, passa a se constituir como processo, no qual o conhecimento é construído pela interação indiferenciada entre o sujeito e o meio.

Isto é, a escrita produzida pelo sujeito epistêmico é resultado da aplicação de esquemas de assimilação do objeto de aprendizagem; estes como formas utilizadas pelo sujeito para interpretar e compreender o objeto. A exemplo, o professor ensina a palavra GATO e alguns de seus alunos escrevem GO ou GT. O que Ferreiro desvenda é a razão destas transformações e a lógica empregada pela criança, ou os processos psicológicos que produzem tais condutas.

Somente no ano de 1985, com o título de *Psicogênese da língua escrita*, o primeiro livro traduzido no Brasil de autoria de Ferreiro, tornou um marco da “[...] grande revolução conceitual nas referências teóricas com que se tentava a alfabetização até então; iniciando a instauração de um novo paradigma para a interpretação da forma pela qual a criança aprende a ler e escrever.” (AZENHA, 1994, p. 35).

Consciente, a autora tem as primeiras escritas das crianças “[...] apenas como rabiscos ou garatujas sem importância” que tornavam-se inúteis para qualquer adulto, diante da tentativa de expressão escrita da criança que se distanciava do modelo convencional, sendo considerado como desvio, devendo ser corrigido com energia se necessário. A partir daí, buscam as autoras demonstrar o que a criança “[...] quis representar e as estratégias utilizadas para fazer representações” (AZENHA, 1994, p. 60), definindo assim a existência de cinco níveis nesse processo.

O primeiro nível caracteriza-se por traços livres de transmissão de informação, sendo subjetivas suas interpretações e cabendo ao escritor proceder a sua respectiva leitura. No segundo nível, a grafia é representada por escritas que mostram um grafismo distinto um do outro, atribuindo com maior coerência significados diferentes para esses grafismos, como também demonstra uma preocupação com a quantidade mínima de grafismos.

As autoras observam que estes dois níveis se enquadram numa expressão escrita despreocupada com a coerência do registro sonoro, denominando de concepção pré-silábica. Ressalta Grossi que no nível pré-silábico

[...] os sujeitos que aprendem têm uma visão sincrética dos elementos da alfabetização. Letras podem estar associadas a palavras inteiras, portanto representam um ente global, por exemplo, quando eles se referem à ‘minha letra’, isto é, à letra do seu nome. Por outro lado, uma página

inteira de letras pode corresponder a uma só palavra. Não há distinção das unidades lingüísticas e sobretudo há completa ausência de vinculação entre a pronúncia das partes de uma palavra ou frase e sua escrita. (1997, p. 56).

O terceiro nível é caracterizado pelo início da hipótese silábica, na qual a criança apresenta-se com a preocupação “[...] de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita. Nesta tentativa, a criança passa por um período de maior importância evolutiva: cada letra vale por uma sílaba.” (FERREIRO, 1989, p. 196), ou seja, a criança apresenta um saldo qualitativo em relação aos níveis anteriores. Grossi (1993, p. 65) compreende que neste nível

[...] pode-se começar a fazer uma análise associada ao seu valor sonoro, uma vez que se está fazendo uma associação ‘letra-som’ e que, para a primeira letra de cada palavra, o som pronunciado pela criança é parcialmente a ele associado, o que pode constituir uma contribuição especial à associação “grafema-fonema”.

O quarto nível é posto em evidência pela escrita silábico-alfabético, considerada pela autora como fundamental na evolução da escrita,

[...] a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá, ‘mais além’ da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafias... e o conflito entre os poemas gráficos que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em torno da hipótese silábica. (FERREIRO, 1989, p. 196).

Ressalta-se, nesse nível, que a produção escrita da criança comparada com as das normas de convenção será caracterizada com a existência de falhas, omissões, consideradas “[...] como patológicos, indicadores de que a criança estria com falhas de preocupação – visual, auditiva ou articuladora.” (AZENHA, 1994, p. 82). Mas caso seja comparada à citada produção da criança com a anterior, encontrar-se-á acréscimos de letras e não omissão, em razão de estar na tentativa de aproximação da escrita alfabética, em que os sons da fala registram-se pelo uso de mais de uma letra.

O quinto e último estágio, segundo a mesma autora, é marcado “[...] pelo alcance da legibilidade da escrita produzida já que esta poderá ser mais facilmente compreendida pelos adultos”, isto porque a criança obteve vitórias sobre “[...] obstáculos conceituais para a compreensão da escrita

– cada um dos caracteres da escrita correspondente a valores sonoros menores que a sílaba – e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever.” (AZENHA, 1994, p. 85).

Grossi (1993, p. 23) entende que o nível alfabético se efetiva pela estruturação da razão lógica, e “[...] trata-se do chamado ‘estalo’ da alfabetização, o marco altamente significativo do ingresso no cerne do nosso sistema de escrita – a constituição alfabética de sílabas”.

Em um trabalho árduo de divulgação de suas idéias, e com o seu carisma pessoal que contribuiu em muito para que alcançasse um plano de divulgação respeitável no meio educacional, e mais, empenhou-se também Ferreiro em integrar as questões sociais ligadas à realidade educacional e social da América Latina, dentro de princípios científicos. Corroborando assim, para demonstrar

[...] que o fracasso nas séries iniciais da vida escolar atinge de modo perverso apenas os setores marginalizados da população. Dificilmente a retenção ou deserção escolar faz parte da expectativa de uma criança de classe média que ingressa na escola. Para outros segmentos sociais marginalizados, no entanto, os índices de fracasso chegam a níveis alarmantes, constituindo-se num verdadeiro problema social. (AZENHA, 1994, p. 35).

Na busca de interpretar e explicar os processos pelos quais as crianças chegam a aprender a ler e escrever, Ferreiro não pretendeu elaborar novo método de ensino de leitura e escrita, conforme ela mesma afirma: “Por se tratar de um tema já tão 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.” (FERREIRO, 1989, p. 15).

Ressalta-se que a contribuição original que resultou do trabalho de Ferreiro & Teberoski foi a “descoberta” do sujeito, conforme pode ser verificado pelo enfoque dado pela autora às análises da literatura sobre a aprendizagem da língua escrita, estabelecendo o foco principal: o sujeito.

Algo que temos procurado em vão nesta literatura é o próprio sujeito: o sujeito, o sujeito que busca adquirir conhecimento, o sujeito que a teoria de Piaget nos ensinou a descobrir. O que quer isto dizer? O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito que espera que alguém que

possui um conhecimento o transmite a ele; por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias categorias de pensamentos ao mesmo tempo que organiza seu mundo. Podemos supor que esse sujeito está também presente na aprendizagem da língua escrita? Nós achamos que a hipótese é válida. (FERREIRO, 1989, p. 26).

Para isto, as pesquisadoras consideram os exercícios da criança para aquisição da escrita numa visão radicalmente diferente das concepções condutivistas da época, que se fundamentavam no léxico. Tentam, então, transformar a visão que até o momento predominava no círculo educacional: a da criança passiva a espera de estímulos externos, sem os quais seria inconcebível adquirir o conhecimento lecto-escrito, para outra visão, a da criança ativa, que busca ativamente compreender o meio exterior, a linguagem a sua volta, numa ânsia de compreender e ser compreendida. “Assim como fizera Piaget com as respostas erradas, tornadas centrais na interpretação dos testes de Burt, também Ferreiro & Teberosky interpretam os erros cometidos pela criança em fases precoces de aquisição.” (AZENHA, 1994, p. 37).

Os argumentos elaborados nessa pesquisa confirmam a influência clara da teoria piagetiana para o desenvolvimento da sua teoria *Psicogênese da língua escrita*. Antes, porém, considera que a criança de primeira série receberá influência decisiva para o resto de sua vida escolar, principalmente em duas disciplinas, a de cálculo elementar e a lecto-escrita, sendo atingidas geralmente pelos conflitos de docentes, que em suma

[...] são piagetianos (ou tentam sê-lo) na hora da matemática, são associacionista (às vezes sem o querer) na hora da leitura. Esta dissociação é insustentável na prática, não somente por razões de coerência pedagógica, senão porque estão sendo sustentadas, simultaneamente, duas diferentes concepções da própria criança, concebida como criadora, ativa e inteligente na hora da matemática, e como passiva, receptora e ignorante na seguinte. (FERREIRO, 1989, p. 28).

A autora esclarece que, apesar de Piaget não ter se preocupado com a área lecto-escrita, como em outras áreas, a principal preocupação dele foi a de descobrir o processo de aquisição do conhecimento, não sendo excluída nenhuma área. Conforme Ferreiro “[...] a teoria de Piaget nos permite – como já dissemos – introduzir a escrita enquanto objeto do conhecimento, e o sujeito da aprendizagem, enquanto sujeito. Ela também

nos permite introduzir a noção de assimilação, à qual também já fizemos referência.” (1989, p. 28).

Neste processo de aquisição do conhecimento, verifica-se a existência do objeto cognoscível, o qual sofrerá transformações ao ser assimilado pelo sujeito cognoscente, sendo as propriedades deste objeto observáveis ou não pelos esquemas interpretativos do sujeito em busca do conhecimento. Ferreiro ressalta “[...] que a epistemologia genética é a única a postular a ação como origem de todo conhecimento, incluindo o conhecimento lógico-matemático.” (FERREIRO, 1989, p. 29).

Acrescenta, ainda, que a noção de “erros construtivos”, obtida baseando-se na teoria piagetiana, é essencial. Nesta abordagem, a autora entende que o caminho ao conhecimento não se dá objetivamente de forma linear, “[...] mas sim através de grandes reestruturações globais, algumas das quais são ‘errôneas’ (no que se refere ao ponto final), porém ‘construtivas’ (na medida em que permitem aceder a ele).” (FERREIRO, 1989, p. 30).

A autora considera que “todos os erros se parecem” diante da tendência associacionista, tanto para a Psicologia como para a Pedagogia tradicional. Ao contrário da visão da Psicologia piagetiana, que entende que tais “erros” são importantes, comparando-os à chave do poder, e distingue entre eles, os “[...] que constituem pré-requisitos necessários para obtenção da resposta correta.” (FERREIRO, 1989, p. 30).

Verifica-se que essa pesquisa se pautou no objetivo de identificar tipos de erros construtivos, focalizando a gênese das conceitualizações em torno da escrita. Porém, a autora considera que

“[...] conseguir fazer com que seja aceito na prática pedagógica – que tradicionalmente tem horror ao erro – a necessidade de permitir ao sujeito passar por períodos de erro construtivo é uma tarefa de fôlego, que demandará outra classe de esforços.” (FERREIRO, 1989, p. 30-31).

No caso de surgir uma prática pedagógica fundamentada em princípios da Teoria epistemológica piagetiana, tal não deverá temer o erro nem o esquecimento. Pois, o sujeito que busca o conhecimento, na concepção piagetiana, é o que reconstrói pelo processo da assimilação o objeto cognoscível, compreendendo, segundo Ferreiro “o mecanismo de produção desse conhecimento”, podendo restituí-lo quando necessário, tornando-se, em conseqüência, o “criador do conhecimento” (FERREIRO, 1989, p. 31), de forma construtiva e progressiva, ao contrário do

conhecimento adquirido como um objeto pronto e acabado, recebido pelo sujeito de forma passiva, de fora para dentro, conforme as posições condutistas.

Acrescenta-se a isto o processo progressivo de construção do conhecimento, que não será obtido senão mediante a existência de conflito cognitivo gerado pela presença de um objeto cognoscível, que, ao iniciar o processo de assimilação do sujeito, e num esforço de acomodação, incorpore o objeto da perturbação cognitiva. Seria insuportável ao sujeito estar em contínuo processo de situações conflitivas sem efetivar a construção de conhecimento, mas identificá-las numa ação de auxílio, contribuiria para que o sujeito promova nova reestruturação.

Ferreiro expõe claramente o objetivo de seus trabalhos desenvolvidos conjuntamente com Teberosky,

Nosso objetivo será mostrar nos fatos a pertinência da Teoria psicogenética de Piaget e das conceitualizações da psicolingüística contemporânea, para compreender a natureza dos processos de aquisição de conhecimento sobre a língua escrita, situando-nos acima das disputas sobre os métodos de ensino, porém tendo como fim último o de contribuir na solução dos problemas de aprendizagem de lecto-escrita na América Latina e o de evitar que o sistema escolar continua produzindo futuros analfabetos. (FERREIRO, 1989, p. 32).

O Método da indagação utilizado por Ferreiro em suas pesquisas fora baseado no Método Clínico de Piaget, que foi fundamental para se compreender como as crianças chegam a ser 'leitores', no sentido psicogenético, mesmo antes de atingirem as formas terminais do processo.

Os resultados alcançados pelas pesquisas podem ser elementos que contribuam para refletir e para reestruturar ações à prática pedagógica do ensino da leitura e da escrita, com apresentação de fundamentações teóricas, e não sob o dogma de princípios metodológicos. Para tanto, o professor deve inserir-se no processo e se reposicionar com relação à realidade do ensino/aprendizagem, de maneira a buscar organizar a sua prática pedagógica fundamentada no diagnóstico e no conflito, pelo qual o sujeito cognoscível passará a ser como "alimento" para o professor planejar o seu trabalho alicerçado, assim, nas necessidades concretas e não do idealismo fundamentado em metodologias.

Um dos pontos observados na pesquisa dessas autoras é o problema das relações envolvendo letras e números. O resultado da interpretação

das entrevistas é que a criança, no começo, faz distinção entre desenhos e texto, contendo este texto, indistintamente, letras e números. Em seguida, a criança processa uma diferenciação entre letras utilizadas para ler e números que são utilizados para contar. Verifica-se a existência de um terceiro momento, que se caracteriza, conforme a autora, por reintroduzir

“[...] o conflito: pensamento com a iniciação da escolaridade primária (se não antes) a criança descobrirá que o docente diz tanto ‘quem pode ler esta palavra?’ como ‘quem pode ler este número?’. Que um número possa ser lido; apesar que não tenha letras, constitui um problema real.” (FERREIRO, 1989, p. 46).

O conflito será superado quando da conscientização de que os números são escritos num sistema ideográfico, “diferente do sistema alfabético utilizado para as palavras” (FERREIRO, 1989, p. 46). Dentro desta relação que envolve letras e números, a autora caracteriza níveis de reconhecimento de letras individuais, objetivamente apontados.

O primeiro nível, o mais elementar, é caracterizado pelo reconhecimento de no máximo uma ou duas letras como, as iniciais do próprio nome da criança, principalmente, sem nomeá-las. O segundo nível é marcado pelo fato de a criança reconhecer e nomear de forma estável as vogais, identificando principalmente as do próprio nome. No terceiro nível, localiza-se a criança que reconhece e nomeia as vogais e algumas consoantes de maneira estável e às demais atribui um valor silábico. O quarto nível caracteriza-se pelo reconhecimento de todas as vogais e algumas consoantes, utilizando-se do recurso de mencionar o nome que inicia tal vogal. No último nível, a criança reconhece todas as letras do alfabeto, sendo capaz, em algumas delas, de dar além do nome, o valor sonoro.

As autoras se detiveram a estudar os sinais de pontuação presentes, na visão do adulto alfabetizado, em qualquer texto, mas esse sinais para a criança que está no processo de aprendizagem, foi verificado que é um fator de confusão inicial e, com distinção, dependendo da classe social, os estudados foram entre classe baixa (CB) e classe média (CM), apontando os seguintes níveis:

Inicialmente, verifica-se uma indiferenciação entre sinais de pontuação e letras. Em seguida, percebe-se que a criança inicia um processo de diferenciação limitado ao ponto (.), dois pontos (:), hífen (-) e reticências (...). No terceiro nível, verifica-se a diferenciação em

[...] distinguir duas classes de sinais de pontuação: os que apresentam uma semelhança gráfica com letras e/ou números e os outros que não são nem letras nem números, porém que a criança não sabe o que podem ser. O conjunto dos que seguem sendo assimilados a letras ou números é fácil de imaginar (;) é assimilado ao (i); (?) ou (2) ou ao (5) ao (S) e (,) ao seis ou ao nove. (FERREIRO, 1989, p. 56).

O quarto nível persiste à falta de distinção entre (;) e o (i), sentido que os demais, embora a criança não os nomeie sabe distingui-los de números e letras. O quinto nível verifica-se pela utilização da denominação de “sinais” ou “marcas”, numa distinção clara do grafismo entre os diversos sinais de pontuação e o início da distinção das diversas funções dos mesmos.

Ao identificar a orientação espacial da leitura, estabelecida como convencionalmente correta, a qual deve proceder partindo-se da esquerda para a direita e de cima para baixo, a criança necessita de informação clara, caso ainda não haja experimentado acompanhar a leitura de um alfabetizado, o qual assinala com o dedo as palavras lidas. Diante disso, a escola possui o papel de informar a criança sobre a norma convencional de leitura da escrita.

Nos casos em que a criança não se apropriou da orientação espacial convencional, verificam-se diversas tentativas de proceder à leitura. As autoras também buscam abordar a questão da escrita e, neste ponto, criam diversas situações de produção, pois, entendem que a criança é, desde a tenra idade, um produtor de texto. A exemplo, argumentam que

[...] as tarefas incluíam a escrita do próprio nome da criança, do nome de algum amigo ou membro da família, a escrita de palavras muito freqüentes no início da alfabetização, o contraste de situações de desenhar e escrever e a escrita de outras palavras ainda desconhecidas para a criança, incluindo também uma frase. (FERREIRO, 1989, p. 59).

Essa perspectiva está fundamentada na teoria piagetiana entende que a criança, como ser que explora, constantemente, os objetos para seu conhecimento, e no caso de escrever uma palavra com significado desconhecido, colocar-se-á em ação a busca de satisfazer este conflito. Outrossim, a criança com experiência escolar possui a característica de seguir as orientações de um adulto, sentindo-se segura em seguir o modelo dado, como também, recusa escrever sem que antes tenha recebido orientação, pois entende que o escrever corretamente vem em função do ensino escolar.

Algumas considerações sobre o trabalho conjunto de Ferreiro e Teberosky ressaltam quão férteis e construtivas são as elaborações infantis, e que a ausência das mesmas podem dificultar a aprendizagem. Conforme Azenha (1994, p. 92) “[...] de pouco adianta ensinar a criança a traçar letras, apurar o traçado, usar o papel, se não forem oferecidas a ela situações onde a escrita como sistema de representação possa ser objeto do pensamento infantil.”

Deve-se entender que há uma capacidade de interpretação da escrita e da leitura pela criança, antes de estar perfeitamente habilitada para as mesmas, e por isto, há necessidade de estimulá-la à leitura de literatura infantil e por meio dos elementos próximos, dentro do seu espaço de interação sociocultural.

Azenha acredita que o alfabetizador necessita apropriar-se do conhecimento das elaborações infantis, que entender “[...] como a criança aprende permite integrar o conhecimento espontâneo infantil ao ensino sistemático, e esta é uma tarefa importante para dar maior significado ao ensino escolar.” (AZENHA, 1994, p. 94).

Para que isto ocorra, Azenha entende que se deve construir “[...] uma representação adequada da linguagem que se escreve [e, portanto,] é preciso não destituí-la das funções que ela exerce na sociedade.” (AZENHA, 1994, p. 94). Nesse sentido, o trabalho de Ferreiro e Teberosky aponta para a mesma direção que Vigotsky já havia indicado, e que a própria Ferreiro afirma:

Ao finalizar nosso trabalho, descobrimos que estávamos fazendo sem o saber, o que Vigotsky (1978) tinha claramente assinalado há décadas: uma tarefa prioritária da investigação científica é desvendar a pré-história da linguagem escrita na criança, mostrando o que é que conduz à escrita, quais são os pontos importantes pelos quais passa este desenvolvimento pré-histórico e qual é a relação entre esse processo e a aprendizagem escolar. (1989, p. 282)

Concorda-se, também, com Azenha ao afirmar da necessidade que o educador tem de ampliar o seu universo teórico, compreendendo como a criança aprende, para que isto possibilite diferentes formas de alfabetizar, superando os péssimos resultados da alfabetização na escola, que vêm se caracterizando por acomodar na formação de decifreadores de letras, não estimulando a serem produtores e leitores de textos.

Outro ponto que se pode abordar, neste momento, diz respeito ao reconhecimento por muitos da identidade entre os trabalhos de Piaget e

Ferreiro, sintetizado no conceito de ‘construtivismo’. Esclarece Mendes sobre equívocos que há sobre o “construtivismo”, considerado por muitos como

“[...] método de alfabetização, ou atividades com blocos lógicos, ou um jeito novo de ensinar matemática, ou um método de Emilia Ferreiro, ou um método de Piaget, são antes, grandes equívocos, uma grande confusão. Construtivismo não é método, nem técnica, nem atividade.” (MENDES, 1991, p. 32).

A idéia que se tem sobre o trabalho teórico-metodológico, fundamentado nas influências dos princípios das teorias de Piaget e de Ferreiro para o desenvolvimento do processo de alfabetização, é que o mesmo caracterizar-se-á por ser lento e individualizado, como também o aprendizado da leitura e escrita demorará muito tempo. Entretanto, Mendes entende que este raciocínio existe por falta de conhecimento sobre essas teorias, valorizando-se a experiência. Isto acaba levando, enormemente, ao julgamento de que a prática construtivista é impossível de ser desenvolvida em classes heterogêneas e numerosas. Entretanto, com um aprofundamento teórico, verifica-se que o

“[...] construtivismo é uma teoria sobre o processo de aquisição do conhecimento, de qualquer conhecimento, Matemática, Leitura, Escrita, Ciências, Estudos Sociais, etc., e em qualquer tempo, em qualquer lugar – Pré-Escola, 1º, 2º e 3º graus, dentro e fora da Escola.” (MENDES, 1991, p.32).

Mendes considera que o uso destas informações parciais sobre o construtivismo é a indicação de que não se quer desfazer tais equívocos e dúvidas. A manutenção das mesmas possibilita antes, distanciar a prática pedagógica de uma melhor qualidade do ensino, contribuindo mais para transformar a teoria em modismos, uma vez que as teorias de Piaget como a de Ferreiro se caracterizam por trazer questionamento e a necessidade de outra postura diante dos problemas da escola, por parte dos sujeitos nela inseridos.

Macedo (1996, p. 32) considera, por outro lado, que o termo “construtivismo” representa um símbolo de insatisfação do professor, na questão do “modo de trabalhar, em escolas, que não estavam dando certo”, sendo o construtivismo o pensar em esperança, numa nova possibilidade de efetivar sua prática educativa.

Salienta também o autor que, “[...] na verdade, não se tem um método construtivista na pedagogia, o que se tem são alguns princípios”. Macedo lembra, ainda, que um dos princípios “[...] fácil de enunciar e difícil de praticar, é o da criança ativa. Para aprender, a criança tem de estar ativa, isto é, mais do que motivada; ela tem que agir, fazer perguntas, comprometer-se, desejar aprender.” (MACEDO, 1996, p. 32).

Finalmente, diante destas considerações sobre a influência das teorias de Piaget e Ferreiro para a definição da alfabetização como processo, ressalta-se a importância que as mesmas reservam para a mudança do próprio processo de ensino de leitura e escrita ocorrida no século XX, fundamentada na perspectiva da construção do conhecimento que o sujeito cognoscente desenvolve, e não somente absorve.

O trabalho de elaboração da Teoria da Psicogênese da Língua Escrita de Ferreiro e Teberosky foi fundamentado na teoria piagetiana da Epistemologia Genética. Sem dúvida alguma, pode-se afirmar que não se propôs a elaborar um método de ensino, mas em consonância com a teoria de Piaget, compreender a origem do conhecimento.

Portanto, antes de concordar com as críticas, principalmente de profissionais da educação, sobre a dificuldade de aplicabilidade de tais “propostas pedagógicas” no processo educativo, atribuindo a Piaget e a Ferreiro o ônus, percebe-se a falta de conhecimento que fundamenta tal afirmativa.

Verifica-se assim, que o ensino da leitura e da escrita desenvolveu-se à medida que o conhecimento do homem ampliou-se, de uma perspectiva inicial em que o ser humano o adquire de forma a incorporá-lo pronto e acabado, pelo exercício de copiar e decorar. Nessa perspectiva, o valor do ensino estava no professor que transmitia o conteúdo a ser incorporado pelo aluno, ou no próprio método, que estabelecia etapas a serem efetivadas, até alcançar o objetivo proposto. Na atual perspectiva, o conhecimento não é disposto ou inserido, mas construído pela relação indiferenciada entre o sujeito cognoscente, o meio e o objeto cognoscível. Para tal proposta, a construção de habilidades de leitura e escrita não dispensa atividades de exercício motor, de repetição e cópia, porém, essas devem estar contextualizadas à função social e inseridas em um processo dinâmico de interação de sujeitos ativos, professor e aluno, cujas habilidades interferem na construção do conhecimento de ambos.

REFERÊNCIAS

AZENHA, Maria da Graça. *Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreiro*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é método Paulo Freire*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU*. São Paulo: Scipione, 1998.

FERREIRO, Emilia. *Psicogênese da língua escrita*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. *Reflexões sobre alfabetização*. 24. ed. atual.; 7ª reimp. São Paulo: Cortez, 2001.

GROSSI, Ester Pillar. *Didática da alfabetização: didática do nível pré-silábico*. v. 1. 7.ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra S.A.,1997.

_____. *Didática da alfabetização: didática do nível silábico*. v. 2. 5. ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra S.A.,1993.

_____. *Didática da alfabetização: didática do nível alfabético*. v. 3. 7. ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra S.A.,1993b.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. *Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

MACEDO, Lino de; RABOGLIO, Marta. O construtivismo e a “Máquina de Problemas”. *Amae Educando*, Belo Horizonte, Ano XXIX, n. 259, p. 32-35, Maio/1996.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da antigüidade aos nossos dias*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MENDES, Rosa Emilia de Araújo. Construtivismo e modismo? *Amae Educando*, Belo Horizonte, n. 224, p. 32-36, Nov.1991.

PIAGET, Jean. *A Epistemologia genética: sabedoria e ilusões da filosofia, problemas de psicologia genética*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.