

## **PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA: AS CONTRIBUIÇÕES DE EMILIA FERREIRO À ALFABETIZAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS**

**MACEDO**, Alessandra Aspasia Dantas de – UFRN

**CAMPELO**, Maria Estela Costa Holanda– UFRN

**GT:** Educação de Pessoas Jovens e Adultas /n.18

**Agência Financiadora:** Não contou com financiamento.

**I – Introdução** – Nosso estudo procurou investigar, sob a perspectiva de professores alfabetizadores da EJA, as contribuições do Paradigma Psicogenético construído por Emilia Ferreiro e colaboradores, no trabalho específico de alfabetizar pessoas jovens e adultas. Optamos por fazer deste trabalho, não um estudo sobre os professores, mas um estudo com eles: um diálogo com os professores, na tentativa de romper com os paradigmas que privilegiam a produção monológica do conhecimento e que se constituem em verdadeiras mordanças para os professores. Desse modo, concordamos com a perspectiva bakhtiniana porque *“contrapondo-se a tal monologismo, Bakhtin entende que o homem só pode ser estudado como produtor de textos, como sujeito que tem voz, nunca como coisa ou objeto e, nesse sentido, o conhecimento só pode ser dialógico”* (KRAMER, 1995, p.106). A questão norteadora do estudo foi, assim, delineada: considerando que a ênfase dos estudos de Emilia Ferreiro e colaboradores<sup>1</sup> diz respeito à alfabetização de crianças, será que o paradigma psicogenético por ela construído é potencialmente significativo numa prática pedagógica de alfabetização de jovens e adultos? Em caso afirmativo, que contribuições o referido paradigma pode oferecer aos professores alfabetizadores que trabalham na EJA? A clareza da questão de pesquisa nos conduziu à elaboração dos objetivos do trabalho que, nesses termos, foram configurados: a) investigar, sob a ótica de professores alfabetizadores, as contribuições ensejadas pelo paradigma psicogenético de construção da escrita (Emilia Ferreiro) à alfabetização de jovens e adultos; b) oferecer contribuições aos cursos de formação de professores, sobretudo os alfabetizadores de pessoas jovens e adultas.

---

<sup>1</sup> Numa Nota Preliminar do livro *Psicogênese da Língua Escrita*, Ferreiro e Teberosky (1985, p.12) dizem que todos os integrantes da equipe inicial de pesquisa deveriam ser co-autores da referida obra, o que foi impossibilitado pelas dificuldades geográficas. Mesmo assim, elas destacam os nomes das pesquisadoras: Susana Fernández; Ana Maria Kaufman; Alicia Lenzi e Liliana Tolchinsky.

O trabalho se inscreve no âmbito do Paradigma Qualitativo de Pensamentos do Professor (VILLAR ANGULO, 1988), utilizando como referência metodológica, o estudo de caso porque “*quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso*” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.17). Os dados foram coletados através de uma abordagem multifacetada de procedimentos: o questionário, a entrevista semi-estruturada e os documentos pessoais dos professores. A escolha do campo empírico recaiu na Escola Municipal X que atendeu aos critérios previamente definidos: a) que tivesse salas de EJA correspondentes ao 1º e 2º níveis do Ensino Fundamental; b) que houvesse aceitação dos docentes alfabetizadores da EJA em participar do estudo; c) que apresentasse evidências de sucesso escolar, confirmado pelo menos, através dos seus dados estatísticos. Dentre as oito professoras que lecionavam nas turmas de EJA daquela Escola, selecionamos 50% desse total para sujeitos do estudo, que serão designados por **P1**, **P2**, **P3** e **P4**. Os critérios estabelecidos para a escolha foram: tempo de experiência nas turmas de alfabetização da EJA e disponibilidade para a pesquisa.

Da análise dos dados, emergiu a temática “Contribuições do Paradigma Psicogenético à Alfabetização na EJA”.

**II – A Alfabetização na EJA: contribuições do Paradigma Psicogenético –** As categorias e subcategorias emergentes desta temática se constituem nas contribuições que o Paradigma Psicogenético de construção da escrita tem proporcionado àquelas professoras no trabalho específico de alfabetizar jovens e adultos; tais contribuições foram codificadas em **Concepções relativas ao Ensinar/Aprender**, bem como à **Interface: Concepções/Prática**.

**Concepções relativas ao Ensinar/Aprender** – As contribuições concernentes a essa categoria dizem respeito à construção de conhecimento das professoras quanto às concepções relativas ao ensino-aprendizagem na alfabetização de jovens e adultos. Quanto à **Interface: Concepções/Prática** – marca a superação da falsa dicotomia teoria-prática no interior do paradigma em estudo, segundo a análise dos dados.

No Quadro que se segue, relacionamos as contribuições do paradigma psicogenético à alfabetização na EJA, contribuições estas referendadas pela prática letiva das professoras investigadas. Imediatamente após o Quadro, analisaremos as referidas contribuições, procurando fazê-lo o mais próximo possível da ordem em que foram apresentadas. Nossas análises serão embasadas em Ferreiro e Teberosky (1985); Ferreiro (1985, 1995); Durante (1998); Moura (1999) e Vale (2002).

TEMA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Contribuições do Paradigma Psicogenético à Alfabetização na EJA	Concepções relativas ao Ensinar/Aprender	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreensão do processo de alfabetização</li> <li>• Concepções de hipóteses de escrita/Níveis de conceptualização da escrita</li> <li>• Visão de erro construtivo</li> <li>• Noção de conflito cognitivo</li> </ul>
	Interface: Concepções/Prática	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mediações docentes mais eficazes</li> <li>• Avaliação construtiva</li> <li>• Alfabetização vinculada aos usos sociais da língua</li> <li>• Interação com diferentes portadores de texto</li> </ul>

A constatação mais significativa do nosso trabalho é que – as construções científicas de Emilia Ferreiro e colaboradores, relativas à alfabetização, de fato, têm contribuído no trabalho docente de alfabetizar pessoas jovens e adultas. Tais contribuições foram categorizadas em dois blocos que serão discutidos nas suas subcategorias.

A primeira categoria diz respeito às contribuições de Ferreiro quanto às **concepções relativas ao ensinar/aprender** que aquelas professoras conseguiram apreender do Paradigma Psicogenético de construção da escrita. Essas concepções, ancoradas, sobretudo em Piaget, evidenciam que, na relação do sujeito epistêmico – o alfabetizando, por exemplo – com o objeto do conhecimento – a língua escrita – o sujeito transforma esse objeto pela **assimilação**, com base nos seus conhecimentos prévios. Depois de assimilado o conhecimento, o sujeito é transformado pelo objeto – a **acomodação** – porque construiu novos conhecimentos e, conseqüentemente, (re)construiu aqueles já existentes. De acordo, pois, com essa concepção, o ensinar/aprender não pode ser conduzido como um ato de “depositar” conhecimentos em “mentes vazias” (Locke).

Nesse sentido, **P2** ressalta: *“Quando você se apropria dessa abordagem, você entende melhor a lógica que o aluno constrói, e entende também que ele pensa logicamente na hora de escrever”*. Assim sendo, começamos a lançar um novo olhar sobre esse sujeito, percebendo que os alfabetizandos não são “tabulas rasas” como pregava a concepção mecanicista de alfabetização.

E Moura (1999, p. 111) complementa:

Desde que nascem, esses sujeitos são construtores de conhecimento. No esforço de compreender o mundo que os rodeia, levantam problemas muito difíceis e abstratos e tratam, por si próprios, de descobrir respostas para eles. Estão construindo objetos complexos de conhecimento, e o sistema de escrita é um deles.

Em consonância, nos diz **P1**:

A prática pedagógica orientada a partir do paradigma psicogenético de alfabetização se diferencia no momento em que você compreende o adulto como um sujeito que é ativo nessa construção do conhecimento. Porque o adquiriu através dessa interação com o objeto de conhecimento: agindo sobre ele, pensando sobre ele.

Como parte dessas **concepções relativas ao ensinar/aprender**, emergiram do discurso das professoras, quatro subcategorias: a) Compreensão do processo de alfabetização; b) Concepções de hipóteses de escrita/Níveis de conceptualização da escrita; c) Visão do erro construtivo; d) Noção de conflito cognitivo.

Essas concepções relativas ao ensinar/aprender – que se constituem o âmago do Paradigma Psicogenético – estão intrinsecamente ligadas dentro do processo construtivo da lecto-escrita e, assim, através das produções espontâneas<sup>2</sup>, o professor poderá evidenciar as diversas hipóteses que são peculiares a cada nível de conceptualização da escrita do aluno.

Ferreiro (1985; 1995) explica o processo de alfabetização a partir de três grandes períodos fundamentais, no interior dos quais são construídas hipóteses que vão marcar as produções escritas dos alfabetizandos, nos diferentes períodos/níveis de construção. De acordo com Ferreiro (1995), tais períodos são caracterizados:

- ✓ Pela distinção entre a representação icônica e não-icônica e pela construção de formas de diferenciação intra-figural;
- ✓ Pela construção de formas de diferenciações inter-figurais;

---

<sup>2</sup> De acordo com Ferreiro (1985, p.16) a **Produção Espontânea** é aquela que não é o resultado de uma cópia imediata ou posterior, portanto, a **Escrita** ou **Produção Espontânea** é aquela em que o alfabetizando escreve como sabe, escreve do seu jeito, o que não significa escrever de qualquer jeito. Ainda segundo Ferreiro (1985), os indicadores mais claros das explorações que os alfabetizandos realizam para compreender a natureza da escrita – são as suas Produções Espontâneas.

✓ Pela fonetização da escrita.

Quanto à **compreensão do processo de alfabetização**, a partir dos estudos de Emilia Ferreiro, vejamos o que dizem as professoras:

Na minha concepção, é como se houvesse a alfabetização antes de Ferreiro e depois de Ferreiro. A partir daí, eu comecei a compreender melhor o que se passava com os jovens e adultos que estavam em processo de alfabetização (**P1**).

Essa abordagem nos deu condições para que pudéssemos entender o processo pelo qual o aluno passa para se apropriar da leitura e da escrita (**P2**).

O conhecimento teórico oferece condições ao professor para que ele possa perceber, de forma mais consistente, como o aluno constrói o seu próprio processo de aprendizagem (**P3**).

Esse conhecimento [sobre a psicogênese da língua escrita] vai subsidiar, melhorar, ampliar a sua prática pedagógica, o seu fazer em sala de aula (**P4**).

Como está patente, o discurso de todos os nossos sujeitos ratifica a importância do paradigma psicogenético de construção da escrita para a prática pedagógica do professor alfabetizador, ao que complementa Azenha (apud MOURA, 1999, p.94):

A psicogênese da língua escrita (1985), representou uma grande revolução conceitual nas referências teóricas com que se tratava a alfabetização até então, iniciando a instauração de um novo paradigma para a interpretação da forma pela qual a criança (e o adulto) aprende a ler e escrever.

Além de reconhecer a importância dos estudos de Ferreiro, **P2** ainda pontua aspectos dessa importância:

A principal contribuição da psicogênese é essa – de conseguirmos ler como o sujeito pensa que se estrutura o sistema alfabético – e, dentro dessa leitura, ver as várias interpretações que esses alunos dão; além disso, é preciso que o professor saiba ressignificar a teoria de Ferreiro.

Depreendemos do discurso de **P2**, que as construções de Ferreiro são significativas também para a alfabetização de jovens e adultos, embora não se deva fazer uma transposição didática pura e simples desse referencial para a EJA; é preciso, nas palavras da Professora, “*ressignificar a teoria de Emilia Ferreiro*”. Entendemos,

ainda, que a importância atribuída aos estudos de Ferreiro, pelas professoras ouvidas, decorre principalmente do sucesso escolar que esses estudos têm proporcionado na alfabetização de crianças, jovens e adultos da Escola pesquisada. A fala de **P4** também se encaminha no sentido do que disse **P2**: *“Eu não tenho leituras sobre a psicogênese voltada para o adulto. O que eu conheço é voltado para a criança. E o que temos feito em relação a isto é **readaptar esse conhecimento para o adulto**”*. (Grifo nosso).

De maneira eficaz, a abordagem psicogenética de alfabetização permitiu ao professor alfabetizador – não só de crianças – uma visão da singularidade do processo de cada alfabetizando, quando da apropriação do conhecimento pelo sujeito. As particularidades do processo de construção da escrita são próprias de cada indivíduo e são marcadas pelas **hipóteses de escrita/níveis de conceptualização; conflito cognitivo; erro construtivo**. Segundo Ferreiro (1985), os níveis de escrita e as diversas hipóteses elaboradas pelo alfabetizando no processo de construção, estão inseridas nos três grandes períodos de construção supracitados. As produções escritas são marcadas pelas **hipóteses cognitivas** subjacentes a essas produções. Por essa razão, as produções que antecedem à escrita alfabética não correspondem à escrita padrão<sup>3</sup> porque, ali, nenhum ou nem todos os fonemas das sílabas estão representados. Desse modo, embora a produção seja correta do ponto de vista da hipótese que a gerou, por não corresponder à escrita padrão é considerada erro, mas construtivo. Por exemplo, todas as escritas pré-silábicas – sejam elas indiferenciadas, diferenciadas intra e inter-figuralmente – são consideradas “erro” sob a perspectiva da escrita alfabética padrão; todavia, considerando a construção cognitiva/hipótese que a gerou, esse **erro** passa a ser considerado **construtivo**.

Nesse sentido, assim se pronunciam Ferreiro e Teberosky (1985, p.30):

Na teoria de Piaget, o conhecimento objetivo aparece como uma aquisição, e não como um dado inicial. O caminho em direção a este conhecimento objetivo não é linear: não nos aproximamos dele passo a passo, juntando peças de conhecimento umas sobre as outras, mas sim através de grandes reestruturações globais, algumas das quais são “errôneas” (no que se refere ao ponto final), porém “construtivas” (na medida em que permitem aceder a ele). Esta noção de erros construtivos é essencial.

---

<sup>3</sup> Salientamos que as “escritas alfabéticas não-ortográficas” também não correspondem à escrita padrão.

Quanto aos **conflitos cognitivos**, eles se configuram a partir dos “desequilíbrios” vivenciados pelo alfabetizando quando a sua hipótese cognitiva atual já se mostra insuficiente para produzir, com convicção, escritas consideradas corretas, por ele próprio. Tais conflitos emergem da relação do alfabetizando com a língua escrita – no caso, escritas de colegas, do professor e outras escritas – principalmente em relações efetivamente mediadas pelo professor.

Mas, e quanto às produções escritas dos alfabetizados da EJA da Escola X? Quais os níveis de escrita dos alunos detectados pelos sujeitos da pesquisa? Que hipóteses de escrita/conflitos cognitivos/erros construtivos foram evidenciados? Para respondermos essas questões, vejamos o que dizem as professoras acerca das escritas dos seus alunos:

Na Educação de Jovens e Adultos, eu tenho encontrado todas as evidências que Ferreiro tem apontado. Desde a escrita com pseudoletas, com rabiscos, com bolinhas. O nível pré-silábico, de rabiscos até pequenos e grandes repertórios de letras. O silábico se utilizando de vogais... Existem adultos que não sabem que se escreve com letras; outros que escrevem com bolinhas, rabiscos e números também. O ano passado, eu tive dois alunos que, ao pedir a eles numa lista de palavras, que colocassem números, ambos colocaram bolinhas. Em outros momentos, com alunos da construção civil, adultos tirando uma atividade do quadro, eles viam letras, mas escreviam com bolinhas (**P1**).

Eu encontro alunos de todos os níveis em minha sala: alunos que escrevem com bolinhas (com deficiência mental); alunos sem deficiência mental, mas que estão indo à escola pela 1ª vez e a escrita é muito primitiva: a letra A de “cabeça para baixo” e muitas dificuldades para escrever... Observo na sala de aula, desde o pré-silábico, num nível mais avançado, onde ele começa a despertar para a sonoridade de algumas palavras. O silábico com valor sonoro, o alfabético e o ortográfico (**P2**).

Eu tenho trabalhado com turmas de adolescentes e, mesmo assim, eu ainda encontro alunos no nível pré-silábico bem elementar, ainda escrevendo com rabiscos ou desenhos e há pouco tempo, tive a oportunidade de ver duas atividades de uma colega do 1º nível, onde os adultos também usam essa representação para a escrita (**P3**).

No sentido de se evidenciarem traços de escritas primitivas em jovens e adultos conforme as descobertas de Ferreiro acerca da escrita de crianças, a fala de **P4** não corrobora as demais, quando ressalta: *“A diferença que eu vejo na escrita dos adultos em relação à escrita das crianças é que os adultos não se utilizam de garatujas, de rabiscos, de desenhos para representar a escrita”*. Diferente das demais professoras e

das descobertas de Vale (2002) – com as quais concordamos –, a fala de **P4** está em consonância com Durante, de quem, parcialmente, discordamos (do que negritamos na citação). Assim, diz Durante (1998, p.21):

**Os adultos não apresentam os níveis primitivos de concepção do sistema da escrita como as crianças (utilizar-se de desenhos para produzir escrita ou criar outras letras que não são usadas convencionalmente, etc.)** suas produções de escrita correspondem às das crianças não alfabetizadas (escrita pré-silábica, escrita silábica, escrita silábico-alfabética e escrita alfabética). (Grifo nosso).

De acordo com três dos nossos sujeitos – **P1**; **P2** e **P3** – Moura (1999, p.113) esclarece:

Esse processo de elaboração de idéias das produções escritas - com ajuda escolar e as produções espontâneas - num processo de reconstrução e construção - envolvendo aspectos construtivos e os aspectos figurativos - vão acontecendo através de cinco níveis sucessivos de evolução do conhecimento dos sujeitos, todos eles são marcados por construções de hipóteses que se constituem em conflitos desafiadores na passagem de um nível a outro.

Muitas dessas hipóteses/conflitos/erro construtivo foram evidenciados e citados por nossos sujeitos:

Alguns adultos, pela sua experiência de vida, pelo contato com materiais escritos, entram em conflito com a questão do eixo qualitativo, duvidando um pouco porque só tinha vogal e, após ser questionado, terminam acrescentando algumas consoantes à sua produção (**P1**).

As maiores contribuições de Ferreiro são as leituras de pensamento desse sujeito. Para ele, se escreve com letras; mas nem sempre o que está escrito pode ser lido, o desenho que está ali é exatamente o que está escrito (**P2**).

Quando eles fazem uso da vogal uma vez, e na escrita convencional exige-se que a mesma letra seja usada uma outra vez, eles acham que é desnecessário, não precisa mais fazer uso dela. Outra coisa: nem tudo que falam, eles acham que é necessário escrever. A prioridade dada é para os substantivos. Os conectivos e os artigos, às vezes, somem das escritas deles. E uma das hipóteses que eu achei mais interessante foi a de uma aluna: para escrever a palavra GARRAFA, ela tinha usado o H para representar o GA e todas as outras vogais, ela não colocava na palavra, e quando questionada sobre a letra do início da palavra, responde: "Porque é um H de GA". Assim, o nome da letra foi confundido com a sonoridade da sílaba e como já havia colocado um A, achou desnecessário repeti-lo (**P3**).



Considerando a fala de **P3**, no que concerne à exclusão dos artigos e conectivos nas frases – observada nas escritas dos alfabetizados da Escola X –, Ferreiro e Teberosky (1985, p.110 e 116) explicam:

As crianças que compartilham conosco, adultos, a pré-suposição básica da nossa escrita (todas as palavras emitidas estão escritas) dão, por certo, respostas corretas. Mas podem dá-las ao final de um longo processo, e são as características desse processo o que nos interessa estudar. [...]. Se o artigo não é uma palavra, não existem, então, razões para escrevê-lo [...]; porém, além disso, ocorre que o fragmento de escrita que efetivamente corresponde ao artigo é demasiado pequeno, não tem o número suficiente de letras que a criança exige para que “isso possa ser lido”.

Quanto a esse aspecto, Durante (1998, p.21) ajuda a esclarecer: *“Como as crianças, [os adultos] manifestam similar distinção entre ‘o que está escrito’ e ‘o que se pode ler’. A maioria dos adultos investigados acreditam [sic] que os verbos e substantivos estão escritos, porém não os artigos”*.

As falas das professoras nos levam a inferir que a abordagem psicogenética de alfabetização realmente permitiu ao professor alfabetizador da Escola X, conhecer as elaborações, hipóteses e conflitos cognitivos vivenciados pelos alfabetizados da EJA, quando da apropriação da escrita e da leitura. A partir desse conhecimento, o educador pode, de maneira significativa e eficaz, mediar/intervir no ensinar/aprender, a fim de que o educando avance no seu processo de construção.

Nesse sentido, **P1** afirma:

Ter conhecimento de como ocorre, de como acontece, de como se processa essa apropriação do jovem e do adulto, através da abordagem psicogenética, para mim, foi fundamental para compreender todo o processo. Hoje, sabemos que o alfabetizando (criança ou adulto) constrói um pensamento lógico, resultado da interação com o objeto de conhecimento.

De maneira eficaz, a abordagem psicogenética de alfabetização permitiu àquelas professoras uma visão da singularidade da construção do conhecimento de cada alfabetizando, apesar das semelhanças no desenrolar do processo.

A nossa segunda categoria de análise diz respeito à **interface: concepções/práticas** surgida das contribuições do paradigma psicogenético à

alfabetização na EJA. Dessa categoria foram apreendidas quatro subcategorias: a)Mediações docentes mais eficazes; b)Avaliação construtiva; c)Alfabetização vinculada aos usos sociais da língua; d)Interação do aluno com diferentes portadores de texto.

A primeira subcategoria destaca que o conhecimento do paradigma psicogenético de construção da escrita enseja **mediações docentes mais eficazes** e, dentro deste contexto, vejamos o que dizem as professoras:

As contribuições de Ferreiro para mim são inegáveis, no sentido de compreender o que está acontecendo e, ao mesmo tempo em que você compreende, poder intervir melhor nesse processo. Veja só: existem mediações do professor, atividades que para um aluno pré-silábico, às vezes são significativas mas para um aluno silábico ou alfabético, já não são. Então, quais as atividades mais significativas? Quais as mediações mais significativas para atuar com aquele nível de conceptualização, naquela hipótese?E tudo isso foi dado através de quê? Justamente dessa abordagem (**P1**).

Considerar as hipóteses que os alunos elaboram sobre esse processo tem nos ajudado muito. Tem sido um aspecto positivo porque tem nos oferecido elementos muito ricos. Saber como esse aluno vem construindo o seu processo de aprendizagem, no tocante à alfabetização, tem nos apontado caminhos para que possamos intervir de forma mais significativa (**P3**).

Essa abordagem nos deu condições para estarmos intervindo na hora certa, no momento certo, e condições para que possamos entender como o aluno está pensando. Eu percebo a minha prática como uma prática de mediação com esse aluno, considerando como ele está pensando. Então, a minha mediação não é única para todos. Se eu tenho 20 alunos, essa mediação vai sofrer modificações em 20 aspectos, porque eu vou ter aluno que vai estar lendo, aluno que não vai estar lendo; aluno que conhece letra, aluno que não conhece e, assim, para eu exercer uma mediação significativa, vou tentar transformar a minha prática em 20 práticas diferentes para atender as diferenças em sala de aula (**P2**).

Depreendemos da fala dos sujeitos que, a partir do conhecimento do paradigma psicogenético, as professoras tentam proporcionar aos alunos atividades significativas e, muitas vezes, específicas para cada nível, a fim de que avancem progressivamente rumo à aquisição da leitura e da escrita. A especificidade de cada nível de construção da escrita é marcada, como vimos, pela(s) hipótese(s) subjacente(s) a esse nível. Nesse sentido, a compreensão dessas hipóteses que marcam as produções escritas enseja a noção de erro construtivo. Estes erros são hoje considerados como tentativas de acerto,

resultantes do processo de elaboração cognitiva particular de cada indivíduo. Para Vale (2002, p.15):

A maioria dos erros são "erros construtivos", isto é, tentativas de respostas e saídas para situações de conflito cognitivo. Mostram como o aluno estava pensando no momento de escrever, que dificuldades se fizeram presentes, o que lhe falta aprender para solucionar estas dificuldades. Oferecem evidências do processo intrínseco da aprendizagem. Possibilita a avaliação diagnóstica, a interferência pedagógica do professor nos momentos de dúvida do alfabetizando, a orientação docente para que o aluno possa prosseguir em sua aprendizagem. Ao invés de negar ou punir os alunos pelos erros, estes são considerados como parte do processo de aprender construtivamente.

O entendimento do erro construtivo também proporcionou a **P3**, segundo ela própria,

Utilizar o "erro" como um caminho para um processo de intervenção mais significativo, porque ali você tem idéia de como ele constrói as suas hipóteses, o que antes era considerado um absurdo, inadmissível dentro da escola. O "erro" que buscávamos sempre corrigir de forma automática tem sido para nós um elemento significativo para um processo de construção de intervenções eficazes. O "erro" tem sido um caminho para o acerto em sala de aula, dentro do processo de construção da aprendizagem do aluno.

E completa **P2**: *“Antes de conhecermos a abordagem, a gente via tudo como erro. Hoje, sabemos que o ‘erro’ faz parte do processo de construção”*. A compreensão do erro nesses termos enseja a perspectiva de uma **avaliação construtiva**, onde os alfabetizandos, segundo Hoffmann (1994, p.67) *“aprimoram sua forma de pensar o mundo à medida em que se deparam com novas situações, novos desafios e formulam e reformulam suas hipóteses”*. Avaliar nesse contexto *“é desvincular-se da concepção de ‘verificação de respostas certas/erradas’, encaminhando-se num sentido investigativo e reflexivo do professor sobre as manifestações do aluno”* (HOFFMANN, 1994, p.67). Em consonância com Hoffmann, destaca **P1**: *“Na avaliação tentamos fazer um acompanhamento desde a evolução do nome próprio, da construção da escrita, como o alfabetizando chegou escrevendo e como foi se desenvolvendo, verificando toda essa evolução dentro dos níveis”*.

Nesta perspectiva em que se insere a abordagem psicogenética,

O professor não avalia o aluno para classificá-lo ou compará-lo com outros, mas para especificar, descrever, interpretar, enfim, conhecer o seu progresso e os erros evidenciados nas atividades funcionais de leitura e de escrita, realizadas individualmente pelo alfabetizando ou em interação com os demais - professores e colegas. A avaliação não tem função classificatória e comparativa, mas uma função dialógica e interativa, onde alunos e professor, inseridos no seu contexto social e político, podem desenvolver sua capacidade crítica e de participação (CAMPELO, 2001, p.100).

E é nesse sentido que se efetiva a prática avaliativa na Escola X em todos os seus níveis/ciclos. No caso da alfabetização, os professores procuram evidenciar as hipóteses dos alfabetizandos; questioná-los sobre suas produções; utilizar-se de intervenções eficazes, de diagnósticos; tudo para fazê-los avançar em seus propósitos.

No que concerne à alfabetização vinculada aos **usos sociais da língua**, **P1** afirma que a abordagem psicogenética de alfabetização também contribuiu para que o professor alfabetizador *“compreendesse a necessidade de desenvolver uma prática, considerando a funcionalidade da leitura e da escrita”*. **P1** ainda ressalta:

Muitas vezes, pensamos que a escrita foi construída pela escola, porque a escola se apoderou da escrita, como se a escrita e a leitura fossem da escola. Nós sabemos, como nos diz Ferreiro: "A escrita só é importante na escola, porque é importante fora dela". A escrita não é uma construção da escola, é uma construção da humanidade. Quando compreendemos porque 'eu quero escrever', quando questionamos isso dentro de uma prática de EJA, quando compreendemos que a escrita tem uma funcionalidade, então há toda uma preocupação e vontade de fazer com que esses jovens e adultos descubram as outras funções que a escrita tem, principalmente a de comunicação.

Para Moura (1999,p.109):

As formulações de Ferreiro mudam radicalmente a visão sobre o processo de aquisição do sistema de escrita. A partir dos seus estudos é possível considerar-se a língua escrita como objeto específico da atividade de alfabetização. É possível entender-se a língua escrita em toda a sua complexidade e riqueza e com toda a sua gama de usos sociais. Isso não significa que Ferreiro se prenda, na alfabetização, aos aspectos figurativos da escrita. Para ela, o importante na alfabetização inicial, é a preocupação com seus aspectos construtivos, sua natureza e função social.

Para as professoras alfabetizadoras,

Com base nesse referencial, o importante é fazer o aluno entender que o uso da leitura e da escrita não se reduz apenas à construção do próprio nome, do mero ato de se aprender a ler e a escrever convencionalmente, mas sim, de se apropriar dessa leitura e dessa escrita para interagir com o outro, para lutar pelos seus direitos, para compreender o mundo que o cerca, enfim, para se tornar cidadão atuante na dinâmica exigente e excludente da nossa sociedade (Síntese das falas dos nossos sujeitos).

Para que esta prática se efetive, a Escola proporciona aos seus alunos a **interação com diferentes portadores de textos**, não só trabalhando suas partes menores, mas, os diversos tipos de informações que eles trazem. Nesse sentido, os alunos participam das atividades de escrita e leitura de diversos textos: cartas, jornais, poesias, contos, músicas, receitas, listas de compras, propagandas, onde o educador explora os diversos usos e funções que a linguagem tem no cotidiano escolar e extra-escolar.

Aquelas professoras da EJA têm encontrado na Metodologia de Projetos uma alternativa para a realização de trabalhos mais prazerosos e significativos. Com esse intuito, elaboraram um projeto denominado Trabalho com Portadores de Textos, objetivando manter os alunos em contato diário com as diversas tipologias textuais. O esforço conjunto dessas professoras revela a dedicação e o interesse das mesmas em atingirem os objetivos almejados, mesmo sabendo que existem dificuldades, porém acreditando que bons resultados aparecerão, ainda que lentamente (OLIVEIRA, 2001, p.50).

**P2** explicita: *Eu trabalho com textos, sempre tentando refletir sobre suas partes menores, fazendo com que os alunos reflitam sobre eles: como esse texto está estruturado? O que você observa nesse texto? O que tem nele fora as letras? Por que tem essa vírgula, esse ponto?* Como diz **P1**,

A minha prática é marcada pela utilização de vários portadores de texto. O PROFA colocou essa prática, mas desde 92 eu vinha fazendo em minha sala de aula, a partir de um seminário que eu assisti com Ferreiro. Ela contava que em uma experiência feita lá em Puebla, numa comunidade rural, em seu trabalho de pesquisa longitudinal, todos os dias quando chegava à escola, a primeira coisa que fazia era ler um portador de texto diferente, porém sem nenhuma preocupação em questionar. Era somente ler para que os alunos conhecessem aquele portador de texto e, a partir dali, eu coloquei isso na minha rotina de trabalho. Pelo menos em três dias da semana, a primeira coisa que eu faço é ler um portador de texto. Eu faço uma seleção: um dia é um conto, no outro, uma crônica, uma poesia, um panfleto, uma

receita; só para que eles tenham acesso a esses vários portadores de texto.

Por tudo o que foi exposto, está evidente que a Escola X tem buscado caminhos para um trabalho coletivo de criação de estratégias para atender, dentro dos seus limites, as reais necessidades de aprendizagem dos alfabetizandos. E, a despeito das adversidades que têm marcado a vida dos seus alunos e a sua própria vida pessoal e profissional, os professores de muitas escolas públicas brasileiras e especialmente os professores e alunos da Escola X, na luta pela alfabetização, têm superado barreiras de ordem material, psicológica, moral e de muitas outras ordens que possamos imaginar (CAMPELO, 2001).

Nossas análises, ainda que preliminares, ratificam a nossa compreensão de que as contribuições do paradigma psicogenético de construção da escrita também são significativas na prática docente alfabetizadora com jovens e adultos.

Destacamos as aprendizagens decorrentes deste trabalho que, entre tantos conhecimentos, nos mostrou que, apesar das dificuldades presentes na escola pública, ainda é possível trabalhar com compromisso e competência. Nesse sentido, Emilia Ferreiro nos oferece um aporte teórico bastante respeitável porque comprovado em diferentes países, em diferentes níveis sócio-econômicos, em diferentes faixas etárias e em diferentes contextos pedagógicos. De “posse” desse referencial, nós professores não vamos solucionar o problema do analfabetismo no Brasil; mas, de “posse” desse referencial, poderemos dar uma contribuição bastante significativa para a solução desse complexo e antigo problema da sociedade brasileira.

**III – Considerações Finais** – O estudo de caso nos possibilitou compreender muitas contribuições que a abordagem psicogenética tem proporcionado à alfabetização de jovens e adultos, onde os seus sujeitos possuem histórias de vida marcadas pelo fracasso – na escola e fora dela – o que tem contribuído para a construção de uma baixa auto estima que, num ciclo vicioso, consolida a sua exclusão, as não-aprendizagens, as não-aquisições – material, cultural e muitas outras.

Através da coleta de dados pudemos evidenciar como se constitui a prática pedagógica docente amparada pela abordagem psicogenética de alfabetização, onde as **concepções relativas ao ensinar/aprender** e a **interface concepções/prática**, emergentes da pesquisa, nos mostraram as diferentes contribuições das construções científicas de Emilia Ferreiro e colaboradores à alfabetização na EJA, tais como: a compreensão do processo de alfabetização; as diferentes concepções de hipóteses e

níveis de conceptualização da escrita; a visão de erro construtivo e conflito cognitivo; as mediações docentes mais eficazes; a avaliação construtivista; a alfabetização vinculada aos usos sociais da língua e, por fim, a interação do aluno com os diferentes portadores de texto.

Esta abordagem ainda nos possibilitou perceber a relação teoria-prática, sob uma ótica que muda a antiga concepção de ensino, de aprendizagem, de homem, de sociedade, de professor, de aluno – aqui visto como um ser cognoscitivo e reflexivo. Como adverte Ferreiro (1985), mesmo que não saiba ler e escrever convencionalmente, o alfabetizando pensa sobre o objeto do conhecimento, constrói hipóteses acerca da leitura e da escrita, vivencia conflitos cognitivos e, nos seus esforços para solucionar os conflitos, avança na construção do conhecimento.

Compreendemos também que o papel do professor como mediador no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita é fundamental, tendo em vista que, na **interface concepções/prática**, o professor, apoiado no referencial teórico, pode planejar, executar e avaliar com mais segurança, portanto, pode exercer a mediação docente de forma mais efetiva.

Foi muito interessante constatar na escrita dos alfabetizados da Escola X, os mesmos tipos/níveis de escrita<sup>4</sup> encontrados por Ferreiro e Teberosky (1985), Ferreiro (1985), Moura (1999), Vale (2002), entre outros. Aqui chamamos a atenção para a importância do conhecimento teórico, por parte do professor que, na falta deste, certamente, não teria elementos que possibilitassem aquela interpretação psicogenética e científica da escrita dos alunos. Nesse sentido, a psicogênese da língua escrita, segundo aquelas professoras, tem se constituído como um referencial que tem provocado transformações significativas no ato de ensinar/aprender a ler e a escrever, causando profundas diferenciações nas antigas práticas docentes. Apesar da diversidade e das adversidades encontradas na escola pública, de maneira geral e naquela Escola não é diferente, ali é desenvolvida uma prática de muito respeito pelo aluno, pela comunidade. E, como afirma **P1**, *“Esta é uma escola que, com todas as adversidades, tem no seu corpo docente um compromisso com uma formação docente significativa e acredita nisso; assim, as coisas terminam acontecendo de uma forma mais próxima do que a gente deseja”*.

---

<sup>4</sup> As escritas dos alfabetizados adultos da Escola X ratificam o que dizem as Professoras: suas produções vão desde as escritas pré-silábicas indiferenciadas até a escrita alfabética.

Apesar das limitações deste trabalho, consideramos bastante significativas as questões que conseguimos desvendar e as construções a que conseguimos chegar; são descobertas simples e preliminares que, esperamos, possam contribuir para alimentar e tornar mais efetiva a prática alfabetizadora dos professores que trabalham com jovens e adultos analfabetos. Eles não podem mais esperar! Nós não temos o direito de, ainda, fazê-los esperar!

#### IV – Referências

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994. 336 p.

CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda. **Alfabetizar Crianças: Um Ofício, Múltiplos Saberes**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal: UFRN, 2001. 256 p.

DURANTE, Marta. **Alfabetização de Adultos: Leitura e Produção de Textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 113 p.

FERREIRO, Emilia. Desenvolvimento da Alfabetização: psicogênese. In: GOODMAN, Yetta M. (Org). **Como as Crianças Constróem a Leitura e a Escrita: Perspectivas Piagetianas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p.22-35.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985. 103 p.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. 284 p.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio. Uma perspectiva construtivista**. 15.ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, Revistas e Livros, 1994. 128 p.

KRAMER, Sonia. A formação do professor como leitor e construtor do saber. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Conhecimento Educacional e Formação do Professor**. 2.ed. Campinas: Papyrus, 1995, p.101-126.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D. Afonso. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **A prática Pedagógica dos Alfabetizadores de Jovens e Adultos: Uma contribuição de Paulo Freire, Emilia Ferreiro e Vygotsky**. Maceió: EDUFAL, 1999. 215 p.

OLIVEIRA, Francisca Gracileide de. **O Texto Literário na Pedagogia da Alfabetização de Jovens e Adultos**. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Natal: UFRN, 2001. 94 p.



VALE, Maria José. Escrita e Leitura Iniciais na Alfabetização de Adultos: um enfoque sócio-construtivista. In: \_\_\_\_\_. **Educação de Jovens e Adultos: a construção da leitura e da escrita**. São Paulo: IPF, 2002, p.6-63.

VILLAR ANGULO, Luis Miguel (Director). **Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores**: implicaciones para el currículum y la formación del profesorado. Alcoy: Marfil, 1988. 313p.