



ARTÍCULO | ARTIGO

Fermentario V. 13, N° 1 (2019)

ISSN 1688 6151

Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,  
Universidad de la República. [www.fhuce.edu.uy](http://www.fhuce.edu.uy)

Faculdade de Educação, UNICAMP. [www.fe.unicamp.br](http://www.fe.unicamp.br)

Uma reflexão filosófica sobre a psicogênese da língua escrita e suas implicações na alfabetização

*Una reflexión filosófica sobre la psicogénesis del lenguaje escrito y sus implicaciones para la alfabetización*

*Marília Flávia de Camargo<sup>1</sup>*

**DOI:** <https://doi.org/10.47965/fermen.13.1.9>

**Recibido:** 23/02/2019

**Aceptado:** 30/05/2019

## Resumo

Inspirados no pensamento de Wittgenstein, este artigo critica algumas das implicações educacionais da psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Aplicaremos a terapia filosófica de Wittgenstein sobre alguns pontos desta teoria, procurando relativizar o pressuposto de que toda criança constrói hipóteses, seguindo um “padrão evolutivo”. Em contraposição a esta perspectiva que naturaliza os processos de aprendizagem, defenderemos que a apropriação da escrita é uma atividade

<sup>1</sup> Universidade de São Paulo (Feusp)/SP Mestranda da linha de Cultura, Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação da USP. Professora alfabetizadora por mais de 20 anos, com experiência na formação de professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. E-mail de contato: [mariliaflav@usp.br](mailto:mariliaflav@usp.br)

complexa, envolvendo tanto o domínio dos sistemas alfabético e ortográfico, como o uso da língua escrita em práticas sociais de letramento em contextos diversificados. A alfabetização, a partir desta visão pragmática de inspiração wittgensteiniana, caracteriza-se como uma atividade envolvendo diferentes jogos de linguagem para ensinar técnicas das regras convencionais do sistema da escrita, cuja aprendizagem pressupõe etapas preparatórias de práticas que inserem gradualmente a criança no universo da leitura e da escrita, dentro de uma forma de vida.

*Palavras-chave:* Proposta construtivista, Psicogênese da língua escrita, Terapia filosófica de Wittgenstein.

### **Abstract**

Inspired by Wittgenstein's thought, this paper criticize some of the educational implications of the Emília Ferreiro's and Ana Teberosky's psychogenesis of the written language. We will apply the Wittgenstein's philosophical therapy about some points of this theory, relativizing the assumptions that every child elaborates hypotheses that presuppose an "evolutionary standard". On the other hand of this perspective which naturalizes the learning processes, we will defend that the appropriation of writing is a complex activity, which involves both the mastery of alphabetical and spelling systems, and the effective and autonomous use of written language in social literacy practices in diverse contexts. Literacy, from this pragmatic view of wittgensteinian inspiration, is characterized as a teaching activity, involving different language games, searching to teach techniques of the grammar in use in the writing system, whose learning presupposes preparatory stages of practices that gradually insert the child into the universe of reading and writing, inside one a life form.

*Keywords:* Constructivist proposal, Psychogenesis of written language, Wittgenstein's philosophical therapy.

### **Introdução**

A aprendizagem da escrita apresenta-se como um processo multifacetado que contempla a apropriação das regras dos sistemas alfabético e ortográfico e, também, a compreensão dos sentidos relacionados aos diferentes usos da língua escrita.

Inspirados na segunda fase do pensamento do filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein<sup>2</sup>, afirmamos que

---

<sup>2</sup> Ludwig Wittgenstein (1889-1951), filósofo austríaco, considerado o maior representante da “virada- linguística”, ocorrida entre o final do século XIX e início do século XX (Gottschalk, 2008: 78).

alfabetizar pressupõe ensinar as regras convencionais do sistema da escrita, pois, a partir do domínio desses conhecimentos, os alunos podem ler, escrever e, gradativamente, compreender e interpretar os sentidos constituídos no interior dos diferentes usos sociais da linguagem escrita. Ampliam-se, desse modo, as possibilidades de participar de práticas, cada vez mais complexas, que contemplam a cultura escrita. Sendo assim, consideramos que a valorização do trabalho com os usos e as funções sociais da linguagem escrita, característico do letramento, não deveria excluir a exploração da faceta dos princípios normativos e o ensino da base convencional do sistema da escrita.

Ao levar em conta essas diferentes funções da alfabetização, defenderemos que a escrita espontânea (realizada sem a cópia de um modelo de escrita e nem mesmo a intervenção de um adulto), apresentada nas sondagens diagnósticas de escrita (enquanto as crianças ainda não adquiriram o conhecimento formal do sistema da base alfabética), não exprime etapas hipotéticas originais<sup>3</sup> (construídas por esquemas mentais), mas, ao contrário, representam conhecimentos prévios aprendidos pelas crianças ao entrarem em contato (informal ou formalmente<sup>4</sup>) com as regras convencionais da escrita, em seus respectivos *usos*, enquanto ainda vivenciam os *jogos preparatórios*<sup>5</sup>.

Questionaremos algumas conclusões apresentadas na *psicogênese da língua escrita*, que considera os processos de aprendizagem da escrita como um conhecimento, de natureza mentalista, construído pela própria criança ao interagir com o meio social. Neste sentido, a suposta *naturalização* da aprendizagem do sistema de escrita também será questionada. Para dissolução das implicações educacionais da *psicogênese da língua escrita*, adotaremos uma abordagem filosófica, inspirada na segunda fase<sup>6</sup> do pensamento do filósofo austríaco Wittgenstein.

---

<sup>3</sup> O termo “original” é apresentado em diferentes obras de Ferreiro (1988) para se referir às características das hipóteses de escrita, como, por exemplo, na obra *Reflexões sobre alfabetização*, na qual a pesquisadora afirma que as hipóteses de escrita são construções originais e não meras cópias das informações adultas. (Ferreiro, 1988: 54)

<sup>4</sup> A partir da perspectiva filosófica de Wittgenstein sobre a aprendizagem da linguagem, procuraremos mostrar que os processos de aprendizagem na alfabetização incluem uma série de etapas, tais como rituais de treinamento, observação, memorização, experiências concretas etc. Essas etapas caracterizam-se como dinâmicas para os processos de aprendizagem do sistema da escrita, apresentando-se como instrumentos da linguagem, através das quais aprendemos e consolidamos conceitos normativos e compartilhados no contexto em que estamos inseridos.

<sup>5</sup> Wittgenstein (1999) em sua obra *Investigações Filosóficas* ressalta o aspecto “primitivo”, ou “preparatório” da aprendizagem de técnicas linguísticas. Desse modo, as etapas dos jogos preparatórios na alfabetização introduzem, gradualmente, as regras convencionais do sistema da escrita, requerendo um treinamento para o domínio dessa aprendizagem.

<sup>6</sup> Na segunda fase de seu pensamento, a filosofia passa a ser vista por Wittgenstein como atividade terapêutica, afastando-se, assim, do cientificismo que constrói teorias positivas acerca do mundo, aspirantes à verdade. O objetivo do filósofo não será mais oferecer respostas às questões filosóficas, mas sim dissolvê-las, visando a “não dogmatização do pensamento”, a partir do distanciamento da concepção referencialista da linguagem e do essencialismo lógico.

Não pretendemos propor outras teorias que “suplantem o construtivismo” ou a desconstrução dessa tendência pedagógica, mas relativizar algumas imagens dogmáticas que aprisionam os alfabetizadores a esta concepção de linguagem unilateral e exclusivista. Em contraposição, defenderemos outros modos e aspectos de se conceber as relações entre as práticas de ensino e os processos de aprendizagem na atividade da alfabetização, para além dos limites da ideia de construção de hipóteses de escrita presentes na *psicogênese da língua escrita*, e, por conseguinte, reafirmaremos a relevância do ensino explícito e sistematizado das regras convencionais de usos do sistema da escrita.

### **1. Indagações sobre as “novas” tendências pedagógicas na atividade da alfabetização**

Muito se tem discutido e pesquisado sobre os problemas relacionados à alfabetização em nosso país, entretanto, uma análise desses estudos revelará uma vasta, mas incoerente, massa de dados não integrados e não conclusivos. Conforme Soares (2017), estes dados advêm de diferentes perspectivas da alfabetização e diversas áreas do conhecimento, tratando a questão independentemente e ignorando as demais. Além disso, são dados que, excludentemente, buscam a explicação do problema ora no aluno, ora em seu contexto, ora no professor, ora no método ou no material didático, ou, no próprio código escrito. (Soares, 2017: 14-15)

A cartilha e o livro escolar eram, praticamente, os únicos meios de alfabetização disponibilizados às crianças brasileiras. Atualmente, este instrumento de alfabetização foi praticamente banido. Este processo se inicia nos anos 1980, quando foi introduzida a concepção construtivista de alfabetização, tornando-se o sistema oficial com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados pelo Ministério da Educação (MEC) em 1997. Hoje, muitas escolas se identificam como “construtivistas”, e defendem estes pressupostos não como um método, mas sim como uma “filosofia”. Sobre esse aspecto, Marcilio (2016) critica esta concepção na alfabetização que pressupõe uma “aprendizagem espontânea”, e que se apresenta como

(...) um sistema sobre como as crianças aprendem a ler e escrever. As crianças aprendem sobre o código alfabético, estabelecendo elas mesmas hipóteses sobre as relações entre letras, sons e significados. Essas relações devem surgir espontaneamente, por descobertas das próprias crianças. (Marcilio, 2016: 470)

Os PCNs, por sua vez, surgiram “como necessidade de um referencial comum para a formação escolar no Brasil, capazes de indicar aquilo que deve ser garantido a todos, numa realidade com características tão diferenciadas, sem promover uma uniformização que descaracterize e desvalorize peculiaridades culturais e regionais” (Mortatti, 2004: 74, *apud* Marcilio, 2016: 470). As propostas, entretanto,

(...) foram de tal forma avassaladoras nos meios oficiais e nas universidades que se tornaram “*dogmas*” na alfabetização das crianças. Ninguém pode contestá-las sem ser taxado de *tradicionalista*. (Marcilio, 2016: 470, grifo nosso)

Tanto os PCNs como os resultados da pesquisa da *psicogênese da língua escrita* receberam forte influência da teoria da epistemologia genética de Jean Piaget (1975: 61). Ao longo de sua obra *Para onde vai a educação?*, o epistemólogo questiona a eficácia dos métodos da escola tradicional e acredita que eles podem ter contribuído para o desenvolvimento do raciocínio, mas não de modo a fazer com que tivessem retido minimamente os conhecimentos a serem aprendidos.

A escola tradicional oferece ao aluno uma quantidade considerável de conhecimentos e lhe proporciona a ocasião de aplicá-los em problemas ou exercícios variados: ela “enriquece” assim o pensamento e o submete, como se costuma dizer, a uma “ginástica intelectual”, à qual caberia consolidá-lo e desenvolvê-lo. No caso do esquecimento (e todos sabemos o pouco que resta dos conhecimentos adquiridos na escola, cinco, dez ou vinte anos após o término dos estudos secundários), tem ela ao menos a satisfação de haver exercido a inteligência; pouco importa que se haja esquecido por completo a definição do co-seno, as regras da quarta conjugação latina ou as datas da história militar. (Piaget, 1975: 61-62)

Azanha (2006: 109) tece críticas aos PCNs, constatando, nestes documentos, a presença da psicologia genética, em particular na pesquisa sobre a psicogênese da língua escrita. Segundo ele, esta pesquisa reduz o construtivismo a uma teoria psicogenética de aquisição da língua escrita e questiona a presença do “*psicologismo*” nos pressupostos teóricos desta proposta de alfabetização, como também alerta para o uso de expressões, tais como: “pedagogia tradicional”, “pedagogia renovada”, “pedagogia dos conteúdos” etc, recorrentes nos meios acadêmicos, no ambiente de congressos e de seminários, mas de duvidoso valor descritivo com relação a instituições e práticas escolares (2006: 105-123). Ou seja, o pesquisador critica as novas tendências pedagógicas incapazes de identificar e apreender uma descrição elucidativa de recursos docentes e dos problemas reais que permeiam suas práticas cotidianas, questionando, desse modo, os ranços, fortemente apregoados por essas “novas concepções”, do que passa a ser considerado como “tradicional”.

Segundo Carvalho, a expressão “*escola tradicional*” torna-se, então, uma categoria que seria capaz de descrever e caracterizar um conjunto de práticas escolares concretas. Em contraposição a esta estereotipia, Carvalho questiona este modo de se olhar para

as práticas de um professor, que supostamente teriam como marcas o “verbalismo” e a imposição de sua “autoridade”. Mesmo a mera lembrança assistemática e pessoal de um pesquisador – e de cada um de nós que foi escolarizado – já bastaria para, pelo

menos pôr em dúvida, a fidedignidade desse quadro supostamente descritivo das práticas de uma corrente pedagógica. (Carvalho, 2010: 89)

Analogamente, questionamos a visão do que teria sido a atuação do alfabetizador de uma “escola tradicional”: por mais “*tradicional*” que tenha sido, seria possível ter alfabetizado alunos meramente pela transmissão de instruções verbais? Mesmo utilizando-se da fala, um professor, ao alfabetizar, lança mão de um vasto conjunto de técnicas de ensino, faz gestos ostensivos<sup>7</sup> na lousa, guia a mão de uma criança, corrige seus erros, pede que alunos escrevam na lousa, compara produções, chama atenção para erros e problemas comuns.

Apesar dos diversos questionamentos feitos em relação ao uso do termo “escola tradicional” e de seus derivados, podemos afirmar que muitas escolas, assumindo-se como “construtivistas”, apresentam-se bastante resistentes às críticas desferidas sobre os equívocos e a não eficácia dessa tendência para a prática pedagógica alfabetizadora. Acreditamos que essa resistência se deve à crença na concepção construtivista como *única e sólida* referência para “governar” e embasar suas práticas pedagógicas mediante a resistência e a negação do que é considerado “tradicional”. Tendo em vista questionar esta crença em relação à alfabetização, entendemos ser necessária a relativização das implicações educacionais de alguns conceitos oriundos, principalmente, dos pressupostos mentalistas da tendência construtivista, que, ao nosso ver, não oferecem parâmetros úteis para resolução de problemas e de necessidades reais que permeiam as práticas concretas do cotidiano escolar.

## **2. Implicações da *psicogênese da língua escrita* na atividade da alfabetização**

Em 1974, Ferreiro e Teberosky, psicolinguistas argentinas, propõem um modelo explicativo de aquisição do conhecimento da leitura e da escrita, a partir da interação do sujeito com o objeto de conhecimento. Elas procuram demonstrar que a criança, antes mesmo de chegar à escola, elabora hipóteses sobre o código escrito, descrevendo, desse modo, suas etapas evolutivas. (Mendonça; Mendonça, 2011: 37)

Na obra *Psicogênese da língua escrita* (1991), as pesquisadoras também procuram descrever as características dos principais métodos considerados “*tradicionais*”, com intento de questionar a não eficácia de seu uso na atividade da alfabetização. A partir dessa visão, as cartilhas são duramente

---

<sup>7</sup> Moreno (1995) esclarece que: “os conteúdos do mundo, tanto objetos, fatos, quanto sensações ou comportamentos têm acesso à significação conceitual através de técnicas preparatórias para o uso das palavras: tal objeto é apresentado ostensivamente, através de um gesto ou de uma definição; tal sensação é apresentada através de um comportamento; enfim, esses diferentes conteúdos passam a fazer parte da significação conceitual enquanto são apresentados como regras para a aplicação das palavras.” (Moreno, 1995: 49)

retaliadas pelas pesquisadoras, pois as veem como a tentativa de conjugar os princípios tradicionais. Por isso, este instrumento deve ser renegado para evitar:

confusões auditivas e/ou visuais, apresentar um fonema (e seu grafema correspondente) por vez; e finalmente trabalhar com os casos de ortografia regular. As sílabas sem sentido são utilizadas regularmente, o que acarreta a consequência inevitável de dissociar o som da significação e, portanto, a leitura da fala. (Ferreiro; Teberosky, 1991: 19)

Com relação à censura aos usos dos métodos na alfabetização, para Ferreiro e Teberosky (1991), um mesmo estímulo (ou objeto) não é o mesmo, a menos que os esquemas assimiladores à disposição também o sejam. Nessa perspectiva, equivale colocar o “*sujeito da aprendizagem no centro do processo*”, e não aquele que, “supostamente”, conduz essa aprendizagem (o método) na ocasião ou “quem” o veicula. E isto, afirmam as pesquisadoras, obriga-nos a estabelecer uma clara distinção entre os passos propostos por um método e o “*que efetivamente ocorre na cabeça do sujeito.*” (Ferreiro; Teberosky, 1991: 27).

Ancorada nos pressupostos construtivistas da *psicogênese da língua escrita*, Tolchinsky (2003) também critica a concepção de ensino e de aprendizagem considerada como “*método tradicional*”, categorizando-a como um “processo aditivo”:

(...) contrária à opinião popular de que é preciso aprender a escrever para conhecer o escrito, uma hipótese central deste trabalho é a de que o conhecimento do escrito filtra a aprendizagem de escrever. Habitualmente supomos um processo aditivo na aprendizagem da escrita; também, pensamos que existe uma dificuldade crescente segundo o tamanho da unidade linguística correspondente. Isto é, muita gente pensa que primeiro se aprendem as letras, depois se aprende a formar palavras e, finalmente, as crianças serão capazes de produzir longos contos ou poesias. Tentaremos mostrar que a aprendizagem do escrever não é aditiva, ocorrendo por reorganização de conhecimentos de diferente conteúdo, tipo e nível. (Tolchinsky, 2003: 7)

Em relação a sua crença sobre a não eficácia do método denominado “*tradicional*”, a pesquisadora categoriza-o, pejorativamente, como um processo de “*aprendizagem aditiva*”. Entretanto, apesar de bastante disseminadas, tais críticas sobre o que é considerado, ou não, método “*tradicional*”, muitos aspectos dos discursos provenientes da concepção construtivista ainda não se apresentam explícitos e claros para o alfabetizador a respeito de “*quais*” são os conteúdos necessários, e, em especial, “*como*” mobilizar estratégias didáticas para estimular a aprendizagem formal do sistema convencional da escrita.

Como podemos observar, a *Psicogênese da língua escrita* foi apresentada como uma obra revolucionária, porque oferecia possibilidades de mudanças profundas nas práticas educacionais através de uma transformação conceitual, sobretudo em relação ao “novo olhar” sobre os processos de aprendizagem dos alunos. Ao longo desta obra, Ferreiro e Teberosky (1991) também discutem sobre as possíveis respostas ao problema da aprendizagem da leitura e do sistema da escrita e procuram demonstrar:

que a aprendizagem da leitura, entendida como o questionamento a respeito da natureza, função e valor desse objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, *transcorrendo por insuspeitados caminhos*. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, *existe um sujeito que busca a aquisição do conhecimento*, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, *seguindo sua própria metodologia*. (Ferreiro; Teberosky, 1991: 11, grifos nossos)

O aluno, segundo esses pressupostos é

um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente um sujeito disposto ou mal-disposto a adquirir uma técnica particular. Um sujeito que a psicologia da lecto-escrita esqueceu, em favor de buscar aptidões específicas, habilidades particulares ou uma sempre mal definida maturidade. (Ferreiro; Teberosky, 1991: 11)

Entendemos que, afirmações como “nenhuma criança espera receber as instruções de um adulto” e “a criança a partir de suas experiências, aprende e constrói o seu próprio conhecimento” (Ferreiro; Teberosky, 1991: 27), comportam, em si, muitas confusões, visto que a relevância das práticas de ensino se diluí em prol da ideia de ações mentais construídas por um “sujeito ativo”, que é “responsável pela busca e a construção de seu conhecimento”.

A concepção construtivista, ao se debruçar sobre aspectos *psicológicos* para ancorar o modo de interpretar e compreender os processos de aprendizagem dos alunos como uma construção mental, bem como para enaltecer a importância da exploração de suas experiências empíricas espontâneas com as funções sociais da escrita, deixou de lado a valorização do ensino de *técnicas*, que pertencem à linguagem, e que são fundamentais para a aprendizagem do sistema convencional da escrita. Argumentaremos a seguir, que as práticas de letramento *não* substituem a aprendizagem das regras normativas de usos do sistema da escrita, ou seja, sua base convencional, o que pode explicar, em parte, as dificuldades enfrentadas pelos professores alfabetizadores que adotaram a perspectiva construtivista.

### 3. Psicogênese da língua escrita: “o que” e “como” ensinar quando o aluno constrói o seu conhecimento?

O que tem sido considerado a maior “*revolução conceitual*” foi a ideia de “*construção*” do conhecimento da escrita e da leitura, introduzido na alfabetização pela *psicogênese da língua escrita*, em detrimento de um ensino “*técnico*”, ancorado em métodos mediados, sobretudo, pela transmissão verbal. Ou seja, desta perspectiva construtivista atribui-se visibilidade e valorização aos processos de construção de aprendizagem do “sujeito ativo”, em detrimento do uso de quaisquer tipos de método.

Sobre essa mudança de paradigma, Mortatti afirma:

(...) gerou um sério impasse entre o questionamento da possibilidade do ensino da leitura e escrita (e sua metodização) e a ênfase na maneira como a criança aprende a ler e a escrever, ou seja, como a criança se alfabetiza. (Mortatti, 2010: 332)

Nos anos iniciais da divulgação dos resultados dessas pesquisas, o construtivismo não pretendia ser nem um novo método de ensino da leitura e escrita, e nem comportar uma nova didática da leitura e escrita. Por esses motivos, do ponto de vista da história da alfabetização no Brasil, ocorreu o que se denomina *desmetodização da alfabetização*. (Mortatti, 2010: 332)

Com a disseminação do discurso construtivista, as atividades caracterizadas, pejorativamente, pela *psicogênese da língua escrita*, como “*aspectos físicos<sup>8</sup> ou figurativos da alfabetização*” foram excluídas ou deixadas em segundo plano nas práticas pedagógicas, devido às críticas que receberam.

Em defesa da *psicogênese da língua escrita*, o pesquisador construtivista Hernández (2001: X) considera que a aprendizagem refere-se uma questão “*conceitual e não-mecânica*” ao destacar que ler e escrever são atividades *conceituais* nas quais intervêm principalmente “*habilidades cognitivas*”, e “*não perceptivo-motoras*”. Nesse sentido, afirma que não se deve esquecer que a aprendizagem da leitura e da escrita “*tem muito de emocional*” e complementa:

Não se trata agora de utilizar os argumentos da inteligência emocional, mas de não perder de vista que existem muitos afetos (que não podem ser reduzidos a conceitos, nem podem ser explicados “conscientemente”) que estão presentes quando se começa a dar sentido ao mundo (a si mesmo), como acontece quando abordamos as histórias dos outros ou tentamos compartilhar as nossas. (Hernández, 2001: X)

A partir de discursos semelhantes, muitos alfabetizadores passaram a incorporar essas ideias em suas práticas pedagógicas, e, por conseguinte, a naturalizar a aprendizagem da língua escrita, esperando

---

<sup>8</sup> Com a disseminação do construtivismo, atividades que propiciam o desenvolvimento da discriminação auditiva, visual, coordenação motora entre outras, passaram a ser concebidas como propostas que contemplam apenas “a natureza dos aspectos físicos da alfabetização”.

que todos os alunos perpassassem, “*igualmente*”, pelas *mesmas* hipóteses, até alcançar a aprendizagem do sistema de base alfabética, através de um processo de construção oriundo de ações mentais. Desse modo, o planejamento do alfabetizador restringiu-se para atender, exclusivamente, às necessidades advindas das características específicas de cada etapa descrita e classificada pela *psicogênese da língua escrita*.

No entanto, algumas vozes dissonantes têm surgido, questionando-se determinados aspectos desta proposta de alfabetização. Corroboramos, por exemplo, com a crítica de Marcilio (2016: 470) ao alegar que a concepção construtivista não tem sido comprovada pelos estudos feitos em diversos países, ao longo dos últimos vinte anos, pois, pesquisas mostram que para uma alfabetização eficaz são relevantes as orientações explícitas e sistematizadas do professor. A pesquisadora esclarece que:

Os alunos submetidos ao processo construtivista de alfabetização têm se saído pior que os que são ensinados pelo sistema tradicional. Os estudos mostram que a maioria das crianças não passa pelas fases previstas pela teoria construtivista. Essas foram algumas das conclusões de três seminários internacionais realizados no Brasil sobre o tema, em maio de 2011<sup>9</sup>. (Marcilio, 2016: 471)

Acreditamos que uma explicação plausível para estes resultados pouco promissores apontados por Marcilio seja a de que, ao se contraporem ao uso de métodos na atividade da alfabetização, os pressupostos construtivistas presentes na obra *psicogênese da língua escrita* voltam-se, quase que exclusivamente, para a compreensão do “*sujeito ativo cognoscente*” que busca, “*sozinho*”, a aquisição de seus próprios conhecimentos e, desse modo, também seria o responsável pela construção das categorias de seu próprio pensamento. Assim, colocam Ferreiro e Teberosky:

Ao que temos procurado em vão nesta literatura é o próprio sujeito: o sujeito cognoscente, o sujeito que busca adquirir conhecimento, o sujeito que a teoria de Piaget nos ensinou a descobrir. O que quer isto dizer? O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia, e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito que espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele, por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza o seu mundo. (Ferreiro; Teberosky, 1991: 26)

Nesse sentido, as implicações da concepção construtivista sobre a prática pedagógica da atividade da alfabetização contribuíram para proliferar estratégias, que se constituem como um “*fim em si*

---

<sup>9</sup> Marcilio (2016: 471-472) cita alguns recortes do seminário “Cientistas põem na berlinda práticas de alfabetização do Brasil” (2011), para elucidar sua crítica à concepção construtivista na alfabetização.

*mesmas*”, pois, ao valorizar as “*ações e operações mentais do sujeito ativo e cognoscente*”, colocaram em segundo plano aspectos imprescindíveis para propiciar a aprendizagem das bases convencionais do sistema da escrita, ou seja, as ações do processo didático educativo relacionadas ao “*o que*” e “*como*” ensinar.

Enfim, frente aos problemas inerentes da persistência do analfabetismo no Brasil, mesmo após a adoção massiva da concepção construtivista no ensino da alfabetização, o que podemos realmente interpretar sobre as implicações educacionais das pesquisas da *psicogênese da língua* na prática pedagógica? São os fatores “*externos*” que interferem no desempenho escolar, ou “a organização das estruturas ‘*mentais*’ da criança” é o elemento responsável pelo fracasso ou sucesso escolar na atividade da alfabetização? Essa, entre outras indagações, tem norteado o tratamento filosófico das implicações educacionais das imagens construtivistas, ainda presentes no pensamento de muitos alfabetizadores em nosso país.

#### **4. A terapia filosófica dos conceitos dogmáticos da concepção construtivista da *psicogênese da língua escrita no pensamento do alfabetizador***

*A filosofia torna-se uma atividade terapêutica, e o seu principal resultado será a cura do dogmatismo presente na origem das confusões conceituais.*

*Moreno (2004: 27)*

Com a grande disseminação dos pressupostos construtivistas, observamos que se assumir como um “alfabetizador tradicional” passa a se caracterizar como sinônimo de “vergonha”. Concebido como reflexo de um ensino retrógrado e ultrapassado, o método denominado “tradicional” começa a ser repellido no interior dos discursos de natureza construtivista.

A *psicogênese da língua escrita* preconiza, na prática alfabetizadora, a implicação da nova tendência de realizar sondagens diagnósticas de escrita e, com a aplicação dessa proposta, alguns mal-entendidos instalaram-se nas práticas de ensino e interferiram, equivocadamente, nos processos de aprendizagem da leitura e da escrita, quando a crença de que “*todas*” as crianças passam pelas “*mesmas*” hipóteses de escrita começaram a povoar o pensamento de muitos alfabetizadores.

Assim, junto ao repúdio do uso de qualquer tipo de método ou modelo pedagógico, considerados como “tradicional”, também começaram a emergir problemas advindos do procedimento de “diagnosticar” as etapas de “construção” da aprendizagem da língua escrita, pois, as características de

cada hipótese passaram a orientar o planejamento didático. No entanto, muitos alfabetizadores “não sabiam ao certo” como proceder, na prática, mediante a representação escrita de cada hipótese.

Considerando os equívocos advindos de imagens que supostamente naturalizam as escritas espontâneas apresentadas nas sondagens diagnósticas de escrita, aplicaremos o método da terapia filosófica, na defesa de que atribuir sentido e compreender seguir uma regra, enquanto a criança aprende o sistema da escrita, não são consequências de eventuais estados mentais e nem mesmo de supostas apreensões extraídas da observação empírica. Por exemplo, compreender as regras para escrever uma frase contempla uma série de técnicas e procedimentos pertencentes à linguagem, que são aprendidos numa determinada forma de vida; por isso, independe de experiências empíricas ou mentais, pois as regras do sistema da escrita possuem natureza convencional, e, para serem *aprendidas*, devem ser *ensinadas*. Dessa maneira, as regras que utilizamos, em nosso país, para escrever uma frase, podem não fazer sentido para outro povo.

Nesse sentido, salientamos que a atividade filosófica não é um tratamento psicológico, mas visa a terapia do pensamento quando este é invadido por imagens que o dirigem para uma *única* direção. Desse modo, Wittgenstein propõe buscarmos o significado das palavras em seus usos e empregos cotidianos, e não em uma suposta essência extralinguística, nos afastando, assim, do seu emprego metafísico. (Wittgenstein, 1999: 65-66, §115-§116)

A *terapia filosófica* recorre, entre outros métodos, ao uso de perguntas, pois, embora este processo não seja por si só terapêutico, através delas, mais do que das respostas, podemos abrir nosso campo de visão e vislumbrar os diversos usos de um conceito. O perguntar para Wittgenstein tem poder terapêutico quando nos alerta para a dogmatização e a univocidade, nos demonstrando outras possibilidades de diferentes usos de nossos conceitos.

A terapia filosófica é apresentada por Wittgenstein como uma descrição gramatical que se caracteriza como uma atividade que permite evidenciar a diversidade de formas de *usos* das palavras e, assim, explicitar suas inúmeras possibilidades de sentidos. Vale ressaltar que, para o filósofo, a linguagem não se restringe ao emprego de palavras ou de expressões linguísticas, pois também envolve atividades regradas, constituindo o que Wittgenstein irá denominar de “jogos de linguagem”. As regras destes jogos de linguagem não se confundem com as regras da gramática de uma língua (que regem o uso considerado correto da língua escrita e falada), são regras que normatizam e expressam os usos da língua engendrados dentro de contextos de uma forma de vida, constituindo-se, assim, uma gramática profunda da linguagem.

Nesta perspectiva wittgensteiniana, a compreensão do sentido não é apreendida por *entidades mentais* – solipsistas<sup>10</sup> – mas, ao contrário, no interior das práticas da linguagem; ou seja, dentro de seus diferentes usos, nos quais a significação se constitui, a partir do seguimento de regras convencionadas:

Posso querer dizer a palavra “bububu”: se não chover, irei passear? Apenas numa linguagem posso querer dizer algo com algo. Isto mostra claramente que a gramática de “querer dizer” não é semelhante à expressão “representar-se algo” e coisas do gênero. (Wittgenstein, 1999: 41, §38)

Como vemos acima, Wittgenstein nos alerta para o fato de que usamos a expressão “ter em mente” como uma regra da nossa linguagem, e não como se referindo a algo fora da linguagem.

Consideramos que empregá-la como se referindo a um suposto estado mental extralinguístico leva a equívocos e confusões de natureza conceitual. Tendo em vista evitá-los, pretendemos com a *terapia filosófica* contribuir para esclarecer alguns usos dogmáticos e unilaterais de conceitos ainda presentes no pensamento de muitos alfabetizadores que acreditam que a aprendizagem do sistema da escrita dependa da ação de processos mentais que *constroem hipóteses próprias do pensamento da criança*<sup>11</sup>.

Inspirados no método da terapia filosófica, buscamos enfatizar a relevância de investimentos pedagógicos sistematizados na atividade da alfabetização, que deverão ocorrer através de etapas necessárias, denominadas de *jogos preparatórios* (ou jogos simples e primitivos), independentemente de supostos processos mentais que possam acompanhá-las. Estes jogos possuem como premissa o ensino de técnicas da base normativa dos *usos* da língua escrita, ou seja, das regras que constituem sentidos no interior dos contextos das práticas sociais letradas que pertencem à linguagem, cujas etapas preparatórias requerem um *treinamento*<sup>12</sup> para o domínio dessa aprendizagem, visto que é a linguagem que organiza os nossos objetos empíricos e mentais.

Nesse sentido, vale destacar, também, as pesquisas de Winch (1995), que, à luz do pensamento de Wittgenstein, levanta críticas aos movimentos pedagógicos impulsionados pela concepção

---

<sup>10</sup> Conforme Abbagnano (2000: 918-919) o solipsismo caracteriza-se como: “a tese de que só eu existo e de que todos os outros entes (homens e coisas) são apenas ideias minhas. (...). Foi a aceitação dessa tese que, por vezes, levou a adotar o solipsismo como ponto de partida da teoria do conhecimento (...): O solipsismo, rigorosamente desenvolvido coincide com o realismo puro.”

<sup>11</sup> Segundo Ferreiro (1988), em sua obra *Reflexões sobre Alfabetização*, assim como em outras de suas produções, as hipóteses de escrita são apresentadas como: “construções próprias da criança, no sentido de elaborações internas que não dependem do ensino do adulto e nem da presença de amostras de escrita onde podem aparecer anotações de uma ou duas letras. (...) São construções próprias da criança que tampouco podem ser explicadas por confusões perceptivas.” (Ferreiro, 1988: 46-47)

<sup>12</sup> Segundo Wittgenstein (1999), as crianças são educadas para usar as palavras e reagir às palavras dos outros. Uma parte importante do treinamento, para o filósofo, consistirá no fato de que quem ensina mostra os objetos, chamando a atenção da criança para ele, ou pronunciando uma palavra, por exemplo, “lajota”, exibindo essa forma, o que Wittgenstein denomina de “ensino ostensivo das palavras”, ou seja, uma parte importante do treinamento. (Wittgenstein, 1999: 29, §6)

construtivista que valorizam a aprendizagem considerada “*autônoma*”. Para ele, o fundamento de uma aprendizagem baseada em uma construção independente do aluno seria “*uma perigosa ilusão*”, evidenciando, desse modo, a importância da práxis do treinamento. Entretanto, aponta os estigmas engendrados pela forte rejeição a esta concepção em função do termo “*treinamento*” usualmente remeter-se a um condicionamento behaviorista<sup>13</sup> (Winch, 1995: 1-2, tradução nossa)

As atividades voltadas para o treinamento do aluno não são consideradas, nem mesmo aceitas por alguns educadores, devido às crenças e estigmas advindos do discurso pedagógico, de caráter “*progressista*”, constituído em contraposição às concepções consideradas tradicionalmente autoritárias e centradas no ensino. No entanto, Winch (1995: 1, tradução nossa) afirma que “*treinamento não é condicionamento do comportamento*”, mas uma das atividades importantes para a aprendizagem humana.

Do mesmo modo, não acreditamos que a atividade do treinamento propicie uma aprendizagem mecanicista de uma técnica, descontextualizada e esvaziada de sentidos; mas, ao contrário, vislumbramos a relevância da frequência das regras durante o processo de aprendizagem formal do sistema convencional da escrita, ao mesmo tempo em que o alfabetizador compartilhe, com seus alunos, a vivência e a exploração da multiplicidade de significações apreendidas a partir dos usos de práticas letradas.

Concluimos que compreender as regras convencionais da base alfabética da escrita é compreender uma linguagem, ou seja, um jogo de linguagem, pois escrever, a partir dos princípios dos sistemas alfabético e ortográfico, é pertencer a uma determinada cultura, com todas as suas convenções.

### **Considerações finais**

Aprender a ler e a escrever uma língua é uma atividade complexa, pois, ao escrever uma língua, o aluno não apenas faz *uso* de signos linguísticos, mas utiliza regras de uma estrutura social e cultural, inserida nesta mesma língua, para, a partir desse domínio, apropriar-se da multiplicidade de práticas de letramento que pertencem a *jogos de linguagens complexos*, e cada vez mais sofisticados. O ato de alfabetizar, dessa forma, está inserido em um determinado contexto de uma forma de vida.

Nessa perspectiva, acreditamos que o processo de iniciação de uma criança na atividade da alfabetização pressupõe o que Wittgenstein entenderia por *treinamento*, ou seja, a ideia da introdução gradual desta criança em um ambiente social e cultural, através de técnicas linguísticas. Dessa

---

<sup>13</sup> Corrente da psicologia contemporânea que tende a restringir a psicologia ao estudo do comportamento. (Abbagnano, 2000: 105)

maneira, a compreensão dos sentidos e significados das regras convencionais constitui-se dentro da multiplicidade de usos da linguagem e não porque a criança constrói *naturalmente*, por si própria (a partir de suas experiências espontâneas), hipóteses de escrita, gradativamente, elaboradas em etapas evolutivas, até dominar, formalmente, a base convencional alfabética.

A naturalização das implicações pedagógicas na alfabetização, alicerçadas na concepção empirista (com ênfase na experiência espontânea da criança) e mentalista (consideração de padrões mentais evolucionistas), deve ser, por isso, relativizada. Desse modo, a terapia filosófica pode ser aplicada para esclarecer implicações educacionais advindas de “imagens exclusivistas e unilaterais”, que geram mal-entendidos e equívocos, no pensamento do alfabetizador, sobre como supostamente o aluno alfabetiza-se, e como deve (ou não) proceder mediante “ao pensamento dito hipotético e construído pelo aluno”, conforme os pressupostos da *psicogênese da língua escrita*.

Assim, para ensinar o aluno a escrever e a ler, acreditamos ser imprescindível que o alfabetizador saiba “como se faz” para escrever e ler, não do ponto de vista de teorias psicológicas, mas de técnicas que permitam o desenvolvimento de seus processos de aprendizagem. Apropriar-se das funções sociais da escrita não depende de um processo de construção individual, mas de aprender a seguir regras que pertencem a diferentes jogos de linguagem, inseridos em uma determinada forma de vida.

Com a realização da terapia filosófica não pretendemos propor “novas teorias” para substituir “outras”, ou apontar a eficácia de uma única ou específica tendência pedagógica em detrimento do construtivismo. Defendemos “modos diferentes” do alfabetizador interpretar as relações entre as práticas de ensino e os processos de aprendizagem na atividade da alfabetização, ao considerar que as possibilidades da compreensão de sentidos das regras convencionais da escrita ocorrem na práxis de usos, no interior da linguagem; e não através de experiências empíricas e, nem mesmo, da construção de processos mentais, pois é na própria linguagem que organizamos os nossos objetos empíricos e mentais.

### **Referências bibliográficas**

- Abbagnano, N. (2000). *Dicionário de Filosofia*. (4ª ed). [Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi. Revisão da tradução Ivone Castilho Beneditti]. São Paulo: Martins Fontes.
- Azanha, J.M.P. (2006). *A Formação do Professor e Outros Escritos*. São Paulo: Editora Senac.
- Carvalho, J.S.F. (2010). *José Mario Azanha*. Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana.
- Ferreiro, E. (1988). *Reflexões sobre Alfabetização*. [Tradução Horácio Gonzales]. São Paulo: Cortez.

- Ferreiro, E.; Teberosky, A. (1991). *Psicogênese da Língua Escrita*. (4ªed). [Tradução Diana M. Linchestein; Liana Di Marco; Mário Corso]. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gottschalk, C.M.C. (2008). A Construção e Transmissão do Conhecimento Matemático sob uma Perspectiva Wittgensteiniana. In: *Cad. Cedes*. 28(74). Campinas. (pp. 75-96)
- Hernández, F. (2001). Sobre Prólogos, Leitura e Escrita e um pouco de História. In: Pérez, Francisco Carvajal; Garcia, Joaquim Ramos (Orgs.) (2001). *Ensinar ou Aprender a Ler e a Escrever? Aspectos Teóricos do Processo de Construção Significativa, Funcional e Compartilhada do Código Escrito*. [Tradução Cláudia Schilling]. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Marcilio, M.L. (2016). *História da Alfabetização no Brasil*. São Paulo: Edusp: Editora da Universidade de São Paulo.
- Mendonça, Onaide Schwartz; Mendonça, Olympio Correa de (2011). Psicogênese da Língua Escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, *Pró-Reitoria de Graduação. Caderno de formação: formação de professores: Bloco 02: Didática dos conteúdos*. Cultura Acadêmica. São Paulo. Vol.2. (pp. 36-57). Disponível em:  
<<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40138>>. (Acesso: 11 de abril, 2018)
- Moreno, A.R. (1995). *Wittgenstein: através das imagens*. (2ªed). Campinas: Editora UNICAMP.
- \_\_\_\_\_ (2004). Uma Concepção de Atividade Filosófica. In: *Caderno de História, Filosofia e Ciências*. Série 3, 14(2). Campinas. (pp. 275-302)
- Mortatti, M. (2010). Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. In: *Revista Brasileira de Educação*. Vol15, n. 44.
- Piaget, J. (1975). *Para onde vai a Educação?* (3ª ed.) [Tradução Ivette Braga]. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora Unesco.
- Soares, M. (2017). *Alfabetização e Letramento*. (7ª ed). São Paulo: Editora Contexto.
- Tolchinsky Landsmann, L. (2003). *Aprendizagem da Linguagem Escrita: processos evolutivos e implicações didáticas*. (3ª ed). [Tradução Cláudia Schilling]. São Paulo: Editora Ática.
- Weisz, T. (1988) Prefácio. In: Ferreiro, E. (1988). *Reflexões Sobre Alfabetização*. [Tradução Horácio Gonzales]. (ed.al). São Paulo: Cortez: Autores Associados. Coleção polêmicas do nosso tempo.
- Winch, C.(1995) Education Needs Training. In: *Oxford Review of Education*. September, 21(3).
- Wittgenstein, L. (1999). *Investigações Filosóficas*. Coleção os pensadores. [Tradução de José Carlos Bruni]. São Paulo: Editora Nova Cultural.