

Prefácio

Adrián Oscar Dongo Montoya

Como citar: MONTOYA, A, O. D. Prefácio. *In:* SASSO, B. A. **Pensamento, linguagem e língua escrita segundo a epistemologia genética:** processos e construções analógicos. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 11-16. DOI:
<https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-009-9.p11-16>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

PREFÁCIO

Como justificar a importância do presente trabalho, realizado por Bruna Sasso, sob a minha orientação?

Essa pergunta remete a outras e a história nos pode ajudar a colocar os acontecimentos que se sucederam na sua verdadeira dimensão. Nós nos referimos a acontecimentos que se sucederam após a publicação da obra “Psicogênese da Língua Escrita”, de Emília Ferreiro (1984). Essa obra não mudou nada, mas incomodou muito, nas décadas de oitenta e noventa, o sistema de ensino tradicional da língua escrita e os críticos do pensamento de Jean Piaget.

O leitor poderá, com justiça, se perguntar: por que, após três décadas da introdução das pesquisas de Emília Ferreiro na realidade educativa brasileira, vem hoje a público um livro sobre um tema relacionado à construção do conhecimento da língua escrita? Noutras palavras: Por que hoje vem a ser objeto de estudo um pensamento aparentemente esgotado e ultrapassado no ensino da língua escrita? Por que insistir, de novo, nas pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, se métodos renovados de ensino tradicional se mostram superiores, do ponto de vista da simplicidade e eficácia prática, como é o caso do Método Fônico?

É um dado histórico verídico que a introdução do pensamento de Piaget e de Emília Ferreiro na escola brasileira, sobre a aprendizagem da

língua escrita, foi feita de modo impositivo, sem a necessária preparação da escola e dos educadores para a mudança de concepção teórica e metodológica. Diante dessa nova realidade exigida, muitos professores aderiram passivamente à psicogênese da língua escrita, sem o mínimo conhecimento dos seus princípios e instrumentos de ação. O desafio foi recebido como imperativo de aplicar um “novo método de ensino”. Então, o resultado não podia ser diferente: um verdadeiro descalabro público.

Diante disso, os críticos e adversários de Piaget e do construtivismo os responsabilizaram pelo fracasso, sem perceber que, agindo desse modo, estavam “jogando a água suja junto com a criança”.

Esses críticos não observaram, com a necessária prudência e isenção científica, que o erro se encontrava na atitude precipitada da sua implementação e não na teoria que o sustentava. Não perceberam que tal aventura tinha como base um projeto pedagógico inconsistente, sem bases materiais de ação, para substituir um sistema secularmente estabelecido e consagrado por outro que apenas começava a ser sonhado.

O maior erro daqueles que promoveram a introdução da aprendizagem da língua escrita sob a base das pesquisas de Emília Ferreiro foi considerar as descobertas dessa autora como um método de ensino e não simplesmente como um elemento importante para a reflexão e debate e para a construção coletiva de um ensino democrático alternativo. A psicogênese da língua escrita foi considerada, erradamente, como uma alternativa pedagógica acabada que poderia substituir facilmente os métodos tradicionais de ensino da língua escrita.

Outro erro capital foi interpretar as pesquisas de Emília Ferreiro (1984) como uma estratégia de ensino-aprendizagem fundada na percepção dos educandos, nos moldes dos métodos tradicionais. As

pesquisas de Ferreiro evidenciaram que a aquisição inteligente da língua escrita se produz pela ação conceitual da criança, sujeito do conhecimento, o que é uma coisa completamente diferente do uso da percepção que exige apenas ações reprodutivas e não criativas. Hoje sabemos, melhor do que antes, que os métodos tradicionais, os assim chamados sintéticos e analíticos, têm como suporte a “atividade” perceptual do aluno que, longe de integrar e compor as relações observadas, apenas os justapõe e reproduz mecanicamente. Oposta a essa atividade, a atividade conceitual do sujeito consiste em assimilar (integrar) os dados da experiência num sistema de relações (relações de diferenças, relações de parte e todo, relações inferenciais e de generalizações construtivas, etc.) e não em reproduzir, mecanicamente, os dados observados (associacionismo). Assim, o contraponto das pesquisas de Ferreiro aos métodos tradicionais é de natureza essencialmente epistemológica.

Outro erro capital da divulgação das pesquisas de Ferreiro foi interpretar os níveis de organização linguística adquirida pela criança como sucessão natural ou obrigatória de estruturas previamente existentes e não como sistemas de composição construídos pelo sujeito e que se sucedem em função de autênticos e difíceis esforços de reconstrução conceitual. Possivelmente por isso, em muitos lugares, ainda fica o legado da psicogênese da escrita como parâmetro de avaliação das competências linguísticas e não como processo construtivo e reconstrutivo. Assim, a mesma interpretação reducionista dada aos níveis da inteligência descoberta por Piaget (sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto, operatório formal) foi também dada aos níveis de organização da língua escrita: estruturas pré-formadas que se manifestam sucessivamente. Desse modo, ficou fácil exterminar a teoria psicogenética da construção da

escrita e impossibilita a criação de uma pedagogia capaz de promover aprendizagem inteligente dos saberes.

Como se sabe, o sistema alfabético de escrita, na concepção de Ferreiro, é resultado de longo e difícil processo de sucessivas reorganizações e reconstruções por parte do sujeito do conhecimento, em função de uma interação radical entre este sujeito e o mundo da cultura letrada, entre sujeitos que se tornam progressivamente escritores e leitores.

Foi esse desafio de esclarecer os erros de interpretação e de aprofundar a análise sobre as dimensões de um processo complexo que nos motivou a orientar a pesquisa que agora apresentamos. A academia e a pesquisa científica devem enfrentar esse desafio, evitar novos erros e outorgar bases seguras a novos projetos que visem tratar as crianças como sujeitos de conhecimentos e, desse modo, democratizar, com elas e não para elas, o ensino e a escola.

Já nas nossas primeiras produções intelectuais (1995), soubemos que Emília Ferreiro, a partir do arcabouço conceptual piagetiano, evidenciou que a capacidade de escrever e ler da criança não era um ato de reprodução perceptiva e mecânica de códigos, mas, pelo contrário, um ato de construção de um conhecimento de natureza conceptual. Ela defendeu que a escrita alfabética deveria ser entendida como um objeto de conhecimento cultural, que possui leis e propriedades singulares, construídas historicamente por diferentes civilizações. Compreendemos que a escrita alfabética não foi um resultado da invenção de algum iluminado, mas, sim, produto de um longo processo construtivo de civilizações. Do mesmo modo, entendemos que as crianças aprendem e produzem sistemas de interpretação a partir da troca e comunicação com outros leitores e escritores.

O trabalho que hoje apresentamos trata de esclarecer uma temática nem sempre debatida na academia brasileira: a natureza singular da construção do conhecimento no campo da cultura, como é o saber escrever e ler, em relação com outro conhecimento de natureza social e individual: a linguagem oral. O conhecimento dessa relação é imprescindível para compreender a singularidade da aquisição da língua escrita e para entender a importância do mecanismo da tomada de consciência no seu processo de aquisição. O conhecimento da língua escrita é análogo – não idêntico – ao conhecimento do mundo real, mas para isso acontecer o sujeito já conta com a contribuição de um conhecimento prévio, que pratica cotidianamente: o conhecimento da sua língua oral. Essa língua – na sua organização sintática e gramatical – não está ausente na aprendizagem da língua escrita.

Esse fato deveria ser levado em conta no ensino e aprendizagem da língua escrita. Por isso, torna-se legítima a pergunta que Bruna se faz: qual a relação entre conhecimento da língua materna e a língua escrita na aprendizagem da cultura linguística?

Quando entendermos melhor essas relações, teremos melhores condições de construir um sistema pedagógico, onde as crianças, adolescentes ou adultos, consigam exercer a condição humana de serem sujeitos ativos do conhecimento e consigam garantir, desse modo, serem verdadeiros criadores da cultura, de serem leitores e escritores do mundo. Do contrário, cairemos em novas armadilhas metódicas e tecnicistas, com o risco de continuarmos de produzir adultos analfabetos ou sujeitos que sabem decodificar a mecânica da língua escrita, mas não conseguem ler e escrever o mundo; enfim, de serem homens e mulheres objetos da ação de outros supostamente letrados, de serem alienados e alienadas.

Almejamos que as análises feitas neste trabalho conduzam ao esclarecimento do valor e sentido das descobertas de Emília Ferreiro. Além disso, gostaríamos que a presente pesquisa contribua e outorgue bases mais seguras para a construção coletiva de um projeto pedagógico do ensino da língua escrita, na perspectiva da construção conceitual de sujeitos do conhecimento e de uma educação democrática e libertária.

Maringá, 30/09/2020.

Adrián Oscar Dongo Montoya