

Eliane Regina Pereira
(Organizadora)

A Pesquisa em Psicologia em Foco



Eliane Regina Pereira
(Organizadora)

A Pesquisa em Psicologia em Foco

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof^a Dr^a Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof.^a Dr.^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof.^a Dr.^a Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof.^a Dr.^a Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.^a Dr.^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof.^a Dr.^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof.^a Dr.^a Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof.^a Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.^a Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
P474	A pesquisa em psicologia em foco [recurso eletrônico] / Organizadora Eliane Regina Pereira. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (A Pesquisa em Psicologia em Foco; v. 1) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-367-5 DOI 10.22533/at.ed.675190506 1. Psicologia – Pesquisa – Brasil. I. Pereira, Eliane Regina. II.Série. CDD 150.7
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná - Brasil

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Um fotógrafo-artista me disse uma vez: veja que pingo de sol no couro de um lagarto é para nós mais importante do que o sol inteiro no corpo do mar. Falou mais: que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós. Assim um passarinho nas mãos de uma criança é mais importante para ela do que a Cordilheira dos Andes. (...). Se fizerem algum exame mental em mim por tais julgamentos, vão encontrar que eu gosto mais de conversar sobre restos de comida com as moscas do que com homens doutos. (Barros, 2006)¹.

A partir de uma memória inventada, Manoel de Barros nos convida a pensar sobre as importâncias. Segundo o poeta é preciso que nos encantemos pelas coisas. Assim, mais importante que medir, ou ainda, que identificar o instrumento certo da medida é preciso estar encantado pelo processo. Entendemos que pesquisar é se encantar, é se entregar a uma temática e se permitir mergulhar no processo de construção de dados, de modo que os resultados não sejam entendidos como descobertas, mas como construção de um processo que se dá entre o pesquisador e a pesquisa realizada.

Segundo o dicionário online² pesquisar é um verbo transitivo que significa investigar com a finalidade de descobrir conhecimentos novos, ou ainda, recolher elementos para o estudo de algo. Se o objetivo é, portanto, descobrir conhecimentos novos, temos obrigação de após pesquisar, espalhar esses novos conhecimentos. Este é o objetivo deste livro, divulgar, espalhar, difundir conhecimentos pesquisados. O livro é resultado de uma série de pesquisas em psicologia. Não é um livro de método, mas um livro de relato de pesquisa e de experiência.

O livro está organizado em três partes. A primeira parte intitulada “Pesquisas Teóricas” consta de quinze capítulos que apresentam diferentes temáticas e diferentes caminhos de pesquisa. Desde pesquisas bibliográficas de cunho qualitativo e/ou quantitativo em bases de dados a pesquisas de profundidade em autores específicos como Rubinstein, Davýdov e Emília Ferreiro. Dificuldade de aprendizagem, evolução da língua escrita, formação de professores, imagem corporal, violência contra a mulher, jogo compulsivo, transtorno do pânico e transtorno do stress pós-traumático são algumas das temáticas aqui apresentadas.

A segunda parte intitulada “Pesquisas Empíricas” é composta de dez capítulos. Nesta parte, os autores apresentam diferentes instrumentos de pesquisa: Questionário semiestruturado com perguntas fechadas, aplicação de diferentes inventários ou escalas, entrevistas semiestruturadas, são algumas das metodologias de pesquisas expostas aqui.

A terceira parte intitulada “Relatos de experiência” inclui seis pequenos relatos que permitem ao leitor acompanhar o trabalho dos autores.

É preciso ser possuído por uma paixão para que se possa comunica-la.

1 Barros, M. (2006). Memórias inventadas: a segunda infância. São Paulo. Editora Planeta.

2 <https://www.dicio.com.br/pesquisar/>

Esperamos que você se encante pela leitura, assim como, cada pesquisador/autor aqui apresentado, evidencia ter se apaixonado, se encantado pelo ato de pesquisar.

Eliane Regina Pereira

SUMÁRIO

PESQUISAS TEÓRICAS

CAPÍTULO 1	1
AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM INFANTIL	
Matildes Martins Feitosa Janicleide Rodrigues de Souza Francisco Mayccon Passos Costa	
DOI 10.22533/at.ed.6751905061	
CAPÍTULO 2	13
AS CONTRIBUIÇÕES DE SERGUEI LEONIDOVICH RUBINSTEIN PARA A EDUCAÇÃO: UMA EXPRESSÃO DE SUA TEORIA DA ATIVIDADE	
Alexandre Pito Giannoni Luana de Lima Menezes	
DOI 10.22533/at.ed.6751905062	
CAPÍTULO 3	25
A EVOLUÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA SEGUNDO A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA: DO PERÍODO PRÉ-SILÁBICO AO SISTEMA ALFABÉTICO PELO SUJEITO QUE APRENDE	
Bruna Assem Sasso dos Santos Adrián Oscar Dongo Montoya	
DOI 10.22533/at.ed.6751905063	
CAPÍTULO 4	40
CUBA: A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA	
Drielly Adrean Batista Alonso Bezerra de Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.6751905064	
CAPÍTULO 5	51
GESTALT-TERAPIA E TERAPIA COGNITIVO COMPORTAMENTAL (TCC) UM DIÁLOGO SOBRE DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM	
Maira Ribeiro da Silva Andréia Borges da Silva Nádie Christina Ferreira Machado Spence	
DOI 10.22533/at.ed.6751905065	
CAPÍTULO 6	61
PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PARA APROPRIAÇÃO DO CONCEITO DE CÍRCULO	
Patrick Leandro Felipe Ademir Damazio	
DOI 10.22533/at.ed.6751905066	
CAPÍTULO 7	76
TANATOLOGIA: A EDUCAÇÃO SOBRE A MORTE NO CONTEXTO ESCOLAR	
Jessyca Gracy Pereira Veloso Bianca Viana Coutinho Nathália Gomes Duarte Camila Maria Rabêlo	

CAPÍTULO 8 87

PERSPECTIVAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM: LÓGICA DA PROGRAMAÇÃO, PIAGET E TECNOLOGIAS DIGITAIS

Luciana Michele Ventura
Luciane Guimarães Batistella Bianchini
Lisandra Costa Pereira Kirnew
Luciana Ribeiro Salomão
Bernadete Lema Mazzafera

DOI 10.22533/at.ed.6751905068

CAPÍTULO 9 99

ASPECTOS PSICOSSOMÁTICOS DA IMAGEM CORPORAL DE PACIENTES TRANSPLANTADOS RENAIIS – UMA REVISÃO DE LITERATURA

Jéssica Regina Chaves
Périsson Dantas do Nascimento

DOI 10.22533/at.ed.6751905069

CAPÍTULO 10 108

VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: UMA REVISÃO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA A PARTIR DE 2014

Mariana Gonçalves Farias
Mariana Costa Biermann
Glysa de Oliveira Meneses
Lia Wagner Plutarco
Estefânea Élide da Silva Gusmão

DOI 10.22533/at.ed.67519050610

CAPÍTULO 11 123

OLHAR PSICANALÍTICO PARA O TRANSTORNO DE PÂNICO: EXPRESSÃO DE ANGÚSTIA E EVIDÊNCIA DO DESAMPARO

Amanda da Rocha Camargo

DOI 10.22533/at.ed.67519050611

CAPÍTULO 12 137

TRANSTORNO OBSESSIVO-COMPULSIVO: ASPECTOS GENÉTICOS E O TRATAMENTO COM BASE NA TERAPIA COGNITIVO-COMPORTAMENTAL

Jonanthan Costa Araujo
Laíne Kamila Machado Gomes
Simão Neto
Victória Regina Silva Rodrigues
Danilo Camuri Teixeira Lopes
Nelson Jorge Carvalho Batista

DOI 10.22533/at.ed.67519050612

CAPÍTULO 13 145

DIFICULDADES ENFRENTADAS POR PACIENTES COM TRANSTORNO DO PÂNICO E TRANSTORNO DO STRESSE PÓS-TRAUMÁTICO (TEPT)

Juniane Oliveira Dantas Macedo
Liliana Louisa de Carvalho Soares
Lyzanka Fontinele Vasconcelos
Roberta Soares Machado

Nelson Jorge Carvalho Batista
DOI 10.22533/at.ed.67519050613

CAPÍTULO 14 158

JOGANDO, PERDENDO E SOFREDO: UM OLHAR SOBRE O JOGO COMPULSIVO A PARTIR DE
MARGE SIMPSON

Heloá Silva Ferreira
Felipe Maciel dos Santos Souza

DOI 10.22533/at.ed.67519050614

CAPÍTULO 15 169

TRANSTORNO DE ESTRESSE PÓS-TRAUMÁTICO SOB UMA VISÃO PSICOLÓGICA DO FILME O
QUARTO DE JACK

Nathália Gomes Duarte
Jessyca Gracy Pereira Veloso
Lilian Alves Ribeiro
Bianca Viana Coutinho
Nelson Jorge Carvalho Batista

DOI 10.22533/at.ed.67519050615

SOBRE A ORGANIZADORA..... 179

A EVOLUÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA SEGUNDO A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA: DO PERÍODO PRÉ-SILÁBICO AO SISTEMA ALFABÉTICO PELO SUJEITO QUE APRENDE

Bruna Assem Sasso dos Santos

UNESP, Univ. Paulista “Julio de Mesquita Filho”,
Faculdade de Filosofia e Ciências, campus de
Marília-SP.

Adrián Oscar Dongo Montoya

UNESP, Univ. Paulista “Julio de Mesquita Filho”,
Faculdade de Filosofia e Ciências, campus de
Marília-SP.

RESUMO: A divulgação da obra de Emilia Ferreiro no Brasil deu-se a partir de meados dos anos de 1980 e causou grande impacto sobre a concepção que se tinha acerca do processo de alfabetização. Este trabalho, portanto, detém-se em explicar como se dá a aquisição da linguagem escrita, na perspectiva desta autora. Parte dos questionamentos: será que a aquisição da língua escrita ocorre de forma solidária à aquisição do pensamento conceitual? Sendo a língua escrita um conteúdo cultural transmitido social e sistematicamente, será que ela é adquirida também por processos de conceituação do sujeito? No processo de aquisição da língua escrita intervém a contribuição da linguagem oral já adquirida previamente, e de que forma intervém? Nossa hipótese fora que, assim como o pensamento evolui por processos de organização e reorganização conceitual, a aquisição da língua escrita ocorre, não por decodificação, mas por também organização e

reorganização conceitual, e, nesse processo, o sujeito leva em conta a aquisição de sua língua oral. Assim, em um trabalho de natureza bibliográfica, fora-nos possível encontrar que no desenvolvimento da língua escrita, existe um processo construtivo de natureza conceitual. Certos de que não basta simplesmente ao sujeito ter uma linguagem para alcançar uma escrita, acreditamos ser antes necessário a ele certo grau de reflexão sobre a linguagem oral que lhe permita tomar consciência dos mecanismos de suas propriedades, havendo um estreito vínculo entre o desenvolvimento da língua oral e o da língua escrita, que deve ser considerado pelos pedagogos para compreensão da língua escrita das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Processo de conceptualização; Pensamento e linguagem; Língua escrita; Construtivismo.

THE EVOLUTION OF WRITTEN LANGUAGE
ACCORDING TO GENETIC EPISTEMOLOGY:
FROM THE PRE-SYLLABIC PERIOD TO THE
ALPHABETIC SYSTEM BY THE LEARNER

ABSTRACT: The publication of the work of Emilia Ferreiro in Brazil began in the mid-1980s and had a great impact on the conception of the literacy process. This work, therefore, focuses on explaining how the acquisition of written language occurs in the perspective of

this author. Part of the questions: does the acquisition of written language occur in a way that is in solidarity with the acquisition of conceptual thinking? Since written language is a socially and systematically transmitted cultural content, is it also acquired through the conceptualization processes of the subject? In the process of acquiring the written language does the contribution of the oral language already acquired previously intervene, and in what form does it intervene? Our hypothesis was that, just as thought evolves through processes of organization and conceptual reorganization, the acquisition of written language occurs, not by decoding, but also by organization and conceptual reorganization, and in this process the subject considers the acquisition of their oral language. Thus, in a work of a bibliographic nature, it has been possible to find that in the development of written language, there is a constructive process of a conceptual nature. Certain that it is not enough simply for the subject to have a language to reach a writing, we believe that it is necessary for him to have some degree of reflection on oral language that allows him to become aware of the mechanisms of his properties, and there is a close link between the development of the language oral and written language, which should be considered by the pedagogues to understand children's written language.

KEYWORDS: Conceptualization process; Thought and language; Written language; Constructivismo.

1 | INTRODUÇÃO

A divulgação da obra de Emilia Ferreiro no Brasil deu-se a partir de meados dos anos de 1980 e causou grande impacto sobre a concepção que se tinha acerca do processo de alfabetização, influenciando as próprias normas do governo para a área, expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

O fato é que nenhum nome teve mais influência sobre a educação brasileira nos últimos 30 anos do que Emilia Ferreiro. De acordo com Weisz (2007), a repercussão que as ideias de Ferreiro tiveram na educação brasileira é tal como um marco divisor na história da alfabetização, que pode ser dividida em antes e depois dela.

O livro de Ferreiro foi originalmente publicado em 1979, e já no início da década de 1980 as informações chegaram ao Brasil, primeiro por meio de congressos e simpósios de educadores, e depois através da primeira edição brasileira, com a denominação de *Psicogênese da Língua Escrita*, somente em 1984. As descobertas que ele apresenta se tornaram assunto obrigatório nos meios pedagógicos e logo se espalharam pelo Brasil.

A verdade é que muito influenciou não somente os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), como outras iniciativas e diretrizes oficiais do Ministério da Educação (MEC) e de muitas Secretarias Estaduais, que trazem consigo princípios da teoria construtivista.

As descobertas de Ferreiro (1984/2007) foram tão fortes e se espalharam tão

rapidamente no Brasil que já na época a sua disseminação causou preocupação na própria autora, principalmente pela forma como o construtivismo poderia estar sendo apresentado e conhecido nos ambientes escolares (FERRARI, 2008).

Apesar desses programas e diretrizes, ainda assim, é difícil para grande parte dos profissionais da educação estabelecer relações entre fatos cotidianos com as explicações teóricas, e, por vezes, não buscam, nestas, respaldo para aqueles – conforme as pesquisas de Becker (2001), Moura (2009), Sasso (2013), Silva (2015), entre outros. E isso acaba gerando contradições entre o conhecimento (a concepção) que os professores receberam sobre o desenvolvimento infantil e suas ações pedagógicas (a prática), além de expor e fortalecer a teoria como alvo de críticas, interrogações e leituras parciais, como as de Duarte (2005, 2009, etc.), Capovilla; Capovilla (2004), dentre outros.

Justamente por se tratar de importante e disseminada autora, sobretudo nos cursos de Pedagogia, as pesquisas de Ferreira, solicitam maiores esclarecimentos. A forma como a teoria é apresentada, isto é, como de fato deve ocorrer a formação dos profissionais, não deve deixar lacuna para que *o que se lê* e *o que se faz* sejam diferentes.

Destarte, o problema de pesquisa aqui abordado é: a aquisição da língua escrita ocorre de forma solidária à aquisição do pensamento conceitual? Sendo a língua escrita um conteúdo cultural transmitido social e sistematicamente, será que ela é adquirida também por processos de conceitualização do sujeito que aprende? Por outro lado, também questionamos se no processo de aquisição da língua escrita intervém a contribuição da linguagem oral já adquirida previamente? De que forma que intervém?

Nossa hipótese é que, assim como o pensamento evolui por processos de organização e reorganização conceitual, a aquisição da língua escrita – especificamente na sua forma alfabética – ocorre, não por decodificação, mas por também organização e reorganização conceitual, e que nesse processo o sujeito leva em conta a aquisição de sua língua oral.

Portanto, o objetivo principal deste estudo é o de explicar como se dá a aquisição da linguagem escrita, na perspectiva de Emilia Ferreira, por meio de uma pesquisa qualitativa, essencialmente bibliográfica.

2 | RESULTADOS

Após receber o título de doutoramento pela Universidade de Genebra sob orientação de Jean Piaget, a partir de 1974, Emilia Ferreira desenvolveu na Universidade de Buenos Aires uma série de experimentos com crianças que gerou as considerações que foram apresentadas no livro *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* – que é assinado em parceria com Ana Teberosky, pedagoga e espanhola.

A começar da psicolinguística contemporânea, Ferreira (1984/2007) ressaltou que não foi a primeira a levantar a necessidade de se visitar a questão sobre a

aprendizagem da língua escrita, uma vez que outros autores já haviam produzido trabalhos importantes sobre *a relação entre a fala e a aprendizagem da leitura*. A originalidade de sua obra deve-se, então, ao fato de ter sido a pioneira tanto em realizá-la no espanhol e, sobretudo, por vincular o desenvolvimento cognitivo apresentado pela teoria da inteligência de Jean Piaget com a perspectiva da aprendizagem da língua escrita.

O fato é que essa obra ressignificou a questão central da alfabetização ao partir não de como se deve ensinar, mas de como realmente se aprende. Isto porque, segundo a autora, a questão que rondava a aprendizagem da leitura e da escrita se limitava ao problema dos métodos.

Entretanto, longe de ser o de propor uma nova metodologia da aprendizagem ou de uma nova classificação dos transtornos da aprendizagem sobre a leitura e a escrita, o objetivo de Emilia Ferreiro foi o de explicitar os processos¹ e as formas pelas quais a criança chega a aprender a ler e a escrever. Não obstante situar a educação na América latina quanto ao analfabetismo e insucessos escolares de crianças, considerando ainda a influência de alguns fatores metodológicos e sociais, o foco principal da autora se detém em apresentar uma interpretação acerca do processo de aprendizagem da língua escrita a partir da perspectiva do sujeito que aprende (FERREIRO, 1984/2007).

Devido a um fator teórico relacionado à origem distinta dos tipos de conhecimento infantil (conhecimentos socialmente transmitidos e construções espontâneas, basicamente), é evidente que aqueles que são provenientes do meio abarcam as interações do indivíduo com este e o papel do meio é indispensável para a construção do conhecimento social e cultural – mesmo que a responsabilidade de se estabelecer as formas e os limites de assimilação sejam do indivíduo.

Por isso mesmo, Ferreiro (1984/2007) acredita ser impossível desvendar certas convenções relativas à escrita por si mesmo ou sem se ter oportunidade de ver material escrito e presenciar atos de leitura. Contudo, do outro lado, há também as hipóteses construídas pela criança, que são produtos de uma elaboração própria, ou seja, as quais não podem ser transmitidas por nenhum adulto, mas sim *deduzidas* pela criança em detrimento das propriedades do objeto a conhecer – e são sobre estas que Emilia Ferreiro se dedica.

Segundo a autora, é evidente que este tipo de conhecimento (sobre a escrita) é transmitido socialmente por aqueles que concedem valor a ele; e o meio, ao oferecer oportunidades de confrontação entre as hipóteses internas e a realidade externa, provoca conflitos potencialmente enriquecedores e modificadores. Mas, entre os dois aspectos que abrangem a alfabetização – um, relativo aos adultos, e o outro, relativo às crianças –, o objetivo de o seu livro atrela-se ao segundo.

1. De acordo com a definição das autoras, processo trata-se do percurso que a criança segue para compreender as características, o valor e a função da escrita, a partir do momento em que esta passa a ser alvo de sua atenção (ou melhor, de o seu conhecimento).

Por isso que diferente dos demais trabalhos que tratam da relação da fala e da aprendizagem da leitura, o de Ferreiro (1984/2007) se empenha em evidenciar o sujeito cognoscente: aquele que constrói seu conhecimento e que a teoria de Piaget lhes “ensinou a descobrir” (p. 29), mas que em vão fora procurado na literatura supramencionada.

A partir da hipótese de que todos os conhecimentos supõem uma gênese, Ferreiro (1984/2007) conjectura que o mesmo sujeito cognoscente estaria presente na aprendizagem da língua escrita e se propõem averiguar quais são as formas iniciais de conhecimento da língua escrita e os processos de conceptualização resultantes de mecanismos dinâmicos de confrontação entre as ideias próprias do sujeito sobre e a realidade de o objeto a ser conhecido.

Por assim ser, sua problemática toca tanto a natureza como os processos de apropriação da escrita pela criança, e chega a traçar, em resposta a essa problemática, uma linha evolutiva que passa por conflitos cognitivos análogos, até mesmo nos detalhes do processo, aos conflitos cognitivos constitutivos de outras noções importantes – sobre os quais, inclusive, ocupar-nos-emos.

Bem como apresentamos na introdução deste trabalho, a língua escrita se trata de um caso específico da linguagem verbal, bem como a fala (ou língua oral). Claro que não devemos confundir **língua** com **escrita**, pois são dois meios de comunicação distintos. A língua escrita representa um estágio posterior de uma língua, já que a **língua falada** é mais espontânea, e abrange a comunicação linguística em toda sua totalidade. Ademais, é acompanhada pelo tom de voz, algumas vezes por mímicas e/ou fisionomias.

Com efeito, a escrita é um objeto singular e que participa das propriedades da linguagem enquanto objeto social. Vale-nos, então, esclarecer, antes, o que compreendemos sobre aprender a língua escrita (sobre o que é se saber ler e escrever). Nesse aspecto, a obra de Ferreiro (1984/2007) também embasa nosso pensamento e compreendemos que ler não é decifrar e escrever não se restringe a cópia de um modelo, bem como os progressos da escrita não são tidos em prol dos avanços no decifrado e da precisão da cópia.

A leitura não é um processo essencialmente visual, mas envolve dois tipos de informações, uma visual e outra não visual, sendo que, a primeira, é designada pela organização dos caracteres na página, e a segunda é determinada pelo próprio leitor – por a sua competência linguística.

Ferreiro (1984/2007) chega a incluir uma a essas informações, que é a identificação do suporte material do texto, a qual se refere ao conhecimento prévio que temos sobre o aspecto constitutivo do texto, decorrente do próprio relacionamento que elaboramos a partir do suporte material.

A autora, baseada em Smith e outros autores, também traça considerações acerca de a capacidade de integração das informações aumentar simultaneamente com a organização dos estímulos, uma vez que, conforme descreve, o que conseguimos

enxergar depende, senão, do nível de organização de (da maneira como estão compostos) o estímulo: quanto “melhor” estiver arranjado o estímulo, “maior” nossa capacidade de identificação. E, por assim ser, o leitor acaba por antecipar, isto é, complementar com uma informação não visual a escassa informação visual juntada em uma rápida centração.

Tais dados sobre as predições que os leitores fazem a todo instante **surtem como um aspecto essencial da atividade de leitura**, e outros tantos dados relativos às restrições da memória imediata, têm levado muitos autores hodiernos a compreenderem a leitura como uma atividade fundamentalmente não visual.

O desencadeamento dessas considerações é o de, sobretudo, não considerar a língua escrita como uma simples transcrição da língua oral, até mesmo por as múltiplas e marcantes diferenças entre uma e outra. Referente a essa objeção, a língua escrita possui termos que lhe são próprios, como, por exemplo, o uso particular dos tempos do verbo, as expressões complexas, o ritmo e a continuidade que lhes são particulares. Por isso não pode ser considerada como mero decifrado, e este, por sua vez, como única via de acesso ao texto.

De acordo com Ferreiro (1984/2007) a escrita é tida, assim, como “um *sistema alternativo* de sinais, os quais remetem diretamente a uma significação, tal como os signos acústicos.” (p. 286). Ler envolve, portanto, selecionar as informações que a língua escrita dispõe para constituir diretamente uma significação. A escrita tratar-se-ia de uma forma paralela ou alternativa de linguagem relacionada à fala e à leitura, que implica, necessariamente, uma recepção significativa ou compreensão.

Para Ferreiro (1984/2007), a aquisição desse conhecimento se baseia na atividade do sujeito: isto significa que a criança, sucessivamente, aplica à escrita esquemas de assimilação mais complexos, os quais são decorrentes de seu desenvolvimento cognitivo. Desta forma, considerando que a escrita não se trata apenas de um traço ou de uma marca, mas a concebendo como uma representação de algo externo, de início podemos supor que o sujeito que procura compreendê-la deva possuir esquemas de assimilação que lhe fornecerão substrato para integrá-la em seu sistema de interpretações.

O problema inicial que a língua escrita enquanto objeto substituto da linguagem, dos aspectos formais da fala, dos sons elementares ou fonemas, coloca ao sujeito cognoscente é, então, o que ela substitui – o que a escrita representa para a criança? – e qual será o significado que lhe vai ser atribuído – qual é a estrutura desse modo de representação?

Dentro da concepção piagetiana, a função simbólica, entendida como a possibilidade de diferenciar significantes de significados, aparece durante o segundo ano de vida dando continuidade em outro plano as ações sensório-motoras iniciais. Em sua posse, a criança é capaz de usar significantes variados, manifestos por meio da linguagem, do jogo simbólico, da imitação diferida, da imagem mental ou ainda da expressão gráfica (o desenho). Todas essas manifestações tratam de substitutos que

representam algo evocado.

Segundo Ferreiro (1984/2007), aos quatro anos de idade, o desenho é para a criança uma forma privilegiada de representação gráfica. Nesta faixa-etária, grande parte das crianças sabe distinguir se o resultado de um traço gráfico é um desenho ou a escrita de algo, e isso nos evidencia, portanto, que não se trata para elas de uma simples confusão das relações entre ambos. Não obstante, buscando estabelecer diferenciações entre ilustração (desenho) e texto (escrita), podemos perceber uma gênese das soluções dadas pelas crianças, a qual fora averiguada e evidenciada por Ferreiro (1984/2007), e que, concisamente, apresentaremos a seguir.

Quando se alude a interpretar o significado de um texto associado a uma imagem (desenho), para a criança pequena, a escrita ganha a significação dessa imagem que a acompanha – ou seja, diferem as formas significantes, mas ambas **são assimiladas sob o mesmo ponto de vista: o do significado** que lhes é permitido.

Em um primeiro momento, desenho e escrita são concebidos pelo sujeito como sendo totalmente “indiferenciados”, pois, para esses sujeitos, é possível ler tanto no desenho como no texto. Aqui, o texto é inteiramente interpretado a partir da imagem (desenho) e a escrita representa os mesmos elementos que a ilustração. Em um segundo momento, por mais que comece haver certa diferenciação a respeito dos significantes, ou seja, o sujeito sabe o que é um e sabe o que é outro, este sujeito espera encontrar uma semelhança nos significados, o texto ainda é tratado como uma unidade, isto é, independentemente de suas características gráficas.

A escrita representa o nome do objeto desenhado, ou se relacionar a uma oração esta é associada à ilustração, e propende manter algumas das características do objeto, representando em nível de significante, a fim de garantir sua interpretação. Assim, apesar de interpretar a escrita e a o desenho, diferenciando-os, a criança pequena não sabe que a escrita é “linguagem escrita” e isso não a permite concebê-las como expressões visuais de diferentes significados (independentes uma da outra). É justamente devido a isso que a criança passa da imagem (desenho) ao texto e do texto à imagem (desenho) sem modificar a interpretação, pois ambos são tidos como uma unidade, e juntos revelam o sentido de uma mensagem gráfica.

Portanto, apesar de ser concebida como diferente do desenho, mas por ser representada próxima a ele, a escrita precisa, necessariamente, para a criança, conservar algumas propriedades do objeto a que traduz. E essa correspondência figurativa entre a escrita e o objeto a que se refere, aplica-se, essencialmente, aos aspectos quantificáveis daquilo que ela deve conservar.

De acordo com Ferreiro (1984/2007), o desenhar cumpre certa função a respeito da escrita, sendo que pode funcionar, inclusive, como um complemento do texto. Dessa forma, o desenho (a imagem) se serve de apoio à escrita como que garantindo seu significado. Inclusive no que se refere à modificação da orientação espacial dos caracteres – por exemplo, escrever os números que conhece, ora com a orientação correta, outra invertendo as relações direita/esquerda ou em cima/embaixo,

testemunhando um desejo de exploração ativa dessas formas dificilmente assimiláveis –, neste nível (e até em níveis subsequentes), as autoras assinalam que não pode ser tomada como índice patológico (como sinal de dislexia ou disgrafia), mas como algo absolutamente normal.

Segundo Ferreiro (1984/2007), “e isso é assim, porque o signo que expressa um objeto não é, ainda, a escrita de uma forma sonora.” (p. 275). Assim sendo, nesse período, a escrita deverá ocorrer na proximidade espacial do desenho, ou melhor, terá que ser proporcional ao tamanho do objeto que simboliza – objetos grandes, escrita ou com muitos caracteres, ou com caracteres de tamanho grande; objetos pequenos, escrita curta, e/ou baixa, com poucos caracteres – como que para garantir o seu significado. E a leitura do escrito é sempre global, sem qualquer análise quanto as relações entre as partes e o todo.

Embora os traços gráficos iniciais (os quais de acordo com a criança são escrita), serem peculiares quanto aos dos desenhos, eles ainda retêm (ou devem reter em si) as características que acentuam a escrita padrão que imitam. Evidentemente, não obstante tais dificuldades momentâneas, este sujeito já é capaz de diferenciar as atividades de desenhar das de se escrever, uma vez que a maneira própria de se remeter ao objeto não é a mesma para ambas. Entretanto, é justamente porque há uma assimilação na atribuição de significados, que a escrita e o desenho, neste período, exprimem simbolicamente o conteúdo de uma mensagem e não os seus elementos linguísticos.

De acordo com elas um indício claro da diferença entre imagem (desenho) e texto (escrita) para tais crianças é a de que excluem os artigos (“o”, “a”, “um”, “uma” e suas variantes) quando é para predizer o conteúdo da escrita, e para a imagem (desenho) estes estão sempre presentes. Esta omissão do artigo, além de ser metódica ao passar do desenho ao texto, trata-se de um meio muito relevante na evolução da escrita e acaba por ressaltar a característica do pensamento infantil.

A autora nomeia esse momento de *hipótese do nome*, no qual os demais elementos que fazem indicação do(s) objeto(s), são ignorados, e a criança considera para o texto somente um dos aspectos mais fortes da imagem (daquilo que dá significado), o seu nome. E justamente por conceber a escrita somente por os “nomes”, ela ainda não representa a expressão gráfica da linguagem – mesmo já sendo um avanço nesse sentido –, é (ou serve), pelo contrário, apenas para registrar a identificação do objeto referido, tendo a expectativa, inclusive, de encontrar grafado tantos nomes quantos objetos existirem na imagem (desenho).

É somente à medida em que a interpretação do sujeito sobre o que é a escrita de fato se relacionar com a linguagem oral e quando a sua realização de escrever passar a representar diretamente esta linguagem, **ou seja, quando realmente houver uma conceptualização** (ou interpretação) **da escrita**, que haverá realmente a distinção entre “o que está escrito” (significante) e “o que se pode ler” (significado), pois será a prova de sua conceptualização sobre o que é compreendido por escrever

ou possibilidade de leitura a partir do que é escrito.

A *hipótese do nome* é, de acordo com Ferreiro (1984/2007), além de um momento muito importante, resultante de uma elaboração interna – tratando-se, logo, de uma construção da criança –, e que não depende necessariamente da participação de uma imagem (ou de um desenho) – isto porque tal conduta fora encontrada pelas autoras independente se a leitura envolvia imagem ou não, e de forma parecida com as situações de escrita espontânea, esta criança também espera que o que aparece significado na escrita sejam “os nomes”, bem como o conteúdo de um texto sem imagem (desenho) é conhecido pelo adulto.

A partir de tais fatos, a autora tece duas hipóteses acerca dessa ocorrência. A primeira se refere ao pensamento da criança sobre a escrita se tratar somente de os substantivos da oração; já a segunda diz respeito à escrita representar os objetos referidos (e não o som da palavra que se refere ao objeto). Aceitar a primeira é acreditar que a criança pode separar (recortar) da mensagem oral escutada e conceder à escrita essas partes isoladas (isto é, os substantivos). Agora segundo a outra interpretação, é como se a criança conferisse à escrita não apenas algumas partes da mensagem enquanto forma linguística, mas todo o conteúdo referencial da mensagem escutada.

Para a autora, a *hipótese do nome*, que não é nada mais do que uma maneira particular de compreender e interpretar a escrita, relaciona-se com a segunda explicação, uma vez que ela própria serve para representar os objetos. Porque a escrita não compreende os elementos figurais do objeto e sim (simplesmente) o seu nome, com os nomes escritos é possível “se ler” toda uma oração. Mas, para as crianças, em que se revela a similitude da escrita com o desenho? Justamente em pensar que alguns componentes representados podem ser complementados com outros como elementos interpretativos. Ou seja, a distância que há entre a grafia (o desenho) e o que ela (ele) significa (o que ele de fato “quer dizer”) é a mesma com a do que está escrito e o que se pode ler.

Por isso, fica-nos claro que esse modelo de explicação foca diretamente a intencionalidade do sujeito de compreender a escrita paralelamente ao seu esforço para separá-la do desenho, e, uma vez estabelecido essa diferenciação, a criança começa a levar em consideração certas propriedades do texto em si mesmo. E na necessidade de manter uma propriedade quantificável do objeto em o seu significante substituto, o fato de a criança considerar tais variações quantitativas (como por exemplo, a quantidade de linhas, a quantidade de elementos em uma mesma linha, sua longitude, etc.) se constitui como sendo as primeiras particularidades observadas no texto.

Há, portanto, uma lógica interna da progressão seguida. Claro que antes de conceber a diferença entre aquilo que é desenho e o que é escrita a criança não poderia se empregar a atentar para as propriedades do texto – por isso que o conceder a trechos grandes o nome de objetos maiores igualmente se revela além de o início de uma atribuição das propriedades do texto, um avanço na psicogênese da língua

escrita.

De acordo com Ferreiro (1984/2007), não há somente a “hipótese do nome” no espírito da criança, durante longos períodos da evolução coexistem duas hipóteses totalmente compatíveis, e esta outra é a que as autoras denominaram de *hipótese de quantidade*. Para ela, começar a ponderar as propriedades qualitativas do texto (tipo e formas de letras, por exemplo) somente é possível quando se tem certa estabilidade significativa, e, por isso mesmo, é bem posterior. Isto se deve à necessidade de, pelo menos, o indivíduo ultrapassar a etapa em que qualquer escrita serve para atribuir o significado desejado – manifestação que ocorre, geralmente, com possibilidades de conhecer modelos socialmente transmitidos, como a letra inicial do seu próprio nome ou do nome de outras pessoas.

Até então, na tentativa de distinguir texto de imagem (ou de desenho), a criança despreza as características diferenciais do próprio texto, mas, em certa ocasião resolvida essa diferenciação, surge um novo embate, o de se considerar as características próprias e singulares da escrita. E, uma destas (ou a primeira delas) trata-se de requerer uma quantidade mínima de grafias (por volta de três), para se consentir um ato de leitura, independentemente das denominações que a criança seja capaz de empregar (sejam letras, números, ou nomes), uma vez que **com poucas(os) letras (caracteres) não se pode ler**.

A outra propriedade exigida a um texto (a segunda delas) abrange a variedade de grafias, uma vez que, para a criança, **ainda que haja um número suficiente, se todos os caracteres forem iguais, tampouco essa “escrita” poderá oportunizar um ato de leitura**.

A referida hipótese também versa de uma construção da criança, simplesmente por nenhum adulto tê-la ensinada e porque diversos textos (adultos) escritos conter notações de uma ou duas letras. É através desta construção que, segundo as autoras, a criança descobre que um número sozinho pode ser a expressão de uma quantidade enquanto que uma grafia sozinha ainda não constituiria uma escrita.

Ferreiro (1984/2007) conjectura, então, que essa legalidade de um texto ser associada a existência de uma quantidade mínima e independente do tipo de caractere, não se deve à uma confusão perceptual da criança, mas tratar-se-ia de um **problema conceptual** (isto é, de interpretação) – uma vez que a escolha das grafias não depende de suas propriedades específicas, senão do fato de estarem (ou não) agrupadas com outras.

Ambas hipóteses – tanto a da quantidade como a do nome – são, portanto, construções da criança. Não obstante tal similitude há distinções quanto suas naturezas e funções que devem ser consideradas.

Enquanto a primeira (hipótese da quantidade) serviria para definir as propriedades exigidas ao objeto; a segunda (hipótese do nome) se refere à natureza da escrita, sob o aspecto simbólico, e se constitui atrelada ao ato de conferir significado ao escrito. O fato de a criança identificar o texto como sendo “para ler” engendra a distinção

nas produções gráficas (das grafias-garatuñas às grafias-escrita), e por mais que os resultados “se pareçam” (objetivamente falando), o que realmente importa é a sua intenção (ou seja, aquilo que é mais subjetivo).

Segundo Ferreiro (1984/2007), os sujeitos sabem que a escrita apresenta características gráficas particulares, em contraste ao desenho, e, se em um primeiro momento o critério de quantidade apreende-se como exigência sobre as propriedades do objeto, posteriormente os critérios sobre as condições formais começam a se integrar a título de recurso necessário para expressar significados diferentes, para que algo possa ser lido.

Em outras palavras, a necessidade de diferenciar os significados se revela na distinção dos significantes, e por isso mesmo há a exigência constante por a quantidade e a variedade de grafias (quase como sendo aquilo que garante a leitura). Não obstante o ato de escrever já se diferencia nitidamente do de desenhar, até aqui não fora encontrado pelas pesquisadoras uma correspondência entre linguagem e escrita. Na verdade, até aqui, esse período é denominado pela autora como *fase pré-silábica*.

Entretanto, o que está em jogo agora é o início da consideração dos resultados em detrimento da utilização de recursos (variação nas grafias) para se obter significados diferentes, e isso acaba por desencadear, então, um novo problema para o sujeito: ele começa a colocar em correspondência a emissão com as partes da escrita, sendo que a divisão da palavra em termos de suas sílabas será a resposta elaborada para esta questão. Este emblema trata-se, de acordo com Ferreiro (1984/2007), de a *hipótese silábica*, em que as partes diferenciáveis da palavra escrita passam a ser atentadas pela criança, e que caracteriza um novo e mais elevado nível na evolução.

A partir daqui, portanto, **a escrita estará diretamente ligada à linguagem** e esta intervirá diretamente sobre aquela, ou seja, sob o aspecto de guia sonora, a criança abordará propriedades específicas, diferentes das do objeto referido, atribuindo “um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita” (p. 209). Esta “nova hipótese” não exclui instantaneamente as outras, mas entrará continuamente em conflito tanto com a hipótese de quantidade como com os modelos de escrita propostos pelo meio.

Se antes a análise realizada pelo indivíduo em relação à escrita e a expressão oral era global, agora a correspondência se dará entre as formas diminutas do texto (cada letra) e as partes da expressão oral, marcando pela primeira vez a escrita como representação gráfica de partes sonoras da fala. Ainda que as grafias se distanciem das formas convencionais de letras ou números, ou até mesmo sejam bem discernidas, esses signos podem ou não ser utilizados com um valor sonoro fixo.

Além do mais, é preciso deixar claro que esta capacidade de análise da fala não presume reconhecer as palavras na sua forma individual, de imediato; apenas outorga ao sujeito a possibilidade de trabalhar as emissões por meio de a divisão em sílabas, como se estas fossem um “recorte” daquelas, sem facilitar, no entanto, a generalização

para com outras formas de separação (por exemplo: em unidades constituintes, em palavras, entre outras, quando se passa da palavra escrita à oração escrita).

A autora, reiteradamente ressalta, no decorrer da análise dos dados, como as crianças utilizam-se de um raciocínio façanhoso, sendo coerentes até os últimos efeitos da obediência das regras que elas mesmas se aplicam. É nítido que as formas fixas que são oriundas de estimulações externas e aprendidas exatamente como lhes apresentam, oferecem à criança uma correspondência global entre o nome e a escrita; em contrapartida, há também uma hipótese original da própria criança que, ao tentar passar da correspondência global para a termo a termo, provoca-a a atribuir valor silábico a cada letra.

Segundo as análises da autora, é, porém, daquela dupla possibilidade de conflito que emerge as razões da superação da hipótese silábica. Ou seja, é justamente quando o sujeito, então, confrontado com a hipótese de quantidade mínima de grafias e com os modelos de escrita propostos pelo meio – sobretudo com a escrita do próprio nome, por exemplo –, passa a buscar uma divisão que ultrapasse a sílaba (ou melhor, a divisão silábica em sons menores), é que pode superar o conflito.

Nesse caso, o conflito é resolvido inserindo um número superior de grafias do que o previsto convencionalmente, de acordo com uma interpretação silábica – porquanto, a quantidade de grafias resultantes da aplicação da hipótese silábica frequentemente embate com a quantidade mínima exigida, e, outrossim, quanto aos modelos de escrita alfabética oferecidos pelo meio, justamente serem menores. Não obstante já ocorrer certa diferenciação, a criança ainda não consegue coordenar as partes com o todo e relacionar o todo com suas respectivas partes... Nesse ínterim, as soluções elaboradas pela criança nem sempre são capazes de absorver as perturbações que aparecem, e o abandono da hipótese silábica se constitui necessário.

Conforme Ferreiro (1984/2007), as relações entre o todo e suas partes aparecem de forma diferente, para a criança, quando a unidade de análise é a oração e não a palavra, pois, para elas, descobrir – sobretudo – quais são as categorias de palavras que recebem uma representação por escrito em as múltiplas divisões possíveis de uma oração (que corresponde inclusive às divisões do texto) lhe constitui um problema. Justamente pela diferenciação que a criança estabelece entre o que se pode ler sobre o escrito e o que está escrito, aceitar que uma oração está escrita não dá a entender precisamente que todas as palavras que a compõem sejam escritas. Ademais, a criança pode concordar ainda que uma palavra esteja escrita sem aceitar, com efeito, que esteja escrita em um fragmento livre da escrita.

Por isto mesmo, como bem expõe Ferreiro (1984/2007), a desistência da hipótese silábica não é imediata, porém. No esforço por deixá-la, podem ocorrer oscilações entre a escrita silábica e alfabética o que acaba engendrando escritas e leituras que, em grande parte, iniciam-se silabicamente e terminam alfabeticamente. Nesse período, há diferenciação com o esforço de se considerar, pelo sujeito, as particularidades, apesar do relacionamento (coordenação) destas com o todo ainda enfrentar dificuldades.

Esse exemplo evidencia-nos como, a partir de conflitos entre as exigências internas (que são as hipóteses originais do indivíduo) e a realidade exterior ao próprio sujeito, a criança percebe a necessidade de se buscar uma análise que vá para mais do que a sílaba, na maioria das vezes, por causa, justamente, do choque entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima.

Segundo a autora, esse impasse entre a exigência de quantidade mínima de letras e a hipótese silábica se torna ainda mais comprovado quando se refere à escrita de nomes sobre os quais a criança não tem uma imagem visual segura. Evidenciando o fabuloso pecúlio que é esse momento de transição e quão difícil se torna para os sujeitos, que pensam acerca da escrita, coordenar as múltiplas hipóteses que foram se formando na trajetória de suas interpretações.

De mais a mais, uma vez resolvido um problema, pode ser que a mesma dificuldade se apresente em relação a outros aspectos, e assim por diante; sendo que, em todas elas, a criança pode tentar múltiplas soluções. Na mesma época, aparecem as insistentes e minuciosas análises sonoras da palavra e os vastos questionamentos e pedidos de esclarecimentos quer seja sobre uma sílaba ou a um fonema isolado, como “qual é o jo?” e daqui a pouco “qual é o j?”. Mas será, enfim, quando todos os problemas forem superados, que a criança poderá abordar uma nova problemática, demarcando assim, além de uma evolução desses problemas, um modo particular (coerente e lógico) de resolução.

O quarto e último período, o *alfabético*, portanto, será aquele no qual o sujeito venceu as barreiras impostas por sua falta de coordenação anterior, possibilitando utilizar-se da escrita enquanto um sistema de representação de sua linguagem oral, levando em conta e ponderando os aspectos particulares tanto de uma quanto de outra.

De outra maneira isso significa que apenas quando tiver certa estabilidade em certas configurações gráficas é que a criança poderá considerar as relações entre o todo e as suas partes. Isto possibilita-nos aludir que somente quando as razões para se abandonar certa hipótese, o sujeito poderá passar a outra análise (de uma hipótese pré-silábica a uma hipótese silábica, ou desta para uma hipótese alfabética, e, por fim, uma ortográfica, por exemplo).

Assim sendo, apenas quando o sujeito compreender, de fato, a forma de produção de escritas enquanto sistema de composição, é que poder-se-á abordar outras questões (como a ortografia, e assim por diante). Inclusive, as dificuldades ortográficas referentes à escrita não devem ser compreendidas e nem confundidas com as dificuldades de compreensão do sistema de escrita.

A referida exposição permite-nos corroborar, portanto, a suposição de que a língua escrita e a atividade de ler não são alheias ao funcionamento real da linguagem, ou simples transcrição/decodificação escrita da fala, mas são formas diferentes da mesma língua. O que ocorre, na verdade, é uma solidariedade entre o “ler” e “obter significado” – e porque não entre o “escrever” e “dar significado”. Desta forma, o

decifrado torna-se fácil quando se sabe ler, apesar de a recíproca não ser verdadeira.

3 | CONCLUSÃO

Após a realização deste estudo, traçamos algumas conclusões que nos foram possíveis:

- Ao debruçarmo-nos sobre a contribuição fundamental de Ferreiro (1984/2007), a qual, por suas próprias palavras, deu voz ao que era ignorado nas relações de ensino-aprendizagem da língua escrita, ou seja, demonstrou através de muitos anos o que as crianças pensam sobre a escrita. Essencialmente, a hipótese da autora, ao encontro dos postulados de seu mentor Piaget, consiste na necessidade de o sujeito agir (pensar) sobre a língua escrita, e, ao mesmo tempo em que organiza seu mundo, construir suas próprias categorias de pensamento. De maneira geral, de acordo com a autora, precisa haver uma série de processos de reflexão sobre a linguagem para se poder passar à escrita. E isso não é algo que ocorre de maneira imediata. Pelo contrário. Envolve construções próprias, originais do sujeito, que ao irem sendo confrontadas com o que corresponde aos padrões estabelecidos socialmente, vão passando de estados de equilíbrio inferior para outros de equilíbrio superior. Claro que nessa evolução, as hipóteses originais que a criança formulou são muito fortes, uma vez constituídas precisarão de algo muito maior (mais forte) para provocar desequilíbrio; talvez um questionamento que o desestabilize; ou uma informação que entre em choque com seu atual pensamento... É compreensível que nesse caminho o sujeito tente resistir a abrir mão de suas convicções, até chegar em um ponto em o qual essa abdicação se torne indispensável. Em seu término (ou seja, uma vez formada), então, a escrita possibilitará novos processos de reflexão (sobre a gramática, por exemplo), os quais sem ela dificilmente poderiam se consolidar;
- Portanto, pudemos salientar que, para alcançar uma escrita, não basta o sujeito ter uma linguagem, mas, além disso, precisa de um grau mínimo de reflexão sobre a linguagem que lhe possibilite tomar consciência dos mecanismos das propriedades dessa linguagem;
- O sujeito já sabe falar bem (ou seja, possui uma linguagem formada), mas será necessário a ele **que tome consciência do que ele já faz com a linguagem quando fala**, e transponha um *saber-fazer* para um *saber acerca de* (isto é, a um saber conceptual). Compreendemos que, para tomarmos consciência sobre algo, precisamos reelaborar tais coisas em um novo plano. É exatamente isso que deverá acontecer com a língua escrita. Por isso que é quando começa a se perguntar “como eu faço para realizar isso”, ou “o que é isso?”, ou ainda “por que [disso]?”, é que vai começar a conceptualizar (ou dar interpretação/significação) e pode vir a aplicar esse saber em relação à linguagem escrita.

Destarte, chegar à consciência é saber elaborar, reelaborar, saber coordenar as coisas, e isso não é dado pelos sentidos (a visão ou o ouvir, por exemplo), mas é um trabalho (árduo) do pensamento que você faz na prática: porque precisa conceituar, e isto significa precisamente estabelecer novas relações.

REFERÊNCIAS

- BECKER, Fernando. Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos. In: _____. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CAPOVILLA, Fernando C.; CAPOVILLA, Alessandra G. S. **Alfabetização: método fônico**. 3. ed. São Paulo; Memnon. 2004.
- DUARTE, Newton. A tragédia do construtivismo: como uma pedagogia imposta pelo poder descaracterizou a escola no Brasil. - entrevista concedida à “Folha do Estudante”. In: **Folha do Estudante**. Bauru, 01, p. 3 - 4, abr. 2009.
- _____. Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo? In: LOMBARDI, J. C.; DERMEVAL, S. (Orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. pp. 203-221.
- FERRARI, Márcio. Emilia Ferreiro, a estudiosa que revolucionou a alfabetização. In: **Nova Escola**. Edição Especial Grandes Pensadores, outubro de 2008. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/estudiosa-revolucionou-alfabetizacao-423543.shtml>>. Acesso em 19 de abril de 2014.
- FERREIRO, Emilia. **Psicogênese da língua escrita**. Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: ARTMED, 1999. (Original publicado em 1984, reimpressão de 2007).
- MOURA, Josana Ferreira Bassi de. **Insucesso dos alunos em leitura/escrita: As pesquisas de Ferreiro e o construtivismo piagetiano poderiam ser apontados como causa?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2009.
- SASSO, Bruna Assem. **A linguagem egocêntrica em Vigotski e Piaget: representações de professoras e implicações educacionais**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.
- SILVA, Eliane Paganini da. **Ser professor e a relação ensino-aprendizagem: uma contribuição piagetiana**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015.
- WEISZ, Telma. Apresentação. In: FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Edição comemorativa dos 20 anos de publicação. Porto Alegre: Artmed, 2007.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-367-5

