

CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DA LEITURA E A APRENDIZAGEM DA ESCRITA

CONSIDERATIONS ON TEACHING READING AND LEARNING WRITING

Cláudia Maria Mendes Gontijo

*Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
clammgont@gmail.com*

Cleonara Maria Schwartz

*Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
cleonara.schwartz@gmail.com*

Resumo

Este texto se dedica a tecer considerações sobre a alfabetização no passado e no presente. Para tal, objetiva compreender modos de pensar o ensino da leitura e a aprendizagem da escrita a partir das análises de um manual utilizado no século XIX e da teoria que fundamentou as políticas e práticas de alfabetização na década de 1990. Conclui que as propostas de ensino e o modo como a aprendizagem tem sido pensada se assentam na separação entre o mundo da cultura e o mundo da vida. Tanto a linguagem como as crianças são abstratamente concebidas sem consideração à realidade concreta da vida da linguagem e da vida das crianças.

Palavras-chave: Leitura. Ensino da língua. Alfabetização. Crianças.

Abstract

This text is devoted to weave considerations about literacy in the past and present. To this end, it aims to understand the ways of thinking the teaching reading and the learning of writing from the analyzes of a manual used in the nineteenth century and of the theory that subsidized the policies and practices of literacy in the 1990s. It concludes that the proposed of teaching and the way that learning has been thought are based on the separation between the world of culture and the world of live. Both language and children are abstractly conceived without regard to the concrete reality of the life of language and lives of children.

Keywords: Reading. Language teaching. Literacy. Children.

Introdução

De modo geral, este texto é dedicado a pensar a alfabetização infantil em dois momentos históricos distintos. Tomamos, para as nossas reflexões, o livro intitulado *O expositor portuguez ou rudimentos de ensino da língua materna*, escrito por Luiz Francisco Midosi (1831), adotado nas escolas brasileiras, no final do século XIX, e as teorizações construtivistas advindas dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1989), amplamente divulgadas no Brasil, a partir dos anos de 1980, e empregadas para subsidiar as políticas nacionais de alfabetização na década de 1990.

As razões para pensar a alfabetização de crianças escolhendo, de um lado, um livro do século XIX e, de outro, uma teoria que tem repercussão até hoje na definição das políticas nacionais de alfabetização podem ser explicadas, em primeiro lugar, pelo fato de que todo livro, ou manual de ensino, tem uma teoria que o sustenta. Por sua vez, as teorias, no campo do ensino da leitura e da aprendizagem da língua escrita, nutrem-se em concepções de linguagem e de sujeitos. Dessa forma, tanto uma como a outra ancoram-se nessas concepções. Em segundo lugar, os nossos estudos sobre a história da alfabetização conduzem a uma forte suspeita: o ensino da leitura e as teorizações sobre a aprendizagem da língua escrita têm desconsiderado a ideia de que as crianças são sujeitos investidos de plenos direitos e, por isso mesmo, elas têm sido pensadas como objetos moldáveis às vontades alheias, tanto do ponto de vista dos métodos como das teorias de aprendizagem. Esse aspecto, assim como o ensino da leitura, interessa-nos mais particularmente, porque ambos parecem partir de concepções que reforçam a cisão entre o mundo da vida e o mundo da cultura.

Bakhtin (2010, p. 43) se detém, no livro *Para uma filosofia do ato responsável*, a discutir essa cisão e busca formar bases para construir a unidade da cultura e da vida. Nesse sentido, assinala que somente “o evento singular do existir no seu efetuar-se pode constituir essa unidade” entre o mundo da vida e o mundo da cultura. Para ele, tudo “que é teórico ou estético deve ser determinado como momento do evento singular do existir, embora não mais, é claro, em termos teóricos e estéticos” (p. 43). Determinadas correntes, nos campos da Psicologia e da Linguística, tendem a pensar a vida dos sujeitos, os seus mundos e o seu existir, assim como a vida da linguagem, a partir de definições *precisas, acabadas*, esquecendo-se de que o próprio ato de fazer ciência é ético e, portanto, responsável. O rompimento da cisão entre o mundo da cultura e o mundo da vida requer que os cientistas sociais e das ciências humanas, como um *Jano bifronte*, vejam sempre em duas direções:

O ato deve encontrar um único plano unitário para refletir-se em ambas as direções, no seu sentido e em seu existir; deve encontrar a unidade de uma responsabilidade bidirecional, seja em relação ao conteúdo (responsabilidade especial), seja em relação ao seu existir (responsabilidade moral), de modo que a responsabilidade especial deve ser um momento incorporado de uma única e unitária responsabilidade moral. Somente assim se pode superar a perniciosa separação e a mútua impenetrabilidade entre cultura e vida (BAKHTIN, 2010, p. 43-44).

Um dos obstáculos para a superação dessa cisão é a tentativa de tornar *universal* o existir concreto, ou seja, de retirar deste, “por abstração, o momento de conteúdo-concreto” (BAKHTIN, 2010, p. 44), para descobrir “a estrutura do mundo teoricamente cognoscível e seus princípios” (p. 50). Outro obstáculo, ligado ao primeiro, diz respeito à busca de certa forma de cientificidade que requer do pesquisador pretensão objetividade, neutralidade e distanciamento do objeto, características próprias dos fazeres científicos nos campos das ciências exatas e naturais. De certo modo, as análises que serão tecidas neste texto demonstram que a separação criticada por Bakhtin (2010), infelizmente, permanece ao longo da história da alfabetização no Brasil.

Tendo em vista essas considerações, este texto busca compreender modos de pensar o ensino da leitura e a aprendizagem da língua escrita a partir das análises de um manual de leitura utilizado no século XIX e da teoria de aprendizagem que fundamentou as políticas e práticas de alfabetização na década de 1990. As análises pretendidas se valem das experiências de outros estudiosos que, na atualidade, apoiados nas ideias de Mikhail Bakhtin, se dedicam à análise do discurso. Esses estudos têm como objeto de análise discursos produzidos em diferentes esferas da comunicação humana. Outros, porém, têm se destinado a discutir conceitos da arquitetônica bakhtiniana com a finalidade de elaborar uma perspectiva teórico-metodológica e política para análise dos romances nacionais (FANINI, 2013). Entre os diversos estudos publicados, sob a forma de artigos, em livros e em periódicos nacionais, podemos citar aqueles que compõem as coletâneas organizadas por Barros e Fiorin (2003), Faraco et al. (2006), Brait (2005, 2006, 2009a, 2009b). Tendo como referências essas diversas experiências, analisamos o discurso produzido pelo autor do livro/manual, com a finalidade de prescrever práticas de ensino da leitura, e o discurso teórico, no campo da Psicologia, que se tornou um dos modelos para pensar o desenvolvimento infantil, no que diz respeito à aprendizagem da língua escrita.

Educação da/pela linguagem

Atualmente, é muito comum, tanto em textos oficiais (produzidos pelos órgãos diretores do ensino, em nível nacional) como em textos acadêmico-educacionais, a ideia de que a educação tem por finalidade *formar para a cidadania*. A noção de cidadania, por muito tempo, ficou restrita à possibilidade de manifestar-se, periodicamente, por meio do voto, nas eleições. Entendida dessa maneira, coube à escola ensinar a escrever o nome, retirando os analfabetos, ou seja, aqueles que não sabiam escrever o nome, dessa condição para que pudessem votar, ou seja, alçar o *status* de cidadãos.

Tendo em vista esse e outros entendimentos do termo, é necessário salientar que nos referimos à cidadania centrada na participação, pois essa é que leva à constituição de condições seguras para o envolvimento das pessoas na luta pela efetivação de direitos fundamentais da pessoa humana, dentre eles, o direito à educação e à liberdade de expressão. Desse modo, compreendemos cidadania como processo de participação. Como processo, é, portanto, um aprendizado que começa desde a mais tenra idade. Em princípio, a escola, como instância formativa e educativa, é responsável por promover o aprendizado da cidadania por meio da criação de condições para a participação dos educandos na vida da escola.

Entretanto, observando atentamente os métodos de ensino concretizados nos livros e cartilhas utilizados, principalmente, para ensinar a linguagem escrita na fase inicial de escolarização, percebemos que, ao longo da história, o ensino tem se baseado na repetição e na memorização de unidades abstraídas da linguagem, como forma de imposição de saberes construídos a partir da separação entre o mundo da vida e o mundo da cultura. No que diz respeito ao ensino da linguagem, esses saberes são elaborados com base na separação entre língua e linguagem, como lembra o poema de Carlos Drummond de Andrade, intitulado “Aula de Português”:

Já esqueci a língua em que comia,
em que pedia para ir lá fora,
em que levava e dava pontapé,
a língua, breve língua entrecortada
do namoro com a prima.

O português são dois; o outro, mistério.

Parafraseando Bakhtin (2010, p. 69), para uma consciência participante que vive na linguagem, que se constitui nas relações dialógicas, o mundo da filosofia da linguagem, conforme concebido pelas correntes do pensamento linguístico, denominadas de maneira geral de objetivismo abstrato, o mundo

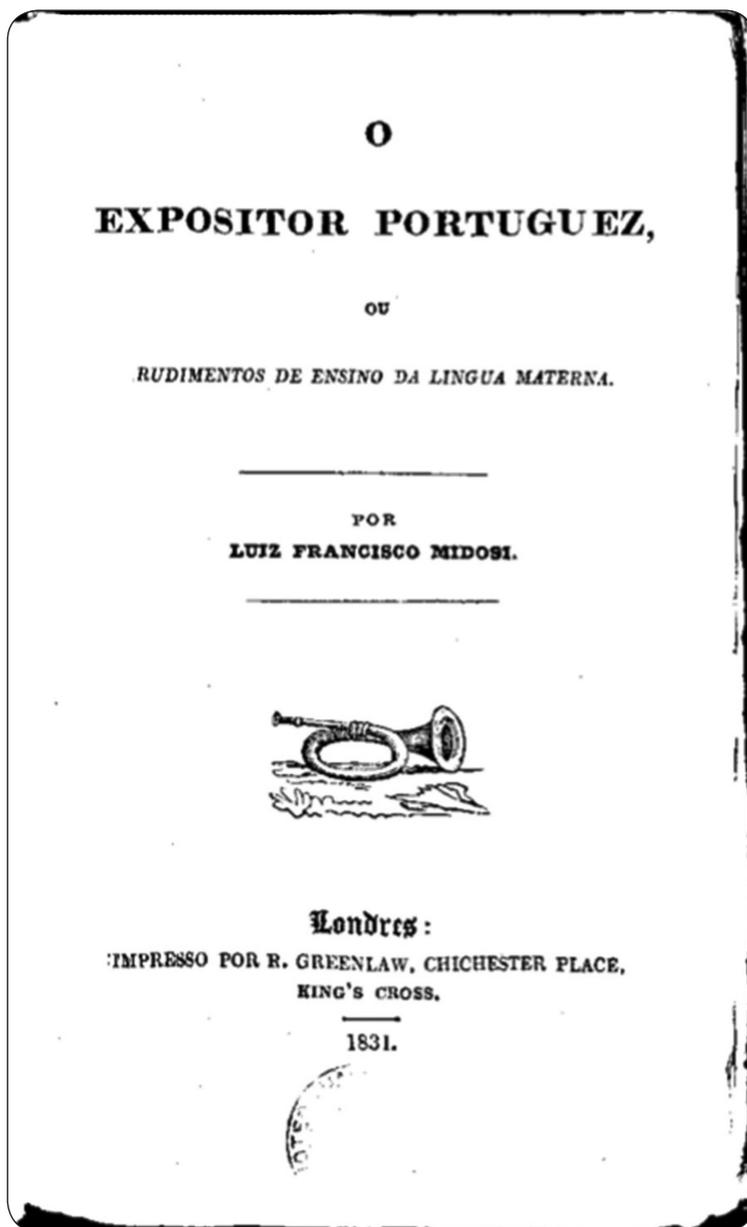
teórico e abstrato da linguagem é, em certo sentido, “real e tem validade, mas é igualmente claro que tal mundo não é aquele mundo no qual vivo de fato e no qual o meu ato, responsabilmente, se realiza”. Como assinala o poema de Drummond, o português aprendido na escolas e distingue daquele vivenciado, falado nas diversas situações de comunicação, nos relacionamentos amorosos e, dessa forma, baseia-se na cisão entre o mundo da vida e o mundo da cultura. Este último, como salientamos, é o mundo das teorizações e das generalizações que conduzem sempre a si mesmas; o primeiro reporta-se à multiplicidade de seres humanos que participam responsabilmente da vida da linguagem.

De modo geral, essa cisão permaneceu ao longo da história até os tempos atuais, tornando-se uma das mais sólidas tradições da história do ensino da língua portuguesa nos anos iniciais da escolarização. Como assinalam Bakhtin e Volochinov (1992, p. 69), “as seduções do *empirismo fonético superficial* são muito fortes na linguística. O estudo da face sonora do signo linguístico nela ocupa um lugar proporcionalmente exagerado” (grifos dos autores). Se o estudo da face sonora do signo é forte na linguística, ele se tornou elemento central no ensino da língua. Durante o século XIX, livros utilizados para ensinar o sistema da língua eram produzidos fora das fronteiras nacionais, indicando a ideia de que a língua ensinada advém de um conjunto de normas elaboradas de forma independente dos falantes.

Como mencionado, tomaremos, como objeto de análise, um dos livros de leitura indicados pelo Poder Público, no século XIX (década de 1870), na Província do Espírito Santo, para ensinar as crianças a ler e a escrever e também para subsidiar a organização do trabalho docente, tendo em vista a necessidade de garantir certa uniformidade do ensino nas escolas públicas. Acreditamos que isso nos ajuda a problematizar, no presente, o ensino da linguagem e as possibilidades de a escola se tornar espaço de aprendizado da cidadania e, portanto, de participação democrática. O livro *O expositor portuguez ou rudimentos de ensino da língua materna*, de autoria de Luiz Francisco Midosi (1831)¹, toma as formas abstratas como ponto de partida do ensino da língua e os textos, com caráter moralizante, o ponto de chegada, demonstrando bem que sujeitos se pretendeu formar com as orientações prescritas. Em seguida, apresentamos a primeira página do livro do autor:

¹ Na Revista *Universal Lisbonense*, publicada no ano de 1845-1846, são tecidas críticas quanto ao conteúdo científico e artístico do livro e apontada a necessidade de melhoras lições de ensino da língua. Apesar dos defeitos do livro, a revista considera a utilidade da obra.

Figura 1 – Primeira página do livro de Midosi (1831)

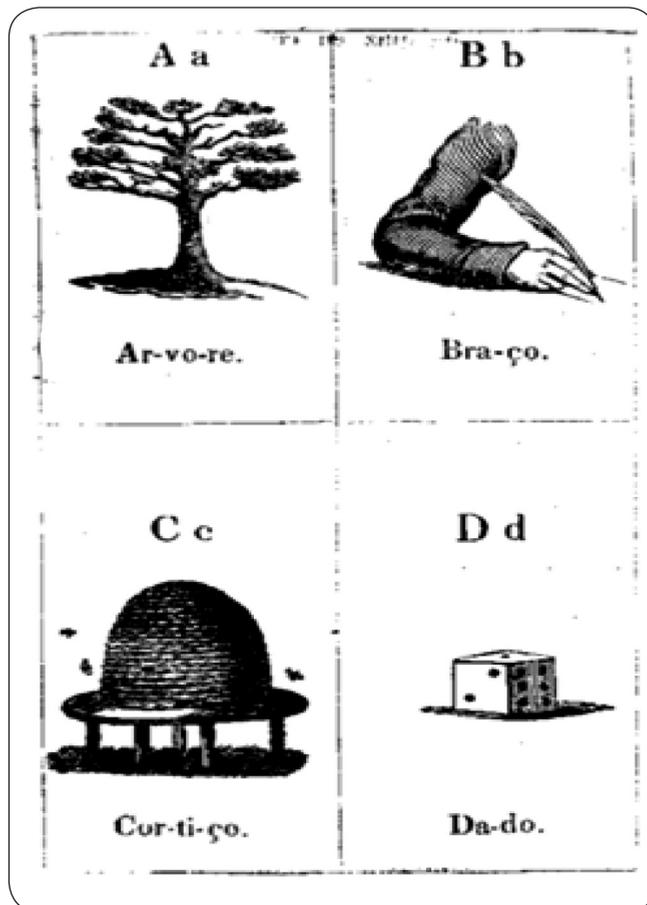


O primeiro texto do livro de leitura é intitulado *Advertencia* e é dirigido aos que ensinam às crianças a ler e a escrever. Nele, o autor expõe sobre suas visitas às escolas da Capital portuguesa e também às províncias desse país e menciona os extraordinários progressos dos meninos no aprendizado do modo de falar e escrever a sua língua, decorrentes do método que permite a repetição de uma mesma lição quantas vezes for necessária para que os meninos aprendam. Nessa direção, Midosi (1831, p. 4) argumenta:

Um menino, por exemplo, a quem seja necessário repetir mil vezes uma noção, é de certo menos apto que outro, que a possa compreender em quinhentas; porém se tomarmos tais medidas, que em um certo espaço de tempo, proporcional a todos os meninos, se repita a mesma noção dez mil vezes, teremos em resultado, que todos elles igualmente a venham a compreender.²

Como mencionado pelo autor, mesmo os menos aptos podem aprender. O que leva essas crianças a aprender é a quantidade de vezes que precisarão repetir a lição. Para Midosi (1831), aliado à repetição, o ensino gradual também torna fácil o aprendizado. O ensino gradual é aquele que parte de noções mais fáceis para chegar às *mais compostas*. Segundo o autor, o melhor método para aprender a escrever corretamente é copiar livros com muito cuidado. Dessa maneira, o ensino se inicia pelo alfabeto, que é apresentado, primeiramente, da seguinte forma:

Figura 2 – Página do livro de Midosi (1831)



² Utilizamos a ortografia da época nas citações literais.

O ensino do abecedário é iniciado com *letra grande* ou maiúscula redonda e também com *letra pequena* ou minúscula, seguidas de um desenho de um objeto cujo nome começa com o som representado pelas letras. O nome do objeto é soletrado em sílabas com destaque, em maiúscula, para a sua letra inicial. A primeira apresentação do alfabeto segue esse padrão até a letra z. A última letra contemplada no abecedário é *oy*. Era comum propor, inicialmente, o estudo dessa letra ao final das demais para que as crianças não a confundissem com a letra *i*, que representa igual som. As lições posteriores referentes ao alfabeto têm por finalidade apresentar os abecedários com diferentes tipos de letras. Elas também separam vogais e consoantes para que as crianças aprendam essas noções.

Na Seção IV, o autor ensina como se devem compreender as primeiras noções apresentadas no livro. Essa seção é denominada pelo autor de *Catecismos gerâes*, ou seja, ela apresenta instruções sobre os *mistérios* e os princípios que regem a língua, seus dogmas e preceitos a exemplo do que ocorre com a religião. Assim, o catecismo da língua requer a observância metódica da instrução nele contida:

- P. Que entendeis por linguagem?
 R. Entendo certo numero de sons, ou sinaes, pelos quaes exprimimos as nossas ideias.
 P. Que entendeis por sons?
 R. As articulações que proferimos, quando falamos.
 P. E por sinaes?
 R. As figuras convencionadas com que escrevemos.
 P. Que é o que constitue a linguagem?
 R. São as letras, as syllabas, e sentenças.
 P. Que cousa é a letra?
 R. Letra é a primeira essencia para a formação de uma palavra.
 P. Quantas letras ha?
 P. Vinte e cinco, a que chamamos alfabeto (MIDOSI, 1831, p. 76).

Os textos do catecismo são estruturados por meio de discurso direto, escritos na forma de perguntas (P) e respostas (R). A voz que pergunta e que responde é a do autor do texto e não há outra/s resposta/s. Estas são formuladas de forma a indicar certeza, traduzindo, desse modo, a ideia de que “o sistema linguístico constitui um fato objetivo externo à consciência individual e independente desta” (BAKHTIN, 1992, p. 90). Por isso, o autor acredita que o único meio de aprender esse sistema é pelo processo de repetição, que gera a sua consequente memorização. Acreditar que o sistema da língua é um *fato objetivo* significa que ele tem uma realidade autônoma no mundo, existe como ideia e representação, resultado da abstração. Isso não quer dizer que não haja o reconhecimento de uma língua em uso, que é falada. A questão é que essa língua não interessa ao

autor, pois a intenção é que os meninos venham a aprender a falar e escrever corretamente usando o sistema linguístico. Nessa direção, podemos dizer que a criança aprende sua própria língua como se esta fosse estranha, estrangeira, desconhecida.

A despeito de tal intenção, sabemos que não existe uma língua neutra, descarregada de sentidos, mesmo quando transmitida como um conjunto de normas abstratas. Dessa forma, Bakhtin (1992, p. 101) assinala que o interesse dos linguistas e dos filólogos pela língua estrangeira “não é produto do acaso ou de uma escolha arbitrária dessas duas ciências.[essa] orientação reflete o imenso papel histórico que a palavra estrangeira desempenhou no processo de formação de todas as civilizações da história”. De maneira semelhante, aprender a sua própria língua como se esta fosse estrangeira cumpre finalidades que vão desde a formação nos sujeitos de condutas subservientes até a aprendizagem de formas de pensar o mundo sob a ótica dos *invasores*.

De acordo com Galvão e Batista, até a metade do século XIX, os livros de leitura nacionais praticamente não existiam no Brasil. Por isso, segundo os autores,

textos manuscritos, como documentos de cartório e cartas, serviam de base ao ensino e à prática da leitura. Em alguns casos, a Constituição do Império (e a lei de 1827, a primeira lei brasileira especificamente sobre instrução pública, prescreve isso), o Código Criminal e a Bíblia serviam como manuais de leitura nas escolas.

Somente a partir da segunda metade do século XIX, começam a surgir livros de leitura nacionais, mas ainda impressos na Europa. Como exemplo, os autores citam os livros de Abílio César Borges. Encontramos no Espírito Santo, na década de 1880, vários indícios da adoção desses livros nas escolas públicas, que eram doados pelo autor aos governantes da província. Na década de 1870, no entanto, por meio do Regimento das Escolas de 1^{as} Letras, permanecia a indicação de lições das obras de Midosi e de Monteverde, principalmente das lições relacionadas com o ensino do alfabeto e o silabário, atrelado à indicação de adoção do método mútuo.

Retomando as lições do livro de Midosi, o ensino dos diferentes tipos de alfabeto é seguido pelo das sílabas. São trabalhadas sílabas de diferentes números de letras (das simples às compostas) e palavras com dupla finalidade: ensinar a ler e a pronunciar *corretamente* as unidades da língua (sílabas e palavras). As rotinas baseadas na repetição dessas unidades contribuem também para a educação das crianças e, portanto, para o disciplinamento de corpos e de mentes. Em seguida, apresentamos a imagem de páginas do livro em que são organizadas as sílabas de duas letras e também os monossílabos.

Figuras 3 e 4 – Páginas do livro de Midosi (1831)

16

SECCÃO I^a.

Syllabas de duas letras.

LIÇÃO I.

ba	be	bi	bo	bu
ça e ca	ce	ci	ço e co	çu e cu
da	de	di	do	du
fa	fe	fi	fo	fu
ga	ge	gi	go	gu
ha	he	hi	ho	hu
ja	je	ji	jo	ju
ka	ke	ki	ko	ku
la	le	li	lo	lu

LIÇÃO II.

ma	me	mi	mo	mu
na	ne	ni	no	nu
pa	pe	pi	po	pu
ra	re	ri	ro	ru
sa	se	si	so	su
ta	te	ti	to	tu
va	ve	vi	vo	vu
xa	xe	xi	xo	xu
za	ze	zi	zo	zu

Monosyllabos de duas, tres, e quatro letras.

Al	Fé	Nó	Pé
Ri	Ar	Já	Mó
As	Tu	Si	Lé
Só	Ca	Pa,	Ré
Sa	Nu	Sé	La
Dá	Ir	Pó	Vé
Ló	Dó	Eu	Má

LIÇÃO XIII.

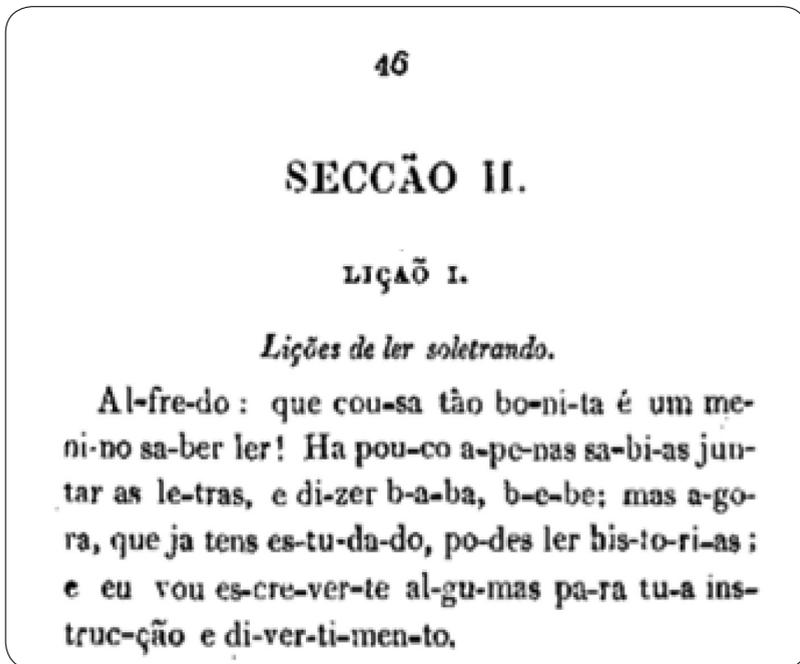
Boi	Lar	Cré	Mel
Cão	Mal	Dór	Cós
Par	Côr	Pão	Som
São	Jus	Sal	Vez
Cal	Gaz	Mar	Rol
Voz	Pez	Noz	Mãe
Sol	Cha	Buz	Rez
Sus	Giz	Fel	Paz

LIÇÃO XIV.

Chão	Prol	Frei	Cris
Quem	Traz	Flor	Trem
Rins	Grão	Crer	Gris

A sílaba, conforme escrito no *catecismo da língua*, é “o som de uma ou mais vogaes, com auxilio de outras letras, ou sem elle” (MIDOSI, 1831, p. 77). A memorização das sílabas com duas, três e quatro letras; de monossílabos com duas, três e quatro letras, de dissílabos de quatro, cinco e seis letras, de trissílabos de cinco, seis, sete e oito letras proporcionará a leitura de textos. Desse modo, ler textos é uma atividade que acontece após a memorização das sílabas e das palavras. Há dois tipos de leitura no livro: a leitura soletrada e a leitura corrente. A soletração, conforme assinala Midosi (1831), permite juntar sílabas em palavras. A partir dessa ideia, os primeiros textos escritos no livro marcam a separação das palavras em sílabas com um hífen, conforme mostra a imagem que se segue:

Figura 5 – Página do livro de Midosi (1831)



Por outro lado, na leitura corrente, não há esse tipo de marcação das sílabas. Contudo, independente do tipo de leitura, os textos têm como objetivo inculcar valores morais baseados, predominantemente, na religião católica, na disciplina e na obediência às leis. O texto intitulado “O rapaz travesso” evidencia os valores ensinados e mostra o início do catecismo moral-religioso que predomina em boa parte dos textos.

Figuras 6, 7 e 8 – Página do livro de Midosi (1831)

LIÇÃO VI.



O RAPAZ TRAVESSO.

Meninos, tende cuidado no que fazeis: a imprudencia é cega, e seus resultados funestos.

Perto da villa da Barca vivia um lavrador humilde; mas ainda que pobre, honrado, e temente a Deus; diligente e economico; por isso não padecia faltas. Tinha muitos filhos, entre elles dois meninos, um o retrato de seu pae—sollicito, applicado, vigilante e docil. Não brincava todo o dia; mas só uma parte delle: o resto passava-o estudando, e procurando agradar a seus páes. Dava-se aos exercicios uteis, e áquelles trabalhos que suas forças comportavam. Tal era o bom

63

Julio: toda a gente da vizinhança lhe dava este titulo.

Bem differente era delle seu irmão Roberto: a ninguem obedecia: se o mandavam sentar ficava em pé; se estar em pé, deitava-se; se lhe ordenavam que estudasse dormia; se era preciso estar tranquillo fugia para acompanhar os rapazes grosseiros e inquietos. Tomava seus costumes aborrecidos; folgava de romper fato e chapatos, de modo que ninguem fazia cabedal delle.

Nem elle amava pae, mãe, ou irmãos. Julio dava-lhe bons conselhos: Roberto correspondia-lhe com beliscos, dentadas, e outras malfetorias de ingrato e travesso. Mas a Providencia breve deu ao mal inclinado Roberto uma lição muito de aproveitar; porque quasi milagrossamente escapou de morrer em grandes agonias. E o caso se passou deste modo: .

Vinham uma tarde da escola ambos os irmãos para casa de seu pae. Roberto indignado da penitencia que o professor lhe déra por não saber a sua lição; e Julio exhortando-o a que se corrigisse para merecer os premios destinados aos meninos estudiosos. Nisto da fé Roberto de uma vara espetada no meio da corrente de um rio, que servia para sustentar uma rede, um dos extremos de qual estava preso a ella.

Roberto diz: Mano Julio ali está uma rede:

64

vamos-lhe tirar o peixe: eu sei nadar. Julio respondeu: tal não faças—nem o peixe é nosso, nem seu dono permittirá que o tiremos, nem tu sabes nadar. Agora o verás, disse Roberto: e nisto lança fora a sua pasta, e corre desatinado ao rio. Quer segurar-se ao ramo de um velho e corcomido tronco para mais facilmente chegar á vara; o ramo quebra; o menino cae no meio da corrente; a agua era mui funda; elle não sabia nadar; não havia quem lhe valesse: foi arrojado para onde a rede estava estendida; e envolto nella, quanto mais se debatia, mais se embaraçava. A não serem os gritos de Julio, a cujo som acudiu um pescador, que mergulhando, trouxe Roberto ainda vivo, ali acabára miseravelmente por castigo de uma inconsiderada travessura. Depois de lance tão perigoso emendou-se, imitou seu irmão, teve amigos, e foi ditoso.

Diante das formas da língua e dos valores morais e religiosos previamente instituídos e, portanto, elaborados independentemente dos sujeitos, não há espaço para participação, para livre expressão e sim para a repetição, submissão e resignação. Para os desobedientes e os sonhadores, são destinados os piores castigos. Os textos do livro de Midosi (1831) contam histórias em que a desobediência à moral religiosa e a resistência ao aprendizado das normas da língua culminam com a morte da criança ou com a perda definitiva de uma parte do seu corpo. Bakhtin (2010, p. 75), ao citar falhas na ética material, assim como na ética formal, aponta “a suposição de que o dever possa ser estendido, possa aplicar a qualquer um”, sem consideração à ideia de que uma norma ética é sempre uma posição teórica transformada em uma norma. Sendo assim: “Do momento em que o conteúdo das normas é retirado de um juízo cientificamente válido e sua forma é assimilada à do direito e dos mandamentos, a universalidade das normas passa a ser inevitável” (BAKHTIN, 2010, p. 10), perdendo, portanto, a concretude dos atos.

Como vimos, Midosi (1831) ensina aos professores que a linguagem é “um certo número de sons, ou sinais, pelos quais exprimimos as nossas ideias” (p. 76). Sendo assim, é constituída de “letras, syllabas, palavras, e sentenças” (p. 76), ou seja, é composta por um conjunto de formas abstratas e normativas que devem ser aprendidas, assimiladas pelos sujeitos. Insensível à ideia de que a “palavra viva, plena, não tem a ver com o objeto inteiramente dado” (BAKHTIN, 2010, p. 85), a educação, ou seja, a normatização da linguagem, proporcionou e, infelizmente, continua a proporcionar educação pela linguagem.

Assim como assinalam Bakhtin e Volochinov (1992, p. 84), “A ideia da língua como sistema de signos arbitrários e convencionais, essencialmente racionais, foi elaborada de forma simplificada já no século XVIII pelos filósofos do Século das Luzes”. Entre esses filósofos, esses autores mencionam Leibniz, pois foi ele “quem exprimiu, pela primeira vez, estas ideias de forma mais clara, na sua teoria da gramática universal” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1992, p. 83). Do mesmo modo em que as normas adquirem valor universal, para a visão racionalista da linguagem, o que interessa são as relações ou combinações que os signos estabelecem entre si no interior de um sistema fechado e estas também adquirem caráter universal independentemente da realidade e dos indivíduos que a constituem.

Destinos traçados à revelia

O ensino da língua pela repetição e pela memorização de unidades abstratas foi ganhando, na história, bases científicas, sustentadas principalmente pela Psicologia e pela Linguística. No entanto, essas ciências também forneceram

elementos para que os modelos de ensino aprendizagem adotados nos séculos XIX e XX passassem a ser questionados. Nessa direção, as críticas elaboradas pelos defensores do construtivismo, no campo da alfabetização, foram muito importantes e tiveram seu ápice nas teorizações de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1989).

De certo modo, podemos dizer que as ideias construtivistas se fortalecem e ganham espaço no meio educacional e acadêmico, no Brasil, devido às críticas aos antigos métodos de ensino da leitura. Essas críticas já vinham sendo formuladas, mas não haviam recebido bases científicas. Elas eram elaboradas pelos defensores dos métodos (entre os defensores do método sintético e, também, entre os defensores dos métodos analítico e sintético) e, assim, o debate ficava reduzido a questões meramente metodológicas. As críticas de Ferreiro e Teberosky (1989) incidem sobre esses dois métodos, ou seja, sobre os métodos analíticos e sintéticos. Entretanto, acreditamos que as críticas dirigidas aos métodos sintéticos (fônico, alfabético e silábico) são mais acentuadas. Ferreiro e Teberosky (1989) condenam o modo como esses métodos organizam o ensino e como pensam a aprendizagem infantil, porque, independente das divergências sobre qual unidade da língua deve ser utilizada para iniciar o ensino da leitura (fonema, letra ou sílaba), “a aprendizagem da leitura e da escrita é uma questão mecânica; trata-se de adquirir a técnica para o decifrado do texto” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1989, p. 19).

Acertadamente, Ferreiro e Teberosky (1989) assinalam que os princípios que sustentam esses métodos não compreendem apenas questões metodológicas; envolvem também concepções psicológicas e linguísticas. No que diz respeito às concepções psicológicas, “ao enfatizar as discriminações auditivas e visuais e a correspondência grafema-fonema, o processo de aprendizagem da leitura é visto, simplesmente, como uma associação entre respostas sonoras a símbolos gráficos” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1989, p. 19-20). Esse modelo, de acordo com as autoras, é coerente com a teoria associacionista.

No que se refere às concepções linguísticas, apontam que, no século XX, esses métodos encontraram sustentação na teorização do linguista Leonard Bloomfield (1942), que argumenta que a causa dos problemas de aprendizagem da leitura reside no domínio inadequado da mecânica do ler. Nesse sentido, segundo as autoras, o primeiro passo para o aprendizado da leitura é o reconhecimento das letras. Como vimos, Midosi (1831) propõe, em primeiro lugar, o ensino das letras, do abecedário. Conforme apontam Ferreiro e Teberosky (1989), na primeira metade do século XX as práticas de ensino da leitura advêm de concepções sobre a aquisição da língua oral construídas antes de 1960 e, por isso, iniciavam o processo “pelas vogais, seguidas de combinações de consoantes labiais com vogais e, a partir daí, chega à formação das primeiras palavras por duplicação de duas sílabas” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1989, p. 23).

Sustentadas em suas críticas (por sinal, bastante acertadas), Ferreiro e Teberosky (1989, p. 21) sublinham que a ênfase em habilidades perceptivas não leva em conta dois aspectos essenciais: “a) a competência linguística da criança; b) suas capacidades cognoscitivas”. Dessa forma, buscam, na Psicolinguística moderna (notadamente, Noam Chomsky) e nas teorizações de Jean Piaget, elementos para pensar a aquisição da linguagem escrita. Assim, a visão que constroem

é radicalmente diferente: no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que ao acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que fala a sua volta e, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (FERREIRO, TEBEROSKY, 1989, p. 22).

No bojo dessas *novas* teorizações, no campo da Psicologia, mais de um século depois da produção do livro de leitura de Midosi (1831), a criança é pensada como um ser ativo, capaz de refletir e construir hipóteses sobre a linguagem – como um sujeito cognoscente –, o que supõe uma forte *autonomia* da criança no que diz respeito ao seu processo de aprendizagem.

Porém, é necessário problematizar o tipo de autonomia pensada no contexto dessas teorizações, ou seja, *autonomia para que e com que limites*. No que diz respeito aos estudos sobre a psicogênese da língua escrita, elaborados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, podemos dizer que, apesar das contribuições para pensar as crianças como sujeitos ativos, a autonomia se restringe à possibilidade de passar por determinadas etapas de desenvolvimento. É exatamente a passagem por essas etapas que demonstra a capacidade das crianças de construir hipóteses sobre as relações entre o oral e o escrito. Nessa direção, os limites da autonomia estão relacionados com o *dever ser* ativo que implica uma forma única e invariante de pensar, hipotetizar as relações entre unidades da fala (sílabas e fonemas) e unidades da escrita (letras).

Na linha das teorizações construtivistas, no campo da alfabetização, as crianças necessariamente passariam por processos evolutivos e de desenvolvimento previamente definidos pela teoria. A evolução da escrita se faz por etapas ou, mais especificamente, em três níveis. No primeiro, as crianças descobrem as diferenças entre as formas icônicas e não icônicas de representação. Essa é uma construção fundamental e pode ser observada quando as crianças produzem traços lineares e arbitrários. A utilização de traços lineares, por sua vez, leva à descoberta essencial de que a escrita é um objeto substituto, ou seja, um objeto cuja função é representar nomes dos objetos. Feitas essas descobertas iniciais, as crianças constroem hipóteses ou princípios qualitativos e quantitativos sobre as características que a escrita deve possuir para ser legível ou para ser lida.

No segundo nível de evolução da escrita, a criança procura escrever considerando as hipóteses elaboradas. A hipótese silábica marca a entrada no terceiro nível, pois há tentativas de pensar as partes constitutivas de uma palavra e relacioná-las com partes da escrita: as letras. Nesse caso, cada letra corresponde a uma sílaba. Em seguida, elas passam a corresponder às letras conhecidas a fonemas e sílabas e, finalmente, somente aos fonemas.

Portanto, como podemos perceber, o processo de desenvolvimento da escrita é pensado de forma linear, baseado em um constante aperfeiçoamento sem consideração ao contexto sociocultural e às práticas de ensino e de aprendizagem. Independentemente do contexto e das práticas, há um percurso de desenvolvimento da escrita nas crianças que é conhecido previamente. Como consequência, se as crianças passam pelos mesmos percursos, cabe aos professores conformar práticas, principalmente avaliativas, que permitam verificar os níveis alcançados pela escrita infantil.

Nesse caso, podemos tomar emprestadas as palavras de Bakhtin (2010, p. 77): “Trata-se [também, aqui, no campo da Psicologia cognitiva] da mesma ilusão da filosofia teórica: no caso da filosofia teórica, temos a atividade da razão, com a qual nada tem em comum a minha vida histórica individualmente responsável e para a qual tal atividade categorial da razão se torna passivamente obrigatória”. No que diz respeito às teorizações construtivistas, os postulados teóricos sobre o funcionamento da atividade intelectual infantil são pensados independentemente da pluralidade de formas de pensamento e de aprendizados que acontecem cotidianamente nas escolas. Ser ativo se torna, então, para a criança, uma obrigação, um *dever ser*, que exige a passagem por determinadas etapas definidas pela teoria científica. Tal suposição sobre as atividades das crianças se distancia da noção de ato ético, portanto, responsável, elaborado por Bakhtin (2010).

O ensino da linguagem decorrente do construtivismo é organizado no sentido de fazer com que as crianças construam as hipóteses previamente definidas, pois, passando por elas, aprenderão que a escrita representa os fonemas e, construindo essas hipóteses, terão aprendido a ler e a escrever, pelo menos em sentido restrito. Existem até didáticas dos níveis silábico, silábico-alfabético e alfabético. As próprias crianças são adjetivadas e classificadas de acordo com essas categorias.

Onde estão as crianças em meio a essas classificações, teorizações e definições? Talvez, se fossem ouvidas, diriam: “Olhe aqui, não gosto de espiões nem de psicólogos, pelos menos desses que se metem na minha alma”³, no meu

³ Trecho citado por Bakhtin (2005, p. 60), no livro *Sobre os problemas da poética de Dostoiévski*, retirado, conforme referência apresentada no livro, dos Documentos sobre História da Literatura e da Vida Social, v. 1. F. M. Dostoiévski, e, Tsentrallarkhiv RSFSR, Moscou, 1992. p. 13.

pensamento para defini-los independente da minha vontade. Bakhtin (2005, p. 63), na obra *Problemas da poética de Dostoiévski*, impressionado com o tipo de romance criado por esse escritor – o polifônico – assinala “a posição artística do autor em relação ao herói [...] *uma posição dialógica seriamente aplicada até o fim*, que afirma a autonomia, a liberdade interna, a falta de acabamento e solução interna do herói” (grifos do autor). Se tomarmos a análise da relação autor e personagem como metáfora para pensar o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, poderíamos dizer, ao contrário do que pretendeu Dostoiévski, o pesquisador, preocupado em tornar os atos/respostas das crianças racionais, inteligíveis, que postula um ser desencarnado, uma marionete pronta a representar o papel que é definido à sua revelia.

Estando o destino da criança definido pela teoria antes mesmo do seu nascimento, não há possibilidade de participação. O destino, de acordo com Bakhtin (2003, p. 160), “é uma determinidade abrangente do ser do indivíduo e lhe predetermina necessariamente todos os acontecimentos da vida; desse modo, a vida é somente a realização (o cumprimento) daquilo que desde o início jazia na determinidade do ser”. As crianças são, assim como as normas da língua, entes abstratos, sujeitos puramente teorizados, historicamente inexistentes e, por isso, possíveis de serem moldados conforme a lógica moral, religiosa e científica de uma dada época.

Como assinala Bakhtin (2010, p. 52), o mundo teórico resulta de uma abstração que, muitas vezes, não leva em conta a existência concreta e singular. O conceito do ser humano resultante da abstração “é indiferente ao fato, para mim central, da minha encarnação concreta e singular no existir”. Retomando os escritos no livro *Problemas da poética de Dostoiévski*, no romance monológico, “a personagem é fechada e seus limites racionais são rigorosamente delineados: ela age, sofre, pensa e é consciente nos limites daquilo que ela é, isto é, nos limites de sua imagem definida como realidade”. Se usarmos esses escritos como metáfora, agora, para pensar as crianças, elas são definidas como ativas nos limites impostos pela teoria e com palavras que lhes são estranhas (silábico, silábico-alfabético, alfabético).

Antes de concluir esta parte, é preciso, ainda, pensar as concepções de escrita que sustentamos estudos de Ferreiro e Teberosky. As autoras criticam os métodos tradicionais de ensino da leitura, porque não levam em conta a “natureza do objeto de conhecimento” que envolve a aprendizagem da linguagem escrita. Segundo Ferreiro (1990), a escrita tem sido concebida de duas formas diferentes e, dependendo do modo como é vista, as consequências pedagógicas se distinguem bastante.

No que diz respeito às consequências pedagógicas decorrentes da concepção da escrita como código de transcrição gráfica, “coloca-se, em primeiro plano, a discriminação perceptiva nas modalidades envolvidas (visual e auditiva)”

(FERREIRO, 1990, p. 14). Assim, a “linguagem é colocada, de certa forma ‘entre parênteses’, ou melhor, reduzida a uma série de sons” (FERREIRO, 1990, p. 15). Esse modo de conceber a escrita sustenta o ensino da leitura proposto por Midosi (1831).

A questão é que, ao dissociar significado e significante ou dar ênfase ao significante, segundo a autora, o signo linguístico, conforme postulado por Ferdinand de Saussure – “como união indissolúvel de um significante com um significado” (FERREIRO, 1990, p. 13), é destruído. Por outro lado, quando a escrita é tomada como representação, o problema que se coloca, para as crianças, não consiste em discriminar sons e formas gráficas, e sim de

compreender a natureza desse sistema de representação. Isto significa, por exemplo, compreender por que alguns elementos essenciais da língua oral (a entonação, entre outros) não são retidos na representação; por que todas as palavras são tratadas como equivalentes na representação, apesar de pertencerem a ‘classes diferentes’. (FERREIRO, 1990, p. 15).

Dessa maneira, a autora critica a dicotomia criada entre significado e significante, assinalando que, ao tratar a escrita somente como código, o seu aprendizado se transforma no de uma técnica. Se a escrita, no entanto, é concebida como um sistema de representação, a aprendizagem “se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual” (FERREIRO, 1990, p. 16). Nesse sentido, a criança terá que desbravar os mistérios da língua escrita para descobrir que ela é um sistema autônomo, com regras próprias e distinta da fala.

Bakhtin (1992) critica as ideias de Saussure exatamente porque, com o seu modelo teórico da língua, criou, dentre outras, duas dicotomias: língua e linguagem e língua e fala (*parole*). O sistema da língua pouco tem em comum com a vida da linguagem, exceto, por exemplo, pela presença de formas normativas na fala. No que diz respeito aos estudos de Ferreiro (1990), o grande desafio da criança é descobrir o que a escrita representa, processo que envolve a participação ativa das crianças por meio da construção de hipóteses previsíveis pela teoria. Sendo assim, apesar de chamar a atenção para o significado, as hipóteses construídas ficam no plano apenas dos significantes.

Considerações finais

É importante salientar que as reflexões expressas neste texto não implicam recusa à teoria, mas insatisfação com o empobrecimento da vida da linguagem e da vida das crianças. Além disso, implicam, a despeito das tentativas

de disciplinar a linguagem e de conformar os sujeitos, a necessidade de reconhecimento de uma realidade mutável, variante e, portanto, em constante *por vir* decorrente da participação dos sujeitos, pois de maneiras diferentes e, apesar da distância temporal dos modos de pensar o ensino da linguagem, logo, a educação de crianças em fase inicial de alfabetização, há em comum, mesmo sob bases teóricas diversas, a busca de conformação das crianças, ora fundada em valores morais e religiosos, ora científicos.

Para finalizar, é necessário retomar a noção de cidadania, tomada aqui como processo de participação. As teorizações da linguagem e dos sujeitos baseadas na cisão entre o mundo da cultura e o mundo da vida criam grandes e, às vezes, intransponíveis obstáculos à participação livre e democrática. A escola, responsável pela transmissão dos bens culturais elaborados, ao longo da história, contribui para isso. De um lado, a língua é ensinada para as crianças como um sistema abstrato. Desse ponto de vista, existe apenas o certo e o errado. Nesse sentido, é muito comum ouvir: “Todos falamos errado”. Se falamos errado, devemos evitar falar muito e devemos escrever pouco, pois, assim, erramos menos. Isso é dramático para a ideia de democracia que sobrevive, sobretudo, da livre expressão dos sujeitos.

De outro lado, a criança que entra na escola para aprender a ler e a escrever, como mencionamos, já possui seu destino traçado pela teoria. Isto é, o processo de aprendizagem conceitual da língua escrita já está dado. Para a consciência participante, essas teorizações são completamente indiferentes, quando elas não são impostas. Porém, a escola, tomando a teoria como verdade absoluta e com o aval dos órgãos máximos diretores do ensino no Brasil, impõe testes que exigem a passagem pelos definidos níveis conceituais de representação da língua escrita. Nesse sentido, mais uma vez, podemos dizer que a imposição de modos de pensamento tornados universais é um segundo obstáculo para a formação da cidadania plena e, portanto, para a participação das crianças na (re)criação dos conhecimentos. Dessa forma, a separação entre o mundo da cultura e o mundo da vida é nociva não somente para a teoria que precisa ser elaborada de fora da vida, mas tem sido perniciosa para os sujeitos e, sobretudo, para a vivência democrática, participativa.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Problemas da poética de Dostoievski*. Trad. Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

- BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BARROS, D. L. P.DE; FIORIN, J. L. (orgs.). *Dialogia, polifonia e intertextualidade*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual de São Paulo, 2003.
- BLOOMFIEL, L. Linguistics and reading. *Elementary English Review*. Illinois: National Council of Teachers of English, v.19, n. 4 e 5, p.125-130, 183-186, 1942.
- BRAIT, B (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.
- BRAIT, B (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.
- BRAIT, B (Org.). *Bakhtin: dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009a.
- BRAIT, B (Org.). *Bakhtin: e o círculo*. São Paulo: Contexto, 2009a.
- CASTRO, G. de. O discurso da memória: um ensaio bakhtiniano a partir de *Infância e São Bernardo* de Graciliano Ramos. *Bakhtiniana: revista de estudos do discurso*. São Paulo: vol. 6, n.1, p. 79-94, ago./dez. 2011.
- FANINI, A. M. R. O romance: uma forma éticopolítica na perspectiva bakhtiniana. *Bakhtiniana: revista de estudos do discurso*. São Paulo: vol. 8, n. 1, p. 22-40, jan./jun. 2013.
- FARACO, C. A. et al. *Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- FERREIRO, E. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. In: FERREIRO, E. (org.). *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez e Editora Autores Associados, 1990. p. 9-41. FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana di Marco e Mário Corso. Petrópolis, RJ: Artes Médicas, 1989.
- GALVÃO, A. M. de; BATISTA, A. A. G. *Leitura na escola primária brasileira: alguns elementos históricos*. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio21.html>. Acesso em: 4 jan 2014.
- MIDOSI, L. F. *O expositor português ou rudimentos de ensino da língua materna*. Londres: Impreso por R. Greenlaw Chichester Place, 1831.
- MONTEVERDE, E. A. *Methodo facillimo para aprender a ler tanto a letra redonda como a manuscrita no mais curto espaço de tempo*. 7. ed. Lisboa: Imprensa Nacional, 1859.
- SAUSSURE, F. de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, [19--].