

O processo de alfabetização e as contribuições de Emília Ferreiro

Geraldo Eustáquio Moreira

Para aprender a ler e a escrever é preciso apropriar-se desse conhecimento, através da reconstrução do modo como ele é produzido. Isto é, é preciso reinventar a escrita. Os caminhos dessa reconstrução são os mesmos para todas as crianças, de qualquer classe social.

Emilia Ferreiro

Resumo: O presente artigo integra-se, epistemologicamente, no âmbito da Educação em geral e, em termos mais restritos, alicerça-se nas proposições da piagetiana Emilia Beatriz Maria Ferreiro Schavi sobre o construtivismo e os processos de alfabetização. Teve como objetivo identificar as contribuições de Emília Ferreiro sobre os fatores estruturantes da construção da linguagem oral e escrita no processo de alfabetização. As diversas leituras realizadas, tendo como referencial teórico-metodológico as obras de Emilia Ferreiro, evidenciaram, por um lado, a presença marcante das ideias ferreirianas, bem como suas contribuições, mas, também por outro lado, as manifestações de dúvidas e críticas acerca do pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora.

Palavras-Chave: Emilia Ferreiro; construtivismo e alfabetização; psicogênese da língua escrita.

Abstract : *This paper integrates, epistemologically, in the context of general education, and stricter terms, is founded on the propositions of Piaget Beatriz Maria Emilia Ferreiro Schavi on constructivism and literacy processes. Aimed to identify the contributions of Emilia Ferreiro on the structural factors of the construction of oral and written language in the literacy process. The various readings made as a theoretical and methodological framework works of Emilia Ferreiro, showed, on the one hand, the strong presence of the author's ideas, as well as their contributions but also on the other hand, expressions of doubt and criticism about of constructivist thinking about literacy, resulting from research on the psychogenesis of written language developed by the researcher.*

Keywords: *Emilia Ferreiro; constructivism and literacy; psychogenesis of written language.*

INTRODUÇÃO

Conhecendo Emília Ferreiro

Iniciamos este artigo com uma citação propositada da psicóloga e pesquisadora argentina Emilia Beatriz Maria Ferreiro Schavi, uma vez que suas contribuições sobre os fatores estruturantes da construção da linguagem oral e escrita no processo de alfabetização serão discutidas e trabalhadas neste texto.

A pesquisadora nasceu no mesmo ano que o cronista e humorista brasileiro Luis Fernando Veríssimo, isto é, em 1936. Formou-se em Psicologia, pela Universidade de Buenos Aires. Atualmente, é professora titular do Centro de Investigação e Estudos Avançados do Instituto Politécnico Nacional, da Cidade do México.

Chama-nos muitíssimo à atenção a década em que a pesquisadora doutorou-se em Psicologia, na Universidade de Genebra. Não por acaso, teve como orientador um dos mais importantes pensadores do recém terminado século XX: o biólogo, psicólogo, epistemólogo e educador suíço Jean William Fritz Piaget, mundialmente conhecido como Jean Piaget (falecido em 1980), cujas ideias são seguidas por Emília Ferreiro até os dias de hoje (MELLO, 2007).

Não intencionamos, e também não é nosso objetivo, aprofundar nossa pesquisa nos fatos que aconteceram nas imediações da década de 70. Contudo, não podemos falar desse período em que Emília Ferreiro conclui seu doutoramento, sem mencionar o que aconteceu no mundo da Educação à época, principalmente porque, em meados da década seguinte, de 80, passa a dominar a Tendência Construtivista de Educação, sendo “a principal referência teórica do discurso educacional relacionado com alfabetização”, influenciada pelo “pensamento construtivista de Emilia Ferreiro” (MELLO, 2007, p. 85).

Era o final da Tendência Formalista Moderna, mundialmente difundida pelos estadunidenses, que tem ressonância na escola até hoje. O momento educacional foi marcado por retrocessos e esvaziamento, uma vez que era uma nova roupagem da Tendência Formalista Clássica (também conhecida como Escola Tradicional), que havia terminado por volta de 1930. De acordo com Fiorentini (1995), o ensino era caracterizado pela utilização de livros didáticos, centrado no professor e na sua função de transmissor e expositor do conteúdo no quadro. O aluno, novamente, passou a ser o sujeito passivo, que apenas memorizava e reproduzia os procedimentos ditados pelo professor ou pelos livros.

Evidentemente que inúmeros pesquisadores, entre eles Paulo Freire, sempre combateram esta forma de “ensinar”. Freire (1982) critica profundamente a ideia de “educação bancária”, na qual o aluno é apenas o ser passivo, o receptor desse processo, enquanto o docente é o grande conhecedor das coisas, o detentor do conhecimento a ser depositado no aluno:

Até quando a escola primária – mas não só ela; a média, a universitária também, vem insistindo, com seus rituais, com seus comportamentos, em estimular posições passivas nos educandos, através dos seus procedimentos autoritários? É o autoritarismo do discurso, por exemplo, e no discurso da professora e do professor. É o autoritarismo da transferência de um conhecimento parado, como se fosse pacote que se estende à criança, em lugar de se convidar a criança a pensar e aprender a aprender. Em lugar disso, o que se faz é docilizar a criança, para que ela receba o pacote do conhecimento transferido (p. 36).

Segundo Moreira (2012), a “docilização” das crianças, como sinalizado por Freire (1982), não é algo novo, tendo sido originado nas primeiras discussões acerca do movimento da integração educacional.

No bojo dessas discussões, o livro *Psicogênese da língua escrita* (1985), escrito em coautoria com Ana Teberosky, acentua Emilia Ferreiro como uma das precursoras do pensamento construtivista no Brasil.

Suas contribuições para a Educação são fartas, principalmente se considerarmos seu envolvimento com o processo de alfabetização e, mais ainda, devido à sua pesquisa, Mello (2007) esclarece que Emilia Ferreiro promoveu distintas discussões relacionadas à ideia de “que não são os métodos que alfabetizam, nem os testes que auxiliam o processo de alfabetização, mas são as crianças que (re)constroem o conhecimento sobre a língua escrita, por meio de hipóteses que formulam” (p. 88).

A começar pelo título de sua tese, *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant* (As relações temporais na linguagem infantil), publicada em 1971, e teve como prefaciador o referido epistemólogo Jean Piaget, Emília Ferreiro sinalizava os rumos e contribuições que daria ao Brasil e ao mundo: ela não só desvendou os mecanismos pelos quais as crianças aprendem a ler e a escrever, como também levou os educadores a repensarem suas teorias e métodos, principalmente a partir dos idos anos 80, impactando, consentaneamente, nos últimos 30 anos, ao introduzir no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante de suas pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita.

Suas obras foram tão importantes que influenciaram, inclusive, projetos e propostas governamentais, uma vez que desvelaram os processos utilizados pelas crianças para a aprendizagem, influenciando, também, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, criados em 1997, cujos “objetivos se definem em termos de capacidades de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética, tendo em vista uma formação ampla” (BRASIL, 1997, p. 47).

Entre seus livros publicados, destacam-se: *A psicogênese da língua escrita* (1985), em coautoria com Ana Teberosky; *Alfabetização em processo* (1996); *Reflexões sobre alfabetização* (2000) e *Com todas as letras* (2001).

Objetivo do estudo

Por muito tempo e, principalmente, durante a década de 80, as discussões sobre o processo de alfabetização restringiam-se aos gabinetes e setores acadêmicos. Se por um lado nos anos 40 e 50 o termo alfabetização foi associado ao termo letramento, por outro lado, o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF – durante a primeira década do século XXI, cunha o termo letramento, intencionando compreender a leitura e a escrita como práticas sociais complexas (SOARES, 2010).

Consoante a Goulart (2001), a alfabetização está relacionada “a uma visão da aprendizagem da língua escrita como um processo de codificação de sons em letras, para escrever, e o movimento oposto, de decodificação, para ler.” Segundo a autora, tal visão está ligada “à suposição de que a linguagem escrita é a fala por escrito. Ou, de um outro modo, supõe que os sistemas escritos teriam sido inventados para representar a fala” (p. 7).

Embora entendamos que não exista ensinar sem aprender, uma vez que o processo ensino-aprendizagem é dialético, uma via de mão dupla (FREIRE, 1993), percebemos que o processo de alfabetização pode ser uma oportunidade de recomeçar, de realizar um trabalho pedagógico voltado para a capacidade de ensinar aprendendo, mediante uma postura reflexiva (SCHON, 2000). Observamos, neste sentido, que muito se tem discutido acerca das dificuldades metodológicas encontradas pelos professores que atuam na alfabetização. No entanto, pouco tem sido explorado no sentido de colaborar com esses profissionais que lidam com esta importante fase da aprendizagem.

Diante da relevância de serem desenvolvidos artigos e pesquisas que abordam o processo de alfabetização e, tendo como cerne a Pedagogia, priorizamos o seguinte objetivo: identificar as contribuições de Emília

Ferreiro sobre os fatores estruturantes da construção da linguagem oral e escrita no processo de alfabetização.

Para tanto, desenvolver este estudo significou contribuir para a nossa (re)organização didático-pedagógica em relação ao processo de alfabetização, uma vez que muitos dos atores pedagógicos envolvidos nesse processo carecem de esclarecimentos e ajuda para entenderem como se dá a alfabetização e, mais ainda, como a piagetiana Emilia Ferreiro contribui para ressignificar seu sentido e abrir o debate rumo ao construtivismo. É, também, uma oportunidade de refletir sobre a complexa temática da alfabetização, sobretudo frente às exigências do atual mundo globalizado.

1. Contribuições de Emilia Ferreiro à alfabetização

A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. Como objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções de existência.

Emilia Ferreiro

1.1 – Da escola tradicional ao construtivismo

A discípula de Jean Piaget, Emilia Ferreiro, a partir da década de 80, quando tornou-se mundialmente conhecida, ao longo de sua carreira, vem tecendo inúmeras críticas às formas de ensinar “tarefeiras”. O sentido que a autora prega ao se referir ao termo “tarefeiro” é o mesmo utilizado por Fazenda (2006) ao discorrer sobre a formação dos professores nas últimas décadas.

Segundo Fazenda (2006), ainda temos muitos professores “perdidos na função de professor, impedidos de revelarem seus talentos ocultos; anulados no desejo da pergunta, embotados na criação; prisioneiros de um tempo tarefeiro, reféns da melancolia; induzidos a cumprir o necessário, cegos à beleza do supérfluo” (p. 2).

Consentaneamente, Demo (1992) atribui ao professor transmissor de conteúdo (FREIRE, 1982), as mesmas responsabilidades do “tarefeiro”, nomeado por Fazenda (2006), e o chama de “ensinador”, conforme podemos ver no trecho abaixo:

O “professor” (com aspas), para tornar-se PROFESSOR (sem aspas e com maiúscula), carece de investir-se da atitude do pesquisador e, para tanto, perseguir estratégias adequadas. Sobretudo, deve fazer parte da sua condição profissional sem mais, para desfazer o fardo do reles “ensinador” (DEMO, 1992, p. 85).

É exatamente este o sentido a que queremos chegar para falarmos de uma escola que deveria estar distante, que deveria existir apenas na História da Educação, que deveria ter ficado nas décadas que antecedem 1930.

Nos referimos, pois, à Tendência Educacional Formalista Clássica ou, como é mais conhecida, a Escola Tradicional, que está no Brasil desde à época de domínio da ordem religiosa dos Jesuítas, aos comandados do missionário Inácio de Loyola, a partir de 1534. Certamente, havia grande desinteresse do aluno em aprender, causado, obviamente, pelo papel que era dado ao “ensinador” ou “tarefeiro” e ao receptor do conteúdo.

O papel desta escola formal era meramente o de transmitir os conteúdos. O professor era tido como o centro do processo ensino-aprendizagem e deveria expor seus conteúdos diretamente no quadro. Foi um ensino caracterizado pelo excessivo uso do livro didático, pela memorização e repetição dos conteúdos. Ao aluno, cabia a recepção do conteúdo, sem poder argumentar ou contrapor qualquer conteúdo apresentado pelo professor. Era tido como uma espécie de papel em branco, onde os professores apenas imprimiam o conteúdo (CAMPOS & NUNES, 2009).

Após o fim do movimento tradicionalista de ensino, se é que se pode afirmar que está acabado, outras tendências passaram a dominar em cada época, com seus estudiosos e pesquisadores e suas respectivas ideologias.

Neste sentido, a partir de 1930, outras tendências passam a dominar os campos educacionais, como a Tendência Empírico-Ativista (Pedagogia Renovada), centralizada no aluno, considerado-o como um ser ativo e curioso; ou a Escola Nova, também chamada de Escola Ativa, que teve Anísio Teixeira como o grande pioneiro e signatário no Brasil. Também era centrada no aluno e o papel da escola era de formadora de atitudes, preocupando-se, principalmente, com a parte psicológica e menos com a social ou pedagógica.

Contudo, o retorno da escola Tradicional se deu a partir da década de 60, com uma nomenclatura diferenciada, Tendência Formalista Moderna, mas com as mesmas características daquela que dominou até a década de 30. Embora tenha afetado severamente o ensino de Matemática, trouxe consequências graves para as mais diversas áreas do conhecimento. Muitos pesquisadores, defensores da proposta de educação emancipadora, proposta por Paulo Freire, teceu severas críticas ao retorno do tradicionalismo, pregando a necessidade de um ensino voltado para a pesquisa, para a reflexão e para o papel libertário da Escola.

Para Piaget (1984), não era possível que os professores ignorassem o fracasso da tentativa de ensino formal. Segundo ele, deveriam “falar à criança na sua linguagem antes de lhe impor uma outra já pronta e por demais abstrata, e sobretudo levar a criança a reinventar aquilo que é capaz ao invés de se limitar a ouvir e repetir” (p. 17).

No azo, devido às altas taxas de evasão e reprovação escolar, a Psicologia, a Pedagogia, a Psicolinguística, a Sociolinguística e a própria Linguística passaram a se preocupar ainda mais com a questão da alfabetização e, para além disso, cresceram, significativamente, os estudos e pesquisas envolvendo a temática.

Paralelamente, Emilia Ferreiro em parceria com Ana Teberosky publicam a obra *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (Os

sistemas da escrita no desenvolvimento da criança - 1979), que serviu de base teórica para diversos estudiosos e pesquisadores que lidavam com a temática. Seu pensamento construtivista influenciou fortemente diversos educadores brasileiro, dando destaque à alfabetização, com uma rica e vasta produção sobre a temática.

Evidentemente que não podemos deixar de destacar a disputa que aconteceu entre o construtivismo, de Piaget, e o interacionismo, de Vigostsky, embora não tenhamos a menor intenção em discutir a contenda acadêmica.

Os resultados das pesquisas sobre psicogênese da língua escrita de Emilia Ferreiro, levaram a uma reviravolta nos processos de alfabetização, leitura e escrita, influenciando distintos programas estaduais de alfabetização e, mais tarde, em âmbito nacional, sobretudo nas décadas de 80 e 90, quando o denominado “construtivismo” foi tido como solução aos altos índices de reprovação. Influenciou os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil e os Parâmetros Curriculares Nacionais, que deram destaque às ideias de Emilia Ferreiro:

Os resultados dessas investigações também permitiram compreender que a alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar, e, para aprender a ler e escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem. (BRASIL, 1997, p. 21).

Como forma de criticar o ensino puramente mecanicista, conforme descrito anteriormente, e definindo a alfabetização segundo os pressupostos piagetianos, renegando a visão associacionista, a pesquisadora procura afastar-se do modelo tradicional de alfabetização:

[...] o modelo tradicional associacionista da aquisição da linguagem é simples: existe na criança uma tendência à imitação (tendência que as diferentes posições associacionistas justificarão de maneira

variada), e no meio social que a cerca (os adultos que a cuidam) existe uma tendência a reforçar seletivamente as emissões vocálicas da criança que correspondem a sons ou pautas sonoras complexas (palavras) da linguagem própria desse meio social (FERREIRO & TEBEROSKY, 1985, p. 21).

Mas com a mesma intensidade que se apregooou o construtivismo, o mesmo foi descartado, pois percebeu-se que não tinha a fórmula mágica para solucionar os problemas que tanto incomodavam professores à época, tão pouco a fundamentação teórica que o sustentava.

Acreditamos que não houve tempo para que os docentes percebessem que a piagetiana Emilia Ferreiro não teria proposto uma teoria pedagógica, como todos esperavam. Na realidade, apresentou à sociedade uma teoria do desenvolvimento cognitivo do processo de aquisição da leitura e da escrita pelos miúdos, não subsidiando ao professor condições de solucionar o problema reinante do analfabetismo.

Imersos a uma enorme carga de trabalho, como vimos criticando e denunciando (MOREIRA, 2012), parte dos professores alfabetizadores da época entenderam que o construtivismo era uma tendência que os deixavam mais livres em relação ao processo de alfabetização. Talvez tal interpretação tenha tido respaldo na crença de que ao aluno cabia a aprendizagem do sistema grafemático, uma vez que “a obtenção de conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito, isto significa que o ponto de partida de toda aprendizagem é o próprio sujeito” (FERREIRO & TEBEROSKY, 1985, p. 29).

Assim, o aluno ficou “abandonado”, sem uma direção e o método baseado na descoberta do aluno evidenciou o seu fracasso, principalmente por creditar no ritmo do aluno em alfabetização e aprendizagem. Infelizmente, muitos professores acreditaram que deveriam tirar todos os conhecimentos do aluno, liberando-os da árdua tarefa de alfabetizar (CAGLIARI, 1989).

Embora tenha recebido inúmeras, e muitas vezes injustas, críticas, o construtivismo de Emília Ferreiro trouxe muitas contribuições para o entendimento do processo de construção da representação da língua escrita pela criança, que “deixa, assim, de ser considerada como dependente de estímulos externos para compreender e atuar ativamente no seu processo de aquisição da língua escrita, englobando suas experiências e vivência na sociedade letrada” (LEÃO, 2008).

1.2 – O processo de alfabetização segundo Emilia Ferreiro

Em muitos momentos da literatura, o termo letramento é confundido com a alfabetização. Para diversos professores que lidam com a alfabetização, o termo letramento é mais imponente e veio substituir a alfabetização, criando, assim, uma espécie de inovação no processo de aprendizagem da leitura e da escrita da criança. Há aqueles, ainda, que consideram alfabetização e letramento como sinônimos.

De acordo com Soares (2009), o termo é bastante recente e carece de divulgação para que se possam dirimir as dúvidas e confusões a seu respeito. Ainda de acordo com esta pesquisadora, o termo alfabetismo, que serviu para atender “novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita”, principalmente a partir dos anos 80, não deu conta de significar o que, de fato, a palavra deveria exprimir, uma vez que “uma nova realidade social trouxe a necessidade de uma nova palavra” (SOARES, 2010, p. 29). Essa nova palavra, o letramento, vem, então, substituindo o termo alfabetização, e é mais amplo e está além da alfabetização, desvelando o impacto social da escrita.

Mesmo assim, é difícil definir o que vem a ser, de fato, o termo letramento:

[...] dificuldades e impossibilidades devem-se ao fato de que o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de

letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição (SOARES, 2009, p. 65).

Neste sentido, Soares (2009) apresenta o entendimento que se tem da palavra letramento:

Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais (p. 39).

Voltando às contribuições de Emilia Ferreiro sobre a alfabetização, encontramos na literatura ideias e fatos que defendem que sua concepção sobre a alfabetização também é tida como um processo indissociável do contexto do aluno, com severas críticas às práticas mecânicas e rotineiras, com a utilização de textos artificiais no processo de alfabetização, que não faziam parte do contexto social das crianças, difundidos, principalmente, pela escola tradicional.

A partir da década de 80, os resultados de suas pesquisas trouxeram novas concepções sobre a aquisição do processo da escrita pela criança. Esse processo, chamado de construtivista, como sinalizamos anteriormente, tornou-se a principal referência teórica relacionada à alfabetização para o período.

O pensamento construtivista no Brasil, fortemente ligado à alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, tem como marco o lançamento do livro *Psicogênese da língua escrita* (1985), de Emilia Ferreiro e Ana Teberoski. A repercussão das ideias construtivistas de Emilia Ferreiro foi tão intensa que a Secretaria de Educação de São Paulo, ao propor mudanças curriculares, adota como referencial teórico o construtivismo ao implantar o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA). Neste sentido, o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual” capaz de rejeitar as teorias e práticas tradicionais,

desmetodizar o processo de alfabetização e questionar a necessidade das cartilhas ou livros abecedários.

Consoante à *Psicogênese da Língua Escrita* (1985), toda criança em idade de alfabetização, passa por quatro fases distintas para completar o ciclo de alfabetização: Fase pré-silábica: é aquela em que a criança não consegue relacionar as letras com os sons da língua falada; Fase silábica: ocorre quando o miúdo interpreta a letra à sua maneira, atribuindo valor de uma sílaba a cada uma das letras; Fase silábico-alfabética: é aquela em que a criança mistura a lógica da fase anterior, com a identificação de algumas sílabas e, por fim, a fase alfabética: que é quando, então, o miúdo domina as letras e as sílabas e consegue realizar a leitura.

Parece-nos evidente que, “[...] no lugar de uma criança que recebe pouco a pouco uma linguagem inteiramente fabricada por outros, aparece uma criança que reconstrói por si mesma a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe provê o meio” (FERREIRO & TEBEROSKY, 1985, p. 24). Neste sentido, também é evidente para nós, que um miúdo inserido num meio social letrado (seja na escola, na família ou na comunidade em que vive), é uma criança colocada em contato com os conhecimentos sobre a língua e sobre suas funções sociais:

[...] é bem difícil imaginar que uma criança de 4 ou 5 anos, que cresce num ambiente urbano no qual vai reencontrar, necessariamente, textos escritos em qualquer lugar (em seus brinquedos, nos cartazes publicitários ou nas placas informativas, na sua roupa, na TV, etc.) não faça nenhuma ideia a respeito da natureza desse objeto cultural até ter 6 anos e uma professora à sua frente (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 29).

Se considerarmos que as proposições de Emilia Ferreiro de que a língua escrita deve ser entendida como um sistema de representação da linguagem, opondo-se à ideia que a língua escrita é considerada como codificação e decodificação da linguagem, então a pesquisadora propõe uma

mudança conceitual sobre alfabetização e destaca a não neutralidade desse processo, que considera dois elementos imprescindíveis em sua realização: o objeto de conhecimento (a língua escrita) e o sujeito cognoscente (que quer conhecer).

Para tanto, ser alfabetizado, em tempos hodiernos, significa, segundo Emilia Ferreiro (2006):

[...] transitar com eficiência e sem temor numa intrincada trama de práticas sociais ligadas à escrita. Ou seja, trata-se de produzir textos nos suportes que a cultura define como adequados para as diferentes práticas, interpretar textos de variados graus de dificuldade em virtude de propósitos igualmente variados, buscar e obter diversos tipos de dados em papel ou tela e também, não se pode esquecer, apreciar a beleza e a inteligência de um certo modo de composição, de um certo ordenamento peculiar das palavras que encerra a beleza da obra literária (s/p).

Pensamos que, ante ao cenário traçado, os “países pobres não superaram o analfabetismo, os ricos descobriram o *iletrismo*” (FERREIRO, 2002, p. 16, destaque da autora). O iletrismo, segundo Ferreiro (2002), é o novo nome dado àqueles que a escola básica não assegurou a prática cotidiana da leitura, o prazer de ler.

Para finalizar, concordando com Emilia Ferreiro, entendemos que o processo de alfabetização deve proporcionar situações nas quais os alunos sejam colocados em contato com as práticas sociais de leitura e de escrita, onde o professor que lida com a alfabetização, prioritariamente, conheça a psicogênese da língua escrita para entender a forma e o processo pelos quais a criança se apropria do ler e do escrever.

Não é uma questão de partidarismo. Não é ser a favor ou contra o construtivismo ou ser a favor ou contra as ideias de Emilia Ferreiro. Menos ainda, ser a favor ou contra a desmetodização dessa ou daquela teoria. Trata-se de conhecer cada uma das teorias e dos métodos para poder, se for o caso, reconhecer o velho travestido de novo, com a possibilidade de assegurar os

direitos que todos têm, sobretudo as crianças, de participarem do mundo da cultura letrada, “embora há mais de um século prometido, vem sendo veladamente proibido a muitas delas, que não conseguem aprender a ler e a escrever; (...) e não serem submetidas ao dever, apenas, de aprender a, quando muito, codificar e decodificar signos linguísticos” (MORTATTI, 2006, p. 15).

Considerações finais

Quando a escola foi criada, também havia muita diversidade. Mas foi uma diversidade negada. Todas as crianças deviam ter os mesmos direitos, aprender as mesmas coisas, da mesma maneira e falar a mesma língua. Quando se estabelece isso, a missão da escola é formar esse cidadão ideal, que deve saber certas coisas e falar de certa maneira. Hoje, a comunicação entre as diversidades, as possibilidades de encontro se multiplicaram exponencialmente. Não havia tanto encontro de diversidades antes, exceto em alguns lugares. Então, historicamente, a escola não foi criada para respeitar a diferença.

Emília Ferreiro

Inicialmente, antes de quaisquer considerações, julgamos pertinente frisar algumas ideias e opiniões que amadureceram durante a feitura deste artigo e que, em vários momentos, nos incomodaram, fazendo-nos regressar ou buscar outras fontes para subsidiar nossas ideias.

A conclusão deste texto e, conseqüentemente, as diversas opiniões encontradas, não implicam responder as nossas inquietações sobre as ideias de Emilia Ferreiro. Ao contrário! Nossas preocupações, agora, estão além do nosso universo profissional particular. Estão em outros níveis e espaços muito mais complexos, uma vez que, a partir das muitas leituras realizadas, temos a responsabilidade de contribuir ainda mais para a efetivação do processo de alfabetização, pois, conforme tem sinalizado Moreira e Manrique (2012), a pertinência socioprofissional da investigação deve estar presente e aderir à prática mais do que à estética do formalismo.

Neste contexto, o presente artigo precisa ser entendido como um produto parcial e inacabado, cujo resultado final parece distante, uma vez que nossas angústias, como dissemos, aumentaram e transcendem nossa compreensão de quais tenham sido, de fato, as contribuições do construtivismo piagetiano à alfabetização.

Ao lançarmos o objetivo do estudo, *identificar as contribuições de Emilia Ferreiro sobre os fatores estruturantes da construção da linguagem oral e escrita no processo de alfabetização*, encontramos diversos textos que puderam ancorar nossas ideias. Os processos emancipatórios e constitutivos da alfabetização da criança, bem como a legitimação dos atores sociais que lutam e buscam compreender as práticas sociais da leitura e da escrita, trouxeram elementos informacionais que foram desenhando o trabalho gradualmente.

Neste sentido, recorreremos às obras de Emilia Beatriz Maria Ferreiro Schavi e elegemos diversos outros pesquisadores que têm se debruçado para divulgar ou debater a importância da psicóloga argentina, objetivando para extrair, interpretar e analisar as suas posições frente ao construtivismo e à alfabetização. A junção das ideias construtivistas, alicerçadas em Jean Piaget, aos processos emancipatórios que a alfabetização pode oportunizar, propiciaram a colheita generosa de informações referentes à temática.

De maneira consentânea, dialogamos com distintos autores, e com a própria Emilia Ferreiro (1996, 2000, 2001, 2006), Ferreiro e Teberosky (1979, 1985), Goulart (2001), Piaget (1984) e Soares (2003, 2009, 2010), para construir um texto literário capaz de expressar as atuais opiniões dos investigadores que se debruçaram nos últimos anos sobre a temática e buscaram localizar a alfabetização nos nichos acadêmicos e escolares.

Todavia, como resultado geral, constamos, mediante às várias leituras realizadas, que após a divulgação e repercussão da “revolução conceitual” dos

trabalhos de Emilia Ferreiro, consubstanciadas em Jean Piaget, por volta da década de 80, muitos questionamentos foram feitos acerca tanto do construtivismo quanto do processo de alfabetização propostos por Emilia Ferreiro. Contudo, apoiada em teorias psicolinguísticas, é inegável sua existência e utilização até os dias de hoje, seja no discurso de muitos pesquisadores, seja nas práticas de alfabetização no âmbito das escolas brasileiras, objetivando superar o fardo que tem sido o analfabetismo, não importando se é pela desmetodização do processo de alfabetização ou pela valorização de métodos, enviesadamente, tradicionais.

Similarmente, nossas últimas considerações ressaltam que os resultados obtidos nesta revisão sugerem que as professoras e os professores alfabetizadores precisam estar mais bem preparados para lidarem com estas crianças que estão sendo alfabetizadas. Acreditamos que devem privilegiar a formação contínua como principal instrumento de acesso a todo tipo de informações que possam subsidiar seu trabalho em sala de aula. Todos os docentes têm o direito de buscar informações acerca da temática, realizar formação contínua e discutir com os pares diferentes experiências. Notadamente, isso se faz com políticas públicas de valorização do educador.

Destarte, terminamos este texto com uma frase do psicólogo e epistemólogo Jean Piaget, que tanto influenciou Emilia Ferreiro, mostrando que seu pensamento atravessa a história e sua concepção tem contribuído em todos os sentidos para a afirmação de uma Educação que se propõe a buscar dias melhores, cuja principal meta da Educação deve ser “criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da Educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe”.

Referências

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.
- CAMPOS, Tânia M.; NUNES, Terezinha. Concepções pedagógicas da Educação Matemática e a postura do professor. In: ARAMAN, Eliane Maria de Oliveira. **Ensino da Matemática na Educação Infantil**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. A Formação do professor pesquisador – 30 anos de pesquisa. **Revista E-Curriculum**. São Paulo, v. 1, n. 1, 2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acessado em 14/10/2013.
- FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996.
- _____. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução Horácio Gonzales. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. **Com todas as letras**. Trad. Maria Zilda da Cunha Lopes. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. O momento atual é interessante porque põe a escola em crise. **Revista Nova Escola**. São Paulo: Abril, Out. 2006. Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/momento-atual-423395.shtml>>. Acesso em 15 de Outubro de 2013.
- FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI, 1979.
- _____. **Psicogênese da Língua escrita**. Tradução de Diana M. Linchestein e outros. Porte Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FIorentini, Dario. Alguns modos de ver e conceber o ensino da Matemática no Brasil. **Zetetiké**, Campinas, n. 4, p. 1-37, nov. 1995.

FREIRE, Paulo. **Sobre educação: Diálogos/Paulo Freire e Sérgio Guimarães**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Professor sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'água, 1993.

GOULART, Cecília M. A. Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, set-dez 2001.

LEÃO, Deusmaura Vieira. **Aquisição da linguagem escrita [manuscrito]: efeitos significantes**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2008.

MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. O pensamento de Emilia Ferreiro sobre alfabetização. **Revista Moçambros: acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa**, São Paulo, ano 1, n. 2, 2007. Disponível em: <<http://www.mocambros.org>>. Publicado em: março de 2007. Acessado em 15/10/2013.

MOREIRA, Geraldo Eustáquio. **Representações sociais de professoras e professores que ensinam Matemática sobre o fenômeno da deficiência**. Tese (Doutorado em Educação Matemática). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, 2012.

MOREIRA, Geraldo Eustáquio & MANRIQUE, Ana Lúcia. O que pensam os professores que ensinam Matemática sobre a inclusão de alunos com NEE? In DORNELLES, L. V. & FERNANDES, N. **Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras**. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho. ISBN: 978-989-8537-02-7, 2012.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Seminário "**Alfabetização e letramento em debate**", Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília, em 27/04/2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acessado em 15/10/2013.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1984.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera M. (org.) **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

Geraldo Eustáquio Moreira é professor Adjunto da Universidade de Brasília - UnB/FUP, atuando, principalmente, na Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC). É consultor e avaliador Ad Hoc do INEP/MEC/SINAES e avaliador Ad Hoc de revistas na área de Educação Matemática e Educação. Tem feito pesquisa, ensino e extensão associados a uma atuação profissional que busca consolidar abordagens construtivistas na formação de professores de Matemática, sobretudo nas subáreas da Educação Matemática Inclusiva, da Etnomatemática e da Cognição Matemática. Associado a estes aspectos, tem atuado pela profissionalidade, trabalho e condições da docência de professores que ensinam Matemática; epistemologias e etnociências. Focaliza, de forma complementar e associada às questões de identidade e saberes, na formação para a docência neste campo, sobretudo no plano das didáticas específicas de Educação Matemática, Matemática, Educação Matemática Inclusiva e Pedagogia da Alternância. Possui Doutorado em Educação Matemática, pela PUCSP (2012), com Estágio Doutoral na Universidade do Minho (Portugal); Mestrado em Educação, pela UCB (2005); Pós-Graduação Lato Sensu - Especialização em Metodologia do Ensino da Matemática, pela UNICLAR (2000); Licenciatura em Ciências, pela Universidade Estadual de Goiás (1996); Licenciatura em Matemática, pela Universidade do Oeste Paulista (1999) e Licenciatura em Pedagogia, pelo Instituto Superior Fátima/DF (2013).