

EMILIA FERREIRO NA CENA CONSTRUTIVISTA: UMA RETOMADA CRÍTICA DE SEU PENSAMENTO

*EMILIA FERREIRO EN LA ESCENA CONSTRUCTIVISTA: UNA RECUPERACIÓN
CRÍTICA DE SU PENSAMIENTO*

*EMILIA FERREIRO IN CONSTRUCTIVIST SCENE: UNE CRITIQUE OF HIS THOUGHT
RECOVERY*

Alessandro Soares da Silva*

Universidad de Sao Paulo (USP), Sao Paulo - Brasil.

Recibido mayo de 2017/Received May, 2017

Aceptado julio de 2017/Accepted July, 2017

RESUMO

No presente texto, procuramos resgatar de maneira crítica o pensamento de Emília Ferreiro e efetuar uma aproximação com o trabalho de Paulo Freire no intuito de proporcionar a consolidação de uma pedagogia da libertação que não se restrinja à educação popular com tem sido feito tradicionalmente. Nesse sentido, este texto recupera aspecto de um autor e outro para pensarmos os limites do pensamento de Ferreiro e as contribuições que este poderia trazer à Educação quando cotejado com as propostas *paulofreirianas*.

Palavras Chave: Emilia Ferreiro, Construtivismo, Pedagogia da Libertação, Pensamento Crítico, Consciência Política.

RESUMEN

En el presente texto, procuramos rescatar de modo crítico el pensamiento de Emília Ferreiro y efectuar una aproximación con el trabajo de Paulo Freire con la intención de proporcionar la consolidación de una pedagogía de la liberación que no se restrinja a la educación popular como se ha hecho tradicionalmente. En ese sentido, este texto recupera ciertos aspectos de estos autores para pensar sobre los límites del pensamiento de Ferreiro y las contribuciones que éste podría traer a la Educación cuando se coteja con las propuestas paulofreirianas.

Palabras Clave: Emilia Ferreiro, Constructivismo, Pedagogía de la Liberación, Pensamiento Crítico, Consciencia Política.

ABSTRACT

In this text, try to rescue critically thinking Emília Ferreiro and make an approach to the work of Paulo Freire with the intention of providing the consolidation of a pedagogy of liberation is not restricted to education has become popular as traditionally. In that sense, this text reviews aspects of these authors to think about the limits of thought of Ferreiro and the contributions it could bring to education when checked with the proposals paulofreirianas.

Key Words: Emilia Ferreiro, Constructivism, Pedagogy of Liberation, Critical Thinking, Political Consciousness.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo entender o desenvolvimento da criança, as características, o valor e a função da escrita na perspectiva de Emilia Ferreiro. Esta educadora tentou explicar os processos e formas de aprendizagem através das quais a criança chega a ler e escrever, procurou entender como o

* Autor correspondiente / Corresponding author: alessoares@usp.br

indivíduo aprende, como se dá sua alfabetização. Nesse sentido, essa autora ressaltou a importância da escola e mudou o foco de da educação centrado no “como se ensina” para “como se aprende”, sendo que, para ela, a raiz do problema estava na aprendizagem da leitura e escrita. A questão de como se aprende, já era parte das preocupações de pensadores da pedagogia tradicional inaugurada por Herbart no século XIX. Entretanto para este autor a aprendizagem dependia dos métodos com se educava, visto que o saber era um bem a ser transferido de quem sabe para quem não sabe, sendo nesta perspectiva o professor o centro do processo de ensino aprendizagem e este um processo verticalizado e autoritário.

Na esteira de autores que subsidiaram o que se convencionou chamar de pedagogia nova e que se embasou em autores como John Dewey, Claparède e Piaget, entre outros, Ferreiro contribuiu crítica ao ensino vertical, centrado na inteligência filosófica, reproducionista e uniformizante, segundo a qual a marginalidade era não dispor do saber formal, era ser ignorante (Saviani, 2000). Para ela, a educação resulta de um processo de interação social entre o aluno e o professor, sendo esse atravessado pelas experiências de cada sujeito. Assim, a centralidade da inteligência é mudada para a centralidade da emoção e da experiência particular de cada um. Isso implicaria em se pensar estratégias educacionais nas quais o aluno fosse posto no centro do processo juntamente com o professor.

Na perspectiva escolanovista o aluno é um ator central e a escola deve capacitá-lo para refletir, resolver e experimentar em todas as situações sociais sendo capaz de ajustar-se, adaptar-se às regras sociais. Ser marginal nessa perspectiva é não se ajustar à sociedade independentemente de sua capacidade intelectual. Para tanto, a educação deveria estar organizada segundo as capacidades e competências de cada um e não de maneira linear. Isso gerou a elitização do saber e uma lógica educacional segregacionista, mas cheia de boas intenções. Curiosamente na base da pedagogia nova estão valores como a democracia, o método e a pesquisa. Método e pesquisa impulsionam as escolas de aplicação e a democracia é vista como a decorrência da harmonia. Pode-se ser diferente desde que se esteja adaptado, ajustado, e, por conseguinte, se tenha eliminado a contradição e o conflito.

Como a escola nova buscava garantir a qualidade da educação, em franca oposição à escola tradicional quantitativista, e a construção do saber a partir da interação, vão influenciar inúmeros autores com os aqui já citados. Nessa linha, a particularização do ensino passa a ser um princípio norteador do processo educacional e das relações professor-aluno e aluno – professor. Para tecer suas propostas educacionais que bebem deste espírito escolanovista, Ferreiro se utiliza da teoria de Jean Piaget sobre o *sujeito afetivo*, segundo a qual o sujeito que aprende, que se esforça para compreender o objeto, aprendendo com suas próprias ações e construindo novos conhecimentos, torna-se capaz de organizar seu próprio mundo. Entretanto, este mundo próprio é determinado por aspectos sócio-culturais, depende de um contexto específico, mas que tem em si as marcas da apropriação pessoal e do ajuste social que leva à acomodação.

Convém aqui nesta introdução resgatarmos a trajetória desta autora. Emilia Ferreiro nasceu 1937 na Argentina. Fez seu doutorado sob a orientação de Jean Piaget, na universidade de Genebra no final dos anos 60. Constituiu um grupo de pesquisa sobre alfabetização em 1971 juntamente com Ana Teberosky, Alicia Lenzi, Suzana Fernandes, Ana Maria Kaufman e Liliana Tolchinsky.

Em 1974, durante a cruel ditadura militar argentina, foi afastada das suas funções docentes na universidade por questões políticas, visto que seus ensinamentos eram claramente subversivos. Entretanto, em 1975 e 1976, mesmo sob difíceis condições, manteve suas pesquisas sem qualquer apoio institucional, o que acabou por levá-la a se exilar, assim como a maioria das pesquisadoras de seu grupo. Espalharam-se pelo mundo, em um duro exílio que se estendeu por muitos anos, mas se espalharam também as propostas educacionais deste importante grupo de construtivistas. Emilia Ferreiro exilou-se na Suíça onde havia iniciado suas investigações e pesquisas. Entretanto, as questões políticas e sociais vividas na América Latina trouxeram-na de volta ao continente. Mudou-se para o México em 1979, onde continuou suas pesquisas apoiada pela Universidade de Genebra e pela Organização dos Estados Americanos (OEA).

Emilia publicou volumes sobre a Análise do processo da leitura e da escrita e suas perturbações. Estas obras tinham como objetivo compreender as variáveis determinantes do fracasso na alfabetização inicial e ambas publicadas em parceria

de Margarita Gomes Palácio. No decorrer de seu trabalho, Emilia Ferreiro acabou por construir uma proposta pedagógica comprometida com aqueles que são mais pobres, pois para ela, a educação é estratégica para a mudança social. Em entrevista à Revista *Nova Escola* em 1989, ela fala da importância de se dedicar ao estudo da alfabetização em condições de pobreza como possibilidade de emancipação social:

Por que dirige seu trabalho especialmente às classes pobres, quando as crianças das classes média e alta também apresentam problemas sérios de aprendizagem?

Emilia: Há muitas experiências interessantes e benéficas em escolas de classe média que também me interessam. Mas quero assinalar o seguinte: 1990 será o Ano Internacional da Alfabetização e quando se analisa a distribuição do analfabetismo no nosso continente encontramos sempre o mesmo fenômeno. A maior quantidade de analfabetos se localiza nos setores rurais, nos setores indígenas e nos setores mais pobres da população. O projeto principal da Unesco para a América Latina e Caribe assinalava como meta a superação total do analfabetismo. Estamos muito perto do ano 2000 e este objetivo parece cada vez mais utópico. Eu considero um escândalo o fato de que, no momento em que grande parte da humanidade já entrou na era do computador, ainda uma enorme parte não tenha entrado na era de Gutenberg. Isto é um escândalo porque, à medida que o tempo avança, aumenta cada vez mais o abismo que separa os alfabetizados dos não-alfabetizados. Esta é a razão pela qual a mim interessam mais, muito mais, as ações de alfabetização que se realizam com os setores pobres do que com aqueles que, de qualquer maneira, têm acesso à língua escrita. (Ferreiro, 1989).

Nesse sentido, vale dizer que ainda é grande a luta para que a maioria das crianças do mundo, na faixa dos seis anos tenha acesso à alfabetização. A maioria das crianças nessa faixa etária faz corretamente a distinção entre texto e desenho; sabem que o que se pode ler é aquilo que contém letras. No entanto, existem aquelas que ainda não distinguem os atos de desenhar e de ler e tentam ler tanto as letras quanto os desenhos. Quando isso ocorre, frequentemente está relacionado com crianças de classes sociais mais pobres e que têm um menor contato com livros, revistas ou jornais. A esses e

essas é que Ferreiro se dedicou de maneira especial. Seu trabalho superou em muitos aspectos o escolanovismo e assumiu um caráter crítico, tornou-se uma proposta crítica de educação. Neste sentido os trabalhos desta autora enquadram-se, como os de Paulo Freire, nas chamadas teorias críticas em educação como entende Savaiani (2000).

Principais Pressupostos da Teoria Piagetiana

O sujeito de Piaget, na mesma linha daquele que John Dewey propôs em 1895 na câmara de Chicago, é um sujeito ativo, que busca o conhecimento; que tenta descobrir as respostas para os questionamentos que o mundo provoca; que se produz socialmente ao mesmo tempo em que também produz a sociedade. Ele aprende por suas próprias ações sobre os objetos, construindo categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza o mundo.

Emilia Ferreiro supõe que este sujeito de piagetiano também está presente na aprendizagem da língua escrita, visto que o sujeito interpreta os objetos, que está no centro do processo de ensino aprendizagem e, portanto, da própria aprendizagem da língua escrita. De acordo com Piaget, noções matemáticas não passam por memorização ou atividades mecânicas; uma criança não espera receber instruções de um adulto para começar a classificar, ordenar os objetos do seu mundo cotidiano. Pode-se pensar na teoria de Piaget como uma teoria geral dos processos de aquisição de conhecimento, sendo a escrita seria o objeto de conhecimento.

Certamente, os métodos de ensinar podem facilitar ou dificultar a aprendizagem, mas não criá-la, pois ela se bem antes de que a educação formal entre em ação na vida da criança. Dessa forma, pode-se pensar que, segundo Piaget, a aquisição do conhecimento não é linear. Durante esse processo ocorrem erros, os quais são construtivos, para não que são pré-requisitos para obtenção da resposta correta. Em outras palavras, pode-se dizer que uma criança que conjuga os verbos irregulares da mesma forma que os regulares – eu comi, eu fazi, eu bebi – está descobrindo as regras e o funcionamento da própria língua e, portanto, não são erros de falta de atenção ou de memória. Na verdade, a criança descobriu a regra de derivação dos verbos, mas, ao mesmo tempo, ainda não consegue apreender que na língua existem regras gerais e exceções, tratando, assim, da linguagem

de maneira uniforme. Essa lógica inicial da criança que busca uniformizar a linguagem acaba por chocar-se com a linguagem que ela ouve de outras pessoas e que não segue seu padrão, gerando na criança conflitos. Mas o processo de conhecimento se dá através de conflitos e contradições que geram processos reflexivos e emocionais, que formam e conformam as subjetividades. Quando a presença de um objeto não assimilável força o sujeito a modificar seus esquemas assimiladores, estabeleceu-se o conflito que, por sua vez, irá gerar um esforço de acomodação por parte da criança.

A Psicogênese da Língua Escrita

Antes de mais nada quero fazer um esclarecimento: tenho visto, em alguns contextos, utilizarem as denominações pré-silábico, silábico ou silábico-alfabético, como se fossem novas etiquetas para velhas categorias. De tal maneira que pré-silábico quer dizer imaturo, sem a prontidão necessária; silábico quer dizer "está pronto"; silábico-alfabético quer dizer "pode ser promovido". Eu quero alertar contra esse tipo de interpretação. Se trocarmos os nomes, mas seguirmos com as mesmas concepções, não mudamos nada. É mais importante compreender o processo da construção do conhecimento e as dificuldades específicas de cada etapa do que saber classificar adequadamente as crianças. Isso é tarefa para especialista de outro tipo, não para o professor. O mais importante é que o professor entenda o que está se passando com suas crianças, em que tipo de tarefa podem funcionar melhor, como se pode formar subgrupos para que as crianças se ajudem mutuamente. Que saiba ver progressos onde antes só via erros. A capacitação deve ser centrada nisso. Quanto à criança que se detém muito tempo num período, o problema é saber quanto tempo é muito tempo. Os problemas aparecem quando, independente do nível de contextualização inicial, a escola insiste em avanços iguais para todos ao mesmo tempo. Há momentos em que as crianças são quase impermeáveis a informações contraditórias. Estes momentos correspondem geralmente a quando acabam de descobrir uma hipótese interpretativa interessante, que lhes parece aplicar-se a todos os casos. (Ferreiro, 1989).

A partir dessa fala de Ferreiro se pode observar que ela está preocupada em garantir a ruptura da lógica linear que faz do processo de ensino aprendizagem uma descrição seqüenciada e segmentada do processo de aquisição da escrita. Verifica-se uma ruptura com a universalização dos processos de ensino-aprendizagem. Para ela, a escrita se constitui em objeto de conhecimento para a criança, em objeto de construção e investigação, em objeto dinâmico. Rompe-se também com as investigações sobre as questões da alfabetização que priorizam o como se deve ensinar a ler e escrever, bem como com a crença de que esses processos devessem se dar apenas na sala de aula, sob a garantia e controle do professor, o *legítimo* controlador do processo de alfabetização. Ferreiro alerta para a angústia de professores que descobrem que não são mais o centro do processo educacional e aponta a escuta como um real instrumento educacional, como orientadora e facilitadora desse processo. Para ela:

Alguns professores se angustiam, pensando que a partir deste momento já não vão fazer mais nada. Se não vão dar aula, o que vão fazer? Quando intervir? Têm que esperar de braços cruzados que as crianças progredam? E aí vem um equívoco, resultante do fato de que o professor confunde sua própria atividade com a fala, com o falar diante da classe. Para que uma proposta construtivista possa se realizar em sala de aula, o professor precisa ser tão ativo quanto seus alunos, tão criativo quanto eles, deve estar tão interessado em ajudá-los quanto eles em aprender coisas novas. Os professores que começam a entender a alfabetização como um processo falam menos e escutam mais. E escutar é infinitamente mais importante do que falar. (Ferreiro, 1989).

Portanto, pode-se observar que o construtivismo presente nas propostas de Ferreiro não se reduz a um método para a prática pedagógica, mas é sim um instrumento que contribui para o entendimento da forma como ocorre o aprendizado. Nesse sentido, o construtivismo influencia na definição dos objetivos da educação formal e na formulação da intervenção pedagógica. Desta feita, o construtivismo proposto pela psicóloga argentina Emilia Ferreiro preconiza que o aluno precisa construir o próprio conhecimento. Ao

contrário do que acontece na escola tradicional, em que o professor ensina e o aluno escuta, visto que fala quem sabe e ouve quem é ignorante, o construtivismo pressupõe uma parceria e uma troca de informações entre as duas partes envolvidas, a saber: professor (a) e aluno (a). Desta forma, Ferreiro não identifica a escrita e a leitura como codificar e decifrar: Se escrever não equivale a codificar sons, ler também não equivale a decodificar grafias e a leitura não pode ser reduzida a um ato de puro decifrar.

Como nessa perspectiva o ensino e a aprendizagem não são estruturas apriorísticas, mas processos dinâmicos e em permanente mudança, questões como a dos materiais didáticos são importantes. Nesta perspectiva, eles nunca estão prontos, pois esse processo não tem um termo, é constante. Assim, eles deveriam ser produzidos segundo as necessidades do grupo em questão, quando não das necessidades e demandas de cada aluno e aluna. Neste sentido, não se pode pensar que se trabalha com o construtivismo quando a educação utiliza-se de esquemas modulares, de aulas nas quais o professor (a) é o centro, é o/a agente transmissor de um saber pronto, acabado e que, por isso, pode ser repetido a cada ano sem que seja necessárias mudanças. Nesse contexto teórico-prático a formação é de ambas as partes do processo, sendo que o/a professor (a) necessariamente tem que estar em permanente formação.

Os déficits atribuídos aos alunos que não se alfabetizavam, na maioria das vezes era o das disfunções psiconeurológicas, pois as razões, na perspectiva tradicional e não-crítica, para uma alfabetização considerada inadequada deveriam estar naquele para que se tentava transferir o conhecimento e não em que deveria transferi-lo. A idéia corrente nos anos de 1970 era a de que deveria haver pré-requisitos para que alguém pudesse aprender a ler e escrever (prontidão para a alfabetização), sem a qual não valeria a pena ensiná-las. Essas pré-condições eram em sua maioria de cunho intelectual, segundo os princípios da pedagogia tradicional centrada na inteligência e uniformização do ensino.

Entretanto, a isso se somaram posições *escolanovistas* como as de Claparède, para quem a educação deveria ser dividida segundo as capacidades de cada grupamento de alunos, ou seja, alunos superdotados deveriam ter acesso a uma escola dedicada a eles, os médios dotados

outra, valendo o mesmo princípio para os pouco dotados e para aqueles e aquelas que por ventura possuíssem alguma discapacidade. Por detrás deste segregacionismo estava a idéia defendida na pedagogia nova de que a educação não deveria ser universalizada sob pena de trazer prejuízos à qualidade da formação. Ter acesso a uma educação geral e igual para todos eliminaria a possibilidade de se formar melhor àqueles que tivessem uma capacidade maior. Para Claparède, por exemplo, na impossibilidade de terem escolas absolutamente segregadas, ao menos se deveria, então, separar as turmas segundo essas capacidades. Além disso, a escola nova deveria substituir a disciplina pela particularização da educação sob o princípio da interação professor (a) aluno (a).

Nesse sentido, a obscuridade da escola tradicional deveria ser trocada pelas cores e a alegria. Todavia, como bem apontou Demerval Saviani (2000), isso fez com que essas novas escolas fossem mais caras e que essa educação servisse, sobretudo, à elite, empobrecendo a formação das classes menos favorecidas, como as que Ferreiro se dedicou a estudar e compreender. Assim, esta autora trabalha na contra-mão da escola que se baseava nestes princípios, que utilizava de avaliações que quantitavizavam e classificavam de maneira excludente ao aluno e a aluna. Nesta lógica perversa, a escola poderia decidir se o aluno frequentaria uma classe regular ou uma especial, o que significava (e significa, visto que este tipo de educação ainda possui seus adeptos) negar a autorização de acesso à escrita a aqueles e àquelas que não se enquadrassem nesses princípios classificatórios.

As investigações de Emilia Ferreiro, bem como as de suas/seus colaboradoras (es), demonstraram que a questão da alfabetização inicial é de natureza conceitual e não perceptual. Para ela, a mão que escreve e o olho que lê estão sob o mesmo comando de um cérebro que pensa sobre a escrita, escrita essa que existe e se constrói em determinado meio social; que envolve práticas sociais de leitura e escrita.

Supondo que a alfabetização fosse uma aprendizagem estritamente escolar, e que as crianças só aprendessem o que o (a) professor (a) lhe ensinasse, caberia somente ao/a professor (a) ensinar as letras e/ou sílabas escritas e seus respectivos sons, quando essas correspondências estivessem memorizadas pelos (as) alunos (as), os (as) quais,

só então, seriam capazes de ler e escrever. Esta perspectiva tradicional confere ao professor um lugar central e a escola todo o poder. Contudo, na escola nova este poder se mantém, não mais pela inteligência, mas pelo caráter de ajustamento, moral, emocional etc., atribuído à escola (Saviani, 2000). Como já apontamos, quando o professor ensinava e a criança não aprendia, era ela quem tinha problemas de aprendizagem e, portanto, necessitavam de tratamento psicológico ou psicopedagógico. Na escola nova, essa questão muda consideravelmente, pois a particularização da educação e a as classes menores contribuem para a superação dessas dificuldades. Entretanto, a escola nova centra-se na idéia de que a escola é o motor do ajustamento social, premissa esta que faz que ela descole seu olhar do cotidiano *extra murus*, dos acontecimentos que continuam a ocorrer fora de seus domínios, fazendo com que ela continue a ser uma perspectiva pedagógica não crítica. E o mais contraditório é o fato de que o contexto social no qual o sujeito é produzido é um de seus princípios, mas como ela é o instrumento garantidor do processo de ajustamento, essa questão acaba, infelizmente, em um segundo plano.

Através de suas pesquisas autoras e autores como Ferreiro apontavam para uma criança diferente, capaz de construir idéias sobre a escrita muito antes de serem autorizadas pela escola formal. Pode-se, assim, falar de uma evolução da escrita influenciada não só pela escola, mas também pelo meio em que ela encontra-se inserida. Esta proposição destitui a escola de seu lugar de poder absoluto como até então lhe era atribuído. Pode-se ainda descrever uma psicogênese nesse domínio. Podemos interligar as etapas até então sequenciais e lineares, sucessivas, dos mecanismos constitutivos da aprendizagem (a escrita antes das letras) que justificam os níveis desse processo. Como já dissera Ferreiro, e já destacamos anteriormente:

Tenho visto, em alguns contextos, utilizarem as denominações pré-silábico, silábico ou silábico-alfabético, como se fossem novas etiquetas para velhas categorias. De tal maneira que pré-silábico quer dizer imaturo, sem a prontidão necessária; silábico quer dizer "está pronto"; silábico-alfabético quer dizer "pode ser promovido". Eu quero alertar contra esse tipo de interpretação. Se trocarmos os nomes, mas seguirmos com as

mesmas concepções, não mudamos nada. É mais importante compreender o processo da construção do conhecimento e as dificuldades específicas de cada etapa do que saber classificar adequadamente as crianças. Isso é tarefa para especialista de outro tipo, não para o professor. (Ferreiro, 1989).

Tendo este alerta muito presente, para que não façamos apropriações indébitas das proposições desta autora, passamos agora a recuperarmos como ela entende o processo de alfabetização.

O processo de Construção da Escrita

A construção da escrita na perspectiva de Ferreiro, se da em cinco fases separadas didaticamente, visto que elas podem e são construídas de maneira dinâmicas e muitas vezes de modo simultâneo. Chama-nos a atenção o fato de Ferreiro destacar a processualidade da aquisição da escrita. Para ela, importa lembrar que "*As crianças, desde muito cedo, convivem intensivamente com a linguagem escrita*" (Ferreiro, 1969) e, portanto, produzem desde o momento em que entram em contato com a linguagem sentidos, significados, para esta. Entender o processo de construção da escrita só será possível, então, nos debruçarmos também sobre estes sentidos. Porém, nem sempre, ou quem sabe muito dificilmente, ao pensarmos a produção da linguagem trazemos estes sentidos e significações.

Vale dizer que não apenas a linguagem oral é fruto da interação, mas também a escrita, pois também com esta a criança é posta em contato cotidianamente. Dominar a linguagem escrita é aceder a um novo espaço de poder e por esse motivo a escrita tem sido tão controlada.. E fazê-lo é algo por demais complexo, pois, como destaca Ferreiro, a língua escrita em nosso sistema simbólico depende da articulação entre os sinais gráficos e a sonoridade. Segundo essa autora,

As letras grafadas no papel representam mediante uma convenção socialmente reconhecida os sons da palavra (seu significante ou sua imagem sonora) e esta vez designa as ações e fatos da realidade. Neste sentido podemos dizer que a linguagem escrita é mais complexa do que a linguagem falada, uma vez que representa. Para que a escrita seja dominada, essa complexidade, requer a aprendizagem sistematizada, e o treinamento

específico de algumas habilidades e convenções tais como o conhecimento do conjunto de letras, disponíveis para a o registro dos sons da linguagem falada, suas relações com esses sons, e as regras de combinação entre elas. O traçado que as constitui sua direcionalidade, e outros tantos detalhes. No processo. De divisão social, do trabalho o acesso a aprendizagem foi sendo controlado, por algumas classes sociais, transformando a escrita em privilégio em índice de poder e recurso de dominação. (Fontana & Cruz, 1997, p. 170).

Na perspectiva tradicional de educação, a alfabetização destinava-se ao ensino das letras e de seus traçados, deixando de lado os processos cognitivos e suas relações psicossociais ancoradas no cotidiano da criança. A alfabetização é um pré-requisito de uma seqüência progressiva e formal. Essa é uma importante diferença de Ferreiro para a visão tradicional: para ela, alfabetizar faz parte de uma complexidade, é parte da construção lingüística e não a simples codificação mecânica de sons que ouvimos, e a leitura não é a mera decodificação destes grafismos. É preciso saber o que as crianças pensam sobre a escrita, pois antes de adquiri-las elas já lhes atribuíram significados.

Assim, saber estes significados anteriores e como se transformam durante o processo de alfabetização é essencial para que se possa superar a lógica tradicional e mecanicista que impera nas escolas, bem como para que não se use das terminologias propostas por Ferreiro quando, na verdade, se está apenas usando-as como sinônimos novos para práticas antigas. Não se trata de esquecermos das especificidades da alfabetização, mas entender estas dentro de um processo dinâmico que ocorre dentro e fora da escola e não como estruturas estanques que apenas a escola administra aos e as 'ignorantes'. Na perspectiva de Emilia Ferreiro, claro está que as crianças não são indiferentes à linguagem escritas e relacionam com esse universo. Esta relação pode ser didaticamente dividida em cinco fases.

Na primeira fase, também chamada de pré-silábica, pode-se dizer que se inicia a construção da escrita mediante as tentativas das crianças de reproduzirem os traços básicos da escrita com que se deparam no cotidiano. Na verdade esses traços são esboços da escrita, mas o que vale é a intenção, pois, embora o traçado seja semelhante

a criança atribui sentido e valor a cada um deles distintamente. Cada criança lê em seus rabiscos aquilo que quis escrever e essa leitura é um ato particular, dela, mas que ela quer compartilhar, pois ele espera e crê fazer-se entender por meio deles quando os mostra aos outros. Entretanto, cada um só pode interpretar a sua própria escrita, e não a dos outros, ainda que ela já esteja apreendendo algumas das características formais da escrita e as imite da escrita da pessoa adulta.

Na segunda fase, também chamada de intermediária, a criança elabora a hipótese de que a escrita dos nomes é proporcional ao tamanho do objeto ou ser a que está se referindo, sendo uma hipótese central a idéia de que para se ler coisas diferentes é preciso usar formas diferentes de representação. Assim, a criança procura combinar de várias maneiras as poucas formas de letras que é capaz de reproduzir.

Nesta fase, ao tentar escrever, a criança respeita duas exigências básicas: a quantidade de letras (nunca inferior a três) e a variedade entre elas, (não podem ser repetidas). Em função destas regras, a criança procura marcar as diferenças entre palavras desejadas o que lhes são pedidas, pois começa a distinguir os conjuntos de sons que compõe a palavra dita e as partes das palavras que escreve. Cada sílaba corresponderia a uma letra, o que indica a construção lógica do processo de elaboração da escrita pela criança e a tentativa de decodificação e apropriação da lógica adulta.

Essa lógica, em certa medida, resulta de processos de acomodação, os quais não correspondem às expectativas da lógica convencional do adulto, não correspondem à lógica convencional da escrita formal. Esta diferença entre a lógica infantil e a lógica adulta é comumente entendida como erro e deve ser suprimido. Entretanto, Ferreiro aponta para o fato de que o que se considera erro, é, na verdade, parte do processo de construção lógica da criança e, portanto, não são meros erros, mas são erros construtivos. Errar revela o lado criativo da criança, errar pode ser entendido como reinventar o processo lógico e assim, traz consigo um lado positivo; revela as etapas pelas quais as crianças passam. O que é erro para os adultos é produção de conhecimento pela criança.

Já na terceira fase, são feitas tentativas de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem a palavra. *Surge a chamada hipótese silábica*, isto é, cada grafia traçada corresponde a

uma sílaba pronunciada, podendo ser usadas letras ou outro tipo de grafia. Há, neste momento, um conflito entre a hipótese silábica e a quantidade mínima de letras exigida para que a escrita possa ser lida. A criança, trabalhando com a hipótese silábica, precisa usar duas formas gráficas para escrever palavras com duas sílabas, o que vai de encontro às suas idéias iniciais de que são necessários, pelo menos três caracteres. Este conflito a faz caminhar para outra fase. Entretanto, trabalhar o conflito emergente da verificação de suas hipóteses e aquelas que lhes são transmitidas pode fazer com que a criança seja estimulada a continuar seu caminho de construção da linguagem. Assim, o papel de professores e professoras, de adultos e adultas, deveria

(...) ser o de possibilitar o desenvolvimento da escrita, criando condições estimuladoras e conflitos cognitivos, situações em que a criança percebe contradições entre suas hipóteses e os princípios da escrita convencional para que ela descubra por si mesma as chaves secretas do sistema alfabético. (Fontana e Cruz, 1997, p. 184).

Na quarta fase, intermediária II, ocorre, então, a transição da hipótese silábica para a alfabética. É a fase silábico-alfabética. O conflito que se estabeleceu - entre uma exigência interna da própria criança de um número mínimo de grafias e a realidade das formas que o meio lhe oferece, faz com que ela procure soluções. Essa busca de soluções faz com que a criança comece a perceber que escrever é representar progressivamente as partes sonoras das palavras, ainda que não o faça corretamente. Exemplo disso pode ser uma criança que esteja convencida que a cada emissão sonora, cada sílaba falada corresponde a uma letra; ela já não usa uma letra por sílaba de forma sistemática, escreve o *la* de lapiseira; o *ca* de cadeira de acordo com a lógica alfabética. Essa escrita é conhecida como silábico-alfabética e nela a criança não está comendo letras, mas agregando.

Finalmente na quinta fase, a criança passa à escrita alfabética, pela compreensão de que a cada um dos caracteres da escrita corresponde valores menores que a sílaba, e que uma palavra, se tiver duas sílabas, exigindo, portanto, dois movimentos para ser pronunciada, necessitará mais do que duas letras para ser escrita e a existência de uma

regra produtiva que lhes permite, a partir desses elementos simples, formar a representação de inúmeras sílabas, mesmo aquelas sobre as quais não se tenham exercitado.

Vale ressaltar que para Ferreiro e Teberosky (1995), os níveis intermediários I e II são momentos do processo que se caracterizam pela evidência de contradições na conduta da criança. Estas contradições refletem a perda de estabilidade do nível anterior e a não-organização do nível seguinte, evidenciando o conflito cognitivo e a atuação da criança como produtora de conhecimento.

A Emergência do Movimento da Leitura

A criança, após aprender a tracejar passa a querer produzir algo para ler e ser lido. Chegar à leitura é resultado do reconhecimento do que o outro reconhece como passível de ser lido. Nesse momento, a escrita recebe da criança uma função social. Ela percebe que a cada som corresponde uma determinada forma; que há grupos de letras separada por espaços em branco, grupos estes que correspondem a cada uma das palavras escritas. Mas ela também entende percebe que, para além disso, a escrita pode comunicar seus desejos, pode contribuir para que ela se faça entender em um mundo regado. Nesse sentido, as crianças pedem as e aos que sabem que lhe escrevam e lhe leiam coisas e, assim, usam-se de mediadores no processo de construção da escrita, e da leitura, usam-se de estratégias para propiciarem a si mesmas melhores condições para imitar e acomodar o conhecimento.

Nesse processo, a criança percebe que para que alguma coisa sirva para ler é preciso que contenha um certo número de letras, variável entre dois e quatro e que letra sozinha não representa nada escrito. Ela percebe também que de nada servem conjuntos com letras repetidas, pois elas entendem que só podem ser lidas palavras que conttenham letras diferentes. Essas conclusões a que a criança chega derivam de sua interação com o meio da comparação que ela faz com o escrito que ela vê em rótulos, livros jornais etc. e a sua própria produção. Em seu dia a dia a criança observa que o comum é encontrar palavras formadas por uma variedade de letras e procura obedecer esta regra que ela internaliza mediante a sua experiência.

Na perspectiva de Ferreiro, como nas de Freire, Vygotsky, Wallon e Piaget, a escrita e a leitura não são apenas construções cognitivas, pois elas se

dão mediante a interação, a vivência no mundo e, portanto a vida escolar não pode estar descolada do mundo da vida. Entretanto, deferentemente destes, esta autora, fiel a linha teórica piagetiana, destaca o papel cognitivo. A interação social dependeria de processos cognitivos. Para Vygotsky, Wallon e Freire esses processos de cognição também dependem da inserção sócio-cultural de cada sujeito. Os estudos atuais demonstraram que as dificuldades mais importantes do processo de alfabetização situam-se ao nível de compreensão da estrutura do sistema alfabético, enquanto a representação da linguagem. Todavia essas dificuldades podem e muitas vezes são reflexos sócio-culturais e não apenas da ordem da cognição. A observação das crianças muitas vezes nos indicam a existência de “*problemas de alfabetização*”. Estas crianças e os supostos *problemas* podem ser considerados uma parte bastante interessante e um desafio no âmbito da psicologia escolar, pois o processo pelo qual um sujeito pensante desvela o sistema da escrita não é uniforme e, portanto, terá desdobramentos diferenciados na construção subjetiva de cada sujeito.

Pensando Sobre a Psicogênese: Contribuições e Limites Epistêmicos

O impacto das idéias de Ferreiro na educação e na psicologia escolar proporcionou a emergência de um novo marco na história da alfabetização escolar brasileira. A proposta de Ferreiro inscreve-se na tradição psicogenética piagetiana, comunga e partilha da epistemologia genética produzida por Jean Piaget, o que, como na pedagogia tradicional, faz da alfabetização um instrumento de poder e aumenta a responsabilidade da escola. Assim, ainda que não fosse essa a intenção da autora, a sua contribuição reforça a centralidade da escola como um instrumento de ajuste e adaptação social ao enfatizar primeiro a dimensão cognitiva. Aparentemente faltaria a essa autora dar um salto ontogênico ou desenvolver melhor os aspectos ontológicos de suas proposições na compreensão dos processos de construção da escrita, pois os processos de cognição são também processos com bases sócio-culturais como apontam autores de tradição marxiana como Vigotsky, Wallon e Freire. Nesse sentido, Ferreiro escreve o seguinte: “*Essa criança se coloca problemas, constrói sistemas interpretativos, pensa, raciocina e inventa, buscando compreender esse objeto social, tal como ele existe em sociedade*” (Ferreiro, 1995, p.

7). Como recordam Piaget e Garcia (1984), isso não significa, entretanto, que devemos considerar somente o desenvolvimento do sujeito em relação ao objeto, mas sim, ao contrário, levar em conta que esse último está imerso em um contexto social com relações que são mediatizadas pelas interpretações que provêm do contexto social do sujeito e/ou são preestabelecidas socialmente da maneira pela qual o objeto funciona em relação a outros objetos ou com outros sujeitos. Sendo assim, estabelece-se um processo no qual nem o sujeito e nem o objeto são neutros, pois conhecimento e ideologia não são separáveis.

Entretanto, há que se reconhecer que a psicogênese da língua escrita permitiu compreender que o saber dos valores sonoros das letras não é suficiente para poder aprender a ler e escrever. Na perspectiva psicogenética a aprendizagem resulta de um processo racional, mas não ancorado nos pressupostos conteudistas como ocorria – e ocorre – na pedagogia tradicional. Segundo aponta Irene Fuck, autora que parte dos trabalhos de Emília Ferreiro e de Ester Grossi, a aprendizagem é um processo que obedece à etapas, que se constrói na interação, mas a partir de capacidades cognitivas da criança. Para Fuck,

Na psicogênese da alfabetização e a sua aplicação em sala implica, portanto, numa mudança radical de ótica a respeito da aprendizagem. Na psicogênese se descobre que há uma forma específica de apropriação de conhecimentos que não coincide com a lógica da sistematização dos conteúdos, tal como aparece nas ciências já constituídas. (...) É importante assinalar que aprender não é passar de um processo de ignorância total sobre um assunto a um estado de conhecimento integral sobre ele. Aprender é passar por etapas sucessivas. Em cada uma delas já se sabe algo sobre o assunto e este algo, embora incompleto, está organizado em nós de maneira a resolver, provisoriamente, os problemas que envolvem o assunto em questão, ou melhor, os conceitos nele imbricados. Por isso, quando eu me faço uma pergunta sobre algo, não significa que eu não sei nada sobre. Ao contrário, a possibilidade de me colocar um problema significa que eu já sei alguma ou muitas coisas sobre ele, mas que elas não satisfazem as minhas necessidades em face das situações que o envolvem, vivenciadas por mim neste momento. (Fuck, 1993).

Além disso, há que se compreender outros processos. Todavia, nem todos eles foram apontados por Freire, faltando a sua visão de ser humano a superação dos limites mecanicistas da psicogênese, dar este salto ontogênico com já apontara Silvia Lane quando debate a construção ontológica do ser humano (2000). Se, por um lado, não é o ambiente que alfabetiza, por outro, o ambiente é parte fundamental da alfabetização, pois não pode haver alfabetização sem materialidade. Verdadeiramente, pendurar coisas escritas nas paredes, ou as dimensões das salas, por exemplo, não produz, por si só, um efeito alfabetizador, mas estas muitas outras questões interferem na construção da linguagem como um todo. Um “ambiente alfabetizador”, designa, de maneira concisa, os aspectos que propicie inúmeras interações com a língua escrita, interações mediadas por pessoas capazes de ler e escrever. Portanto, pensar na superação da psicogênese é pensar na emancipação do sujeito, na construção de um sujeito autônomo em um mundo heteronômico. Para tanto, trazemos aqui as contribuições de Paulo Freire. Para ele, o processo de humanização do ser humano é a própria vocação ontológica da educação, vocação esta que passa pela conscientização do sujeito. Paulo Freire desenvolve uma “Pedagogia do Oprimido”, crítica, que antagoniza com as pedagogias não-críticas, sejam elas na perspectiva tradicional, nova ou tecnicista. Nela, ele enfatiza que a educação é capaz de melhorar a condição humana e, nesse sentido, contribui para o que considerava ser a “vocação ontológica da espécie humana”: a humanização. “*Com efeito, a humanização sem libertação não é de modo nenhum possível, do mesmo modo que não há liberdade sem uma transformação revolucionária da sociedade de classes, onde esta humanização não pode existir*” (Freire, 1977).

No trecho anterior podemos observar o aspecto ontológico que não está presente na perspectiva psicogenética da educação, pois não traz consigo uma visão global do Ser no instante que prioriza a dimensão cognocente. Fazer isso é estabelecer uma hierarquia estrutural. Ao contrário disso, observamos que a pedagogia libertadora paulofreiriana, comprometida com a transformação social, inicia-se pela tomada de consciência da situação existencial e passa de imediato para a práxis social. Educar é um ato político em todas

as suas dimensões, e esta articulação que promove a conscientização:

O esforço de conscientização, que se identifica com a própria ação cultural para a libertação, é o processo pelo qual, na relação sujeito-objecto (...) o sujeito se torna capaz de perceber, em termos críticos, a unidade dialética entre ele e o objecto. Por isso mesmo, repetamos, não há conscientização fora da unidade teoria - prática, reflexão-ação. (Freire, 1977, p. 18).

O problema que encontramos aqui entre uma visão psicogênica e uma ontogênica refere-se, por um lado, à determinação do papel da experiência, e, por outro, as construções operativas do sujeito. Assim, a ontogênese pode ser entendida como o conjunto de processos que ocorrem durante o desenvolvimento do indivíduo, desde a fecundação até os últimos momentos de sua existência, incluindo, assim, as transformações que se sucedem ao longo de toda a sua vida.

Uma dualidade é encontrada na psicogênese no instante em que os instrumentos “*iniciais não são nem a percepção nem a linguagem, e sim os esquemas e ações sensório-motoras*” (Piaget & Garcia, 1984, p. 19) que só muito tempo depois se interiorizam em operações do pensamento, se verbalizam em conceitos. Cada esquema de ação é fonte de correspondências na medida em que elas vão se aplicando a novos objetos/situações, resultando em transformações e novas possibilidades de ação. Assim, se observa a existência de tal dualidade na psicogênese, desde os estágios elementares até os superiores.

Podemos afirmar que o conhecimento nunca é um estado e sim um processo influenciado pelas etapas precedentes e, portanto, histórico. Portanto, para alunos e alunas, em especial das classes populares, socialmente desprivilegiados, a compreensão de sua história e de sua inserção é fundamental. Contudo, a escola tradicional estava convencida que seus erros de ortografia estavam relacionados ao modo de falar. Na verdade, Freire aponta para o fato de que a aprendizagem da ortografia tem mais a ver com a convivência sistemática com textos impressos do que com o dialeto de origem do aprendiz e alfabetizar superar a simples aprendizagem da ortografia. Considerando a teoria Piagetiana como uma teoria geral dos processos de aquisição de conhecimento, a psicogênese da língua

escrita contribuiu para romper com esse impasse de mostrar e explicar o processo de aprendizagem, daquele considerado o mais escolar dos conteúdos escolares: a alfabetização, utilizando um modelo teórico-interacionista.

Isso indica uma compreensão da aprendizagem e de diferentes conteúdos, o aprimoramento de didáticas que dialoguem com a aprendizagem dos alunos, mas que ainda está embasado em uma lógica racionalista da cognição. E é exatamente esse princípio racionalista da cognição que orienta a interação e, ao mesmo tempo, limita a perspectiva psicogênica, impedindo Ferreiro de dar esse salto para uma visão ontogênica do processo como fizera Paulo Freire. Assim, parece-nos que casar a compreensão da alfabetização de Ferreiro com a compreensão da educação de Freire pode ser um caminho possível para essa superação, caminho este trilhado por muitos educadores e educadoras no Brasil. Se, por um lado Emilia Ferreiro não propõe um método em si, por outro ela desvela diversas questões referentes aos enigmas da escrita e da leitura. Paulo Freire por sua vez, desenvolveu um particularmente a alfabetização de adultos, o qual parte das palavras que fazem parte do cotidiano dos alfabetizandos, como, por exemplo, as palavras *pá* e *semente* para um agricultor. Essas palavras são consideradas geradoras porque trazem significantes que ultrapassam seu significado dicionarizado, trazem a vida do sujeito. A diferença para outros métodos é que o educador introduz, primeiramente, a palavra e seu sentido, não se restringindo à junção de consoantes e vogais ou à repetição de sílabas. E isto se justifica porque educar é construir subjetividades politicamente, porque educar é um ato ideologicamente comprometido com visões de mundo e de ser humano, que serve à produção de autonomias ou de heteronomias e, portanto, não pode ser fracionado. Nesse sentido, há que se ter presente que na perspectiva de Paulo Freire o ser humano é dialético, dinâmico no seu processo de vida, transformador de sua história, mutável e criativo em suas idéias. Esta é a ontogênese do ser humano. Portanto, não só alunos e alunas devem ser visto como um ser humano, e não podem se reduzir e/ou serem reduzidos à condição de “*fracassado (a)*” como consequência de sua própria incapacidade. O mesmo vale para a criança. Fracasso é sinal de opressão, de heteronomia, e não de libertação, de autonomia (Freire, 1999). Na busca de autonomia, então, e de um processo

de alfabetização da criança que rompa com visões a - críticas, entendemos por bem a aproximação das proposições de Emilia Ferreiro e Paulo Freire.

Algumas Considerações acerca das contribuições de Emilia Ferreiro

Para descobrir e desenvolver suas hipóteses, Emilia Ferreiro procurou uma situação instrumental estruturada e fez das pesquisas esse instrumento que lhe permitiu descobrir as hipóteses que a criança usa. Através da investigação, ela desenvolve um diálogo entre o sujeito e o aprendiz para tentar evidenciar os mecanismos do pensamento infantil.

Assim, Ferreiro trouxe inúmeras contribuições ao investigar o que consistia a interpretação do código alfabético na situação gráfica; ao explorar os conhecimentos da criança sobre leitura e escrita; ao verificar em que derivava a acumulação de fracassos escolares em alunos repetentes e ao analisar a influência da diferença social no processo de aprendizagem.

Emilia Ferreiro, como já dissemos, não identifica escrita como cópia de um modelo, pois ela é interpretação dos modelos do mundo adulto, visto que a criança quando começa a escrever coloca o seu significado na representação gráfica. Ela também não identifica a leitura decifrar, pois ler não equivale a decodificar grafias. Por esse motivo, Ferreiro sempre enfatiza o quão importante é estudar os processos de construção da aprendizagem independente dos processos escolares. A simplificação dos atos de escrever e de ler em mera cópia e decodificação não é possível para Ferreiro porque ela também entende, como Piaget, que ao aprendermos trabalhamos com imagens. Para Piaget (1977), a imagem interior é uma imitação do mundo exterior trazida à mente por uma *função semiótica*, a qual diz respeito à capacidade natural do ser humano de “(...) *representar algo através de um signo ou um símbolo ou um outro objeto*” (p. 97). Desta forma, uma imagem interna não é apenas uma cópia passiva da imagem do mundo exterior, mas um produto do que já foi internalizado pela percepção, no caso da obra de Ferreiro, da criança em processo de alfabetização.

Do ponto de vista político a maior contribuição de Ferreiro foi explicitar o papel da rede nos atos de leitura e de escrita, mostrar que a diferença no desempenho escolar não tinha origem em nenhum tipo de déficit intelectual, lingüístico ou cultural. Para Ferreiro, nenhuma criança entra na escola sem

saber nada sobre a escrita e o processo de alfabetização é longo para todos, apesar das diferenças de classe social e dos acessos aos diversos tipos de bens que cada uma delas possibilita.

Ainda no plano político vale lembrar que, após a publicação das pesquisas psicogenéticas de Ferreiro e Teberosky no final da década de 1970, tornou-se urgente socializar os dados das pesquisas com os/as alfabetizadores/as. Tal urgência se justificava porque esses estudos implicavam em uma nova concepção de alfabetização e a consequente ruptura com o discurso tradicional dos métodos de ensino até então hegemônicos. Este movimento discursivo fez com que a maior parte dos enunciados produzidos no/pelo campo se originassem da Psicologia Cognitiva, pois é, majoritariamente, a partir dela que se produzem explicações científicas sobre o objeto de conhecimento da alfabetização.

O papel discursivo exercido por Emília Ferreiro, seus colaboradores e todo o conjunto de pesquisas, projetos, publicações, etc. surgidos a partir de suas obras, foi determinante para a emergência da hegemonia do construtivismo. Como recorda Domingos Nobre (1997), a autoridade de Ferreiro como pesquisadora que ostenta um currículo invejável¹ que lhe dera o aval discursivo para deflagrar o processo de hegemonia construtivista no campo da formação contínua de alfabetizadores (as), contribuindo decisivamente para a construção de uma nova formação discursiva.

À Guisa de Finalização

No processo da aprendizagem da leitura e escrita, podemos então dizer que a criança vê a escrita não como um substituto da linguagem oral, nem mesmo de aspectos e formas da fala. Na verdade a criança vai estabelecendo diferenças entre desenho e escrita, imagem e texto. A escrita ainda não representa a linguagem, pois a escrita, como o desenho, expressa simbolicamente o conteúdo de uma mensagem e não seus elementos lingüísticos.

Num processo de aquisição da escrita e da leitura, a criança atribui propriedades quantitativas, atribui, por exemplo, nomes de objetos grandes a trechos maiores; posteriormente. Ela atribui também propriedades qualitativas a escrita como tipo e forma às letras, podendo reconhecer modelos socialmente transmitidos. As propriedades qualitativas são levadas em conta, a partir do momento em que se exige estabilidade significativa. Assim, a criança em algum momento irá ultrapassar a etapa

em que qualquer escrita serve para atribuir um significado desejado; pois na tentativa de diferenciar texto de imagem, a ela deixará de descuidar das características diferenciais do texto, como letras, números e pontuação.

Ainda é importante lembrar que a criança apresenta e leva em conta as características formais específicas do texto, como uma quantidade mínima de grafias para permitir um ato de leitura, sendo importante a abstração em relação à quantidade e variedade de grafias, imprescindível para o ato de leitura.

A criança constrói hipóteses: quantidade serve para definir as propriedades exigidas ao objeto, a hipótese do nome é relativa à natureza da escrita e se elabora em função do ato de atribuir significado ao escrito. Entretanto, a distinção entre escrever e desenhar como atividades da própria criança constituirá um problema a ser superado no processo de construção do conhecimento que ela mesma produz. Desta forma, o texto corresponde às produções gráficas diferenciadas que decorrem das distintas fases do processo e produz desde grafias garatujas até grafias propriamente escritas. Portanto, há uma variação das grafias em todas as fases da alfabetização que a criança passará a considerar, pois a variedade de tipos de escritas também lhe servirá para que ela estabeleça as diferenças entre letras e números.

Vale ainda dizer que existe uma clara distinção entre ler e olhar. Desde cedo, a criança a percebe. O olhar está implícito em ler. Porém, a recíproca não é verdadeira, porque para ler é necessário olhar a algo mais, com direção ou tempo de fixação do olhar. Para se ler há que superar a simples decodificação da sonoridade do grafismo. Para ler há que interpretar.

É nesse ponto que as contribuições dessa autora podem e devem ser aproximadas das de Freire, para quem a educação deve contribuir para que a pessoa seja capaz de perceber-se como sujeito de sua própria aprendizagem. Se com Freire fica explícita a não-neutralidade, a política e a relação de forças presentes na educação, Ferreiro (1995) é quem chamam a nossa atenção para os processos mentais desenvolvidos para aquisição da língua escrita, a partir dos estudos de Piaget. Ela descreve a psicogênese da língua escrita e dá um enfoque diferente para a questão da aprendizagem da leitura e da escrita ao eliminar a lógica do ‘*Como se ensina?*’ e enfatizar a lógica do ‘*Como se*

aprende?'. Entretanto, ela não se refere ao aprender como um ato mecânico na linha Herbartiana. Para ela, a aprendizagem exige que se pense sobre o objeto de conhecimento e, portanto, a prender a ler e a escrever é um processo de reflexão sobre a comunicação escrita. Esta visão do processo ensino-aprendizagem presente na obra de Emilia Ferreiro muda as formas de se alfabetizarem tanto crianças quanto adultos. As pequenas unidades da língua, como a letra e a sílaba, não têm significado se não estiverem associadas a um texto (Ferreiro e Teberosky, 1995), mas este texto não terá sentido

se não fizer parte da vida desse sujeito (Freire, 1982). Assim, ao também propor a aproximação de Paulo Freire e Emília Ferreiro como já o fizeram autores como Regina Hara (1988, 1990), estamos reconhecendo bases educacionais que pressupõe uma construção coletiva, na qual a participação do educando e do educador são circulares, diferentes e não assimétricas, pois ambos constituem-se como sujeitos do processo, participam de uma relação não apenas dinâmica, mas dialética, contínua e, principalmente, crítica.

Refêrencias

- Ferreiro, E. (1989). Entrevista. *Revista Nova Escola*, 34, Outubro.
- Ferreiro, E. (Ed.). (1990). *Os filhos do analfabetismo*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1985). *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fontana, R., & Cruz, N. (1997). O desenvolvimento da escrita na criança. In: *Psicologia e Trabalho Pedagógico*. São Paulo: Atual Editora.
- Freire, P. (1977). *Educação política e conscientização*. Lisboa: Sá da Costa.
- Freire, P. (1982). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1994). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1999). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática Educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freire, P., & Macedo, Donaldo. (1990). *Alfabetização: Leituras do mundo, leitura da Palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Fuck, I. T. (1993). *Alfabetização de Adultos: Relato de uma experiência construtivista*. Petrópolis: Vozes.
- Hara, R. (1988). *Alfabetização de Adultos: Ainda Um Desafio*. São Paulo: CEDI.
- Hara, R. (1990). *Ler, Escrever e Contar: Construção de Cartilhas Para Alfabetização de Adultos*. São Paulo: CEDI.
- Lane, S. (Ed.). (2000). *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense.
- Leal, A. (1982). *Fala Maria Favela*. Rio de Janeiro: Kizumba.
- Lima, A. de Oliveira. (1991). *Alfabetização de Adultos e a Reconstrução da Escola*. Petrópolis: Vozes.
- Nobre, D. (1997). *A Construção do Campo da Formação Contínua de Alfabetizadores/as: O Papel da RLAI - Rede Latinoamericana de Alfabetização Integral*. Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: UFF.
- Piaget, J. (1977). *O desenvolvimento do pensamento: equilíbrio das estruturas cognitivas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Piaget, J., & Garcia, R. (1984). *Psicogénesis y historia de la ciencia*. México: Siglo XXI.
- Saviani, D. (2000). *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez.

Notas

¹ Emília Ferreiro é a principal discípula de Piaget e co-autora no campo da alfabetização, autora de diversas obras traduzidas para vários idiomas e apresentada publicamente na

América Latina, como a responsável por uma “revolução”, quase messiânica, na prática de alfabetizar.