



Linhas Críticas

ISSN: 1516-4896

rvlinhas@unb.br

Universidade de Brasília

Brasil

Castro de Oliveira, Edna

Alfabetização como ato de conhecimento em Freire: escrita e leitura de mundo

Linhas Críticas, vol. 18, núm. 37, septiembre-diciembre, 2012, pp. 505-527

Universidade de Brasília

Brasília, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193525366005>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Alfabetização como ato de conhecimento em Freire: escrita e leitura de mundo

Edna Castro de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo

Resumo

O texto tem como objetivo analisar criticamente a proposta inicial de alfabetização de adultos de Freire, fundamentando-a em princípios linguísticos e filosóficos. Toma como base empírica a produção escrita de um grupo de alfabetizando para análise do processo de aquisição da escrita e da leitura do mundo evidenciada em seus textos. Uma das contribuições deste trabalho é a análise crítica da concepção de escrita de Freire como ato criador, um dos aspectos mais intrigantes de sua teoria do conhecimento na relação com o papel dos alfabetizando como sujeitos criadores.

Palavras-chave: Paulo Freire. Alfabetização de jovens e adultos. Aquisição da escrita. Leitura do mundo.

Literacy as an act of knowledge in Freire: writing and reading the world

The goal of this article is to critically analyze, based on linguistic and philosophical principles, Freire's initial proposal for adult literacy. It uses as an empirical basis the written production of a group of literacy students, to analyze the acquisition process of writing and of reading the world, as shown in their texts. One of the contributions of this study is the critical analysis of Freire's concept of writing as an act of creation, one of the most intriguing aspects of his theory of knowledge in relation to the role of learners as creative subjects.

Keywords: Paulo Freire. Youth and adult literacy. Acquisition of writing. Reading of the world.

Alfabetización como acto de conocimiento en Freire: escritura y lectura de mundo

El artículo tiene como objetivo analizar críticamente la propuesta inicial de alfabetización de adultos de Freire, fundamentándola en principios lingüísticos y filosóficos. Toma como base empírica la producción escrita de un grupo de alfabetizados para analizar el proceso de adquisición de la escritura y de la lectura de mundo evidenciada en sus textos. Una de las contribuciones de este trabajo es el análisis crítico de la concepción de escritura de Freire como acto creador, uno de los aspectos más intrigantes de su teoría del conocimiento en relación con el papel de los alfabetizandos como sujetos creadores.

Palabras clave: Paulo Freire. Alfabetización de jóvenes y adultos. Adquisición de la escrita. Lectura del mundo.

Considerações preliminares

Este trabalho resulta da análise e sistematização do acompanhamento do Projeto de Alfabetização de Adultos e Adolescentes segundo a proposta de Paulo Freire (PALFA), financiado pela Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Espírito Santo, em convênio com a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), desenvolvido nos anos 1986 e 1987.

No percurso de acompanhamento, os estudos desenvolvidos no grupo de pesquisa sobre “A variação linguística na comunicação verbal e suas relações com o processo educativo”, coordenado pela Prof^a. Dra. Euzi Rodrigues Moraes, no programa de Pós-Graduação em Educação da UFES, tornaram-se fonte de instigação para a busca de compreensão da alfabetização como “ato de conhecimento”. Tendo no início o foco da alfabetização com crianças, em duas escolas da rede pública, buscava-se conhecer mais sobre alfabetização em seus aspectos sociolingüístico e psicolingüístico, em função de alguns princípios: 1) a visão da relação fala-escrita como um *continuun*, segundo a qual a aquisição da escrita se processa numa relação com a fala já adquirida pelo alfabetizando; 2) o princípio da exposição a atos de leitura e escrita como indispensável ao processo de aquisição da linguagem.

Os trabalhos de Emília Ferreiro vieram posteriormente reforçar esses princípios, ao ressaltar que tudo muda na alfabetização quando consideramos o conhecimento e a experiência prévia que tem sobre a escrita o sujeito que vai abordá-la.

Refletindo acerca dos fundamentos filosóficos e linguísticos da alfabetização, começamos a identificar bases teóricas semelhantes entre Freire e Ferreiro, no que diz respeito à teoria do conhecimento. Em Freire, temos a ênfase do homem como sujeito que, na relação permanente com o mundo que o rodeia, e por meio de sua ação nele, constrói seu conhecimento. Em Ferreiro, a partir de Piaget, encontramos a ideia de um sujeito que atua também ativamente para compreender o mundo que o rodeia e não espera que alguém que possua um conhecimento lhe transmita.

Atentas à ideia de conhecimento como construção, começamos a observar no PALFA a ação das alfabetizadoras ao trabalhar com a escrita. Após estudara proposta de alfabetização de Freire, elas foram orientadas a fazer o levantamento do universo vocabular dos alfabetizandos, para a organização do trabalho, tendo as palavras geradoras como ponto de partida. No processo, começamos a identificar que elas centravam a ênfase da alfabetização na mecânica do “método”, tornando a ação dos alfabetizandos em relação à escrita também mecânica e repetitiva. Em relação a esta prática, Freire (1977, p. 16) adverte:

A concepção crítica da alfabetização não será feita a partir da mera repetição mecânica de pa-pe-pi-po-pu, la-le-li-lo-lu [...], mas através de um processo de busca, de

criação, em que os alfabetizandos são desafiados a perceber a significação profunda da linguagem e da palavra.

Assim, como buscávamos ajudar o alfabetizando a ler criticamente a realidade, fomos desafiadas a tomar para estudo os resultados de nossa própria prática. Percebíamos que a escrita a partir da palavra geradora limitava a capacidade criadora dos alfabetizandos. Problematizadas por essa situação – e com base em fundamentos linguísticos –, assumimos a ousadia de tomar a proposta de alfabetização de adultos de Freire para uma análise, no que diz respeito à ação do alfabetizando como sujeito do seu próprio processo de alfabetização.

O problema em questão

As considerações inicialmente feitas são fundamentais para a compreensão do problema que tomamos como objeto de estudo: o processo de aquisição da escrita de um grupo de adultos e adolescentes e a leitura do mundo evidenciada em seus textos. A consecução dessa tarefa exigiu-nos o cotejo das ideias de Paulo Freire e de Emília Ferreiro, estudiosos na área da alfabetização.

Freire destaca-se pela contribuição valiosa que tem dado à alfabetização de adultos a partir da proposição do Sistema Paulo Freire no contexto do final da década de 1950 (Cardoso, 1963). Desde então suas experiências foram reunindo teoria e prática, a partir do cotidiano das massas populares, buscando como objetivo principal ajudá-las a emergir de sua situação de inércia e silêncio e agir para transformar a realidade. É por isso que ele considera a alfabetização de adultos como ação cultural para a libertação. Ferreiro (1983), por sua vez, salienta-se pela recente contribuição que vem dando à prática da alfabetização no Brasil, a partir dos resultados de pesquisas que tem desenvolvido com a alfabetização de crianças. Suas ideias ajudam-nos a rever as implicações didáticas e psicopedagógicas da prática escolar da alfabetização, até então centrada no método, para repensar a alfabetização a partir de uma revolução conceitual.

Em seus escritos e em sua prática de alfabetização, Freire sempre rejeitou o aspecto mecanicista da leitura e da escrita, criticando a ênfase na repetição, na palavra inerte e no esvaziamento do signo linguístico, que, segundo ele, transforma a palavra em “depósito vocabular” e nega a capacidade do homem como sujeito criador. Do ponto de vista da alfabetização crítica em Freire e de sua antropologia filosófica, alfabetizandos e alfabetizadores são sujeitos cognoscentes que estão não apenas no mundo, mas com ele, e travam uma relação dialógica em torno do objeto de conhecimento que é sua realidade circundante. Dessa forma, criam o conhecimento a partir de suas próprias experiências e reflexões sobre seu cotidiano. Com relação à alfabetização linguística, isso parece acontecer apenas parcialmente na proposta de Freire.

Para compreendermos melhor a razão desse questionamento, buscamos os fundamentos da concepção de escrita em Freire. Em um dos seus primeiros textos sobre alfabetização, ele nos diz que, como resultado dos sentidos que o homem estabelece entre os objetos, “instala-se na sua realidade interna um sistema de percepções que é universal e [...] se ancora em objetos reais” (Freire, 1963, p.13). Intimamente ligado a esse primeiro sistema, forma-se um segundo sistema, o das expressões verbais, sobre o qual “se levanta um possível subsistema, o das expressões gráficas. É exatamente este que abre ao homem letrado a comunicação escrita. É por ele que se escreve. E é ele que o analfabeto não tem”. No entanto, para Freire, a montagem desse subsistema,

[...] não há de ser feita de fora para dentro, nem de cima para baixo, mas pelo próprio homem com ajuda do educador, com os instrumentos que o educador oferece. [...] Teríamos de pensar igualmente na redução das chamadas palavras geradoras, fundamentais ao aprendizado de uma língua silábica como a nossa. (Freire, 1963, p.13).

Parece estar aqui um dos pontos contraditórios na proposta de alfabetização de Freire. Se no momento da decodificação da realidade alfabetizando/alfabetizadores se assumem como sujeitos no desvelamento dessa realidade, o mesmo não acontece em relação ao processo de criação de conhecimento sobre a escrita. É preciso que o alfabetizador pense na seleção (redução) das palavras geradoras extraídas do universo vocabular dos alfabetizando para que, a partir da análise das situações existenciais codificadas, da apresentação da palavra e desua decomposição em “famílias”, o alfabetizando comece a se apropriar do mecanismo de formação vocabular. Por sua vez, na “ficha de descoberta” preconizada, está prevista a recomposição das sílabas em novas palavras. É a partir dessa caracterização que o referido sistema é conhecido como analítico-sintético (Cardoso, 1963).

Emília Ferreiro (1985a, p. 20-21), com base em estudos psicolinguísticos, ajuda-nos a compreender a questão da apropriação da língua escrita quando, ao criticar os métodos tradicionais de ensino da leitura e da escrita (os sintéticos e os analíticos), mostra-nos que, de acordo com Braslavsky, a “querela dos métodos [...] está delineada em termos de quais são as estratégias perceptivas em jogo no ato de leitura. Auditiva para os métodos sintéticos, visual para os métodos analíticos”. A ênfase nas habilidades perceptivas, segundo Ferreiro (1985a, p. 20), descuida de aspectos fundamentais: “a competência linguística da criança e sua capacidade cognoscitiva”. Por sua vez, em relação à competência linguística do adulto, adverte:

É fácil admitir que adultos não-alfabetizados possam ter certo conhecimento do mundo, manejar técnicas artesanais complicadas, conhecer técnicas de cultura etc. É difícil,

em troca, supor que eles tenham algum conhecimento da língua escrita, já que, por tê-lo, não seriam mais analfabetos. (Ferreiro, 1983, p. 1).

Começamos então a pensar, em relação ao adulto, com base nas experiências de Freire (1963), o seguinte: se o homem cria conhecimento a partir de sua interação com o meio e de sua reflexão sobre ele, com o fim de agir para transformar a realidade, por que não considerar que a interação com a escrita cria também conhecimento sobre a escrita – objeto de uso social de que o adulto necessita como instrumento na luta pela transformação de suas condições de opressão?

Os desafios da investigação: questões emergentes na ação alfabetizadora

Instigada pelas hipóteses levantadas num contexto de pesquisa-ação, propusemos como objetivos rever a proposta de alfabetização inicial de Freire com base em princípios linguísticos e a partir de sua teoria do conhecimento, bem como demonstrar, pela análise da produção escrita dos adultos e adolescentes em processo de alfabetização, como eles vão adquirindo a escrita e lendo a realidade.

Algumas questões foram tomadas para investigação, em função dos nossos objetivos: 1. a compreensão da escrita como código de transcrição da fala ou como sistema de representação da linguagem, expressa nos textos; 2. o nível de alfabetização (no sentido tanto crítico quanto linguístico) refletido nos textos dos alfabetizandos; 3. as formas de escrita evidenciadas nos textos dos alfabetizandos.

Com base nas investigações de Ferreiro com crianças – e replicadas com adultos – bem como na produção espontânea dos alfabetizandos, partimos neste estudo do seguinte pressuposto: se a criança desde cedo começa a fazer suas hipóteses sobre a escrita em virtude de maior ou menor interação com esse objeto, o adulto não alfabetizado – que, numa cultura letrada, possui uma história de vida mais longa – provavelmente terá construído ideias sobre a escrita que representam seu conhecimento dela e sua experiência cultural, resultante da interação com esse objeto no mundo real.

No acompanhamento da ação com o uso das palavras geradoras em quatro círculos de cultura ocorridos na Grande Vitória, duas observações nos instigaram: a ênfase na fixação das sílabas e palavras por parte das alfabetizadoras, e a ação de alguns alfabetizandos rompendo as limitações das famílias silábicas e começando a dizer sua palavra por escrito, de acordo com seu estágio de desenvolvimento no processo de aquisição da língua escrita.

Paulo Freire, com sua postura de revisão da própria prática, incentivou-nos a

prosseguir nessa busca, ao afirmar isto:

A fundamentação teórica da minha prática, por exemplo, se explica ao mesmo tempo nela, não como algo acabado, mas como um movimento dinâmico em que ambos, prática e teoria, se fazem e se refazem. Desta forma, muita coisa que ainda me parece válida, não só na prática realizada e realizando-se, mas na interpretação teórica que fiz dela, poderá vir a ser superada amanhã, não só por mim, mas por outros. A condição fundamental quanto a mim é que esteja, de um lado, constantemente aberto às críticas que me façam; de outro que seja capaz de manter viva a curiosidade, disposto sempre a retificar-me em função dos próprios achados de minhas futuras práticas e das práticas dos demais. (Freire, 1977, p. 17).

Essa abertura de Freire nos encorajou a realizar o estudo crítico de sua proposta de alfabetização, muitas vezes replicada sem considerar os condicionantes históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos da época em que ele fez suas primeiras experiências.

Aspectos a considerar na compreensão da alfabetização como ato de conhecimento em Freire

É certo que não podemos reduzir a teoria de conhecimento de Freire ao campo específico da alfabetização de adultos. É necessário compreendê-la à luz de sua visão de educação e da tarefa que, segundo ele, se impunha a essa educação no contexto cultural da sociedade brasileira no início da década de 1960. O Brasil vivia naquela época uma fase de transição resultante da “rachadura” de uma sociedade fechada e “reflexa”, alienada em relação a si mesma, e que se desconhecia como “ser para si”. Nessas condições, apresentava-se o país, para Freire, como uma:

[...] sociedade reflexa na sua economia. Reflexa na sua cultura. Objeto e não sujeito de si mesma. Sem povo. Antidialógico, dificultando a mobilidade social vertical ascendente. Sem vida urbana ou com precária vida urbana. Com alarmantes índices de analfabetismo, ainda hoje persistentes. Atrasada. Comandada por uma elite superposta a seu povo, ao invés de com ele integrada. (Freire, 1969, p. 48-49).

O povo, por sua vez, nesse contexto de transição, começa a abandonar sua postura quietista de expectador e passa a fazer-se cada vez mais participante, marcando também sua transição de uma situação de imersão no silêncio, para uma fase de emergência, pela participação ativa. Diante desse quadro, Freire (1961) vê que a sociedade brasileira teria de lançar mão de amplo trabalho educativo que respondesse às reivindicações do clima de democratização cultural do país e propiciasse ao povo a oportunidade de desenvolver sua capacidade decisória.

A partir do contexto cultural da época, podemos observar que o desafio que se

impunha à sociedade e à educação brasileiras, segundo Freire (1961, p. 6), era a necessidade da “erradicação de nossa inexperiência democrática, enraizada em nossas matrizes culturais”. É desta perspectiva que podemos compreender a gênese das ideias e das aspirações de Freire como educador comprometido com a sua época, preocupado com

[...]uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nessa problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu” submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispucesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos. (Freire, 1969, p. 89-90).

A educação assim idealizada não pode deixar de ser vista como ato de conhecimento, como situação gnosiológica, em que os homens, como sujeitos no mundo, travam relações com a sua realidade e, diante dos obstáculos que encontram, atuam e, atuando, determinam suas próprias condições de vida. Uma educação que busca a libertação, a humanização do homem e não sua domesticação.

Assim, a alfabetização de adultos é tomada para estudo por Freire, como um momento da educação, como uma necessidade e desafio que ele assume “no âmbito de referência da teoria do conhecimento, não como algo em si, porque como tal não existe” (Freire, 1987, p. 85).

Daí que a alfabetização como ato de conhecimento, em Freire (1981, p. 50), “pressupõe uma teoria de conhecimento e um método que corresponde a esta teoria”. Sua proposta de alfabetização de adultos tem de ser vista como resultado da experimentação de uma filosofia preocupada com uma educação que pudesse ajudar “o homem analfabeto a se sentir capaz de superar as suas atitudes mágicas diante de sua realidade”. Para isso, ele lança mão de um “método ativo capaz de promover a transitividade ingênua em criticidade, ao mesmo tempo em que alfabetizasse” (Freire, 1963, p.13). É nesse sentido que “a unidade dialética inerente entre teoria e prática é realizada na filosofia de educação de Freire” (Oliveira, 1980, p. 11), uma vez que nela a teoria emerge como resultante da prática e por isso mesmo orienta-se “por um movimento dinâmico onde prática e teoria fazem e se refazem uma à outra” (Freire, 1977, p. 17).

Assim, Freire desenvolveu no contexto brasileiro sua prática de alfabetização de adultos, relatada inicialmente no artigo “Alfabetização e conscientização: uma nova visão do processo”, e mais tarde em seu livro *Educação como prática da liberdade*. Esse artigo, juntamente com os textos de Jarbas Maciel sobre a “Fundamentação teórica do Sistema Paulo Freire”, de Aurenice Cardoso sobre “Conscientização

e alfabetização: uma visão prática do Sistema Paulo Freire” e de Jomard Muniz de Brito sobre “Educação de adultos e unificação da cultura”, todos publicados em 1963, representam o momento inicial de definição do Sistema Paulo Freire, a partir da divulgação das experiências iniciais. A proposta do Sistema Paulo Freire de Educação via a alfabetização como um “elo de uma cadeia extensa de etapas, não como mais um método para alfabetizar, mas como um sistema de educação integral e fundamental” (Maciel, 1963, p. 29).

Dada a ação do golpe de estado de abril de 1964, que interrompeu o Programa Nacional de Alfabetização coordenado por Freire, sua proposta de educação ficou reduzida ao chamado “Sistema Paulo Freire de Alfabetização de Adultos”, cuja execução no Brasil se tornou inviável. No entanto, durante o exílio no Chile, e depois em outros países, Freire teve oportunidade de viabilizar sua proposta, enriquecendo-a. Dada a divulgação de suas obras, e consequentemente de suas ideias, sua proposta pedagógica, juntamente com sua proposta de alfabetização, tornaram-se conhecidas e aplicadas internacionalmente.

Ao fazermos esta síntese de alguns momentos da prática educativa de Freire, é importante ressaltar o que ele mesmo nos diz quando interrogado sobre o significado do Método Paulo Freire de Alfabetização:

Eu tenho até minhas dúvidas se pode falar de Método. E há, há um método. Aí é que está um dos equívocos dos que, por ideologia, analisam o que eu fiz procurando um método pedagógico, quando o que deveriam fazer é analisar procurando um método de conhecimento e, ao caracterizar o método de conhecimento, dizer, “mas esse método de conhecimento é a própria pedagogia”. Entendes? O caminho era o caminho epistemológico. Evidentemente tem gente que descobriu isso. Por exemplo, há duas teses uma no Canadá e outra na Holanda, quase com o mesmo nome, “O ato de conhecimento em Freire”, em que a preocupação dos que escreveram as teses não foi outra senão a de esmiuçar a teoria de conhecimento que está lá e a sua validade ou não. Esse é o *approach* que eu acho correto. Então, não é o método no sentido se é ba-be-bi-bo-bu. Se o sujeito ler direitinho os textos que eu tenho escrito, sobretudo os recentes, sobre o problema da alfabetização, ele descobre que o que eu estou fazendo é teoria do conhecimento. A alfabetização enquanto um momento da teoria do conhecimento. (Freire, 1978, p.4).

Na busca da compreensão crítica da prática pedagógica de Freire, passamos à análise dos fundamentos filosóficos de sua teoria de conhecimento.

Fundamentos da teoria do conhecimento em Freire

Ao estudarmos a proposta de educação problematizadora de Freire, que engloba a da alfabetização para conscientização, encontramos uma gnosiologia fundamentada numa concepção dialética e histórica do conhecimento, na noção

de “consciência como intencionalidade” e no aspecto dialógico e intersubjetivo das relações entre os sujeitos no ato de conhecer. Com essas influências, a epistemologia de Freire busca superar as clássicas dicotomias subjetivismo/objetivismo, consciência/mundo, teoria/prática, ação/reflexão. Não há lugar, como vimos, para uma concepção estática de conhecimento. Para Freire,

Se o conhecimento fosse algo estático e a consciência alguma coisa vazia, ocupando um certo espaço no corpo, a prática educacional (bancária) estaria correta. Mas não é este o caso. O conhecimento não é essa coisa feita e acabada e a consciência é “intencionalidade” ao mundo. (Freire, 1977a, p.87).

Por isso, como seres no mundo, travando relações permanentes com ele, os homens desenvolvem percepções ou ideias sobre a realidade. Por sua consciência, que é “intencionalidade ao mundo”, o homem é capaz de objetivar suas percepções, “tomar distância de si mesmo” e de sua realidade. Nesta ação de abstrair, “o ato de conhecimento” é sinônimo de problematização, de desafios que, na relação educativa “educador/educando e educando/educador”, jamais podem levar à acomodação, mas a mudanças na consciência. Por essa razão, Freire (1978, p. 112) nos lembra de que “a conscientização não para no nível da pura percepção subjetiva, mas através da ação prepara os homens para a luta contra os obstáculos que impedem a sua humanização.” Com isto, ele rejeita tanto o subjetivismo que “atribui à consciência o papel de transformar a realidade” quanto “o objetivismo que tenta reduzir a consciência a um mero reflexo da realidade”, colocando-os numa relação dialética (Freire, 1977, p. 94).

No entanto, na teoria de conhecimento de Freire (1983), a simples relação sujeito cognoscente/objeto cognoscível não é suficiente para que se crie o conhecimento. É necessário que haja uma relação de comunicação entre os sujeitos, que não pode existir fora do diálogo e da dialeticidade do pensar dos sujeitos em torno do objeto. Dessa forma, no ato de conhecer há uma estreita relação entre comunicação e cognição ou entre o cognitivo e o afetivo, uma vez que o sujeito “não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos”, tornando-se assim impossível “compreender o pensamento fora de sua dupla função: cognoscitiva e comunicativa” (Freire, 1983, p. 45).

A tarefa de analisar a alfabetização como ato de conhecimento, tanto no sentido global como no estrito, exige refletir sobre a ação metódica utilizada por Freire na sua prática com a alfabetização de adultos e confrontar seus pressupostos. Requer também considerar que, do ponto de vista epistemológico, o conhecimento é algo socialmente constituído, bem como reiterar sua ideia de que, do ponto de vista histórico, nenhuma prática educativa pode ser compreendida sem referência ao contexto em que ela se dá. Em função disto, Freire adverte:

A compreensão crítica de minha prática no Brasil, até março de 1964, [...] exige a

compreensão daquele contexto. [...] Daí que não seja possível entender a prática que tive, em toda a sua extensão, sem a inteligência do clima histórico em que se deu. (Freire, 1977a, p.17).

Essa advertência, embora seja mais aplicável ao contexto político e cultural da época, leva-nos a considerá-la também em relação ao contexto mais específico do estágio dos estudos na área de alfabetização e da prática pedagógica que neles se apoiava. Sabemos que a prática de alfabetização desenvolvida por Freire representa um salto qualitativo em relação à prática alienada e alienante de seu contexto. Ao introduzir a ideia de que a consciência, em suas relações com a realidade objetiva, é capaz de agir sobre ela para transformá-la, ele colocava aos alfabetizando a importância de apreender sua situação de marginalidade na sociedade como uma situação objetiva, revestindo de significado a aprendizagem da leitura e da escrita.

Porém, Freire, como parte daquele contexto contra o qual se irrompeu, não ficou isento de apoiar-se, linguisticamente, nos princípios teóricos tradicionalmente utilizados pela prática educativa de sua época. Eram princípios que refletiam a ênfase e a polêmica dos métodos e que careciam de se apoiar, “psico e pedagogicamente, na reflexão epistemológica” (Ferreiro, 1985a, p. 31). Esta situação parece não ter mudado muito. Tem havido, sim, no nosso contexto alguns avanços significativos em relação aos estudos na área de alfabetização. No entanto, isto se deve à situação política e ideologicamente insustentável do fracasso escolar na América Latina.

O conhecimento da leitura e da escrita em Freire

É impossível analisar as concepções de leitura e escrita em Freire sem que as tomemos como momentos de um mesmo processo. Essa simultaneidade, segundo ele, acontece às vezes com mais ênfase em um aspecto do que em outro, mas nunca como dicotomia. Em seus escritos sobre o tema, ele mantém essa posição em relação à unidade dialética inerente à leitura como “desvelamento da realidade” e à escrita como “transformação da realidade objetiva”. Ao criticar a prática da leitura mecânica e desconectada da realidade social dos alfabetizando, Freire ressalta:

Mais que escrever e ler que “asa é da ave”, os alfabetizando necessitam perceber a necessidade de um outro aprendizado: o de “escrever” a sua vida, o de “ler” a sua realidade, o que não será possível se não tomam a história nas mãos para, fazendo-a, por ela serem feitos e refeitos. (Freire, 1977a, p.16).

Em função dessa advertência, passamos a considerar alguns aspectos

fundamentais da leitura e da escrita nas concepções de Freire.

Leitura como desvelamento da realidade e transformação da realidade objetiva

Sabemos que a máxima de Freire (1982, p. 11) de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” representa um marco, na busca de revisão da prática de ensino da leitura descontextualizada, que, podemos dizer, é ainda vigente na nossa prática educativa. Segundo Moraes (1985a, p. 117), Paulo Freire, na educação de adultos, “foi o primeiro a chamar atenção para a necessidade de se transformar a mera decodificação de símbolos gráficos, tão corrente em nossas escolas, numa leitura do mundo”.

O salto qualitativo para a leitura contextualizada representa assim a negação de Freire (1977a, p.51) ao aspecto mecânico, vazio e estático da leitura da palavra. Na sua prática, a decodificação se reveste de um novo significado: “Como primeiro momento da leitura ela se centra na descrição dos dados contidos na codificação das situações existenciais”. Por isso, ainda segundo Freire (1982, p.11), “o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. Ele nos lembra de que a leitura crítica da realidade pode ocorrer independente da ação alfabetizadora propriamente dita, o que se observa nas “práticas claramente políticas de mobilização e organização popular”, em que a leitura do mundo está necessariamente ligada ao reescrever da história, à alfabetização global (Freire, 1987, p. 106-107).

Ao refletir sobre esse aspecto da escrita, Freire (1987) faz uma análise da evolução do homem como espécie animal em suas relações com o mundo. Nesse processo, o homem foi garantindo sua sobrevivência, por meio de uma ação intencional sobre o mundo, ao mesmo tempo em que sua consciência se vai constituindo em consciência do mundo.

Vista sob este ângulo, a escrita representa para Freire (1987, p. 50) “o ponto de partida em que o ser humano no processo de hominização começou a escrever a história”. A escrita marca a interferência do homem no mundo intencionalmente. E tudo começa quando ele passa a “usar as mãos de maneira diferente”. Nesse toque de interferência, ele vai desenvolvendo sua capacidade ideativa e se distancia das demais espécies animais, processo em que “o homem se hominiza ao humanizar, pelo domínio, a natureza” (Vieira Pinto, 1979, p. 27).

A escrita é, assim, desde a evolução do homem, como ser de relação no mundo e com ele, sua própria história nele. Segundo Freire (1987, p. 50), “os homens escreveram e transformaram o mundo muito mais do que o falaram [...] e só muito mais tarde, é que eles começaram a registrar graficamente a sua fala sobre a

transformação". Sem dúvida, essa é uma concepção de escrita que ressalta a natureza do homem como animal político, cuja intervenção na história só pode concretizar a sua vocação ontológica, na luta por sua humanização.

Resumindo, podemos compreender melhor a insistência de Freire na necessidade de se ver não apenas a alfabetização mas também a educação em geral como um ato político e como ato de conhecimento. Isso nos leva a explorar outra concepção de escrita, integrante de sua teoria e prática de alfabetização.

A escrita como ato de criação

Os pressupostos subjacentes à aquisição da escrita, com base na compreensão antecipada e formal das combinações gráficas, entram em conflito com outra visão que concebe a escrita como objeto de conhecimento socialmente construído, como sistema de representação da linguagem (Ferreiro, 1985b). Esta é uma concepção de escrita que os estudos na área evidenciam e que tem nos trabalhos de Emília Ferreiro, e sua equipe, a principal representação na América Latina.

O desafio de estudar essa concepção é o de perscrutar o que significa, na teoria e prática de Freire, a escrita como ato criador, e o papel do sujeito nessa criação, uma vez que:

Para ser um ato de conhecimento o processo de alfabetização de adultos demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo. Aquela em que os sujeitos do ato de conhecer (educador-educando; educando-educador) se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido. Nesta perspectiva, portanto, os alfabetizandos assumem, desde o começo da ação, o papel de sujeitos criadores. Aprender a ler e a escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem. (Freire, 1977a, p. 49).

A tarefa de compreender a escrita como ato criador, em Freire, parece-nos difícil, mas necessária, uma vez que se constitui, a nosso ver, um ponto controvertido. À medida que adentramos a riqueza e a complexidade de seu pensamento, encontramos as bases de uma teoria que, concebendo o conhecimento de forma dialética, deixa margem para a incorporação de novos achados. Esta nossa percepção se deve ao fato de que os estudos sobre os processos de leitura e escrita, segundo Ferreiro (1987), remetem-nos à teoria de conhecimento de Freire e ressaltam aspectos fundamentais das relações sujeito/objeto, consciência/mundo e principalmente da ação do sujeito sobre o mundo.

Dáí o nosso interesse de investigação centrar-se na escrita como ato criador, uma vez que a concepção anteriormente analisada reafirma a capacidade do homem de transcender suas limitações históricas e transformar suas condições objetivas

de vida. São referências para esta análise os textos em que Freire fundamenta teoricamente essa concepção de escrita, cujas ideias encontram-se melhor descritas nos seguintes trabalhos, por ordem de publicação: “Conscientização e alfabetização; uma nova visão do processo”, texto publicado em 1963, juntamente com os textos de Aurenice Cardoso e Jarbas Maciel, já mencionados; “Educação como prática da liberdade” (1967), “Ação cultural para a liberdade” (1977a), “Quatro cartas aos animadores de São Tomé e Príncipe” (1980), “A importância do ato de ler” (1982) e *Literacy: reading the word and the world* (1987).

Para nós, a escrita como ato de criação em Freire representa um dos aspectos mais intrigantes e talvez contraditórios de sua proposta, que demanda, por isso mesmo, investigação séria e cuidadosa, a partir de suas primeiras experiências e da evolução de seu pensamento, marcada pelas práticas posteriores.

Como já mencionamos, a utilização das famílias silábicas, a partir das nossas observações, começou a suscitar interesse de estudo por várias razões: a) pela constatação da tendência a cair na repetição mecânica; b) pela não emergência do texto; c) pela formação de palavras sem significado, mesmo a partir de palavras significativas para o alfabetizando; d) pela demonstração dada pelo adulto/adolescente de seu conhecimento prévio da escrita como objeto de uso social.

Esse conhecimento passou a se manifestar em exemplos de escrita, que desafiaram a nossa equipe na recriação da experiência e prática freireanas, atentando para o que Freire lança como desafio a nós educadores brasileiros: o de “tomar [sua] prática e [suas] reflexões como objeto de [nossas] próprias reflexões e analisar seu contexto. [Para ele] só assim [podemos] começar a reinventá-las na prática”. (Freire, 1987, p. 133-136).

Não podemos perder de vista a visão dinâmica e abrangente do pensamento de Freire, bem como o estágio dos estudos científicos da época, que representam, a nosso ver, uma grande limitação, com destaque para a Teoria do Aprendizado e da Linguística (Maciel, 1963).

Não temos, no entanto, condições de aprofundar neste texto as bases psicológicas das teorias de aprendizagem, tais como o associacionismo e a gestalt, que exerceram influência na teoria e prática de alfabetização de Freire, principalmente nessa concepção de escrita.

Quanto aos aspectos linguísticos

A análise dos critérios utilizados por Freire (1977a, p. 56) na seleção das “palavras geradoras oriundas do universo linguístico mínimo” dos alfabetizandos demanda um apanhado das referências que, em nossa opinião, as reúnem. As palavras são escolhidas em função disto: 1) seu conteúdo pragmático, enquanto signos linguísticos que correspondem a um entendimento comum numa área de

uma cidade, numa região de um país; 2) suas dificuldades fonéticas, que devem ser propostas gradualmente aos alfabetizandos. É interessante que a primeira palavra geradora seja trissilábica. Tomemos alguns exemplos das experiências de Freire (1967), encontradas em *Educação como prática da liberdade*:

Visualizada a palavra dentro da situação, era logo apresentada sem o objeto: tijolo. Após, vinha: ti-jo-lo. Imediatamente após à visualização dos pedaços [...] parte-se para o reconhecimento das famílias fonêmicas. A partir da sílaba *ti*, motiva-se o grupo a conhecer toda a família fonética, resultante da combinação da consoante inicial com as demais vogais. Em seguida o grupo conhecerá a segunda família, através da visualização de jo, para, finalmente, chegar ao conhecimento da terceira. Quando se projeta a família fonêmica, o grupo reconhece apenas a sílaba da palavra visualizada: (ta-te-ti-to-tu) (ja-je-ji-jo-ju) (la-le-li-lo-lu) [...].

O momento mais importante surge agora, ao se apresentarem as três famílias juntas, na Ficha dedescoberta: ta-te-ti-to-tu; ja-je-ji-jo-ju; la-le-li-lo-lu;

Após uma leitura em horizontal e outra em vertical, começa o grupo [...] a realizar a síntese oral. De um a um, vão todos “fazendo” palavras com as combinações possíveis à disposição. (Freire, 1967, p. 117-118).

Como sabemos, a utilização das palavras geradoras extraídas do universo vocabular mínimo representa, em Freire, um grande avanço em relação às palavras geradoras utilizadas pelos autores de cartilhas, implicando em que a seleção das palavras tenha como primazia sua relação com temáticas significativas para os alfabetizandos. Destacamos, no entanto, alguns problemas de natureza linguística que, a partir dos critérios acima, a proposta de Freire levanta: o da fragmentação do signo e o de sua adequação do ponto de vista tanto sociopolítico quanto linguístico.

A fragmentação do signo

Quando Freire se refere à gênese de seu método, exclui-se como criador da ideia das palavras geradoras, bem como do método analítico-sintético. Mas interpreta a visão analítico-sintética como “forma própria para o ser humano encarar o mundo [...]. Você olha o objeto, você tende a cindi-lo e, depois, quando você cindir isso, suas partes, você analisa e depois re-totaliza o objeto cindido e faz a síntese” (Freire, 1985, p.18). É o momento da decodificação, da “redução fenomenológica”, quando alfabetizandos e alfabetizadores, como sujeitos cognoscentes, tomam distância de si mesmos e de sua realidade para, analisando-a, adquirir uma compreensão cada vez mais crítica, que os desafie a agir para transformar essa realidade.

Do ponto de vista linguístico, o cindir para totalizar implica a fragmentação do signo linguístico. Sabemos, desde Saussure (1967, p.139), que o signo linguístico tem duas faces intimamente interligadas, que constituem “a unidade indissolúvel

de um significante (forma) com um significado (conteúdo)”. Para que o signo se mantenha como “unidade de significado”, é necessário que, no processo de alfabetização, se leve em conta a relevância do “significado das palavras dentro da realidade em que vive o alfabetizando, isto é, o aspecto social da educação, e [...] as características estruturais das palavras escolhidas, ou seja, o caráter linguístico do processo” (Moraes, 1985a, p.117). Para essa autora, a palavra TIJOLO, adequada do ponto de vista social e político, é inadequada do ponto de vista fonético-fonológico, como veremos.

A decomposição da palavra ou do morfema TIJOLO em elementos menores, as “famílias silábicas”, implica que o signo linguístico, que tem no morfema a unidade mínima de significado, deixe de existir, dando lugar a “bocados”, que, segundo Freire, são as sílabas. Essa fragmentação, por sua vez, acaba por enfatizar a aprendizagem da leitura e da escrita como uma questão mecânica.

A constatação que fazemos é que as palavras criadas com as possíveis combinações, segundo Freire (1967), são: tatu, luta, tijolo, lajota, tito, loja, jato, jota, tela. Por sua vez, ainda segundo ele,

Não importa que o alfabetizando crie vocábulos que não sejam termos. O que importa [...] é a descoberta do mecanismo das combinações fonêmicas [...]. Na experiência realizada no Estado do Rio Grande do Norte, os alfabetizados chamavam de “palavras mortas” as que não o eram. (Freire, 1967, p. 118).

Insistindo ainda na observação das palavras criadas a partir dos “bocados” ou das “famílias silábicas” da palavra TIJOLO, o resultado é que, na sua maioria, os significados gerados apresentam-se semântica e existencialmente distantes das experiências de um pedreiro ou ajudante de pedreiro, por exemplo. Linguisticamente, a distância entre o significado das palavras criadas e o significado da palavra geradora explicita-se por uma concepção de língua estática. Dessa forma, as palavras produzidas são na sua maioria alheias ao contexto de uso (embora originados a partir dele) e, portanto, incapazes de expressar o pensamento-linguagem dos alfabetizados. Podemos verificar que alguns dados das experiências iniciais de Freire indicam que os alfabetizados manifestavam um conhecimento da escrita, fruto de sua experiência prévia com a linguagem escrita, o que leva Freire a perguntar:

Como se explicar que um homem analfabeto, até poucos dias, escrevera palavras com fonemas complexos antes mesmo de estudá-los? É que, tendo dominado o mecanismo das combinações fonêmicas, tentou e conseguiu expressar-se como fala (Freire, 1967, p. 119).

A partir dos exemplos citados, podemos inferir que Freire parece não considerar o conhecimento prévio de escrita dos alfabetizados, e que a escrita como ato

criador corre o risco de se tornar a aquisição mecânica de uma técnica. Sendo assim, a alfabetização como ato de conhecimento, de certa forma, dicotomiza a ação dos sujeitos em dois momentos: um em que se ignora o seu conhecimento prévio da escrita; e outro em que, a partir do que lhe é apresentado pelos alfabetizadores, o alfabetizando entra em contato com a escrita. Nesse caso, considera-se que apenas os alfabetizadores detêm o conhecimento da leitura e da escrita.

Assim, entendemos que em Freire o cindir para retotalizar é tomado em dois momentos dialeticamente interdependentes. O primeiro, da decodificação da realidade, é dinamicamente vivenciado pelos alfabetizandos e alfabetizadores a partir de suas experiências e da superação dos níveis de percepção do mundo. O segundo momento, da leitura e escrita da palavra, é o da redução da palavra geradora, da fragmentação do signo linguístico.

Uma análise linguística da produção escrita dos alfabetizandos

Considerando o recorte já anunciado, os textos dos alfabetizandos tomados como referência das análises em foco foram extraídos de um corpus composto por 737 trabalhos cujas condições de produção envolvem diferentes momentos de trabalho nos círculos de cultura: o da escrita controlada a partir das palavras geradoras e o do envolvimento dos educandos com a escrita espontânea. A seguir, trazemos alguns exemplos das palavras geradoras, ressaltando a nossa limitação para explorar as demais produções de forma detalhada.

Escrita controlada a partir da experiência de escrita como código de transcrição da fala

No acompanhamento das práticas nos círculos de cultura, centramos ênfase na exploração dos sentidos, do uso das palavras geradoras e seus resultados na produção escrita delas decorrente, centrada no código, tal como podemos observar:

a) A palavra geradora CRUZADO, por exemplo, emergiu para estudo numa discussão sobre a criação do Plano Cruzado. Procedendo-se à decomposição da palavra em suas sílabas constituintes, obtêm-se as seguintes famílias silábicas: CRA-CRE-CRI-CRO-CRU; ZA-ZE-ZI-ZO-ZU; DA-DE-DI-DO-DU. Estas foram as palavras geradas pelos alfabetizandos: duda, cruzada, cruzi, zacia, zuza, dado, credu, cricri, credo.

b) Da palavra geradora TIJOLO e suas famílias silábicas: TA-TE-TI-TO-TU; JA-JE-

JI-JO-JU; LA-LE-LI-LO-LU, as palavras geradas pelos alfabetizandos foram: tatu, jijo, lula, lata, tato, tito, loto, juta, tolo, tortu, laji, jito, tijolu.

c) Da palavra geradora FOME e suas famílias silábicas: FA-FE-FI-FO-FU; MA-ME-MI-MO-UM, as palavras geradas foram: fome, foni, fume, fofo, fifi, fafi, mofo, mami, femo, mamifro, fé, mé, fâma. Nesse ultimo exemplo, o distanciamento entre o significado da palavra geradora e o significado das palavras formadas pelos alfabetizandos é particularmente observável. Não há como identificar relações semânticas entre FOME e palavras como fofo, mofo, fama etc.

No entanto, mesmo trabalhando a partir das famílias silábicas que funcionam de certa forma como modelo, os alfabetizandos criam demonstrando uma acurada percepção dos sons da fala, como sujeitos que conhecem a estrutura de sua língua materna, como nestes exemplos: credu, tortu, laji, tijolu, mimi, fâma, mamifro. Retirado o modelo, o alfabetizando engaja-se num processo construtivo de aquisição de escrita e escreve palavras, frases ou textos que revelam o seu conhecimento das regras da escrita e sua experiência prévia.

A escrita controlada a partir da experiência formal desse objeto revela ainda que é o próprio alfabetizando que, ideologicamente marcado pelo modelo de língua padrão que lhe é imposto, controla o nível e a forma de sua produção. Parte do princípio de que “quem sabe escrever, escreve tudo certinho”. Em consequência, não se arrisca muito. Da produção de palavras nessas condições constam principalmente nomes de lugar, de pessoas e de animais. Exemplos: Rio, Serra, Maria, Beta, Fudão (Fundão), Vitória, tatu, gato, popoleta (borboleta), sapo, macaco, rato.

Essa produção escrita pode ser vista de duas maneiras: como trabalho construtivo de criação, como em popoleta e Fudão, ou como resultado da aprendizagem mecânica de transcrição dos sons da fala, principalmente na escrita dos alfabetizandos que já passaram pela escola.

Já a produção de frases por alguns alfabetizandos reflete também o controle imposto pela prática da alfabetização escolar onde, segundo Moraes (1987), a escrita é trabalhada como um exercício para encadear as unidades linguísticas, e não para expressar a individualidade do alfabetizando e comunicar. Alguns dos exemplos de frases levantadas – Maria e fea; A jaca é de lalá; Julia é minha amiga; Sapo pula; A casa é bonita – remetem-nos a frases típicas das cartilhas de alfabetização de crianças, de acordo com Moraes *et al.* (1985).

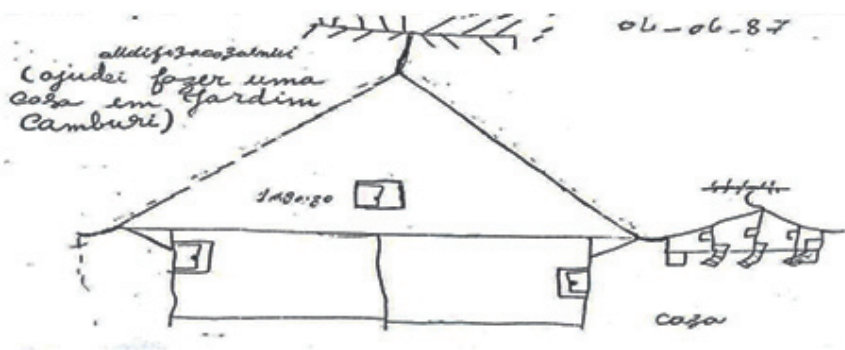
Ao mesmo tempo, observamos nos trabalhos de outros alfabetizandos uma tentativa de romper o bloqueio da escrita-código, no que são impedidos pelo medo de escrever errado. Nessas análises, observamos que, ao livrar-se dos modelos que lhe são propostos, o alfabetizando demonstra sua capacidade de produzir escrita contextualizada na qual o critério de gradação de dificuldades se torna desnecessário. A alfabetizadora se vê em conflito com a seguinte questão: como trabalhar com aqueles que já sabem ler e escrever?

Escrita espontânea

Na escrita espontânea, encontramos uma grande variação gráfica, manifesta pelo que chamamos de variantes psicolinguísticas, que representam avanços no conhecimento da escrita e resultam da aplicação de regras que vão sendo aprendidas à medida que os sujeitos interagem com a leitura e a escrita. Tendo como base a teoria psicogenética de Piaget e os estudos de Ferreiro sobre a aquisição da escrita, buscamos entender as chamadas garatujas e rabiscos como parte de um esforço intelectual de produção escrita dos alfabetizandos, nos seus vários níveis: pré-silábico, silábico e alfabético (Ferreiro, 1986).

Limitamos a análise a exemplos significativos dessa produção. A autora do trabalho abaixo é uma dona de casa de 44 anos, viúva, que nunca frequentou a escola, apresentando um leque maior de variação, que vai desde o nível pré-silábico até o sistema alfabético de escrita.

Figura 1: Produção escrita de educanda



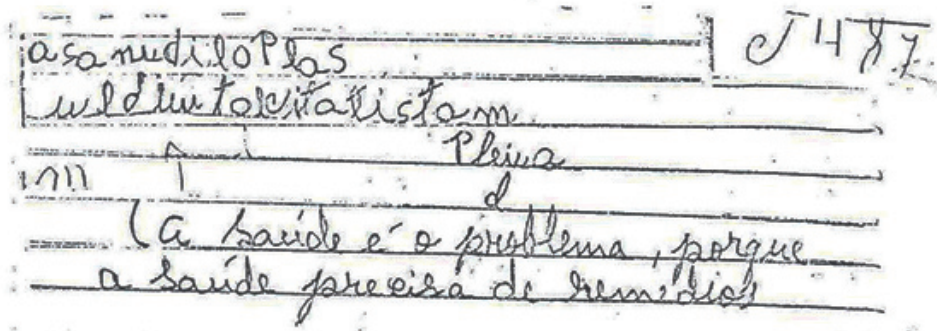
Fonte: Oliveira, 1988, p. 102

Nessa produção, a alfabetizanda começa a dizer sua palavra por escrito a partir da leitura que faz do problema da saúde no contexto social. A autora expressa suas ideias como representação da intenção de comunicar o que pensa sobre a questão da saúde no Brasil. Há, portanto, a presença da problematização em torno desse objeto. Embora não tenhamos à disposição dados das condições de produção desse texto, ele nos coloca uma das questões que orientam esta investigação: é possível ao alfabetizando adquirir a escrita como sistema de representação da linguagem ao mesmo tempo em que expressa sua leitura do mundo?

No texto que se segue, o autor é um adolescente de 17 anos, ajudante de pedreiro, com 7 meses de experiência escolar no Mobral. No começo, não gostava de participar das discussões, mostrava-se sempre retraído. Ele utiliza a escrita como representação de sua intenção de expressar-se. Trabalha com a hipótese silábico-alfabética, e não com a alfabética convencional, e transcreve seu texto

oral como uma cadeia contínua de sons. Os significados criados expressam o que ele é e o que faz.

Figura 2: Produção escrita de educando



Fonte: Oliveira, 1988, p. 108

À semelhança dos textos acima, e a partir da análise das produções como um todo, é possível afirmar a que os demais alfabetizandos apresentam, nos seus textos, características mais específicas da escrita silábica, silábico-alfabética e alfabética. No entanto, é na escrita alfabética e ortográfica que se concentra o maior volume de produção escrita. Apresentamos a seguir alguns exemplos que evidenciam a experimentação dos sujeitos com a escrita.

a) Escrita “silábica”: sa = saco; mia = menina; lae = tapete; vc = vaca; pa = paga

b) Escrita “silábico-alfabética”: bjo = beijo; tleli = teleste; hge = hoje; pdero = pedreiro; cmus = somos; acotcu = aconteceu; Ba Via = Bela Vista (nome de um bairro onde funcionava um dos círculos de cultura).

Em relação à prática de Freire e à sua proposta de educação problematizadora, os dados de produção escrita em foco nos sugerem que os alfabetizandos podem assumir seu papel de sujeitos cognoscentes e “sujeitos falantes”, na criação da escrita como um processo autêntico de construção. Isto implica que, em Freire, a alfabetização linguística deixe de ser vista como aprendizagem e domínio de uma técnica de leitura e escrita, para ser encarada como um longo e dinâmico processo de experimentação com a língua escrita, a partir das experiências dos alfabetizandos com esse objeto no mundo circundante.

Numa densa análise da variação linguística encontrada nos textos, destacamos uma significativa ocorrência de variantes sociolinguísticas, sobre as quais não podemos também nos deter neste trabalho. Chama a atenção nessas variantes os “erros” produzidos pelos alfabetizandos, que, além de indicarem a experimentação

com a escrita, podem ser vistos como expressão da identidade sociolinguística e cultural dos alfabetizandos, que reproduzem, livremente em seus textos, os traços de sua comunidade de fala.

Considerações finais

A ênfase problematizadora que caracteriza as análises compartilhadas neste artigo, com o próprio Paulo Freire, permite-nos resgatar depoimentos em que ele reconhece que, se muitas críticas já lhe haviam sido feitas em relação aos aspectos ideológicos e políticos de seus escritos e de sua prática ao redor do mundo, era a primeira vez que ele estava sendo criticado do ponto de vista das experiências de alfabetização, no que se refere aos aspectos linguísticos e filosóficos focalizados.

Movida pela curiosidade epistemológica, assumimos o desafio de fazer a análise crítica de suas experiências iniciais de alfabetização. Ao longo do texto, revisitamos questões centrais de sua teoria do conhecimento, destacando sua concepção de escrita como transformação da realidade objetiva, desvelando a escrita com ato criador em Freire, e ressignificando sua concepção de alfabetização como ato de conhecimento, o que implica conceber a escrita como objeto de conhecimento social e cultural que pode ser reconstituído, contrariando a visão de escrita a partir do modelo anteriormente elaborado, fundamentado numa concepção estática de conhecimento.

Com base na análise linguística da produção escrita do PALFA, problematizamos a prática do uso das palavras geradoras e a ação das alfabetizadoras na relação com os alfabetizandos, considerados sujeitos cognoscentes. Buscamos compreender o processo de aquisição de escrita e a leitura do mundo expressa nos textos dos alfabetizandos, exemplos que não pudemos trazer para compartilhamento de forma mais detalhada. Os resultados revelaram que, ao experimentarem a escrita como objeto de conhecimento, os alfabetizandos são capazes de demonstrar o conhecimento prévio da escrita como objeto social com o qual interagem no mundo, permitindo-lhes expressar na escrita suas leituras de mundo, suas identidades de classe social, manifestas nas variantes sociolinguísticas. Assim, com base no estudo da teoria de conhecimento de Freire, nas análises de nossa prática e no aporte linguístico utilizado, nos foi possível questionar aspectos da sua prática de alfabetização de adultos, no que se refere à ação do alfabetizando como sujeito do seu próprio processo de aquisição da escrita e sua concepção de alfabetização como ato de conhecimento. A ousadia de empreender a crítica ao autor ainda vivo, nas análises desenvolvidas, traz registros de uma experiência dialógica guardados na memória, como uma experiência significativa dos sentidos da abertura ao diálogo crítico e ao exercício da problematização que com Paulo Freire aprendemos, e somos chamadas a exercitar.

Referências

- CARDOSO, Aurenice. Conscientização e Alfabetização: uma visão prática do Sistema Paulo Freire. In: *Estudos Universitários*, Revista de Cultura da Universidade do Recife. Recife, n.4, abril-junho, 1963, p.71-80.
- FERREIRO, Emília et al. Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura. *Cuadernos de Investigaciones Educativas*, 10. Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigacion y de Estudios Avanzados del IPN, 1983.
- FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985b.
- _____. *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.
- _____. FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. 2. ed. Tradução de Diana Miriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985a.
- _____. Os processos construtivos da apropriação da escrita. In: FERREIRO, Emília; PALÁCIO, Margarida Gomes. *Os processos de leitura e de escrita*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987, p. 102-123.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- _____. Quatro cartas aos animadores dos Círculos de Cultura de São Tomé e Príncipe. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). *A questão política da educação popular*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- _____. *Conscientização e alfabetização uma nova visão do processo*. Estudos Universitários, Recife: Universidade de Recife, p. 5-23, abr./jun. 1963.
- _____. Criando métodos de pesquisa alternativa: Aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 34-41.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- _____. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *O educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- _____. *Extensão ou comunicação*. 8ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- _____. *A propósito de uma administração*. Recife: Imprensa Universitária, 1961.
- _____. Paulo Freire, no exílio, ficou mais brasileiro ainda. (Entrevista a Claudius Ceccon e Miguel Paiva). *O Pasquim*. Rio de Janeiro: Codecri, ano 9, n. 462, p.10-14, 5-11 maio 1978.
- FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. LITERACY, reading the word and the world. South Hadley: Bergin&Garvey, 1987.
- _____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.
- MACIEL, Jarbas. Fundamentação teórica do sistema Paulo Freire de educação. In: *Estudos Universitários*. Revista de Cultura da Universidade de Recife, Recife, p.

25-59, abr./jun. 1963.

MALMBERG, Bertil. A fonética. Lisboa, Livros do Brasil, 1954.

MORAES, Euzi. Rodrigues. Problemas da comunicação linguística na escola de 1º grau. In: MORAES, Euzi Rodrigues et al.(Orgs.). *Alfabetizar: um novo conceito?* Vitória: Secretaria de Estado da Educação e Cultura, Departamento de Apoio Técnico e Pedagógico, 1985a, p. 117-119.

MORAES, Euzi Rodrigues et al. *O dialeto do alfabetizando e o dialeto do alfabetizador*. [Análise de textos. Subprojeto de pesquisa. Relatório n. 3]. Vitória: UFES/PPGE, 1985. Mimeografado.

_____. A produção escrita da criança como fonte de informação sobre a variação e a mudança linguística. In: *Anais do Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sudeste*. Vitória, setembro, 1987.

OLIVEIRA, Admardo S. "Conscientização": theory and practice of a libertarian education. A philosophical understanding of Paulo Freire's pedagogy. [Tese de doutorado]. Ottawa: University of Ottawa, Department of Philosophy, School of Graduate Studies, 1980.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. 6. ed. São Paulo: Cultrix, 1967.

VIEIRA PINTO, Álvaro. Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica, 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

Recebido em maio de 2012

Aprovado em julho de 2012

Edna Castro de Oliveira, doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal Fluminense e Professora adjunta da Universidade Federal do Espírito Santo. Integra a linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas do Programa de Pós-Graduação em Educação e coordena o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Integra o grupo de pesquisa Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional na cidade e no campo. Publicou o artigo: Sobre a experiência de formação de educadores do campo. In: Jane Paiva; Inês B. de Oliveira. (Org.). *Educação de Jovens e Adultos e Imagens*. Rio de Janeiro: DPetAlui, 2011. Email: oliveiraedna@yahoo.com.br.
