

**POR QUE NÃO  
É A MESMA COISA:  
O PENSAMENTO  
DE EMÍLIA FERREIRO,  
IMPLICAÇÕES PARA  
A COMPREENSÃO DO  
APRENDIZADO  
DA ESCRITA E  
EQUÍVOCOS DE  
ABORDAGEM  
NO BRASIL**

**POR QUÉ NO ES LO MISMO: EL PENSAMIENTO DE EMÍLIA FERREIRO, IMPLICACIONES  
PARA LA COMPRENSIÓN DEL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA Y MALENTENDIDOS DEL  
ENFOQUE EN BRASIL**

**WHY IT IS NOT THE SAME THING: THE THOUGHT OF EMÍLIA FERREIRO, IMPLICATIONS  
FOR UNDERSTANDING THE LEARNING OF WRITING, AND MISUNDERSTANDINGS OF  
APPROACH IN BRAZIL**

**Rosângela Pedralli\***

Universidade Federal de Santa Catarina

---

\* Professora Adjunta do Departamento de Língua e Literatura Vernáculas da Universidade Federal de Santa Catarina. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Linguística (GEPEL/FURG-UFSC). E-mail: [rosangelapedralli@hotmail.com](mailto:rosangelapedralli@hotmail.com).

RESUMO: O presente artigo retoma, analisa e discute a relação entre Epistemologia Genética e Psicogênese da Escrita para problematizar a (im)possibilidade de compatibilizar tais escopos com perspectivas teórico-pedagógicas histórico-críticas. Trata-se de uma reflexão fundamental para a definição de projetos formativos orientadores de currículos e trabalhos educativos, especialmente no âmbito da alfabetização. À luz dessa problematização, no presente estudo, enfrentamos os seguintes eixos de análise e discussão: (i) retomada de seu lugar no movimento histórico, (ii) sua assunção como procedimento metodológico de ensino em contradição com a própria teorização produzida pela autora e seu grupo de colaboradores e (iii) sua forma de conceber o objeto de conhecimento prioritário em sua elaboração teórica, a modalidade escrita da língua, na relação com a totalidade das manifestações simbólicas e da história da escrita. A apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, sinteticamente, ganhará contornos muito distintos a depender do fundamento teórico-filosófico preconizado.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Sistema de Escrita Alfabético. Pedagogia crítica. Psicogênese da escrita.

RESUMEN: En este artículo, retomamos, analizamos y discutimos la relación entre la Epistemología Genética y la Psicogénesis de la Escritura para problematizar la (im)posibilidad de compatibilizar dichos alcances con las perspectivas teórico-pedagógicas histórico-críticas. Se trata, sobre todo en relación con la alfabetización, de una reflexión fundamental para la definición de proyectos formativos que orienten el currículo y el trabajo educativo. Ante esta problematización, nos enfrentamos a los siguientes ejes de análisis y discusión: (i) la reanudación de su lugar en el movimiento histórico, (ii) su asunción como procedimiento metodológico de enseñanza en contradicción con la propia teorización producida por la autora y su grupo de colaboradores y (iii) su forma de concebir el objeto de conocimiento prioritario en la modalidad escrita de la lengua, su elaboración teórica, en la relación con la totalidad de las manifestaciones simbólicas y la historia de la escritura. La apropiación del Sistema de Escritura Alfabética adquirirá contornos muy diferentes, sintéticamente, en función del fundamento teórico-filosófico que se defiende.

PALABRAS CLAVE: Alfabetización. Sistema de escritura alfabético. Pedagogía crítica. Psicogénesis de la escritura.

ABSTRACT: In this article, we take up, analyze and discuss the relationship between Genetic Epistemology and the Psychogenesis of Written Language in order to problematize the (im)possibility of making these scopes compatible with historical-critical theoretical-pedagogical perspectives. This is, especially in relation to literacy, a fundamental reflection for the definition of formative projects that guide the curriculum and educational work. In the face of this problematization, we deal with the following axes of analysis and discussion: (i) the resumption of its place in the historical movement, (ii) its assumption as a methodological teaching procedure in contradiction with the very theorization produced by the author and her group of collaborators, and (iii) its way of conceiving the priority object of knowledge in the written modality of language, its theoretical elaboration, in relation to the totality of symbolic manifestations and the history of writing. The appropriation of the Alphabetic Writing System will acquire very different contours, synthetically, depending on the philosophical-theoretical foundation recommended.

KEYWORDS: Literacy. Alphabetic Writing System. Critical Pedagogy. Psychogenesis of Written Language.

## 1 INTRODUÇÃO

Quando tratamos da alfabetização no cenário educacional brasileiro, não é possível produzir quaisquer elaborações sem considerar as interveniências do pensamento de Emília Ferreiro nas questões teórico-pedagógicas e metodológicas e na formação de professores para/em atuação nesse campo. Isso precisa ser feito, como é o caso neste artigo, ainda que seja no âmbito de (i) retomada de seu lugar no movimento histórico, (ii) sua assunção como procedimento metodológico de ensino em contradição com a própria teorização produzida pela autora e seu grupo de colaboradores e (iii) sua forma de conceber o objeto de conhecimento prioritário em sua elaboração teórica, a modalidade escrita da língua, na relação com a totalidade das manifestações simbólicas e da história da escrita.

Para esse empreendimento, por incidir diretamente sobre o fenômeno educacional na correlação, própria e inerente, com a ciência, faz-se necessário situar a matriz epistemológica, portanto filosófica, que ampara a proposta teórica em causa. É nesse esforço que buscamos, com a brevidade demandada por um artigo, retomar e discutir esse arcabouço teórico na relação estreita com o campo

da Alfabetização, sem descurar do rigor exigido para a formação do profissional que se responsabiliza pela apropriação inicial da escrita no âmbito escolar.

## 2 EPISTEMOLOGIA GENÉTICA E A CONCEPÇÃO CONSTRUTIVISTA PIAGETIANA

O escopo epistemológico piagetiano, denominado pelo próprio autor como *epistemologia genética*, reúne-se a um conjunto de tentativas de explicar o desenvolvimento humano de base biologicista, mesmo que originalmente buscasse distinguir-se dele. Tais tentativas são gestadas no âmbito da psicologia e são desenvolvidas como explicações sobre o modo pelo qual o ser humano se desenvolve de forma íntegra, no sentido de não serem previstas complementações e tampouco a possibilidade de coincidências entre os paradigmas explicativos. No limite, cada um desses paradigmas se propõe a explicar por uma via distinta e ao mesmo tempo radicalmente convergente o desenvolvimento de cada novo ser da espécie humana (cf. DUARTE, 2008). A convergência reside justamente na base biológica que se projeta nelas, apesar de esforço de algumas para superá-la.

### 2.1 A APRESENTAÇÃO DOS FUNDAMENTOS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICOS PRÓPRIOS DO PENSAMENTO PIAGETIANO E A IMPOSSIBILIDADE DE RETARDAR A CRÍTICA

No caso da tentativa proposta na elaboração que define a obra *Epistemologia Genética* (PIAGET, 2012 [1990]), a tese central é de que:

[...] o conhecimento não pode ser concebido como algo predeterminado nem nas estruturas internas do sujeito, porquanto essas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nas características preexistentes do objeto, uma vez que elas só são conhecidas graças à mediação necessária dessas estruturas, e que estas, ao enquadrá-las enriquecem-nas (quando mais não seja para situá-las no conjunto dos possíveis). Em outras palavras, todo o conhecimento contém um aspecto de elaboração nova, e o grande problema da epistemologia consiste em conciliar essa criação de novidades com o fato duplo de que, no terreno formal, elas se fazem acompanhar de novidades imediatamente elaboradas, e de que, no plano do real, permitem (e são, de fato, as únicas a permitir) a conquista da objetividade. (PIAGET, 2012 [1990], p. 1)

Para a resolução desse problema epistemológico, Piaget destaca e corrobora a síntese acerca de sua elaboração em cooperação com seu grupo de pesquisa produzida pela American Psychological Association (PIAGET, 2012 [1990], p. 3): “Ele abordou questões até então exclusivamente filosóficas de uma forma decididamente empírica e constituiu a epistemologia como ciência separada da filosofia, mas vinculada a todas as ciências humanas”. A essa síntese, o autor construtivista fez a seguinte complementação: “[...] sem esquecer, naturalmente, a biologia”.

Adiantando, em alguma medida, o conteúdo previsto para a subseção seguinte, acerca dessa síntese sobrelevada pelo autor em sua obra, vale uma primeira consideração: a impossibilidade original de cisão entre ciência e filosofia. Nesses termos, as elaborações consistentes próprias do campo da epistemologia apresentam consenso sobre a indissociabilidade entre a ciência, em seus distintos padrões, paradigmas e abordagens, e filosofia, se não o é por outros motivos, pela natureza histórica e, portanto, ideológica da ciência. Limitaremos-nos, neste artigo, a apresentar apenas esquematicamente os padrões científicos, segundo elaboração de Tonet (2013), e os três marcos das abordagens epistemológicas, apresentados e discutidos por Löwy (1985; 1987)<sup>1</sup>.

Antes, contudo, vale registrar nossa concordância com Andery *et al.* (1988, p. 14-15) ao asseverarem que “As ideias são a expressão das relações e atividades reais do homem, estabelecidas no processo de produção de sua existência”, o que não se dá de modo automático, neutro: “[...] aquilo que o homem faz, acredita, conhece e pensa sofre interferência também das ideias (representações) anteriormente elaboradas [...] [e] geram transformações na produção de sua existência”, do que a ciência não estaria apartada.

<sup>1</sup> Entendemos que a impossibilidade de dar tratamento mais detido a essa questão possa ser plenamente suplantada pela leitura de Tonet (2013) e Löwy (1985; 1987), produções amplamente reconhecidas no campo.

No que compete, então, especificamente aos padrões científicos, Tonet (2013, p. 9), entendendo que a concepção científica “[...] vai de par, de modo geral, com a ideia de que a sociedade moderna, ou até aquela chamada de pós-moderna, é a forma definitiva de sociedade”, posição que balizaria a defesa de que a assunção de posições sociais e, portanto, ideológicas significaria postura não científica. Nessa direção, estariam presentes de forma muito fortemente marcada na história da humanidade o padrão de cientificidade greco-medieval e o moderno. O primeiro, segundo o mesmo autor, expressa a forma de produção do conhecimento própria da Antiguidade e da Idade Média, sendo regido pela perspectiva metafísica. O segundo, fundado no primado de que o que se fez até então não era ciência em razão do alinhamento metafísico assumido, firma-se como o único modo de produzir conhecimento socialmente válido. Para o padrão moderno, o polo regente do conhecimento é o próprio sujeito, não sendo considerada a possibilidade de colocar tal polo em suspeição em razão de desconsiderar a coexistência entre duas abordagens possíveis no âmbito científico: essa, a gnosiológica, e a ontológica. É justamente enfrentando essa questão tanto quanto a premissa de que seria possível cindir ideologia e ciência que se eleva o padrão marxiano, que defenderá que a produção de conhecimento desde a origem sofre influência e relaciona-se com as posições sociais, seja pela égide da conservação ou pelo vislumbre de sua transformação. Para tal, irá inflexionar a verdade moderna e fundar-se sob base ontológica.

Michael Löwy, a seu turno, toma esse embate entre padrões científicos pelo corte histórico do padrão moderno, envolvendo mais diretamente as formas de manifestação epistemológicas dele e incluindo nesse, salvaguardadas todas as distinções muito claramente marcadas em sua elaboração, a forma de conhecer própria do marxismo. Ao produzir sua categorização, Löwy enfatiza a necessária assunção de ideologia e ciência como indissociáveis, *as visões sociais de mundo* como denomina, posicionando-as em dois tipos: as visões ideológicas “[...] quando servirem para legitimar, justificar, defender ou manter a ordem social do mundo [...]” (LÖWY, 1985, p. 21) e as visões sociais utópicas “[...] quando tivessem uma função crítica, negativa, subversiva, quando apontassem para uma realidade ainda não existente” (LÖWY, 1985, p. 21). A partir desses tipos, seria possível situar as abordagens epistemológicas prevaletes em: positivista, historicista e marxista. As duas primeiras, apesar de assentadas em perspectivas de produção do conhecimento diametralmente opostas, seriam concretizações do tipo de visão ideológica; enquanto a última, marxista, seria uma manifestação da visão social utópica. A título de esclarecimento, vale apresentar a definição de *utopia* assumida por Löwy (1985, p. 21): “É uma aspiração a uma ordem social, a um sistema social que ainda não existe em nenhum lugar e que, portanto, está em contradição com a ordem existente, com a ordem estabelecida”.

Retomando a proposição epistemológica de Piaget, nessa mesma direção, importa uma consideração sobre o padrão científico e a concepção de ciência depreensíveis nessa síntese da mencionada associação. Quer parecer-nos que, ao reverenciar a contribuição da epistemologia genética pela produção de “forma decididamente empírica” de uma “ciência separada da filosofia”, recai-se no padrão científico hegemônico, porque reconhecido como “a” ciência de fato, o padrão moderno, para o qual a ideia da neutralidade e a superioridade do sujeito sobre o objeto são pontos fundamentais. Por neutralidade aqui, entende-se, dentre outros focos possíveis, a assepsia das dimensões sócio-histórica e cultural – e, portanto, política – para que se produza conhecimento científico genuíno, o que remete a importantes categorias do Positivismo – concepção científica pertencente ao padrão moderno, que tem como marca nodal a tentativa de haurir da atividade de pesquisa a dimensão ideológica inerente a ela e, com isso, inclinando-se a uma visão social de mundo pró-manutenção do status quo, conservadora. Muito desse alinhamento, cabe esse registro, é confirmado por uma busca por tomar a ordem social e tudo o que decorre dela como naturalizadas. Numa tentativa de antecipação à crítica e de defesa sobre tal questão, o autor assim se situa em relação ao embate epistemológico, sem, contudo, superar a mera dimensão retórica.

[...] encontrar-se-á nestas páginas a exposição de uma epistemologia que é naturalista sem ser positivista, que coloca em evidência a atividade do sujeito sem ser idealista, que se apoia igualmente no objeto ao mesmo tempo que o considera um limite (portanto, existindo independentemente de nós mas sem ser completamente alcançado) e que, sobretudo, vê no conhecimento uma construção contínua [...]. (PIAGET, 2012 [1990], p. 6)

É interessante notar, nesse mesmo fragmento destacado na avaliação da associação, a importância conferida ao caráter empírico que marca o fundamento construtivista na elaboração piagetiana. Apenas a título de confirmação: trata-se também aqui de elemento nodal das elaborações teóricas típicas do padrão científico moderno, seja nas derivações que preconizam a subjetividade (o Historicismo de modo geral) ou ainda a hipercentralidade na subjetividade (o paradigma pós-moderno em sua vasta gama de

refinamentos), seja nas que delimitam as formas de conhecer a realidade ao manejo pelo pesquisador de métodos cristalizados e pré-concebidos no âmbito de fundamentos teóricos tipificados (genericamente, o Positivismo) (cf. TONET, 2013; LÖWY, 1985, 1987).

Merece ainda uma consideração a complementação apresentada por Piaget à avaliação da American Psychological Association. Ao apor, ao registro da revista sobre o alcance da epistemologia genética “a todas as ciências humanas”, o complemento de que não se poderia “esquecer, naturalmente, [d]a biologia”, Piaget acaba por corroborar um aspecto nodal dos paradigmas desenvolvimentais biologicistas, a prevalência da dimensão biológico-orgânica sobre a dimensão social, o que parece ser referendado quando enfatiza que “[...] as próprias fases psicogenéticas mais elementares são precedidas por fases que, de uma certa maneira, são organogenéticas” (PIAGET, 2012 [1990], p. 3). A identificação dessa prevalência biológico-orgânica coloca sob suspeição quaisquer argumentos em favor de uma possível aproximação/complementação entre concepção construtivista e as ideias da Psicologia Social, projetadas especialmente pela Escola de Vigotski.

Acerca das especificidades que envolvem as tentativas de aposição das proposições dessas duas formas distintas de explicar o desenvolvimento humano, Duarte (2008, p. 20-21), retomando a prioridade da dimensão ontológica do mundo social, a qual envolveria tanto a produção do conhecimento (sobre o que já tratamos anteriormente neste artigo) quanto o próprio trabalho educativo, assim escreve:

Em uma perspectiva histórico-social, mais importante do que apenas superar unilateralismos na análise da relação sujeito-objeto é buscar compreender as especificidades dessa relação, considerando-se que sujeito e objeto são históricos e que a relação entre eles também é histórica. Não é possível compreender essas especificidades quando se adota um modelo biológico da interação entre organismo e meio-ambiente.

Nesse ponto, vale o que entendemos ser um importante reparo considerando-se o campo da alfabetização. Trata-se da eleição da psicogênese da escrita por Magda Soares, na obra, prêmio Jabuti, *Alfabetização: a questão dos métodos*. Ao justificar a contribuição sui generis dessa elaboração para a discussão do que a autora denomina de “faceta linguística da alfabetização” no âmbito dessa mesma obra, evoca os estudos desenvolvidos por Luria, integrante da Escola de Vigotski, e assim posiciona a diferença entre ambos:

[...] embora essa teoria [psicogênese da escrita] e a de Luria analisem aproximadamente o mesmo período do processo de desenvolvimento da criança [...], diferenciam-se em relação ao **objeto de conhecimento** privilegiado: na pesquisa de Luria[,] o foco é posto nos grafismos utilizados pela criança para apoio à memória, ou seja, o objeto do conhecimento é uso da escrita pela criança como *instrumento*; na pesquisa de Ferreiro e Teberosky, o foco é posto nos processos cognitivos da criança em sua progressiva aproximação ao princípio alfabético de escrita, ou seja, o objeto do conhecimento é a escrita como *um sistema de representação* [...]. (SOARES, 2017, p. 62, grifos no original)

A nosso ver, parece, no mínimo, uma simplificação significativa posicionar a diferença entre os dois escopos no que a autora chama de “objeto do conhecimento”, no limite, porque a distinção mais elementar entre ambos reside justamente na prevalência da dimensão biológico-orgânica da concepção construtivista em relação à dialética entre essa dimensão e a sociocultural na Psicologia Social, o que certamente oferece implicações para a forma como o objeto língua e sua apropriação são assumidos.

Materializando num contínuo a psicogênese dos conhecimentos, a partir desses pressupostos e sob a mencionada base biologicista, Piaget assim define os níveis que, divididos em dois momentos – um anterior ao desenvolvimento da linguagem pelo indivíduo e outro já com ela desenvolvida como capacidade –, caracterizariam o desenvolvimento humano: (i) níveis sensoriomotores; (ii) nível do pensamento pré-operatório; (iii) o segundo nível pré-operatório – entre 5-6 anos; (iv) o primeiro nível do estágio das operações “concretas” – entre 7-8 anos; (v) o segundo nível das operações “concretas” – entre 9-10 anos; e (vi) as operações formais – entre 11-12 anos.

Ao introduzir a especificação desses níveis na obra em causa, o autor (2012 [1990]) destaca que o conhecimento, ao contrário do que estaria na base do apriorismo ou do inatismo, por exemplo, não procede nem de um sujeito consciente de si mesmo nem de objetos já constituídos, mas de interações que se produziram “[...] a meio caminho entre sujeito e objeto, mas em virtude de uma

indiferenciação completa e não de trocas entre formas distintas” (PIAGET, 2012 [1990], p. 8) ou, ainda nas palavras desse autor (2012 [1990], p. 9), “[...] o problema inicial do conhecimento será, portanto, o de construir tais mediadores”; eis o foco no sujeito. Para tal, partir-se-ia da zona de contato entre o próprio corpo e as coisas.

Ao asseverar essa dinâmica a partir da qual se *instauraria* o conhecimento – e nos parece que, nos termos definidos pelo autor, essa é mesmo a palavra mais correta – Piaget, supostamente, estaria assumindo que, portanto, o homem seria geneticamente social, o que, como defende e explica La Taille (1992, p. 12), “[...] não significa optar por uma teoria que explique como este ‘social’ interfere no desenvolvimento e nas capacidades da inteligência humana”. Interessante que, para precisar essa definição de “homem como ser social”, esse debatedor do pensamento piagetiano evoca uma passagem do nome do paradigma desenvolvimental construtivista em que ele justamente posiciona o desenvolvimento social do ser humano na absoluta correlação com o critério etário, destacando, ao contrário do que parecia ser seu objetivo, a natureza biologista desse fundamento. Eis a mencionada passagem: “O homem normal não é social da mesma maneira aos seis meses ou aos vinte anos de idade e, por conseguinte, sua individualidade não pode ser da mesma qualidade nesses dois diferentes níveis” (PIAGET, 1977, p. 292 apud LA TAILLE, 1992, p. 12).

Para dar maior definição a tal aspecto da elaboração piagetiana, La Taille (1992, p. 14, grifo no original) vai destacar o conceito de *equilíbrio*, segundo o qual “[...] o ‘ser social’ de mais alto nível é justamente aquele que consegue relacionar-se com seus semelhantes de forma *equilibrada*”. Em consequência dessa forma de compreensão do desenvolvimento humano, a personalidade não é mais do que o indivíduo submetendo-se voluntariamente às normas de reciprocidade e de universalidade, o que reforça a um só tempo os caracteres biologicista e adaptativo da concepção em foco, além de posicionar inegavelmente o construtivismo, defendido pelo autor, em alinhamento à visão social de mundo conservadora.

É especialmente sobre tais pressupostos evidenciados nesse fundamento que, na subseção que segue, apresentaremos os limites que identificamos nele e em teorias dele derivadas, do que é exemplo a teorização de Ferreiro e colaboradores, principalmente para a educação escolar, incluindo-se de forma destacada a alfabetização.

## 2.2 CRÍTICA AO ESCOPO EPISTEMOLÓGICO PIAGETIANO À LUZ DE UMA PERSPECTIVA CRÍTICO-TRANSFORMADORA

Uma matriz teórico-filosófica e pedagógica crítico-transformadora certamente entende haver problema em assumir as dimensões biologista e adaptativa como pressupostos tanto para pensar o projeto social, quanto para pensar projetos formativos, a exemplo dos escolares, que assumem concepções de desenvolvimento humano normalmente na prevalência biológico-orgânica, como é o caso do construtivismo. De forma geral, essas concepções envolvem o processo de conhecimento e podem ser classificadas em três grandes grupos, quais sejam: inatismo/apriorismo, empirismo e interacionismo (BECKER, 1993 apud DUARTE, 2008), suscitando compreensões de que, sendo esses os únicos grandes marcos possíveis para pensar o desenvolvimento humano, no último desses grupos estariam reunidos tanto Piaget quanto Vigotski, sendo o último classificado como sociointeracionista, com o que temos discordância radical, nos termos antecipados na subseção anterior, mas para o que vale retornar dada a projeção dessa tentativa de reunião também no campo da alfabetização.

Nessa direção, importa retomar e ampliar as distinções entre as ideias dos autores em razão do fundamento epistemológico que as sustentam. No caso do construtivismo piagetiano, “Nenhum leitor da obra do pensador genebrino desconhece que ele interpretava o desenvolvimento da inteligência como parte do processo de adaptação do indivíduo ao meio ambiente, numa direta referência ao processo biológico de interação adaptativa entre organismo e meio ambiente” (DUARTE, 2000, p. 91).

O meio ambiente, nos termos assumidos pela epistemologia genética, “[...] é definido sempre por referência ao sujeito” (DUARTE, 2000, p. 93) e não como existência independentemente da consciência dele, o que leva à compreensão de que “[...] o conhecimento é algo que se refere não ao mundo exterior, mas sim aos processos e às estruturas de percepção e ação do sujeito” (DUARTE, 2000, p. 93). O desenvolvimento humano, à luz dessa concepção, portanto, seria sinônimo de adaptar-se (logo, acriticamente) ao meio ambiente (às realidades natural e social), para o que a construção de conhecimento desde o próprio sujeito seria elemento

constituente, sendo a transmissão do conhecimento reservada para casos em que ela fosse inevitável (DUARTE, 2000). Nas palavras de Azenha (1993, p. 24), “[...] ser bem sucedido na perspectiva biológica implica a possibilidade de conseguir um ponto de equilíbrio entre as necessidades biológicas fundamentais à sobrevivência e as agressões ou restrições colocadas pelo meio à satisfação dessas mesmas necessidades”.

Assumindo como pressuposto a ideia de que, afora as claras distinções entre esses três grupos, eles convergem na assunção de um modelo explicativo biológico, naturalizante do desenvolvimento humano, e marcando a distinção entre tais concepções expressas por esses grupos e um modelo desenvolvimental de matriz histórico-social, Vigotski e sua escola colocam a apropriação do conhecimento produzido historicamente num lugar destacado para o desenvolvimento humano, uma vez que seria justamente tal apropriação o elemento fundamental para a promoção da humanização, o que envolve a confirmação para si de capacidades humanas garantidas ontogeneticamente apenas como potência. De acordo com Duarte (2008), quando uma concepção de desenvolvimento humano que denega ou, pelo menos, secundariza esse caráter histórico passa a balizar projetos educacionais impõe implicações pedagógicas como “[...] a secundarização do ato de ensinar e da transmissão de conhecimentos” (DUARTE, 2008, p. 21). Nesse sentido, o custo para a formação humana não pode ser desprezado, uma vez que assumir que, na esteira da adaptação humana e da naturalização/biologização de seu desenvolvimento, os projetos formativos teriam como fim a conservação da ordem vigente, como naturalmente presente e não como resultado da ação humana no curso da história.

Contribuindo e adensando essa posição acerca do construtivismo, Rossler (2005) destaca quatro pontos que poderiam explicar a adesão a esse ideário pela educação escolar, ainda que Fosnot (1998), a partir de alinhamento compatível com as ideias de Piaget, defenda que ele não se trate de uma teoria de ensino. O primeiro deles diz respeito ao poder de sedução que a concepção teria em razão da aproximação a elementos fortemente ideológicos e sedutores reificados no cotidiano da sociedade capitalista. No que tange ao segundo ponto, em razão desse caráter de sedução, portanto de alienação, o construtivismo teria aderência por ser uma “[...] teoria de natureza imediata, espontânea, pragmática, carente de reflexão, de rigor lógico [...]” (ROSSLER, 2005, p. 16). Já o terceiro desses pontos põe em destaque a alienação humana e defende: “A presença de processos de sedução na vida dos indivíduos e, sendo assim, a sedução nas atividades que compõem a prática educativa dos educadores é, por sua vez, uma manifestação da alienação desses mesmos educadores, assim como da alienação de sua prática, de seu pensamento e, em última instância, de sua formação [...]” (ROSSLER, 2005, p. 16). Por fim, o último dos pontos dá relevo à relação entre o elemento de sedução na propagação de determinadas teorias da educação e a ocorrência dos modismos educacionais (ROSSLER, 2005).

Isso posto, por ilação, é possível entender que a adesão por profissionais da educação a uma concepção não pautada na reflexão, na consciência e na crítica revelaria um indivíduo profundamente movido pela subjetividade em si e, conseqüentemente, alienado, o que nos leva a um ponto fundamental, se assumirmos as demandas da atividade profissional do professor e as implicações delas para a sua formação: é possível pensar um currículo voltado para projeto formativo humanizador, bem como planejar/organizar/sistematizar um trabalho educativo com vistas a contribuir para tal objetivo se não se desenvolveu em si formação correlata? Haveria tal possibilidade se não se entende, no limite, que essa seria a verdadeira função social da escola? Nesse sentido, os argumentos de Rossler (2005) e a própria análise da epistemologia genética, ainda que incipiente no âmbito deste artigo, parecem por si só apontar para a resposta a essas questões imbricadas.

Parece-nos, como veremos na seção que segue, que a adesão ao pensamento de Ferreiro e colaboradores, fundamentada nessa epistemologia, na forma de uma orientação teórico-metodológica no campo da alfabetização, carrega consigo essas mesmas contradições. Eis o que se busca desvelar na próxima seção.

### 3 O PENSAMENTO DE EMÍLIA FERREIRO COMO MATERIALIZAÇÃO DO CONSTRUTIVISMO NO ÂMBITO DA ALFABETIZAÇÃO: IMPLICAÇÕES E EQUÍVOCOS

É certo que as discussões no campo da alfabetização no cenário nacional enfrentam ou, no mínimo, se defrontam com uma pergunta elementar e ao mesmo tempo complexíssima: como garantir que alunos das classes populares, sejam eles adultos ou crianças, se alfabetizem? As respostas a essa questão serão tão diversas quanto as ideias do que signifique estar alfabetizado. É nesse sentido que o trabalho teórico desenvolvido por Ferreiro e colaboradores pretendeu avançar e é sobre alguns elementos considerados centrais a essa teorização que nos debruçaremos ainda que brevemente, quiçá esquematicamente.

#### 3.1 O FUNDAMENTO, AS ELABORAÇÕES TEÓRICAS E AS IMPLICAÇÕES PARA A ALFABETIZAÇÃO

Emília Ferreiro e Ana Teberosky produziram o que entenderam converter-se em uma contribuição ao campo da alfabetização, como essa primeira autora enuncia, a partir de fundamento epistemológico piagetiano: “Em todas as minhas apresentações e publicações anteriores tenho afirmado que a teoria de Piaget foi minha principal fonte de inspiração para a pesquisa sobre leitura e escrita.” (FERREIRO, 2009 [1986], p. 9). Do mencionado fundamento, a autora haure, além de outros aspectos, a pergunta fundamental que orientou a pesquisa desenvolvida por Piaget – como passar de um estado menor a um estado maior de conhecimento? –, para cuja resposta ela considerou fundamental “[...] procurar identificar os modos de organização relativamente estáveis que podem caracterizar os níveis sucessivos de conhecimento de um dado domínio [...]” (FERREIRO, 2009 [1986], p. 9).

Perscrutando essa agenda, é que a autora, em coautoria com Ana Teberosky, chega à contribuição possivelmente mais conhecida de sua elaboração, os estágios implicacionais da aquisição<sup>2</sup> da escrita, quais sejam: pré-silábico, silábico-alfabético e alfabético<sup>3</sup>. Tais estágios são, na exposição das autoras, divididos em cinco níveis, conceptualizados da seguinte forma:

NÍVEL 1 – Neste nível, *escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da escrita*. Se esta forma básica é a escrita de imprensa, teremos grafismos separados entre si, compostos de linhas curvas e retas ou de combinações entre ambas. Se a forma básica é a cursiva, teremos grafismos ligados entre si com uma linha ondulada como forma de base, na qual se inserem curvas fechadas ou semifechadas. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 183, grifos no original)

NÍVEL 2 – A hipótese central nesse nível é a seguinte: *Para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes) deve haver uma diferença objetiva nas escritas*. O progresso gráfico mais evidente é que a forma dos grafismos é mais definida, mais próxima à das letras. Porém o fato conceitual é o seguinte: segue-se trabalhando com a hipótese de que faz falta uma certa quantidade mínima de grafismos para escrever algo, e com a hipótese da variedade nos grafismos. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 189, grifos no original)

NÍVEL 3 – Este nível está caracterizado pela tentativa de dar um *valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita*. Nesta tentativa, a criança passa por um período da maior importância evolutiva: *cada letra vale por uma sílaba*. É o surgimento do que chamaremos a *hipótese silábica*. Com esta hipótese, a criança dá um salto qualitativo com respeito aos níveis precedentes. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 193, grifos no original)

NÍVEL 4 – *Passagem da hipótese silábica para a alfabética*. Vamos propor, de imediato, nossa interpretação deste momento fundamental da evolução: *a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá “mais além” da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafias* (ambas exigências puramente internas, no sentido de serem hipóteses originais da criança) e o *conflito*

<sup>2</sup> Mantemos, nas remissões diretas à proposta teórica dessa autora, o termo *aquisição* em oposição ao conceito vigotskiano de *apropriação*, por entendermos que, sob a lógica defendida por Ferreiro e Teberosky, trata-se de um processo que, ao sobrepor a natureza biológico-orgânica à “descoberta” do sistema de escrita alfabética produzido historicamente e ao complexo processo de incorporação à segunda natureza que dela decorre, teria seus limites melhor explicados com o emprego desse termo.

<sup>3</sup> No âmbito deste artigo, com os objetivos que movem nossa proposta de contribuição, não nos ocuparemos de descrever tais estágios e limitar-nos-emos a apresentar as conceptualizações dos níveis, por serem eles já amplamente reconhecidos por profissionais que atuam na alfabetização. A discussão original pode ser encontrada na obra *Psicogênese da língua escrita*, sob autoria de Emília Ferreiro e Ana Teberosky e publicada em 1999.



*entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica* (conflito entre uma exigência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito). (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 196/209, grifos no original)

NÍVEL 5 – A *escrita alfabética* constitui o final desta evolução. Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a “barreira do código”; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever, isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: *a partir desse momento a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito.* (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 213, grifos no original)

Trata-se de um trabalho amplamente conhecido e que permitiu a identificação desses modos de organização precedentes à representação<sup>4</sup> alfabética da linguagem e o ordenamento em que se sucedem: “[...] primeiro, vários modos de representação alheios a qualquer busca de correspondência entre a pauta sonora de uma emissão e a escrita; depois, modos de representação silábicos (com ou sem valor sonoro convencional) e modos de representação silábico-alfabéticos que precedem regularmente a aparição da escrita regida pelos princípios alfabéticos” (FERREIRO, 2009 [1986], p. 10).

Tais achados são convergentes com o compromisso de “[...] compreender a ‘lógica interna’ desses modos de organização, bem como a de compreender as razões da substituição de um modo de organização por outro [...]” (FERREIRO, 2009 [1986], p. 10), o que a autora define ser a tarefa de quem pensa sobre a gênese da escrita, entendemos, portanto, por pesquisadores e professores que atuam, ao menos, na alfabetização. Dessa assertiva, é depreensível uma premissa fundamental: a teorização em causa, como teorização que é, não se propõe a definir ou mesmo apresentar caminhos metodológicos para a ação docente no âmbito da alfabetização.

Em decorrência dessa agenda pautada em compromisso teórico, parece ocupar os profissionais os “problemas cognitivos” identificados em sujeitos em processo de alfabetização, sendo que a maioria deles teria relação com a complexidade envolvida na simbolização não-icônica. Essa forma de simbolização típica do escrito, mas não apenas, envolveria a “construção” de um conhecimento sobre regularidade combinatória entre dois tipos de linhas, os pauzinhos e as bolinhas, e sobre a denominação de alguns como letras e outros como números (cf. FERREIRO, 2009 [1986]). Em síntese, segundo destaque da própria autora, o que estaria em questão nesse processo e que está envolvido em apenas um desses muitos “problemas cognitivos” apresentados pelos sujeitos em processo de alfabetização seria “[...] a relação entre o todo e as partes que o constituem” (FERREIRO, 2009 [1986], p. 11). Nessa direção, a autora argumenta que

Desde o momento em que uma escrita é considerada como composta de partes (e, particularmente, desde o momento em que se estabelece o que chamamos a ‘hipótese da quantidade mínima’), a coordenação destas partes com a totalidade constituída começa a tornar-se problemática. De início, os elementos gráficos não são mais que peças necessárias para constituir uma totalidade ‘legível’. As propriedades atribuídas às partes; um nome atribuído à escrita toda também pode ser lido em cada um dos elementos gráficos constitutivos, apesar do fato de que qualquer desses elementos, tomado fora da totalidade, perde a propriedade de ser significante (porque ‘com uma só letra não se pode ler’). (FERREIRO, 2009 [1986], p. 11)

Nesse ponto de sua argumentação, a autora evoca a noção de *tematização*, tal qual definida no escopo piagetiano. Para ela, trata-se de noção fundamental para compreender a concatenação entre partes e todo, na medida em que algo que foi utilizado como instrumento do pensamento pode converter-se em objeto do pensamento, reposicionando-se como elemento do conhecimento, por implicar determinado grau de tomada de consciência, no caso específico focalizado pela autora, sobre o conhecimento do sistema de escrita alfabética. Cabe destacar que aquilo que a autora trata como problema cognitivo, envolvido na aquisição inicial da escrita no que compete à coordenação entre partes e todo, envolveria tanto o processo de produção escrita quanto de leitura e afetaria todos os níveis linguísticos, a exemplo das letras que compõe a palavra, das séries de letras que compõem um texto maior, dentre outros.

<sup>4</sup> Para Kosik (1976 [1963], p. 15), “A representação da coisa não constitui uma qualidade natural da coisa e da realidade: é a projeção, na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas *petrificadas*”.

Os limites que vemos em compreensões congêneres no âmbito da apropriação da escrita e do próprio escopo teórico para pensar os processos de planejamento/organização/sistematização do trabalho educativo na alfabetização serão enfrentados na subseção a seguir.

### 3.2 OS LIMITES INERENTES À PROPOSIÇÃO TEÓRICA E EQUÍVOCOS NA INTERPRETAÇÃO DO ESCOPO

Começemos nossa discussão neste ponto do trabalho pelo que Ferreiro classifica como “Os problemas cognitivos envolvidos na construção da representação escrita da linguagem”, ênfase de produção teórica com esse título que apresenta discussão sobre o que poderíamos entender como reflexão sobre o processo pedagógico, com destaque para o fato de que constitui uma reflexão enfocada no indivíduo para o qual a atividade principal é a aprendizagem e não no professor. No texto em tela, originalmente uma comunicação em jornada de discussões promovida por Instituto Municipal de Educação barcelonês, voltado à discussão pedagógica portanto, o que a autora coloca em relevo para tematizar o que entende serem “grandes problemas cognitivos descritos em outros domínios” são os problemas de classificação necessariamente enfrentados quando se procura compreender a representação escrita.

Disso, inferimos que o que ela concebe como “problemas cognitivos” são, à luz de uma concepção histórico-cultural de desenvolvimento humano, na verdade, regularidades próprias do sistema de escrita alfabética, às quais chegou-se historicamente e ainda não compreendidas e, portanto, não apropriadas pelos indivíduos em processo de alfabetização nesse caso. Sob essa lógica, certamente a questão não seria da ordem de problemas ou mesmo dificuldades do indivíduo, mas de um processo de apropriação em curso que poderá ser potencializado pela ação deliberada do indivíduo mais desenvolvido, criando motivos e, com isso, promovendo necessidade da linguagem escrita, explicando e evidenciando regularidades próprias desse sistema, de forma a contribuir para um processo de diferenciação cada vez maior e de complexificação das relações que envolvem esse mesmo sistema, compreendido como constitutivo da linguagem escrita, uma das formas de simbolização produzidas pelas gerações anteriores.

Observe-se que, contrariamente à perspectiva assumida pela autora, sob a lógica da aposta da Psicologia Social, a apropriação da linguagem escrita obedece a um processo relacionado diretamente com atividades humanas preponderantes na cultura em cada momento do desenvolvimento humano. Como processo sociocultural que é, assim, não pode ser tomado como alcançável desde o próprio sujeito e tampouco se dar de forma incontrolável e imprevisível, porque justamente dependente da intervenção dos outros com os quais o indivíduo em processo de apropriação compartilha em maior ou menor grau a cultura, os objetos e a compreensão da realidade, todos elementos históricos.

Essa assertiva, um pressuposto inalienável da filosofia da práxis de base materialista histórica e dialética, está em desacordo desde a origem com as premissas tomadas pela autora, quais sejam: de um lado, a prevalência da base biologicista que ampara a explicação sobre o processo de apropriação da linguagem escrita por cada novo ser da espécie humana, inferível também do emprego do termo “problema cognitivo”, e, do outro, a forma intuitiva com que parece explicar o desenvolvimento desse mesmo processo, depreensível, a título de exemplo, de uma importante síntese apresentada pela autora:

[...] se os conflitos surgem no centro da evolução (porque a principal razão para a elaboração de sistemas novos e mais coerentes é na verdade a necessidade de superar as contradições, cf. Piaget, 1975), *não se pode descrever o desenvolvimento como uma sucessão de conquistas. Progredir na alfabetização adentro não é uma jornada tranquila*. Encontram-se muitos altos e baixos neste caminho, cujos significados exatos precisam ser compreendidos. Como qualquer outro conhecimento no domínio-cognitivo, *é uma aventura excitante, repleta de incertezas, com muitos momentos críticos, nos quais é difícil manter a ansiedade sob controle*. (FERREIRO, 2009 [1986], p. 64, grifos adicionados)

Assumir a ação docente em convergência com concepção congênera demanda considerar que o processo de alfabetização estaria à mercê de um processo intuitivo, indeterminado e que contribuiria para a diferenciação cada vez mais complexa do sistema escrito. Tal concepção, assim, implicaria diretamente na concepção de formação humana presente em projetos sociais, currículos e trabalho educativo, custando, na origem, seu alinhamento à conservação da ordem social em curso.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: AS RAZÕES PELAS QUAIS NÃO É TUDO A MESMA COISA

Tendo essa forma de compreender a relação dos seres humanos com a escrita, neste ponto de nossa discussão, a finalização do artigo, esperamos ter apresentado elementos teórico-conceituais que permitam, dentre outras reflexões, o posicionamento da proposição teórica de Ferreiro e colaboradores no movimento histórico, relevando sua vinculação estreita com o construtivismo piagetiano, compreendido como uma tentativa de superação dos paradigmas desenvolvimentais apriorista e empirista e diametralmente distinto da concepção histórico-cultural. No que compete mais especificamente ao campo da alfabetização, tal proposição parece servir bem ao embate pedagógico, que refletia/reflete, também nesse campo, a oposição entre os projetos conservadores, de diferentes matrizes, e os crítico-transformadores.

É, em boa medida, em razão desse mesmo embate, que tende a apresentar sua face mais nítida na eleição de formas de conceber o processo de aquisição/apropriação pela via metodológica estrita, que a projeção de uma visão contraditória com a própria elaboração teórica da autora em coautoria com Ana Teberosky parece ganhar lugar no campo da alfabetização: como um delineamento metodológico novo (inovador?) para o trabalho na alfabetização. Nesses termos, as indicações metodológicas presentes nos trabalhos de Ferreiro aqui considerados, derivadas da identificação do que ela chama de *modos de organização relativamente estáveis que podem caracterizar os níveis sucessivos de conhecimento*, a exemplo dos estágios implicacionais e dos níveis em que esses se desdobram, parecem apresentar uma contradição de outra ordem, agora interna à própria elaboração: a aproximação de uma base desenvolvimental biologicista para explicar o desenvolvimento humano e uma perspectiva teórico-metodológica imprecisa e aleatória, quase acidental.

Essa posição, como não poderia deixar de ser, por sua vez, incide sobre a forma como o objeto de conhecimento prioritário em sua elaboração teórica, a modalidade escrita da língua, é concebido. Trata-se de uma concepção representacional no sentido mais rudimentar do termo, constituído num movimento adaptativo por cada indivíduo, que permitiria a superação de problemas cognitivos próprios e inerentes à compreensão da escrita. O sistema escrito, na medida mesma que precisaria ser compreendido, o seria na dependência estrita da performance individual daquele que a compreende. Vale, nesse ponto, enfatizar uma das muitas distinções entre a concepção assumida pela autora e a histórico-cultural: para esta, a totalidade das manifestações simbólicas e da história da escrita é, na relação dialética, ponto de partida e de chegada do processo de apropriação da linguagem escrita, ao passo que, para aquela, “as propriedades atribuídas ao todo não diferem das propriedades atribuídas às partes [...]” (FERREIRO, 2009 [1986], p. 11). Disso decorreria que a “hipótese da quantidade mínima” seria fundamental e explicativa de toda a passagem, ainda que não linear, pelos estágios implicacionais da escrita, materializados na conceptualização dos níveis 1 a 5, apresentados anteriormente neste artigo.

Sendo sobremaneira da ordem da agenda individual essa passagem do saber menos para o saber mais, também em relação à escrita, projeta-se, na elaboração teórica enfocada neste artigo, a noção de sujeito empírico. A noção em destaque enfatiza (ou circunscreve?) o sujeito no exercício da atividade prático-sensível; no bojo da qual e como fim em si mesmo, ele elaboraria suas próprias representações das coisas e seu sistema correlativo de noções da e para a dimensão fenomênica da realidade. Eis a exacerbação da práxis utilitária, que, numa concepção histórico-cultural de desenvolvimento humano, não é nem o fim em si mesmo dos indivíduos históricos, quanto mais deva ser – este sim o fim – superada ou, de forma mais radical, destruída (cf. KOSIK, 1976 [1963]). Tratar-se-ia, em síntese, do objetivo a ser buscado em favor da práxis revolucionária. Esse projeto social, contudo, não seria favorecido, como esperamos ter evidenciado, por um projeto educativo pautado na proposta teórica em causa, dado seu compromisso, ainda que velado, com a conservação do estado de coisas, compatível com uma concepção de caráter adaptativo e naturalizante.

#### REFERÊNCIAS

- ANDERY, M. A. *et al.* *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica*. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.
- AZENHA, M. da G. *Construtivismo: de Piaget a Emília Ferreiro*, São Paulo: Ática, 1993.

- DUARTE, N. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas: Autores Associados, 2008.
- DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas/SP: Autores Associados, 2000.
- FERREIRO, E. *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez, 2009 [1986].
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A.. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FOSNOT, C. T. *Construtivismo: teoria, perspectivas e práticas pedagógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976 [1969].
- LA TAILLE, Y. de. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. *Piaget, Vigotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992. p. 11-21.
- LÖWY, M. *As aventuras de Karl Marx contra o barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. São Paulo: Cortez, 1987.
- LÖWY, M. *Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista*. 20. ed. São Paulo: Cortez, 1985.
- PIAGET, J. *A epistemologia genética*. 4. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- ROSSLER, J. H. Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista. In: DUARTE, N. (org.). *Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica*. Campinas/SP: Autores Associados, 2000. p. 3-22.
- SOARES, M. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2017.
- TONET, I. *Método científico: uma abordagem ontológica*. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.



Recebido em 29/04/2021. Aceito em 24/01/2022.