

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARÍLIA FLÁVIA DE CAMARGO BORIN

**Inquietações sobre o ensino e
a aprendizagem na atividade da alfabetização:
um estudo em diálogo com o pensamento de Wittgenstein**

SÃO PAULO
2020

MARÍLIA FLÁVIA DE CAMARGO BORIN

**Inquietações sobre o ensino e
a aprendizagem na atividade da alfabetização:
um estudo em diálogo com o pensamento de Wittgenstein**

Versão Corrigida

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título
de Mestre em Educação

Área de Concentração: Cultura, Filosofia e História
da Educação

Orientadora: Prof^a Dr^a Cristiane Maria Cornélia
Gottschalk

SÃO PAULO
2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

BB734i

Borin, Marília Flávia de Camargo
Inquietações sobre o ensino e a aprendizagem na
atividade da alfabetização: / Marília Flávia de
Camargo Borin; orientadora Cristiane Maria Cornélia
Gottschalk. - - São Paulo, 2020.
279 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Cultura, Filosofia e História da Educação) - -
Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo,
2020.

1. Construtivismo. 2. Terapia filosófica de
Wittgenstein. 3. Alfabetização. 4. Psicogênese da
língua escrita. 5. Jogo de linguagem. I. Gottschalk,
Cristiane Maria Cornélia, orient. II. Título.

NOME: BORIN, Marília Flávia de Camargo

Título: **Inquietações sobre o ensino e a aprendizagem na atividade da alfabetização**: um estudo em diálogo com o pensamento de Wittgenstein

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título
de Mestre em Educação

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr^o:

Instituição:

Julgamento:

Prof. Dr^o:

Instituição:

Julgamento:

Prof. Dr^o:

Instituição:

Julgamento:

O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.

(ROSA, 1968, p. 241)

Dedico ao Ivan, o companheiro
que a existência me presenteou...

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha orientadora, Cristiane Gottschalk, por ter me orientado com profunda generosidade e disposição, apontando caminhos para me ajudar a trilhar o mestrado.

Sou grata aos estimados professores Paulo Oliveira e Sandra Sawaya, que realizaram uma leitura atenta e cuidadosa de meu exame de qualificação, colaborando com a reorganização e o desenvolvimento desta pesquisa, e, especialmente, por terem me oportunizado outras e valiosas situações de aprendizagem durante a vivência na pós-graduação.

Ao querido professor Arley Ramos Moreno (*in memoriam*), primeiramente, a minha imensa saudade, e por tudo que aprendi em cada um de seus preciosos encontros, aproximando-me do pensamento de Wittgenstein. Agradeço, também, aos estimados companheiros do seu grupo de estudos em Filosofia da Linguagem e do Conhecimento (FILICON - UNICAMP), no qual apresentaram ricas e instigantes discussões, até mesmo nos momentos de café e de descontração.

Aos companheiros maravilhosos do grupo Filosofia, Educação, Linguagem e Pragmática (FELP), cujas discussões sempre impulsionaram esta pesquisa. Agradeço aos nossos bons e saudosos momentos, também contemplados por muita alegria e grandes trocas de ideias.

Ao professor Vitor Paro, pelo generoso convite para participar do seu Grupo de Estudos e Pesquisas em Administração Escolar (GEPAE) e aos integrantes deste grande e solidário grupo, por proporcionar-me ricas e relevantes discussões pedagógicas e teóricas, imensamente comprometidas com os aspectos políticos que circunscrevem a educação de nosso país.

Aos estimados professores Arley Ramos Moreno, Carlota Boto, Claudemir Belintane, Cristiane Gottschalk, Manoel Oriosvaldo de Moura, Sandra Sawaya e Sandoval Nonato Gomes Santos, que com as suas disciplinas contribuíram significativamente com esta pesquisa.

Ao meu professor David Farah pela atenção cuidadosa e ao trabalho rigoroso na intensa atividade de me ensinar o alemão.

Ao meu pai Moacyr (*in memoriam*) por quem sinto uma inexplicável saudade! Sempre me incentivou e me ensina com a sua intensa e corajosa história de vida que está viva dentro de mim, e da qual, demasiadamente, me orgulho.

Ao meu sogro Jair Borin (*in memoriam*), que me inspira imensamente com a sua aguerrida militância por um país igualitário, justo e digno.

À minha mãe Mercedes por apoiar-me incondicionalmente em meus sonhos e projetos. E ao meu padrasto Irineu por todo apoio com relação aos pequenos detalhes do cotidiano.

Aos meus irmãos Amarílis, Gustavo e Maurílio, por nossas animadas conversas, pelo profundo carinho e apoio genuíno em cada encontro, nos quais parece que o tempo passa mais depressa. Ao meu cunhado Vanderlei pelas dicas e conselhos.

Ao meu amado companheiro e esposo Ivan, pelo convívio diário em que me incentivou constantemente e ajudou a esclarecer os meus próprios pontos de vista, durante longas, intensas e generosas conversas.

À minha sogra Silvia pelas palavras de incentivo e também por ser uma ouvinte dos desafios e das aprendizagens deste processo. Ao meu sobrinho Gabriel e à minha cunhada Paula pelo carinho e o sorriso aberto em cada reencontro.

À minha sobrinha América, pelos beijos e abraço acolhedor que recebo, semanalmente, e por nossos grandes e divertidos diálogos sobre todos os assuntos e, em especial, por suas intrigantes perguntas que me instigam a pensar.

À minha afilhada Giulia por deixar, em momentos inesperados, mensagens de ânimo e de imenso carinho.

Ao amado Enzo pelos beijos carinhosos e pela alegria que me dá ao contemplar sua curiosidade sobre “como o mundo funciona” e ao ouvir as suas histórias sobre as suas descobertas e leituras preferidas.

Aos amigos, de ontem, hoje e sempre, que alegam a vida a cada reencontro.

À minha preciosa companheira de ideias, Tatiana Manzano, o meu especial agradecimento pela escuta atenta, pelos cuidados e o incentivo em cada conversa, nos momentos de alegrias e de angústias, estando sempre ao meu lado, confiando, estimulando e acreditando que esta pesquisa seria possível.

À minha querida tia Lúcia por nunca deixar de me animar com o seu carinho e as suas receitas deliciosas. O seu incrível bolo de chocolate, recheado com brigadeiro, fez parte desta empreitada.

À Olga e a Witt, as minhas fiéis companheiras caninas. Agradeço pela companhia e por me fazerem rir e sorrir, até mesmo nos momentos atribulados da caminhada.

Aos funcionários da secretaria de pós-graduação da FEUSP por trabalharem com afinco nas questões burocráticas que envolvem a elaboração de nosso trabalho acadêmico.

A todos os funcionários da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo pela dedicação que realizam o seu trabalho.

Agradeço, finalmente, a todos os professores e aos alunos que comigo trilharam, desde 1996, uma trajetória com muitos desafios, surpresas, desalentos, alegrias e aprendizagens indeléveis na aventura da alfabetização...

O engano surge no momento em que passamos a acreditar, graças à inovação terminológica, que estamos fazendo afirmações sobre fatos novos que descobrimos, à maneira do que faz, legitimamente, o cientista.

(MORENO, 1995, p. 80)

Terapia do pensamento quando este é pervadido por Imagens, eis a tarefa da atividade filosófica [...]. A terapia filosófica não toca os fatos mas, exclusivamente, as Imagens que dirigem nosso pensamento.

(MORENO, 1995, p. 12)

Qual o seu objetivo em filosofia? Mostrar à mosca a saída do vidro.

(WITTGENSTEIN, 1999, p. 109, §309)

Desencantamento? Talvez, mas fundamentalmente a libertação da mosca de dentro da garrafa.

(GOTTSCHALK, 2015b, p. 130)

RESUMO

BORIN, Marília Flávia de Camargo. **INQUIETAÇÕES SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM NA ATIVIDADE DA ALFABETIZAÇÃO: um estudo em diálogo com o pensamento de Wittgenstein.** Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2020.

À luz do pensamento de Wittgenstein pós *Tractatus*, a pesquisa criticará alguns aspectos das implicações da concepção construtivista no ensino da alfabetização, questionando a interpretação proposta pelo modelo explicativo de aprendizagem da escrita e da leitura, presente, especialmente, na obra *psicogênese da língua escrita* de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Esta teoria constituiu-se, sobretudo, valendo-se de bases conceituais da epistemologia genética de Jean Piaget, bem como da perspectiva da Psicolinguística, oriunda da teoria da “gramática gerativa”, elaborada por Noam Chomsky. Ainda, para a teoria da *psicogênese da língua escrita*, a criança é considerada um sujeito que aprende através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e, por isso, constrói as categorias de seu conhecimento, elaborando, por si própria, hipóteses. Estas hipóteses seriam postuladas ao longo de níveis de desenvolvimento de representação da escrita e teriam lugar no período que antecede a aprendizagem formal do sistema de base alfabética, sendo reelaboradas em cada fase apresentada pelas crianças até que as mesmas adquirissem o conhecimento normativo deste sistema. Tendo em vista questionar a naturalização dos processos de aprendizagem da escrita, aplicaremos a *terapia filosófica*, inspirados pela segunda fase do pensamento de Wittgenstein, buscando analisar, criticamente, as implicações de concepção teórica empirista e, sobretudo, mentalista da aprendizagem, ainda dominantes e privilegiadas nos documentos de políticas educacionais voltados aos alfabetizadores. Nesse sentido, relativizaremos imagens dogmáticas, presentes no pensamento de muitos alfabetizadores, que naturalizam os processos de aprendizagem dos alunos ao se ancorarem na crença de que, mediante ao contato com os conhecimentos socialmente transmitidos, as crianças construiriam *hipóteses*, que pressupõem um suposto *padrão evolutivo*, desenvolvidas a partir da ação de conflitos cognitivos que reelaborariam as fases anteriores. Em contraposição a essa concepção psicogenética na alfabetização, argumentamos que a aprendizagem do sistema de escrita é uma atividade complexa, envolvendo tanto o domínio dos sistemas convencionais alfabético e ortográfico, como o uso efetivo da língua escrita em práticas sociais de letramento, em contextos diversificados, independentemente de eventuais processos psicológicos. Alfabetizar, com base nesses pressupostos, caracteriza-se por uma atividade de ensino que, envolvendo os diferentes jogos de linguagem para ensinar técnicas subjacentes às regras de uso do sistema da escrita, possibilita aos alunos identificar e reconhecer grafemas, fonemas, sílabas, palavras e, desse modo, a ler e a escrever. Com base nesta perspectiva, acreditamos que o processo de iniciação de uma criança na atividade da alfabetização é exatamente o que Wittgenstein entenderia por *treinamento*, ou seja, a ideia de inserir a criança, gradativamente, nas práticas de *uso*, da língua escrita, governadas pelo seguimento de regras convencionais. Assim, para participar com autonomia da multiplicidade de práticas sociais que envolvem a escrita e a leitura, é preciso a aprender, de modo explícito, a aplicar as regras de *uso* do sistema de escrita, compartilhadas dentro de uma *forma de vida*.

Palavras-chave: Construtivismo. Alfabetização. Psicogênese da língua escrita. Terapia Filosófica de Wittgenstein. Jogo de linguagem.

ABSTRACT

BORIN, Marília Flávia de Camargo. **CONCERNS ABOUT TEACHING AND LEARNING THE ACTIVITY OF PROMOTING LITERACY: a study in dialogue with Wittgenstein's thought.** Thesis (Master). School of Education. University of São Paulo. São Paulo, 2020.

In the light of Wittgenstein's thought after the *Tractatus*, the research criticizes some aspects drawing from the constructivist conception of teaching literacy by questioning the interpretation proposed by the explanatory model of learning how to write and read, found especially in the book *Psicogênese da língua escrita* (the psychogenesis of the written language) by Emília Ferreiro and Ana Teberosky. That theory was formed mainly by drawing on the conceptual basis of Jean Piaget's genetic epistemology as well as on the perspective given by the Psycholinguistics, arising from the theory of the "generative grammar", devised by Noam Chomsky. Also, for the theory of the *psychogenesis of the written language*, the child is considered a subject who learns through her or his own actions onto the objects of the world and, as a result, constructs categories of his/her knowledge by making assumptions on their own. These assumptions would be postulated along levels of development of the representation of the writing and would take place in period that precedes the formal learning of the alphabet-based system, being then reworked in each phase presented to the children until they acquire the normative knowledge of this system. Bearing in mind the naturalization of the processes of learning how to write, in the pedagogical practice, I will apply the *philosophical therapy*, inspired by the second stage of Wittgenstein's thought, seeking to critically analyze the effects of empirical and mentalist theoretical conceptions of learning still prevailing and privileged in the documents of educational policies aimed at those who teach literacy. Thus, I will relativize dogmatic images present in the thought of many literacy teachers who naturalize the students' learning processes anchored in the belief that, through the contact with the socially transmitted knowledge, children construct *hypotheses*, which presuppose an alleged *evolutive pattern*, developed from the action of cognitive conflicts what would rework the previous phases. Against this psychogenetic conception in promoting literacy, I argue that to learn the written system is a complex activity, involving both the mastery of the conventional alphabetic and orthographic systems, and the effective *use* of the written language in social practices of literacy, in diversified contexts, regardless of any psychological processes. Teaching literacy, based on these assumptions, is characterized as a teaching activity which, by involving the different *language games* to teach *technique* underlying the rules of the *usage* of the written system, allows the students to identify and recognize graphemes, phonemes, syllables, words and, consequently, to read and write. Based on this perspective, I believe that the introduction of a child to learning literacy is exactly what Wittgenstein would understand as *training*, that is, the idea of include the child, gradually, into the practices of the *use*, the written language, governed by fulfilling the conventional rules. Thus, in order to participate with autonomy in the multiplicity of social practices involving writing and reading, it is necessary to learn, in explicit manner, how to apply the rules of *use* of the written system, shared withing a *form of life*.

Keywords: Constructivist proposal. Literacy. Psychogenesis of the written language. Wittgenstein's philosophical therapy. Language game.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1. Indagações sobre a atividade da alfabetização e seu ideário construtivista	23
1.1. Ensino construtivista x ensino tradicional: <i>novas</i> tendências pedagógicas na atividade da alfabetização e a crítica ao <i>abstracionismo pedagógico</i>	23
1.2. O discurso construtivista e seus ideários centrais	41
1.2.1. O discurso construtivista e seus ideários na prática pedagógica da <i>alfabetização</i>	50
1.2.2. Construtivismo e seus ideários: <i>slogans</i> de um discurso construtivista	56
1.3. Construtivismo e a sua concepção sobre “como” o aluno aprende: a sobreposição do psicologismo na Educação e seu impacto nas reformas educacionais.....	66
CAPÍTULO 2. Wittgenstein e a segunda fase de seu pensamento: por uma terapia filosófica.....	85
2.1. Wittgenstein: do projeto tractariano às <i>Investigações Filosóficas</i>	85
2.2. Wittgenstein e sua experiência como professor primário	88
2.3. <i>Investigações Filosóficas</i> ... Por uma terapia filosófica	95
2.3.1. Atividade terapêutica: a cura do dogmatismo	99
2.4. Jogo de linguagem e semelhanças de família	109
2.5. Definição, gesto e ensino ostensivo: a relevância do <i>treinamento</i> para a aprendizagem das palavras	119
2.5.1. Focalizando o conceito de paradigma	132
2.6. A Gramática de usos e os sentidos na linguagem	140
2.7. A terapia filosófica aplicada à imagem referencial dos conceitos	146

CAPÍTULO 3. A terapia filosófica de imagens dogmáticas advindas da concepção de aprendizagem presente na psicogênese da língua escrita	153
3.1. O debate dos métodos a partir da perspectiva da teoria da psicogênese da língua escrita	153
3.2. A construção de hipóteses de escrita presentes na teoria da <i>psicogênese da língua escrita</i> : o aluno aprende ou constrói o seu próprio conhecimento? E o alfabetizador? Ensina, ou é a “ponte” entre a construção do conhecimento da leitura e da língua escrita e o aluno?	164
3.3. A aplicação da autoterapia filosófica: dissolvendo as próprias imagens dogmáticas	177
3.4. Implicações construtivistas nos documentos de políticas educacionais voltados para a atividade da alfabetização: possíveis equívocos e incertezas	182
3.5. Indagações sobre a atividade do ensino e os processos de aprendizagem da leitura e da escrita nos discursos construtivistas: descompassos conceituais e possíveis contradições	198
3.6. Atividades de ensino, na alfabetização, e os processos de aprendizagem de seguir regras	215
3.7. O ensino e as atividades <i>plenamente e problematicamente ensináveis</i>	238
3.7.1. <i>Modi Operandi</i> : dos jogos preparatórios primitivos aos jogos mais complexos ..	243
3.8. Jogos preparatórios na atividade da alfabetização	249
CONSIDERAÇÕES FINAIS	259
REFERÊNCIAS.....	269

INTRODUÇÃO

A aprendizagem e o domínio da leitura e da escrita apresentam-se como um processo complexo e multifacetado, abarcando tanto a apropriação de regras dos sistemas alfabético e ortográfico, quanto a compreensão dos usos de práticas que as envolvem. Com o objetivo de problematizar e questionar as interpretações psicológicas a respeito desta aprendizagem, discutiremos o impacto, nas práticas pedagógicas da atividade de alfabetização, da disseminação do discurso construtivista bem como de orientações didáticas fundamentadas nas bases das pesquisas da *psicogênese da língua escrita*.

Com base nesta discussão, procuramos diferenciar a alfabetização da atividade do letramento ¹ apresentando-os como situações distintas, porém, complementares e indispensáveis para o compartilhamento e o ensino da diversidade de usos intrínsecos às *práxis* da cultura escrita.

Atualmente muitas pesquisas, advindas de diversas áreas do conhecimento, propiciam diferentes interpretações sobre os modos e os processos pelos quais as suas respectivas sociedades são alfabetizadas. Nesta dissertação desenvolvemos uma pesquisa teórica, adotando uma abordagem filosófica para ancorar os nossos questionamentos a respeito de implicações de pressupostos psicológicos na educação, e reflexões sobre as relações do ensino com os processos de aprendizagem, conteúdos e os usos de práticas da cultura escrita, que efetivamente ocorrem na atividade da alfabetização.

Inspirados na segunda fase do pensamento do filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein (1889-1951), defendemos que alfabetizar pressupõe ensinar as regras convencionais de usos do sistema da escrita, permitindo aos alunos identificar e reconhecer letras, fonemas, sílabas. Desse modo, podem, gradativamente, ler e escrever com autonomia, a partir do domínio destes conhecimentos linguísticos, e, sobretudo, compreender e compartilhar *sentidos*,

¹ Sabemos que no cenário do discurso pedagógico o termo *letramento* está sendo, paulatinamente, substituído pela expressão “*multiletramento*”. De acordo com este conceito, Rojo (2013) afirma que o aluno é concebido como um nativo digital e, assim, um construtor-colaborador de criações conjugadas no contexto das linguagens líquidas. Para a pesquisadora é necessário considerar que: “A integração de semioses, o hipertexto, a garantia de um espaço para a autoria e para a interação, a circulação de discursos polifônicos num mesmo ciberespaço, com a distância de um clique, desenham novas práticas de letramento na hipermídia. Tais mudanças nos letramentos digitais, ou novos letramentos, não são simplesmente consequência de avanços tecnológicos. Elas estão relacionadas a uma nova mentalidade, que pode ou não ser exercida por meio de novas tecnologias digitais” (ROJO, 2013, p. 7). Gostaríamos de destacar que não ignoramos as mudanças ocorridas devido ao avanço das tecnologias digitais que implicam nas práticas pedagógicas, mas não será possível abordar e discutir, nesta pesquisa, aspectos específicos desta perspectiva, à que se denomina como “*letramento digital*” ou “*multiletramento*”.

constituídos no interior de usos da multiplicidade de práticas sociais envolvendo a escrita e a leitura.

Nesta perspectiva, não descartamos a ideia de que o trabalho com a diversidade de textos é também imprescindível durante o processo inicial de alfabetização e, tomando-se por base este pressuposto, acreditamos que a escolha adequada e as estratégias de como explorá-los são ações pedagógicas relevantes para que o ensino da leitura e da escrita seja profícuo. Porém, não se pode ingenuamente acreditar que a utilização de textos sempre garanta uma aula significativa proposta por um ensino de qualidade, ou que *naturalmente* promova o desenvolvimento da aprendizagem das bases normativas da língua escrita.

Além do mais, se almejamos que os alunos ampliem, por exemplo, as possibilidades de imergir em práticas envolvendo a produção, interpretação, inferência de textos, para o exercício autônomo de atividades envolvendo a escrita e a leitura, em usos cada vez mais complexos, tornando-se, desse modo, usuários efetivos da cultura escrita, não se pode esperar que aprendam a produzir um texto, compreender e interpretá-lo se estas atividades não se apresentarem como práticas frequentadas constantemente durante a rotina intencionalmente planejada do cotidiano das aulas. No entanto, defendemos que, se os alunos não adquirirem o domínio de especificidades normativas relacionadas aos conhecimentos linguísticos, não poderão participar com autonomia de tais práticas.

Neste sentido, procuramos discutir que a atividade de letramento é o próprio processo de inserção e de participação na diversidade das práticas sociais envolvendo a cultura escrita, iniciado quando a criança, a partir de um treinamento específico, começa a se familiarizar e a aprender a seguir regras, que são as condições para a constituição de possibilidades de sentido, compartilhados nas diversas manifestações destas respectivas práticas. Como sabemos, esta aprendizagem se inicia antes mesmo de sua entrada na escola, e também se dá de maneira tácita, contudo, nessa pesquisa enfatizaremos a relevância do papel do ensino formal com o compromisso de garantir, indiscriminadamente a todos, o acesso à cultura escrita, visto que as bases convencionais que a constituem não são dadas e, por isso, devem ser aprendidas.

No entanto, o fato de valorizar os usos e as funções sociais da língua escrita não implica deixar de tratar, sistematicamente, dos *princípios* convencionais de seu complexo sistema, que não contempla apenas aspectos morfológicos e sintáticos, mas também fonéticos e fonológicos. Assim, o ensino do seguimento das regras normativas que organizam o funcionamento do sistema da escrita não exclui o enfoque dado ao letramento, ou seja, as ações pedagógicas mais adequadas seriam aquelas que abrangem, de maneira articulada, a alfabetização e as práticas de letramento.

Tendo em vista evidenciar a relevância da aprendizagem de aplicação das regras do sistema da escrita, questionamos o uso do pareamento dos termos “*ensino-aprendizagem*”, usualmente apresentado nos discursos de concepção construtivista. Em contrapartida, concebemos o tratamento do *ensino* da língua escrita como uma *atividade*² que contempla práticas com objetivos e motivações específicas, e, por isso, diferenciada da *aprendizagem*, tratada, em nossa pesquisa, como um *processo*. Na atividade da alfabetização, defendemos que este processo de aprendizagem se desenvolve com o domínio, por parte do aluno, de normas convencionais constituídas no interior de diferentes usos de práticas envolvendo a escrita e a leitura.

No capítulo 1, procuramos apresentar, de modo bastante sucinto, alguns aspectos que delinearão o pano de fundo, e ainda sustentam o desenvolvimento da concepção construtivista no Brasil nas bases de nossas reformas educacionais.

Desse modo, procuramos apontar a forte presença de modismos pedagógicos embasando documentos oficiais, entre os quais damos destaque aos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) que legitimaram, em nosso país, o construtivismo como proposta oficial, divulgando os *novos ideários*, especialmente, os que se referem ao ensino e à aprendizagem na alfabetização. Este documento descreve tendências pedagógicas cujas práticas são vistas como tradicionais, e que deveriam ser substituídas por outras mais adequadas às rápidas mudanças do mundo contemporâneo.

Conforme os PCNs, o termo *escola tradicional* é utilizado como uma categoria que expressa um conjunto de práticas escolares consideradas ultrapassadas e, ao mesmo tempo, a teoria da *psicologia genética* é apresentada como alternativa de fundamentação de *novas* práticas de ensino e da concepção de aprendizagem da escrita e da leitura. Segundo este documento as práticas consideradas tradicionais, caracterizam-se pela sobrecarga de

² Para a apropriação do termo “atividade” nos inspiramos nos pressupostos da Teoria da Atividade, que se ancora em uma abordagem histórico-cultural. Valendo-se desta perspectiva, também discutimos a relevância da escola como instância privilegiada para a transmissão de conhecimentos formais constituídos e acumulados historicamente. A aprendizagem da língua escrita na escola, nesse sentido, deve impulsionar um desenvolvimento que só pode ocorrer quando o aluno interage com outras pessoas que dominam a convencionalidade do seguimento de regras, sendo imprescindível, para isso, as ações e intervenções planejadas, intencionais e explícitas do professor alfabetizador. Considerando que escrever exige dominar uma técnica de um sistema complexo, e que este domínio possibilitará um salto qualitativo no desenvolvimento da aprendizagem da criança, permitindo, desse modo, o acesso aos conhecimentos elaborados e pertencentes à esfera mais complexa da atividade humana, explicitamos que, a princípio, tínhamos a intenção de abordar as pesquisas de Luria e Vigotsky sobre a “pré-história da aprendizagem da linguagem escrita”; entretanto, devido à densidade e complexidade desta matriz referencial teórica, esta proposta não foi possível nesta pesquisa. De todo modo, em consonância com estes pensadores, defendemos a impossibilidade de pensar o ser humano privado do contato com a linguagem do grupo social ao qual pertence, que lhe fornecerá os instrumentos e signos que possibilitarão o desenvolvimento da aprendizagem da língua falada e escrita. Assim, deixamos ao leitor, interessado por este tema, a sugestão de leitura da obra *A Atividade Pedagógica na Teoria Histórico-Cultural*, de Moura (2016).

informações que são veiculadas aos alunos e centra a sua proposta no professor “que é visto como a autoridade máxima, um organizador de conteúdos estratégias de ensino e, portanto, o guia exclusivo do processo educativo.” (BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental, *Parâmetros Curriculares Nacionais*, Brasília: MEC/SEF, 1997, p. 31)

Com base na discussão dos ideários centrais da concepção construtivista, apresentamos, de grosso modo, os seus principais pressupostos teóricos e demos ênfase em algumas implicações da teoria piagetiana na constituição do modelo explicativo de aprendizagem presente na *psicogênese da língua escrita*, destacando alguns limites e insuficiências da teoria psicogenética na prática pedagógica. Uma vez que parte deste discurso tem sido disseminado através de *slogans*, passando a ser interpretado como se expressasse um conhecimento verdadeiro e inquestionável, por estar supostamente embasado em teorias científicas.

Ademais, recorreremos ao pensamento de Azanha (1978, 1998, 2006, 2011) para fundamentar as nossas indagações e críticas relativas à forte influência do psicologismo nas orientações curriculares, presentes nas reformas educacionais, destacando a sua crítica ao *abstracionismo pedagógico* e ao uso de *tipologias estereotipadas*, bem como a imposição de teorias psicológicas sobre as tendências e o discurso pedagógico.

Valendo-se dessa crítica, procuramos destacar que, muito antes da aparição da Psicologia Científica, o conhecimento psicológico desempenhou um papel relevante na elaboração de propostas pedagógicas e na configuração de teorias educacionais. Em particular, com a disseminação das bases da Psicologia da Educação, especialmente, nos laboratórios de psicologia experimental nos EUA e na Europa, nas primeiras décadas do século XX, passou-se a desqualificar e deslegitimar os discursos e práticas pedagógicas que não se ancoravam nos resultados, de natureza *científica*, advindos de pesquisas psicológicas; e, a partir deste *novo* olhar, a psicologia assume papel fundamental na elaboração científica para a educação. Desse modo, as pesquisas de Sawaya (2008a, 2008b, 2012, 2013, 2017, 2018) nos instigam a refletir sobre a influência da psicologia como ciência na educação, e a observar também que o método experimental e a observação conferiram à psicologia a objetividade própria das ciências naturais, passando a definir grande parte do que a psicologia produziu como ciência.

Assim, neste primeiro capítulo, destacamos a influência da visão psicologista na educação, segundo a qual o indivíduo é concebido isolado do contexto concreto no qual vive e estabelece, efetivamente, relações sociais.

No Capítulo 2, apresentamos algumas reflexões filosóficas da segunda fase do pensamento do filósofo Wittgenstein, e explicitamos alguns aspectos de sua terapia filosófica,

uma espécie de método de esclarecimento conceitual, que inspirou a elaboração desta pesquisa.

Wittgenstein apresenta duas fases em seu pensamento: na primeira, expressa na obra *Tractatus*, ele constrói um sistema lógico que tem como pretensão explicar os fundamentos da realidade; na segunda, desenvolvida em seus escritos posteriores, que culmina com as *Investigações Filosóficas*, Wittgenstein retomará as questões do *Tractatus* de outro modo, afastando-se do cientificismo que constrói teorias positivas acerca do mundo, aspirantes à verdade, e passa a ver a filosofia como uma atividade cujo objetivo não é oferecer respostas às questões filosóficas, mas sim dissolvê-las, visando a não dogmatização do pensamento, a partir do distanciamento do essencialismo lógico e da concepção referencialista³.

Para Wittgenstein, na segunda fase de seu pensamento, a concepção referencial da linguagem conduz a equívocos e confusões que surgem pela postulação de sentidos extralinguísticos, ou seja, quando não se considera os usos efetivos da linguagem então, “os problemas filosóficos têm origem **quando a linguagem folga.**” (WITTGENSTEIN, 1994, p. 36, §38, grifo nosso). Valendo-se desta perspectiva, não podemos mais nos referir apenas à linguagem, mas, a uma multiplicidade de *jogos de linguagem* que possuem *semelhanças de família*, em maior ou menor grau, pertencentes a uma *forma de vida*. Por isso, os sentidos de uma palavra ou de uma expressão não estariam associados referencialmente a um objeto, mas sim ao seu uso governado por regras.

Nesta segunda fase de seu pensamento, Wittgenstein apresenta uma maneira diferente de conceber a filosofia, ou seja, como atividade que não busca construir novas teorias, mas que objetiva *olhar o que está diante de nossos olhos*, por meio da consideração da multiplicidade das práticas de usos de nossa linguagem. Com base nessa concepção pragmática, as descrições do uso de nossa linguagem e de nossas expressões linguísticas permitem “dissolver” mal-entendidos relacionados aos usos⁴ que fazemos da linguagem.

³ A concepção referencial da linguagem predominou na tradição filosófica, para a qual uma palavra possui determinada validade e significação se esta corresponde a um objeto. Esta visão está presente na obra *Tractatus* e apresentada, por Wittgenstein, através da teoria da figuração. Uma das suposições básicas dessa obra é precisamente a ideia de isomorfismo entre a linguagem e o real, ou seja, em última análise, a concepção de que a forma lógica da linguagem corresponde ao modo como a realidade se estrutura (2.17, 2.18). Segundo o filósofo: “É assim que a linguagem representa o real, na medida em que a proposição é uma imagem (*Bild*) de um fato.” (WITTGENSTEIN, 1968, p. 59-60). Desse modo, de acordo com a concepção referencial da linguagem as palavras deveriam corresponder aos objetos que substituem.

⁴ Nas premissas desta pesquisa, gostaríamos de destacar este aspecto substancial presente na segunda fase do pensamento de Wittgenstein, pois, para o filósofo, as possibilidades de sentidos são constituídas e aprendidas não apenas no aprender do *uso* (no ato de nomear e designar), mas no interior dos próprios usos da linguagem. Vejamos, por exemplo, o parágrafo §9 da obra *Investigações Filosóficas*, no qual podemos observar o destaque deste aspecto, salientando a relevância do *ensino ostensivo*: “Quando a criança aprende esta linguagem, deve aprender a série de ‘numerais’ a, b, c... de cor. E ela tem que aprender o seu *uso*. Dar-

Wittgenstein deixa de caracterizar as proposições da linguagem como figuração da realidade para descrever as formas de usos efetivos da linguagem como possibilidades de constituição de sentido. Na segunda fase de seu pensamento, a linguagem passa a ser vista como uma atividade guiada por regras e, assim como em um jogo, possui regras que são expressas através de proposições que ele denominará de gramaticais, e que passam a fazer parte de uma espécie de Gramática⁵ dos usos de nossas palavras e expressões linguísticas. Contudo, estas proposições gramaticais não determinam as nossas ações, apenas orientam o que fazemos ou dizemos com sentido. Desta sua nova concepção de linguagem, o significado de uma palavra é constituído pelas regras que orientam o seu funcionamento (cf. GLOCK, 1998, p. 225).

A referência de nossa pesquisa teórica será a obra *Investigações Filosóficas*. No entanto, salientamos que a leitura deste livro demandou um grande esforço interpretativo para a compreensão de conceitos forjados por Wittgenstein que viabilizam a sua terapia filosófica. Desse maneira, a realização desta atividade não seria possível sem a leitura dos comentadores do filósofo austríaco, dentre os quais destacamos as interpretações de Moreno (1995, 2000, 2004, 2005, 2009, 2012, 2013), nas quais ancoramos o nosso olhar para compreender a passagem do *Tractatus* para a segunda fase do seu pensamento, e entender o papel fundamental da linguagem na organização de nossas experiências mentais e empíricas.

As investigações de Oliveira (2004, 2009), entre outros aspectos, destacam a natureza linguística de toda e qualquer construção de sentido nos *jogos de linguagem*, enfatizando, também, um dos conceitos centrais do pensamento de Wittgenstein: as *semelhanças de família*.

se-á nesta instrução um ensino ostensivo das palavras? Ora, vai-se mostrar lajes e contar: ‘laje a, laje b, laje c’. Uma maior semelhança com o ensino ostensivo das palavras ‘bloco’, ‘coluna’ etc. Teria o ensino ostensivo dos números que não serve para contar mas para designar grupos de coisas que se podem captar com os olhos. É assim que as crianças aprendem o *uso* dos cinco ou seis primeiros numerais. Ensina-se ‘para lá’ e ‘isso’ também ostensivamente? Imagine como se poderia ensinar seu *uso*? Aponta-se para lugares e coisas – mas aqui este apontar acontece também no *uso das palavras e não só no aprendizado do uso*” (WITTGENSTEIN, 1994, p. 19-20, §9, grifos nossos). A partir desta passagem, podemos observar que o *ensino ostensivo* não pode ser tomado como único modelo no papel da significação, entretanto, desempenha um importante papel na aprendizagem da linguagem oral. Dessa maneira, procuramos **estabelecer uma relação destas questões, apresentadas por Wittgenstein, com os processos de aprendizagem da língua escrita**. Aprofundamos os desdobramentos dessa questão no capítulo 2, procurando evidenciar a relevância do *ensino ostensivo* para a aprendizagem da língua materna, que se constitui no interior dos diferentes *jogos de linguagem*, imersos em uma *forma de vida*. Aspecto fundamental que nos inspirou para realização da aplicação da terapia filosófica das imagens advindas da interpretação proposta pela *psicogênese da língua escrita* a respeito da naturalização da aprendizagem da leitura e da escrita, apresentada no capítulo 3.

⁵ Para evitar possíveis equívocos com relação ao uso da palavra “gramática”, adotamos a estratégia de apresentar a palavra Gramática com a letra maiúscula para nos referirmos ao conjunto de proposições gramaticais que fazem parte dos nossos jogos de linguagem. Com a letra minúscula, serão apresentados os demais usos da palavra gramática. Sendo assim, quando mencionarmos o uso da palavra gramática como o tratado normativo e descritivo da morfologia e da sintaxe de uma língua, será apresentada com a letra minúscula. Salientamos, entretanto, que nas citações diretas, de acordo com os autores, a apresentação desta mesma palavra será feita com a letra minúscula.

As produções de Gottschalk (2004, 2007a, 2007b, 2009, 2010, 2012, 2013a, 2013b, 2015a, 2015b) oferecem elucidações e exemplos de como a terapia filosófica wittgensteiniana pode contribuir para a prevenção de equívocos nas práticas pedagógicas, derivados de um uso dogmático de determinados conceitos no campo da educação.

Salientamos que Wittgenstein não tratou, especificamente, das questões educacionais e nem mesmo da atividade de alfabetização, no entanto, apresentou reflexões e preocupações que podemos transpor ao campo educacional, sobretudo, após a sua vivência como professor primário.

No entanto, a partir dessa experiência pedagógica, que rendeu a produção de um interessante dicionário ortográfico – Dicionário para crianças primárias (*Wörterbuch für Volksschulen*), produzido pelo filósofo junto aos seus alunos –, podemos observar os germes dos conceitos de *jogo de linguagem* e de *semelhanças de família*. Esses conceitos apresentam-se como questões centrais na segunda fase de seu pensamento e, também, podem contribuir para esclarecer filosoficamente problemas postos no cotidiano escolar que contemplam as complexas relações entre o ensino e os processos de aprendizagem da língua escrita.

No Capítulo 3, apresentamos a aplicação da terapia filosófica de imagens dogmáticas oriundas da concepção de aprendizagem advinda da *psicogênese da língua escrita*. Para isso, aspectos relevantes e presentes nos capítulos 1 e 2 são retomados e algumas questões, já discutidas e questionadas, se entrecruzam para a aplicação do tratamento filosófico de inspiração wittgensteiniana.

Considerando a imprescindibilidade de aspectos específicos dos *jogos preparatórios*⁶ na alfabetização e a sua relação com o letramento, neste terceiro e último capítulo,

⁶ Defendemos que os processos iniciais de aprendizagem na alfabetização incluem uma série de etapas, tais como, rituais de treinamento, observação, memorização, experiências concretas etc., que aqui denominaremos de *jogos preparatórios*. Salientamos, no entanto, que procuramos transportar para as etapas iniciais da atividade da alfabetização o termo *jogos preparatórios*, forjado pelo filósofo Wittgenstein para descrever situações nas quais a criança começa a aprender a língua materna, que ele denomina como *ensino ostensivo das palavras*. Em nossa pesquisa, caracterizaremos estas etapas iniciais, na alfabetização, como dinâmicas que permitirão o desenvolvimento de processos mais complexos de aprendizagem do sistema da escrita, apresentando-se como instrumentos da linguagem, através dos quais aprendemos e consolidamos conceitos normativos e compartilhados nas práticas envolvendo a cultura escrita, no contexto em que vivemos. Dessa maneira, ressaltamos que o uso do termo *jogos complexos* também é forjado por Wittgenstein para esclarecer o que ele denomina de *definição ostensiva* (quando a criança, no aprendizado de um “jogo”, já sabe fazer perguntas). Utilizaremos este termo para nos referir às atividades envolvendo, por exemplo, a escrita de acordo com a base ortográfica, produção e a interpretação de textos etc. Sabemos que não aprendemos apenas por meio de processos formais e sistematizados de ensino, mas, também, através de circunstâncias ordinárias e informais (tácitas), nas quais compartilhamos sentidos e significados comuns de acordo com o contexto no qual estamos inseridos. Assim, Wittgenstein ressalta o aspecto *primitivo*, ou *preparatório*, da aprendizagem das técnicas linguísticas. Sobre este aspecto, Moreno observa que: “De fato, os estudos das aplicações ‘primitivas’ da linguagem permitem, como diz Wittgenstein, ‘dissipar a bruma’ que envolve o conceito de significação, ao mesmo tempo que ‘os claros e simples’ jogos de linguagem – que são propostos, enquanto ‘objetos de comparação’ – permitem ‘lançar luz sobre as relações de nossa linguagem’.

apontaremos possíveis contradições e impasses presentes nos argumentos das pesquisas de Ferreiro, e questionaremos alguns aspectos propostos pela interpretação advinda do modelo explicativo da *psicogênese da língua escrita*.

Segundo essa teoria, elaborada por Ferreiro e Teberosky, a aprendizagem da leitura e da escrita é considerada como fruto de ações oriundas de fenômenos mentais⁷ e, por isso, resultando em um conhecimento construído pela própria criança ao interagir com os estímulos do meio social. Conforme esclarece Soares (2004, p. 11), a ênfase na faceta psicológica encobriu a faceta linguística, fonética e fonológica da alfabetização, relegando a um segundo plano o ensino do sistema convencional da escrita.

Ainda neste capítulo, apontamos alguns impactos advindos da concepção psicogenética, presente nas reformas educacionais. Estas implicações, na prática pedagógica, podem levar a dificuldades de aprendizagem, quando, por exemplo, o alfabetizador interpreta os resultados das sondagens de escrita espontânea como representações mentais de hipóteses de escrita, que devem passar por *todos* os níveis do padrão evolutivo proposto e, desse modo, procura adaptar a sua ação pedagógica de acordo com as pressupostas características de cada fase, descritas nas orientações didáticas inspiradas na teoria da *psicogênese da língua escrita*.

Para esta análise, embora sejam apresentados resultados de uma investigação teórica, no cerne das questões e equívocos apontados, exibimos possibilidades e impasses que também estiveram presentes durante a minha experiência docente, vivenciada durante 23 anos, como alfabetizadora. Desse modo, também realizei uma autoterapia filosófica, elencando recortes de situações pedagógicas nas quais podemos apresentar interpretações advindas de

Isto se justifica, segundo Wittgenstein, porque temos aí situações onde se pode ver de maneira mais clara, as ligações entre signo e objeto, ou ainda, são situações onde ‘pode-se ter uma visão de conjunto clara da finalidade e do funcionamento das palavras’” (MORENO, 1995, p. 22). Desse modo, as etapas dos **jogos preparatórios**, na alfabetização, introduzem, gradualmente, conhecimentos convencionais compartilhados, requerendo um *treinamento* para o domínio dessa aprendizagem. Por isso, estes *jogos primitivos* são imprescindíveis para que os alunos tenham condições de participar de práticas sociais de usos reais dentro de **jogos de linguagem** cada vez mais **complexos**, a partir do domínio da *técnica* de ler e escrever.

⁷ Sobre este aspecto, de antemão, destacamos a crítica de Smolka (2008, p. 53), observando que Ferreiro e Teberosky procuram refletir sobre as funcionalidades da escrita no processo de alfabetização, buscando descrever, também, uma interpretação que pressupõe um “modo de organização desse conhecimento”. Por isso, Smolka indaga sobre alguns equívocos dessa abordagem conceitual, bem como as conclusões da pesquisa da *psicogênese da língua escrita*, pois, ainda segundo a pesquisadora, as psicolinguistas analisam supostos aspectos da construção do conhecimento específico da leitura e da escrita numa situação “experimental”, ou seja, numa situação construída de pesquisa (SMOLKA, 2008, p. 53). Procurando estabelecer *padrões evolutivos*, enquanto sequência de níveis, Ferreiro e Teberosky apresentam um modo de organização e interpretação dos conhecimentos infantis em termos de hipóteses de escritas, conhecidas pelos alfabetizadores como pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética, que seriam inferidas pelas respostas das crianças nas situações de entrevista.

imagens que povoaram o *meu*⁸ pensamento, enquanto uma alfabetizadora considerada construtivista.

Nesse sentido, esclarecemos que a aplicação da terapia filosófica recorre, entre outros métodos, ao uso de perguntas⁹. O que não significa que perguntar, por si só, seja terapêutico, mas a pergunta, mais que do que a resposta, parece abrir o nosso campo de visão para vislumbrarmos os diversos usos de um conceito. Assim, com a ilustração de diferentes exemplificações, questionamentos e indagações, convidamos o leitor para, também, como um interlocutor, dialogar pelas incursões filosóficas, inspiradas no pensamento de Wittgenstein, que nos encaminham a dissolver confusões conceituais advindas de imagens de um pensamento dogmático.

Tomando-se por base as interpretações de natureza mentalista, presentes em uma concepção construtivista de alfabetização, aplicamos a terapia filosófica com o propósito de apresentar alternativas à dieta unilateral, centrada em um modelo referencial, que naturaliza os processos de aprendizagem da leitura e da escrita. Dessa maneira, pretendemos dissolver a Imagem dogmática, especialmente no pensamento dos alfabetizadores, de que haveria um “local especial”, na mente do alfabetizando, responsável pela construção do conhecimento da leitura e da escrita, enquanto este aluno não domina a base convencional alfabética. Ou seja, os registros escritos espontaneamente, diagnosticados nas sondagens como hipóteses de escrita, seriam, de acordo com as interpretações advindas do modelo explicativo da *psicogênese da língua escrita*, concebidos como representações referenciais que expressam o *modo* de pensar a escrita, enquanto a criança *constrói* os seus conhecimentos a partir de esquemas cognitivos, organizados por um suposto padrão evolutivo.

⁸ Gostaria de esclarecer que, na maior parte desta pesquisa, apresentarei os verbos conjugados na primeira pessoa do plural, pois, apesar de mencionar experiências vivenciadas pessoalmente como alfabetizadora, o olhar que apresento para descrevê-las e questioná-las foi respaldado pelo pensamento de diferentes pesquisadores e teóricos que embasam a análise crítica que procuro realizar de alguns aspectos de minha própria trajetória docente. Sem o subsídio dos diferentes autores, aos quais recorro, não seria possível transitar por diferentes campos do conhecimento. No entanto, há passagens que me refiro a primeira pessoa do singular para destacar situações peculiares vivenciadas por mim: algumas circunstâncias particulares observadas e vividas na atividade da alfabetização, que relato aqui.

⁹ Reis (2010) salienta que Wittgenstein aproxima-se de Sócrates, pois as perguntas da maiêutica socrática nos levam a questionar o que sabemos de fato, do mesmo modo que as perguntas da terapia filosófica de Wittgenstein: “Como ignorar a relação que existe entre uma pergunta e sua resposta? O perguntar tem efeito terapêutico para Wittgenstein, pois tem o poder de nos alertar quanto à univocidade, demonstrando-nos outras possibilidades, onde convivíamos com certezas” (REIS, 2010, p. 56, grifos nossos). Esclarece, ainda, que: “Podemos aproximar Wittgenstein e Sócrates somente no que diz respeito à importância do método de perguntar no processo terapêutico de Wittgenstein e da maiêutica socrática. Entretanto, apesar do método ser o mesmo, as finalidades são bastante distintas. Enquanto para Sócrates é através das perguntas que nos aproximariamos das *essências* que estão por trás das aparências, a terapia de Wittgenstein apenas nos mostra os *diferentes usos que fazemos de nossos conceitos*” (REIS, 2010, p. 56, grifos nossos).

Em contrapartida, a nossa hipótese é de que a escrita espontânea, apresentada pelos alunos, enquanto ainda não adquiriram o conhecimento formal do sistema da base alfabética, **não** exprime etapas hipotéticas consideradas *originais* de seus próprios pensamentos. Defendemos que os registros espontâneos de escrita apresentam-se como representações que advêm de *conhecimentos prévios* aprendidos pelas crianças ao entrarem, gradativamente, em contato (informal ou formalmente) com as regras convencionais do sistema da escrita, em seus respectivos usos, enquanto ainda vivenciam a aprendizagem de técnicas linguísticas, durante a fase dos *jogos preparatórios* na alfabetização.

Destacamos, finalmente, que a minha experiência como alfabetizadora não permite negar a existência de dados empíricos, apresentados na obra *psicogênese da língua escrita*, que representam os diferentes tipos de registros de escritas espontâneas, enquanto o aluno ainda está aprendendo as técnicas linguísticas que constituem o funcionamento do sistema da escrita. Pretendemos, no entanto, confrontar *estranhas* interpretações destes mesmos registros quando se espera do alfabetizador que interprete estas representações de escritas espontâneas como se referindo a estágios precisos e sucessivos de desenvolvimento cognitivo, criando, a partir dessa concepção mentalista, confusões e mal-entendidos na prática pedagógica da alfabetização.

CAPÍTULO 1. Indagações sobre a atividade da alfabetização e seu ideário construtivista

1.1. Ensino construtivista x ensino tradicional: novas tendências pedagógicas na atividade da alfabetização e a crítica ao abstracionismo pedagógico

A linha traçada entre crianças e adultos deveria significar que não se podem nem educar adultos, nem tratar crianças como se elas fossem maduras; jamais se deveria permitir, porém, que tal linha se tornasse uma muralha a separar as crianças da comunidade adulta, como se elas não vivessem no mesmo mundo e como se a infância fosse um estado humano autônomo, capaz de viver por suas próprias leis.

(ARENDETT, 1997, p. 246)

No Brasil as discussões relacionadas à alfabetização e a sua história não são recentes, e intensificaram-se no início do século XXI, em decorrência, sobretudo, de dois fatores: de um lado, as evidências de fracasso na aprendizagem da língua escrita, reveladas por sucessivas avaliações externas à escola (avaliações estaduais, nacionais e internacionais dos níveis de domínio de leitura e escrita pelos alunos do ensino básico); de outro, as mudanças conceituais e teóricas sobre a aprendizagem inicial da língua escrita, decorrentes de novos olhares que as ciências psicológicas e linguísticas têm lançado, nas últimas duas ou três décadas, sobre essa aprendizagem (cf. SOARES, 2017, p. 132).

Conforme Cagliari (2009, p. 5), a alfabetização tem sido uma questão bastante discutida pelos que se preocupam com a educação, pois, há muitas décadas, se observam as mesmas dificuldades de aprendizagem, as inúmeras reprovações e a evasão escolar. O pesquisador esclarece ainda que essa questão também recebe atenção por parte dos órgãos oficiais, os quais, entretanto, não têm obtido resultados expressivos em suas tentativas de solucionar esses problemas, e destaca que: “Primordialmente, a alfabetização é a aprendizagem da escrita e da leitura. *Note-se que ler e escrever são atos linguísticos*” (CAGLIARI, 2009, p. 5, grifo nosso).

Hoje assistimos a uma enxurrada de modismos pedagógicos, seja através dos documentos oficiais, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), ou por intermédio

dos livros didáticos, seguindo os critérios estabelecidos pelo MEC (cf. GOTTSCHALK, 2009, p. 265). Dentre estas novas teorias, a concepção construtivista ganhou cada vez mais espaço.

Até há poucos anos, a cartilha¹⁰ e o livro escolar eram praticamente os únicos meios de alfabetização disponibilizados às crianças brasileiras. Entretanto, no início nos anos 1980, quando foi introduzida a concepção construtivista¹¹ de alfabetização, que se tornou legitimamente a proposta oficial com a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* pelo Ministério da Educação (MEC) em 1997, a cartilha passa a ser um material relegado em segundo plano. Hoje, a maioria das escolas públicas e particulares brasileiras se identifica como *adepta do construtivismo*, defendendo esta concepção que “superaria” o uso de práticas tradicionais e da cartilha.

Na década de 1990, sob a influência das obras de Vigotski, Bakhtin e, ainda, da teoria da *psicogênese da língua escrita* de Ferreiro e Teberosky, dentre outras, firmou-se uma concepção de alfabetização que vem prevalecendo discursivamente nas redes de ensino e proposta em praticamente todas as instâncias administrativas dos governos. Sobre estas novas tendências no ensino da língua materna, Belintane comenta que:

Nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (Brasil, 1998), as ideias de uso-reflexão e de construção do conhecimento, associadas à concepção de gênero de Bakhtin, foram assumidas nas instituições oficiais e no mercado de didáticos de uma forma bastante abrangente, não obstante, de forma bem equivocada, chegando mesmo a contrariar os ideais de suas fontes e de seus divulgadores. (BELINTANE, 2013, p. 82)

A partir da disseminação desta nova perspectiva, no ensino da alfabetização, o aluno passa a ser visto como um sujeito aberto à inteligência dos gêneros úteis de seu cotidiano – de um sujeito da práxis chegou-se a um sujeito utilitarista e captador do que seria supostamente útil para a cidadania (cf. BELINTANE, 2013, p. 82-83).

¹⁰ No Brasil, os PCNs baniram a cartilha do ensino da alfabetização. Sobre essa questão, Isabel Frade afirma que: “Um critério de exclusão baseava-se em critérios materiais, conceituais e metodológicos. Vários livros que compunham uma espécie de tradição pedagógica, até o momento, saíram do circuito de compra e indicação, especialmente para as escolas públicas (...). Com o processo de divulgação de novos ideários ocorrido na década de 90 do século XX, sobretudo o ‘construtivismo’, negou-se a ideia tradicional de métodos, ou seja, ocorreu certa ‘desmetodização’ do ensino das primeiras letras. Se antes as cartilhas materializam e davam visibilidade a propostas metodológicas, com o advento da alfabetização construtivista viveu-se o fenômeno da ‘não cartilha’ por tudo que ela representava em termos de métodos e de controle externo da aprendizagem” (apud MARCILIO, 2016, p. 476).

¹¹ Conforme Mortatti (2010), diferentemente do que supunham muitos alfabetizadores, notadamente nos anos iniciais da divulgação dos resultados dessas pesquisas: “o *construtivismo* não pode e não pretende ser nem um novo método de ensino da leitura e escrita nem, portanto, comporta uma nova didática (teoria do ensino) da leitura e escrita. *Por esses motivos, do ponto de vista da história da alfabetização no Brasil, desse modelo teórico decorre o que denomino desmetodização da alfabetização*” (p. 332, grifos nossos).

Esta mudança ocorreu em um clima de embate, cuja intenção seria a de acabar com a chamada “escolarização da leitura”, fortemente presente nos considerados pseudotextos das cartilhas. Entretanto, menos de uma década depois da publicação dos PCNs, e, um pouco mais de duas décadas das influências desse campo de autorias, os formadores de professores, autores de livros didáticos e responsáveis pelos setores técnicos do ensino de Língua Portuguesa/alfabetização, em suas intervenções, “parece terem levado tudo ao pé da letra o que seus mestres abriram de possibilidades” (BELINTANE, 2013, p. 83).

Ainda, segundo Belintane (cf. 2013, p. 83), a aplicação direta dessas influências pode ser vista nos manuais didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), nos documentos oficiais, nos materiais didáticos encaminhados às escolas e nas avaliações e projetos do MEC/Inep e das Secretarias estaduais e municipais que circulam sob um razoável consenso, tanto nas universidades como nos mais diversos setores da educação brasileira, sobretudo na área da alfabetização. No entanto, tudo isso, paradoxalmente, acabou resultando no afastamento da leitura crítica e do texto literário na escola, em prol de um pragmatismo com contornos de neoliberalismo. Sobre isso, o pesquisador esclarece que:

O tiro contra os tradicionalistas saiu pela culatra, pois a prática que se observa hoje não é muito diferente daquela criticada por eles, em alguns aspectos, a situação piorou. Talvez as grades de gêneros dos PCNs tenham ensejado essa “diversidade”, que parece não enxergar as singularidades da infância, impondo sobre ela gêneros e textos de uma discursividade adultocêntrica (propaganda, logomarca, texto instrucional, reportagem, notícia etc.) (BELINTANE, 2013, p. 83-84)

O ensino tradicional, considerado como o mote da contenda, tinha como pano de fundo o reacionarismo da ditadura militar. Do outro lado deste polo considerado negativo, sob a bandeira de pensadores das correntes neomarxistas, este movimento foi tangido pela política neoliberal cuja palavra de ordem é o mercado (cf. BELINTANE, 2013, p. 84).

Além disso, a concepção construtivista, que se contrapõe ao ensino considerado tradicional, não tem sido supostamente comprovada pelos estudos científicos feitos em diversos países ao longo dos últimos 20 anos. De acordo com Marcilio

Os alunos submetidos ao processo construtivista de alfabetização têm se saído pior que os que são ensinados pelo sistema tradicional. Os estudos também 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. (MARCILIO, 2016, p. 471)

Além de apontar algumas das consequências das implicações das novas tendências pedagógicas, Marcilio (2016) critica os pressupostos construtivistas que embasam os PCNs para as diretrizes da alfabetização e os questiona, pois, segundo a especialista, apresentam-se restritos a um sistema sobre “como as crianças aprendem a ler e escrever”. Neste sistema, as “crianças aprendem sobre o código alfabético, estabelecendo elas mesmas hipóteses¹² sobre as relações entre letras, sons e significados. *Essas relações devem surgir espontaneamente, por descobertas das próprias crianças*” (p. 470, grifos nossos).

Valendo-se desta crítica às interpretações que concebem a aprendizagem da escrita como um “processo espontâneo e de descoberta da criança”, a pesquisadora conclui ainda que, a partir deste pano de fundo, os PCNs surgiriam “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, p. 74, apud MARCILIO, 2016, p. 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, p. 470, grifos nossos).

Outro problema apontado por Azanha (2006), além da exposição das grandes tendências dos modelos vigentes na educação brasileira¹³ desde a década de 1930, é os PCNs ainda fazerem referência à presença da psicologia genética, focalizando a pesquisa sobre a *psicogênese da língua escrita*. Nesse sentido, destaca que:

A metodologia utilizada na pesquisa foi muitas vezes interpretada como uma proposta de pedagogia construtivista para a alfabetização, o que expressa um duplo equívoco: redução do construtivismo a uma teoria psicogenética de aquisição da língua escrita e transformação de uma pesquisa acadêmica em métodos de ensino. (AZANHA, 2006, p. 109)

Segundo o pesquisador, o que se constatou foi incipiência de algumas iniciativas, a insuficiência de outras, a presença de contradições, de descontinuidades administrativas etc. Nada existe no relatório a respeito de como essas propostas têm repercutido nas efetivas

¹² Marcilio (2016) critica o resultado da pesquisa apresentado na obra *psicogênese da língua escrita*, que conclui que as crianças elaboram hipóteses sobre o valor fonético dos grafemas, dessa forma, “incidentalmente” acabam por dominar o código alfabético (cf. p. 470).

¹³ Segundo Azanha (cf. 2006, p. 107), os PCNs compõem um conjunto confuso e fragmentado, e, para justificar a necessidade de superação dos problemas vigentes, foi realizada uma descrição das principais tendências pedagógicas que coexistem no Brasil: Pedagogia tradicional, Pedagogia renovada, Pedagogia libertadora e Pedagogia crítico-social.

práticas escolares, apresentando apenas uma visão genérica a respeito de orientações curriculares. Desse modo, utilizar “essa visão genérica como uma radiografia do que ocorre nas escolas é ir muito além do que o estudo se propôs e o seu relatório permite” (AZANHA, 2006, p. 110). Por isso, ao analisar as propostas curriculares oficiais, entende que:

O estudo focalizou alguns documentos e identificou algumas ideias. Nada mais. *Imaginar que essas ideias animam, de fato, as práticas a que visam pode ser enganoso de um ponto de vista teórico e levar a apreciações equivocadas sobre a realidade. Muitas vezes, uma ideia, uma doutrina são inertes, não exercem nenhuma influência no plano da realidade.* (AZANHA, 2006, p. 111, grifo nosso)

Além da crítica sobre a influência do *cientificismo* na constituição das *novas* tendências educacionais, questiona o uso de expressões como “escola brasileira” ou “modelo educativo brasileiro”, que não contribuem para descrever a realidade do cotidiano de nossas escolas e podem ser consideradas como “entidades linguísticas semanticamente vazias.” (AZANHA, 2006, p. 111). Sendo assim, é usual nas academias brasileiras que

[...] a pesquisa empírica da realidade educacional seja substituída pelos cacoetes do “*abstracionismo pedagógico*”¹⁴. Expressões como “escola brasileira” ou “modelo educativo brasileiro” são exemplos de entidades linguísticas semanticamente vazias, embora de amplo curso na retórica acadêmica ou política. (AZANHA, 2006, p. 111, grifo do autor)

Segundo o filósofo, uma das decorrências do *abstracionismo pedagógico* é a constituição de imagens da prática pedagógica, isto é, das interações entre professores e alunos no contexto de aprendizagem escolar, desconsiderando problemas e aspectos relacionados às situações educacionais reais, como se o cotidiano concreto escolar, das relações onde acontece a atividade de ensino e os processos de aprendizagem, pudesse se

¹⁴ Azanha (2011, p. 42) apontava uma dupla marca da produção acadêmico-educacional brasileira que parece ecoar nas modalidades de pesquisa: de um lado um afã cientificista, com base na aposta do progresso tecnológico como redenção dos males educacionais; por outro, a partir de uma motivação politizante entremeada ao que o autor denomina indigência descritiva, um apego a análises reveladoras das contradições educacionais do país, redundando no *abstracionismo pedagógico*. Esclarece, desse modo, que o *abstracionismo pedagógico* é um traço recorrente na produção acadêmica sobre a educação, caracterizando-se pela descrição, explicação ou compreensão de situações educacionais reais, e desconsiderando as determinações específicas de sua concretude, para se ater apenas a princípios e leis gerais, que na sua abrangência abstrata seriam, aparentemente, suficientes para dar conta das situações focalizadas. Conforme Carvalho (2010), “esse parece ser o caso de numerosos estudos que, embora tenham por objeto eventos, como reformas educacionais; práticas escolares, como a alfabetização; documentos normativos, como LDBEN/96 e tantos outros aspectos do ‘mundo escolar’ e de sua cultura, apresentam ‘descrições’ e ‘análises’ que raramente ultrapassam a repetição de certas generalidades cuja certeza já era dada de antemão” (p. 88, grifo nosso).

resumir apenas a uma relação abstrata entre o alfabetizador, que ensina, e o aluno que aprende (cf. AZANHA, 2006, p. 57-65).

Nesse sentido, o filósofo também critica o processo de deturpação ou escamoteamento do real pela via, ingênua ou astuciosa, das discussões abstratas transvestidas de teóricas, isto é,

no sentido de ela separar; tomar como *autônomos e independentes*, aspectos dos objetos (no seu significado amplo) que não são separáveis porque, como disse Husserl, são essencialmente “conteúdos dados ao mesmo tempo” numa relação de parte-todo, de modo que sua separação elimina a própria possibilidade do conhecimento. (AZANHA, 2011, p. 42, grifos nosso)

Para complementar essa discussão, vale ressaltar também sua crítica às *tipologias estereotipadas*, que, a seu ver, são incapazes de identificar e apreender sinais e indícios de questões concretas que permeiam o cotidiano escolar, conduzindo a uma descrição inócua de recursos docentes e de suas práticas cotidianas, sejam elas discursivas ou não. Sobre essas *tipologias estereotipadas*, é importante destacar sua discordância aos ranços do que passa a ser considerado *tradicional*.

O termo “escola tradicional” torna-se, então, uma categoria que seria capaz de descrever e caracterizar um conjunto de práticas escolares concretas. Contudo, em contraposição aos estereótipos relacionados a este termo, Carvalho, ancorado nas pesquisas de Azanha, exemplifica:

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, p. 89)

Sobre esse aspecto, Azanha (cf. 2006, p. 111) salienta que a expressão “pedagogia tradicional” se apresenta como uma corrente nos meios acadêmicos e ambientes de congressos e seminários, mas coloca em dúvida seu valor descritivo em relação a instituições e práticas escolares.

Considerando essa crítica de Azanha, questionamos a atuação do professor alfabetizador: Por mais *tradicional* que tenha sido, teria alfabetizado alunos meramente pela transmissão de instruções verbais? Mesmo utilizando-se da fala, um professor, ao alfabetizar,

faz gestos ostensivos¹⁵ 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. O alfabetizador lança mão de um vasto conjunto de técnicas de ensino, cuja descrição, compreensão e eventual avaliação exigem também um lento e paciente trabalho de observação empírica, e o desenvolvimento de categorias capazes de dar conta da complexidade de relações e fenômenos envolvidos e interligados.

Ainda sobre a crítica aos estereótipos impostos pela nova concepção de aprendizagem e de ensino, Carvalho (2010) os questiona e observa que as práticas dos ditos professores tradicionais, ao ensinar resolução de problemas matemáticos, regras de ortografia, práticas esportivas ou informações históricas, provavelmente não serão sempre as mesmas, e nem mesmo a compreensão de seus atos e recursos possa ser lograda pela simples referência a conceitos generalistas como um suposto “verbalismo conjugado à autoridade de sua palavra” (p. 90).

Dessa maneira, observamos que ao unificar e rotular diferentes práticas como tradicionais, não são criados parâmetros conceituais úteis à compreensão de práticas e concepções de ensino, mas, ao contrário, apenas se mascara aquilo que, de fato, é fundamental no jogo das complexas relações inerentes ao processo de alfabetização. A sobreposição de teorias psicológicas, transpostas para esta atividade, transcende os propósitos e motivações pedagógicas, sugerindo descrições dogmáticas generalizantes e vazias a respeito das práticas pedagógicas e o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Gottschalk (2009, p. 248) discute a questão de que as teorias educacionais se ancoram em outras ciências, como, por exemplo, a Psicologia, tendo em vista o desenvolvimento educacional. Neste sentido, a pesquisadora também apresenta a sua crítica ao afirmar que, embora a psicologia seja considerada uma ciência empírica, procurando estabelecer relações causais entre os fenômenos observados, individuais ou sociais, as teorias educacionais ultrapassam estes propósitos ao transformar seus resultados em metas a serem alcançadas. Ainda segundo a autora, é nesta situação que se faz necessária a reflexão filosófica para o esclarecimento das diretrizes educacionais que advém destas teorias, evitando-se o dogmatismo e a generalização. (cf. p. 259)

¹⁵ A ação do *ensino ostensivo*, por parte do alfabetizador, caracteriza-se como uma das técnicas fundamentais (instrumentos linguísticos que acompanham os *jogos* preparatórios) para estimular a aprendizagem do sistema da escrita alfabética. No capítulo 2, apresentaremos os *gestos ostensivos* para o ensino da língua materna e, no capítulo 3, discutiremos a sua relevância para os processos de aprendizagem da escrita e da leitura, como uma importante técnica linguística.

Ainda com relação a imposição das teorias psicológicas sobre as tendências pedagógicas, Azanha (2011) comenta que, muitas vezes, a descrição generalizante que fazemos no sistema escolar, em vez de revelar, obscurece a realidade. Isso não quer dizer que “por trás da realidade visível haja uma outra que não percebemos, mas porque somos incapazes de fazer incidir o esforço de descrição nos pontos de interesse” (p. 41).

O *abstracionismo pedagógico* apresenta-se como uma forma ingênua de encaminhamento do exame de um assunto, no qual o estudo da realidade é substituído por um *jogo verbal* semanticamente vazio. Outras vezes, porém, o *abstracionismo* mais parece “ser um claro golpe de astúcia, ideológica ou não” (AZANHA, 2011, p. 42). Para melhor ilustrar essas facetas, Azanha exemplifica a sua crítica com uma passagem de Hegel, apresentando como esta variedade de “pensamento abstrato” pode degenerar em um *abstracionismo pedagógico*, cujo propósito (ou, pelo menos resultado) é o escamoteamento da realidade:

O texto de Hegel é aquele no qual se descreve a reação de uma vendedora de ovos ao ser interpelada por uma compradora por que os ovos estavam podres. Na sua reação, a vendedora deliberadamente recusou-se a discutir sobre os ovos – podres realmente – e comentou agressivamente toda a biografia suspeita da compradora. (AZANHA, 2011, p. 42)

O exemplo ilustrado acima convida-nos à reflexão. Ao recordar, nossa trajetória docente, na maioria das vezes, instituições escolares¹⁶ assumidas como construtivistas apresentavam-se bastante resistentes às críticas aos supostos equívocos das implicações negativas dessa concepção diante de questionamentos levantados sobre alguns aspectos ineficazes dessa tendência, na e para a alfabetização. Acreditamos que essa resistência resulta da negação, quase cega, de práticas que seriam consideradas tradicionais, devido à crença dogmática na concepção construtivista como sendo a única e sólida referência para governar e embasar as práticas pedagógicas. Ao negar *outros modos e aspectos* de interpretar os processos de aprendizagem da língua escrita e da leitura, os alfabetizadores restringiam-se a uma compreensão dogmática, também, de sua própria ação pedagógica.

Entremeio a esse embate, observamos, enquanto professora considerada construtivista, a difusão de jargões inócuos compartilhados em diferentes situações de estudos nas formações continuadas, ou, em propostas de aperfeiçoamento aos alfabetizadores. Disseminados em defesa dos pressupostos de concepção construtivista, estes discursos, gradativamente,

¹⁶ Ao utilizar o termo *instituições escolares*, fazemos menção tanto aos professores alfabetizadores como, também, aos profissionais da gestão escolar administrativa e equipe pedagógica.

tornaram-se *oficiais*. No entanto, ainda se apresentam pouco proficuos para sanar os reais problemas e conflitos relacionados à atividade da alfabetização, assim como ao analfabetismo¹⁷.

No tocante ao modo como o discurso construtivista disseminou-se, a imagem ilustrada por Carvalho (cf. 2001a) procura mostrar que a maior parte dos aparentes esforços teóricos no sentido de estabelecer procedimentos didáticos, pretensamente capazes de instrumentalizar os professores para as *novas práticas pedagógicas*, raramente ultrapassa uma coleção de frases de efeito ou aparentes prescrições que simplesmente enunciam as condições finais para o êxito, como por exemplo:

Dizer a um professor que ele deve, por meio de seu ensino, “tornar a aprendizagem significativa ao associá-la com as experiências da vida cotidiana ou com os conhecimentos adquiridos espontaneamente”, como o faz a deliberação, é quase como dizer a um time de futebol que para ganhar a partida ele deve marcar mais gols do que o time adversário, embora tudo isto venha embalado em uma linguagem bem mais sofisticada. (CARVALHO, 2001a, p. 164)

Carvalho (cf. 2001a, p. 164) procura deslindar a ilustração acima, ressaltando que cada situação escolar exige esforços diferenciados. Sendo assim, para o autor, os meios de ação deverão ser constituídos entre os próprios pares e com base nas reflexões sobre as práticas vigentes, seus êxitos e fracassos em relação aos objetivos; e não a partir de pretensos saberes acadêmicos.

¹⁷ De acordo com Ribeiro (cf. 1997, p. 144), *analfabetismo* é uma palavra utilizada no português corrente para designar a condição daqueles que não sabem ler e escrever, já o seu antônimo afirmativo, *alfabetismo*, mesmo já tendo sido dicionarizado, ainda soa estranho aos falantes do idioma. Comentando essa curiosidade semântica, Soares (1995) observa que o mesmo fato já ocorrera com o termo *literacy*, do inglês, que só passou a ser correntemente utilizado no final do século XIX, mais de dois séculos depois do surgimento do termo *illiteracy*, talvez porque a necessidade de compreender a condição dos que sabem ler e escrever tenha aparecido mais tardiamente na História, quando se tornaram mais complexas e variadas as demandas sociais relacionadas ao uso da linguagem escrita. O termo *alfabetismo funcional* foi cunhado nos Estados Unidos na década de 1930 e utilizado pelo exército norte-americano durante a Segunda Guerra, indicando a capacidade de entender instruções escritas necessárias para a realização de tarefas militares (CASTTEL; LUKE; MACLENNAN, 1986, apud RIBEIRO, 1997, p. 144-145, grifos nossos). “A ampla disseminação do termo analfabetismo funcional, em âmbito mundial, deveu-se basicamente à ação da Unesco, que adotou uma definição de alfabetização em 1978, visando padronizar as estatísticas educacionais e influenciar as políticas educativas dos países-membros. A definição de alfabetização que a Unesco propusera em 1958 fazia referência à capacidade de ler compreensivamente ou escrever um enunciado curto e simples relacionado à sua vida diária. Vinte anos depois, a mesma Unesco proporia outra definição, qualificando a alfabetização de funcional quando suficiente para que os indivíduos possam inserir-se adequadamente em seu meio, sendo capazes de desempenhar tarefas em que a leitura, a escrita e o cálculo são demandados para seu próprio desenvolvimento e para o desenvolvimento de sua comunidade. Tal definição já não visa limitar a competência ao seu nível mais simples (ler e escrever enunciados simples referidos à vida diária), mas abrigar graus e tipos diversos de habilidades, de acordo com as necessidades impostas pelos contextos econômicos, políticos ou socioculturais” (RIBEIRO, 1997, p. 147).

A respeito da crítica aos pretensos saberes acadêmicos, vale enfatizar que o *abstracionismo pedagógico*, também oriundo do discurso construtivista, como afirma Azanha (cf. 2011, p. 41-43), utiliza frequentemente um jargão emprestado de teorias consideradas interessantes, e, por isso, facilmente mistificadoras e perniciosas. Desse modo, apontamos a necessidade de relativizar¹⁸ o caráter inócuo, em particular, do cientificismo¹⁹ positivista (teorias generalistas que visam oferecer subsídios teóricos, sem considerar aspectos reais do contexto onde se estabelecem as relações entre as práticas de ensino e os processos de aprendizagem na alfabetização), tal como pudemos observar com a hegemonia dos pressupostos mentalistas²⁰, nos quais a tendência construtivista também se ancora, não oferecendo parâmetros úteis às práticas concretas na alfabetização. Esta tendência psicologista contribuiu para obscurecer alguns aspectos funcionais e etapas imprescindíveis relacionados à atividade de ensino e aos processos de aprendizagem das bases convencionais do sistema da escrita e da leitura.

¹⁸ Para o esclarecimento do termo “relativizar” utilizado em nossa dissertação, Oliveira (2009, p. 8) aponta que a ideia de *relativizar*, evocada por Moreno, significa a aceitação de que outros possam pensar diferente, mas sem abalar a certeza de que nossa forma de pensar seria a correta. Com relação à relativização epistêmica no combate ao dogmatismo proposto por Wittgenstein, quer dizer, a princípio, a aceitação da possibilidade da existência de outras fundamentações gramaticais, de outros quadros de referência.

¹⁹ Em sua obra *Uma ideia de pesquisa educacional*, Azanha (2011) procura combater a pretensão cientificista de tornar o processo educativo mais eficiente por meio da aplicação de novas tecnologias do ensino, sem que estas sejam *acompanhadas* de diretrizes, as quais transcendem o campo da ciência. Desse modo, para o autor, parte das confusões, transportadas para o discurso educacional, por intermédio de Comênio e de seus seguidores, decorre de uma concepção baconiana de ciência. Segundo Azanha: “Este anseio reformista da obra de Bacon transformou-se na base político-filosófica das décadas agitadas que a Inglaterra viveu após a morte dele. Os seus ensinamentos – se bem que simplificados e vulgarizados – foram o ponto constante de referência para os políticos, intelectuais e religiosos que com maior ou menor força dominaram os acontecimentos da vida pública inglesa até o momento da Restauração e além dela, mas já aí numa outra interpretação.” (AZANHA, 2011, p. 36). [...] “Comênio, já então (1641) com um prestígio europeu no campo da educação, há muito tinha por Bacon uma grande admiração e considerava o *Novum Organum* a “aurora brilhante de uma nova era”. Quando foi para a Inglaterra, Comênio já vinha trabalhando há anos numa obra, que apenas foi publicada em 1657, com o título *Didática Magna*, “sem dúvida, o primeiro tratado sistemático de pedagogia, de didática e até de sociologia escolar. Como que compendiando todo o ideário pedagógico de Comênio, foi sobretudo ela que lhe mereceu ser considerado o “Bacon da Pedagogia”. O exame desse tratado é a chave para a compreensão da decisiva influência de Bacon sobre uma das correntes mais vivas do pensamento pedagógico, que se inicia de modo sistemático com Comênio, e que perdura até hoje. Por meio dessa obra, Comênio realizou uma transposição das ideias mestras de Bacon sobre a ciência para o campo da educação. Para não alongar o assunto além do necessário, basta referir o seguinte: para Bacon, o estado lastimável da ciência de então indicava a necessidade de um novo método, que seria único para todas as ciências e fundado na observação. A excelência desse método seria a garantia do êxito de sua aplicação independentemente do talento dos indivíduos que o usassem. A “arte de ensinar tudo a todos” foi a réplica pedagógica, que Comênio propôs, da “verdadeira indução” baconiana. (AZANHA, 2011, p. 36-37).

²⁰ De acordo com Abbagnano (2000, p. 660) o termo mentalismo, utilizado, na maioria das vezes, por escritores ou filósofos anglo-saxões, pode indicar coisas bem diferentes: como sinônimo de “subjetivismo” e “idealismo subjetivo”; ou *como* sinônimo de psicologismo, ou seja, a tendência combatida pela Lógica hodierna, mas ainda tenazmente persistente, de considerar as formas, as figuras e as estruturas da Lógica como formações, representações e operações mentais (psicológicas), e de considerar as regras da Lógica como “leis do pensamento”. Desse modo, para a nossa pesquisa, o mentalismo será considerado como uma concepção que pressupõe que as representações mentais, ou as ideias, seriam intermediárias entre a linguagem e o mundo.

Nesse sentido, em sua crítica às implicações do psicologismo nas práticas pedagógicas, Azanha (cf. 2006, p. 115) salienta não se tratar apenas de substituir a Psicologia pelo conjunto das demais ciências sociais e humanas, pois o problema das diretrizes nacionais de um currículo de ensino fundamental “não é uma questão estritamente científica”, mas, sobretudo,

de acuidade cultural para os valores relevantes na formação da cidadania brasileira. Somente um trabalho dessa natureza e amplitude poderia dar base para o envolvimento do magistério e a formulação de políticas de formação de aperfeiçoamento do professor. (AZANHA, 2006, p. 115)

Além dessas considerações a respeito da formação dos professores, o filósofo ainda tece que

uma outra crítica muito grave que se pode fazer às diferentes propostas de bases teóricas da formação docente está na unanimidade que apresentam ao focalizar a figura individual do professor. Traçar o perfil profissional do professor, detentor de determinadas competências cognitivas e docentes, é um exercício pedagógico para esboçar um “*retrato imaginado*” do que seria o professor universal. Esse exercício seria tão útil para a educação quanto a descrição do “*espírito científico*” para a ciência. (AZANHA, 2006, p. 58, grifos nossos)

No que concerne a essa questão, Azanha (2006) esclarece que a formação docente não será convenientemente encaminhada “se insistirmos na busca alquímica de panacéias pedagógicas”. Para o autor, “não há dúvida de que o professor deve ser um profissional competente, mas não há uma “estrada real” para conseguir esse desiderato. “Escola brasileira” é uma expressão excessivamente abstrata para poder ter poder descritivo; conseqüentemente, uma política nacional de formação docente poderá ser um malogro se ignorar a imensa variedade da situação escolar brasileira”. (p. 63)

No entanto, a despeito de todas as críticas que lhe são empreendidas, os PCNs ainda orientam a política educacional e influenciam, decisivamente, a formação e a atuação dos alfabetizadores, tanto de instituições públicas quanto de particulares.

Segundo Moreira (1996), existem muitas críticas a serem feitas aos PCNs, ressaltando-se a hegemonia do construtivismo nas propostas do documento e a não contemplação de outras possibilidades para o ensino (apud CARRARO, 2002, p. 35). Sobre isso, Carraro (cf. 2002, p. 36) comenta o parecer geral da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPEd, 1996), encaminhado ao MEC, cujo conteúdo foi resultado de consulta feita por essa entidade aos seus pesquisadores associados, lamentando, a respeito da

primeira etapa de elaboração dos PCNs, o fato desse documento desconsiderar a grande experiência de especialistas e grupos significativos envolvidos com currículo.

A parte introdutória do documento, que define os objetivos centrais dos PCNs, concentra-se na descrição da baixa qualidade do ensino, com suas altas taxas de evasão e repetência, para finalmente concluir que “o modelo educativo que vem orientando a maioria das práticas pedagógicas não atende mais as necessidades apresentadas pelo atual cenário sócio-político-econômico do país” (BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental, *Parâmetros Curriculares Nacionais*, versão preliminar; Brasília: MEC/SEF, 1996, p. 1, apud AZANHA, 2006, p. 105).

Como se percebe, os PCNs apresentam-se como uma nova reforma do ensino fundamental brasileiro, com todas suas amplas consequências na formação e aperfeiçoamento dos professores, na revisão de livros didáticos etc.

Ainda, conforme Azanha (cf. 2006, p. 113-114), os autores do texto introdutório dos PCNs assumiram um claro compromisso com a concepção construtivista de aprendizagem e de ensino, mas o seu caráter sintético dificulta a percepção de importantes implicações desse comprometimento. Desse modo, o autor acredita que a preocupação de elaborar um texto destinado a amplas discussões, conduziu a afirmações simplificadas cujo significado é de difícil apreensão.

Como podemos observar abaixo, o documento introdutório dos PCNs apresenta-se como norteador do primeiro nível de concretização escolar, caracterizando-se, assim, como “referência nacional para o ensino fundamental”; por isso:

[estabelece] uma meta educacional para qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto, tais como os projetos ligados à sua competência na formação inicial e continuada dos professores, à análise e compra de livros e outros materiais didáticos e à avaliação nacional. Têm como função subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores.

[...]

Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as propostas das Secretarias *devem ser vistos como materiais que subsidiarão a escola na constituição de sua proposta educacional mais geral*, num processo de interlocução em que se compartilham e explicitam os valores e propósitos que orientam o trabalho educacional que se quer desenvolver. (BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental, 1997b, p. 29, grifo nosso)

Essa conclusão baseia-se, segundo Azanha (2006), em parte, nas análises feitas no âmbito de um projeto de pesquisa que examinou, sob alguns aspectos, “as propostas curriculares para o ensino fundamental, elaboradas pelas secretarias de educação de 21 estados e do Distrito Federal nos últimos dez anos e, na sua maioria, em vigência nos respectivos sistemas de ensino”. Em face desse estudo, constata-se que “uma tarefa essencial na busca da melhoria da qualidade de ensino passa a ser a de elaborar parâmetros claros no campo curricular, capazes de orientar as ações educativas nas escolas” (p. 106).

Conforme os fundamentos da tradição pedagógica brasileira, os PCNs afirmam que:

a prática de todo professor, mesmo de forma inconsciente, sempre pressupõe uma concepção de ensino e aprendizagem que determina sua compreensão dos papéis do professor e aluno, da metodologia, da função social da escola e dos conteúdos a serem trabalhados. (BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental, 1997b, p. 30)

Desse modo, os PCNs explicitam críticas à tendência denominada “pedagogia tradicional”, caracterizando-a como “uma proposta de educação *centrada no professor*, cuja função se define como a de vigiar e aconselhar os alunos, corrigir e ensinar a matéria” (BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental, 1997b, p. 30, grifo nosso).

A metodologia decorrente de tal concepção, conforme apregoa os PCNs (1997b), baseia-se na exposição oral predeterminada por uma sequência fixa, na qual se enfatiza a necessidade de exercícios repetidos para garantir a memorização dos conteúdos. Embora a escola vise à preparação para a vida, de acordo com a “pedagogia tradicional”, não se buscaria estabelecer relações entre os conteúdos que se ensinam e os interesses dos alunos. Nesse modelo, segundo o documento, a escola se caracterizaria pela postura conservadora e o professor seria visto como autoridade máxima, portanto, o guia exclusivo do processo educativo (BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental, 1997b, p. 30-31).

No que diz respeito à diretriz de superar práticas consideradas obsoletas na educação, Sawaya (2012, p. 164) comenta que desde os primeiros documentos oficiais nos anos 1980, pode-se identificar a ideia de que é “preciso mudar e revolucionar o ensino” com relação às práticas consideradas ultrapassadas e antidemocráticas.

Nesse sentido, observa-se que após uma breve apresentação das principais tendências pedagógicas na tradição pedagógica brasileira, o documento preliminar dos PCNs atenta para:

[o] enfoque social dado aos processos de ensino e aprendizagem traz para a discussão pedagógica aspectos de extrema relevância, em particular no que se refere à maneira como se devem entender as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, à importância da relação interpessoal nesse processo, à relação entre cultura e educação e ao papel da ação educativa ajustada às situações de aprendizagem e às características da atividade mental construtiva do aluno em cada momento de sua escolaridade. (BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental, 1997, p. 32, grifo nosso)

Observa-se nos PCNs o destaque ao *novo* enfoque do ensino, que deveria ajustar-se às pressupostas características da construção de cada etapa dos esquemas mentais do aluno, ou seja, os objetivos gerais do ensino deveriam ser definidos mediante o mapeamento do desenvolvimento da ação de processos evolutivos e individuais da cognição; desconsiderando, desse modo, aspectos da instrumentalização das práticas de ensino para a transmissão e sistematização de conteúdos, bem como questões relacionadas aos problemas subjacentes à realidade concreta do cotidiano da prática alfabetizadora.

Assim, conforme se apreende nos PCNs (1997a), a teoria da *psicologia genética* teria contribuído para a disseminação da ideia de um suposto processo de desenvolvimento na construção do conhecimento. Nesta perspectiva da psicologia do desenvolvimento, compreender os mecanismos pelos quais as crianças elaborariam representações internas de conhecimentos construídos socialmente, de acordo com os pressupostos da psicogenética, propiciaria a compreensão das descrições dos grandes estágios de desenvolvimento (BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental, 1997a, p. 32).

Para os Capovillas (2007), com a aprovação dos PCNs, a concepção construtivista assumiu dimensão nacional, articulada a outras teorias que se potencializaram reciprocamente: a psicolinguística e a pedagogia das competências, que fortalecem a retomada de alguns pressupostos do movimento escolanovista iniciado no final do século XIX. Nesse sentido, “esses Parâmetros Curriculares Nacionais são ditados e mantidos por um *establishment* construtivista que se diz piagetiano” (p. 7, grifo dos autores).

Sobre as resultantes negativas desse cenário, os pesquisadores afirmam:

com base em especulações de discutível credibilidade como “não é o professor que alfabetiza a criança, mas sim é a criança que se alfabetiza a si mesma”, esse *establishment* desencorajou sistematicamente a condução de pesquisas sobre alfabetização, como se não fossem necessárias, como se “a verdade da educação” já tivesse sido decretada pelo construtivismo, apesar do detalhe incômodo da incompetência crescente da criança brasileira (especialmente a pobre) que teima em não alfabetizar-se a si mesma e em fracassar sob essa orientação, de outro modo tão aparentemente inspirada e romântica. (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2007, p. 8, grifo dos autores)

Com base nessas críticas à concepção construtivista, os Capovillas apontam a consequência da opção dos PCNs pelo *método global*²¹, e da insistência crônica das autoridades em impingir-lo sobre os alfabetizadores nos últimos anos:

“salta aos olhos, mesmo de quem não quer ver”: na divulgada avaliação de competência de leitura do *Programa Internacional de Avaliação de Alunos* (Pisa) promovida pela Organização para Cooperação de Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil ocupou a posição de último lugar do mundo. E não se trata de uma amostra pequena ou de escolas apenas públicas, já que participaram do estudo 265 mil estudantes de 15 anos, sendo 4.800 do Brasil, das redes pública e privada. (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2007, p. 8, grifos dos autores)

Segundo eles, as autoridades educacionais brasileiras entregaram-se à prática grosseira de procurar explicar, através dos PCNs, as causas do fracasso escolar sem a condução de pesquisas sólidas. Sobre esse aspecto, asseveram:

aceitando cega e piamente os *Parâmetros Curriculares Nacionais* como a verdade absoluta e inquestionável, insistem em tentar justificar o fracasso dos escolares como decorrente de fatores outros que não o método global e os princípios pedagógicos oficialmente instituídos. Assim, só lhes resta procurar desembaraçar-se do embaraçoso fracasso das crianças varrendo-o para debaixo do vasto tapete do subdesenvolvimento, e atribuindo-o a causas extra-educacionais, fora de sua alçada de competência e responsabilidade. (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2007, p. 11, grifo dos autores)

Como podemos notar, os PCNs contribuíram para a grande repercussão da concepção construtivista que trouxe, a partir de sua larga disseminação, modificações às ideias, propostas curriculares, bem como às práticas pedagógicas dos alfabetizadores, tornando-se, desse modo, o centro das atenções no cenário educacional brasileiro.

Considerando as implicações do documento dos PCNs nas práticas alfabetizadoras, também vale destacar alguns questionamentos de Sawaya (cf. 2008a, p. 870-872) que ultrapassam o debate do uso de métodos na alfabetização (nesse sentido, indo além de

²¹ A fim de evitar mal-entendidos, vale salientar que na obra *psicogênese da língua escrita* (1991), dentre outras de suas autorias, as pesquisadoras Ferreiro e Teberosky **não** concordam com a eficácia do *uso* de métodos na atividade da alfabetização. Sendo assim, nem mesmo o método considerado *global* é aceito, pelas pesquisadoras, como estratégia adequada para impulsionar a aprendizagem da leitura e da língua escrita. Ainda conforme as autoras, os *métodos globais* não podem ser concebidos como eficazes para a aprendizagem, pois, “assim como os métodos sintéticos, **não se encontram em consonância com os pressupostos da teoria piagetiana**” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p. 28, grifo nosso). Assim, observamos que não apenas o *método* considerado *sintético*, mas também o *método global* ou *ideovisual*, recebe suas críticas a respeito de uma suposta ineficácia para a aprendizagem da leitura e da escrita, como veremos mais adiante, no capítulo 3. Dessa maneira, é importante explicitar que, do ponto de vista teórico, seria um equívoco categorizar o *método global* como oriundo de uma perspectiva construtivista, pelo menos não do ponto de vista e das críticas apresentadas por Ferreiro e Teberosky (1991).

indagações e críticas apresentadas pelos Capovillas). Sua análise aponta para uma crítica mais apurada sobre o enfoque dado à aprendizagem dos alunos devido às implicações das teorias do desenvolvimento infantil e as suas vertentes construtivista e psicolinguística sobre as políticas e projetos educacionais. Ao ponderar a hegemonia das teorias psicológicas no pensamento nas ações educacionais, a autora procura refletir sobre a persistência do fracasso escolar, apesar dos intentos de solucionar este problema. Nesse sentido, Sawaya (cf. 2008a) propõe uma análise dos textos oficiais que impulsionaram a reforma educacional, questionando, dessa forma, o contexto da chamada sociedade da informação que pressupõe o desenvolvimento de “competências” dos alunos:

Las propuestas han tenido como objetivo crear un nuevo modelo de organización escolar y contenido curricular, que transforme los conocimientos y las informaciones en medios y no más en fines, lo que ha conducido a propuestas educacionales que, en vez de enfatizar los contenidos de la enseñanza, pasaron a orientarse a la promoción de la capacidad de aprender de los alumnos. (MELLO, 2004, apud SAWAYA, 2008a, p. 870)

Sawaya (2008b) ainda nos chama atenção para a interpretação apresentada nos PCNs (1997) que tem procurado explicar, de modo equivocado, o fracasso escolar em nosso país como um problema do aluno na aprendizagem da leitura e da escrita em decorrência de dois fatores: “Um fator seria o ensino oferecido pelas escolas públicas que pressupõem conhecimentos que, na verdade, os alunos de camadas populares não possuiriam, uma vez que elas ensinam segundo modelos que seriam considerados adequados a um aluno que não seria aquele que efetivamente se encontra em sala de aula. Outro aspecto seria a suposta defasagem na cognição e nos níveis de conceitualização do escrito, decorrentes de as camadas populares estarem privadas de práticas e experiências com a leitura e a escrita o que faria com que os alunos se encontrassem muito aquém do ponto que se instituiu como início da aprendizagem escolar” (MEC, 1997 apud SAWAYA, 2008b, p. 56).

A autora salienta que, a partir desta visão focada em justificar defasagens cognitivas devido à ocorrência de uma suposta privação de experiências envolvendo as práticas de leitura e de escrita, o ensino seria concebido como uma prática que deveria se adaptar aos “níveis” das crianças advindas do meio cultural e economicamente desfavorecidos. De acordo com esta proposta:

Los alumnos que se matricularon en el grado 1° en el Estado de São Paulo, donde se inicio el proyecto, ya entraron em el Ciclo básico, teniendo como criterio en la

distribución de clases no sólo la edad, sino el estado de desarrollo cognitivo y los antecedentes de escolaridad. Esos mismos criterios eran también aplicados para los “repasos” de los alumnos de diferentes clases durante todo el año lectivo, teniendo en vista la constitución de “clases homogéneas”, o sea, clases formadas por alumnos que estuviesen en el “mismo nivel de desarrollo cognitivo” y, por lo tanto, dispusiesen de las mismas condiciones de aprendizaje de sus compañeros. (SAWAYA, 2008a, p. 871-872)

Nota-se, nesta citação, que essas reformas educacionais impactam, até mesmo, nos preceitos de organização das salas de aula, não se pautando mais no critério de idades dos alunos, mas na avaliação do *nível* de desenvolvimento cognitivo para a organização de classes consideradas homogêneas, pressupondo uma acepção que distingue, preconceituosamente, os alunos como *fracos* ou *fortes*. Para Sawaya:

Se partía de la idea de que el “alumno débil” – o sea, aquel no se encontraba em el nivel de desarrollo intelectual necesario para recibir los contenidos de la serie ideal –, debería, junto con los otros estudiantes en las mismas condiciones, constituir una clase “homogénea de alumnos débiles”. El mismo criterio se aplicaba a la “clase de alumnos fuertes”. El argumento era el de que el alumno fuerte em clase débil, o viceversa, era candidato potencial al desánimo, a la evasión y a la repetición. (SAWAYA, 2008a, p. 872)

Essas críticas apresentadas a respeito de impactos oriundos dos pressupostos das *novas* tendências pedagógicas que influenciaram a constituição dos documentos das políticas públicas destinados, sobretudo, ao projeto de formação do alfabetizador, somam-se as de Azanha, que também são caras à análise de algumas práticas de ensino na alfabetização, bem como à reflexão do processo de aprendizagem do sistema convencional da escrita. Tais discussões serão fundamentais ao longo de nossa argumentação, especialmente porque buscamos tratar em nossa pesquisa, especificamente, de imagens²² exclusivistas e dogmáticas, engendradas pela hegemonia dos discursos advindos da concepção construtivista, em especial, da *psicogênese da língua escrita*, ou seja, imagens ainda fortemente presentes no pensamento de muitos alfabetizadores, que direta ou indiretamente impactam em suas respectivas práticas.

Por isso é importante tratar filosoficamente algumas implicações educacionais da concepção construtivista que, em muitos aspectos, pode ser considerada como um *abstracionismo pedagógico* que impacta o pensamento do alfabetizador, sobretudo quando

²² Nesta passagem, utilizamos o termo imagem no sentido wittgensteiniano, que contempla o uso dogmático de um conceito, ou seja, quando se priorizam determinados sentidos de sua aplicação, que passam a serem considerados os “legítimos” e “verdadeiros” significados do conceito em questão. Assim, privilegiar determinados conceitos como absolutos, verdadeiros ou unicamente válidos, é o que se apresenta por detrás da concepção de *imagem*, que tratamos com maior aprofundamento no capítulo 2.

observamos a dogmatização de sua prática pedagógica que, por conseqüente, terá impactos negativos ao pressupor a naturalização dos processos de aprendizagem dos alunos, visão tributária da concepção referencial da linguagem²³.

É relevante salientar que a insistência de Azanha (2011) em revelar o *abstracionismo pedagógico* no cenário da pesquisa educacional, não pode ser interpretada como “recomendação de que os estudos educacionais deveriam pautar-se pelo estilo empiricista, que consiste em obsessivamente buscar relações entre mil e uma variáveis referentes a alunos, professores e escolas, independentemente de qualquer visão teórica integradora” (p.56). Sobre esse aspecto, comenta:

esse é o estilo que Wright Mills chamou de “empirismo abstrato”. Estas pesquisas, assim destituídas de qualquer valor teórico ou prático, nem chegam também a ter qualquer interesse acadêmico, a não ser aquele ligado à fatalidade dos prazos da carreira universitária. (AZANHA, 2011, p. 56)

Assim, valendo-se da abordagem filosófica proposta, buscamos nos afastar de armadilhas do obscurecimento da realidade advindo do *abstracionismo pedagógico*. As novas tendências consideradas progressistas e inovadoras, constituídas com intuito de superar problemas da alfabetização, são orientadas, muitas vezes, por conceitos dogmáticos disseminados por meio da divulgação da concepção construtivista; que, ao povoarem o pensamento de quem ensina as práticas de leitura e de escrita, formam imagens unilaterais que escamoteiam as necessidades e problemas relacionados efetivamente ao cotidiano da atividade da alfabetização.

Nos tópicos a seguir, em linhas gerais, discorreremos sobre alguns ideários engendrados pela disseminação da concepção construtivista que, possivelmente, contribuíram para a constituição de imagens sectárias no pensamento do alfabetizador, visto que o uso dogmático destes ideários desencadeou estranhas interpretações, que, de modo implícito ou diretamente, ainda interferem em sua prática pedagógica.

²³ No capítulo 2, a ideia de concepção referencial da linguagem é aprofundada e, no capítulo 3, são apresentadas críticas aos impactos desta concepção, na prática pedagógica da alfabetização.

1.2. O discurso construtivista e seus ideários centrais

*Com respeito à própria educação, a ilusão emergente do **pathos** do novo produziu suas consequências mais sérias apenas em nosso próprio século. Antes de mais nada, possibilitou àquele complexo de modernas teorias educacionais originárias da Europa Central e que consistem de uma impressionante miscelânea de bom senso e absurdo levar a cabo, sob a divisa da educação progressista, uma radical revolução em todo o sistema educacional. Aquilo que na Europa permanecia sendo um experimento, testado aqui e ali em determinadas escolas, e em instituições educacionais isoladas e estendendo depois gradualmente sua influência a alguns bairros, na América, há cerca de vinte e cinco anos atrás, derrubou completamente, como que de um dia para outro, todas as tradições e métodos estabelecidos de ensino e aprendizagem.*

(ARENDETT, 1997, p. 226-227, grifo da autora em negrito)

Podemos dizer que é muito difícil definir o construtivismo, pois esse não é proposto como um novo método e nem são explicitados os mecanismos para se realizar a *boa alfabetização*. A explicação procede pela negativa – o que **não** se deve fazer – ou aborda o problema de forma generalizada – deixando o alfabetizador confuso e sem saber como agir –, afirma Marcilio ao apresentar, criticamente, os seus principais pressupostos teóricos:

1) a construção do conhecimento é um processo individual; 2) a possibilidade de ensinar: “ninguém ensina nada a ninguém; o aluno constrói o seu conhecimento”; 3) não se pode ensinar às crianças a correspondência entre letras e sons – essa conquista da humanidade que tem mais de 20 mil anos – pois há o uso extenuante da memorização de milhares de símbolos; *os alunos é que, sozinhos, devem refazer essa complexa multimilenar caminhada da humanidade.* (MARCILIO, 2016, p. 470, grifos nossos)

Os principais pressupostos construtivistas estão fundamentados na pesquisa de Piaget²⁴, segundo a qual a constituição do(s) objeto(s) e de suas relações ocorre(m) através do

²⁴ Nascido em Neuchâtel em 1896, Jean Piaget viveu toda a sua vida na Suíça. De 1919 a 1921, em Paris, exerceu um cargo no laboratório de Binet, dirigido por Henri Binet Henri Simon, onde trabalhou na padronização dos testes de raciocínio de Burt. Em 1921, foi provido em seu primeiro cargo no *Institut Rousseau*, em Genebra, então sob a direção de Claparède. Após a publicação de alguns livros clássicos, Piaget voltou sua atenção para os estudos sobre as origens da inteligência. Tais estudos lhe permitiram adiantar sua compreensão da relação entre a ação e o pensamento e estabelecer a função da conservação do objeto. Ganhou notoriedade com a publicação da obra *O crescimento do pensamento lógico* (1955), que, entretanto, foi criticada por Parsons e Bruner no *British Journal of Psychology* em 1959 (VARMA; WILLIAMS, 1980, p. 10-13).

desenvolvimento de vários níveis, conduzindo para o núcleo de sua teoria, a equilíbrio²⁵. Esse conceito aponta as possibilidades cognitivas²⁶ do indivíduo ao interagir com as pessoas e o mundo:

Do ponto de vista funcional, isto é, considerando as motivações gerais da conduta e do pensamento, *existem funções constantes e comuns a todas as idades*. Em todos os níveis, a ação supõe sempre um interesse que a desencadeia, podendo-se tratar de uma necessidade fisiológica, afetiva ou intelectual (a necessidade apresenta-se neste último caso sob a forma de uma pergunta ou de um problema). Em todos os níveis, a inteligência procura compreender, explicar etc., só que se as funções do interesse, da explicação etc., são comuns a todos *os estágios*, isto é, “invariáveis” como funções, não é menos verdade – que “os interesses” (em oposição ao “interesse”) variam, consideravelmente, de um nível mental a outro, e que as explicações particulares (em oposição à função de explicar) assumem formas muito diferentes de acordo com o grau de desenvolvimento intelectual. (PIAGET, 1999, p. 14, grifos nossos)

Com relação à incorporação da Psicologia como ciência na educação, Sawaya (2018) salienta que o método experimental e a observação conferiram à psicologia a objetividade própria das ciências naturais, passando a definir grande parte do que a psicologia produziu como ciência nas décadas subsequentes, como por exemplo: “O estudo das sensações tem como objeto as reações dos organismos às diversas condições do meio em que vivem os seres humanos, o que permitiu a Wundt²⁷ estabelecer o vínculo entre o mundo físico, natural e o psíquico” (p. 16).

²⁵ Conforme Richmond (1975), Piaget explicaria a atividade mental fazendo referência a termos como organização, sistemas operacionais, todos estruturados, equilíbrio, entre outros. A palavra estrutura implicaria em organização ou padrão discernível, em que existiriam partes formando um todo. A maneira pela qual essas partes se juntam poderiam definir a estrutura. Na psicologia da inteligência de Piaget, as estruturas mentais seriam dinâmicas e definidas por meio de regras operacionais que, tomadas em conjunto, formam um sistema equilibrado (RICHMOND, 1975, p. 106-108). Ainda sobre esse aspecto, La Taille afirma que a equilíbrio é um dos aspectos centrais para a epistemologia genética: “Como se sabe, Piaget inspirou-se na biologia para postular que o desenvolvimento é um caminhar rumo ao equilíbrio. Caminhar este, característico de todo e qualquer indivíduo, seja qual for o seu sexo, idade ou cultura. A teoria da equilíbrio deve ser compreendida dentro de outra, a teoria de sistema, assumida por Piaget para explicar a inteligência. O desenvolvimento cognitivo ocorre, então, pelo constante contato do sistema cognitivo com informações vindas do meio, e pelo não menos constante processo de reestruturação que visa, justamente, fazer com que o sistema atinja o equilíbrio e nele permaneça. Estas constantes reestruturações ou reequilibrações passam por grandes etapas (os famosos estágios do desenvolvimento)” (LA TAILLE, 1992, p. 110-111).

²⁶ Duarte e Marsiglia (s/d, p. 2) criticam a ideia de verdade defendida pelo construtivismo, para o qual uma noção seria, realmente, verdadeira se for construída pelo indivíduo, e não o seria se for “recebida de fora”. Nessa perspectiva, o critério de verdade encontra-se no interior do indivíduo, na medida em que a construção do conhecimento seria, para a epistemologia construtivista, um processo interno e solitário. Desse modo, “O construtivismo estabelece que o sujeito cognoscitivo constrói o seu conhecimento. Isto pressupõe que cada sujeito tem que construir seus próprios conhecimentos e que não os pode receber construídos de outros. A construção é uma tarefa solitária, no sentido de que é realizada no interior do sujeito, e só pode ser efetuada por ele mesmo. Essa construção dá origem à sua organização psicológica” (DEVAL, 1998, p. 16, apud DUARTE; MARSIGLIA, s/d, p. 2).

²⁷ Sawaya (2018, p. 16) comenta que o marco inicial da psicologia como ciência autônoma é a segunda metade do século XIX. Até então um ramo da filosofia, a psicologia passa a ser considerada como ciência com um

Além disso, ao “fazer variar as condições do meio experimentalmente em laboratório, Wundt pressupunha conhecer as ‘leis’ que regem as reações do organismo humano e como elas funcionam em cada indivíduo testado” (SAWAYA, 2018, p. 17).

A pesquisadora observa que essas variações de condições do meio, em laboratórios, contribuíram para dar início a uma tradição de pesquisas que marcaria o behaviorismo, o cognitivismo nos Estados Unidos e, também, os estudos dos mais influentes autores na psicologia educacional: Piaget e seguidores.

Tendo suas raízes na tradição dos métodos e estudos experimentais desenvolvidos nas investigações de laboratório do início do século XX [...], esses estudos compartilham de uma série de princípios fundamentais ainda hoje presentes nos discursos hegemônicos da psicologia da educação: os estudos em psicologia voltados essencialmente para a estrutura e o funcionamento do sistema nervoso e dos processos psíquicos que controlam a adaptação do organismo ao ambiente. Além do mais, esses estudos concebem os processos psíquicos como uma decorrência do desenvolvimento da maturação do sistema nervoso, daí *o princípio do desenvolvimento*, que está na base do modelo teórico adotado por esses autores. (SAWAYA, 2018, p. 17, grifo da autora)

A teoria da mente de Piaget, baseada em estudos empíricos e experimentais, contempla diferentes áreas de conhecimento como a biologia, da qual extrai os conceitos de adaptação e desenvolvimento na relação do homem com o meio; e também os estudos da psicologia comportamental, nos testes e nas observações (cf. SAWAYA, 2018, p. 29). Quanto ao método clínico de Piaget, de observação do funcionamento da mente,

o psicólogo é guiado por hipóteses que orientam e dirigem o comportamento da criança de modo a poder verificá-las; formula e articula as perguntas tendo em conta o percurso que momento a momento a criança executa para conseguir responder as questões e a resolver a tarefa proposta. (MACACCI, 2005, p. 273, apud SAWAYA, 2018, p. 29, grifo nosso)

Ilustrando esse aspecto, apresentamos uma passagem do prefácio da obra *A linguagem e o pensamento da criança* (1956) de Piaget, para evidenciar as observações de Claparède que, ao prefaciar essa obra, comenta a importância do método clínico de Piaget. Destacamos a maneira como o médico suíço define o papel de um pesquisador durante os procedimentos clínicos, com o objetivo de observar o que se ocultaria nos processos mentais:

campo próprio de investigação, isto é, o indivíduo examinado em suas capacidades e diferenças. Essa possibilidade é inaugurada pela fundação do Laboratório de psicologia por Wilhem Wundt, na Universidade de Leipzig (Alemanha), em 1879.

O método que conduziu PIAGET a resultados tão fecundos é também muito original. Seu autor batizou-o como “método clínico”. É, em suma, o método de observação, que consiste em deixar falar a criança e em anotar a maneira pela qual se desenvolve o seu pensamento [...]. Esse método clínico, que é também uma arte, uma arte de interrogar, não se limita, como vimos, a constatações superficiais: visa também a observar o que se oculta atrás das primeiras aparências. É uma auscultação e uma percussão mental. Analisa, até nos seus últimos elementos, as menores afirmações dos pequenos modelos, quase diria as menores secreções do seu cérebro [...]. (CLAPARÈDE, 1959, p. 19-20, grifo em maiúsculo do autor)

Entretanto, Sawaya (2018) menciona como o próprio Piaget esclarece, no livro *A representação do mundo na criança*, que o método clínico empregado dirigia o experimento e, também, de certo modo, os próprios comportamentos das crianças observadas. Ao colocar problemas, formular perguntas, produzir variações nas condições experimentais, a autora esclarece que Piaget acaba por conduzir e controlar cada hipótese formulada com base nas reações provocadas pela conversação entre o pesquisador e a criança. E o próprio epistemólogo ressalta a dificuldade do trabalho de investigação sobre os processos de desenvolvimento e raciocínio infantil, ao advertir que

Um ótimo experimentador deve reunir duas qualidades normalmente incompatíveis: saber observar, isto é, deixar a criança falar, não perder nada e nem manipular nada; e ao mesmo tempo saber buscar qualquer coisa de valioso, ter em cada momento uma hipótese de trabalho, alguma coisa – justa ou falsa – a verificar. É preciso ter ensinado o método clínico para compreender toda a sua dificuldade. (PIAGET, 1950 apud MECACCI, apud SAWAYA, 2018, p. 29)

Assim, a pesquisadora explica ainda que, para Piaget, os processos mentais dependeriam da maturação biológica do organismo, isto é, os processos mentais possuiriam uma evolução ontogenética, uma “embriologia”, pois,

De seus estudos em biologia retira os conceitos de evolução da estrutura de um organismo em relação à sua função adaptativa ao ambiente e os transporta para o estudo da mente considerada como uma estrutura que se constrói e se reestrutura em razão dos impactos e desequilíbrios provocados pelo ambiente, que conduz às novas readaptações e desenvolvimentos cada vez mais complexos. (SAWAYA, 2018, p. 29)

Desse modo, “a relação entre organismo e ambiente se estende, para Piaget, à relação que um sujeito agente ou pensante, cognoscente, estabelece com o objeto da sua experiência, cujo desenvolvimento se delinea como uma ‘psicogênese’”, salienta Sawaya (2018, p. 29-30). Sobre esta questão, a pesquisadora ressalta que, de acordo com esta concepção, a aquisição do conhecimento não é uma construção social, histórica criada pelos homens, definida em razão

da cultura e condições sociais e políticas, mas “um desenrolar das capacidades e dos esquemas cognitivos, mentais de que os indivíduos dispõem desde que nascem e que, se as condições externas forem favoráveis, permitem o desenvolvimento pleno das capacidades que cada um traz como potencialidade” (SAWAYA, 2018, p. 30).

Entretanto, Gottschalk (2013b) acredita que Piaget, mesmo crendo em um desenvolvimento natural de determinadas noções, descarta as hipóteses inatistas de explicação da formação psicológica das condutas humanas. Para analisar esse aspecto, a pesquisadora propõe como exemplo a seguinte suposição de Piaget:

ao estudar o comportamento de seus três filhos ainda bem pequenos, e complementando esta observação com diversos outros estudos da formação da imitação entre 4 meses e dois anos de idade, o epistemólogo e psicólogo conclui que esta atividade (a imitação) implica em uma verdadeira aprendizagem e constituição de ligações entre a aprendizagem e a inteligência sensório-motora em desenvolvimento. Segundo ele, a imitação não é inata, pelo contrário, “observam-se claramente ‘erros’ de imitação a este respeito: um de meus filhos, em presença do modelo, que consistia em abrir e fechar os olhos, começou a responder abrindo e fechando a boca!” (1989, p. 108), concluindo, mais adiante, que “o exercício parece desempenhar um papel na aceleração ou retardo de certas formas de maturação [do sistema nervoso]” (1989, p. 110). (GOTTSCHALK, 2013b, p. 118)

Apresentando a sua crítica, Gottschalk (cf. 2013b, p. 118-122) indica ainda que Piaget, apoiando-se em estudos realizados com seus filhos para investigar a relação entre a visão e a apreensão de objetos, constatou que a maturação fisiológica das estruturas mentais da criança e a experiência *independieriam da linguagem*, mas exerceria um papel determinante; oferecendo respostas empíricas que, conforme a pesquisadora, levaram a inúmeras confusões nas práticas pedagógicas orientadas a partir de seus estudos psicogenéticos.

Macedo (1994), estudioso da teoria de Piaget e suas aplicações escolares, procura caracterizar o construtivismo dando ênfase à sua função educacional, adotando, para isso, o procedimento de contrastá-lo com o que denomina de visão **não**-construtivista do conhecimento. Para o psicólogo, no construtivismo o conhecimento é concebido como um *tornar-se*, antes de *um ser*, e contrariamente a este pressuposto, uma visão **não** construtivista seria ontológica, ou seja,

parte-se de algo cuja existência já está minimamente constituída como objeto a ser conhecido. Daí sua pretensão descritiva ou explicativa do conhecimento como um “ser”. Ora, no construtivismo o conhecimento só pode ter estatuto da correspondência, da equivalência e não da identidade (Piaget, 1980). Por isso, o conhecimento só pode ser visto como um “tornar-se” e não como um “ser”. (MACEDO, 1994, p. 17)

Valendo-se desta visão, Macedo (1994, p. 17) acredita que na “perspectiva adulta, já constituída”, haveria “um conhecimento sobre leitura e escrita a ser transmitido”, apresentando-se diferenciado de uma perspectiva que denomina “infantil” e, por isso,

ainda não constituída minimamente enquanto tal, a escrita *não é*, mas *se torna* como um sendo para alguém. Para esse alguém, não se tratará de descrever uma forma de ler ou escrever já praticada, mas de refazer (ainda que de forma abreviada) essa história e por meio de ações ou objetos (ou dos termos que os representam) que fazem sentido para ele. Assim, seria possível dizer que quando “nasce” um escritor também “nasce” uma escrita, quando “nasce” um leitor também “nasce” um texto, mesmo que, para outros, esses (o texto e a escrita) já estivessem constituídos. (MACEDO, 1994, p. 17, grifos do autor)

Com base neste ponto de vista, ao comparar a leitura e a escrita, o autor procura diferenciá-las como “adulta e infantil”, e aponta que para o **não** construtivista a criança só saberia escrever no final do ano, “quando tiver repetido o processo de alfabetização, ou dominado seus paradigmas”. No entanto, para o construtivista, a criança já saberia escrever “desde o primeiro dia de aula, ainda que seu saber venha a conhecer muitos aperfeiçoamentos”, de modo a se tornar mais legível para seu autor ou para outro. (MACEDO, 1994, p. 17). Ainda, ressalta que

uma visão *não*-construtivista termina por assumir o conhecimento como uma teoria da representação da realidade, não importa se boa ou má. Ora, na perspectiva construtivista um conhecimento a respeito de algo (em um recorte individual ou coletivo, como se faz em história das ciências, por exemplo) só pode ocorrer enquanto uma *teoria da ação*, que produz esse conhecimento. E nessa teoria interessam sobretudo os aspectos lógicos e matemáticos da ação. (MACEDO, 1994, p. 18, grifos nossos)

Além da ênfase atribuída à *teoria da ação*, o destaque dado por Macedo (1994) à “crença espontânea”, também nos chama bastante atenção. Segundo o psicólogo, Piaget afirma que essa seria a última e mais importante das crenças da criança: “aquela em favor da qual vale qualquer esforço ou investimento nosso” (p. 108). Ou seja, valendo-se desta visão, Macedo defende que:

O que avaliamos é agora patrimônio da conduta da criança, algo que pertence a ela, um real instrumento de troca da criança, o qual não podemos tirar dela; é com isso que ela cria, reinventa, redescobre e interpreta o mundo, opera as transformações, reconhece e mantém as invariâncias. (MACEDO, 1994, p. 108)

Macedo (1994, p. 108) explicita ainda que “para evitar más interpretações”, ao que afirma acima, vale considerar o quarteto: biológico X social e individual X coletivo. Conforme o seu ponto de vista, pode-se, por exemplo, valorizar mais o social e o coletivo, mas todos os termos são importantes:

O biológico lembra a nossa origem material e orgânica, com seus limites e possibilidades estruturais e funcionais; e o social, em qualquer tempo ou lugar, terá sempre que levar isso em consideração. O biológico expressa-se individualmente (pela idade, raça, sexo, constituição física, orgânica, etc.) ou coletivamente (nossa espécie em seu atual estágio evolutivo). O biológico lembra-nos que o outro pode tudo, menos ser por nós, que ninguém pode pensar, olhar etc; por nós. Só pode fazê-lo associativa ou analogicamente; ou seja, de “dentro”. (MACEDO, 1994, p. 108)

Sendo assim, a *crença espontânea*, segundo a sua interpretação, indica que:

“algo, resultante do biológico, social e coletivo, pertence agora àquela criança e sintetiza suas necessidades e possibilidades instrumentais (afetivas, cognitivas etc.) de ser e agir no mundo.” (MACEDO, 1994, p. 108)

O construtivismo, com ênfase em sua aplicação no campo educacional, como podemos observar nas citações anteriores, pode ser analisado através da oposição entre a visão construtivista do conhecimento (ação do sujeito; tematização; tornar-se; teoria da ação e ações espontâneas) e a **não**-construtivista (transmissão; paradigma; ação induzida etc.). Isso quer dizer que numa *visão-construtivista* interessam as ações do sujeito que conhece. Por conseguinte, o conhecimento seria entendido ainda como um *tornar-se* antes *de ser*; entretanto, que só poderia ocorrer enquanto uma teoria da **ação**, na perspectiva lógico-matemática, e não como uma teoria da realidade, atribuindo, nesse sentido, a ênfase na ação considerada *espontânea* ou apenas desencadeada.

Não são raros os trabalhos produzidos envolvendo debates sobre a concepção construtivista, ou, por exemplo, tentativas de aplicar a teoria de Piaget junto às práticas pedagógicas formalizadas da instância escolar. Sobre esse aspecto, Gonçalves (cf. 2011, p. 2) comenta que o pesquisador Coll, embora defenda a tendência construtivista, também critica estas tentativas, questionando a viabilidade de se “aplicar a teoria de Piaget” na prática pedagógica.

Nesse sentido, cabe apontar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que começou a vigorar em 1971 (LDB, 5692/71) e, em grande parte, também se assentava nos preceitos da teoria piagetiana, baseando-se na concepção de estágios de desenvolvimento.

Com base nesta concepção, categorias curriculares, áreas de estudos e disciplinas e atividades se destinariam cada qual “a um nível de ensino distinto”. Contudo, desde essa época, a tentativa de “aplicar Piaget” na elaboração de categorias curriculares apresentava nitidamente um desvirtuamento das ideias piagetianas (GONÇALVES, 2011, p. 3).

Algumas implicações pedagógicas da teoria de Piaget parecem que ocorreram de maneira descontextualizada e com sentidos distintos das bases da teoria original da epistemologia genética. Desse modo, termos e conceitos advindos dessa teoria, observados usualmente ao ler os documentos oficiais, tais como *respeito ao interesse da criança*, *gênese do conhecimento*, *sujeito ativo*, *pensamento concreto*, *ser cognoscente*, entre muitos outros, associaram-se a determinadas condutas e práticas. No entanto, apesar da exacerbada reprodução de tais jargões, estes não se apresentavam claros aos alfabetizadores, sobretudo, com relação à aplicação efetiva de tais *tipologias estereotipadas* na prática pedagógica.

Com relação aos limites e insuficiências do discurso construtivista de natureza piagetiana, algumas críticas de Carvalho (2001b) explicitam contribuições e limites da pesquisa psicogenética para o discurso e as práticas educacionais. O pesquisador destaca que há nas pesquisas e conclusões de Piaget²⁸ sobre a constituição espontânea infantil, como por exemplo, a noção de tempo e de passado não vivido, uma série de questões conceituais e empíricas que mereceriam análise do ponto de vista psicológico ou antropológico. Entretanto, a ideia presente nessa pesquisa de Piaget, como em outras pesquisas análogas,

de uma noção “natural” ou “racional” de progressividade e de caráter cumulativo do tempo e da história é, no mínimo, bastante discutível já que nem todas as culturas operaram com esse tipo de conceito. No entanto, para as análises relativas ao seu emprego educacional, podemos supor que os resultados apresentados são bastante aceitáveis no que diz respeito a uma progressiva construção da temporalidade e da reciprocidade. (CARVALHO, 2001b, p. 61)

Carvalho (cf. 2001b, p. 62-63) acredita que esta decisão teórica está impregnada de consequências educacionais e, nesse sentido, seria pouco sensato sustentá-la. Assim, conclui que o ensino de história como o de qualquer disciplina, hábito ou valor, requer do professor

²⁸ Conforme Piaget (1978), o primeiro objetivo que a *epistemologia genética* persegue seria o de levar a Psicologia a sério, e fornecer verificações em todas as questões de fato que cada epistemologia suscita necessariamente; mas substituindo a psicologia especulativa ou implícita, com a qual em geral se contentam, por meio de análises controláveis (portanto, de modo científico que se denominaria controle), e explícita que: “entretanto, repetimo-lo, se essa obrigação tivesse sido sempre respeitada, ter-se-ia tornado cada vez mais urgente [...]. Realmente, é impressionante verificar que as transformações mais espetaculares das noções ou estruturas, na evolução das ciências contemporâneas correspondem, quando se estuda a psicogênese dessas noções ou estruturas, a circunstâncias ou características que explicam a possibilidade de suas transformações posteriores” (PIAGET, 1978, p. 13).

escolhas relativas ao conteúdo a ser abordado, à perspectiva que será exposta e às formas pelas quais tais informações e o próprio modo de pensar serão apresentados. Valendo-se deste olhar sobre o papel do professor, o pesquisador defende que a “metáfora do crescimento”, bem como a “concepção de uma educação centrada na criança”, se fundamentam, de modo teórico, com o objetivo de favorecer suas pretensas capacidades psicológicas, parecendo ignorar ou menosprezar o “mundo escolar²⁹” no qual o ensino de qualquer disciplina acontecerá.

Desse modo, Carvalho (cf. 2001b, p. 64-77) declara que quando a perspectiva da psicologia genética é retirada de seu contexto original e transformada em discurso educacional, visando descrever e orientar ações do professor, pode apresentar uma visão bastante vaga das características do ensino escolar e de suas tarefas. Por outro lado, não deixa de apontar que, em alguns de seus textos educacionais, Piaget excede os limites do contexto de suas investigações e extrai de suas conclusões uma teoria didática, especificamente voltada à crítica e à prescrição de procedimentos de ensino:

Seus textos pedagógicos frequentemente partem de uma visão dicotômica das instituições escolares, classificando-as como “tradicionais” ou “ativas”. Em que pese a variedade de métodos utilizados pelas chamadas “escolas ativas”, Piaget (1957, p. 300) as considera como as que melhor se ajustam aos resultados de suas investigações em psicologia, já que seus procedimentos favoreceriam o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual. As “escolas tradicionais”, pelo contrário, são descritas como aquelas cujos procedimentos, alegadamente fundados em práticas e concepções do senso comum, teriam como resultado mais frequente o fortalecimento de uma atitude moral e intelectual heterônoma. (CARVALHO, 2001b, p. 77)

Sobre essa dicotomia conceitual de escola “tradicional” e “ativa”, da qual Piaget lança mão para compreender as instituições escolares e expressar as suas opiniões sobre as características e os resultados de seus procedimentos didáticos, Carvalho conclui (cf. 2001b, p. 77) que esses conceitos acabaram por se cristalizar também nos discursos educacionais brasileiros.

²⁹ Para explicitar o que concebe como “mundo escolar”, Carvalho (2001b) lança a interpretação de Azanha: “A escola, ou melhor, o *mundo escolar* é uma entidade coletiva situada em um certo contexto, com práticas, convicções, saberes que se entrelaçam em uma história própria em permanente mudança. Esse mundo é *um conjunto de vínculos sociais frutos da aceitação ou da rejeição de uma multiplicidade de valores pessoais e sociais*” (AZANHA, 1998, p. 20, apud CARVALHO, 2001b, p. 63, grifos do autor).

1.2.1. O discurso construtivista e seus ideários na prática pedagógica da alfabetização

Certamente não é preciso grande imaginação para detectar os perigos de um declínio sempre crescente nos padrões elementares na totalidade do sistema escolar, e a seriedade do problema tem sido sublinhada apropriadamente pelos inúmeros esforços baldados das autoridades educacionais para deter a maré.

(ARENDDT, 1997, p. 221-222)

Conforme observamos no tópico anterior, embora a área de educação³⁰ não fosse o interesse específico de Piaget, seus estudos empíricos apresentaram grande repercussão na prática educativa, disseminados, também, por meio de seus discípulos, como por exemplo, a pesquisadora e estudiosa da alfabetização, Emília Ferreiro.

As pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1991) criticam o uso de cartilhas e, em contraposição a este instrumento, que daria ênfase aos aspectos de técnicas da leitura e da escrita, propõem a necessidade de se conhecer e respeitar os níveis de desenvolvimento do conhecimento, ou padrões evolutivos, construídos pelas crianças enquanto se alfabetizam. Conforme as autoras, mesmo antes de aprenderem a base convencional alfabética, os alunos podem ler e escrever de acordo com as suas hipóteses.

Ancorando-se nas concepções da *epistemologia genética* de Piaget e, também, nos pressupostos teóricos da *gramática gerativa*, oriundos de estudos do psicolinguista Chomsky³¹,

³⁰ Segundo Varma e Williams (1980, p. 13), Piaget também ocupava uma posição de destaque no campo educacional como diretor de *Bureau Internacional d'Education*. Sua compreensão dos problemas da educação emerge em dois ensaios: *Ciência da Educação* e *Psicologia da Criança*, publicados em um só volume por Longman em 1971.

³¹ Lyons (1970) esclarece que: “O sistema de gramática gerativa de Chomsky foi desenvolvido para propiciar descrição matemática precisa de alguns traços da linguagem. De particular importância, a esse propósito, é a capacidade que têm as crianças de derivar regularidades estruturais da língua materna – as regras de gramática dessa língua – a partir da fala de seus pais e das pessoas que as rodeiam, fazendo uso dessas mesmas regularidades na construção de expressões orais nunca ouvidas. Sustentou Chomsky, em seus trabalhos mais recentes, que os princípios gerais determinantes da forma das regras gramaticais em línguas específicas, tais como inglês, turco e chinês, são, *em grau considerável, comuns a todas as línguas humanas. Sustentou, por isso, que os princípios subjacentes à estrutura da língua são de tais modos específicos, e tão altamente articulados que devem ser vistos como determinados biologicamente, ou seja, como constituindo parte do que denominamos ‘natureza humana’, e como sendo geneticamente transmitidos de pais a filhos*” (LYONS, 1970, p. 13, grifos nossos). Chomsky afirma que “a linguagem baseia-se em uma propriedade elementar que também parece ser biologicamente isolada [...] Assumimos que o órgão da linguagem, no sentido de seu caráter básico é uma expressão dos genes” (CHOMSKY, 2005, p. 30-31). Ainda, de acordo com Chomsky: “a gramática gerativa surgiu no contexto do que é frequentemente chamado de ‘a revolução cognitiva’, nos anos 50 [...]. Ela está preocupada com ‘aspectos mentais do mundo’, que se apresentam junto

Ferreiro e Teberosky desenvolveram uma *nova* abordagem sobre a compreensão do processo de aprendizagem da língua escrita e da leitura.

Como sabemos, as ideias centrais da concepção construtivista na alfabetização são de Ferreiro, presentes, especialmente, no livro *psicogênese da língua escrita* (1991). Suas pesquisas foram realizadas em parceria com Ana Teberosky e derivam da chamada *whole language*³², oriunda dos países de língua inglesa³³.

As questões debatidas nos Estados Unidos começaram a se colocar, também no Brasil, com relação os antagonismos de concepções:

uma oposição de grupos a favor e grupos contra o movimento que tem sido denominado “volta ao fônico” (back to phonics) – como se, para endireitar a vara, fosse mesmo necessário curvá-la para o lado oposto, ou como se o pêndulo devesse estar ou de um lado, ou de outro. É essa tendência a radicalismos que torna perigosa a necessária reinvenção da alfabetização. (SOARES, 2017a, p. 44-45)

Soares (2017a) aponta que o antagonismo que gera radicalismos seria mais de caráter político e ideológico do que propriamente conceitual, tanto na *whole language*, nos Estados Unidos, quanto no chamado *construtivismo*, no Brasil. Sobre as diferenças entre a proposta do *Apprendre à lire* ou do *National Reading Panel*³⁴ em detrimento das propostas como da *whole language* e do construtivismo, a autora comenta:

com seus aspectos mecânico, químico, óptico e outros. Isso corresponde a estudar um objeto real no mundo natural – o cérebro, seus estados e suas funções” (CHOMSKY, 2005, p. 33).

³² Para esclarecer o *uso* deste termo, Soares explicita que: “Nos Estados Unidos, desde o início dos anos 1990, tem sido intensa a discussão sobre a aprendizagem da língua escrita na escola, discussão que se concentra, sobretudo, em polêmicas que contrapõem a concepção holística – *whole language* – à concepção grafofônica – *phonics*. Em meados dos anos 1990, a *whole language*, que vinha tendo grande difusão no país desde meados dos anos 1980, passou a ser contestada, sobretudo por negar o ensino do sistema alfabético e ortográfico e das relações fonema-grafema de forma direta e explícita. Já em 1990, a publicação da obra de Marilyn Jager Adams, *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*, levará à substituição da oposição *phonics* versus *whole-word*, em torno da qual se desenvolvia até então o debate, pela oposição *phonics* versus *whole language*. Identifica-se um paralelo com o que ocorreu no Brasil aproximadamente na mesma época, quando o debate que até então se fazia em torno da oposição entre métodos sintéticos (fônico, silabação) e métodos analíticos (palavração, sentencição, global) foi suplantado pela introdução da concepção ‘construtivista’ na alfabetização, bastante semelhante à *whole language*” (SOARES, 2017a, p. 42-43).

³³ Conforme Soares (2017a): “os defensores do ensino direto e explícito das relações *fonema-grafema*, no processo de alfabetização, nos Estados Unidos, encontram reforço no relatório produzido, em 2000, pela *National Institute of Child Health and Human Development* (NICHD), em resposta à solicitação do Congresso Nacional, alarmado com os baixos níveis de competência em leitura que avaliações estaduais e nacionais de crianças em processo de escolarização vinham denunciando: o *National Reading Panel: Teaching Children to Read* é um estudo de avaliação e integração das pesquisas existentes no país sobre alfabetização de crianças, com o objetivo de identificar procedimentos eficientes para que esse processo de realize com sucesso” (SOARES, 2017a, p. 43).

³⁴ Para Soares (2014, p. 14), uma análise tanto do documento francês – *Apprendre à lire* – quanto do relatório americano elaborado por *National Reading Panel* evidencia que a concepção de aprendizagem da língua escrita, em ambos, é mais ampla e multifacetada que apenas a aprendizagem do código, das relações

Nas primeiras, considera-se que as relações entre o sistema fonológico e os sistemas alfabético e ortográfico devem ser objeto de instrução direta, explícita e sistemática, com certa autonomia em relação ao desenvolvimento de práticas de leitura e escrita, [...] nas segundas considera-se que essas relações não constituem propriamente objeto de ensino, pois sua aprendizagem deve ser incidental, implícita e assistemática, no pressuposto de que a criança é capaz de descobrir por si mesma as relações fonema-grafema, em sua interação com o material escrito e por meio de experiências com práticas de leitura e escrita, [...] atua-se como se realmente pudesse ocorrer de forma incidental e natural a aprendizagem de objetos de conhecimento que são convencionais – o sistema alfabético e o sistema ortográfico. Pode-se dizer que, no primeiro caso, privilegia-se a *alfabetização*, no segundo caso, o *letramento*. (SOARES. 2017a, p. 44, grifos da autora em negrito)

Sabemos que é possível mobilizar a atividade da alfabetização sem focar as práticas de letramento, e que o contrário também é possível: a existência de práticas de letramento, independente da atividade da alfabetização. Entretanto, acreditamos que, na prática escolar, a dissociação da alfabetização e do letramento é um equívoco, porque a entrada da criança, e também do adulto alfabetizando ³⁵, no mundo da cultura escrita, ocorre por meio desses dois processos: tanto pela aprendizagem do sistema convencional de escrita, como pelo conhecimento dos usos desse sistema, constituídos no interior da atividade da linguagem, dentro de contextos específicos de práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Cremos, dessa maneira, que a alfabetização e o letramento, apesar de se caracterizarem como duas atividades distintas, constituem-se como processos indissociáveis.

Sobre essa faceta, Soares (2017a, p. 45) concorda que a atividade da alfabetização desenvolve-se no contexto *de e por meio* de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e estas, por sua vez, só podem se desenvolver em dependência da alfabetização.

Nesse sentido, Colello (2007, p. 25) defende que a língua escrita é um objeto paradoxal porque comporta, simultaneamente, dois polos: um aberto e outro fechado, e explica:

grafofônicas; o que ambos postulam é a necessidade de que essa faceta recupere a importância fundamental que tem na aprendizagem da língua escrita; sobretudo, que ela seja objeto de ensino direto, explícito, sistemático. Desse modo, em suas pesquisas, a autora critica alguns aspectos destas concepções, visando valorizar as *especificidades* das práticas de alfabetização, sem deixar de tratar das práticas de letramento.

³⁵ Inspirados na obra *Educação como prática da liberdade* de Freire (1967), ao invés do *uso* do termo “analfabeto”, por uma escolha de natureza ideológica, utilizaremos o termo “alfabetizando”. Na apresentação, desta mesma obra, intitulada *Educação e Política (Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade)*, Weffort (1967) ao discorrer sobre o movimento popular brasileiro e seu engajamento ao pensamento de Paulo Freire, nos convida a refletir sobre o *uso* deste termo: “*O respeito à liberdade dos educandos – que nunca são chamados de analfabetos mas de alfabetizandos – é anterior mesmo à organização dos círculos...*” (WEFFORT, 1967, p. 4, grifo nosso). Desse modo, em situações que faremos menção à criança e/ou ao adulto que ainda não aprendeu as bases do sistema alfabético e ortográfico, e que supostamente estariam vivenciando as etapas dos *jogos preparatórios*, utilizaremos o termo “alfabetizando”.

Como sistema fechado, a língua tem as suas normas e regras que não podem ser alteradas. Nesse sentido, escrever é respeitar padrões e convenções. Não se pode inventar um “outro” jeito de escrever porque a escrita tem a sua história, as palavras têm as suas origens e as estruturas linguísticas carregam marcas milenares do percurso vivido pela humanidade. Apesar disso, é possível dizer que a língua é um sistema aberto porque permite tudo dizer (BAKHTIN, 2003; GERALDI, 1993). Longe de ser um instrumento limitado em suas formas de produção, aquele que aprende a ler e a escrever deve poder libertar a expressão de seus pensamentos para constituir a sua palavra ou o seu argumento de modo único. Em síntese, a aprendizagem da língua implica apropriar-se de um sistema fechado e, ao mesmo tempo, ter acesso à sua dimensão aberta que se explica pelo verdadeiro trabalho de criação linguística. Por isso, é legítimo aprender a ler e a escrever se essa aprendizagem estiver associada ao processo de libertação da palavra para a expressão/compreensão da ideia, como defendia Paulo Freire (1988). *Daí a sua máxima ainda hoje tão revolucionária: “a leitura do mundo precede a leitura das palavras”*. (COLELLO, 2007, p. 25-26, grifo nosso)

No entanto, valendo-se de críticas ao pressuposto de um ensino da língua escrita que supostamente lance mão de elementos considerados tradicionais, Macedo (1994), estudioso de Piaget e de suas aplicações escolares, procura caracterizar o construtivismo, dando ênfase a sua função educacional. Em sua obra *Ensaio Construtivistas*, salienta a intenção de valorizar a função social da escrita, e, nesse sentido, acredita que o construtivismo enalteceria as ações, enquanto operações do sujeito cognoscente, contudo, visões não-construtivistas do conhecimento seriam, necessariamente, a seu ver, formalizadas, pois

Se nele há presença de conteúdo, este só interessa enquanto exemplo ou descrição de algo que possa, cada vez mais, ser abstraído de seu contexto. Ou seja, a forma tende a se tornar independente do conteúdo. Exemplo disso temos nas clássicas frases das cartilhas. A maioria delas corresponde a algo sem sentido, porque provavelmente jamais as ouviríamos em um diálogo real entre duas crianças ou mesmo entre adultos. O autor da cartilha “sabia disso”. Mas sentiu-se, talvez, autorizado a escrevê-las porque quis valorizar, por exemplo, a formação silábica “va, ve, vi, vo, vu”, recorrendo a um conteúdo qualquer para praticá-la. *A produção construtivista do conhecimento é formalizante, mas não é formalizada*. Nela, forma e conteúdo, ainda que são confundidos, são indissociáveis. Daí, por exemplo, preferir-se, na aprendizagem da leitura e escrita da criança, trabalhar a partir do nome dela ou de textos que tenham sentido ou valor funcional em sua cultura. (MACEDO, 1994, p. 15, grifo nosso)

Macedo (1994) sugere, como alternativa, a exploração de elementos que acredita que fariam sentido ao alfabetizando, tal como o uso de nomes próprios e/ou textos que considera possuindo valor funcional. Na defesa de uma concepção que denomina formalizante, ou seja, construtivista, que supostamente valorizaria a natureza da função social da escrita, em detrimento de um trabalho sistemático com as famílias silábicas.

No entanto, com base nesta visão construtivista, levantamos questionamentos que de modo direto, ou, indiretamente, acompanharão as nossas indagações a respeito da reflexão sobre o valor das descrições do que seria, ou não, uma concepção tradicional nas práticas pedagógicas. Por conseguinte, indagamos: como o alfabetizador deveria propiciar um ensino formalizante para impulsionar o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita, utilizando elementos significativos, tais como o uso de nomes próprios e de textos com valor funcional para a cultura sem, em contrapartida, apresentar, formalmente, as técnicas linguísticas relacionadas aos aspectos convencionais e normativos que constituem a base da representação convencional de palavras e textos? Ou, como seria possível codificar e decodificar nomes próprios e/ou textos sem a aprendizagem do reconhecimento e/ou da identificação das letras, sílabas e palavras que os compõem?

Macedo (1994), em sua pesquisa, ao buscar contrastar o que seria o “construtivismo” e o “*não*-construtivismo”, também nos chama a atenção sobre a maneira como concebe a linguagem. Conforme o psicólogo, as visões *não*-construtivistas valorizariam **“a transmissão; por isso mesmo, a linguagem é seu instrumento mais primoroso. Não poderia ser diferente”** (p. 14, grifo nosso).

Observamos que Macedo, ao criticar aspectos de uma suposta visão *não*-construtivista, também desconsidera a relevância do papel da linguagem no ensino, sendo concebida por ele apenas como possuindo uma função restritiva de “transmissão”, apesar de compreender que:

Quando uma pessoa ou uma comunidade supõem ter produzido (não importa se pela experiência ou reflexão) um conhecimento sobre alguma coisa e julgam que é importante transmiti-lo para alguém que – por hipótese – *não* possui esse conhecimento, *fazem-no pela via da linguagem*. (MACEDO, 1994, p. 14, grifos nossos)

Entretanto, com relação aos usos da linguagem, Macedo (1994) acredita que “o problema é o *lugar* que ela ocupa na produção de um conhecimento, pois, na perspectiva *não*-construtivista, *seu lugar é o mais importante*” (p. 15, grifos nossos). Em contraposição a esta visão, entende que:

Ao construtivismo interessam as ações do sujeito que conhece. Estas, organizadas enquanto esquemas de assimilação, possibilitam classificar, estabelecer relações, na ausência das quais aquilo que, por exemplo, se fala ou escreve perde seu sentido. **Ou seja, o que importa é a ação de ler ou interpretar o texto e não apenas aquilo que, por ter se tornado linguagem, pôde ser transmitido por ele.** (MACEDO, 1994, p. 15, grifo nosso)

Percebe-se que com a disseminação de um discurso que propõe um ensino *formalizante*, passa-se a desconsiderar a relevância do uso de práticas que pertencem à linguagem bem como dos conteúdos na atividade de ensino, pois são percebidos como elementos centrais de ações pedagógicas consideradas *formalizadas*, ou seja, “**não-construtivistas**”.

Com base neste discurso que distingue o que seria uma prática “formalizante” e “formalizada”, ancorados em nossa experiência, podemos dizer que também se preconiza e se legitima a *nova* tendência de realização de sondagens diagnósticas de escrita. Com esta proposta, muitos mal-entendidos instalaram-se na prática de ensino, que interferiram equivocadamente nos processos de aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, junto ao repúdio ao uso de qualquer tipo de método ou modelo pedagógico, considerados como *tradicionais*, (que supostamente estariam presentes, sobretudo, em cartilhas), problemas advindos da lógica de *diagnosticar e classificar* os supostos *níveis* de construção da aprendizagem da língua escrita, também começam a se instalar nas práticas alfabetizadoras.

Conforme observamos ao longo de nossa atuação docente, muitos alfabetizadores, gradativamente, começaram a tentar aplicar os critérios para o reconhecimento das etapas hipotéticas classificadas pelas pesquisadoras Ferreiro e Teberosky. Contudo, mediante aos dados obtidos nas sondagens diagnósticas de escrita, muitas vezes não sabíamos ao certo o que fazer com a representação dos registros espontâneos, pois as orientações propostas não se apresentavam transparentes sobre como proceder na prática pedagógica concreta, após “classificar” o nível de desenvolvimento conceitual de escrita de cada aluno.

Ao atuar na alfabetização, no início da década de 1990, já reconhecíamos e “classificávamos” a descrição de etapas evolutivas correspondentes às supostas hipóteses de aprendizagem da língua escrita, mas, o que *sabíamos* era que a utilização de *métodos* associava-se diretamente à concepção *tradicional* de ensino³⁶. Dessa maneira, conforme difundido pela concepção construtivista, acreditávamos que o uso deles não conduziria à

³⁶ Para maior elucidação sobre a crítica da concepção construtivista que se consolidou, especialmente, para resistir e superar o *uso* de métodos considerados tradicionais na alfabetização, selecionamos excertos da obra *psicogênese da língua escrita* para ilustrar um recorte relacionado à discussão apresentada. Nesse sentido, Ferreiro e Teberosky (1991, p. 18) afirmam que “o problema da aprendizagem da leitura e da escrita tem sido exposto como ‘*uma questão de métodos*’”, e os criticam: “A preocupação dos educadores tem-se voltado para a busca do ‘melhor’ ou ‘mais eficaz’ deles, levantando-se, assim, uma polêmica em torno de dois tipos fundamentais: *métodos sintéticos*, que partem de elementos menores que a palavra, e *métodos analíticos*, que partem da palavra ou de unidades maiores” (idem, p. 18, grifos nossos). Ainda, em defesa das *respectivas virtudes* de um e de outro método, originou-se, segundo as pesquisadoras: “Uma discussão registrada em extensa literatura; literatura que tanto faz referência ao aspecto metodológico em si, como aos processos psicológicos subjacentes. Recordemos, primeiro, qual é o enfoque didático para, em seguida, insistirmos nos supostos psicológicos relativos aos métodos, assim como às concepções sobre o processo de aprendizagem” (idem, p. 18).

aprendizagem da escrita. Todavia, podemos dizer que as diretrizes de “*como*” e “*o que*” fazer para *mediar* a construção da aprendizagem da leitura e da escrita ainda se apresentavam confusas e pouco transparentes para muitos alfabetizadores. Assim, apesar de outros estudos e pesquisas ganharem espaço no âmbito educacional, o construtivismo acabou tornando-se a matriz oficial na prática da alfabetização³⁷.

1.2.2. Construtivismo e seus ideários: *slogans* de um discurso construtivista

*Nessa luta, porém, o povo ainda não é vencedor, continua vencido: não há escola para todos, e a escola que existe é antes **contra** o povo que **para** o povo.*

(SOARES, 2017c, p. 14, grifos nossos)

Durante a minha vivência como alfabetizadora, sobretudo no final dos anos de 1990 e meados dos anos 2000, havia uma forte disseminação de muitos *slogans*, como por exemplo: “*o professor deve reconhecer o nível cognitivo em que o aluno se encontra*”, “*o ensino deve propiciar uma aprendizagem significativa e desenvolver o espírito crítico*”, “*o aluno deve construir o seu próprio conhecimento*”, “*o aluno aprende apenas através de experiências concretas*”, “*o ensino deve ocorrer em consonância com a realidade e necessidades individuais do aluno*”, “*a aprendizagem se dá a partir da construção de hipóteses intrínsecas ao pensamento do aluno*”, “*a aprendizagem é um processo individual*”, “*o alfabetizador é apenas a ponte – mediador – da aprendizagem*”, “*o ensino deve favorecer a construção de habilidades e competências*”, “*o aluno deve aprender a aprender*”, entre outros.

Sobre este último *slogan*, ainda fortemente disseminado no meio pedagógico, mas que pouco descreve os processos de aprendizagem dos alunos, destacamos, brevemente, a crítica de Azanha (2006, p. 15) ao afirmar que quem utiliza o termo “aprender a aprender” – presente com frequência na retórica pedagógica e, também, em documentos oficiais – não consegue

³⁷ Mello (2015) comenta que, sobretudo, depois de 1985, quando os textos de Emília Ferreiro começaram a ser traduzidos e divulgados, suas ideias sobre alfabetização estão presentes em nosso país até os dias atuais, seja por meio de textos traduzidos ou de sua participação em palestras e eventos científicos de repercussão nacional. Em 1989, um jornal de Porto Alegre escreveu a seguinte notícia: “A psicolinguista Emília Ferreiro silenciou mais de 15 mil professores durante a palestra de quase duas horas que proferiu ontem à tarde no Gigantinho. Público semelhante somente é visto em assembleias do magistério” (FERREIRO, 2001, p. 165 apud MELLO p. 255). Sobre essa notícia, Ferreiro comenta: “Garanto-lhe que ‘manter em silêncio mais de 15 mil professoras (**brasileiras!**) durante quase duas horas’ é quase um recorde para o Guinness” (FERREIRO, 2001, p. 165 apud p. 255, grifo nosso em negrito).

explicar o seu significado. Ancorando-se nas recomendações de Scheffler, o pesquisador propõe a avaliação de *slogans* educacionais e salienta que estas expressões devem ser analisadas na sua significação literal, e, também, quando se assumem como uma bandeira que simboliza determinados movimentos de ideias na educação.

Nesse sentido, Azanha (2006, p. 16) nos chama atenção para o que seria uma atividade ociosa: buscar a análise de alguns *slogans* a partir de uma interpretação literal dos seus termos constituintes, pois, para ele, a relevância dessas expressões está, sobretudo, em seu “alcance prático” e suas relações com teorias educacionais. Entretanto, quando os *slogans* passam a ser interpretados como se expressassem um conhecimento verdadeiro, é conveniente examiná-los também por esse ângulo. Para esclarecer sua afirmação, o filósofo da educação apresenta um trecho transcrito por Scheffler, bastante interessante para ilustrar sua crítica:

Muitos educadores, um tanto inconsideradamente, repetem a máxima: “Se não há aprendizado, não há ensino”. Isso constitui apenas uma maneira de falar, pois nenhum educador acredita realmente que ela seja verdadeira ou, se o fizesse, deveria recusar-se, com toda a honestidade, a aceitar a maior parte do seu salário. Existe uma diferença entre ensino bem-sucedido e ensino mal-sucedido, do mesmo modo que há uma diferença entre cirurgia bem-sucedida e cirurgia mal-sucedida... Ensinar significa tentar deliberadamente promover certas aprendizagens. Quando outros fatores interferem para frustrar tais aprendizagens, o ensino malogra. (BROUDY, apud SCHEFFLER, cit, p. 52, apud AZANHA, 2006, p. 16)

Azanha (2006, p. 16) procura mostrar que a afirmação “não houve ensino, se não houver aprendizagem” é falsa na sua significação literal; pois, na raiz de sua falsidade, se encontra a confusão entre a dupla utilização do verbo “ensinar”, indicando “êxito” ou “intenção”. Sendo assim, destaca que é para casos como esses, em que uma expressão simbólica passa a ser difundida como se fosse “moeda corrente”, que se deve reivindicar a avaliação literal dos *slogans*. Desse modo, acredita que

a expressão “aprender a aprender” seja, hoje, um desses casos. Numa primeira aproximação, de um ponto de vista literal, a expressão é um exemplo acabado de *nonsense*. A um pai que houvesse perguntado ao filho o que estava aprendendo na escola e ouvisse como resposta: “Hoje começamos a aprender a aprender” – essa resposta soaria como enigmática e até mesmo estapafúrdia. Talvez, se, desconfiado, procurasse a escola para elucidar-se a respeito da resposta do filho, ouvisse da professora: “É isso mesmo, em nossa escola não temos interesse em transmitir conhecimentos prontos; o importante é que os alunos aprendam a aprender, assim desenvolvem habilidades e competências”. O pai sairia da escola pouco elucidado sobre o que seu filho estava realmente aprendendo, mas muito entusiasmado com um ensino tão avançado, pois no seu tempo não havia nada de “habilidades e competências”, aprendia-se conjugação de verbos, análise sintática, história do

Império, da República e mais um monte de outros conhecimentos. (AZANHA, 2006, p. 17)

Para desmistificar o uso frequente do *slogan*, o pesquisador indaga sobre: “o que há de errado em aprender a aprender?” (AZANHA, 2006, p. 18). E procura oferecer exemplos para elucidar que o uso deste termo é um despropósito gramatical:

Há verbos que não podem ter a si mesmos como seu objeto, é o caso de “aprender”. Literalmente, a expressão “aprender a aprender” é opaca, não diz nada, não significa nada, talvez por ser “auto-referencial”. Ninguém estranharia que se dissesse “aprender a escrever”, “aprender a nadar” e outras expressões semelhantes, mas “aprender a aprender” é uma expressão muito estranha e é impossível imaginar de que se trata. Ela padece de “anemia semântica”, como diria Max Black. (AZANHA, 2006, p. 18)

Dessa maneira, Azanha (2006, p. 18) comenta que a dificuldade em compreender o conceito de “aprender a aprender” decorre da ampla difusão de textos pedagógicos e dos documentos oficiais. Acredita também que esta expressão é “uma sementeira de confusão”, pois, professores empenhados na melhoria de suas práticas podem se sentir desorientados por não compreender como atuar para que os alunos “aprendam a aprender”. Com relação à interpretação literal desse *slogan*, “a expressão pode acabar conduzindo a uma paralisia pedagógica” (2006, p. 18), coloca que o termo “aprender a aprender”, lembra “um pouco da história do homem que sabia javanês, do Lima Barreto” (2006, p. 22). Acrescenta, ainda, que:

O verbo “aprender” usualmente designa um processo psicofisiológico por meio do qual as pessoas assimilam ou constroem conhecimento, hábitos, atitudes etc. Sobre o assunto existem inúmeras teorias, mas poucas certezas. Porém, o tema é central em educação, pois presume-se que se conhecêssemos como ocorre a aprendizagem seria possível preparar os professores para que o ensino sempre conduzisse ao êxito na aprendizagem. (AZANHA, 2006, p. 22)

Como podemos observar, o termo aprender passou a ser concebido como um dos temas centrais da educação, no entanto, atrelando-se às teorias relacionadas aos conceitos psicofisiológicos, pressupondo que o educador conheça como se daria o seu processo pois, assim, a aprendizagem, supostamente, teria êxito.

Sobre o termo “aprender”, também há as críticas de Duarte (2011, p. 66), que defende que não é possível analisar a presença do lema “aprender a aprender”, também fortemente

encontrado nos PCNs, sem considerar a influência do construtivismo eclético de Coll³⁸ e colaboradores desse documento. Coloca, também, que a adoção do construtivismo como referência teórica dos PCNs pode ser percebida ao longo de todo capítulo “Princípios e Fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais” (BRASIL, 1997, p. 33-55 apud DUARTE, 2011, p. 66). Desse modo:

A terminologia utilizada é toda própria do discurso construtivista no Brasil, acrescida por um nítido esforço de utilização de termos e expressões que caracterizassem um tom politizado e crítico do texto, buscando, assim, fazer tal concepção aparentar proximidade com as concepções educacionais críticas. (DUARTE, 2011, p. 66)

Duarte (2011, p. 67) salienta ainda que, para assumir uma concepção crítica e de vanguarda, os redatores dos PCNs utilizaram jargões pseudopolitizantes ao discurso de Coll, encontrando no construtivismo o que acreditavam ser a grande superação do confronto entre abordagens psicologizantes e politizadoras:

No final dos anos 70, pode-se dizer que havia no Brasil, entre as tendências didáticas de vanguarda, aquelas que tinham um viés mais psicológico e outras cujo viés era mais sociológico e político; a partir dos anos 80 surge com maior evidência um movimento que pretende a integração entre essas abordagens. Se por um lado não é mais possível deixar de se ter preocupações com o domínio de conhecimentos formais para a participação crítica na sociedade, considera-se também que é necessária uma adequação pedagógica às características de um aluno que pensa, de um professor que sabe e aos conteúdos de valor social e formativo. Esse momento se caracteriza pelo enfoque centrado no caráter social do processo de ensino e aprendizagem e é marcado pela influência da psicologia genética. (BRASIL, 1997, p. 42-43, apud DUARTE, 2011, p. 68, grifo nosso)

Sobre este enfoque de conceber o ensino e a aprendizagem, Duarte (2011) afirma que se trata de uma tentativa de difundir a interpretação de que o construtivismo significaria a superação das polarizações entre indivíduo e sociedade, entre o psicológico e o sociopolítico no terreno das concepções pedagógicas. De acordo com o estilo de Coll, os PCNs incorporaram expressões e conceitos de diversas correntes psicológicas e educacionais, fazendo-se passar por uma grande síntese e, desse modo, capaz de seduzir educadores adeptos

³⁸ Para melhor compreensão do leitor, vale esclarecer o que Duarte (2011) destaca sobre o termo “eclético” ao criticar a influência de Coll na constituição dos PCNs. Nesse sentido, conforme o pesquisador: “Não concordamos com Coll (1994, p. 116-134) quando este define, como ‘marco psicológico para o currículo escolar’, um conjunto eclético (apesar de o autor dizer que pretende evitar o ecletismo) e pragmático de princípios psicopedagógicos, mesclando conceitos das teorias de Piaget, Vigotsky, Ausubel, entre outros. Como um desses princípios, Coll define ‘aprender a aprender’ como o objetivo mais ambicioso, mas irrenunciável, da educação escolar” (DUARTE, 2011, p. 23).

das mais diversas correntes de pensamento, pois, “como sonhado por Fernando Becker”, o construtivismo poderia “ser a forma teórica ampla que reúna as várias tendências atuais do pensamento educacional” (p. 68).

Além do lema “aprender a aprender”, vale ressaltar que o *slogan* deve-se *alfabetizar letrando*, passou também a ganhar bastante força no discurso pedagógico, especialmente, no final dos anos de 1990 e, início dos anos 2000; quando os aportes teóricos dos PCNs já haviam sido largamente divulgados e, gradativamente, estavam sendo incorporados sistematicamente às práticas pedagógicas. Porém, tomando-se por base a nossa experiência, podemos afirmar que a apropriação dessa expressão pelos alfabetizadores se apresentou de maneira bastante confusa. Como os demais *slogans*, muitos alfabetizadores passaram a reproduzi-lo com frequência (até mesmo incluí-lo como um objetivo em seus respectivos planos de aula); todavia, compreendiam pouco (ou, ainda não compreendem), pois essa questão ainda suscita muitas dúvidas de que maneira aplicá-lo nas práticas de ensino do sistema de escrita e da leitura.

Com a disseminação da ideia de *alfabetizar letrando*³⁹, muitos alfabetizadores interpretaram que a atividade da alfabetização deveria se ancorar no trabalho com textos, em especial, associados à realidade e interesses do aluno; e, de alguma maneira, possivelmente confundiram os conceitos de alfabetização e de práticas de letramento, pois o enfoque do ensino da base convencional do sistema da escrita foi deixado em segundo plano.

Ainda sobre os equívocos das implicações do *slogan alfabetizar letrando*, Soares (2017, p. 39) argumenta que, ao se dirigir o foco para o processo de construção da escrita pela criança, se subestima a natureza desse objeto de conhecimento; que é, fundamentalmente, um objeto linguístico constituído, quer se considere o sistema alfabético, quer o sistema ortográfico, de relações convencionais e frequentemente arbitrárias entre fonemas e grafemas. Além disso, da concepção construtivista derivou-se uma falsa inferência: a de que seria incompatível com o paradigma conceitual psicogenético a proposta de métodos de

³⁹ Nesse sentido, observamos, também, em algumas situações pedagógicas – incluindo as nossas próprias vivências práticas – confusões e dúvidas de como aplicar na prática uma “alfabetização letrada”. À luz das pesquisas de Azanha, atualmente, podemos concluir que esse *slogan* impactou negativamente no modo como o alfabetizador passou a conceber a alfabetização, deixando de considerar aspectos convencionais, específicos e relevantes, e, por isso, necessários para a aprendizagem da leitura e da escrita, na ânsia de utilizar textos que supostamente considerariam as funções sociais da escrita que por seu “caráter utilitário” impulsionariam a alfabetização. Esta confusão advém de um abismo entre a teoria apregoada e a prática real docente e, a partir desta perspectiva, observa-se a existência de muitos descompassos entre a reprodução de *slogans* advindos da perspectiva construtivista e a realidade dos contextos concretos das práticas alfabetizadoras; especialmente, com relação ao aspecto do *saber fazer* do alfabetizador, ou seja, de como aplicar as pressupostas *intervenções* para, “como uma ponte”, *mediar* a suposta construção do conhecimento da língua materna escrita a partir de uma perspectiva *letrada*.

alfabetização. Por isso, segundo a pesquisadora, é preciso deixar claro que defender a especificidade da alfabetização não significa dissociá-la do processo de letramento. Entretanto,

o que lamentavelmente parece estar ocorrendo atualmente é que a percepção que se começa a ter de que, se as crianças estão sendo, de certa forma, *letradas* na escola, não estão sendo *alfabetizadas*, parece estar conduzindo à solução de um retorno à alfabetização como processo autônomo, independente do letramento e anterior a ele. (SOARES, 2017, p. 40, grifos da autora)

Esse equívoco, entre os conceitos de letramento e de alfabetização, é o que Soares (2017, p. 40) considera como uma *reinvenção* da alfabetização, proposta pela *psicogênese da língua escrita*, que pode ser considerada perigosa ao se apresentar como um retrocesso a paradigmas anteriores, com perda dos avanços e conquistas feitos nas últimas décadas. Nesse sentido, é necessário reconhecer a possibilidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita,

integrando alfabetização e letramento, sem perder, porém, a especificidade de cada um desses processos, o que implica reconhecer as muitas facetas de um e outro, uma vez que, no quadro dessa concepção, não há **um** método para a aprendizagem inicial da língua escrita, há múltiplos métodos, pois a natureza de cada faceta determina certos procedimentos de ensino, além de as características de cada grupo de crianças, e até de cada criança, exigir formas diferenciadas de ação pedagógica. Desnecessário se torna destacar, por óbvias, as consequências, nesse novo quadro referencial, para a formação de profissionais responsáveis pela aprendizagem inicial da língua escrita por crianças em processo de escolarização. (SOARES, 2017, p. 46-47, grifo da autora)

Concordamos com Soares em sua defesa de valorizar a especificidade do processo de alfabetização, mas que esse não deve ser dissociado do processo de letramento, pois o que parece ter ocorrido são percepções equivocadas que passam a tratar os dois processos como independentes. Nesse sentido, também vale retomar o esclarecimento apresentado pela especialista quando ressalta que não há **um** único método, mas **múltiplos** métodos para o ensino da língua escrita. Este é um argumento, que, ao nosso olhar, se considerado na prática pedagógica alfabetizadora, diluiria impactos negativos na aprendizagem da leitura e da escrita. Acreditamos, por isso, que o alfabetizador não deve se debruçar na crença da existência de um *único e infalível* método, pois as questões que permeiam as atividades de ensino e os processos de aprendizagem, na alfabetização, apresentam-se de forma bastante complexa na cotidianidade escolar. Desse modo, seria um posicionamento sectário, e até mesmo ingênuo, crer na eficácia de apenas **uma** concepção epistemológica ou **um** método, em detrimento de

outros, para resolução de problemas relacionados aos desdobramentos das necessidades reais na alfabetização.

Nesse sentido, também é relevante citar outro ponto de vista da crítica ao *slogan* “alfabetizar letrando”, apresentado por Colello (2015), ao afirmar que, também, a partir da década de 1990, muitos alfabetizadores, na ânsia de se livrar dos mecanismos de submissão à “alfabetização centrada nas letras”, incorreram em um duplo risco:

Por um lado, no esforço pela “pedagogização do letramento”, os educadores podem impor às práticas sociais uma lógica escolar que descaracteriza a natureza funcional da língua. Esse é o caso dos professores que levam para a sala de aula receitas culinárias, cartas e bulas de remédio como objetos de estudo desvinculados de seus próprios contextos sociais. Por outro lado, correm também o risco de perder a especificidade da alfabetização quando, mobilizados pela intenção de trazer a vida para dentro da sala de aula, transformam o ensino em práticas difusas de contato com a língua, abrindo mão da necessária sistematização pedagógica. Essa situação fica caracterizada quando os educadores transformam a sala de aula em um espaço de leitura e escrita sem direcionalidade didática, sem uma sistemática de reflexão sobre a língua, práticas que se descolam de um projeto curricular. (COLELLO, 2015, p. 120)

Além da banalização do conceito de letramento, a difusão da concepção construtivista, pouco refletida pelos alfabetizadores, tem levado a contradições em suas implicações pedagógicas, em especial, quando deixam de considerar a relevância de seu compromisso docente. Nesse sentido, diminuem seu papel ativo na transmissão e no compartilhamento de *técnicas linguísticas*⁴⁰ constituintes do conhecimento social e historicamente construído, e apoiam-se na credibilidade exclusiva nos discursos cientificistas sobre as supostas etapas evolutivas de construção dos conhecimentos dos alunos, que seriam empiricamente

⁴⁰ De antemão, gostaríamos de salientar que ao enfatizar a relevância do *uso* de técnicas na atividade da alfabetização, não defendemos nenhuma correspondência com as propostas apregoadas pela tendência pedagógica *tecnicista* que se disseminou, sobretudo, nos anos de 1970. Vale, nesse sentido, comentar sobre algumas impressões dessa tendência pedagógica para que possamos clarear e esclarecer que, em nossa pesquisa, não haverá nenhum tipo de apologia ao modelo de *tecnicismo educacional*. Nesse sentido, observemos, na citação abaixo, como os PCNs explicitam sua crítica à influência da tendência pedagógica *tecnicista* sobre as atividades de ensino e aprendizagem: “Nos anos 70 proliferou o que se chamou de *‘tecnicismo educacional’*, inspirado nas teorias behavioristas da aprendizagem e da abordagem sistêmica do ensino, que definiu uma prática pedagógica altamente controlada e dirigida pelo professor, com atividades mecânicas inseridas numa proposta educacional rígida e passível de ser totalmente programada em detalhes. A supervalorização da tecnologia programada de ensino trouxe consequências: a escola se revestiu de uma grande autossuficiência, reconhecida por ela e por toda comunidade atingida, criando assim a falsa ideia de que aprender não é algo natural do ser humano, mas que depende exclusivamente de especialistas e de técnicas. O que é valorizado nessa perspectiva não é o professor, mas a tecnologia; o professor passa a ser um mero especialista na aplicação de manuais e sua criatividade fica restrita aos limites possíveis e estreitos da técnica utilizada. A função do aluno é reduzida a um indivíduo que reage aos estímulos de forma a corresponder às respostas esperadas pela escola, para ter êxito e avançar. Seus interesses e seu processo particular não são considerados e a atenção que recebe é para ajustar seu ritmo de aprendizagem ao programa que o professor deve implementar” (BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental, 1997. p. 31, grifo nosso).

comprovadas. A partir da disseminação desse aspecto, mesmo sem compreender, muitos alfabetizadores foram impelidos a se distanciarem de práticas caracterizadas como tradicionais, conforme apregoavam os *slogans* advindos do discurso construtivista *sobre e para* a alfabetização, na busca *ideal* de um ensino que se adequaria às supostas fases de desenvolvimento.

Assim, com a grande disseminação dos pressupostos construtivistas, observa-se que assumir-se como um “alfabetizador tradicional” passa a ser motivo de vergonha. Concebido como reflexo de um ensino retrógrado e ultrapassado, o método denominado tradicional começa a ser repellido e *demonizado*, através da divulgação de *slogans* no interior dos discursos de caráter construtivista.

Sobre este aspecto, Carvalho (2001b, p. 96) comenta que expressões dos discursos construtivistas, tais como “a criança constrói seu próprio conhecimento”, abstraídas de seus contextos teóricos originais, tornaram-se *slogans* educacionais que passaram a impregnar aleatória e generalizadamente os discursos pedagógicos, tornando-se, assim,

elementos recorrentes desses discursos que se caracterizam mais pela preocupação com seus possíveis efeitos retóricos persuasivos do que com exposições elucidativas ou consistentes dessa perspectiva educacional. Nesses contextos discursivos, os *slogans* construtivistas parecem ter-se constituído em um conjunto de símbolos unificadores que veiculam noções programáticas e promovem ou reforçam adesões a opções pedagógicas supostamente de teorias do conhecimento e do desenvolvimento neles implícitas. (CARVALHO, 2001b, p. 96)

Sobre esta veiculação de noções programáticas, supostamente derivadas de teorias do conhecimento, Carvalho (2001b, p. 96-97) esclarece que grande parte da concepção construtivista, originalmente elaborada em textos complexos e, por isso, de difícil acesso e compreensão, acabou por se difundir em versões simplificadas e fórmulas sucintas, sob a forma de *slogans* ou de metáforas. Desse modo, ainda que nem sempre as identificamos como *slogans*, há certas expressões e frases simbólicas que se tornaram importantes elementos de impacto na difusão de correntes de pensamento e de movimentos intelectuais, como ilustra Carvalho:

No campo da filosofia, por exemplo, poderíamos lembrar a veiculação de *slogans* e máximas ligadas ao existencialismo – “o inferno são os outros” [...]. O mesmo se passa no campo das teorias políticas, no qual frases como “os fins justificam os meios”, transformaram-se em *slogans* que difundiram certos aspectos isolados de uma teoria, tornando-se palavras de ordem ou símbolos de certas correntes de pensamento. Em todos esses casos, é evidente que o recurso aos *slogans* sempre

representa uma simplificação extrema das ideias ou das teorias que as originaram, posto que apresentam apenas um fragmento, ainda que representativo, de uma construção teórica bem mais ampla e complexa. (CARVALHO, 2001b, p. 97, grifos do autor)

Ao destacar o caráter inócuo dos *slogans* ao simplificar teorias complexas, Carvalho (2001b, p. 97) acredita que criticá-los, por não serem rigorosos ou elucidativos, apresenta-se como um procedimento tão ocioso quanto inadequado, visto que despreza a sua própria função linguística, julgando-os a partir de parâmetros que lhe são alheios, pois,

A divulgação ou reprodução de um *slogan* não visa a esclarecer detalhadamente conceitos ou perspectivas, mas veicular e manter um espírito solidário em torno de uma doutrina ou de um programa de ação a ela associado. Scheffler (1978, p. 46) destaca com clareza essas características ao comentar que os *slogans* são “inteiramente assistemáticos, de tom menos solene e mais populares (do que as definições), a serem repetidos com veemência ou de maneira menos solene, e não a serem gravemente meditados”, apontando, portanto, para o seu caráter mais persuasivo e programático do que elucidativo. (CARVALHO, 2001b, p. 98)

No entanto, quando a intensidade da difusão do *slogan* chega a ensejar interpretações literais, é necessário um esforço crítico, porque

com o correr do tempo muitas vezes os *slogans* passam progressivamente a ser interpretados de maneira mais literal, tanto pelos aderentes como pelos críticos dos movimentos que eles representam. Passa-se a considerá-los, cada vez mais, como argumentos ou doutrinas literais, e não mais apenas como símbolos unificantes. Quando isso acontece em caso determinado, torna-se importante avaliar o *slogan* ao mesmo tempo como uma asserção direta e como um símbolo de um movimento social e prático, sem, contudo, confundir uma coisa com a outra. (SCHEFFLER, 1978, p. 47, apud CARVALHO, 2001b, p. 99)

A partir das considerações de Azanha e Scheffler sobre avaliar os *slogans*, Carvalho (2001b) salienta que os *slogans* educacionais divulgados a princípio como símbolos ligados, sobretudo, às concepções piagetianas, passaram progressivamente a ser interpretados como símbolos de um programa de ação e, simultaneamente, como “uma doutrina literal composta por fragmentos teóricos relativos ao papel do professor, das instituições escolares e da aprendizagem dos alunos”. Daí a necessidade de uma dupla avaliação, “incidindo sobre os significados literais e sobre as práticas historicamente a eles associadas, uma vez que a eventual aceitação de um desses aspectos não implica a aceitação do outro” (p. 99-100).

Quanto a esta dupla avaliação, Carvalho (2001b, p. 100) conclui que é possível rejeitar o teor literal de um *slogan* e aceitar a doutrina prática por ele sugerida ou a ele associada, bem como o inverso. Sendo assim, ele acredita que avaliar a pertinência de certas sugestões ou práticas associadas à doutrina operativa de um *slogan* exige uma referência clara às práticas vigentes em um determinado contexto ou levadas a cabo por um professor em particular. Entretanto, quando há abstração desses contextos,

os princípios pedagógicos veiculados pelos *slogans* não são mais do que trivialidades erigidas em princípios metodológicos, [...] ou a conhecida máxima segundo a qual “deve-se sempre ajustar o grau de dificuldade do ensino às capacidades do aluno”. (CARVALHO, 2001b, p. 100-101)

Considerando tais críticas de Azanha e de Carvalho sobre a disseminação de *slogans* educacionais, podemos observar a necessidade de analisá-los de modo distinto, em relação ao seu conteúdo literal, bem como às doutrinas operativas associadas a eles, considerando a relativa independência entre a aceitação de um ou outro desses aspectos.

Para o fechamento da discussão sobre os ideários da alfabetização construtivista (apresentados de modo sucinto nos dois tópicos anteriores), destacamos a citação de Azanha (2006), que acreditamos dialogar com a aplicação da terapia filosófica proposta, apresentando-se, nesse sentido, bastante pertinente com as críticas mencionadas até o momento:

Educação é um assunto de interesse público tanto quanto a falsificação de remédios. Mesmo quem não é médico, nem farmacêutico e nem está doente compreende que é intolerável não punir com severidade aqueles que falsificam medicamentos. Infelizmente as falsificações em educação são menos detectáveis do que aquelas que ocorrem com remédios. Estas, às vezes, são descobertas por serviços públicos de vigilância sanitária ou por fabricantes idôneos. Mas, não há serviços públicos de vigilância educacional, e as fraudes na área da educação são até mesmo apresentadas como inovação pedagógica por intelectuais bisonhos, autoridades escolares despreparadas e por escolas de elite. Uma grande diferença entre os dois tipos de fraude é que, no caso dos medicamentos, os cidadãos ficam indignados e exigem providências, mas no caso educacional ficam deslumbrados e pensam que pelo menos em alguns pontos já somos primeiro mundo. (AZANHA, 2006, p. 20-21)

Observamos que Azanha atenta para a urgência de se questionar e avaliar os impactos dos movimentos e das reformas que apresentam pressupostas *inovações pedagógicas* para a Educação. Em tempos de reprodução de modelos e modismos, estas *inovações* muitas vezes são recebidas acriticamente não somente pelo corpo docente, mas, também, por gestores da

escola. Sendo assim, acreditamos que ainda há um árduo caminho para superação de *fraudes e falsificações* no discurso educacional.

1.3. Construtivismo e a sua concepção sobre “como” o aluno aprende: a sobreposição do psicologismo na Educação e seu impacto nas reformas educacionais

A tônica dos PCNs é psicologizante num assunto que nem mesmo pode ser reduzido a uma questão científica, qualquer que seja a área de abrangência da ciência da qual se parte. Na verdade, as diretrizes nacionais de um currículo para o ensino fundamental somente podem ter como matriz a cultura no seu significado mais amplo. Os saberes a serem convocados para a indicação dessas diretrizes incluirão obrigatoriamente todos os aspectos culturais da nação relevantes para a compreensão do povo brasileiro na multiplicidade de suas práticas políticas, de suas crenças, tradições, manifestações artísticas, religiosas, literárias e outras.

(AZANHA, 2006, p. 115)

Para nossa análise da atividade de alfabetização sob o ideário construtivista, é fundamental considerar, criticamente, a influência da área da psicologia sobre as concepções teóricas de ensino e de aprendizagem da alfabetização, presentes nos documentos oficiais norteadores da prática pedagógica, em especial, nos aportes didáticos direcionados à formação do professor alfabetizador.

Desde muito antes da aparição da Psicologia Científica, Coll (1996, p. 8) afirma que o conhecimento psicológico teria desempenhado um papel relevante na elaboração de propostas pedagógicas e na configuração da teoria educativa. Segundo o psicólogo, a título de exemplo, valeria recordar que:

Herbart (1776-1841), um dos pensadores mais influentes no pensamento pedagógico do século XIX, já afirmava que a Filosofia Moral deve indicar à Pedagogia os objetivos a serem alcançados, enquanto que a Psicologia deve procurar os meios apropriados para isso. Com os primeiros balbucios da Psicologia Científica, nos últimos anos do século XIX, estas expectativas se incrementam de forma considerável. Acredita-se firmemente que o desenvolvimento dessa nova fase e promissora ciência proporcionará à teoria da educação um impulso definitivo para abordar e solucionar os problemas mais inquietantes. (COLL, 1996, p. 9)

Coll (1996) afirma ainda que os exemplos ilustrativos das contribuições do desenvolvimento da Psicologia Científica para a educação são abundantes, tais como:

Thorndike, um dos primeiros psicólogos que propõem as bases da Psicologia da Educação, insiste na necessidade de fundamentar as propostas educativas sobre os resultados da pesquisa psicológica de natureza experimental e aconselha a desconfiar sistematicamente das opiniões pedagógicas que carecem dessa base. No editorial do primeiro número do *Journal of Educational Psychology*, publicado em 1910, nos Estados Unidos da América, destaca-se a necessidade de um novo profissional, que deve atuar como intermediário entre “a ciência da psicologia e a arte do ensino” (Williams, 1978). Na Suíça, mais concretamente em Genebra, Claparède funda a revista *Archives de Psychologie*, põe em marcha um seminário de *Psychologie Pedagogique* para iniciar professores nos métodos da Psicologia Experimental e da Psicologia da Criança, cria o Instituto de Pesquisa Psicológica e Educativa Jean-Jacques Rousseau e mostra-se convencido de que a Psicologia deve desempenhar um papel de primeira ordem na elaboração científica. (COLL, 1996, p. 9)

O autor procura explicitar que, a partir da disseminação das bases da Psicologia da Educação, se passou a desqualificar e deslegitimar os discursos pedagógicos que não se ancoravam nos resultados de natureza *científica* advindos de pesquisas psicológicas; pois, a partir deste *novo* olhar, a Psicologia passa a assumir papel fundamental na elaboração científica para a educação.

Para Coll (1996), as expectativas depositadas na Psicologia, a partir do campo da Educação, se nutririam, fundamentalmente, dos progressos realizados durante as primeiras décadas do século XX, em três áreas:

as pesquisas experimentais da aprendizagem, **o estudo e a medida das diferenças individuais** e a Psicologia da Criança. Essa situação é reforçada ainda mais nas décadas seguintes, nas quais a Psicologia da Educação aparece, nas palavras de Wall (1979) como “a rainha” das ciências da Educação. Até 1940, tem-se a convicção de que a Psicologia da Educação – entendendo-se por tal basicamente as três áreas mencionadas – vai permitir que a Pedagogia alcance definitivamente um estatuto científico. (COLL, 1996, p. 9, grifo nosso)

Ao considerar a relevância da Psicologia da Educação, que supostamente ofereceria à Pedagogia “um estatuto científico”, o psicólogo conclui que a Psicologia da Educação, como disciplina pedagógica, “mantêm relações de interdependência-interação com as restantes disciplinas psicológicas”; e, desse modo, como disciplina educativa, contribuiria com suas ideias para uma melhor compreensão, planejamento e melhoria dos processos educativos, e, também, como disciplina de natureza aplicada, incluiria conhecimentos de caráter teórico-conceptual, de planejamento, projeto e de intervenção prática (COLL, 1996, p. 17).

Ancorando-se em conhecedores da história da Psicologia no Brasil, Sawaya (2018, p. 11) afirma que é preciso recordar que o surgimento de uma Psicologia científica, como ciência autônoma, teve na Educação, nas questões educacionais, na problemática pedagógica, na escola e no ensino, alguns de seus mais importantes substratos e preocupações. Sobre esta questão, elucida que:

Nas 4 primeiras décadas do século XX, as duas vertentes da psicologia que se delineiam antes mesmo da existência dos cursos e da regulamentação da profissão, isto é, a educacional e a médica [...], já estavam voltadas para o estudo e para o fornecimento de métodos e princípios destinados à educação, ao conhecimento da vida psíquica dos alunos e às tentativas de equacionamento dos problemas de aprendizagem e de rendimento escolar da população. Trata-se de uma das primeiras contribuições da psicologia à educação e que vinha atender às demandas que emergiam de uma dada formação social no Brasil, onde a educação da população passou a ser requerida. (SAWAYA, 2018, p. 11-12)

Sawaya (cf. 2018, p. 13-14) explicita ainda que com a vinculação dos laboratórios experimentais⁴¹ às escolas normais e aos centros educacionais, o estudo das crianças, do processo educativo e da busca de leis fundamentais da atividade psíquica revelam que a psicologia científica se produz diretamente atrelada à sua aplicação à prática pedagógica. Nesse sentido, salienta que, segundo Coll, nas primeiras décadas do século XX, se observa a preocupação em tornar o conhecimento psicológico “relevante e útil na educação escolar”, passando-se a dotar as pesquisas desenvolvidas nos laboratórios de psicologia experimental nos EUA e na Europa de um caráter funcional. Ou seja,

segundo essa perspectiva a finalidade da psicologia da educação passou a ser a de “analisar os processos mentais por meio dos quais a criança assimila o sistema de experiência social acumulada, constituído pelas disciplinas que o currículo inclui”. É o caso dos estudos experimentais produzidos no laboratório dirigido pelo suíço Edouard Claparède⁴² (1873-1940), em Genebra, do qual fizeram parte psicólogos como Piaget, Inhelder e outros. (SAWAYA, 2018, p. 27)

⁴¹ Sawaya (2018, p. 13) explicita que as primeiras preocupações com os estudos empíricos das sensações e dos sentidos, inspirados nas ideias empiristas da época, utilizam-se de métodos de observação e experimentação somente a partir do século XVIII. Contudo, a pesquisadora afirma que é apenas no século XIX que se identifica a presença de temas característicos do que veio a constituir no século XX uma psicologia científica: a formação da personalidade e o desenvolvimento da criança, o controle e a manipulação do comportamento, a aprendizagem etc.

⁴² Conforme Sawaya (2018, p. 27), as obras de Claparède constituíram os fundamentos e as justificativas para a Escola Nova, dando origem às propostas pedagógicas do movimento renovador em educação. Mas o movimento escolanovista, como ficou conhecido, não se limitou à Europa, sofrendo também a influência dos psicólogos norte-americanos: William James, um dos mais influentes psicólogos da corrente

Sawaya explicita, portanto, que as contribuições da psicologia à educação se centram em uma visão instrumental, pois,

Os estudos sobre a psicologia da criança como parte fundamental da psicologia da educação, pressupunha que conhecer melhor a criança, seus processos mentais, suas formas de raciocínio, poderia orientar e dirigir melhor a forma de educá-la para determinadas finalidades sociais e para o lugar social que cada um deve ocupar na sociedade, em razão das capacidades e habilidades diferenciais de cada um. (SAWAYA, 2018, p. 27)

A partir do mote apresentado a respeito das implicações dos estudos da psicologia da criança sobre a psicologia da educação, faremos alusão à *A escola sob medida* (1973), a principal obra de Claparède, pertencente ao movimento escolanovista, que contribuiu para um movimento considerado como “revolução de Copérnico⁴³” na educação que retirou o professor e o ensino dos conteúdos do *centro gravitacional da escola*, direcionando-o para o aluno, seus interesses, aptidões e necessidades individuais.

Meylan (1973, p. 115) salienta que Claparède, para explicar a Educação, propôs uma teoria que apresentaria, entre outros aspectos, “a vantagem de estar em harmonia, ao mesmo tempo, com os resultados mais bem estabelecidos da jovem ciência de que foi um dos pioneiros: a psicologia infantil”. E expõe algumas características centrais da teoria funcional de Claparède:

É uma teoria funcional, encarando, portanto, os fenômenos psíquicos do ponto de vista de seu papel – de sua função – biológico; ou, se prefere, em função do conjunto da conduta, do comportamento total do ser considerado. Isto significa que, nesta perspectiva não mais mecanicista, mas dinamista, a atividade mental não representa mais simplesmente a reação (mecânica) a *stimuli*, mas uma adaptação ao conjunto da situação presente. E Claparède considerava tal capacidade de reação adequada, ou funcional, como o fato último, além do qual a investigação psicológica não poderia ir. Aplicada à educação, esta teoria (originalmente simples hipótese de pesquisa) consiste em encarar os processos mentais do aluno como funções (instrumentos de ação), entrando espontaneamente em jogo quando certas necessidades se apresentam. (MEYLAN, 1973, p. 115)

comportamentalista; Stanley Hall, conhecido pela aplicação de testes como instrumento para avaliar o pensamento infantil, e da obra do filósofo John Dewey.

⁴³ Em seu capítulo *O Porquê das Ciências da Educação* (1973), Claparède procura esclarecer o que seria “A revolução de Copérnico” na educação. Vejamos, a seguir, que, à luz do pensamento de Rousseau, o médico suíço inspira-se para propor mudanças na educação: “Foi ROUSSEAU, como se sabe, quem realizou, em nossa concepção de educação, esta revolução tão justamente comparada à de COPÉRNICO, consistindo em olhar a criança como o centro ao redor do qual devem gravitar os processos e os programas educativos, enquanto habitualmente são considerados tais processos e programas como um Absoluto, em volta do qual a criança rodará mais ou menos, mas a respeito do qual não há absolutamente nada por dizer” (CLAPARÈDE, 1973, p. 203, grifos em maiúsculo do autor).

Sobre a sua aplicação à educação, Meylan esclarece que a pedagogia funcional se colocava em oposição a uma pedagogia considerada dogmática, propondo:

conhecer a criança, para melhor ajudá-la a tornar-se tudo o que pode e deve ser, eis a súpula da pedagogia funcional. Num relatório apresentado em 1922, ao Congresso de Higiene Mental de Paris, Claparède expôs, em algumas fórmulas sugestivas, como a escola tradicional deveria transformar-se, para vir a ser a escola funcional. (MEYLAN, 1973, p. 125)

Quanto à transformação de uma escola considerada tradicional em uma escola funcional, destaca que tal mudança consistiria em “tomar a criança como centro dos programas e dos métodos escolares e em considerar a educação, em si, como adaptação progressiva dos processos mentais a certas ações, determinadas por certos desejos” (MEYLAN, 1973, p. 125).

O papel do professor, nesta perspectiva funcional, seria “completamente transformado”, pois, dentro desta concepção da educação, “o mestre”

não deve mais ser um onisciente, encarregado de amoldar a inteligência e de encher o espírito de conhecimentos. Deve ser um *estimulador* de interesses, um despertador de necessidades intelectuais e morais [...]. Em vez de se limitar a transmitir a seus alunos os conhecimentos possuídos por ele mesmo, ajudá-los a adquiri-los por si mesmos, através de trabalho e de pesquisas pessoais. O entusiasmo, e não a erudição, será, nele, a virtude capital. É necessário que a escola leve mais em conta as *aptidões individuais* e se aproxime do ideal da *escola sob medida*. (MEYLAN, 1973, p. 126-127, grifos nossos)

Para alcançar este “pressuposto ideal de educação”, Meylan (1973, p. 127) menciona que se deveria propor nos programas comuns e obrigatórios a todos “certo número de ramos por escolher, podendo ser aprofundados pelos interessados, à sua vontade, movidos por seu interesse e não pela obrigação”. Nesse sentido, a educação funcional deveria ser organizada em função da criança para responder a suas necessidades ou seus interesses, devendo, desse modo, ser concebida “centralmente, um processo endógeno⁴⁴, não uma contribuição exógena”.

⁴⁴ Claparède compreendia a educação funcional como um processo endógeno capaz de permitir à pessoa instruir-se e exercitar-se, para se tornar um ser autônomo. Para o psicólogo e cientista suíço, o pensamento era mera atividade biológica a serviço do organismo, que é ativado quando o comportamento reflexo é insuficiente à determinada situação. Destacou-se também como importante ícone da pedagogia moderna e um severo crítico da escola tradicional. Entendia que a função precípua da educação era estar de acordo e em harmonia com o funcionalismo da espécie. Colocava o aluno no centro do processo educativo e via a criança como responsável por sua aprendizagem. (PETRAGLIA; DAL MAS DIAS, 2010, p. 31-32).

Claparède (1973, p. 165) denominou de educação funcional aquela que seria “completamente fundada nas necessidades e nos interesses psíquicos da criança”. Desse modo, apresenta a necessidade da realização de uma reforma escolar que, para ser concretizada, deveria vislumbrar que a pedagogia aceitasse a ideia de que as melhorias realmente satisfatórias emergiriam do estudo, em profundidade, dos fatos psicológicos.

Com base nesta perspectiva, argumenta que um indivíduo só produziria “na medida em que se apela para suas capacidades *naturais*, e que é perder tempo querer por força desenvolver nele capacidades não possuídas”. Assim, critica o tratamento considerado *antinatural* na educação, apontando que o professor “não seria um conhecedor de crianças”, por isso, devido “a este desconhecimento”, obrigaria os alunos a se submeterem às disciplinas “para as quais *não tem aptidão natural*” (CLAPARÈDE, 1973, p. 174-175, grifos nossos).

Defende ainda que a ideia de infância teria um significado biológico, e, considerando esta natureza, o professor deveria deixar “as atividades próprias da criança expandir-se” (CLAPARÈDE, 1973, p. 194). Dessa maneira, esclarece qual seria a relevância da psicologia para a pressuposta “*revolução copérnica*” para a educação:

Portanto, é preciso estudar essas manifestações naturais da criança e a elas conformar a ação educativa. Os métodos e os programas gravitando ao redor da criança, e não mais a criança gravitando mal e mal ao redor de um programa fixado fora dela, eis a revolução copérnica à qual a psicologia convida o educador. (CLAPARÈDE, 1973, p. 194-195)

De acordo com esta considerada *inovadora* concepção de educação, “em vez de ser educada, a criança estará colocada em condições *tais que se eduque, ela mesma*, o mais possível” (CLAPARÈDE, 1973, p. 195, grifo nosso). Para tanto, o papel da escola também deveria ser modificado:

Neste regime novo, o papel da escola é consideravelmente transformado: em vez de destruir, como o faz, as mais das vezes, tudo o que é infantil na criança, criando espécies de curtos-circuitos, que destroem fases necessárias – sua função será, daí em diante, *prolongar a infância*, ou ao menos explorar-lhe os caracteres próprios, as potencialidades genéticas, a curiosidade nativa, a tendência a experimentar. (CLAPARÈDE, 1973, p. 195-196, grifo do autor)

Neste “novo regime”, o papel do mestre seria “inteiramente metamorfoseado”, pois, em vez de ser um “plasmador de almas e de espíritos” (CLAPARÈDE, 1973, p. 196), tornar-se-ia:

um estimulador de interesses; em vez de ficar no meio do palco (onde muitas vezes pontifica, sem outros resultados tangíveis, a não ser a satisfação de suas tendências autoritárias), deverá, daí em diante, permanecer nos bastidores, de onde disporá e organizará o meio da maneira mais favorável ao despertar das necessidades intelectuais e sociais da criança e ao início de suas andanças intelectuais, de sua atividade, de seu esforço. (CLAPARÈDE, 1973, p. 196)

Considerando a mudança do papel do professor “a criança passa a ser considerada como a medida do programa prescrito”, e muitas coisas tidas como “pormenores inúteis” se transformariam “em conhecimentos fecundos, se fossem apresentadas no contexto vital da criança, isto é, se vinculadas à sua esfera natural de interesses” (CLAPARÈDE, 1973, p. 206). Assim, a partir desta visão da criança como o “centro do programa escolar”, critica a gramática no ensino da língua materna, pois, a seu ver, não respeitaria os seus interesses naturais:

E o estudo da *língua materna*! Outra chinesice: **este estudo baseia-se precisamente na única coisa que não poderia fazê-lo ser bem sucedido: a gramática.** De um a seis anos, a criança faz, sozinha, em sua língua materna, os progressos mais maravilhosos possíveis, quando se pensa que parte do nada, para chegar praticamente a tudo. E só deseja continuar. Mas, nessa ocasião, chega o professor de gramática e, subitamente, eis a evolução natural quase suspensa, por uma intervenção intempestiva e antinatural. Deslocando a sede das operações cerebrais e fazendo, de um problema de desenvolvimento glóssico, que a Natureza resolveria sozinha, um problema de pura memória livresca, que nem o mestre, muito menos o aluno, resolvem de forma alguma. Observaremos uma parada semelhante no plano do *desenho*: a criança, que é um desenhista inato, enjoa do desenho, assim que o obrigam, prematuramente, a fazer retângulos numerados ou perspectiva à cavaleira, da qual, com razão, não entende nada. Felizmente, tudo isto está sendo mudado. (CLAPARÈDE, 1973, p. 206-207, grifo autor em itálico, grifo nosso em negrito)

Para que “mudanças ocorressem”, o médico genebrino acreditava que deveria se realizar uma reforma e, para isso, elencou ações que seriam necessárias:

1. Intensificação das pesquisas científicas relativas à criança e ao desenvolvimento mental; e 2. Preparação especial dos futuros educadores, e isto sob duplo ponto de vista: primeiro, para conservá-los cientes dos resultados das pesquisas psicológicas e das novas normas decorrentes para a educação e a instrução; e, em segundo lugar, para dar aos próprios educadores, tanto quanto possível, o espírito científico, isto é, a aptidão de se espantar diante dos fatos de sua vida profissional cotidiana, e o desejo de inquirir esses fatos e procurar obter deles uma resposta, aplicando-lhes a observação metódica e a experimentação. (CLAPARÈDE, 1973, p. 196-197)

Desse modo, Claparède (1973, p. 197) questiona a atuação dos professores que supostamente não apresentassem o interesse por estas pesquisas científicas e ao

desenvolvimento mental infantil e, nesse sentido, os desqualificava ao afirmar que “não possuíam vocação alguma” para a educação. Sobre esta questão, podemos observar, também em seu capítulo *O Porquê das Ciências na Educação*, o apelo à base científica para a pedagogia, concluindo que:

Somente um fundamento rigorosamente científico e psicológico dará à pedagogia a autoridade que lhe é indispensável para conquistar a opinião e forçar a adesão às reformas desejáveis. Veja-se o enorme poder de expansão conferido à pedagogia herbartiana, pelo fato de ter sido baseada na psicologia. HERBART foi o primeiro, como se sabe, que tentou erigir a pedagogia em ciência, e modelar os meios de ensino e os processos educativos a que o educador recorre. (CLAPARÈDE, 1973, p. 215)

Sobre esta perspectiva científicista e “funcional” da escola, Hameline (2010, p. 23) apresenta sua crítica e, nesse sentido, discorre que nesta concepção de educação “encontra-se o lugar comum que veicula Claparède a Jean-Jacques Rousseau”, pois, de acordo com este ideal, a natureza conhecerá seu interesse, ou seja, “ela faz bem o que faz e é a melhor bióloga que todos os pedagogos do mundo⁴⁵”:

A natureza – consequentemente, a criança em seu estado natural – conhecem as suas necessidades. Essas são em primeiro lugar: agir, construir, desenvolver-se atuando e construindo. O interesse da criança é, antes de tudo, *brincar*. Claparède será o primeiro a dar pleno alcance à célebre teoria do suíço Karl Groos sobre a brincadeira da criança. “Para que serve a brincadeira?”, pergunta o prosaico homem de ciência que Claparède pretende ser. A criança brinca porque encontra na brincadeira seu interesse e, a partir de então, isso o interessa. (HAMELINE, 2010, p. 23, grifo do autor)

Hameline argumenta que o funcionalismo claparediano aplicado à educação é, em suma, uma espécie de “ciência econômica” em que se pode ver uma antecipação do enfoque sistêmico contemporâneo:

No ecossistema de seu meio, o indivíduo, portador do dinamismo de seu próprio crescimento, experimenta *necessidades* que o fazem voltar-se para o ambiente externo e se convertem em *interesses*, transformado este, por sua vez, em *interesses* evolutivos que os intercâmbios com o meio tornam cada vez mais complexos. (HAMELINE, 2010, p. 23, grifos do autor)

⁴⁵ Claparède, E. *La conception fonctionnelle de l'éducation*. *Bulletin de la société libre pour étude psychologique de l'enfant*. Paris, v. 11, p. 45, 1991, apud Hameline, 2010, p. 23.

No entanto, demarca, ainda, que as consequências dessa “ciência econômica” para a implementação na educação são, pelo menos em teoria, fáceis de deduzir, pois, a educação seria concebida como adaptação progressiva da qual o crescimento da criança seria o motor, sendo assim não se poderia queimar etapas da infância. A partir destes princípios, o “interesse” também torna-se o motor da educação que tem que adequar “o que se tem que fazer e o sujeito que faz” e a escola “tem que ser ativa, laboratório e não auditório” e nela “o pedagogo é, acima de tudo, um estimulador de interesses” (HAMELINE, 2010, p. 24). Sobre isso, comenta que não é difícil encontrar nesta lista os princípios da *escola ativa*,

tal como Adolphe Ferrière ou Pierre Bovet os formularam ao mesmo tempo que Claparède e tal como encontraremos também em Piaget. No entanto, o caráter peculiar da contribuição de Claparède é o rigor, – que beira a rigidez –, de sua elaboração *dedutiva*. Com Claparède assistimos, sem dúvida alguma, à construção teórica de uma antropologia biológica aplicada à educação, embora, nas aplicações práticas que extrai dela reconheçamos perfeitamente a maioria dos “slogans” que pairam no ambiente da época da Educação Nova. (HAMELINE, 2010, p. 24, grifo do autor)

Assim, Hameline (2010, p. 24) conclui, criticamente, que a contribuição de Claparède à pressuposta ciência da educação seduz por sua lógica, porém, indaga: “se não seria apenas um simples tempero cientificista da ideologia dominante, em sua época, que sobreviveria até a nossa”. Além disso, questiona que:

Claparède se encontra assim no centro da **contradição teórica** que não tem mais solução. Por um lado, o recurso à metáfora hortícola equivale, para ele, a invocar a *natureza* e seu funcionamento que é de ordem *vital*. Mas o que é a vida? Um estudo científico dos fenômenos do ente vivo deve prescindir do *vitalismo*, resposta puramente “verbal” que conduz ao mistério de uma virtude oculta de um princípio que escapa à observação. O vitalismo não responde de maneira satisfatória à única pergunta que, segundo Claparède, pode interessar ao pedagogo, a questão *psicológica*: “Por que funciona dessa maneira?” Nós o vemos, então, remeter-se ao *mecanismo* e à descrição das estruturas: “como funciona?” Todavia, esta descrição permite se dar conta das funções? Não, responde Claparède, que insiste em perguntar “para que serve?”, negando-se a ver nesta obstinada pergunta a entrada na metafísica. (HAMELINE, 2010, p. 21, grifos do autor e grifo nosso em negrito)

Ao apontar que a (psico)pedagogia, calcada nos saberes psicológicos, traria como efeito a psicologização do cotidiano escolar, Lajonquière afirma que a pedagogia moderna, tributária do cientificismo, nas suas diversas versões, apresenta-se sempre centrada no aluno:

Assim como Carl Rogers inventou a psicologia ou terapia centrada no cliente, a (psico) pedagogia condena o cotidiano escolar a girar em falso quando de seu centramento nas capacidades psicomaturacionais, alojadas no fundo de um olhar infantil. (LAJONQUIÈRE, 2002, p. 33).

Sobre este aspecto, o psicanalista considera que a crítica a esse suposto centramento no aluno não significa endossarmos nenhum tipo de “terrorismo pedagógico”, mas apenas “assinalar que o interesse em ajustar a intervenção a um suposto estado natural das capacidades dos escolares” implicaria na renúncia ao ato, isto é, na demissão do adulto da posição de educador, que deveria se resignar “a ‘tocar’ a educação do ‘possível psicológico’” (LAJONQUIÈRE, 2002, p. 33). A partir dessa visão centrada no aluno e que, também, naturaliza a sua aprendizagem, os saberes (psico)pedagógicos implicariam em uma “certeza natural” do agir humano, esclarece:

Esses manuais fazem as vezes de um vade-mécum da ação adulta. Assim, tudo o que se faz tem que estar plenamente justificado, ou seja, deve estar *deduzido como possibilidade a partir de uma realidade para além do próprio ato educativo*. Tudo que se faz deve apontar à complementação daquilo que se supõe existir como um dado psicológico. O fato de se pensar na possibilidade de estar outorgando aquilo que falta – isto é, de se ofertar algo como natural – faz sentir à natureza, como uma realidade exterior ao ato. Esse saber natural que se pretende alimentar ou, em outras palavras, a cujo desenvolvimento pretende-se estar contribuindo até atingir seu ponto de idealidade, pressupõe-se decifrado nesses manuais. Então, o que acontece? Se partirmos do pressuposto de que em cada tentativa infantil há em ação um saber natural, a intervenção do adulto deve ir ao encontro do desenvolvimento dessa lógica natural, suposta operante no real. Não há outra possibilidade, pois se a intervenção fosse no sentido suposto de trair essa lógica natural, então, seria contranatural e bem pode produzir um curto-circuito no desenvolvimento das capacidades naturais. (LAJONQUIÈRE, 2002, p. 35, grifo do autor).

Para evidenciar mal-entendidos e engodos que circunscrevem o ato educativo, questiona a concepção de aprendizagem e de desenvolvimento infantil que conceberia esses processos como “naturais”. A partir da crítica a este pressuposto, observa que as intervenções do adulto, que supostamente negariam a concepção de um *saber natural*, se revestiriam de uma postura considerada *contranatural*, e, por isso, deveriam ser evitadas. Sobre este aspecto, procura exemplificar:

Nenhum pai ou educador naturalista vai fazer isso! Tanto um quanto o outro estão convictos de que a criança possui capacidades a serem desenvolvidas com *naturalidade*. Um detém essa certeza porque uma série de testes assim o atestaram em maior ou menor medida, o outro porque tratando-se de seu filho não poderia obviamente não ser desse jeito. (LAJONQUIÈRE, 2002, p. 35, grifo do autor)

Diante dos questionamentos à suposta naturalização do desenvolvimento infantil e do processo de aprendizagem, faz um convite aos pais e professores para renunciarem às certezas decorrentes do saber (psico)pedagógico e à tentativa, na maioria das vezes fracassada, “de realizar seu ideal, por meio da criança”:

Nos dias que correm, o adulto cada vez que se endereça a uma criança abriga o medo de vir a “estragar”, isto é, de agir contra a natureza. Assim, o educador, antes de qualquer decisão, pensa duas vezes e consulta o orientador pedagógico, cuja função seria precisamente a de funcionar como garantia de sua intervenção. Quando papai em casa não sabe, ou quando é o próprio orientador que está desorientado, quem é que sabe? A psicopedagogia!... e se, no entanto, ela tampouco sabe sobre o desenvolvimento desse suposto saber natural, então, abre-se o caminho para se consultar diretamente o seu oracular porta-voz – o neurologista. (LAJONQUIÈRE, 2002, p. 36)

Em seguida, procura esclarecer *o que está querendo dizer* na passagem acima:

Pois bem, observe-se que nessa história ninguém está disposto a bancar que sabe pouco, ou seja, que não sabendo tudo há um não-pouco que ignora ou, em outras palavras, que há *um resto de saber que não se sabe*. O adulto moderno – pai ou professor – espera precisamente que a criança lhe outorgue esse saber que supõe operando no real da individualidade psicobiológica infantil e que a ele falta. Assim, acredita que, em mãos desse saber real, poderá intervir justificando e, portanto, contribuir com o desenvolvimento do mesmo, cujo norte é a certeza num destino natural. (LAJONQUIÈRE, 2002, p. 36-37, grifo do autor)

Ainda sobre os questionamentos impostos pela área da Psicologia à Pedagogia, vale destacar, também, os argumentos de Libâneo (1985, p. 87) sobre a disseminação da ideia de uma essência humana pré-social como um caso particular de uma personalidade humana básica, pressupondo que cada indivíduo possui características que são universais e cabendo, desse modo, à Psicologia conhecer estes traços universais. Desse modo, tal concepção psicológica:

veio a ser a própria origem do movimento da escola nova no início deste século, **inaugurando** o individualismo na Pedagogia. A descoberta da criança como personalidade livre e autônoma, que na concepção liberal da sociedade capitalista corresponde à livre iniciativa individual, marcou uma concepção pedagógica inteiramente voltada para a criança, reduzindo o papel do professor e dos programas escolares. Ao conceber a criança como possuindo os atributos universais do gênero humano, caberia à educação atualizar estes atributos naturais, desenvolver as potencialidades. Educar seria essencialmente cultivar o indivíduo, desdobrar sua natureza, propiciar o desenvolvimento harmonioso da individualidade em

consonância com as expectativas da sociedade. (LIBÂNEO, 1985, p. 87-88, grifo do autor)

Nesse sentido, ainda considera que as consequências para a Pedagogia são marcantes, ocorrendo, por isso, um desprezo da cultura enquanto patrimônio da humanidade, já que seria a criança que “descobriria o saber”. A ênfase nas necessidades e interesses espontâneos da criança resultou na psicologização das situações escolares, a ponto de os próprios professores tentarem explicar o comportamento do aluno, inibição, bloqueios, imaturidade, agressividade (cf. LIBÂNEO, 1985, p. 88). Sendo assim,

A supervalorização da criança (“a criança é o pai do adulto”, dizia Montessori), em muitos casos, trouxe como consequência o espontaneísmo, a permissividade, a tolerância, a crença na bondade natural do ser humano (nota do Rousseau). O individualismo e pedagogia acentuou-se significativamente com o desenvolvimento da Psicologia humanista (existencial) que divulgou a educação como processo de adequação pessoal frente às influências ambientais. A difusão da Psicanálise, que introduz a noção do inconsciente na explicação do comportamento, também contribuiu para reforçar certas tendências da Pedagogia nova. (LIBÂNEO, 1985, p. 88)

E sob essa ótica, o autor observa que são abordados os tópicos mais usuais nos manuais de Psicologia educacional, tais como: “estágios de desenvolvimento da criança e do adolescente, necessidades como determinantes do comportamento, processos de aprendizagem, economia da aprendizagem, situações de aprendizagem em geral, higiene mental na sala de aula etc.” (LIBÂNEO, 1985, p.89).

Em meio ao entusiasmo cientificista, as psicologias da aprendizagem e do desenvolvimento passaram a ocupar lugar destacado no campo educacional, alternando-se, desde então, nos modismos do jargão pedagógico. Isto posto, para Carvalho (2011, p. 314), o construtivismo piagetiano é também um exemplo interessante desta modalidade de discurso pedagógico que pretende, a partir de investigações de natureza psicológica, nortear a produção teórica e as orientações práticas em educação, pois

Nele, objetivos educacionais e procedimentos didáticos subordinam-se a uma teoria do desenvolvimento cognitivo e a uma concepção de infância e aprendizagem que arroga para si o estatuto de investigação científica supostamente capaz de imprimir às teorias e práticas educacionais um novo estatuto epistemológico. (CARVALHO, 2011, p. 314)

Podemos afirmar que as implicações da concepção construtivista, na prática pedagógica da atividade da alfabetização, contribuíram para proliferar estratégias que se constituem no sentido de valorar a sobreposição de supostas ações e operações mentais do sujeito ativo e cognoscente e, por isso, relegando, em segundo plano, ações relevantes do processo didático, relacionadas ao “**o que**” ensinar. Por conseguinte, arraigaram os pressupostos de “**como**” ensinar, dogmatizando-os mediante a concepção de uma suposta construção individual do conhecimento.

Prefaciando o livro *Reflexões sobre alfabetização*, Weisz (1988, p. 4-5) afirma que, com base nas pesquisas de Ferreiro⁴⁶, as investigações sobre as questões da alfabetização deveriam se deslocar do “como se ensina” para o “como se aprende”. Isso propiciaria um *novo* tipo de pesquisa na pedagogia:

Uma pedagogia onde a compreensão do papel de cada um dos envolvidos no processo educativo muda radicalmente. Suas ideias, quando levadas à prática, produzem mudanças tão profundas na própria natureza das relações educacionais, alteram de tal maneira as relações de poder pedagógico que, sonho ou não, *é inevitável acalantar a ideia de que esta revolução conceitual sobre a alfabetização acabe levando a mudanças profundas na própria estrutura escolar.* (WEISZ, 1988, p. 5, apud FERREIRO, 1988, grifo nosso)

Sobre a denominada “revolução conceitual” na alfabetização, Sawaya (2012, p. 160) apresenta a sua crítica de que a questão central do ensino volta-se aos aspectos da evolução e da adaptação dos processos cognitivos de cada aluno, com vistas a seu “aprender a aprender”. Nessa perspectiva, a ênfase na *aprendizagem*, considerada como decorrência dos processos construtivos da mente infantil, passou a demandar do professor a identificação dos estágios de desenvolvimento cognitivo de cada aluno e da sua construção individual de conhecimento como eixos centrais dos processos pedagógicos. Sendo assim, a pesquisadora salienta que:

É preciso recordar que, nesse contexto, ocorreu também o revigoramento das explicações para os problemas escolares de grande parcela do alunado como decorrentes de dificuldades de aprendizagem devido aos diferentes estágios cognitivos e linguísticos em que os alunos de camadas populares iniciam sua escolarização. (BRASIL, 1997, apud SAWAYA, 2012, p. 160)

⁴⁶ No capítulo 3, apresentamos uma discussão mais aprofundada sobre as concepções de ensino e dos processos de aprendizagem, conforme a matriz referencial da teoria da *psicogênese da língua escrita* de Ferreiro e Teberosky.

A citação acima nos instiga a oferecer um exemplo de uma estratégia, que muitos alfabetizadores ainda são impulsionados a produzir: relatórios individuais de alunos, visando destacar a *evolução cognitiva* das etapas de desenvolvimento de cada criança, com relação às hipóteses da escrita, para apresentar estas informações, também à família, deixando-se, por isso, de dar ênfase a outros aspectos relevantes do desempenho pedagógico do aluno. Como sabemos, grande parte das instituições escolares consideradas “construtivistas”, ou até mesmo “socioconstrutivistas”, procura se distanciar também de quaisquer práticas ou formas de avaliação vistas como tradicionais. Essa mudança, a nosso ver, também decorreu, sobretudo, da introdução de princípios psicológicos na elaboração do currículo escolar, que passou a atribuir maior ênfase aos diferentes estágios cognitivos em que os alunos se encontravam.

Dentre os pesquisadores que convergem nesta linha, destacamos o trabalho de Coll, aqui já citado, que defende, entre outros aspectos, o marco da psicologia e dos princípios psicopedagógicos para a formação do currículo escolar. Em sua obra *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento* (1994), o psicólogo explana que o objeto de sua pesquisa refere-se ao estudo dos processos psicológicos na investigação da realidade escolar. Neste sentido, acredita ainda que a consideração dos princípios psicopedagógicos do currículo escolar se apresentaria como uma das principais contribuições da análise psicológica para as questões educacionais. Vejamos alguns dos itens elencados pelo pesquisador, dos quais destacaremos aqui, para análise, os tópicos 1 e 11:

1. Os possíveis efeitos das experiências educacionais escolares sobre o desenvolvimento pessoal do aluno estão fortemente condicionados, entre outros fatores, por sua aptidão cognitiva geral, isto é, por seu **nível de desenvolvimento operatório**. A **psicologia genética** estudou este desenvolvimento (cf. Piaget e Inhelder, 1969; Delval, 1983; Coll e Gilléron, 1985) e colocou em relevo a existência de alguns estágios que, com algumas flutuações nas margens de idade, são relativamente universais em sua ordem de surgimento. A cada um dos grandes estágios de desenvolvimento (sensório-motor: 0-2 anos aproximadamente; intuitivo ou pré-operatório: 2-6/7 anos aproximadamente; operatório concreto: 7-10/11 anos aproximadamente; operatório formal: 11-14/15 anos aproximadamente) corresponde uma forma de organização mental, uma estrutura intelectual, que se traduz em algumas possibilidades determinadas de raciocínio e de aprendizagem a partir da experiência. O *currículo escolar* deve levar em conta estas possibilidades não só no que concerne à seleção dos objetivos e dos conteúdos, mas também na maneira de planificar as atividades de aprendizagem, *de forma que se ajustem ao funcionamento próprio da organização mental do aluno*. (COLL, 1994, p. 132-133, grifo do autor em negrito, grifos nossos em itálico)

Podemos verificar a forte influência da teoria que pressupõe a existência de etapas, ou níveis de desenvolvimento, sobre os aportes das políticas educacionais. Conforme a

perspectiva da teoria da *psicologia genética*, estas fases de desenvolvimento possuem características relativamente universais, que, como sabemos, implicaram na constituição do currículo escolar, pressupondo que a prática pedagógica do professor deveria ajustar-se ao funcionamento da suposta organização mental dos alunos. Nesse sentido, também deveria adaptar-se às *aptidões cognitivas individuais*, disseminadas pelo discurso construtivista como um dos principais fatores para a definição de objetivos e seleções de conteúdos do planejamento das atividades na alfabetização.

No tópico abaixo, observamos o destaque, atribuído por Coll, aos processos da estrutura cognoscitiva para a constituição dos esquemas de conhecimento, na aprendizagem:

11. A estrutura cognoscitiva do aluno, cujo papel central na realização de aprendizagens significativas foi posto em relevo nos pontos anteriores, pode ser concebida em termos de **esquemas de conhecimento**. [...] Um esquema de conhecimento pode ser mais ou menos rico em informações e detalhes, possuir um grau de organização e de coerência interna variável e ser mais ou menos válido, isto é, mais ou menos adequado à realidade. Os diferentes esquemas de conhecimento que formam a estrutura cognoscitiva podem manter entre si relações de extensão e de complexidade diversas. Todas as funções que atribuímos à estrutura cognitiva do aluno na realização de aprendizagens significativas implicam diretamente nos esquemas de conhecimento: a nova informação aprendida é armazenada na memória mediante a sua incorporação e assimilação a um ou mais esquemas; a lembrança das aprendizagens prévias fica modificada pela construção de novos esquemas (a memória é, portanto, construtiva); os esquemas disponíveis podem distorcer a nova informação, forçando-a a se acomodar às suas exigências; os esquemas permitem fazer inferências em situações novas; os esquemas integram conhecimentos puramente conceituais com habilidades, valores, atitudes etc.; aprender a avaliar e a modificar os próprios esquemas de conhecimento é, como assimilam Gagné e Dick (1983), um dos componentes essenciais do **aprender a aprender** etc. (COLL, 1994, p. 137, grifos do autor em negrito)

Coll (1994) relaciona os esquemas de conhecimento à formação da própria estrutura cognoscitiva do aluno, ou seja, de acordo com essa concepção, as estruturas, supostamente *a priori*⁴⁷, passariam a assumir um papel central para os processos da aprendizagem, pois, para o psicólogo, os sistemas de conhecimento de cada aluno seriam encarregados de que ele “aprenda a aprender”. A citação acima nos permite observar, também, a sobreposição de

⁴⁷ Para o melhor esclarecimento do uso do termo “*a priori*”, apresentamos, nesse sentido, a elucidação de Gottschalk (2009). Segundo a pesquisadora: “Na educação convive-se com duas concepções opostas de desenvolvimento do ser humano: a apriorista e a empirista. A posição apriorista, originada das ideias de Jean-Jacques Rousseau, é a de que haveria um desenvolvimento natural do homem, segundo as leis da natureza. Para Rousseau, devemos formar antes o homem, depois o cidadão (Rousseau, 1999, p. 14). Só depois ter desenvolvido todas as suas potencialidades naturais, agindo em contato direto com as coisas, é que caberia introduzir o homem na sociedade em que vive. Considerado por muitos um precursor da psicologia do desenvolvimento, Rousseau inspirou grande parte das teorias progressistas da escola nova, que enfatizam a importância da atividade da criança e criticavam a transmissão dos saberes compartimentalizados nas disciplinas escolares” (2009, p. 256).

conceitos de natureza psicológica como uma possível solução para a compreensão de “como” se daria, mentalmente⁴⁸, a construção dos processos de aprendizagem.

A respeito da influência e da sobreposição desses conceitos nos documentos das políticas públicas da Educação, Azanha (2006) defende que a questão colocada em evidência em sua discussão não é a importância da psicologia no esclarecimento de algumas questões do ensino, mas a sua prioridade em matéria das diretrizes curriculares nacionais. E, a respeito desse aspecto, indaga:

Será que para discussão desse assunto não deveria haver uma convocação de especialistas em outras áreas da cultura e da vida social como a sociologia, a história, a antropologia, o direito, a religião, a arte etc? É possível que os autores dos PCNs respondam que todos os demais saberes sociais e culturais foram levados em conta no estabelecimento dos conteúdos curriculares. Isso é verdade, mas é apenas meia verdade. (AZANHA, 2006, p. 114-115)

Para Azanha (2006, p. 115), teorias sobre como os alunos aprendem e como se deve ensinar podem ser importantes em momentos específicos, no entanto seria um equívoco tomá-las como o ponto de partida para propor soluções. E, nesse sentido, seria assumir uma visão tecnocrata na atividade de ensino, visto que diretrizes curriculares referem-se a adesão de valores e não às teorias científicas. Alega ainda que, embora essa opção não esteja claramente explícita no texto dos PCNs, está muito clara numa passagem de um trabalho de Coll, um dos principais assessores dessa iniciativa. Para ilustrar a sua crítica, destaca um trecho da obra *Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*, de Coll:

Seria um erro, entretanto, pensar que as respostas sobre o que ensinar e quando ensinar determinam unidirecionalmente a resposta sobre como ensinar. A influência se exerce também em sentido oposto, pois a *resposta às duas primeiras perguntas dependem em parte de como foi entendido o processo de aprendizagem*. [...] Assim o que ensinar, quando ensinar e como ensinar são três aspectos do currículo intimamente inter relacionados; por isso, é absurdo considerá-los de forma totalmente independentes. [...] Com efeito, a *concepção construtivista da aprendizagem escolar e da intervenção pedagógica, que abrange uma série de opções sobre como ensinar, foi o ponto de partida e o referencial contínuo para as decisões que fomos adotando*, a fim de delinear um modelo de projeto curricular. [...] Reiteramos que as opções básicas sobre como ensinar presidem e impregnam a totalidade do currículo. (COLL, 1999, p. 131-132, apud AZANHA, 2006, p. 116, grifos nossos)

⁴⁸ Sawaya (2008b, p. 60) explicita que o eixo norteador da reforma educacional fundamentou-se em concepções de aprendizagem da língua escrita como um processo psicológico que dependeria da construção de esquemas mentais.

Azanha (2006) reconhece que não possui a intenção de escrutinar o pensamento de Coll, mas recorreu a essa passagem para lançar luz sobre a visão de currículo presente nos PCNs. Sobre isso, mesmo não colocando em dúvida a prioridade da psicologia ou da psicopedagogia, ainda haveria a questão da preferência por uma teoria em particular. Nesse sentido, é compreensível “que as opções teóricas sejam assumidas de maneira persistente por cientistas individuais, mas a própria ciência como um empreendimento cultural coletivo *necessita das divergências e das visões antagônicas, isto é, do pluralismo teórico*” (p. 116-117, grifo nosso).

Assim, ter uma teoria é, grosso modo, dispor de um conjunto articulado de enunciados e de conceitos que seja capaz de explicitar fatos que, de outro modo, seriam estranhos e surpreendentes. Nesse sentido, a ciência busca criar “teorias verdadeiras”, mas apenas consegue confirmar parcialmente as teorias de que dispõe, almejando muitas vezes a convivência de teorias alternativas sobre o mesmo conjunto de fenômenos, parcialmente confirmadas. Por isso, só a “pluralidade teórica e a crítica mútua”, favorecida por ela, permitirá o desenvolvimento do saber científico (AZANHA, 2006, p. 117).

Conforme Loureiro (1997, p. 449-450), explicações de caráter científico têm sido buscadas com o intento de esclarecer problemas da escola, uma vez que a psicologia no Brasil vem sendo, desde o início do século, o fundamento teórico básico da Educação. Ainda segundo o pesquisador, tradicionalmente, a psicologia teria colaborado para lançar bases para a compreensão da dimensão psicológica do processo educacional, sem, contudo, “entrar no mérito da discussão sobre o tipo de educação que se realiza numa instituição escolar e, muito menos, sobre conteúdos curriculares ali veiculados” (p. 450).

Além disso, destaca que “a escola não é o *locus* privilegiado da pesquisa em Psicologia da Educação devido a que o conhecimento produzido em laboratório está, certamente, imune às ‘variáveis intervenientes’ que dificultam a produção de um conhecimento facilmente aplicado à prática” (LOUREIRO, 1997, p. 451, grifo do autor).

Loureiro, além de criticar a desconsideração do contexto real da instância escolar, pela Psicologia da Educação, salienta ainda que esta concepção teórica apresenta limitações com relação a sua capacidade de reconstrução do seu objeto. Por isso, a Psicologia Escolar tem sido frequentemente criticada por seu viés psicologista, ou seja, “por uma tendência a reduzir ao nível individual e grupal realidades que são sociais” (1997, p. 451). Explica que:

Esse viés psicologista faz com que o indivíduo, como tradicionalmente é visto sob a ótica da psicologia, seja, muitas vezes, considerado isolado das relações sociais em que se forma e que lhe conferem a natureza. Ao se efetuar esse isolamento, sob a crença de ser possível o estudo de um indivíduo abstrato, não necessariamente referido a seres concretos, reais, históricos, escamoteiam-se as relações de dominação e exploração econômica que, na base da sociedade burguesa, constituem as condições concretas de produção dos homens que a constroem. (LOUREIRO, 1997, p. 451)

Por essa razão, Loureiro (1997, p. 451-453) acredita que, no âmbito da própria psicologia, se encontra em andamento um movimento visando superação do psicologismo e, conseqüentemente, dessa concepção de indivíduo abstrato que tem caracterizado as correntes dominantes da psicologia. Dessa maneira, o pesquisador reconhece que o conhecimento psicológico é construído tomando-se por base a produção de homens concretos em um momento histórico determinado. Em virtude deste fato, este conhecimento constitui-se, inúmeras vezes, na expressão de interesses burgueses. Sendo assim, alega que não é sem motivo que as dificuldades escolares causadoras do fracasso têm sido frequentemente atribuídas às características individuais das crianças:

Evidentemente, ao se considerar que as razões do fracasso estão nos próprios fracassados, sem ao menos se indagar sobre o ensino que é oferecido (e, muitas vezes negado) às crianças das camadas populares, a Psicologia encobre o papel cumprido pela instituição escolar de reproduzir no âmbito da distribuição dos bens culturais a desigualdade característica da distribuição dos bens materiais. (LOUREIRO, 1997, p. 453)

Sobre este aspecto, Sawaya (2018) também comenta que a continuidade de alguns princípios e ideias marcantes da presença da psicologia da educação nas práticas educacionais também revelam a necessidade de compreender as razões da permanência dessas ideias e teorias ao longo do século XX, adiando, por muitas décadas, “o estudo dos processos educativos reais, isto é, das situações de ensino e aprendizagem que ocorrem na sala de aula, no cotidiano das instituições escolares que são aquelas que no Brasil são as responsáveis pela formação escolar dos alunos e que sabemos que se deu de forma diferenciada em função da classe social, do sexo e da etnia da população” (p. 15).

Em face desta questão, a pesquisadora ressalta que as instituições escolares e o ensino para a aprendizagem das práticas de leitura e da escrita, destacadas nas análises das propostas de reforma educacional implantadas nas últimas décadas, como medida de transformação da escola e da resolução dos altos índices de fracasso escolar, revelam que a reforma educacional se constituiu, em nosso país, “a partir de um vago saber sobre as práticas pedagógicas

efetivamente desenvolvidas, seus problemas de ensino e aprendizagem e um desconhecimento das instituições escolares” (AZANHA, 1995, apud SAWAYA, 2008b, p. 60).

Assim, a partir das leituras realizadas, podemos observar que as tendências psicológicas que apresentam o modo de interpretar e compreender os processos de aprendizagem dos alunos como uma *construção* de natureza cognitiva e a enaltação de suas experiências espontâneas, como supostos fatores responsáveis para o desenvolvimento *de competências cognitivas e linguísticas* (focando-se no **diagnóstico** do desempenho individual do aluno), deixaram de lado a valorização do ensino da *técnica* (instrumentos linguísticos) para a aprendizagem do sistema convencional de escrita.

Com a explicação de que o aluno seria um sujeito epistêmico e que construiria, por si próprio, hipóteses, o trabalho formalizado de ensino de técnicas linguísticas foi rechaçado, confundindo-se com as práticas de letramento; fenômeno este que também influenciou diretamente as transformações ocorridas no cenário da alfabetização, modificando, conseqüentemente, a definição das propostas curriculares e as práticas pedagógicas.

CAPÍTULO 2. Wittgenstein e a segunda fase de seu pensamento: por uma terapia filosófica

Não desejaria, com minha obra, poupar aos outros o trabalho de pensar; mas sim, se for possível, estimular alguém a pensar por si próprio.

(WITTGENSTEIN, 1999, p. 26)

2.1. Wittgenstein: do projeto tractariano às *Investigações Filosóficas*

De fato, após o Tractatus, a reflexão filosófica permanece distinta da atividade científica, por não visar à construção de hipóteses sobre fatos, limitando-se a esclarecer significações conceituais para dissolver confusões do pensamento e não mais criticar usos indevidos da linguagem e apontar para o uso correto. Será preciso, então, encontrar um caminho sadio para a atividade descritiva da filosofia, caminho que deverá excluir tanto a construção de hipóteses e, mais profundamente, o das essências. A nova dificuldade será, pois, a seguinte: parece ser difícil evitar o dogmatismo em geral, uma vez que toda descrição supõe a aplicação de um sistema de referência, de um modelo teórico. Como evitá-lo?

(MORENO, 2005, p. 252)

Ludwig Josef Johann Wittgenstein (1889-1951) foi um dos grandes pensadores da filosofia da linguagem do século XX. Nascido em Viena, foi o filho caçula de uma família rica e culturalmente refinada⁴⁹ (GLOCK, 1998, p. 21).

Sua produção intelectual é obra de um gênio, e se distingue do trabalho de outros filósofos anteriores e contemporâneos a ele. Ela pode ser dividida em duas grandes partes: a primeira, com a obra *Tractatus lógico-philosophicus*⁵⁰ (Tratado lógico-filosófico), constrói um

⁴⁹ Ainda, segundo Glock (1998), o lar dos Wittgenstein foi um centro de vida artística, e, em particular, de música. “Esse ambiente garantiu a Wittgenstein algo que mais tarde ele denominaria o seu ‘bom treinamento intelectual pré-escolar’, que se resumia, no caso, à música do classicismo vienense e a uma certa vertente da literatura alemã capitaneada por Goethe”. (p. 21).

⁵⁰ Moreno (2000) esclarece que, na obra *Tractatus*, não se trata de considerar uma linguagem, nem um mundo em particular, mas sim: “a linguagem e o mundo em sua maior *generalidade*, como puras manifestações da *forma lógica* ou forma de representação, há uma superposição e uma simetria exatas entre linguagem e mundo. É por essa razão que Wittgenstein diz que ‘os limites de minha linguagem, significam os limites de meu mundo’ (5.6), sendo que, aqui, a expressão ‘minha linguagem’ não se refere ao sujeito psicológico mas sim ao sujeito filosófico, isto é, ao sujeito como entidade transcendental, que não faz parte do mundo, assim como o olho relativamente a seu campo de visão” (p. 25, grifo nosso).

sistema lógico⁵¹ que tem como pretensão explicar os fundamentos da realidade. A segunda, representada, em especial, pelas *Investigações Filosóficas*, o pensador apresenta reflexões filosóficas das múltiplas e variadas formas de constituições de sentidos, a partir dos usos⁵² da linguagem.

Tractatus, a primeira obra filosófica de Wittgenstein, é, por seu aspecto formal, *sui generis* na história da filosofia. Seu discurso não se apresenta em um encadeamento unívoco de argumentos, demonstrando, desse modo, um discurso estilisticamente heterogêneo e tomando a forma de aforismos nem sempre isolados, ou encadeados entre si por um aparente elo dedutivo; ou ainda, assumindo a forma de uma simples descrição de situações, ou mesmo, de um encadeamento argumentativo visando convencer o leitor (MORENO, 2000, p. 10).

No *Tractatus*, Wittgenstein formula sua concepção de teoria do conhecimento como sendo uma filosofia da psicologia⁵³, cuja tarefa seria o esclarecimento dos processos do pensamento envolvidos no campo da filosofia da lógica⁵⁴.

Segundo Moreno, (2013, p. 62) o projeto tractariano, de esclarecimento lógico de pensamentos, é levado a efeito através do método de análise lógica das proposições, entre outros aspectos, generalizando a ideia de função de verdade, também, à proposição elementar. Esta ideia marca um dos temas mais caros ao livro, e filosoficamente mais profundo,

que perdura até o final da atividade de Wittgenstein, a saber, que a atividade filosófica se caracteriza como reflexão a respeito de relações internas, ou de sentido – por contraste com a atividade científica, voltada exclusivamente para relações externas, causais e mecânicas. No *Tractatus*, a reflexão filosófica tematiza os princípios gerais da análise lógica de relações internas, da combinatória entre funções de verdade, a saber, as sucessivas aplicações da operação de negação a

⁵¹ Este filósofo ficou mais conhecido pela sua obra *Tractatus logico-philosophicus* “escrita em 1918, onde faz uma crítica à linguagem, propondo uma ideografia conceitual, que mostrasse a forma lógica comum ao pensamento e mundo. Deste modo, dá prosseguimento aos projetos *logicistas* de seus mestres Bertrand Russell e Gottlob Frege, os quais tinham tido como pretensão fundamentar a matemática na lógica” (GOTTSCHALK, 2010, p. 67).

⁵² Conforme Glock (1998, p. 359), a partir da segunda fase do pensamento de Wittgenstein, os sentidos de um signo não são um corpo de significado, muito menos uma entidade que determina o seu *uso*. Um signo não adquire significado por estar associado a um objeto, mas sim por ter um *uso governado por regras*. Sobre a significação das palavras, Wittgenstein afirma que: “Para uma grande classe de casos - mesmo que não para todos de utilização da palavra “*significado*”, pode-se explicar esta palavra do seguinte modo: *O significado de uma palavra é o seu uso na linguagem*. E o significado de um nome se explica, muitas vezes, ao se apontar para o seu portador” (WITTGENSTEIN, 1994, p. 38, §43, grifos nossos).

⁵³ No aforismo 4.1121 da obra *Tratado lógico filosófico (Tractatus logico-philosophicus)*, Wittgenstein afirma que a psicologia não é mais aparentada à filosofia do que qualquer outra ciência natural, nesse sentido: “*A teoria do conhecimento é a filosofia da psicologia*. Não correspondente meu estudo sobre a linguagem simbólica ao estudo dos processos do pensamento, os quais os filósofos consideram tão essencial para a filosofia lógica? Eles apenas se confundem na maior parte com investigações psicológicas inessenciais, existindo um perigo análogo para meu método” (1968, p. 77, grifo nosso).

⁵⁴ Sobre a finalidade da filosofia, no aforismo 4.112 o filósofo destaca que “*A finalidade da filosofia é o esclarecimento lógico dos pensamentos*” (WITTGENSTEIN, 1968, p. 76, grifo nosso).

partir de proposições elementares, segundo um procedimento determinado. São estas aplicações que permitem engendrar e percorrer todas as combinações logicamente possíveis entre as formas proposicionais elementares e complexas. (MORENO, 2013, p. 62-63, grifo do autor)

Estas combinações logicamente possíveis caracterizam o que é denominado como espaço lógico⁵⁵, na medida em que a análise é autônoma com relação ao espaço dos fatos mundanos, e comum ao pensamento enquanto proposição significativa, assim como também é comum à realidade enquanto isomorfa ao pensamento e à proposição, como local abstrato e formal da atividade filosófica, nem empírico e nem psicológico (cf. MORENO, 2013, p. 63).

Moreno (2000, p. 10) aponta ainda que se considerarmos a obra *Tractatus* com relação aos outros textos de Wittgenstein há uma desarmonia, pois apesar de se apresentar filosoficamente antissistemática, ao recusar-se a construção de um sistema de teses, é altamente sistemática quanto a sua forma. A obra *Investigações Filosóficas*, no entanto, é também filosoficamente antissistemática como o *Tractatus*, mas, diferentemente desta, é antissistemática, também, com relação à forma.

Wittgenstein anuncia, no prefácio⁵⁶ das *Investigações Filosóficas*, que o livro tem a forma de um “álbum”⁵⁷, como se tivéssemos diversas fotos dos mesmos objetos e pessoas em diferentes situações e pontos de vista, aponta Moreno (2000, p. 10).

Na segunda fase de seu pensamento, Wittgenstein abandona o projeto ontológico de caracterizar as proposições da linguagem como figuração da realidade, para pesquisar e descrever as formas de usos efetivos da linguagem na constituição de sentidos. A

⁵⁵ É nesse espaço lógico que se realiza a análise da linguagem, oferecendo a Wittgenstein um ponto do conjunto de operações *a priori* realizadas com relações internas de sentido e, partir dessa perspectiva, assumir a visão de mundo, considerado através dos fatos, dos objetos e das relações de afiguração lógica (1968, p. 94, aforismo 5.2.). A exigência básica, no *Tractatus*, para se conceber o espaço lógico como sendo absoluto e fechado, é que a proposição seja sempre completa, ainda que não afigure completamente a situação, como nos casos em que não conhecemos completamente o fato, ou seja, elimina-se na proposição a eventual incerteza a respeito da situação representada, pois deve concentrar-se no domínio da certeza bipolar do verdadeiro e do falso, eliminando o domínio incerto do provável.

⁵⁶ Moreno (2009), utilizando a seguinte metáfora de Wittgenstein “para abrir a fechadura desta porta devemos procurar sua chave”, ilustra o seu comentário a respeito do prefácio das *Investigações Filosóficas*: “Ora, ao procurá-la, se olharmos bem deparamo-nos com ela à nossa frente, a saber, na própria porta que é o Prefácio. De fato, para compreender a inserção filosófica deste álbum *no contexto de uma maneira de agir*, seria esclarecedor considerarmos um dos principais aspectos que marcam a atitude com que foi redigido o seu Prefácio. Trata-se do conflito, entre a vontade de Wittgenstein de produzir um texto sob a forma de um livro tradicional e a descoberta gradual da impossibilidade de realizar sua vontade” (p. 140, grifo do autor).

⁵⁷ Acompanhem um recorte do prefácio da obra *Investigações Filosóficas*, no qual o filósofo explicita esse aspecto de sua obra, de que o livro tem a forma de um álbum: “Os mesmos pontos, ou quase os mesmos, foram abordados incessantemente por caminhos diferentes, sugerindo sempre novas imagens. Inúmeras dessas imagens estavam mal desenhadas ou não eram características, sofrendo todas as falhas de um desenhista incompetente. E se estas fossem eliminadas, restaria um número de imagens passáveis, que, no mais das vezes retocadas, deveriam ser ordenadas de tal forma que pudessem dar ao observador um retrato da paisagem. - *Assim, este livro é, na verdade, apenas um álbum*” (WITTGENSTEIN, 1999, p. 25, grifo nosso).

consequência dessa mudança é que ele desenvolve considerações filosóficas sobre o que denomina *jogo de linguagem*. Sobre este termo, Glock (1998) explicita que “jogo de linguagem” surge quando, a partir de 1932, Wittgenstein passa a estender a analogia do *jogo à linguagem*. Nesse sentido, o ponto de partida para ambas as analogias é que a linguagem é uma atividade guiada por regras, e, assim como um jogo, a linguagem possui regras constitutivas, as regras da Gramática. Contudo, estas regras não determinam o ato linguístico, apenas estabelecem limites para o que faz, e o que não faz sentido dizer. (cf. p. 225). Não há, dessa forma, a linguagem, mas, uma multiplicidade de *jogos de linguagem* que pertencem a uma *forma de vida*.

Sobre a obra *Investigações Filosóficas*, iniciada em 1936-37 e concluída em 1945 (se é que podemos dizer isso), mas publicada apenas postumamente, apresenta, de certo modo, um caráter polifônico:

Wittgenstein escreve primeiramente para si, como em um monólogo, mas também para um leitor potencial cujas reações antecipa, para um interlocutor imaginário, que somos nós, seus leitores, com quem discute e a quem quer provocar. E ainda para um leitor crítico a quem quer responder – talvez a sombra de Russell, que parece pairar em algumas paisagens. E escreve ainda para seus discípulos e seguidores em potencial, para quem quer mostrar outro modo de ver as coisas (por exemplo, §1). Parece nos mostrar uma alternativa, não necessariamente uma rejeição à tradição. Pensamos de forma habitual, por que não olhar para o que realmente fazemos, para o que está diante de nós e por isso mesmo, de tão familiar, não reconhecemos mais? (MARCONDES, 2010, p. 105)

2.2. Wittgenstein e sua experiência como professor primário

Wittgenstein, na primeira fase de seu pensamento, postula que toda proposição significativa é passível de ser decomposta em proposições elementares articuladas logicamente entre si, que, por sua vez, seriam compostas por palavras que se referem a objetos simples no mundo. A partir do final da década de 1920, após uma experiência de seis anos como professor no ensino primário⁵⁸ para crianças no interior da Áustria, o filósofo

⁵⁸ Conforme Gottschalk, “o primeiro que se interessou em investigar esta experiência docente de Wittgenstein foi William Bartley III, que, na década de sessenta decidiu procurar antigos alunos do filósofo, obtendo revelações surpreendentes, publicadas em 1973, no livro: *Wittgenstein, une vie*. Com os elementos recolhidos por Bartley, abriu-se um novo campo de investigação, pois tudo levava a crer que foi ao longo da experiência docente de Wittgenstein que suas antigas concepções de filosofia, linguagem e significado foram se desestabilizando, ao se confrontar com questões pedagógicas” (2012, p. 49).

passou a questionar esta concepção atomista de significação presente no *Tractatus*, e, também, a apresentar suas críticas ao modelo referencial de linguagem⁵⁹ (GOTTSCHALK, 2013, p. 64).

Aos poucos, percebe que não somente a concepção logicista do conhecimento, como também as demais concepções epistemológicas herdeiras do platonismo, incorrem no mesmo equívoco, na medida em que pressupõem que o significado de nossas expressões linguísticas teriam seu fundamento em algo existente fora da linguagem: “para os idealistas estaria em um mundo mental ou ideal, ainda a ser explorado; e do ponto de vista dos realistas⁶⁰, este algo extralinguístico estaria presente de alguma forma no mundo empírico, ou teria uma existência em um mundo formal, independentemente da mente humana” (GOTTSCHALK, 2013a, p. 64).

No período entre 1920 e 1926, Wittgenstein trabalhou como professor primário e, durante essa experiência, reconheceu a necessidade de produzir um dicionário que facilitasse a manipulação e a consulta, por parte dos alunos, para viabilizar o aprendizado das questões ortográficas. Ainda sobre esta fase como professor primário, vale ressaltar o esclarecimento de Gottschalk (2010) ao mencionar que o filósofo, no entanto, “nunca teve como pretensão formular qualquer teoria sobre ensino e aprendizagem a partir de sua experiência intensa e ao mesmo tempo conflitante com seus alunos” (p. 71).

O dicionário escolar *Wörterbuch für Volksschulen* (1977), *Dicionário para crianças primárias*, foi publicado em 1926 e elaborado dentro do espírito da Reforma de Glöckel⁶¹, visando o incentivo da “atividade pessoal” ativa. Contudo, Wittgenstein não adere integralmente às diretrizes desta Reforma Escolar da Áustria de 1919, mas, paradoxalmente, também não se opôs ao seu espírito. Quando, por exemplo, elabora com seus alunos um dicionário ortográfico, ele não adota o procedimento recomendado de não corrigir inicialmente os erros ortográficos e gramaticais dos alunos. As palavras que fizeram parte do

⁵⁹ Especialmente, ao longo deste capítulo, nos debruçaremos, em diferentes tópicos, para explicitar o conceito do modelo referencial da linguagem para oferecer maior esclarecimento das críticas de Wittgenstein a esta concepção.

⁶⁰ A denominação *realismo* começou a ser usada em fins do século XV, designando a corrente mais antiga da Escolástica, em oposição à chamada corrente “moderna” dos nominalistas ou terministas. “Platão foi considerado realista porque admitia a realidade das ideias, mas também foi definido como idealista porque tratava de ideias” (ABBAGNANO, 2000, p. 834).

⁶¹ O modelo de organização do ensino público da Áustria, desde a instituição da escola pública, em 1805, antes da Reforma proposta por Glöckel, era baseado na teoria psicológica associacionista. Com o fim do império e o surgimento da democracia, o movimento reformador, em grande parte fundamentado nas teorias pedagógicas e psicológicas de Herbart, contesta as diretrizes e o sistema educacional vigente, avaliando-os como autoritários e austeros, contribuindo, dessa maneira, para a formação de alunos passivos ao exercitar apenas a memória dos educandos. Propondo outras diretrizes e fundamentos para o ensino, a Reforma Escolar teve início depois da Primeira Guerra, em 1919, dirigida por Glöckel (1874-1935), então presidente do Conselho Municipal de Educação de Viena e depois Ministro da Instrução Pública. Inspirado pelos princípios republicanos e socialistas, o objetivo do movimento era reformular a educação para a nova república austríaca do pós-guerra e preparar os alunos para a democracia que surgia nesse momento (MONK, 1995; BARTLEY, 1978, apud REIS, 2010, p. 60-63).

dicionário correspondiam àquelas usualmente empregadas em suas redações. Assim, a produção do dicionário atendia o objetivo de viabilizar a ortografia e a gramática, sem, entretanto, deixar de lado o ensino de suas regras (GOTTSCHALK, 2012, p. 52). Nas palavras do próprio Wittgenstein:

O presente dicionário tem como objetivo atender a uma necessidade urgente no ensino de ortografia nos dias de hoje. É resultado da experiência prática do autor: para aprimorar a ortografia na sua turma, pareceu-lhe necessário disponibilizar dicionários a seus alunos, para que pudessem informar-se a qualquer momento sobre como se escreve uma palavra, porém, sem ter de levantar-se; e certamente, em primeiro lugar, podendo fazer isso o mais rápido possível, sobretudo na escrita e no aprimoramento de suas redações, a ortografia das palavras tornou-se um problema interessante e urgente para os alunos. (WITTGENSTEIN, 1977, p. XXV.)⁶²

Moreno (2000. p. 42) elucida que, de fato, Wittgenstein criticava os dicionários tradicionais por apresentarem-se inadequados ao aprendizado da gramática e da ortografia. Nesse sentido, a compreensão do significado de uma palavra partia de situações do uso cotidiano, inseridas em um contexto, por isso, os alunos coletavam, em *listas*, todas as palavras que efetivamente usavam em casa e na escola, e Wittgenstein as corrigia para que estas *listas* ficassem à disposição dos alunos.

A organização das palavras nessas *listas* não se orientava apenas pelos princípios alfabéticos, mas, também, pelos aspectos etimológicos e morfológicos, levando em consideração os tipos de erros frequentemente praticados pelos alunos (SAVICKEY, 2017, p. 71).

No prefácio de *Wörterbuch für Volksschulen*, Wittgenstein (1977) também declara os resultados significativos obtidos a partir desse trabalho, que impulsionou a melhora na ortografia dos alunos a partir do “despertar da consciência ortográfica”. Os problemas surgem, sobretudo, com relação à seleção e à disposição das palavras, relata o filósofo, elencando alguns aspectos que considera decisivos para essa organização, devendo contemplar, grosso modo, a familiarização dos alunos com as palavras:

⁶² WITTGENSTEIN, Ludwig. **Wörterbuch für Volksschulen**. Faksimile der Ausgabe von 1926. Verlag Holder-Pichler-Tempsky. Druck: Novographik, Wien, 1977. Tradução, do alemão para a língua portuguesa, realizada por Paulo Oliveira.

É preciso economizar espaço, já que um livro grande é mais difícil de consultar e fica mais caro. Por outro lado, em se tratando de itens já familiares ao aluno, é preciso chegar à maior completude possível, até mesmo porque um grande número de consultas sem os resultados esperados deixaria o aluno inseguro, levando ao abandono do pedido de ajuda ao dicionário. (WITTGENSTEIN, 1977, p. XXXIII)

Nenhum item seria comum demais para deixar de ser incluído, exemplifica Wittgenstein: "já vi a palavra 'wo' (onde), ser escrita com [o sinal de alongamento] 'h' [woh] e 'was' [o que] com 'ss' [wass]" (WITTGENSTEIN, 1977, p. XXXIII).

Desse modo, as palavras compostas deveriam ser incluídas, caso fosse difícil o seu reconhecimento, ou se a consulta dos radicais levasse a erros, assim como as palavras estrangeiras, caracterizadas como de uso geral, devendo oferecer sua versão alemã, caso não fosse menos compreensível do que a palavra estrangeira. E por fim, as expressões em dialeto local que faziam parte da linguagem padrão foram, também, inseridas no dicionário. (WITTGENSTEIN, 1977, p. XXXIII).

Elaborado com os alunos, este dicionário utilizou o próprio dialeto regional para explicar a gramática, empregando tanto o alemão vernacular, quanto o dialeto efetivamente falado pelas crianças. Sobre essa faceta, complementa Moreno:

Vemos, aqui também, em germe, um dos temas importantes a ser elaborado após o *Tractatus*: a significação das palavras é relativa à forma pela qual a significação é ensinada, pelos exemplos que a introduzem e pelas aplicações que dela fazemos; vemos em germe, igualmente, a ideia de uma metalinguagem, uma forma de expressão superior para a filosofia, não é filosoficamente pertinente. (MORENO, 2000, p. 42)

Com base em sua experiência como professor primário, Wittgenstein (1981) pergunta-se, mais tarde: "estou a fazer psicologia infantil? Estou a fazer uma ligação entre o conceito de ensino e o conceito de significação?" (WITTGENSTEIN, 1981, p. 99). Tais indagações de Wittgenstein revelam, de certo modo, as origens de sua preocupação, ao distanciar-se da tese, assumida na obra *Tractatus*, de que a significação seria analisável em unidades mínimas e irreduzíveis (MORENO, 2000, p. 42).

Observamos, desse modo, que a sua vivência com crianças no contexto escolar, provavelmente, levou-o a reconsiderar não só as questões que haviam movido sua atividade filosófica anterior, como também, a sua própria concepção de atividade filosófica.

Segundo diversos comentadores da obra de Wittgenstein (Bartley III e outros), os anos dedicados a ensinar as crianças do ensino primário podem ter sido decisivos para a

constituição de sua última fase. A realidade de ensiná-las a ler, escrever, calcular, e a experiência de elaborar com elas um dicionário, provavelmente, contribuíram para a sua última visão pragmática da linguagem. A partir dessa perspectiva, uma criança conhece o significado de uma palavra observando os seus usos, dessa forma, a explicação do significado de uma palavra consiste, precisamente, em ensinar a multiplicidade de seus usos dentro de diferentes *jogos de linguagem*.

Wittgenstein, em seu retorno a Cambridge, passa a ver a filosofia não mais como uma crítica à linguagem, mas como terapia conceitual, ou seja, como descrição do uso das palavras, com o objetivo de curar o pensamento confuso e dogmático, pois

as afirmações que passa a fazer a partir do final dos anos vinte sobre conceitos psicológicos, como compreender, ensinar, perguntar e responder, querer dizer (meinen) etc., não são propriamente teses defendidas por ele a respeito de eventuais processos de aprendizagem, mas utilizadas por ele para fazer a terapia do uso dogmático de modelos teóricos já existentes. (GOTTSCHALK, 2010, p. 71)

De acordo com Gottschalk (2013a, p. 65), no início dos anos 30, após a sua experiência como professor de crianças, Wittgenstein não falará mais em linguagem, mas em *jogos de linguagem*. Em Cambridge, não mais como professor primário, o filósofo pede “que não pensem”, mas “olhem” como efetivamente utilizamos as palavras no interior desses jogos, pois se olharmos como pronunciamos uma palavra, *não* saímos para *fora* da linguagem. Por isso, não há uma essência por trás da multiplicidade de seus usos, mas apenas *semelhanças* entre eles, esclarece a pesquisadora, oferecendo-nos uma exemplificação:

Por exemplo, se pronuncio a palavra “vermelho”, a que se refere esta palavra? Haveria algo comum a vermelhidão em si comum a todos os objetos vermelhos? Se olharmos como de fato usamos esta palavra veremos que a aplicamos a diferentes objetos com diferentes tonalidades de vermelho. (GOTTSCHALK, 2013a, p. 65)

E sobre como *se ensina* a uma criança esta cor, a pesquisadora salienta que:

Apontando para estes diferentes objetos dizendo “esta pasta é vermelha”, “esta blusa é vermelha”, “tal cadeira foi pintada de vermelho”, sem que haja uma essência de vermelho acompanhando todas essas aplicações da palavra, apenas tonalidades semelhantes de vermelho. (GOTTSCHALK, 2013a, p. 65)

Desse modo, sabemos que uma criança aprendeu a aplicar esta cor, corretamente, quando

apontamos para um objeto com uma tonalidade de vermelho, ainda não conhecida pela criança, e ela diante deste objeto é capaz de afirmar: “Ah, então isto também é vermelho?” E desta forma vai aprendendo todas as outras cores, vai incorporando o que Wittgenstein passará a chamar de gramática das cores, ou seja, as regras que aprendemos a seguir para organizar nosso mundo empírico por meio do *uso* de palavras como vermelho, azul, amarelo, verde... imersas em diversas atividades. (GOTTSCHALK, 2013a, p. 65, grifo nosso)

Podemos observar uma série de atividades relacionadas às palavras “vermelho”, “azul”, “amarelo”, “preto”..., nas quais, nosso *gesto ostensivo* apontando para os objetos não se apresenta mais como um mero movimento empírico, mas passa a ter uma *função transcendental*⁶³, pertencente à linguagem, apresentando *amostras* dessas respectivas cores. O gesto de apontar constitui uma ligação de sentido entre as palavras “vermelho”, “azul”, “amarelo”, “preto”... e os objetos apontados, ou seja, tanto o gesto como os objetos são incorporados à linguagem como *instrumentos linguísticos*.

Wittgenstein, ao final dos anos 1920, afirma ter encontrado um novo método para fazer filosofia, distanciando-se do *Tractatus*. A concepção deste “novo método” está relacionada com a ideia de variar o ponto de vista apresentado pelo interlocutor. A partir da aplicação desse método, o resultado a ser alcançado é a persuasão do interlocutor a reconhecer o caráter relativo da tese inicialmente exposta por ele como absoluta. Resultado difícil de ser atingido, pois se trata de enfrentar as barreiras colocadas pela vontade⁶⁴, assentada sobre a

⁶³ Sobre a *função transcendental* Moreno (2005) esclarece que: “a dimensão circunstancial que constitui a vida dos elementos pré-lógicos da significação conceitual não implica nem supõe, a análise de processos empíricos de natureza extra-simbólica, em geral, nem extralinguística, em particular. Pelo contrário, trata-se de permanecer no interior do domínio transcendental de inspiração kantiana. [...] Uma teoria filosófica da representação e do conceito, ao assumir uma orientação pragmática, deverá elaborar conceitos que permitam interpretar a diversidade de elementos pré-lógicos em sua função *reguladora* ou *constitutiva* da significação conceitual; mais amplamente, deverá interpretar a ligação simbólica relativamente à dimensão circunstancial em que é construída. Não se trata de integrar a gênese empírica na análise da significação, mas, pelo contrário, de indicar os processos de integração do empírico pela atividade simbólica que conduzem à organização formal da experiência e à constituição de objetos para o pensamento. Assim, por exemplo, não é este fragmento empírico de cor que determina a aplicação da palavra “vermelho”, mas sim esse mesmo fragmento na qualidade de regra para a aplicação da palavra. Do mesmo modo, não é a relação pragmática empírica entre os interlocutores nem as convenções sociais regendo uma comunidade linguística que determinam a significação - a não ser do ponto de vista de sua gênese empírica ou de sua história natural – mas, pelo contrário, é a atividade simbólica que constitui relações pessoais e convenções sociais na qualidade de regras linguísticas *reguladoras* e *constitutivas* de objeto para pensamento. (p. 30, grifos do autor).

⁶⁴ Em sua obra *Introdução a uma pragmática filosófica*, Moreno (2005) destaca que vencer as barreiras da vontade é a maior dificuldade em filosofia, devido a nossa imersão em *formas de vida*, nas quais a própria vontade é moldada pelas Gramáticas que conhecemos e, também, acreditamos. Desse modo, nossa vontade,

certeza e a convicção com que é afirmado o seu ponto de vista, e não pelo entendimento (MORENO, 2009, p. 141).

Para Moreno (2009, p. 141), o resultado desse “novo método” seria obtido através de frequentes apresentações das mesmas questões, sob os diversos pontos de vista, o que permitiria explorar as diferentes possibilidades de seus sentidos. Com isto, a reflexão filosófica deixaria de se interessar em construir teses verdadeiras, “à imagem de uma superciência de super-fatos”, como ocorreu em *Tractatus* ao procurar a essência da linguagem e encontrá-la na forma lógica, limitando, desse modo, o esclarecimento de nosso pensamento sobre o sentido.

Esse método volta-se, exclusivamente, à luta contra o pensamento filosófico absoluto e dogmático. Sobre este aspecto, Wittgenstein escreve em um manuscrito:

Eu ainda acho o meu modo de filosofar novo, e fico frequentemente surpreso por esta novidade que eu deva frequentemente repetir-me. Para uma outra geração, ter-se-á tornado parte de sua maneira de ser e as repetições parecerão entediadas: para mim são essenciais. (cifrado). Esse método é basicamente a transição da questão da verdade para a questão do sentido. (WITTGENSTEIN, 2001 vol. 1, II Band, p. 177, apud MORENO, 2009, p. 142)

Gottschalk (2012, p. 55) observa que não seria de se admirar que Wittgenstein tenha feito a conexão entre *ensino* e *significado* ao longo de suas atividades docentes, não apenas confeccionando o dicionário ortográfico com seus alunos, mas também imerso nas diversas atividades propostas dentro e fora da sala de aula, seguindo algumas das diretrizes da reforma escolar da Áustria. Assim, seria possível que tenha sido neste período que o filósofo tenha chegado à conclusão de que aprender um significado não é uma mera questão psicológica, mesmo que o aprendizado possa ser acompanhado por processos mentais ou fisiológicos, pois,

uma palavra, um conceito ou uma proposição⁶⁵ são compreendidos em meio a atividades que são *condição* de aprendizado. Compreender algo pressupõe,

assim como nossas dúvidas e certezas são delimitadas gramaticalmente, pois: “exprimem os sentidos e os limites que atribuímos à experiência. Eis o exercício ético envolvido na prática terapêutica de Wittgenstein: *vencer as resistências da vontade gramatical através da descrição dos usos da linguagem*” (p. 187, grifo nosso).

⁶⁵ De antemão, para maior esclarecimento ao leitor, gostaríamos de destacar a elucidação apresentada por Moreno (2012), ao explicitar como Wittgenstein, na segunda fase de seu pensamento em sua atividade autoterapêutica, concebe a *proposição*, diferentemente de como a compreendia dentro da lógica (na primeira fase de seu pensamento). Sobre esta questão, Moreno salienta que: “Um aspecto importante de nosso conceito de proposição é o ‘soar como uma proposição’ (Satzlang) (IF §§134-136). Em outras palavras, e generalizando a mesma ideia a todos os elementos da linguagem, cabe ao *uso* determinar o que será considerado proposição, ou nome, nos diferentes jogos de linguagem – afastando assim, a concepção de uma

essencialmente, o domínio de técnicas e de determinadas habilidades que são ensinadas, e não descobertas. Em outras palavras, compreender algo pressupõe um *treino*, seja este algo uma proposição de matemática, um conceito de biologia ou uma frase musical. (GOTTSCHALK, 2012, p. 55-56)

Ao longo de trinta e quatro anos essas ideias amadureceram, mas podemos reconhecer seus germes nas formulações apresentadas no prefácio do dicionário escolar, *Wörterbuch für Volksschulen* (1977), bem como nas atitudes de Wittgenstein como professor primário.

2.3. Investigações Filosóficas... Por uma terapia filosófica

Todo signo, sozinho, parece morto. O que lhe confere vida? Ele está vivo no uso. Ele tem em si o hálito da vida? Ou é o uso o seu hálito?

(WITTGENSTEIN, 1994, p. 173, §432)

A filosofia é uma luta contra o enfeitiçamento de nosso intelecto pelos meios de nossa linguagem.

(WITTGENSTEIN, 1994, p. 71, §109)

A segunda fase do pensamento de Wittgenstein é marcada pela obra *Investigações Filosóficas*, e apresenta como efetivamente somos inseridos na multiplicidade de usos⁶⁶ no interior dos *jogos de linguagem*, dos mais primitivos aos mais complexos. Dito de outro modo, a partir dessa perspectiva, não se compreende a linguagem em si, mas considera-se cada *jogo*

propriedade única e essencial, inerente à proposição ou ao nome (*IF* §49). O conceito de *proposição* deixa de ser considerado um superconceito e torna-se equivalente a conceitos triviais, como o de jogo, isto é, um conceito cujos limites são imprecisos, determináveis apenas nas suas aplicações – e não mais a priori [...] Não se trata, na verdade, de descrições, mas apenas de proposições aplicadas como normas, ou padrões de sentido, ou, mais amplamente, como critérios de referência para a *ação linguística*. São proposições aplicadas *gramaticalmente*, ou melhor, que perdem a força e a profundidade das imagens filosóficas, conservando apenas a necessidade das *convenções*” (p. 82, grifos do autor).

⁶⁶ Segundo Moreno (2005): “A noção de *uso* introduz uma dimensão pragmática na reflexão filosófica sobre o sentido, permitindo esclarecer sua autonomia relativa aos respectivos conteúdos e, ao mesmo tempo, empreender a *terapia* das interpretações unilaterais da significação – o que Wittgenstein passa a indicar com a palavra *imagem* (*Bild*) a partir já de meados dos anos 30, ou ainda, o tratamento (*behandeln*) do dogmatismo filosófico. É o pragmatismo, agora, a serviço de uma cura para o pensamento: o esclarecimento pragmático da autonomia do sentido lança luzes também sobre a natureza das confusões conceituais. De fato, é importante notar que o dogmatismo adquire, nesse contexto, um sentido preciso: é toda afirmação sobre a existência de um vínculo extra-simbólico entre a significação e o mundo, sendo esse vínculo considerado o fundamento último e autônomo da significação, do conhecimento e do próprio pensamento” (p. 158, grifos do autor).

de linguagem particular, inserido dentro da atividade da linguagem, contextualizada em uma *forma de vida*⁶⁷. Estar dentro de um *jogo de linguagem* é estar numa *certa atitude* ou num *certo modo de vida*.

Terapia e autoterapia são marcas estilísticas importantes dessa segunda fase. Sobre esse aspecto, Moreno (2005, p. 228) relata que a autoterapia que Wittgenstein aplicará ao seu livro *Tractatus* será tomada como ocasião para aplicar sua proposta terapêutica a outros sistemas filosóficos a ele aparentados, ou melhor, sistemas sofrendo dos mesmos tipos de confusões conceituais, como os de Platão, Agostinho, Frege, Russell, William James, Moore, e também de pensadores que não foram filósofos profissionais, como Freud, Spengler, Goethe, Darwin, Helmholtz etc. Com relação a terapia de outros sistemas filosóficos, o autor levanta as seguintes indagações:

haveria, no *Tractatus*, um núcleo, ou elemento central, sobre o qual viria a concentrar-se a crítica posterior e que tivesse levado Wittgenstein a uma nova situação ainda contraditória, a saber, recusar o dogmatismo metafísico reincidindo em mais uma teoria dogmática? A defesa de uma prática filosófica sem dogmas não estaria fundada em uma nova teoria – ainda que, talvez, menos dogmática? (MORENO, 2005, p. 228)

Para elucidar tais questionamentos, Moreno (2005, p. 228) esclarece que é, justamente, o dogmatismo, presente nos autores mencionados, o fio condutor que leva Wittgenstein a aplicar-lhe o tratamento filosófico, assim como o faz ao *Tractatus*, a saber, a dieta unilateral segundo a qual norteiam seu trabalho com a significação dos conceitos. Destarte, a terapia filosófica caracteriza-se como um tratamento visando à cura do pensamento dogmático. Nesse sentido, oferece-nos um exemplo bastante elucidativo:

Wittgenstein critica Freud⁶⁸ por ter fundado sua prática terapêutica psicanalítica sobre uma teoria dogmática. A crítica visa, aqui, a dois aspectos distintos. Em

⁶⁷ Sobre o conceito de *forma de vida*, Wittgenstein nos chama atenção para o seguinte aspecto, destacando, para nós leitores, a relevância do contexto no qual se faz *uso* da linguagem: “Pode-se imaginar facilmente uma linguagem que seja constituída somente de comandos e informes na batalha. Ou uma linguagem constituída apenas de questões e de uma expressão de afirmação ou de negação. E inúmeras outras. **E representar uma linguagem equivale a representar uma forma de vida**” (WITTGENSTEIN, 1994, p. 23, §19, grifo nosso em negrito).

⁶⁸ Vejamos as críticas de Wittgenstein ao trabalho de Freud, apresentadas por Moore no texto *Las clases de Wittgenstein durante el periodo 1930-1933*: “En cuando a lo que Freud dice sobre los chistes, dijo en primer lugar que Freud comete los dos errores de suponer que hay algo común a todos los chistes, y de suponer que este supuesto carácter común es el significado de ‘chiste’. Dijo que no es verdad, como suponía Freud, que **todos** los chistes le permitan a uno hacer disimuladamente lo que no sería decente hacer abiertamente, sino que ‘chiste’, como ‘proposición’, ‘tiene un arco iris de significados’. Pero creo que el punto em el que más deseaba insistir era quizás que el psicoanálisis no permite descubrir la causa sino sólo la razón de, por

primeiro lugar, Freud teria, assim como tantos outros pensadores, *generalizado* os resultados de sua teoria e, em segundo lugar – sendo este o aspecto mais interessante para nós, nesse ponto –, estaria o fato de que a teoria psicanalítica não é científica, ou melhor, não permite construir hipóteses a serem verificadas ou refutadas. (MORENO, 2005, p. 229, grifo nosso)

Do mesmo modo, a teoria filosófica tampouco seria científica, aproximando-se mais de uma *mitologia*, sem fundamentos extralinguísticos, jamais falseável e, portanto, um pouco à imagem da tautologia⁶⁹ do *Tractatus*, que nada pode descrever por sempre admitir o que afirma. “Esse seria o núcleo do dogmatismo em Freud: fundamentar sua teoria psicanalítica em uma mitologia de natureza filosófica e *generalizar* seus resultados como se fossem descrições de fatos ou de processos psicológicos” (MORENO, 2005, p. 229, grifo nosso).

Evitando uma posição dogmática como a do *Tractatus*, as *Investigações Filosóficas* apresentam diferentes aspectos que a constituem como uma produção particularmente notável. Entre muitas questões abordadas nessa obra, encontramos temas filosóficos que contemplam conceitos sobre “significação, de compreensão, de proposição, de lógica, aos fundamentos da matemática, aos estados de consciência e outros”, assim como esclarece Wittgenstein (1999, p. 25) em seu prefácio.

Moreno (2004) elucida que depois do *Tractatus*, parece haver uma contradição entre aquilo que ele diz e aquilo que ele faz, pois Wittgenstein passa a observar a filosofia como uma atividade que não apresenta teses

ejemplo, la risa” (MOORE, 1997, p. 131-132, grifo do autor em negrito). Observa-se a crítica aos trabalhos de Freud, em supor que há, por exemplo, uma essência, a todos os “*chistes*”, o que o leva a generalizar as razões que causam o riso, não permitindo “descobrir as causas” devido à restrição de encontrar “algo comum”, ou melhor, “uma razão”, para explicar este conceito. Sobre essa questão, em seu artigo *Diferentes Aspectos da Explicação em Wittgenstein – Ecos Socráticos?* Gottschalk (2015b, p. 125) comenta que, para Wittgenstein, haveria nestas teorias freudianas uma tendência clara de reduzir diferentes modos de expressão a processos ocultos, estabelecendo relações de causa e efeito. Esclarece ainda, que as conexões realizadas pelas teorias psicanalíticas, ao longo de suas explicações, são expressas por acordos de natureza convencional, sem que haja necessidade de se recorrer a algo por trás destes que pudesse de algum modo ser verificado empiricamente, para validar o que é afirmado.

⁶⁹ Apenas para ilustrar, de modo sucinto, o conceito de *tautologia*, compartilhamos alguns recortes dos aforismos da obra *Tractatus* que apresentam esta ideia: “Entre os grupos possíveis de condições de verdade há dois casos extremos. No primeiro caso a proposição é verdadeira para todas as condições de verdade das proposições elementares. Dizemos então que as condições de verdade são *tautológicas*. No segundo caso a proposição é falsa para todas as condições de verdade: as condições de verdade são *contraditórias*. No primeiro caso, chamamos à proposição de tautologia, no segundo, contradição. A proposição mostra o que diz, a tautologia e a contradição que não dizem nada. A tautologia não possui condições de verdade, pois é verdadeira sob qualquer condição; a contradição sob nenhuma condição é verdadeira. A tautologia e a contradição são vazias de sentido. (Como o ponto de onde duas flechas partem em direções opostas). (Nada sei, por exemplo, do tempo se sei que chove ou não chove). A tautologia e a contradição não são figurações da realidade. Não representam nenhuma situação possível, porquanto aquela permite todas as situações, esta, nenhuma” (WITTGENSTEIN, 1968, p. 86-87, aforismos:4.46, 4.461 e 4.462, grifos do autor).

mas apenas esclarece situações conceitualmente confusas, sem nada propor como solução, isto é, sem propor novas teses. É como se para ele, após o *Tractatus*, a eliminação de confusões deixasse no lugar dos conceitos problemáticos um espaço completamente iluminado, mas vazio, sem novos conceitos a propor. (MORENO, 2004, p. 275)

Em contraposição à concepção tradicional filosófica, Wittgenstein apresenta uma maneira diferente de conceber a filosofia, ou seja, como atividade que não objetiva construir novas teorias, mas que busca *olhar o que está diante de nossos olhos*, por meio da consideração da multiplicidade das práticas de usos de nossa linguagem. A partir dessa concepção pragmática, as descrições do uso de nossa linguagem e de nossas expressões linguísticas permitem distanciar-nos dos mal-entendidos referentes a esses próprios usos. Desse modo, observa-se que, na segunda fase de seu pensamento, Wittgenstein retomará as questões do *Tractatus* de outro modo. Sua atividade terapêutica passa a ver a filosofia como uma atividade cujo objetivo não é oferecer respostas às questões filosóficas, mas sim dissolvê-las, visando a não dogmatização do pensamento a partir do distanciamento da concepção referencialista e do essencialismo lógico.

Nesse sentido, as *Investigações Filosóficas* não se caracterizam como uma obra tradicional, na qual podemos encontrar um discurso contínuo e linear, mas ao contrário, nela há um “discurso interrompido”, apresentando muitos saltos temáticos, conduzindo-nos “de um domínio ao outro”; obrigando-nos, desse modo (através de seu olhar filosófico), a vislumbrar a exploração de “um vasto domínio do pensamento em todas as direções”, que, segundo Wittgenstein (1999, p.25), coincide com a natureza de sua própria investigação.

Em nossa pesquisa, não pretendemos discutir, pontualmente, as questões que se desdobram nessa obra, correspondente à segunda fase do pensamento⁷⁰ de Wittgenstein, mas nos inspiramos em algumas reflexões nela apresentadas. Nesse sentido, buscamos aplicar a *terapia filosófica* às imagens que *naturalizam* alguns aspectos do processo de aprendizagem da leitura e do sistema da escrita que advêm de implicações de diretrizes construtivistas na atividade do ensino na alfabetização. A seguir, sem a pretensão de aprofundar a discussão que tangencia a riqueza das contribuições da segunda fase do pensamento de Wittgenstein, apresentaremos a ideia de filosofia como uma atividade terapêutica que, por isso, busca a cura do dogmatismo presente na origem das confusões conceituais. No caso desta pesquisa, devido

⁷⁰ Para muitos intérpretes do desenvolvimento filosófico do autor do *Tractatus Logico-Philosophicus*, o próprio Wittgenstein encarregou-se de jogar fora a escada que ele mesmo utilizara. “Segundo esses intérpretes, após a publicação do *Tractatus*, Wittgenstein modificou a orientação de sua filosofia, abandonando a perspectiva logicista que caracteriza essa obra. No *Caderno Azul*, no *Caderno Marrom* e, sobretudo, nas *Investigações Filosóficas*, publicados após sua morte, o filósofo passou a trilhar um novo caminho, afirmando ser extremamente insatisfatório o próprio *Tractatus*” (D’OLIVEIRA, 1999, p. 13-14, grifos nossos).

à imposição do cientificismo, sobretudo na área de alfabetização, como se pode observar a partir da sobreposição do psicologismo, imagens dogmáticas se constituem, e sabemos que estas ainda se apresentam vigorosamente no pensamento de muitos alfabetizadores. Nesse sentido, podemos considerá-las como geradoras de possíveis confusões conceituais que requerem a aplicação da terapia filosófica, pois a partir destas imagens exclusivistas podem surgir estranhas e deturpadas interpretações sobre a atividade do ensino e os processos de aprendizagem da língua escrita.

2.3.1. Atividade terapêutica: a cura do dogmatismo

Como tudo o que é metafísico, a harmonia entre pensamento e realidade deve encontrar-se na gramática da língua.

(WITTGENSTEIN, 1981, p. 27, §55, grifo nosso)

Wittgenstein apresenta-nos, após o *Tractatus lógico-philosophicus*, o esboço bem articulado de uma atividade filosófica, através da noção da Gramática⁷¹ do uso das palavras, e uma concepção de “*terapia*” filosófica, que permite abordá-la de maneira original (MORENO, 1995, p. 11).

No final do século XIX, surgiu um movimento filosófico conhecido como *virada linguística*, que trouxe a linguagem para o centro das discussões e debates. Abandona-se a preocupação com o objeto, presente no realismo, e com o sujeito, de acordo com a concepção idealista, e se compreende que as possibilidades de significação se dão nos usos, dentro da linguagem, a partir da interação social. Wittgenstein, dessa maneira, é considerado um dos expoentes da virada linguística⁷², questionando não apenas as concepções essencialista e

⁷¹ Conforme Wittgenstein (2010), em sua obra *Gramática Filosófica*: “A gramática não é responsável por nenhuma realidade. São as regras gramaticais que determinam o significado (que o constituem) e, portanto, elas próprias não são responsáveis por qualquer significado e, nessa medida, são arbitrarias. Não se trata de serem, ou não, essas regras corretas para o uso de ‘não’ (isto é, se estão em concordância com seu significado). Pois, sem essas regras, a palavra não tem nenhum significado, e, se mudamos as regras, ela agora tem outro significado (ou nenhum), e, nesse caso, podemos muito bem mudar a palavra também” (p. 139, §133, grifos nossos). Sobre este aspecto, Glock (1998, p. 193) salienta que “a noção de gramática chama atenção para o fato de que falar uma língua é, entre outras coisas, tomar parte em uma atividade guiada por regras”.

⁷² No final do século XIX, começam a surgir novas reflexões sobre a linguagem, reunidas pela expressão “*virada linguística*”. Sobre essa questão discorre Gottschalk (2007b, p. 464) que impulsionado, em particular, pelas ideias de Wittgenstein, já em meados do século XX, esse movimento instigou vários filósofos da

referencial, mas o próprio fazer filosófico, que, para ele, passa a ser considerado como uma atividade⁷³.

Alguns recortes do parágrafo §89 evidenciam a crítica do filósofo à concepção referencial⁷⁴ da linguagem da lógica, presente em sua primeira obra *Tractatus*, a partir do questionamento: “Com estas reflexões, estamos lá onde o problema está: Até que ponto a lógica é algo sublime?” (WITTGENSTEIN, 1994, p. 64, §89). Em sua atividade autoterapêutica, o filósofo destaca o caráter essencialista que os pressupostos lógicos buscavam, de acordo com a teoria da figuração, visando encontrar significados precisos e fundamentos últimos, conforme a concepção referencial de linguagem:

Pois parecia competir-lhe uma profundidade especial – *um significado geral*. Parecia que ela estava na base de todas as ciências. – É que a reflexão lógica investiga a *essência* de todas as coisas. Ela quer ver as coisas em seu *fundamento* e não deve se preocupar se o acontecimento real é deste ou outro modo. Ela não emerge de um interesse por fatos da natureza nem da necessidade de apreender conexões causais, mas de uma aspiração *por compreender o fundamento ou a essência de tudo que é empírico*. (WITTGENSTEIN, 1994, p. 64, §89, grifos nossos)

Wittgenstein esclarece sua intenção terapêutica de não produzir *novas teorias* para se contrapor à concepção essencialista, mas de *colocá-la em cheque* quanto à dogmatização desse sistema, propondo, em contrapartida, a compreensão da lógica como mais uma prática de uso da linguagem. Atenta para que *olhemos o que já está aberto*, se almejamos compreendê-la:

Não que para isto devêssemos rastrear fatos novos: para nossa investigação é muito mais essencial que não queiramos aprender nada *novo* com ela. *Queremos compreender algo que já está aberto diante de nossos olhos*. Porque, em certo sentido, é isto que parecemos não compreender. (WITTGENSTEIN, 1994, p. 64, §89, grifo nosso)

educação de língua inglesa, como Gilbert Ryle, Michael Oakshott, Israel Scheffler, entre outros, a retomar as questões filosóficas da educação sob nova perspectiva linguística.

⁷³ Sobre essa questão, Moreno (1995) esclarece que após o *Tractatus*, Wittgenstein não mais considera a linguagem como uma entidade fixa, da qual se pudesse exibir a essência através de um simbolismo formal. “A *linguagem* passa a ser considerada um caleidoscópio de situações de uso das palavras em que o contexto pragmático não pode mais ser eliminado. Dessa forma, a palavra ‘*linguagem*’ indica, a partir de então, um conjunto aberto de diferentes atividades envolvendo palavras, uma ‘família’ de situações em que usamos palavras relativamente a circunstâncias extralinguísticas”. (p. 15, grifos nossos)

⁷⁴ O referencialismo apresenta-se predominante na tradição filosófica, para a qual uma palavra possui um significado se a ela corresponde um objeto, seja físico ou material, lógico ou racional. Tal concepção da linguagem é levada às últimas consequências na obra *Tractatus*.

Para a terapia da imagem (mencionada anteriormente), Wittgenstein apresenta sua crítica à ideia de uma suposta essência da linguagem humana, e, também, procura descortinar as possibilidades de condições de significados na linguagem. Nesse sentido, observamos a sua inquietação sobre a intenção de Santo Agostinho na busca de encontrar uma definição *precisa* e *essencial* para o conceito de tempo, ou melhor, na procura de *explicações* para este conceito:

Santo Agostinho diz (Conf. XI/14): “Quid est ergo tempus? Si nemo ex me quaerat scio; si quaerenti explicare velim, nescio”. – Não daria para dizer isto de uma questão da ciência da natureza (p. ex.: da questão acerca do peso específico do hidrogênio). Aquilo que sabemos, se ninguém nos pergunta, mas que já não sabemos mais, se devemos explicá-lo, é algo que devemos nos *lembrar*. (E, obviamente, é algo de que, por um motivo qualquer, dificilmente nos lembramos). (WITTGENSTEIN, 1994, p. 65, §89⁷⁵, grifo do autor)

Quando Santo Agostinho pergunta *o que é o tempo*, sabe que não se trata de uma pergunta sobre algo novo a respeito do fenômeno tempo. Observa-se, assim, que o filósofo cristão “sabe” a respeito do tempo, mas se diz incapaz de responder à pergunta “**o que é o tempo?**”, ou seja, ele busca uma explicação para um conceito *essencial* do que seria o tempo.

Nesse sentido, a pergunta filosófica surge porque temos a impressão de não compreender algo, como por exemplo, “o tempo”. E se nesta situação perguntamos “o que é o tempo?” expressando falta de clareza ou um incômodo, esta indagação poderia ser comparada com a pergunta “por quê?”, tal como é feita, muitas vezes, por crianças. Dessa forma, Agostinho pergunta pelo fenômeno tempo, mas, na verdade, está preso a uma palavra. Perguntas como “o que é o tempo?”, “o que é a verdade?”, “o que é o significado”, muitas vezes são perguntas a respeito do emprego de um conceito, no entanto, são interpretadas como perguntas empíricas, a respeito de fenômenos ou dados objetivos (SPANIOL, 1989, p. 83-84).

Para melhor elucidar este aspecto, ressaltamos que a obra *O Livro Azul* é iniciada com a seguinte pergunta: “**o que é o sentido de uma palavra?** Abordamos esta questão perguntando, em primeiro lugar, o que é uma explicação do sentido de uma palavra; a que se assemelha a explicação de uma palavra?” (WITTGENSTEIN, 1992, p. 25, grifo nosso em negrito). Segundo o filósofo, esta questão, tal como a pergunta “como é que medimos um

⁷⁵ Sobre esta passagem, Moreno (2009, p. 174) ressalta que podemos observar uma profunda analogia entre a atitude ética afirmada por Wittgenstein e a sua terapia conceitual em filosofia, pois aponta que a terapia conceitual do pensador tem início, de fato, quando uma instabilidade se instala no pensamento, até então, repousando na certeza inquestionada do solo originário que desperta ao procurar por uma explicação.

comprimento?”, pode nos ajudar a compreender “o que é o comprimento”. Vejamos como ele procura esclarecer a tais perguntas:

As questões “O que é o comprimento?”, “O que é o sentido?”, “O que é o número um?” etc., causam-nos um constrangimento mental. Sentimos que para lhes dar respostas deveríamos apontar para algo e, contudo, sentimos que não podemos apontar para nada. (Enfrentamos uma das grandes fontes da desorientação filosófica: um substantivo faz-nos procurar uma coisa que lhe corresponda). (WITTGENSTEIN, 1992, p. 25)

Para explicitar o que apontou como “fontes da desorientação filosófica”, Wittgenstein (1992, p. 25) afirma que a pergunta “o que é uma explicação do sentido?” apresenta duas vantagens, porque, num certo sentido, traz à tona a indagação “o que é o sentido”, mas também nos chama a atenção de que para a compreensão do sentido de “sentido” deveríamos também compreender o sentido de “explicação de sentido”:

Numa palavra: “perguntemos o que é a explicação do sentido, visto que seja o que for que ela explique, isso será o sentido”. O estudo da gramática da expressão “explicação do sentido” revelar-nos-á algo sobre a gramática da palavra “sentido” e curar-nos-á da tentação de procurar à nossa volta um objeto a que se pudesse chamar “o sentido”. (WITTGENSTEIN, 1992, p. 25-26)

Wittgenstein (1992, p. 26) salienta que, usualmente, o que chamamos de “explicações do sentido de uma palavra” pode ser dividido, grosso modo, em definições verbais e ostensivas:

Ver-se-á mais tarde em que sentido esta divisão é apenas imperfeita e provisória (e o fato de o ser constitui um aspecto importante). A definição verbal, visto que nos conduz a uma expressão verbal a outra, não nos leva, num certo sentido, mais longe. Na definição ostensiva, contudo, parecemos aproximar-nos, de um modo mais efetivo, de conhecimento do sentido. (WITTGENSTEIN, 1992, p. 26)

Por outro lado, o filósofo nos adverte para a dificuldade com que nos deparamos quando não existem definições ostensivas para palavras como “um”, “número”, “não” etc., e, para isso, lança mais uma questão: “Será necessário compreender a própria definição ostensiva? – Não poderá a definição ostensiva ser mal compreendida?” (WITTGENSTEIN, 1992, p. 26). Assim, instiga-nos a pensar:

Se a definição explica o sentido de uma palavra, não é, sem dúvida, essencial que a palavra tenha sido ouvida anteriormente. Atribuir-lhe um sentido é o dever da definição ostensiva. Expliquemos, então, a palavra “tove” apontando para um lápis e dizendo “isto é tove”. (Em vez de “isto é tove” podia aqui ter dito “isto chama-se tove”. Chamo atenção para isto para eliminar, de uma vez por todas, a ideia de que as palavras da definição ostensiva predicam algo do definido; a confusão entre a frase “isto é vermelho”, e a definição ostensiva “isto se chama vermelho”). Ora a definição ostensiva “isto é tove” pode ser interpretada de múltiplas maneiras [...]. (WITTGENSTEIN, 1992, p. 26)⁷⁶

A partir de sua concepção pragmática, Wittgenstein observa que a compreensão do sentido não é apreendida por meio de entidades mentais e subjetivas – solipsistas⁷⁷ –, mas, ao contrário, no interior da própria linguagem, ou seja, dentro de seus diferentes usos, nos quais a significação se constitui a partir do seguimento de regras:

Pode também acontecer que alguém tire, do que era dito como comunicação, uma elucidação da palavra. [nota marginal: Aqui se esconde uma superstição plena de consequências]. Não posso dizer com 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, p. 41, §38)

Como vemos acima, ele chama atenção para o fato de que usamos a expressão “querer dizer⁷⁸” como uma regra da nossa linguagem, e não como se referindo a algo fora da linguagem. Desse modo, empregá-la como se referindo a um suposto estado mental extralinguístico leva a equívocos e confusões de natureza conceitual. Para ampliar a discussão sobre “ter em mente”, tomamos outro exemplo proposto por Wittgenstein: “Se eu der a alguém a ordem: ‘traz-me uma flor vermelha daquele prado’, como é que ele pode saber qual o tipo de flor que há de trazer, se eu apenas lhe dei uma *palavra*?” (WITTGENSTEIN, 1992, p. 27, grifo do autor).

A partir dessa indagação, Wittgenstein procura oferecer o esclarecimento do conceito de *ter em mente*:

⁷⁶ No tópico a seguir intitulado *Jogo de linguagem e semelhanças de família*, trataremos a questão de que na linguagem não há critérios absolutos de “significado”, pois, diferentemente da concepção referencial de linguagem, apresentaremos que a constituição de sentidos ocorre no interior de usos nas práticas sociais e atividades que pertencem à linguagem.

⁷⁷ Conforme Abbagnano (2000, p. 918), 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” (ABBAGNANO, 2000, p. 919, grifo nosso).

⁷⁸ Na tradução realizada por Marcos Montagnoli (1994) encontramos a expressão “ter em mente”. No entanto, não foi possível citar esta versão, visto que apresenta um equívoco em sua tradução no parágrafo §38, com relação a outros termos que poderiam comprometer ou enviesar a interpretação do leitor quanto a outros aspectos dessa mesma passagem.

A primeira resposta que se pode alvitrar é a de que foi procurar uma flor vermelha tendo em mente uma imagem vermelha, e comparando-a com as flores para ver qual delas tinha a cor da imagem. Ora, de fato, essa maneira de procurar existe, e não é de modo nenhum essencial que a imagem utilizada seja mental. De fato, o processo pode ser o seguinte: levo uma tabela que faça corresponder nomes a quadrados coloridos. Quando ouço a ordem “traz-me etc” traço com o meu dedo uma linha, partindo da palavra “vermelho” até um certo quadrado, e procuro uma flor que tenha a mesma cor do quadrado. Mas esta não é a única maneira de procurar e não é a habitualmente utilizada. Olhamos à nossa volta, dirigimo-nos para uma flor e colhemo-la sem a comparar com o que quer que seja. Para verificar que o processo de execução da ordem pode ser deste tipo, considerem a ordem “*imagina* uma mancha vermelha”. Neste caso, não serão tentados a pensar que *antes* de a executarem devem imaginar uma mancha vermelha que vos sirva de modelo para a mancha vermelha que vos foi pedido que imaginassem. (WITTGENSTEIN, 1992, p. 27-28, grifos do autor)

Em seguida, o filósofo apresenta a sua crítica sobre a concepção mentalista com relação a certos processos mentais definidos que parecem ser inseparáveis do funcionamento da linguagem e seriam, de acordo com essa concepção, “os únicos a condicioná-lo”:

Refiro-me aos processos de compreensão e significação. Os signos da nossa linguagem parecem não ter vida sem estes processos mentais; e poderia ter-se a impressão de que a única função dos signos é a de induzir tais processos e de que estes são, na realidade, as únicas coisas em que deveríamos estar interessados. Por conseguinte, se vos perguntarem qual é a relação entre um nome e a coisa que designa, sentir-se-ão inclinados a responder que se trata de uma relação psicológica, e possivelmente pensarão especificamente, ao dizerem isto, no mecanismo da associação. (WITTGENSTEIN, 1992, p. 28)

Complementa a sua ideia, mencionando que, no entanto:

Somos tentados a pensar que o mecanismo da linguagem é composto por duas partes; uma parte inorgânica, a manipulação dos signos, e uma parte orgânica, a que podemos chamar a compreensão destes signos, a atribuição de sentido a estes signos, a sua interpretação, o pensamento. Estas últimas atividades parecem decorrer num meio fora do vulgar, o espírito; e o mecanismo do espírito, cuja natureza, segundo parece, não compreendemos completamente, pode produzir efeitos não susceptíveis de serem provocados por um mecanismo material. (WITTGENSTEIN, 1992, p. 28-29)

Sendo assim, para o filósofo, um pensamento pode, ou não, estar de acordo com a realidade: “Posso pensar num homem que não está presente; sou capaz de o imaginar, de me referir a ele num qualquer comentário a seu respeito, mesmo que ele se encontre a milhares de quilômetros, mesmo que esteja morto” (WITTGENSTEIN, 1992, p. 29).

Com base nas ilustrações citadas na passagem acima, vale ressaltar que, segundo sua crítica à concepção referencial de linguagem, a atividade mental e psíquica passa a ser

considerada irrelevante para a constituição de significado. Essa teoria referencial do significado consiste em uma determinada visão da linguagem, oriunda da tradição filosófica, que Wittgenstein apresenta nas premissas do primeiro parágrafo das *Investigações Filosóficas*, ao lançar um recorte da obra *Confissões* de Santo Agostinho:

Se os adultos nomeassem algum objeto e, ao fazê-lo, se voltassem para ele, eu percebia isto e compreendia que o objeto fora designado pelos sons que eles pronunciavam, pois eles queriam indicá-lo. Mas deduzi isto dos seus gestos, a linguagem natural de todos os povos, e da linguagem que, por meio da mímica e dos jogos com os olhos, por meio dos movimentos dos membros e do som da voz, indica as sensações da alma, quando esta deseja algo, ou se detém, ou recusa ou foge. Assim, aprendi pouco a pouco a compreender quais eram designadas pelas palavras que eu ouvia pronunciar repetidamente nos seus lugares determinados em frases diferentes. E quando habituara minha boca a esses signos, dava expressão aos meus desejos. (SANTO AGOSTINHO, 1/8, apud WITTGENSTEIN, 1999, p. 27, §1, grifo do autor em negrito)

Em confronto com a concepção referencial da linguagem, a terapia filosófica mostra a natureza linguística da imagem agostiniana, diante da possibilidade de imaginar o contrário do que apregoa este modelo, pois a significação de um conceito é o conjunto aberto de seus usos. Nessa perspectiva, encontrar uma significação determinada para um conceito corresponde a estabelecer uma *convenção* para a aplicação determinada desse conceito, ou ainda, a propor uma forma de “organizar as situações” dos “objetos de comparação” que lance luz sobre a nossa experiência (MORENO, 1995, p. 38).

Gottschalk (2009, p. 250), sobre esta imagem agostiniana, observa que não apenas grandes filósofos da antiguidade estão atrelados a uma concepção referencial de linguagem que pressupõe que o significado é o objeto (empírico, ideal ou mental), ou seja, é a referência da palavra que o substitui –, mas toda a tradição filosófica permanece fiel a teorias essencialistas do significado e do conhecimento que têm como pretensão fundamentar todo nosso conhecimento objetivo do mundo e, desse modo, resolver os enigmas que surgiriam nos diversos campos do saber.

Voltando a nossa atenção ao primeiro parágrafo das *Investigações Filosóficas*, observamos a crítica do filósofo com relação à concepção essencialista, ou melhor, à *imagem agostiniana*, destacando que “nessas palavras temos, assim me parece, *uma determinada imagem da essência de linguagem humana*” (WITTGENSTEIN, 1999, p. 27, §1, grifo nosso).

Dando continuidade à sua crítica, o filósofo destaca qual seria esta *imagem* da concepção referencialista, sobre a qual aplica a sua terapia filosófica:

[...] *as palavras da linguagem denominam objetos – frases são ligações de tais denominações.* – Nesta *imagem* da linguagem encontramos as raízes da ideia: cada palavra tem uma significação. Esta significação é agregada à palavra. É o objeto que a palavra substitui. (WITTGENSTEIN, 1999, p. 27, §1, grifos nossos)

Para Wittgenstein, essa concepção referencial conduz a equívocos e confusões que surgem pela consideração de sentidos *fora da linguagem*, ou melhor, quando não se contempla a multiplicidade de seus usos na linguagem, ela *entra de folga*:

Isto está ligado com a concepção de denominação como um processo, por assim dizer, *oculto*. *A denominação aparece como uma estranha ligação de uma palavra com um objeto.* – E uma ligação assim estranha ocorre realmente quando o filósofo, para evidenciar o que seja a relação entre o nome e o denominado, fita um objeto diante de si, enquanto repete um nome inúmeras vezes, ou mesmo a palavra “isso”. *É que os problemas filosóficos têm origem quando a linguagem folga. E aí podemos imaginar, todavia que denominar é um ato psíquico notável, quase um batismo de um objeto [...].* (WITTGENSTEIN, 1994, p. 36, §38, grifos nossos)

A filosofia passa, então, a ser concebida como “doença da linguagem”⁷⁹, e os problemas filosóficos surgem quando a linguagem “tira férias”. Vejamos, nesse sentido, como Wittgenstein observa a questão de *ter em mente* as palavras:

[...] como se dá isto: *ter em mente* as palavras “*Isto é azul*”, uma vez como afirmação sobre o objeto para o qual se aponta outra vez como explicação da palavra “azul”? No segundo caso, o que se tem em mente, na verdade, é “*Isto se chama azul*”. Pode-se, portanto, *ter em mente* a palavra “é” uma vez como “*chama-se*” e a palavra “azul” como “*azul*”, e outra vez o “é” realmente como “*é*”? (WITTGENSTEIN, 1994, p. 35, §38, grifo do autor)

Moreno (2005) esclarece que são afirmações sobre estados mentais internos e processos físicos externos, em suas inter-relações, visando deslindar concepções mentalistas ou behavioristas⁸⁰ sobre os fundamentos da ação significativa e do pensamento, ou seja,

⁷⁹ Se por um lado, a origem dos problemas filosóficos continua sendo a má compreensão da linguagem, por outro, o tratamento dado a esse problema mudou bastante. É comum encontrarmos nas *Investigações Filosóficas*, expressões que descrevem os problemas filosóficos como ilusões do pensamento ou até mesmo como uma doença que precisa ser curada. Nesse sentido, ao encarar os problemas filosóficos como uma *ilusão* ou *doença*, o trabalho do filósofo pode ser chamado de terapêutico. Na medida em que os problemas são ilusões, eles são falsos problemas. Esses problemas são dissolvidos quando descrevemos os diferentes usos da linguagem envolvidos na formulação do problema. A cura, por sua vez, é resultado desta descrição.

⁸⁰ Moreno (1995, p. 62) aponta que devemos distinguir dois aspectos que comportam os conteúdos do mundo: “Por um lado, processos empíricos tais como comportamentos e objetos e, por outro lado, processos anímicos. É possível fornecer explicações mecânicas dos processos anímicos e, neste caso, ofereceremos uma concepção empírica ou behaviorista; podemos, todavia, oferecer uma concepção mentalista desses mesmos processos, que não seja redutível ao seu aspecto físico ou fisiológico.” Desse modo, é importante atentarmos

afirmações a respeito das relações entre ação e compreensão, que esclarecem o conceito de “interpretação” de regras, ao mostrar que se trata de uma atividade de manipulação simbólica exercida em contextos sociais permeados pela linguagem, e não um ato mental solipsista (p. 226).

Ao propor a nova concepção de linguagem como uma diversidade de jogos simbólicos regrados, ligados entre si por semelhanças, Wittgenstein realiza a autoterapia da concepção de exatidão, assim como da ideia de forma lógica como *essência comum* da significação linguística, presentes na primeira fase de seu pensamento. Nesse sentido, vale salientar ainda que o filósofo, na segunda fase de seu pensamento, não nega a existência de essências, mas pressupõe que estas se apresentam *dentro* da linguagem, e, também, a partir de sua natureza convencional (não mais absolutas como para Platão⁸¹), ou seja, através das regras é que são apreendidas, como mais um jogo de linguagem. Além disso, não nega o uso referencial da linguagem⁸², pois, para ele, os equívocos e mal-entendidos ocorrem apenas quando consideramos este uso como o único papel que ela desempenha, isto é, o de descrever e comunicar algo *fora* dela.

De acordo com Wittgenstein, a natureza dos problemas filosóficos como mal-entendidos se revela nas perguntas que fazemos ao filosofar. Neste ponto, ancorando-se na obra *Investigações Filosóficas*, Spaniol (1989) nos instiga a observar este aspecto:

para esta distinção, porque Wittgenstein se recusa a admitir a exclusividade quer da postura behaviorista, quanto a mentalista, enquanto formas para o esclarecimento gramatical.

⁸¹ Para Gottschalk (s/d, p. 1): “A maiêutica socrática ocupa até hoje um lugar incontestável na reflexão filosófica sobre métodos de ensino, uma vez que responde, de uma perspectiva platônica e mesmo neoplatônica, ao paradoxo do conhecimento colocado pelos sofistas: como é possível conhecermos algo do qual não sabemos nada? Para esses professores itinerantes, não haveria um conhecimento absoluto a ser transmitido, todo o saber possível se reduz a meras opiniões refutáveis por hábeis argumentos. Para combater o relativismo presente nos argumentos dos sofistas, Platão recorre a mitologias e entidades metafísicas, esboçando em um de seus diálogos de transição, *Mênnon*, pela primeira vez, a sua teoria da reminiscência, ou seja, a ideia de que a alma é imortal e que teria contemplado todas as verdades possíveis em outras encarnações. Para ter acesso a estes conhecimentos verdadeiros, esquecidos pelo simples mortal, seria necessário um trabalho de rememoração: através de perguntas e respostas submetidas à leis da dialética, o discípulo poderia ser conduzido, sim, a uma realidade objetiva, absoluta e perene”.

⁸² Segundo Gottschalk (s/d), uma das principais consequências da crítica de Wittgenstein ao ideal de exatidão é colocar em cheque a concepção figurativa da linguagem, ou seja, a ideia de que esta teria como função exclusiva a descrição dos fatos do mundo: “Também denominada por Wittgenstein de ‘concepção referencial da linguagem’, esta concepção pressupõe, platonicamente, que os significados de nossos conceitos sejam independentes do *uso* que fazemos deles, assim, as palavras e nossas expressões linguísticas teriam apenas uma função de ‘etiquetagem’. Ainda dominante em diferentes teorias do significado e vertentes epistemológicas, este modo de ver a linguagem faz abrir um abismo intransponível entre ela e o mundo dos fatos, gerando, assim, um grande enigma filosófico: como explicar a harmonia entre linguagem e mundo se pertencem a domínios de natureza tão diferentes?” (p. 4, grifo nosso).

Perguntamos: “Como podemos *pensar* o que não é o caso?”(cf. IF. §95). “E se *esta pergunta nos inquieta*, devemos admitir, por outro lado, que não há nada mais fácil do que pensar algo que não é o caso. Quero dizer que aqui se mostra que nossa dificuldade não provém de nossa incapacidade de nos representar *como é* que pensamos algo” (BB, 56). Quer dizer, a pergunta – *como se pode pensar o que não é o caso* – não é uma pergunta científica, com ela não exprimimos nosso desejo de saber algo novo sobre o fenômeno do pensamento. *Nossa dificuldade, externada na pergunta, reside alhures.* (SPANIOL, 1989, p. 83, grifos nossos)

Wittgenstein (1999, p. 65) afirma que “a filosofia é uma luta contra o enfeitamento do nosso entendimento pelos meios de nossa linguagem” e os problemas filosóficos devem ser resolvidos não pelo acúmulo de novas experiências, mas pela combinação do que “é há muito tempo conhecido”. Como já mencionado, valendo-se de sua visão crítica da tradição filosófica, a filosofia deixa de postular teses e teorias, por isso, não deve mais tecer pretensiosas *considerações científicas*. Para ele, “Era certo dizer que nossas considerações não deviam ser consideradas científicas. A experiência ‘de que isto ou aquilo possa ser pensado contra nosso preconceito’, o que quer que isso signifique, não podia nos interessar (a concepção pneumática do pensamento)” (p. 65, §109).

E, dessa maneira, o filósofo conclui que “não devemos construir nenhuma espécie de teoria” (WITTGENSTEIN, 1999, p. 65, §109). Para ele, não deve haver nada de hipotético em nossas considerações sobre a linguagem, e, por isso, toda *explicação* deve desaparecer e ser substituída apenas por *descrição*. Esta descrição “recebe sua luz, isto é, sua finalidade, dos problemas filosóficos. Estes problemas não são empíricos, mas são resolvidos por meio de um exame do trabalho de nossa linguagem e de tal modo que este seja reconhecido: *contra* o impulso de mal compreendê-lo” (p. 65, §109, grifo do autor).

Assim, ao considerar o trabalho de nossa linguagem para evitar possíveis más compreensões, a terapia filosófica, ou descrição gramatical⁸³, apresenta-se como a terapia do pensamento quando este é invadido por imagens que o dirigem para uma *única e exclusiva* direção. A imagem nos mantém presos e não podemos dela nos desvencilhar, pois a mesma reside em nossa linguagem, e, por isso, é repetida inexoravelmente. Desse modo, Wittgenstein (1999) propõe que não procuremos uma suposta essência extralinguística das palavras, mas como de fato são usadas em seu emprego cotidiano, afastando-nos, assim, do seu emprego metafísico (p. 65-66, §115-§116).

⁸³ A descrição gramatical caracteriza-se como a atividade que possibilita evidenciar a diversidade de formas de usos das palavras e, desse modo, explicitar suas inúmeras possibilidades de sentidos. Assim, salientamos que para Wittgenstein a linguagem não se restringe à palavra, pois ela pode ser comparada a um conjunto aberto de jogos, constituídos por regras; embora não sejam as mesmas que regem o uso considerado normativo da língua escrita e falada, convencionam e auxiliam na compreensão do funcionamento e dos usos da língua, engendrada dentro de contextos de uma *forma de vida*.

Sobre essa concepção de atividade filosófica, Moreno (2009, p. 144) elucida que a atividade terapêutica de Wittgenstein, através da discussão, deve ter efeito transformador sobre a vontade do interlocutor, levando-o a modificar a sua maneira de agir, mas não mudar suas convicções ligadas a crenças e opiniões sobre o verdadeiro e o falso.

Com base nessa visão, Moreno salienta que temos uma concepção de atividade filosófica que parece conduzir a resultados exclusivamente negativos:

Todavia, está em jogo também, uma aparente contradição entre essa concepção negativa da atividade filosófica e as afirmações, igualmente frequentes, que faz Wittgenstein a respeito dos diversos temas que aborda, afirmações que parecem ser teses positivas e não meramente esclarecimentos conceituais que nada colocam no lugar do que foi eliminado pela terapia. São afirmações sobre o aprendizado, isto é, distinções entre um saber como fazer, prático, e um saber a respeito das regras, teórico, guiando nossas ações; distinções que permitem a Wittgenstein esclarecer o conceito de “*seguir regras*” enquanto fundamento da ação significativa e do pensamento. (MORENO, 2005, p. 226, grifo nosso)

Desse modo, Moreno (2004, p. 275) conclui que a filosofia se torna, dessa maneira, uma atividade terapêutica, e o seu principal resultado será a cura do dogmatismo presente na origem de confusões conceituais. Essa cura, entretanto, não propõe sugestões sobre as verdadeiras ou legítimas soluções a serem adotadas, ou melhor, nem mesmo prescreve ou sugere quais conceitos viriam a solucionar as confusões iniciais dissolvidas.

2.4. Jogo de linguagem e semelhanças de família

Caimos numa superfície escorregadia onde falta o atrito, onde as condições são, em certo sentido, ideais, mas onde por esta mesma razão não podemos mais caminhar, necessitamos então o atrito. Retornemos ao solo áspero!

(WITTGENSTEIN, 1999, p. 64, §107, grifo do autor)

A expressão *jogo de linguagem* apresenta a nova imagem da linguagem, apresentando-se como a unidade entre o uso da língua a partir de regras, como condição para a interpretação de uma situação que está relacionada a uma *forma de vida*. Entre os mais diversos *jogos de linguagem* possíveis, o que talvez pudesse ser considerado elemento comum seria o uso

normativo de símbolos linguísticos, em um processo de internalização de *normas* dentro de uma *forma de vida*.

Como podemos observar no parágrafo §65, Wittgenstein não oferece, contudo, uma explicação do que seja, precisamente, *jogos de linguagem*, pois incorreria em algum tipo de *essencialismo*:

aqui nos deparamos com a grande questão que está por trás de todas essas considerações. É que alguém poderia retorquir: “Você facilita muito a coisa! Você fala de todos os *jogos de linguagem possíveis*, mas não disse, em nenhum lugar, *o que é a essência do jogo de linguagem*, e portanto da linguagem. *O que é comum a todos esses processos e os torna uma linguagem ou peças da linguagem*. Você se dá de presente, portanto, exatamente a parte da investigação que, a seu tempo, lhe deu as maiores dores de cabeça, a saber, a parte que diz respeito à forma geral da proposição e da linguagem”. E isso é verdadeiro. Ao invés de indicar algo que seja comum a tudo que chamamos de linguagem, digo que não há uma coisa sequer, que seja comum a estas manifestações, motivo pelo qual empregamos a mesma palavra para todas, – mas são aparentadas entre si de muitas maneiras diferentes. Por causa *deste parentesco, ou destes parentescos* chamamos a todas de “linguagens”. Quero tentar elucidar isto. (WITTGENSTEIN, 1994, p. 51, §65, grifos nossos)

O parágrafo acima aponta para uma concepção de linguagem, na qual o sentido de uma palavra é dado pelo próprio *jogo de linguagem*, onde ela é aplicada, e não por uma suposta essência. Dessa maneira, na multiplicidade de manifestações da linguagem, encontramos apenas *parentescos* e, por isso, não seria possível encontrarmos uma essência.

Oliveira (2004, p. 342) observa que Wittgenstein remete o *jogo de linguagem* ao caráter linguístico de toda e qualquer construção de sentido, integrando linguagem e ação no mundo real. No entanto, aponta que o filósofo não estava preocupado com a comunicação, e sim com a filosofia. E, sobretudo, ao praticar a terapia filosófica não se propôs a elaborar uma teoria, mas, ao contrário, questiona a aspiração universalista de qualquer teoria. Nesse sentido, o autor ressalta que:

Em Wittgenstein, o termo “teoria” diz respeito à elaboração de hipóteses a serem verificadas empiricamente, que podem ser verdadeiras ou falsas. Já o jogo da linguagem da filosofia não se atém à empiria, investigando antes as condições de possibilidade do sentido – articulado necessariamente de forma linguística, e não de modo transcendental-metafísico, como na tradição. Por isso não se trata de buscar uma *explicação* (pensar), e sim de uma *descrição* (olhar), §66). (OLIVEIRA, 2004, p. 342, grifos do autor).

O segundo Wittgenstein, desse modo, não se restringirá a falar sobre a linguagem, mas de diferentes usos da linguagem, ou seja, sobre *jogos de linguagem*. Assim, com base nesse pressuposto, não há mais critérios absolutos de significado, nem mesmo carência de significado, comenta Fann:

cuando decimos “este no tiene sentido” queremos decir: “esto carece de significado en el este juego (lingüístico) concreto”. En efecto, Wittgenstein *llegó a afirmar que “tiene sentido” es vago, y tendrá usos distintos en casos distintos, pero... la expresión “tiene sentido” es tan útil como “juego”, aunque, al igual que “juego”, cambia su significado cuando pasamos de una proposición a otra. Así, pues, la crítica de una aserción al tachársela de sinsentido, será siempre un argumento ad hoc que hace referencia a un contexto.* (FANN, 1975, p. 104-105, grifo nosso)

O “novo método” não consiste, para Wittgenstein, em apresentar um conjunto de regras a serem aplicadas, mas em *treinar* o interlocutor a organizar a “visão panorâmica” de cada problema filosófico, tratando-se de situar cada problema no amplo contexto de uso dos conceitos nele envolvidos, através da criação de exemplos de casos intermediários que levassem ao tratamento, como processo terapêutico, do pensamento sobre o sentido do problema (MORENO, 2009, p. 144).

Segundo Moreno (2009), a eficácia do “método” wittgensteiniano, como terapia conceitual, dependerá do interlocutor aceitar submeter-se a ele, ou seja, para isto necessita ser persuadido a se tornar um paciente a ser tratado. O interlocutor precisa reconhecer que está imerso em uma confusão conceitual, sempre que vier a afirmar, com convicção, a *verdade absoluta* de uma tese filosófica; e, neste caso, as barreiras da sua vontade precisam ser vencidas. Nesse sentido, o autor oferece-nos um exemplo ao destacar que o terapeuta deve, previamente, submeter-se ao tratamento, para que possa aplicá-lo:

Esta última condição, no caso do tratamento filosófico e conceitual – e diferentemente da terapia psicanalítica – corresponde ao exercício de *autoterapia* que é uma habilidade a ser desenvolvida solitariamente, ou melhor, com interlocutores virtuais que expressam teses filosóficas arraigadas no próprio terapeuta. A discussão empírica não é imprescindível para o método – senão circunstancialmente, como por exemplo, *para ensiná-lo através de amostras de aplicações a casos particulares*, tal como Wittgenstein fazia com seus alunos. (MORENO, 2009, p. 145, grifo nosso)

Como podemos notar, suas reflexões contribuem para elucidar a ideia da constituição de sentidos no interior das práticas sociais que pertencem à linguagem:

[...] assim como em todos os *jogos de linguagem*, os conceitos de sensação e de cor são construídos no interior de práticas sociais, como parte de instituições: dependem de comportamentos habituais, de “expressões naturais” que fazem parte da gramática das expressões linguísticas. Associar um comportamento à expressão “dor de dente” ou um objeto à palavra “azul” equivale a associar um movimento de peão, no jogo de xadrez, à expressão “jogar xadrez”. Por outro lado, não é a existência de cores ou de entidades mentais que “justifica” o emprego que fazemos das expressões correspondentes. *Os critérios de verdade para tais expressões estão na linguagem e não fora dela.* (MORENO, 1995, p. 62, grifo nosso)

Dentro deste contexto terapêutico, em que os critérios de verdade estão na própria linguagem e não fora dela, vários *jogos de linguagem* não possuem uma única coisa em comum, mas apenas semelhanças, formando uma *família*. Dessa maneira, podemos entender a linguagem adicionando e inventando novos *jogos de linguagem*, da mesma forma que ao fiar trançamos fibra com fibra “e a força do trançado não reside no fato de que alguma fibra percorra todo comprimento do fiado, senão no entrelaçamento de várias fibras” (WITTGENSTEIN, 1999, p. 52-53, §67).

Os *jogos de linguagem*, portanto, caracterizam-se como práticas reguladas por padrões públicos que mostram quais ações, lances ou signos são admitidos. Nenhuma expressão tem sentido por si mesma, mas este emerge em função da posição no jogo em que ela se situa. A depender da situação em que o jogador se encontra, certas jogadas serão presumíveis ou surpreendentes, bem como as reações a elas.

Desse modo, o sentido de uma expressão é fruto de uma Gramática, nome dado por Wittgenstein às regras do jogo que determina os possíveis lances de um signo e, portanto, seu significado. Ao descrever as regras do jogo, o filósofo não determina o que é verdadeiro, mas mostra o que pode ser dito com sentido, seja verdadeiro ou falso.

É como se tivéssemos que penetrar os fenômenos: mas nossa investigação não se dirige aos fenômenos, e sim, como poderia dizer, às “possibilidades” dos fenômenos. Isto quer dizer que meditamos sobre a espécie de asserções que fazemos sobre os fenômenos [...]. *Por isso, nossa reflexão é uma reflexão gramatical.* E esta reflexão ilumina o nosso o problema, removendo mal entendidos. *Mal-entendidos que dizem respeito ao uso das palavras, provocados, entre outras coisas, por certas analogias entre as formas de expressão em diversas áreas de nossa linguagem [...].* (WITTGENSTEIN, 1994, p. 65, §90, grifos nossos)

A Gramática, por sua vez, não é objeto de verificação, mas de aceitação, pois o jogador *não* questiona as regras convencionais⁸⁴ enquanto joga, visto que o jogo só existe na medida em que elas são seguidas. Sendo assim, Wittgenstein procura esclarecer quais seriam as possíveis fontes de nossa falta de compreensão:

Uma das principais fontes de nossa falta de compreensão é *que não dominamos com uma clara visão* o uso de nossas palavras. Falta à nossa gramática uma disposição clara. Uma exposição de conjunto transmite a compreensão, que consiste exatamente em “ver conexões”. Daí a importância de se achar e de inventar conectivos. (WITTGENSTEIN, 1994, p. 74, §122, grifo do autor)

Para Wittgenstein (1999, p. 51), não necessitamos de pressupostos metafísicos para justificar a possibilidade do conhecimento. No parágrafo §66, constatamos que são *semelhanças de família*⁸⁵ que passam a constituir instâncias do jogo, ou seja, não há uma essência, ou um fundamento último em todos os *jogos de linguagem*, mas “traços comuns” que “desaparecem e aparecem”, pois as regras gramaticais se ampliam como, por exemplo, no caso da palavra “jogo”:

Como disse: não pense, mas olhe! – Olhe, por exemplo, os jogos de tabuleiro com seus variados parentescos. Passe agora para os jogos de carta: aqui você encontra muitas correspondências com aquela primeira classe, mas muitos traços comuns desaparecem, outros se apresentam. Se passarmos agora para os jogos de bola, veremos que certas coisas comuns são mantidas, ao passo que muitas se perdem. Prestam-se todos eles ao entretenimento? Compare o xadrez com o ludo. Ou há, por toda parte, ganhar e perder, ou uma concorrência dos jogadores? [...] E assim podemos percorrer os muitos, muitos outros grupos de jogos, *ver as semelhanças aparecerem e desaparecerem*. E o resultado desta observação é: vemos uma complicada rede de semelhanças que se sobrepõem umas às outras e se entrecruzam. *Semelhanças em grande e em pequena escala*. (WITTGENSTEIN, 1994, p. 51-52, §66, grifos nossos)

⁸⁴ De acordo com a perspectiva das filosofias pragmáticas, cabe o esclarecimento de Granger (2013) a respeito da palavra “convenção”: “Dois traços emprestados do seu *uso* comum nos parecem aqui ser preponderantes. De um lado, uma convenção supõe aceitação de um enunciado ou de uma regra de conduta, por vários sujeitos, nem que estes sejam fictícios. Ela supõe uma intersubjetividade de princípio, um acordo, sem exigência de justificação por quem a propõe. Por outro lado, uma convenção leva a um enunciado ou a uma regra livremente escolhida, entre outras possíveis, ou mais exatamente, de outras ‘virtuais’. Não são necessariamente arbitrárias, mas também não são dadas explícita e originalmente, as razões de sua escolha” (p. 291, grifo nosso).

⁸⁵ No parágrafo §67 das *Investigações Filosóficas*, Wittgenstein (1994) esclarece o que foi apresentado no parágrafo §66, como “*semelhanças em grande e pequena escala*”. Vejamos a explicitação de uma das ideias centrais de sua terapia filosófica: “Não posso caracterizar melhor essas semelhanças do que por meio das palavras ‘*semelhanças familiares*’; pois assim se sobrepõem e se entrecruzam as várias semelhanças que existem entre os membros de uma família: estatura, traços fisionômicos, cor dos olhos, andar, temperamento etc. E eu direi: *os ‘jogos’ formam uma família*” (p. 52, §67, grifos nossos).

Contra-pondo-se às teorias essencialistas do conhecimento, Wittgenstein sugere que *não pensemos, mas olhemos*; propondo, assim, que não formulemos teorias e teses, mas *vejamos* como realmente empregamos nossos conceitos, ou seja, que olhemos como agimos ao *usar* os conceitos, pois, na terapia filosófica, o que se busca com o esclarecimento das confusões linguísticas é a cura do pensamento dogmático, quando este se encontra *perdido* ao buscar sentidos essenciais e extralinguísticos.

Como podemos observar, a concepção de linguagem do filósofo austríaco é absolutamente pragmática e rompe radicalmente com a tradição. Em diferentes pontos de sua obra, *Investigações Filosóficas*, Wittgenstein explicita o que entende por *jogo de linguagem*, mas, no parágrafo §66, encontramos uma elucidação do conceito de jogo, ou de jogar, que serve para apresentar outro conceito, o de *semelhança de família* (cf. OLIVEIRA, 2004, p. 339-340).

Isso implica que toda observação dessa *multiplicidade* é também uma análise parcial de determinada *forma de vida (Lebensform)*, pois, à medida que se torna claro como uma determinada expressão ou determinada locução deve ser empregada numa situação (bem como em que espécie de situação o emprego é permitido), conseguimos uma informação parcial a respeito das “regras para o uso” e do significado da locução ou da expressão. Este método de sucessivas introversões acerca dos significados, das igualdades de significados e das diferenças de significados, é demorado e cansativo (STEGMÜLLER, 1976, p. 453).

Ainda sobre este aspecto, Gottschalk (2007b) aponta que uma das contribuições de Wittgenstein para o esclarecimento da concepção referencial da linguagem foi ter sugerido que “não pensemos, mas olhemos” como de fato utilizamos a linguagem. Para o pensador, o significado de uma palavra está no uso que fazemos dela no interior do *jogo de linguagem*, em um determinado contexto. A expressão *jogo de linguagem* é utilizada para enfatizar que não há significados fixos e imutáveis, que seriam apenas etiquetados por meio das palavras. Sobre essa questão, a pesquisadora esclarece que as palavras

são imersas em diferentes atividades e é apenas quando as aplicamos em um determinado contexto que adquirem significado. Assim, da mesma forma que uma peça de tabuleiro em um jogo de xadrez difere de uma mera peça de madeira em virtude de seu papel no jogo, as palavras só adquirem sentido ao serem empregadas dentro de um jogo de linguagem. (GOTTSCHALK, 2007b, p. 464-465, grifos nossos)

Para Wittgenstein, agimos com sentido em uma determinada instituição, segundo o que se espera em seu interior⁸⁶:

o *significado* da palavra cadeira vai ser dado pela *regra*, ou por um conjunto de regras que estou seguindo ao empregar essa palavra em um determinado contexto, e não por uma experiência que seja extraída de determinados objetos empíricos. *Dai o termo jogo de linguagem*. Utilizamos as palavras dentro de uma linguagem que tem regras de *uso*, que não se confundem com nossas experiências empíricas. São regras públicas, que são ensinadas e aprendidas. (GOTTSCHALK, 2007b, p. 465, grifos nossos)

Podemos concluir que *aprendemos* o significado das palavras *aprendendo* a utilizá-las, da mesma forma que aprendemos a jogar xadrez: “não pela associação de peças a objetos, mas sim pelo aprendizado dos movimentos possíveis para tais peças”. Dessa forma, os *jogos de linguagem* são ensinados como “modos de usar” signos, que são mais simples do que aqueles usados em nossa linguagem cotidiana como “formas primitivas de linguagem”, com as quais “uma criança começa a usar as palavras” (GLOCK, 1998, p. 226).

O parágrafo §476 da obra *Da Certeza* (2012) exemplifica a relevância das práticas de usos na linguagem para o aprendizado da criança quanto à *compreensão* de diferentes sentidos das palavras:

A criança não aprende que há livros, que há poltronas etc; mas sim aprende a ir buscar livros, sentar-se em poltronas etc. Evidentemente, depois surgirão também questões de existência: “Existe um unicórnio?”, etc. Mas uma questão dessas só é possível porque geralmente não surge uma que lhe corresponda. Pois como se sabe como fazer para nos convenceremos da existência de unicórnios? Como se aprendeu o método para determinar se algo existe ou não? (WITTGENSTEIN, 2012, p. 285, §476, grifo nosso)

O conceito de uso, dessa forma, deverá ser entendido de um modo muito amplo, abrangendo tanto o uso da expressão linguística por parte do falante, como também o uso por parte de quem pode compreendê-lo, ou não.

Já no parágrafo §501, da mesma obra citada acima, observamos que na segunda fase de seu pensamento, até mesmo as regras da *lógica* devem ser concebidas como mais um *jogo*

⁸⁶ Inspirada na teoria da *Epistemologia do Uso* de Moreno, Gottschalk (2007b) destaca que recortes do empírico passam a ter uma *função transcendental*, tornando-se regras para o *uso* das palavras ao organizar a nossa experiência, tanto externa como interna, tais como: tabelas, gestos ostensivos, amostras de objetos empíricos, entre outros fragmentos que são utilizados como meios de apresentação de objetos associados a palavras e, por conseguinte, passam a fazer parte da linguagem, deixando de ser elementos meramente empíricos para se tornarem instrumentos linguísticos.

de linguagem⁸⁷, no qual o sentido também é apreendido a partir da prática. Ou seja, por meio de práticas de usos, estas regras constituem sua significação dentro da linguagem⁸⁸, pois segundo o filósofo: “Não estou cada vez mais perto de dizer que, afinal de contas, a *lógica* não se deixa descrever? *Tu tens de observar a prática da linguagem, então tu a vês*” (WITTGENSTEIN, 2012, p. 295, §501, grifo nosso).

Dessa maneira, destacamos, a seguir, o parágrafo §7 das *Investigações Filosóficas*, que elucida práticas de uso da linguagem para as questões relacionadas também ao ensino e à aprendizagem:

*Na prática do uso da linguagem (2)*⁸⁹ uma parte grita as palavras, a outra age de acordo com elas; mas na instrução da linguagem vamos encontrar este processo: o aprendiz dá nome aos objetos. Isto é, ele diz a palavra quando o professor aponta para a pedra. – De fato, vai-se encontrar aqui um exercício ainda mais fácil: o aluno repete as palavras que o professor pronuncia – ambos, processos linguísticos semelhantes. Podemos imaginar também que todo o processo de *uso* de palavras em (2) seja um dos jogos por meio dos quais as crianças aprendem sua língua materna. Quero chamar esses jogos de “*jogos de linguagem*”, e falar de uma *linguagem primitiva* às vezes como de um *jogo de linguagem*. E poder-se-ia chamar também de *jogos de linguagem* os processos de denominação das pedras e de repetição da palavra pronunciada. Pense em certo *uso* que se faz das palavras em brincadeiras de roda. Chamarei de “*jogo de linguagem*” também a totalidade formada pela linguagem e pelas atividades com as quais ela vem entrelaçada. (WITTGENSTEIN, 1994, p. 18-19, §7, grifos nossos)

Como pudemos observar no tópico anterior, Wittgenstein (1999) introduz as *Investigações Filosóficas* a partir da crítica à teoria referencial da linguagem, citando uma passagem das *Confissões* de Santo Agostinho. O filósofo observa que Agostinho não fala de uma diferença entre espécies de palavras, dessa maneira, considerando apenas nomes de

⁸⁷ A concepção de multiplicidade de *jogos de linguagem* e suas *semelhanças de família* – por meio dos quais a criança *aprende* as regras de usos de sua língua nativa e também pelos quais esta é ensinada – ancorará as bases de nossa pesquisa, pois defendemos modos diferentes de olhar e interpretar as atividades de ensino e os processos de aprendizagem na fase inicial da alfabetização em detrimento de uma **única** e **exclusivista** concepção, que, por seu caráter generalista, pode acarretar equívocos em suas implicações pedagógicas.

⁸⁸ A respeito do funcionamento específico da linguagem, Moreno (1995) afirma que ela “Não é algo de único ou de inaudito; ela é uma dos muitos exemplos de ‘formas de vida’ tais como beber, andar, comer – diz Wittgenstein, e podemos acrescentar – perceber, ler, compreender, prestar atenção, aprender, ter sensações ou sentimentos, querer dizer, medir etc. Mas podemos perguntar-nos, qual é o solo sobre o qual repousam as formas de vida? Não é certamente, um fundamento, no sentido filosófico tradicional; é algo que poderíamos denominar de Mundo. – evocando e, ao mesmo tempo, contrastando com essa noção presente no *Tractatus*: a estabilidade relativa dos objetos empíricos e dos comportamentos dos seres vivos. Na ausência dessa estabilidade relativa, nossas formas de vida habituais perderiam seu sentido e, mesmo, não seriam possíveis” (p. 15).

⁸⁹ Wittgenstein faz alusão ao parágrafo §2, da obra *Investigações Filosóficas*, bastante conhecido por apresentar o *jogo de linguagem* primitivo entre um construtor e o seu ajudante, que será apresentado, nessa pesquisa no tópico intitulado: 2.5. “Definição, gesto e ensino ostensivo: a relevância do *treinamento* para a aprendizagem das palavras”.

coisas e de pessoas, ou em outros tipos de palavras como algo que se terminará por encontrar (p. 27-28).

A partir dessa consideração, Wittgenstein demonstra que nem todas as palavras possuem a mesma função, tal como designar objetos do mundo. Por meio de exemplos, esclarece que nem todas as palavras são nomes de objetos e que, também, confundimos o significado dos nomes com seus portadores. Vejamos o primeiro exemplo, oferecido pelo filósofo, sobre o conceito de uso, pois, a partir dele, somos instigados a pensar em diferentes empregos de um conceito na linguagem:

Eu envio alguém às compras. Dou-lhe uma folha de papel onde se encontram os signos: “*cinco maçãs vermelhas*”. Ele leva o papel ao comerciante. Este abre a gaveta sobre a qual está o signo “*maçã*”. Ele procura a palavra “*vermelho*” numa tabela e encontra defronte a ela uma amostra de cores. Ele diz a sequência dos numerais – suponho que ele saiba de cor – até a palavra “*cinco*”, e a cada número tira da gaveta uma maçã que tem a cor da amostra. Da mesma forma, operamos com palavras. “Como ele sabe onde e como deve procurar a palavra ‘vermelho’ e o que tem que fazer com a palavra ‘cinco’?” Ora suponho que ele aja conforme descrevi. As explicações encontram um fim em algum lugar. Qual é o significado da palavra “cinco”? *Aqui não se falou disso, mas somente de como a palavra “cinco” é usada.* (WITTGENSTEIN, 1994, p. 16, §1, grifos nossos)

Como poderemos saber como o comerciante conhece o significado das palavras “*maçã*”, “*vermelho*” e “*cinco*”? A resposta é que ele conhece o significado dessas respectivas palavras porque soube usá-las corretamente e agiu conforme o seu uso. Dito de outra maneira, o significado de uma palavra apenas se esclarece pela observação dos usos que os sujeitos, inseridos e compartilhantes da mesma *forma de vida*, fazem dela. Assim, só entenderemos para que serve uma ferramenta pela apreensão de como se dão os seus diferentes usos⁹⁰.

Para mostrar que os usos das palavras, embora aparentados, possuem diferentes funções, Wittgenstein (1999) também compara a linguagem a uma cabine de locomotiva⁹¹, onde as palavras seriam as alavancas de mão, pois, apesar de *semelhantes*, possuem modos

⁹⁰ Sobre a multiplicidade de usos da linguagem, Wittgenstein (1999) nos oferece diferentes exemplos: “Pense nas ferramentas em sua caixa apropriada: lá estão um martelo, uma tenaz, uma serra, uma chave de fenda, um metro, um vidro de cola, pregos e parafusos. – Assim como são diferentes as funções desses objetos, são diferentes as funções das palavras. (E há semelhanças aqui e ali). Com efeito, o que nos confunde é a uniformidade da aparência das palavras, quando estas nos são ditas, ou quando com elas nos defrontamos na escrita e na imprensa. Pois seu emprego não nos é tão claro. E especialmente não o é quando filosofamos!” (p. 31, §11). Podemos observar que no parágrafo §11, Wittgenstein anuncia sua atividade terapêutica ao sinalizar a confusão que se dá a partir da “uniformidade da aparência das palavras”. Apresenta também sua crítica à concepção referencial da linguagem, ao comparar as *diferentes* funções das ferramentas com a *diversidade* de funções da linguagem.

⁹¹ Essa passagem encontra-se no parágrafo §12 da obra *Investigações Filosóficas*.

distintos de operação. No parágrafo §65 das *Investigações Filosóficas*, por exemplo, ele indica que a linguagem pertence a um processo complexo e diversificado, que não é concebido através da existência de uma *essência* ou *característica comum*, mas devido a uma série de parentescos (*semelhanças de família*), ora presentes, ora não:

E isso é verdade. – Em vez de indicar algo que é comum a tudo aquilo que chamamos de linguagem, digo que não há uma coisa comum a esses fenômenos, em virtude da qual empregamos para todos a mesma palavra, – mas sim que estão **aparentados** uns com os outros de muitos modos diferentes. E por causa desse parentesco ou desses parentescos, chamamo-los todos de “linguagens”. (WITTGENSTEIN, 1999, p. 52, §65, grifo do autor em negrito)

No parágrafo §65, também observamos a ênfase dada pelo filósofo ao aspecto de que na linguagem “não há uma coisa em comum”, ou seja, não existe uma essência no que consideramos como linguagem. Em virtude da diversidade de usos que fazemos de uma palavra, notamos que *eles* são aparentados uns com os outros de modos diferentes e, desse modo, podemos chamá-los de *linguagens*, constituindo, assim, um conceito caro para compreendermos a terapia filosófica, que é a noção de *semelhança de família*.

Sobre esta questão, Azanha (2011, p. 175) elucida que uma tendência cientificista poderia nos induzir a procurar detectar *o que há de comum* entre os diferentes tipos de jogos, porque “algo deve haver de comum entre eles, senão não se chamariam jogos (IF §66)”. Esse modo de encarar a questão pode nos levar a procurar aquilo que constitui a essência escondida da linguagem, todavia,

essa forma de essencialismo é eliminada por Wittgenstein na sua rejeição da teoria referencial da linguagem. Quando transitamos de um tipo de jogo para outro, o que se percebe é que não há nada em comum para *todos* os jogos, mas sim, semelhanças, pareças. De um jogo para outro, algumas coisas permanecem, mas outras mudam. Essas mudanças, às vezes, são questões de pormenor, em outras, são de conjunto [...]. (AZANHA, 2011, p. 175, grifo do autor)

A partir do exposto até o momento, podemos observar que em sua obra *Investigações Filosóficas*, Wittgenstein desenvolve a ideia da linguagem semelhante a um jogo. Como há vários tipos de *jogos de linguagem*, que não apresentam um fundamento comum, mas *semelhanças*, a linguagem não pode ser vista como tendo uma única forma. Em sua diversidade de usos, os falantes de uma língua são capazes de se entender ao compartilharem uma Gramática de uso que pertence a uma *forma de vida*. Nessa perspectiva, uma palavra

passa a ter significado quando a aplicamos em um determinado contexto e, assim, são as diferentes aplicações dessa palavra que permitirão que tenhamos um conceito dela.

Valendo-se desta perspectiva pragmática sobre os *jogos de linguagem* e as suas *semelhanças de família*, da mesma maneira, também concebemos as práticas de *ensino* e os processos de *aprendizagem* do sistema da escrita de nossa língua materna na atividade da alfabetização, observando a escrita como um instrumento social, cuja origem e desenvolvimento ocorrem para atender as atividades de uma determinada comunidade. Desse modo, somente nas situações de práticas de uso, permeadas por regras que se constituem dentro da multiplicidade de práticas da linguagem, é que o *ensino* e os processos de *aprendizagem* da língua escrita são possíveis e adquirem significação.

2.5. Definição, gesto e ensino ostensivo: a relevância do *treinamento* para a aprendizagem das palavras

Deve-se já saber (ou ser capaz de) algo, para poder perguntar sobre a denominação. Mas o que se deve saber?

(WITTGENSTEIN, 1999. p. 38, §30)

No tópico anterior, observamos, no parágrafo §1 das *Investigações Filosóficas*, um exemplo significativo que nos demonstra a crítica de Wittgenstein (1999) aos limites da teoria referencial da linguagem, ao sinalizar que Santo Agostinho centrou a sua atenção em nomes e substantivos, entendendo que conhecer uma palavra seria conhecer o próprio objeto que a denomina, e deixando de considerar, dentre outras, palavras que descrevem atividades e qualidades. Sendo assim, a sua atividade terapêutica pressupõe o significado de uma palavra em seus usos⁹², e não o objeto ao qual se refere, embora a sua referência auxilie em elucidá-lo.

Os *gestos ostensivos* possuem considerável função, tanto na primeira como na segunda fase de seu pensamento. No entanto, a compreensão desse instrumento linguístico apresentou

⁹² Wittgenstein (1994) defende que “para uma grande classe de casos – mesmo que não para todos de utilização da palavra ‘significado’, pode-se explicar esta palavra do seguinte modo: O significado de uma palavra é o seu uso, dentro da linguagem. *E o significado de um nome se explica, muitas vezes, ao se apontar para o seu portador*” (p. 38, §43, grifo nosso). Sobre esse parágrafo, Costa (1982) comenta que vale a pena esclarecê-lo no sentido de que Wittgenstein nunca parece ter estado a ponto de sugerir a existência de *classes de palavras* para as quais o significado não pudesse ser considerado, de uma forma ou de outra, como seu uso; e afirma que: “O que ele quis dizer na passagem citada é, como pensamos, de fato, que o significado de **toda** palavra é o seu uso na linguagem. Apenas que, sendo ‘significado’ uma palavra da linguagem, ela pode ter, como as demais, uma variedade de diferentes *usos*” (p. 15, grifo do autor em negrito).

mudanças quando, nesta última fase, o filósofo passou a observar a linguagem em sua multiplicidade de funções (além da ênfase na função designativa), considerando os seus respectivos contextos ou *formas de vida*.

Diante da compreensão da diversidade das funções de linguagem, o *gesto ostensivo* também assume outras funções além da denominação restrita à concepção referencial da linguagem. Desse modo, Wittgenstein (1999) concorda que a ostensão também é relevante no aprendizado das palavras; todavia, não apenas enquanto uma **definição ostensiva**, mas como **ensino ostensivo**, e procura esclarecer que o ensino da linguagem é um treinamento, pois: “as crianças são educadas para executar *essas* atividades, para usar *essas* palavras ao executá-las, e para reagir *assim* às palavras dos outros” (p. 29, §6, grifos do autor).

O apontar para objetos e dirigir a atenção da criança, enquanto ainda está aprendendo a denominar as palavras, consiste numa parte importante desse treinamento. Esta fase de treinamento não deve ser chamada de “explicação ostensiva”, ou “definição”, visto que a criança ainda **não** pode perguntar sobre a denominação, mas deve ser entendida como **ensino ostensivo das palavras**:

Digo que esta é uma parte importante do treinamento, porque é o que ocorre entre as pessoas e não porque não dá para imaginar outra coisa. Pode-se dizer que esse *ensino ostensivo* das palavras estabelece uma ligação associativa entre a palavra e a coisa: mas o que isto quer dizer? Ora, pode significar diferentes coisas; *mas pense-se, em primeiro lugar, que a imagem da coisa se apresenta à mente da criança quando ela ouve a palavra*. Mas, mesmo que isso aconteça, é essa a finalidade da palavra? Sim, pode ser essa a finalidade. Posso imaginar um tal emprego de palavras (sucessão de sons). Pronunciar uma palavra é, por assim dizer, tocar uma tecla no piano da representação. (WITTGENSTEIN, 1999, p. 29, §6, grifos nossos)

Nessa passagem, a partir de uma análise filosófica, Wittgenstein não propõe nenhuma implicação de natureza psicológica ou cognitiva, mas pretende distinguir uma etapa específica de aprendizado da linguagem. Nesse sentido, o filósofo observa que nesta fase, que denomina de **ensino ostensivo**, há diferentes situações em que a exibição de um objeto e a pronúncia de seu nome, por parte de quem o apresenta, possibilitam a aprendizagem da nomeação deste objeto. Ou seja, o **ensino ostensivo** corresponde a uma etapa necessária no processo de treinamento para introduzir a criança numa práxis linguística. Sendo assim, procura esclarecer porque o **ensino ostensivo** não é ainda uma **definição ostensiva**, visto que a **definição ostensiva** pressupõe “*algo mais* por parte da criança”, ou seja, apresenta-se como uma fase mais avançada da aprendizagem da linguagem, correspondendo ao momento em que o

aprendiz já dispõe de alguns conhecimentos de significados das palavras e, por isso, poderá perguntar pela denominação. Nesta fase a criança participa de *jogos de linguagem complexos*.

Wittgenstein (1999, p. 29, §5) esclarece que a etapa relativa ao **ensino** ostensivo corresponde às formas primitivas da linguagem que a criança emprega enquanto ainda está aprendendo a falar. Destaca ainda que, nesta etapa, o ensino da linguagem não é “nenhuma explicação, mas sim um treinamento”.

Dessa maneira, **não** descobrimos as regras através das experiências empíricas ou subjetivas, pois, parte delas, aprendemos de maneira tácita e as seguimos convictamente. Sobre essas “certezas”, Wittgenstein (2012) também afirma que nem sempre são ensinadas, pois nem todas as proposições que permeiam o uso da linguagem são passíveis de verificabilidade: “Aprendemos não só que certas experiências tiveram isso e aquilo como resultados, mas também a proposição que daí se segue. E evidentemente não há nada de errado nisso. Pois essa proposição é um instrumento para um *uso* específico” (p. 215, § 297, grifo nosso).

A partir desta perspectiva, observamos que falar e compreender uma língua caracterizam-se como modos de agir de natureza convencional, que requerem o domínio de regras, pois apesar de apresentarem uma relação profunda com a natureza privada e a experiência empírica, não emergem delas. Estas regras possuem um caráter público e convencional, por isso, para serem aprendidas necessitam ser compartilhadas e frequentadas em diferentes situações de usos, que pertencem à linguagem.

Na fase do **ensino** ostensivo não se ensina apenas nomes de substantivos ou de pessoas, mas outras espécies de palavras tais como “ali” e ‘isto”, que, segundo Wittgenstein (1999, p. 30, §9), também são ensinadas ostensivamente, à medida que apontam lugares e coisas para as crianças. Assim, ensina-se não apenas o **uso** dessas palavras, mas **no uso** dessas palavras.

De acordo com o filósofo, em sua obra *Da Certeza*, quando a criança aprende a linguagem, ela aprende, ao mesmo tempo, *o que deve* e *o que não deve*, pois “quando ela aprende que há um armário no quarto, ninguém lhe ensina a duvidar se o que vê continuará a ser um armário ou só um adereço de cenário” (WITTGENSTEIN, 2012, p. 285, §472).

Conforme Moreno (1995, p. 55), os paradigmas⁹³ são instituições que precisamos conhecer para sermos capazes de manipulá-los enquanto regras para a aplicação das

⁹³ No próximo tópico 2.5.1. *Focalizando o conceito de paradigma*, aprofundaremos a discussão sobre este conceito para a aprendizagem da língua materna. No capítulo 3, apresentaremos o termo paradigma, no

proposições e das palavras; todavia, não basta apenas conhecer essas instituições, mas é preciso aceitá-las.

Desse modo, a criança que ainda está aprendendo a fazer usos convencionais de sua língua materna (fase do **ensino** ostensivo das palavras) é treinada para associar uma palavra a um objeto e **não** apresentar dúvidas sobre essa relação. Contudo, vale salientar que, nessa fase, a criança ainda não domina a **definição** desse objeto, considerando que ela ainda não questiona sobre a sua denominação. Além disso, como sabemos, nem todas as palavras se referem a objetos, e a **definição ostensiva** só pode ser compreendida dentro de uma *forma de vida*, por isso não se apresenta determinada.

Assim, a **definição ostensiva** ocorre quando a criança já aprendeu o significado que a palavra desempenha dentro da linguagem, possibilitando-a fazer perguntas sobre a denominação:

Poder-se-ia dizer, portanto: *a definição ostensiva explica o uso* – o significado da palavra, caso já esteja claro que papel a palavra tem que desempenhar na linguagem. Se sei, no entanto, que alguém quer me explicar a palavra para uma cor, neste caso a explicação ostensiva “isto se chama ‘Sépie’” vai me ajudar na compreensão da palavra. E pode-se dizer isto se não se esquece que toda espécie de pergunta vincula-se à palavra “saber” ou “estar claro”. Tem-se de saber (ou poder) alguma coisa antes de poder questionar a denominação. *Mas o que se tem de saber?* (WITTGENSTEIN, 1994, p. 31, §30, grifos nossos)

No parágrafo §31, o filósofo afirma que a **definição ostensiva** esclarece a significação do uso da palavra quando o papel que ela deve desempenhar na linguagem já se apresenta claro. Elucidando a questão do que o aprendiz tem que saber antes de perguntar pela denominação, oferece-nos o seguinte exemplo:

Olhe com atenção ainda o seguinte caso: Explico o jogo de xadrez para alguém; e começo apontando para uma figura e dizendo: “Este é o rei. Ele pode se mover desta ou daquela maneira etc”. Neste caso, diremos: as palavras “Este é o rei” (ou “Este se chama rei”) são pois uma explicação da palavra somente se o aprendiz já “*souber o que é uma figura de jogo*”. Portanto, se ele, porventura, já jogou outro jogo ou assistiu, “entendendo”, o jogo de uma outra pessoa – e coisa semelhante. Só assim ele poderá, ao aprender o jogo, perguntar com relevância: “Como se chama isto?” – ou seja: esta figura de jogo. *Podemos dizer: pergunta significativamente por uma denominação somente quem já sabe o que fazer com ela [...]*. (WITTGENSTEIN, 1994, p. 31-32, §31, grifos nossos)

sentido wittgensteiniano, para enfatizar a sua relevância para a aprendizagem do sistema da escrita e da leitura.

Observamos, na passagem acima, que o gesto ostensivo não seria suficiente para dar conta de todas as possibilidades de usos deste jogo, pois o mostrar ocorre, também, no uso e não somente na aprendizagem do seu uso. Denominar e descrever não se encontram no mesmo nível, pois denominar apresenta-se como uma preparação para a descrição, ou seja, não pode ainda ser considerado um lance no *jogo de linguagem*, “tampouco quanto colocar uma figura de xadrez no lugar é um lance no jogo de xadrez” (WITTGENSTEIN, 1999, p. 46, §49). Desse modo, ao se denominar algo, não estamos atribuindo seu significado, pois esta significação só é possível dentro do *jogo de linguagem*.

Sendo assim, o *ensino ostensivo* consiste no uso de palavras como nomes de objetos. Conforme Moreno (2005, p. 80), essa é uma situação típica de *jogo de linguagem primitivo* em que se aprende a aplicar as palavras, mas que, todavia, não é a mais elementar ou originária; mas apenas uma situação encontrada no ensino da linguagem às crianças, que consiste, por exemplo, em apontar para um objeto e pronunciar uma palavra. Não é preciso procurar uma situação mais primitiva do que essa, ainda que fosse possível fazê-lo; tal regressão seria inútil, uma vez que, segundo o autor, Wittgenstein não se interessa em encontrar detalhes empíricos para enriquecer a sua descrição.

No processo do *ensino ostensivo* podemos observar como são ensinadas as regras em geral, e, também, quais são as regras que permitem introduzir os modelos para as aplicações das palavras: pronunciar uma palavra e apontar para um objeto. No entanto, esse processo de *etiquetagem* dos objetos não basta para dar conta de tudo o que pode ser feito com a linguagem. Assim, o *ensino ostensivo* é apenas uma preparação para formas mais complexas de usos.

Quando não se trata mais de apenas ensinar, mas de definir ostensivamente uma palavra, Moreno (2000, p. 58) afirma que se faz necessário um conhecimento suplementar, ou seja, conhecer o suporte, aspecto de referência sobre o qual é colocada a etiqueta:

Quando quero definir um nome para o número dois, mostrando duas nozes e dizendo “isto se chama dois”, não fica claro se a palavra “dois” se aplica a *esse* conjunto de nozes, ou à sua forma. É preciso que o aprendiz possa perguntar: “*O que é dois? Esse conjunto de objetos, sua forma ou sua cor?*” *É preciso que o aprendiz já saiba que se trata de definir uma palavra*, e uma palavra para tal aspecto do objeto e não para outro; ou seja, ele já deve dominar um jogo de linguagem mais primitivo, que é o jogo puramente referencial, dado pelo processo de ensino ostensivo. (MORENO, 2000, p. 58, grifos nossos)

No esclarecimento de Moreno, observamos que não são os aspectos empíricos que trazem luz à descrição das *regras* de uso. Na busca de estabelecermos relações com a prática da alfabetização, oferecemos uma exemplificação que poderá contribuir para a elucidação deste aspecto: o *ensino* de um aluno que ainda não aprendeu o domínio do sistema convencional da escrita, por parte do alfabetizador, consistirá em apresentar as *técnicas* que constituem este sistema. Por outro lado, aprender estas técnicas requer a capacidade de aplicá-las sobre os objetos e diferentes situações, o que também permitirá, a partir desse domínio, perguntar sobre estes conhecimentos. Sendo assim, é necessário que o aluno possua o domínio de *jogos de linguagem* mais elementares, como a identificação e o reconhecimento de letras, sílabas e palavras, por exemplo, para que possa compreender e se apropriar do que está sendo apontado pelo *gesto ostensivo* do professor. Desse modo, será possível imergir, gradativamente, nas práticas envolvendo *jogos de linguagem mais complexos*, nos quais o aluno possa perguntar pela significação e entender as diferentes aplicações dos usos de conceitos aprendidos.

A *definição ostensiva*, conforme apontamos anteriormente, apresenta-se como *outra* situação típica de ensino. Sobre este aspecto, ilustra Moreno:

O professor ensina um aprendiz que *já é capaz de perguntar sobre a significação*. Trata-se, nesse caso, de usar palavras metalinguisticamente: o aprendiz indaga sobre o ponto de aplicação das palavras, o que supõe, portanto, que *ele já saiba o que é uma palavra usada* como etiqueta para objetos. Nesse caso, o professor pode usar apenas a linguagem para responder ao aprendiz, não sendo mais preciso gestos do professor, além da linguagem, para ensinar, nem ao aprendiz, para aprender, basta supor que o aprendiz já possui um conhecimento prévio do *uso* das palavras. (MORENO, 2005, p. 80, grifos nossos)

Assim, não se trata de um conhecimento inato, mas de um *treino* prévio no interior de instituições, introduzindo-se gradualmente o aluno a convenções e regras. Todavia, Moreno (2005) ressalta que a generalização desses dois procedimentos típicos pode levar à generalização do modelo referencial da significação, ou seja, quando a significação passa a ser vista como o “objeto que a palavra substitui, e que a definição apresenta exatamente” (p. 81).

Ainda para o maior esclarecimento da definição ostensiva, vale destacar que no parágrafo §28, Wittgenstein convida-nos a refletir sobre o que é aprender uma regra e o que é cometer um erro ao aplicá-la. Abaixo, podemos constatar que a *prática* apresenta-se através dos *exemplos*, quando quem *exemplifica* possui autoridade ou segurança:

Pode-se então *definir ostensivamente* um nome próprio, um nome de cor, um nome de material, um numeral, o nome de um ponto cardeal etc. A definição do número dois “Isto significa ‘dois’” – enquanto se mostram duas nozes – é perfeitamente exata. Mas, como se pode definir o dois assim? Aquele a quem se dá a definição não sabe então o que se quer dominar com “dois”; ele vai supor que você chama “dois” este grupo de nozes! – Ele pode supor isto, mas talvez não suponha. Ele poderia também, vice-versa, se quero atribuir um nome a esse grupo de nozes, entendê-lo erroneamente como nome de número. E de igual modo, quando explico um nome próprio ostensivamente, poderia concebê-lo como nome de uma cor, como designação da raça, sim, como nome de um ponto cardeal. Isto quer dizer que a *definição ostensiva pode, em cada caso, ser interpretada de um modo ou de outro.* (WITTGENSTEIN, 1994, p. 29, §28, grifos nossos)

Moreno (1995) destaca que a aplicação do *gesto ostensivo* é sempre feita no interior de práticas envolvendo ações, objetos e palavras, que imprimem ao *gesto ostensivo* a função linguística específica que ele exercerá em cada caso. Dessa maneira, salienta o autor: “eis uma *técnica* de apresentação de normas linguísticas que, sendo aplicada de diferentes maneiras, estabelece diferentes ligações entre signo e *paradigma*” (p. 20, grifos nossos).

O autor também elucida que a *técnica* da apresentação de paradigmas é uma etapa de preparação para o uso das palavras, porque os paradigmas indicam apenas o lugar das palavras nos *jogos de linguagem*, e não tudo que se pode fazer com elas. (MORENO, 1995, p.20) Neste sentido, o paradigma deve ser considerado como uma ferramenta linguística que pertence à linguagem, e é relevante para evitar confusões, pois, segundo o autor: “Não é um sistema de teses a respeito da linguagem nem, muito menos, a descoberta de novos fatos que conduzem o filósofo da gramática a assumir essa concepção, mas o resultado da terapia filosófica aplicada à imagem de necessidade atrelada ao modelo referencial da significação” (idem, p. 21).

O parágrafo §167 é mais uma passagem que pode contribuir com a nossa reflexão acerca da importância da aprendizagem das regras convencionais, visto que a compreensão dos sentidos não se dá através da vivência de experiências empíricas, em si mesmas, mas dentro da linguagem, ou seja, através da diversidade de seus usos:

É claro que nem todas as nossas declarações empíricas têm o mesmo *status*, visto que é possível estipular uma proposição desse tipo e convertê-la de *proposição empírica numa norma de descrição*. Pensemos nas investigações da química. Lavoisier faz experiências com substâncias no seu laboratório e então conclui que isto e aquilo ocorrem quando há combustão. Ele não diz que noutra ocasião talvez possa acontecer algo diferente. Ele agarra-se a uma determinada imagem de mundo que ele, naturalmente, não inventou, *mas aprendeu quando criança*. Eu digo *imagem de mundo e não hipótese*, porque ela é a base auto-evidente da sua pesquisa e como tal também é proferida. (WITTGENSTEIN, 2012, p. 171, §167, grifos nossos)

Aprender a falar uma língua pressupõe um treino, que requer o domínio de regras convencionais, nesse sentido, a aprendizagem destas regras é fundamental para a constituição de possibilidades de apreensão dos sentidos dentro de diferentes *jogos de linguagem*. Aprendemos a seguir regras, do contrário, não nos inserimos nas práticas do *jogo de linguagem*. Vale salientar que nenhuma aprendizagem parte da dúvida, pois: “Se uma pessoa disser, por exemplo, ‘Eu não sei se ali está uma mão’, uma outra poderia dizer-lhe ‘Observa de perto’. – Essa possibilidade de *convencer-se* pertence ao jogo de linguagem. *Ela é uma das suas características essenciais*” (WITTGENSTEIN, 2012, p. 105, §3, grifos nossos).

Por isso, Wittgenstein considera as práticas de uso da linguagem, ou ainda “a linguagem e as práticas com as quais ela se liga”, instrumentos que, assim como as palavras, pertencem à linguagem e, além disso, enquanto mediação inevitável, estabelecem ligações desde as mais primitivas até as mais complexas (cf. MORENO, 1995, p. 23).

O aprendizado das regras também supõe o recurso a *exemplos*⁹⁴, ou casos particulares. Como são infinitas as situações de aplicação de uma regra, exemplificamos situações “*anormais*” para ensiná-la. De acordo com Moreno:

A exemplificação está ligada a processos de ensino e de aprendizagem da significação, pois assim como ensinamos e aprendemos a significação através da formulação de regras e exemplos de aplicação de palavras a diversas situações, da mesma maneira podemos *esclarecer* a significação, ou melhor, as confusões que envolvem sua compreensão, desenvolvendo procedimentos complexos de formulação de regras e exemplos de sua aplicação a diversas situações através dos respectivos conceitos. (MORENO, 2005, p. 48-49)

Moreno (2005, p. 49) afirma ainda que a limitação do número de exemplos não indica sua incompletude, pois compreender a significação é ser capaz de aplicar a regra a casos diferentes e imprevistos, e, sobretudo, de transcender esses mesmos usos para novas aplicações. Assim, através de exemplos e de aplicações, aprendemos, ensinamos e compreendemos.

Para Wittgenstein, a exemplificação tem função terapêutica e está vinculada ao método de descrição gramatical, que consiste na apresentação de exemplos de situações

⁹⁴ Moreno (1995) salienta que Wittgenstein se contrapõe à unilateralidade das imagens, e, para isso, aplica um procedimento que chega a caracterizar o seu estilo filosófico, a *exemplificação*. “Este procedimento tem por finalidade fornecer uma ‘visão panorâmica’ dos usos das palavras, mostrar as ‘conexões’ entre jogos de linguagem aparentemente muito afastados entre si. Ao ver que existem proximidades, por semelhanças, entre, por exemplo, jogos de linguagem matemáticos e jogos com conceitos de cores e de sensações, desfazem-se as imagens que nos levaram a acreditar na exatidão de certos conceitos, e assim a interpretar sua significação postulando entidades extralinguísticas” (p. 114, grifo nosso).

intermediárias, relativas aos casos problemáticos em questão, para mostrar as múltiplas ligações de semelhança que os unem a outros casos, e também que deles os distinguem. Quanto a esse aspecto, ilustra Moreno:

Com isso, o terapeuta pretende mostrar que a significação se distribui no interior de uma “família” de casos e não está, conseqüentemente, fixada a casos privilegiados – como se fossem sua essência. É aqui que os usos *possíveis* ganham uma importante função na descrição gramatical, que é a de esclarecer o funcionamento de nossa linguagem. (MORENO, 2005. p. 49, grifo do autor)

Na citação acima, Moreno nos chama atenção para um aspecto relevante, a ideia de *semelhanças de família*, destacando a multiplicidade de práticas de uso da linguagem como possibilidades para esclarecer a significação e o seu funcionamento da linguagem; ou seja, esta multiplicidade de usos assume uma importante função na descrição gramatical, afastando-nos, desse modo, de uma concepção essencialista da linguagem.

Na alfabetização, por exemplo, a nomeação, identificação e o reconhecimento de grafemas ocorrem dentro da multiplicidade de *jogos de linguagem* e também através do *uso* da técnica linguística de *gestos ostensivos*, tal como a atividade de repetição de sons pronunciados pelo alfabetizador enquanto este apresenta os nomes e os sons das letras do alfabeto, ou o *uso* de tabelas e amostras demonstrando modelos convencionais estáveis de palavras para ensinar as regularidades da língua, entre outras técnicas pertencentes aos jogos preparatórios, ou seja, que preparam os ‘lugares’ onde as palavras ocuparão em *jogos de linguagem* mais complexos.

Nesse sentido, o processo de apresentar os paradigmas está ligado a diferentes técnicas. Por isso, como nos chama atenção Moreno (1995, p. 19), há diferentes possibilidades de ligação entre paradigma-signo e que dependem das práticas nas quais essas ligações são propostas. O filósofo aponta que o gesto ostensivo deve ser contextualizado, pois, sem as indicações a respeito deste contexto de aplicação e da finalidade, este gesto poderá ser interpretado de qualquer maneira.

Vale ressaltar que os *jogos primários* ou *preparatórios* se caracterizam como preparações convencionais para a multiplicidade de aplicações que, posteriormente, serão realizadas com as palavras e nos permitem vislumbrar como são propostas as ligações entre palavras e os diferentes instrumentos que pertencem à linguagem, tais como comportamentos, sensações, objetos, cores etc. Moreno (1995) explicita que os *jogos de linguagem primários* são padrões públicos de referência para as ligações preparatórias entre signos e objetos,

mesmo quando atribuímos privacidade às significações, como é o caso dos conceitos para sensações:

Podem ser padrões públicos de referência, as “expressões originárias e naturais” de sensações, as reações fisiológicas do organismo, as possíveis caixas vazias, ou não, contendo um suposto objeto que denominamos “besouro”⁹⁵, assim como modelos de cor, paradigmas, tabelas etc. (MORENO, 1995, p. 121)

A função terapêutica desses jogos primários seria de mostrar situações públicas, em que, por convenção, são estabelecidas as ligações preparatórias, não havendo lugar para critérios exatos e últimos para identificar a mesma sensação. Todavia, “não é por isso que nos enganamos ao falar da dor que sinto agora como sendo a mesma que senti ontem. Ainda que seja possível o engano, ou a dúvida, de fato não nos enganamos nem duvidamos ao aplicar as palavras nos jogos primários” (MORENO, 1995, p. 121).

A partir da citação acima, vale enfatizar que nos jogos primários não há ligações mais profundas a serem reveladas, nem um fundamento último e inalterado, pois os critérios precisos de identidade, a dúvida e o engano surgem posteriormente, no interior da diversidade *de jogos de linguagem mais complexos*. A ligação entre a Gramática e o mundo é profunda, sem que sejam, entretanto, isomorfos. Sobre isso, Moreno (1995, p. 16-17) comenta que a nossa dificuldade consiste em apreender a dimensão constitutiva das regras de uso das palavras, uma vez admitido o caráter vago destas regras, pois “sua vagueza mostra que estão mergulhadas em práticas públicas e institucionais, e, como consequência, a descrição gramatical deve levar em conta, de alguma maneira, essas práticas” (idem, p. 17).

Nessa mesma citação, na qual o autor declara que a descrição gramatical deve considerar as práticas públicas e institucionais nas quais repousam o caráter vago das regras, também convida a refletir sobre esta questão, com base no seguinte questionamento: “Em que

⁹⁵ Para contextualização desta citação de Moreno, lançamos a ilustração da passagem das *Investigações Filosóficas* que esclarece ao leitor o motivo do uso da palavra “besouro”. Observemos o relato de Wittgenstein: “Se digo de mim mesmo que sei o que a palavra ‘dor’ significa somente a partir do meu próprio caso, não devo dizer isto também aos outros? E como posso generalizar um caso de forma tão irresponsável? Ora, cada um vai me dizer de si mesmo que ele só sabe o que é dor a partir de si mesmo! Suponhamos que cada um tivesse uma caixa a qual estivesse algo a que chamamos ‘besouro’. Ninguém pode olhar dentro da caixa do outro; e cada um diz saber o que é um besouro apenas a partir da visão do seu besouro. Entretanto, poderia ser que cada um tivesse uma coisa diferente em sua caixa. Sim, poder-se-ia imaginar que tal coisa se modificasse continuamente. Mas, e se a palavra ‘besouro’ dessas pessoas tivesse esse uso? E não seria usada como designação de uma coisa. A coisa na caixa não pertence absolutamente ao jogo de linguagem; nem mesmo como algo: pois a caixa poderia também estar vazia. Não, pode-se ‘abreviar’ por meio desta coisa na caixa; elimina-se, seja o que for. Isto quer dizer: se construímos a gramática das expressões de sensação segundo o modelo de ‘objeto e designação’, então o objeto fica fora de consideração como irrelevante” (WITTGENSTEIN, 1994, p. 137, §293).

medida os processos empíricos, psicológicos, sociológicos e históricos *fazem parte* da gramática dos usos sem que esta conduza a uma descrição de processos empíricos?” (MORENO, 1995, p. 17, grifo do autor).

Explicita que esta é, exatamente, a questão que Wittgenstein se propõe a elucidar. No entanto, afirma que: “Esclarecer tal questão, note-se, leva a esclarecer o estatuto teórico do próprio discurso terapêutico – se for verdade que, em Filosofia, método, discurso e objeto formam um todo homogêneo” (MORENO, 1995, p. 17).

Para nos remeter a pensar sobre a dimensão constitutiva das regras de uso das palavras, ainda nos coloca outra pergunta: “Qual é o estatuto, então, da afirmação: ‘o amor não é um sentimento’? Descreve um estado de coisas de ordem psicológica ou é uma afirmação de ordem gramatical?” (MORENO, 1995, p. 17).

Valendo-se do parágrafo §300⁹⁶ das *Investigações Filosóficas*, Moreno (1995, p. 17) defende que para responder tal questionamento se faz necessário esclarecer as relações entre os conceitos de paradigma, imagem e representação mental, pois,

a. Há duas imagens e dois paradigmas que entram (*eintreten*) no jogo de linguagem descritivo de sensações, do ponto de vista da segunda ou terceira pessoas: do comportamento (*Benehmen*) e da própria sensação; b. A representação mental também no jogo de linguagem, não, entretanto, enquanto imagem; c. A imagem das sensações não entra no jogo de linguagem através das palavras que nomeiam essas sensações. (MORENO, 1995, p. 17)

Para uma melhor compreensão das relações entre paradigma, imagem e representação mental, destacamos a distinção, feita pelo pesquisador, entre a imagem e a representação mental, sendo a primeira de natureza pública e a segunda não. Além disso, é importante observarmos as relações entre o aspecto empírico e o gramatical dos *jogos de linguagem*, quando Moreno salienta que “tais afirmações colocam a questão geral da presença do mundo – comportamentos e conteúdos mentais”, os quais só podem ser acessados nos *jogos de linguagem* através de paradigmas e de imagens (MORENO, 1995, p. 18).

Desse modo, apesar de denominarmos as coisas parecendo estabelecer uma relação referencial entre essa coisa e o seu nome, fazemos os mais diversos empregos dessas

⁹⁶ Para ilustrar a citação, vejamos a descrição do parágrafo §300: “Ao jogo de linguagem com as palavras ‘ele tem dores’ pertence – diríamos – não apenas a imagem do comportamento, mas também a imagem da dor. Ou: não apenas a imagem do comportamento, mas também a imagem da dor. – Dizer ‘a imagem da dor entra no jogo de linguagem com a palavra ‘dor’ é um mal-entendido. A representação da dor não é nenhuma imagem e *esta* representação não é substituível, no jogo de linguagem, por algo que chamaríamos de imagem. – Certamente, a representação da dor entra, em certo sentido, no jogo de linguagem; apenas não como imagem” (WITTGENSTEIN, 1999, p. 108, §300, grifo do autor).

respectivas palavras “que nomeiam”. Para exemplificar esse aspecto, lançamos mão do parágrafo §2 das *Investigações Filosóficas*, que, nesse sentido, se mostrará bastante esclarecedor ao apresentar a palavra “lajotas”, pronunciada pelo construtor de modo imperativo ao seu ajudante, em um contexto de construção civil:

A linguagem deve servir para o entendimento de um construtor A com um ajudante B. A executa a construção de um edifício com pedras apropriadas; estão à mão cubos, colunas, lajotas e vigas. B passa-lhe as pedras, e na sequência em que A precisa delas. Para esta finalidade, servem-se de uma linguagem constituída das palavras “cubos”, “colunas”, “lajotas”, “vigas”. A grita essas palavras; – B traz as pedras que aprendeu a trazer ao ouvir esse chamado. – Conceba isso como linguagem totalmente primitiva. (WITTGENSTEIN, 1999, p. 28, §2)

Vemos que as palavras “cubos”, “colunas”, “lajotas”, “vigas” podem apresentar-se como uma palavra ou como uma frase, de acordo com o contexto em que são usadas, bem como da entonação da voz emitida. Dessa maneira, Wittgenstein, ao compreender a linguagem com muitas outras funções além da denominação, demonstra que o gesto ostensivo passa a assumir outras funções além da associação entre um nome e o denominado.

Segundo Wittgenstein (1999, p. 29, §5-§6), “dissipa-se a névoa” quando estudamos os fenômenos da linguagem em espécies primitivas do seu emprego, nas quais se pode abranger a finalidade e o funcionamento das palavras. Assim, ao afirmar que a linguagem representada pelo construtor e seu ajudante é “toda a linguagem de um povo”, o filósofo compara esta situação com os jogos preparatórios de aprendizagem, nos quais as crianças são educadas para *usar* as palavras ao executá-las. Desse modo, o ensino ostensivo – que consiste no fato de que quem ensina mostra os objetos e chama a atenção das crianças pronunciando, então, uma palavra – apresenta-se como uma parte importante do treinamento. Ainda, de acordo com o pensador, compreender uma palavra é agir de acordo com ela; no entanto, em outro contexto, o mesmo ensino ostensivo poderia propor uma compreensão completamente diferente.

Destarte, na aprendizagem da língua materna, o ensino ostensivo faz parte dos *jogos preparatórios*, nos quais a criança ainda não sabe perguntar pelo nome das coisas, sendo, desse modo, ensinada por meio do treinamento. Nessa fase, a técnica linguística usualmente utilizada por quem ensina é o gesto ostensivo, chamando atenção da criança para um objeto ao pronunciar uma palavra e, assim, conduzindo-a a aprender o uso das palavras e como executá-las em determinadas atividades em que elas são aplicadas. Trata-se ainda de um *jogo de linguagem* referencial, diferentemente da **definição** ostensiva que esclarece a significação

da palavra, quando já está claro para o aprendente o papel que a palavra deve desempenhar na linguagem (WITTGENSTEIN, 1999, p. 29-38).

Procurando fazer algumas comparações da fase dos *jogos preparatórios*⁹⁷ e do uso dos gestos ostensivos como técnicas linguísticas apresentadas por Wittgenstein, para esclarecer aspectos do ensino e de aprendizagem da língua materna, com o ensino da língua *escrita*, na atividade da alfabetização, poderíamos dizer que se caracterizaria, por exemplo, como a etapa de apresentação das letras do alfabeto pelo alfabetizador, para o reconhecimento e a identificação destas, como possibilidade da representação escrita convencional de sílabas, palavras e frases, por parte do aluno. Isso não quer dizer que acreditamos que o ensino das letras deva ocorrer descontextualizado do uso de diferentes textos, mas ressaltamos que essa etapa preparatória é fundamental para os processos de aprendizagem da escrita e, por isso, não pode ser suprimida ou deixada em segundo plano no planejamento e na prática pedagógica do alfabetizador. Com a aprendizagem e o domínio desses conhecimentos, o aluno poderá, gradativamente, se apropriar e compreender usos das diferentes funções sociais e literárias de modalidades de gêneros que envolvem a representação escrita.

Sendo assim, a **definição** ostensiva da palavra “bola”, por exemplo, só poderá ser compreendida se, antes do alfabetizador pronunciar “aqui está escrito bola”, o aluno já possuir o domínio de técnicas linguísticas que lhe permitam saber o aspecto apontado pelo professor na *definição*, ou, mesmo que o aluno já reconheça e identifique letras, ele ainda pode apresentar dúvidas e perguntar sobre “o que está escrito”. O alfabetizador, por sua vez, gradativamente, apresentará ao aluno, em diferentes situações, a diversidade de usos realizados pelo registro estável da palavra “bola”, de acordo com a circunstância em que esta palavra esteja inserida.

⁹⁷ Nos tópicos 3.6., 3.7., 3.7.1, e 3.8. do capítulo 3, apresentamos a discussão a respeito de relações que procuramos estabelecer dos termos forjados por Wittgenstein com algumas questões específicas da atividade da alfabetização.

2.5.1. Focalizando o conceito de paradigma

Disto você apenas vê que tudo pertence à fisionomia daquilo que na vida cotidiana chamamos de “seguir uma regra”.
(WITTGENSTEIN, 1999, p. 97, §235)

*Eu posso mostrar a alguém um objeto, porque que é saliente sua **cor**, e quero mostrá-la a outrem, mas isso já pressupõe um certo jogo entre nós.*
(WITTGENSTEIN, 2009, p. 117, §32, grifo do autor)

Para compreendermos a concepção de Wittgenstein a respeito das relações entre o aspecto empírico e o gramatical dos *jogos de linguagem*, necessitamos focalizar o conceito de paradigma, introduzido no tópico anterior, que corresponde a uma técnica de uso da linguagem, em que palavras e objetos são organizados através de outras técnicas:

Um objeto é escolhido ou construído e, em seguida, apresentado como sendo o *modelo* para a aplicação da palavra, por exemplo, uma ou mais amostras de cor para a aplicação da palavra “vermelho”, ou ainda o metro padrão para a aplicação da palavra “metro”. O importante a ser salientado, segundo Wittgenstein, é que os objetos assim investidos da função *de modelo são “meio de apresentação de palavras”* e, enquanto tais, já fazem parte da linguagem. (MORENO, 1995, p. 18, grifos nossos)

Os objetos tornam-se *regras* ou *normas* para o uso das palavras no interior de *práticas* ligadas à linguagem. Nesse sentido, Moreno interpreta a resposta oferecida por Wittgenstein à tradicional questão filosófica:

o que deve existir para que um objeto possa ter um nome? Não é algo que seja exterior à linguagem; ou pelo contrário, se um objeto é apresentado enquanto norma para a aplicação de uma palavra, então ele pode ser considerado como sendo “instrumento da linguagem”, como um instrumento “pertencendo à linguagem”. (MORENO, 1995, p. 18)

Assim, é esta norma linguística que permite que a cor de um objeto possa ser chamada de “vermelho”, “azul”, “amarelo” etc., ou seja, a partir do ponto de vista da Gramática dos usos, o objeto apresentado, enquanto paradigma de uma determinada cor pode ser considerado como norma linguística, e não como um objeto extralinguístico.

Esta maneira, menos rígida, de Wittgenstein considerar os limites entre o linguístico e o extralinguístico é “mais natural e causa menos confusões”, não se tratando da expressão de uma necessidade e nem mesmo de uma teoria a respeito dos fatos da linguagem. Trata-se, apenas, de um resultado da terapia filosófica aplicada a determinadas imagens que habitam em nosso pensamento (MORENO, 1995, p. 19).

Para que um objeto seja apresentado enquanto paradigma, deve ser considerado no interior do contexto em que é organizado, e seu estatuto paradigmático é a expressão do sistema regrado de objetos a que pertence. Desse modo, pode funcionar como norma, como por exemplo:

um objeto é apresentado enquanto amostra de cor, ou padrão de medida, ou mesmo, enquanto modelo de palavra sob a condição prévia de haver sido organizado segundo uma teoria, ou uma técnica de cores, de medidas e de um vocabulário. O estatuto paradigmático de um objeto indica que ele é “meio de apresentação” relativamente a uma técnica de organização dos objetos, a uma prática ligada à linguagem. (MORENO, 1995, p. 19)

Moreno (1995) afirma que o paradigma é uma regra convencionada e, por isso, não é dado. Para ilustrar esta afirmação, Wittgenstein nos chama atenção sobre a importância das amostras, ou seja, objetos empíricos passando a funcionar como uma norma, um modelo convencional:

Quanto aos modelos de cor que A mostra a B – pertencem à linguagem? Ora, como queira. À linguagem de palavras não pertencem; mas quando digo a alguém: “Pronuncie a palavra ‘a’”, você incluirá com certeza este segundo ‘a’ na frase. E no entanto, isso desempenha um papel bem semelhante ao modelo de cores no jogo de linguagem; é a saber um modelo daquilo que o outro deve dizer. (WITTGENSTEIN, 1999, p. 32, §16)

Nesse sentido, os paradigmas contribuem para dissolver confusões, pois se caracterizam como *instrumentos linguísticos* que pertencem à linguagem. Como afirma Wittgenstein (1999) “é mais natural, e leva o menos possível à confusão, se incluirmos o **modelo** nas ferramentas da linguagem” (p. 32, §16, grifo nosso em negrito).

Para Gottschalk (2007a), a noção de proposição gramatical caracteriza-se como uma das ideias centrais de Wittgenstein para o esclarecimento de equívocos que surgem quando se busca fundamentos últimos. Na segunda fase de seu pensamento, o filósofo apresenta uma distinção entre proposições empíricas e gramaticais. As primeiras têm a função descritiva, pois visam descrever objetos empíricos, mentais ou ideais; enquanto que uma proposição

gramatical exerce um papel normativo, ou seja, apresenta *o que é ser algo*. Entretanto essa distinção não é rígida, como por exemplo:

uma mesma afirmação, como “isto é branco”, pode ter, ora uma *função descritiva*, ora uma *função normativa*, dependendo do contexto da enunciação. Se for uma resposta à pergunta “o que é branco?” estará sendo empregada normativamente, enquanto que em um outro contexto, pode estar sendo empregada simplesmente para descrever a cor de um determinado objeto. (GOTTSCHALK, 2007a, p. 117, grifo nosso)

Dessa maneira, observamos que a distinção entre as proposições empíricas e gramaticais, que Wittgenstein faz em relação aos diferentes usos de uma mesma proposição, depende da função exercida no próprio uso da proposição, ou melhor, as circunstâncias esclarecem o tipo de função que exercerão.

Essa concepção de funcionamento de nossos enunciados linguísticos ancora-se, por sua vez, em um modelo não-referencial da linguagem, no qual o significado das palavras dependerá do seu uso em diferentes contextos, isto é, nessa perspectiva pragmática da linguagem, o significado de nossas expressões linguísticas depende do uso e do contexto (cf. GOTTSCHALK, 2007a, p. 118).

Wittgenstein também recorre à metáfora do rio de Heráclito, para distinguir um “pré-conhecimento” das proposições em geral de nossa linguagem (descritiva, hipotética). Esse “pré-conhecimento” seria constituído por proposições “endurecidas”, que fariam parte de nossa imagem do mundo. Seriam como o leito de um rio, funcionando como canais condutores de proposições empíricas (fluidas) (GOTTSCHALK, 2004, p. 4). Na obra *Da Certeza* (2012), sobre essa metáfora o pensador elucidava que:

Poder-se-ia pensar que certas proposições com a forma de proposições empíricas seriam solidificadas e funcionariam como canais para as empíricas não solidificadas e ainda fluidas; e que essa relação se modificaria com o tempo à medida em que as proposições fluidas se tornassem solidificadas e as firmes se tornassem fluidas. (WITTGENSTEIN, 2012, p. 145,§96)

Ainda conforme Gottschalk (2004, p. 4), um *jogo de linguagem* distingue-se de um conjunto fixo de regras, entre outras razões, por seu caráter dinâmico. O leito do rio pode mudar ao longo do tempo, e seu fluxo também. Da mesma forma, a Gramática de cada *jogo de linguagem* nos mostra quais proposições pertencem ao leito do rio e quais fazem parte de seu fluxo, não havendo uma relação estática entre ambas. Como exemplifica Wittgenstein

(2012): “a margem daquele rio consiste parcialmente em rocha dura, que não é sujeita a alteração ou é sujeita só a uma alteração imperceptível, e em parte em areia, que é arrastada e se deposita, ora aqui, ora ali” (p. 145, §99).

Para se contrapor à concepção essencialista do conhecimento, Wittgenstein também utiliza metáforas, comparando o emprego de nossos conceitos aos diferentes usos que fazemos de uma fotografia (GOTTSCHALK, 2010, p. 68). Desse modo, Wittgenstein considera o jogo como *um conceito de contornos imprecisos*, mas questiona:

um *conceito impreciso* é, por acaso, um *conceito*? – Uma fotografia desfocada é, por acaso, o retrato de uma pessoa? Bem, pode-se substituir sempre com vantagem um retrato desfocado por um nítido? Frequentes vezes não é o retrato desfocado precisamente aquilo de que mais precisamos? (WITTGENSTEIN, 1994, p. 105, §71)

Para Gottschalk (2010), Wittgenstein sugere olharmos para a vagueza intrínseca de nossos conceitos como condição para satisfazer não só as nossas necessidades de comunicação e expressão, mas também como condição de construção de *essências*. Neste sentido, o filósofo compartilha do anticeticismo platônico, afirma a pesquisadora: “Sim, é possível um verdadeiro conhecimento, mas constituído de verdades **de natureza convencional**, dependentes do uso que delas fazemos” (p. 68, grifo nosso em negrito).

Wittgenstein utiliza um estilo de investigação muito próximo ao da maiêutica socrática em suas reflexões sobre o processo de constituição dos sentidos de nossos conceitos, contudo, para chegar a conclusões opostas às de Platão⁹⁸. Assim, o filósofo defende que “é na linguagem que tudo é feito”:

“Eu não poderia pensar que alguma coisa é vermelha se o vermelho não existisse”. O que a proposição realmente significa é a *imagem* de algo vermelho, ou a existência de uma amostra vermelha como parte de nossa linguagem. Mas, naturalmente, não podemos dizer que nossa linguagem tem de conter tal amostra; se não contivesse, seria apenas outra linguagem diferente. *Mas podemos dizer e enfatizar que ela a contém*. (WITTGENSTEIN, 2010, p. 107, §95, grifos nossos)

A significação de uma palavra dependerá dos contextos de usos, nos quais os *jogos de linguagem* estão inseridos, pois não há ligação interna entre significação e entidades mentais

⁹⁸ Refutando, assim, a metafísica de Platão ou qualquer outro tipo de platonismo, Wittgenstein insiste na ideia de que nossos conceitos em geral são essencialmente vagos, condição, de certo modo *a priori*, para a comunicação e a efetiva transmissão de sentidos, indo de encontro ao seu grande mestre Frege, o mesmo que o havia inspirado a investigar as grandes questões das relações entre pensamento, linguagem e mundo e seus limites de sentido (GOTTSCHALK, 2010, p. 69).

extralinguísticas e, também, nem entre significação e comportamentos enquanto processos extralinguísticos. Sobre isso, Moreno esclarece que a ligação interna é estabelecida pela prática linguística, porque

a significação dos estados mentais assim como do conceito **besouro**⁹⁹ é fornecida pela **associação linguística** entre vivências privadas, ou o suposto conteúdo das caixas, e aplicações de palavras. Essa é a ligação interna de sentido, e não causal ou mecânica – mentalista ou behaviorista – entre significação e conceito, *estabelecida através da prática linguística, pelas aplicações de palavras*. (MORENO, 2005, p. 261, grifos do autor em negrito)

Wittgenstein (2012, p. 131, §64), em sua obra *Da Certeza*, compara o significado de uma palavra com a função de um funcionário público, e “diferentes significados” com “diferentes funções”. Nesse sentido, esclarece que “quando *os jogos de linguagem se modificam, modificam-se os conceitos, e com os conceitos, os significados das palavras*” (idem, p. 131, §65, grifos nossos).

Para reforçar a compreensão da ideia de *modificação dos significados das palavras, a partir da modificação dos jogos de linguagem e dos conceitos*, nos remetemos ao parágrafo §19 das *Investigações Filosóficas*, no qual o pensador afirma que “imaginar uma linguagem equivale a imaginar uma *forma de vida*”:

Pode-se imaginar facilmente uma linguagem que seja constituída somente de comandos e informes na batalha. – Ou uma linguagem constituída apenas de questões e de uma expressão de afirmação ou de negação. E inúmeras outras. – E imaginar uma linguagem equivale a imaginar uma forma de vida. (WITGENSTEIN, 1994, p. 23, §19)

Com base no parágrafo §23¹⁰⁰, Gottschalk (2004) destaca que Wittgenstein chama a atenção para o papel que nossas *formas de vida* têm na utilização das palavras. Por conseguinte, todo *jogo de linguagem* envolve uma Gramática dos usos, os quais estão

⁹⁹ Cf. nota de rodapé 95.

¹⁰⁰ A título de ilustração, observemos abaixo um recorte desta importante passagem da obra *Investigações Filosóficas*, na qual o filósofo apresenta uma variada lista de *jogos de linguagem*. Contudo, trata-se de uma lista parcial, pois seria impossível estabelecer limites à variedade e quantidade de *jogos de linguagem*, já que novos jogos poderão aparecer, se modificar ou serem esquecidos. Ou seja, os jogos surgem de acordo com as necessidades humanas: “Mas quantas espécies de frases existem? Porventura afirmação, pergunta e ordem? – Há inúmeras de tais espécies: inúmeras espécies diferentes de emprego do que denominamos ‘signos’, ‘palavras’, ‘frases’. E essa variedade *não é algo fixo*, dado de uma vez por todas; mas podemos dizer, novos tipos de linguagem, novos jogos de linguagem surgem, outros envelhecem e são esquecidos. (Uma imagem aproximada disto pode nos dar as modificações da matemática). A expressão ‘*jogo de linguagem*’ deve aqui salientar que o falar da linguagem é parte de uma atividade ou de uma *forma de vida*” (WITGENSTEIN, 1994, p. 26, §23, grifos nossos).

ancorados em uma práxis, em uma *forma de vida*. As palavras só adquirem significado quando se opera com elas, portanto, dentro de um *jogo de linguagem*. Destarte, elas não são utilizadas apenas para descrever, pois:

há muitos outros tipos de jogos, além das descrições, como contar piadas, orar, fazer saudações, perguntar, dar ordens e etc. É dentro desses jogos que se constituem as relações de significação básica; e portanto, são eles que estabelecem os elos entre linguagem e realidade. Assim, o que nos permite compreender as ações e palavras dos outros, podendo inclusive julgá-las, é um mesmo “chão” que compartilhamos. (GOTTSCHALK, 2004, p. 3)

Moreno (1995, p. 124) explicita que a descrição qualificada por Wittgenstein como gramatical¹⁰¹ não corresponde a um projeto epistemológico, não procurando princípios *a priori*, assim como não se detém em fatos linguísticos, pois,

O domínio do gramatical parece ser, para Wittgenstein, o das relações entre os jogos de linguagem – isto é, o das relações entre as palavras e as diferentes práticas linguísticas que com elas estão interligadas.
[...] são as “vizinhanças”, a “intenção”, “aprendizagem” etc, a um comportamento, e não algo no próprio comportamento, de tal maneira que esse comportamento passe a ser considerado um agir voluntário, intencional, enfim, um lance em um jogo. (MORENO, 1995, p. 124, grifo nosso)

Para ampliar esta elucidação de Moreno, destacamos o parágrafo §573 da obra *Zettel*, no qual Wittgenstein (1981, p. 130) expõe que, “mediante a um determinado comportamento manifesto por uma pessoa”, a significação **não** se dá por aspectos behavioristas, nem mentalistas. Em contraposição a esta ideia da significação, os aspectos empiristas e mentalistas passam a ser concebidos como mais um *jogo de linguagem* para a constituição de sentidos e significados:

Existe confiança e desconfiança no comportamento! Se por exemplo, alguém se queixar, posso reagir de uma forma confiante, com total segurança, ou posso reagir inseguramente, como alguém que tem dúvidas. *Não são necessárias palavras, nem pensamentos para isso.* (WITTGENSTEIN, 1981, p. 130, §573, grifo nosso)

¹⁰¹ A concepção de Gramática proposta por Wittgenstein supera a dificuldade ao renunciar qualquer projeto epistemológico que vise propor teses a respeito dos fundamentos do conhecimento. Nesse sentido, Moreno (2005) afirma que: “Daí vem a função filosófica central, para Wittgenstein, da noção de terapia: o **tratamento** do pensamento que interpreta dogmaticamente a questão dos limites entre dizível e inefável – colocando barreiras intransponíveis entre extensão e pensamento, entre categorias ontológicas distintas por princípio” (p. 184, grifo do autor em negrito).

Moreno (2005, p. 261) explica que o universo de estados mentais privados e comportamentos pode ser expresso linguisticamente por meio de conceitos, porque estão marcados previamente pela linguagem. Desse modo, vivências e comportamentos deixam de ser causas extralinguísticas da significação e passam a ser considerados instrumentos da própria linguagem. Vejamos o exemplo do pesquisador, que propõe a observação dos comportamentos e estados mentais como instrumentos da linguagem e também como critérios linguísticos para a aplicação de palavras:

Só sei que o que sinto são dores porque conheço as regras linguísticas do conceito de *dor* aplicado a estados mentais; sei que alguém sente dores, porque conheço as regras linguísticas do conceito de *dor* aplicado ao comportamento. Sem o conhecimento dessas regras, eu próprio jamais saberia que sinto dores, embora continuasse a ter as mais diversas vivências privadas; tampouco saberia que alguém sente dores, embora o visse gemer afirmando, sem mentir, que as tem. E o mesmo vale para outros estados mentais, como expectativa, esperança, medo, crença, e para a vivência do *porquê*, isto é, de sua gramática, a saber, a vivência dos motivos que justificam a ação. (MORENO, 2005, p. 261-262)

Assim, o conceito de paradigma nos permite compreender as condições preparatórias para o uso das palavras, como poderemos acompanhar no parágrafo §50 das *Investigações Filosóficas*, no qual o filósofo apresenta a relevância dos modelos como *instrumento da linguagem* ou *meio de apresentação*:

Mas poder-se-ia dizer: não se pode anexar ser ao elemento, pois se ele não *fosse*, não se poderia chamá-lo nem nada enunciar sobre ele. – Consideremos então um caso análogo! Não se pode enunciar *uma* coisa que ela tenha um metro de comprimento e ainda que não tenha um metro de comprimento, e isto se dá com o metro-padrão de Paris. – Com isso ainda não atribuímos a ele nenhuma qualidade notável, mas apenas caracterizamos seu papel especial no jogo de medir com a medida do metro. – Imaginemos, de modo semelhante ao do metro-padrão, um modelo de cores conservado em Paris. Assim, declaramos: “Sépia”, chamar-se-ia a cor do sépia-padrão lá conservado no vácuo. Então não haverá sentido algum em dizer que esse modelo tem essa cor, nem que ele não a tem. Podemos expressar isto da seguinte maneira: este modelo é um instrumento da linguagem, pelo qual enunciamos cores. Neste jogo esse modelo não é algo apresentado, mas meio de apresentação (*Mittel der Darstellung*). – E isto justamente vale para um elemento no jogo de linguagem (48), quando, denominando-o, pronunciamos a palavra “V”: com isso demos a essa coisa um papel no nosso jogo de linguagem; e é então *meio* de apresentação. E dizer “Se essa coisa não *fosse*, não poderia ter nenhum nome”, diz nem mais nem menos que: se não houvesse essa coisa, não poderíamos empregá-la no nosso jogo. – Aquilo que, aparentemente, *deve* haver pertence à linguagem. É um paradigma no nosso jogo: algo com o qual é comparado. E constatar isso pode significar fazer uma constatação importante; mas é com efeito uma constatação concernente ao nosso jogo de linguagem – nosso modo de apresentação. (WITTGENSTEIN, 1999, p. 46-47, §50, grifos do autor)

Desse modo, Moreno (1995) nos adverte que apesar do conceito de paradigma permitir a compreensão das condições preparatórias para o uso das palavras, tais condições não asseguram que as palavras possam ser usadas em diferentes situações, pois, neste nível, as palavras introduzidas como nomes não são ainda lances do *jogo de linguagem*, porque marcam apenas posições no jogo. Em outras palavras, no nível da nomeação não se tem ainda conceitos, pois “os conceitos são um dos resultados do complexo processo de uso de palavras; a descrição gramatical parte de palavras, mas visa os conceitos. É justamente no nível dos conceitos que surgem as imagens – pois não é com palavras que as imagens entram nos *jogos de linguagem*” (p. 27, grifos nossos).

Como pudemos observar, a terapia filosófica mostra que a significação está internamente ligada à aplicação de expressões linguísticas, e não é causal ou está mecanicamente ligada a elementos extralinguísticos. Sendo assim, Moreno (2005, p. 262) sinaliza que esse resultado da terapia não autoriza o terapeuta a fazer afirmações teóricas, behavioristas ou mentalistas, ainda que pareça fazê-lo em cada etapa provisória do processo dialógico. Pelo contrário, deixa-nos sem novas teses, pois, diante da dissolução de teses conflitantes, ficamos, também, sem os antigos preconceitos do pensamento. Este seria o aspecto positivo da terapia.

Assim, na defesa de outras possibilidades de interpretação das relações entre as atividades envolvendo as práticas de ensino e os processos de aprendizagem na alfabetização, no próximo tópico, gostaríamos de enfatizar que a descrição gramatical não tematiza objetos do mundo, nem mesmo fundamentos últimos e definições do conhecimento. Desse modo, para prosseguirmos, levantamos os seguintes questionamentos: devemos considerar o conceito de *compreensão* como um processo anímico que acontece, primeiramente, na mente de quem *compreende* enquanto lê ou escreve?

2.6. A Gramática de usos e os sentidos na linguagem

Pois como pode a criança imediatamente duvidar daquilo que lhe ensinam? Isso só poderia significar que ela não conseguiria aprender certos jogos de linguagem.

(WITTGENSTEIN, 2012, p. 209, §283)

Tudo está aberto diante de nós, não há nada a explicar¹⁰². A segunda fase do pensamento de Wittgenstein não teria nada a nos explicar, e não teria nada a fazer, se não houvesse as filosofias tradicionais que dissimulam as práticas de linguagem.

Portanto, as relações internas de sentido não advêm das teorias mentalistas ou behavioristas, mas estão sujeitas às *convenções* que definem os critérios normativos de sentido, assim como a intenção em admitir as novas convenções. Para Wittgenstein (1994), seguir a regra é uma prática, no entanto, afirma que “acreditar seguir a regra **não** é: seguir a regra. E por isso não se pode seguir a regra ‘privatim’, porque, do contrário, acreditar seguir a regra seria o mesmo que seguir a regra” (p. 114, §202, grifo nosso).

Wittgenstein rejeita a suposição de que *compreender* uma regra seria um estado mental independente. Para exemplificar este aspecto, no parágrafo §152 das *Investigações Filosóficas*, o filósofo nega que a *compreensão* advenha *do espírito*, ou seja, da ação de supostos processos mentais *ocultos* e que, por isso, *não seriam vistos*:

Mas estes processos que descrevi aqui são a *compreensão*? “B compreende o sistema da série” não significa simplesmente: a fórmula “an= ...” vem do espírito de B. Pois é perfeitamente imaginável que a fórmula lhe venha ao espírito e que, no entanto, ele não a compreenda. Ele “compreende”, deve conter mais que: a fórmula lhe vem ao espírito. E igualmente mais que qualquer um daqueles *processos concomitantes*, ou manifestações, mais ou menos característicos da compreensão. (WITTGENSTEIN, 1999, p. 76, §152 grifos do autor)

Na passagem acima, vemos que o filósofo nega que a *compreensão* advenha de uma atividade *do espírito*, ou seja, da ação de processos mentais. Tomando-se por base este pressuposto wittgensteiniano, podemos dizer que desejamos saber o “que é compreensão”, mas não consideramos diferentes usos da palavra compreensão, que nos traria alguma clareza

¹⁰² Sobre esta questão, Wittgenstein (1999) afirma que a filosofia, simplesmente, expõe tudo e não elucida nada, e, por isso, também não conclui nada: “como tudo fica aberto, não há nada a elucidar. Pois o que está oculto não nos interessa” (p. 67, §126).

ao conceito de *compreensão*. Desse modo, o que nos conduz a uma confusão seria afirmarmos que a *compreensão* é um processo escondido por detrás dos casos de *compreensão*, e que, ao mesmo tempo, este processo *estaria oculto*. Sendo assim, o filósofo nos instiga a pensar como saber ao que estamos nos referindo quando dizemos que compreendemos o desenvolvimento da série, ou, então, que seguir a regra quer dizer que a compreendemos? (WITTGENSTEIN, 1999, p. 75, §151).

Segundo Fatturi (2018), esta confusão evidencia, por um lado, a “*compreensão* como um processo anímico que ocorre de maneira ‘invisível’ nos casos de compreensão e, por outro lado, que os casos de compreensão não são demonstrações do que se passa em nós quando compreendemos” (p. 5, grifo nosso).

Ainda quanto à ação de processos anímicos para a *compreensão*, no parágrafo §153, Wittgenstein (1999) perguntará “se o processo de compreensão está oculto”, e se dizemos “compreendemos”, então, “porque compreendemos”? Com base nestes questionamentos, o filósofo nos instiga a pensar: se há o oculto em nossa *compreensão*, logo “o que temos que procurar”? (p. 76, grifo nosso). Acompanhemos, com atenção, esse parágrafo:

Tentaremos apreender agora o processo anímico da compreensão que, parece, se esconde atrás desses fenômenos concomitantes mais grosseiros e, portanto facilmente visíveis. Mas isto não dá resultados. Ou dito de modo mais correto: não chega a ser uma verdadeira tentativa. Pois, mesmo supondo que tenha encontrado algo que acontecesse em todos aqueles casos de compreensão – por que isto seria a compreensão? Sim, como o processo da compreensão podia estar oculto, se digo mesmo “agora eu compreendo”, *porque* eu compreendo? E se digo está oculto, como sei, o que tenho que procurar? Estou numa enrascada. (WITTGENSTEIN, 1999, p. 76, §153, grifo do autor)

Sobre a dissolução *desta enrascada*, tomamos algumas elucidções de Fatturi (2014) ao colocar em questão o papel desempenhado pelo comportamento no uso, por exemplo, de conceitos psicológicos:

O que caracteriza os verbos psicológicos é o fato de que as sentenças com estes verbos na primeira pessoa são caracterizados pela observação. Ou seja, quando digo que estou aborrecido minha própria enunciação é a expressão de meu aborrecimento. Por outro lado, quando afirmo “ele está aborrecido” tal enunciado é caracterizado por ser uma observação quanto ao comportamento da outra pessoa. (FATTURI, 2014, p. 35)

Observamos como o exemplo acima contribui para diluir a confusão instalada ao afirmar que a enunciação de que “está aborrecido” é a **expressão linguística** de seu

aborrecimento. Contudo, ao observar que *o outro está aborrecido*, o seu comportamento revela-se como uma **amostra** do que é apresentar-se aborrecido, funcionando, nesse sentido, como um instrumento que pertence à linguagem.

Para aprofundar a essa questão, vejamos o parágrafo §225 da obra *Zettel*:

“Vemos a emoção” – em oposição a quê? – Não vemos distorções faciais e infere-se agora (como o médico que faz um diagnóstico) para alegria, dor, aborrecimento. Descrevemos imediatamente um rosto como triste, radiante, aborrecido, mesmo que sejamos incapazes de fazer outra descrição das feições – A dor está personificada no rosto, gostaríamos de dizer. *Isto pertence ao conceito de emoção.* (WITTGENSTEIN, 1981, p. 60, §225 grifo nosso)

Nesta passagem, Wittgenstein nos chama a atenção para aspectos do comportamento de uma pessoa, suas feições ou mudanças de feições, e sobre a nossa *compreensão* do conceito de emoção, para que observemos que há uma ligação entre a forma como consideramos o comportamento de uma pessoa e o *conceito* que atribuímos a este comportamento.

Ao relatar que alguém ama ou esquece, não apenas descrevemos comportamentos, mas aplicamos conceitos a determinadas atividades que são, por sua vez, regradas conforme o uso que fazemos desses conceitos. Do mesmo modo, ao relatarmos que amamos ou esquecemos, não descrevemos estados anímicos específicos e privados, mas aplicamos conceitos a situações linguisticamente regradas que permitem identificar e expressar o que sentimos (MORENO, 2005, p. 23).

De acordo com Valdés Villanueva (2008, p. 221), Wittgenstein, ao tratar do problema da linguagem privada, dirige a sua terapia para as abordagens filosóficas que contemplam as relações entre a experiência e a linguagem. Dessa forma,

Tal punto de partida incorpora una cierta tendencia natural a suponer que el vocabulario con el que expresamos nuestros conceptos mentales (“dolor”, “creencia”, “amor”, “odio”...) *adquiere su significado en virtud de la relación que tiene con nuestras propias experiencias.* Resulta obvio que si esto es así, si entender lo que significa “dolor” u “odio” sólo es posible a partir de nuestro propio caso, surge de inmediato la pregunta siguiente: ¿qué sentido tiene el que hablemos de que los demás tienen dolores o experimentan odio? Si los términos mentales adquieren significado a partir de mi propio caso, entonces nuestros conceptos de dolor o de odio serán irreductiblemente subjetivos, serán especialmente privados en el sentido de que sólo el sujeto que experimenta el dolor o el odio puede saber si es en el estado mental correspondiente. (VALDÉS VILLANUEVA, 2008, p. 221-222, grifo nosso)

Ao rejeitar que a *compreensão* de uma regra advém de um estado mental, o filósofo austríaco nos conduz a observar que este conceito se apresenta como o domínio da técnica de seus usos. Desse modo, a partir desse pressuposto, não existem intermediários mentais explicativos entre *compreender* uma palavra e fazer uso adequado dessa palavra. Por exemplo, quando a criança compreende o significado de uma palavra, adquire uma capacidade para usá-la que não pode mais ser explicada, pois, simplesmente se domina uma prática ou técnica.

Para melhor elucidar esta questão, apresentaremos ainda alguns trechos das *Investigações Filosóficas* (1999), nos quais Wittgenstein expõe a sua crítica à ideia da suposta existência de uma linguagem privada. Nesse sentido, para o filósofo, uma “linguagem” não seria linguagem quando não permite ao outro compreender, no momento em que este não compartilha das regras linguísticas pertencentes a uma determinada *forma de vida*.

Wittgenstein (1999) não nega a existência de *sensações*, tal como afirma na passagem a seguir: “A frase: ‘sensações são privadas’ é comparável a: ‘paciência se joga sozinho’” (p. 99, §248). Todavia, alega que os modos como expressamos e denominamos as nossas sensações privadas, se dão pelos usos que fazemos através da linguagem. Nesse sentido, acredita que para haver uma *compreensão* por meio dela, é necessário não apenas um acordo entre as pessoas para decidir o que é correto ou falso, porque se restringiria apenas “a um acordo sobre as opiniões”, mas, ao contrário, deve ser um acordo “sobre o modo de vida” (p. 98, §241). Menciona ainda que,

Para uma compreensão por meio da linguagem, é preciso não apenas um acordo sobre as definições, mas (por estranho que pareça) um acordo sobre os juízos. [...] Uma coisa é descrever o método de medir, outra é encontrar os resultados de medição e exprimi-los. Mas o que chamamos de “medir” é também determinado por uma certa constância dos resultados da medição. (WITTGENSTEIN, 1999, p. 98, §242)

Nos parágrafos a seguir, podemos acompanhar exemplos ilustrados nos quais ele procura explicar o que aponta, na passagem acima, como “um acordo sobre os juízos” para demonstrar a possibilidade da **não** existência de uma linguagem privada, que supostamente se originaria em nossa atividade mental: “Um homem pode encorajar-se a si próprio, dar-se ordens, obedecer-se, consolar-se, castigar-se, colocar uma questão e respondê-la” (WITTGENSTEIN, 1999, p. 98, §243).

Contudo, a partir da ilustração de um suposto homem que *se encorajaria, daria e obedeceria ordens a si mesmo etc.*, o filósofo levanta uma indagação, flertando com a suposta

possibilidade de pensarmos se seria possível, ou não, conceber pessoas que se comunicassem, apenas, através de monólogos:

Poder-se-ia, pois, imaginar homens que falassem apenas por monólogos. Que acompanhassem suas atividades com monólogos. – Um pesquisador que os observasse e captasse suas falas, talvez conseguisse traduzir sua linguagem para a nossa. (Estaria, com isto, em condição de predizer corretamente as ações dessas pessoas, pois ele as ouvira também manifestar intenções e tirar conclusões). (WITTGENSTEIN, 1999, p. 98, §243)

Sobre a suposta possibilidade de uma possível tradução de uma linguagem em monólogos para outro tipo de linguagem “como a nossa”, Wittgenstein (1999) pergunta, ainda, se seria plausível considerar a existência de uma linguagem na qual alguém pudesse, para uso próprio, anotar ou exprimir suas vivências interiores, seus sentimentos e estados de espírito. Indaga, também, se seria possível fazer isso em nossa linguagem costumeira. Como observamos abaixo, sua resposta, para esta possibilidade, apresenta-se explícita: “**Acho que não**. As palavras dessa linguagem devem referir-se àquilo que apenas o falante pode saber; às suas sensações imediatas, privadas. **Um outro, pois, não pode compreender esta linguagem**” (p. 98, §243, grifos nossos em negrito).

Para criticar o suposto uso de uma linguagem privada, que apenas o falante poderia compreender, o filósofo apresenta algumas perguntas:

Como as palavras *se referem* a sensações? Nisto não parece haver nenhum problema; pois não falamos diariamente de sensações e não as denominamos? Mas como é estabelecida a ligação entre o nome e o denominado? A questão é a mesma que: como um homem aprende o significado dos nomes das sensações? (WITTGENSTEIN, 1999, p. 98-99, §244, grifo do autor)

Wittgenstein (1999) oferece como exemplo a palavra “dor”¹⁰³, elucidando que uma das possibilidades é que esta palavra esteja ligada à expressão originária e natural da sensação de dor, por exemplo, quando “uma criança se machucou e grita; então os adultos falam com ela e lhe ensinam exclamações e, posteriormente, frases. Ensinam à criança um novo comportamento perante a dor”. O filósofo procura aclarar ainda que “a expressão da dor substitui o gritar e não o descreve” (p. 99, §244). Sobre esse exemplo, Moreno (1995, p. 120)

¹⁰³ No tópico intitulado 2.5. *Definição, gesto e ensino ostensivo: a relevância do treinamento para a aprendizagem das palavras*, lançamos o esclarecimento de Moreno ao citar o parágrafo §300 das *Investigações Filosóficas*.

explica que ao apresentar a palavra “dor” como substituta de uma “expressão natural” da sensação – por exemplo, o grito –, a partir deste aprendizado, a criança irá comportar-se linguisticamente nas demais e diferentes situações de dor.

Moreno (1995, p. 60) destaca ainda que a terapia filosófica conduz-nos a direções surpreendentes, ao mostrar diferenças importantes no interior de um mesmo *jogo de linguagem*, assim como ao indicar proximidades gramaticais entre jogos aparentemente muito afastados. Os conceitos de cor, por exemplo, fazem parte da mesma categoria gramatical que os conceitos de sensações, pois as cores, tal como as sensações, não são objetos identificáveis através de características que pudessem ser ostensivamente apontadas. As cores e as sensações formam um sistema conceitual em que há conceitos aparentados, mas também afastados, não distinguidos no uso cotidiano.

São os conceitos que nos permitem falar de cores, do mesmo modo que as sensações são nomeadas; portanto, a *descrição gramatical* dos conceitos de cor procura mostrar, no interior dos *jogos de linguagem*, os diferentes usos que fazemos destes. Do mesmo modo, no caso das sensações, não se trata de uma descrição psicológica, mas de esclarecer os usos de seus conceitos. Assim, como em todos os *jogos de linguagem*, os conceitos de sensação e de cor são construídos no interior de práticas sociais dependentes de comportamentos habituais, de “expressões naturais” que fazem parte da Gramática das expressões linguísticas, no contexto de uma forma de vida. (MORENO, 1995, p. 61-62).

Podemos observar que Wittgenstein nos mostra que não apenas o conceito de *compreender*, mas também de ler, escrever, esquecer, memorizar, ouvir, ver, achar, reconhecer, planejar, identificar, entender, imaginar, perceber, pensar, calcular, desejar, intencionar, ter sensações e sentimentos, dentre a multiplicidade de outros conceitos, considerados como atividades advindas de *processos internos privados* ou *mentais*, correspondem a complexas operações linguísticas que podem, entretanto, passar despercebidas ao se manifestar empiricamente das mais diversas maneiras, justamente através de comportamentos, atitudes e emoções. Desse modo, sem o conhecimento de convenções conceituais não seria possível sequer dizer que *compreendemos*, *esquecemos*, *desejamos*, *pensamos*, *choramos*... Quando essas ações e estados mentais são expressos linguisticamente passam a ser considerados como regras para a aplicação de palavras.

Com base no que apresentamos até aqui, vale ressaltarmos que ao aplicarmos uma palavra, estamos seguindo tacitamente regras linguísticas, do mesmo modo que ao movimentar uma peça de xadrez agimos de acordo com as suas regras, dessa maneira, a utilização de nossos conceitos não resulta da ação de estados mentais ou de generalizações

empíricas. Contudo, apesar do caráter vago das regras, elas orientam as nossas atividades como condições de possibilidades de sentido para o que dizemos e para as nossas ações, pois agimos em uma instituição de acordo com o que se espera ou o que faz sentido no seu interior.

2.7. A terapia filosófica aplicada à imagem referencial dos conceitos

Filosofia deixa de ser um título de nobreza atribuído a uma atividade intelectual determinada para ser um conceito referido pela palavra “filosofia”.

(MORENO, 1995, p. 13)

La imagen o representación que nos agarra, que nos impide ver de otra manera, es tan profunda que no es sorprendente que Wittgenstein luche desesperadamente contra ella.

(SÁDABA, 2008, p. 14)

Na segunda fase do pensamento de Wittgenstein, a tarefa da filosofia apresenta-se caracterizada pela atividade da terapia filosófica. Sobre isso, Moreno (1995) observa que Wittgenstein denomina de terapia filosófica a terapia do pensamento, o tratamento para dissolução de confusões conceituais quando o pensamento se deixa iludir por determinados usos, limitados e limitadores da linguagem. A atividade filosófica passa, então, a se concentrar nas concepções unilaterais e exclusivistas da significação, em toda forma de dogmatismo, procurando esclarecer as confusões causadas ao pensamento pelas imagens¹⁰⁴.

Através de analogias, Wittgenstein coloca em ação o que denomina de terapia filosófica. Ao descrever as regras que seguimos ao aplicar as palavras em contextos específicos, relativiza usos dogmáticos de nossos conceitos e, conseqüentemente, confusões de natureza conceitual são dissolvidas. Com propósito de esclarecimento conceitual, a terapia filosófica recorre a exemplos, diálogos polifônicos com interlocutores representantes de posições filosóficas mentalistas ou behavioristas, dentre outros recursos terapêuticos, mostrando a dogmatização e os preconceitos que nos submetem a uma concepção referencial

¹⁰⁴ Moreno (1995) aponta que as imagens aparecem ao interpretarmos mal nossas expressões e ao tirarmos daí “as mais estranhas conclusões” (p. 33).

de linguagem, quando estamos presos à imagem de que haveria significados extralinguísticos por trás do uso das palavras (cf. GOTTSCHALK, 2015a, p. 307).

Wittgenstein atribui à atividade filosófica a função exclusivamente terapêutica do pensamento, e não construtora de sistemas de teses, descartando as funções explicativas através de hipóteses causais em detrimento da função descritiva das regras de uso das palavras, buscando, assim, combater o cientificismo, fonte geradora de confusões do pensamento a respeito das relações internas de sentido, quando confundidas com as relações externas ou causais.

A terapia filosófica almeja, nesse sentido, tratar do dogmatismo linguístico da *imagem agostiniana*, focalizando possibilidades de imaginar *outros e diferentes* sentidos e significados, em contraposição aos conceitos dogmáticos apregoados pelo modelo referencial da linguagem, pois a significação de um conceito é apreendida pelo conjunto aberto de seus usos no interior da linguagem e não por sua essência. Assim, o anti-essencialismo¹⁰⁵ coloca em questão os impasses da filosofia tradicional na intenção de desfazer confusões conceituais. Para Wittgenstein não há mistérios ou segredos na linguagem, pois os critérios são públicos, apreendidos através de práticas convencionais aceitas e compartilhadas.

A descrição gramatical cumpre assim uma função terapêutica, para impedir a constituição de sentidos *fora da linguagem* e evitar, por isso, a formação de imagens dogmáticas e referenciais, ou seja, a *dieta unilateral*, na qual o pensamento é alimentado com apenas um único exemplo. Nesse sentido, as reflexões de Moreno (1995), ao evidenciar as semelhanças de família em usos distintos das palavras, elucida esse aspecto terapêutico da descrição gramatical, porque, “por meio de comparações com outras expressões linguísticas tomadas de *jogos de linguagem* muito diferentes, mostra e esclarece as semelhanças de conjunto e de detalhe entre os diversos usos das palavras: evita, assim a “dieta unilateral” de imagens exclusivistas.” (p. 39, grifos nossos).

De acordo com Wittgenstein (1994, p. 208, §593), “uma causa principal das doenças filosóficas - dieta unilateral” seria alimentar o nosso pensamento com apenas uma espécie de exemplo. Por isso, segundo o filósofo, a finalidade da filosofia é a busca do esclarecimento de confusões presentes na dogmatização do pensamento de todos nós, desde o senso comum até as várias ciências. Perguntas tais como: “O que é o tempo? O que é o pensamento?”, entre outras, levantam diferentes questões quando passamos a refletir sobre a nossa experiência. Ao

¹⁰⁵ [...] “Wittgenstein considera que o uso *essencialista e reducionista da concepção agostiniana de linguagem, que ele próprio havia feito no Tractatus, corresponde à aplicação de uma imagem de que é preciso fazer a terapia*” (MORENO, 1995, p. 21, grifos nossos).

procurarmos uma essência e respostas definitivas para elas, formulamos teorias, gerando ao longo deste processo confusões de natureza conceitual, as quais a terapia filosófica pretende esclarecer.

A terapia filosófica de Wittgenstein apresenta-se, então, para dar conta das ligações entre a linguagem e o mundo, sem incorrer nas confusões do *modelo agostiniano*¹⁰⁶. Atentarmos-nos, por exemplo, para diversidade de contextos de usos da palavra “azul”, pois observamos que seus sentidos dependem e são constituídos no interior das *formas de vida*, nas quais emerge a diversidade dos *jogos de linguagem*, como nos expõe o filósofo:

Pense em alguém apontando para um vaso e dizendo: “Veja que azul esplêndido!” – a forma não é importante – Ou: “Veja que forma esplêndida!” – a cor é indiferente. Não há dúvida de que você fará coisas diferentes, caso atenda a esses dois convites. Mas você faz sempre a *mesma coisa* quando dirige a sua atenção para a cor? *Imagine* pois casos diferentes! Quero indicar alguns: “Você mistura as cores e diz: É difícil atingir este azul celeste.”

“O tempo está melhorando, já se vê novamente o céu azul!”

“Veja está melhorando, já se vê novamente o céu azul!”

“Veja que efeitos diferentes produzem estes dois azuis!”

“Está vendo ali o livro azul? Traga-o aqui!”

“Este sinal luminoso azul significa ...”

“Como se chama este azul? – é índigo?”

(WITTGENSTEIN, 1994, p. 33, §33, grifo do autor em negrito)

Ao apresentar exemplificações da multiplicidade de contextos, nos quais utilizamos uma determinada palavra, Wittgenstein nos mostra que buscar a significação precisa de um termo é procurar algo oculto sob a superfície da linguagem, ou seja, uma essência. Nesse

¹⁰⁶ O modelo agostiniano, de acordo com Moreno (1995), é, “justamente, um caso simples e ‘primitivo’ do uso da linguagem que, como diz Wittgenstein, levado à sua ‘aplicação mais direta’ – a saber, a palavra é como uma etiqueta colada sobre o objeto – permite-nos apreciar, o mais claramente possível, a importância das práticas ligadas à linguagem no estabelecimento da finalidade e do funcionamento das palavras, isto é, das ligações entre linguagem e mundo. O conceito de paradigma permite compreender e relativizar a aplicação exclusivista e essencialista da imagem agostiniana, e como consequência permite evitar as ‘confusões’ que daí podem decorrer – como o caso, exemplar para Wittgenstein, do *Tractatus*” (p. 23). Nesta nota, também vale apresentar o parágrafo §32 da obra *Investigações Filosóficas*, no qual observamos uma das críticas de Wittgenstein à concepção reducionista no ensino da linguagem humana, oriunda da perspectiva referencial de linguagem, fortemente presente na obra *O Mestre* de Santo Agostinho: “Quem chega a um país estrangeiro para aprender a língua dos nativos muitas vezes, por meio das explicações ostensivas que lhes são dadas; e, frequentemente, ele terá que adivinhar a interpretação dessas explicações, e adivinhar às vezes com acerto, às vezes erroneamente. Acredito que podemos dizer então: Santo Agostinho descreve a aprendizagem da linguagem humana como uma criança que chegasse a um país estrangeiro e não entendesse a língua do país; isto é, como se a criança já fosse capaz de pensar mas, não ainda de falar. E ‘pensar’ significaria aqui algo como: falar para si mesmo” (WITTGENSTEIN, 1994, p. 32, §32).

sentido, como pudemos observar no parágrafo §33, para que se evite esta busca equivocada, Wittgenstein aponta como alternativa a procura da significação de uma palavra nos seus usos, ou seja, nos modos pelos quais a palavra é utilizada na prática efetiva da linguagem.

Ainda sobre esta passagem das *Investigações Filosóficas*, Azanha (2011) comenta que a solução proposta por Wittgenstein “pode até mesmo parecer escapista”, no entanto, é muito difícil argumentar contra ela, porque “é na sua aparente trivialidade que reside a sua perspicácia, pois o que se propõe é que não procuremos ‘a real alcachofra despojando-a de suas folhas’” (WITTGENSTEIN, 1975, §164, apud p. 174).

Sobre o recorte do parágrafo §164 das *Investigações Filosóficas*, citado acima, Azanha (2011, p. 174) salienta que, ao retornarmos ao conceito de regra, teremos um “caminho delineado”, pois a elucidação conceitual de regra deve consistir no esclarecimento das significações da palavra na “variedade dos ‘jogos de linguagem’ em que toma parte”. Ressalta, ainda, que o exemplo paradigmático desse procedimento é o “descrito por Wittgenstein para explicitação do significado da palavra ‘jogo’”. Desse modo, Azanha realiza uma exposição resumida de como observa as considerações sobre as questões que Wittgenstein enfrenta na elucidação de um conceito:

É claro que o estilo de Wittgenstein poderia dar oportunidade para objeções com relação à precisão dos conceitos assim elucidados na sua significação. Mas esse assunto de precisão é uma questão de opção. É sempre possível “fechar” um conceito com limites precisos. Contudo, isso é interessante sempre? Em abstrato? “Precisão” e “Imprecisão” são termos relativos, sua própria significação deve ser buscada contextualmente no jogo de linguagem em que ocorram. Será que um conceito impreciso é útil? Ou nem mesmo será um conceito? (AZANHA, 2011, p. 174-175)

Tomando-se por base estas indagações, levanta ainda outro questionamento para nos conduzir a observar o aspecto de semelhanças de família, uma das ideias centrais da segunda fase do pensamento de Wittgenstein: “Mas como explicaríamos a alguém o que é um jogo sem um conceito preciso de jogo?” (AZANHA, 2011, p. 175).

Azanha (2011) argumenta que seria infrutífero se quiséssemos captar a significação essencial de uma palavra ao tentar estabelecer aquilo que seria comum em todas as suas aplicações, como se a significação fosse uma propriedade das palavras – isto é, “um ingrediente delas” – “comparável à ideia de ‘que a beleza é um ingrediente de todas as coisas belas como o álcool o é da cerveja e do vinho, e que, portanto, poderíamos conseguir a pura beleza, não adulterada pelas coisas belas’” (p. 176).

Desse modo, o pesquisador evidencia um aspecto relevante a respeito do esclarecimento conceitual proposto por Wittgenstein, destacando que convém explicitar que sua posição, elaborada durante a segunda fase do seu pensamento, não pode ser confundida com a apologia da linguagem ordinária do senso comum, visto que os usos das palavras devem ser examinados dentro do contexto de *jogos de linguagem* de que elas participam; e “esses jogos se instauram na totalidade do panorama da linguagem, interligando-se, portanto, com todas as práticas, inclusive aquelas altamente especializadas” (AZANHA, 2011, p. 176).

Assim, vale enfatizar, conforme afirmamos anteriormente, que Wittgenstein se recusa a ser associado a um behaviorista¹⁰⁷ porque não nega a existência de estados mentais, ainda que privados, em nome de comportamentos manifestos. Segundo Moreno (1995, p. 48), seu interesse gramatical consiste apenas em indicar as ficções que construímos ao postular entidades mentais específicas, a respeito das quais nada podemos afirmar, como condição da significação dos conceitos. Sobre isso, declara que Wittgenstein nos oferece dois aspectos da concepção de “conceito”. Quanto ao primeiro, menciona que “[...] o uso que fazemos da palavra ‘conceito’ pode ser detectado, segundo Wittgenstein, em diferentes jogos de linguagem, e sua significação corresponde a essa diversidade de aplicações. (idem, p. 31, grifo nosso).

Moreno ainda aprofunda a análise sobre o uso da palavra *conceito*, apreendido através da diversidade de *jogos de linguagem*:

diz Wittgenstein a esse respeito: “ ‘Conceito’ é um conceito vago”, isto é, usamos essa mesma palavra para qualificar tanto, por exemplo, a noção de número quanto a de jogo – ou melhor, tanto noções com um maior grau de exatidão quanto àquelas cuja vagueza é imediatamente reconhecida. É justamente essa multiplicidade de aplicações da palavra “conceito” que Wittgenstein considera como sendo a significação (*Bedeutung*) do conceito de *conceito*. (MORENO, 1995, p. 31-32, grifo do autor)

Ressalta também, que o segundo aspecto consiste na relação de proximidade entre conceitos e imagens. Assim, os conceitos, para Wittgenstein, correspondem a “uma maneira particular” de organizar as situações, ou uma técnica de descrever ou de representar:

¹⁰⁷ Wittgenstein (1999) recusou-se a ser definido como um comportamentalista. Para elucidar ainda mais essa questão, vejamos o parágrafo §307 das *Investigações Filosóficas*: “‘Não será você um behaviorista disfarçado? Você por acaso não diz que, no fundo, tudo isto é ficção, a não ser o comportamento humano?’ Quando falo de uma *ficção*, falo de uma *ficção gramatical*” (p. 109, §307, grifos nossos).

O *conceito* é, assim, um referencial, um instrumento mais ou menos preciso – uma norma, no caso da matemática, uma regra apenas indicativa, em outros casos, que convencionamos para organizar nossa experiência. É nesse ponto que aparece a proximidade entre conceito e imagem: são ambos referenciais com os quais comparamos os objetos. *Qual é, então, a especificidade da imagem relativamente ao conceito?* Se a terapia filosófica incide sobre as *imagens*, podemos perguntar se os conceitos também estarão sujeitos à mesma terapia. (MORENO, 1995, p. 33, grifos nossos)

O autor afirma que também é possível descrever os usos que são feitos das imagens, ou seja, de sua Gramática, sendo esta descrição a motivação central da obra *Investigações Filosóficas*. Nesse sentido, distingue que:

A força das imagens sobre nosso pensamento não vem de sua ligação com as representações mentais, às quais elas podem corresponder; não é esta ligação psicológica que visa a terapia, mas à ligação conceitual. Enquanto representações mentais, as imagens não são descrições do mundo, são apenas as ideias de cada indivíduo. Se, neste sentido, tem razão o solipsismo, não tem razão ao afirmar que podemos falar sobre o mundo apenas através de representações privadas. Ora, para Wittgenstein, as imagens são ideias que, de fato, não descrevem o mundo, e que contrariamente ao solipsismo são públicas. Não se trata, todavia, de situar as imagens em um universo platônico de ideias, nem em um sujeito transcendental pleno de princípios *a priori*. Pelo contrário, em um movimento que evoca a filosofia de um Estagirita sem Metafísica, *trata-se de fazê-las voltar para o mundo inserindo-as nos hábitos, nas práticas sociais, nas formas de vida convencionais*. (MORENO, 1995, p. 43, grifos nossos)

A partir dos tópicos abordados neste segundo capítulo, observamos que Wittgenstein, na segunda fase de seu pensamento, se esforça em mostrar que o conceito de *compreensão* e de *pensamento*, entre outros, não expressam a existência de essências extralinguísticas, mas, ao contrário, atividades concebidas devido às convenções de usos de expressões linguísticas imersas em *formas de vida*. Desse modo, a descrição gramatical nos mostra que é possível imaginar o oposto com relação ao modelo referencial de linguagem, cumprindo, assim, uma função terapêutica, por meio de comparações com outras expressões linguísticas dentro da multiplicidade de diferentes *jogos de linguagem* ao evidenciar e esclarecer as semelhanças entre os diversos usos das palavras, e evitando confusões que podem advir de imagens exclusivistas e dogmáticas.

Valendo-se da proposta wittgensteiniana de esclarecimento conceitual, no terceiro capítulo, aplicaremos a terapia filosófica a algumas imagens que se constituíram a partir de implicações de conceitos epistemológicos advindos da teoria *psicogênese da língua escrita*. Disseminada em nosso país, especialmente, por meio das orientações didáticas advindas de documentos de políticas educacionais voltados ao alfabetizador, esta teoria ainda conduz a

interpretação de que a aprendizagem da leitura e da escrita desenvolve-se a partir de ações de estados mentais, que são concebidas como responsáveis pelo denominado processo de *construção* de hipóteses de escrita.

Com intento de relativizar uma concepção mentalista que pressupõe que a aprendizagem seria consequência de um mecanismo *oculto* aos olhos do alfabetizador, relegando, por isso, a relevância do ensino de técnicas linguísticas nas etapas iniciais da aprendizagem da leitura e da escrita, buscamos aplicar o tratamento filosófico para o esclarecimento conceitual destas imagens dogmáticas, com especial intenção de dissolver alguns equívocos na atividade da alfabetização.

CAPÍTULO 3. A terapia filosófica de imagens dogmáticas advindas da concepção de aprendizagem presente na *psicogênese da língua escrita*

Ao apenas dissolver confusões, a terapia filosófica permite, segundo Wittgenstein, mudar a maneira habitual de interpretar nossos conceitos ampliando com isso, nossa disposição para pensar outras formas de sentido e, principalmente, para considerá-los legítimas possibilidades de organizar a experiência – ainda que nos sejam desconhecidas ou mesmo consideradas estranhas, sem sentido ou absurdas.

(MORENO, 2005, p. 225)

3.1. O debate dos métodos a partir da perspectiva da teoria da *psicogênese da língua escrita*

Sob a influência da Psicologia Moderna, a Pedagogia transformou-se em uma ciência do ensino em geral a ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada. Um professor, pensava-se, é um homem que pode simplesmente ensinar qualquer coisa; sua formação é no ensino, e não no domínio de qualquer assunto particular. Essa atitude, como logo veremos, está naturalmente, intimamente ligada a um pressuposto básico acerca da aprendizagem. Além disso, ela resultou nas últimas décadas em um negligenciamento extremamente grave da formação dos professores em suas próprias matérias, particularmente nos colégios públicos. Como o professor não precisa conhecer sua própria matéria, não raro acontece encontrar-se apenas um passo à frente de sua classe em conhecimento. Isto quer dizer, por sua vez, que não apenas os estudantes são efetivamente abandonados a seus próprios recursos, mas também que a fonte mais legítima da autoridade do professor, como a pessoa que, seja dada a isso a forma que se queira, sabe mais e pode fazer mais do que nós mesmos, não é mais eficaz.

(ARENDDT, 1997, p. 231)

Em 1974, Ferreiro e Teberosky, psicolinguistas argentinas, propõem um modelo explicativo de aprendizagem que ocorreria a partir da interação do sujeito com o objeto de conhecimento, e procuram demonstrar que a criança, antes mesmo de chegar à escola, teria ideias e elaboraria hipóteses sobre a leitura e o código escrito, descrevendo, desse modo, estágios percorridos por ela até aprender o sistema de escrita alfabética.

A obra *psicogênese da língua escrita* (1991) passou a ser considerada revolucionária, porque, do ponto de vista das autoras, ofereceria possibilidades de mudanças profundas nas

práticas educacionais, através de uma suposta proposta de transformação conceitual, sobretudo, com relação ao *novo olhar* sobre os *processos de construção* de aprendizagem dos alunos. Na *Nota Preliminar* desta mesma obra, Ferreiro e Teberosky manifestam a expectativa de apresentar possíveis respostas e soluções aos problemas relacionados à aprendizagem da leitura e da escrita:

Ensinar a ler e escrever continua sendo uma das tarefas mais especificamente escolares. Um número muito significativo (demasiadamente significativo) de crianças fracassa já nos primeiros passos da alfabetização. O objetivo deste livro é mostrar que existe uma nova maneira de considerar esse problema. Pretendemos 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, p. 11, grifos nossos)

Segundo essa perspectiva, o aluno 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, p. 11)

O pressuposto desta obra seria de que todo conhecimento tem uma gênese, procurando compreender os processos de conceitualização da aprendizagem da criança, ou seja, como esta chegaria a ser um leitor e um escritor, até alcançar a aprendizagem da base alfabética do sistema da escrita, em detrimento do uso de técnicas.

Além de apresentar como a criança supostamente construiria seus conhecimentos sobre a escrita e a leitura, a pesquisa da *psicogênese da língua escrita* também procura descrever as características dos principais métodos que Ferreiro denomina como tradicionais, com intento de questionar a não eficácia de seu uso na atividade de ensino na alfabetização. Em sua obra *Reflexões sobre Alfabetização* (1988), por exemplo, a autora apresenta algumas discussões a respeito do que acreditaria sobre possíveis consequências de a prática alfabetizadora ter se centrado na polêmica dos métodos utilizados, concluindo que

métodos analíticos versus métodos sintéticos; fonético versus global. Nenhuma dessas discussões levou em conta o que agora conhecemos: as concepções das crianças sobre o sistema da escrita. Daí a necessidade imperiosa de recolocar a discussão sobre novas bases. Se aceitarmos que a criança não é uma tábua rasa onde se inscrevem as letras e as palavras segundo determinado método; se aceitarmos que o “fácil” e o “difícil” não podem ser definidos a partir da perspectiva do adulto mas da de quem aprende; se aceitarmos que qualquer informação deve ser assimilada (e portanto transformada) para ser operante, então deveríamos também aceitar que os métodos (como sequência de passos ordenados para chegar a um fim) não oferecem mais do que sugestões, incitações, quando não práticas rituais ou conjunto de proibições. O método não pode criar conhecimento. (FERREIRO, 1988, p. 29-30, grifos da autora em negrito)

Na obra *psicogênese da língua escrita, o método sintético*, por exemplo, é fortemente criticado “por estabelecer as regras de sonorização da escrita” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p. 19), pois, segundo as pesquisadoras, ele consistiria somente em propor a correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia. Nessa perspectiva metodológica, tratar-se-ia de estabelecer a correspondência dos elementos mínimos num processo que consistiria em ir das partes ao todo. Sendo assim, rechaçam este método, porque acreditariam que, sendo “as letras os elementos mínimos da escrita”, apenas se ensinou, durante muito tempo, “a pronunciá-las, estabelecendo-se as regras de sonorização da escrita no seu idioma correspondente” (idem, p. 19).

A partir desta crítica, tecida sobre o *método* considerado *sintético*, as autoras também procuram descrever que o *método fonético* se desenvolveria sob a influência da linguística, propondo que se parta de elementos da oralidade. Este método consistiria, para elas, em iniciar a aprendizagem da escrita pelo fonema, associando-o à sua representação gráfica, e, nesse sentido, questionam os procedimentos de isolar e reconhecer os diferentes fonemas de seu idioma, para, a seguir, relacioná-los aos sinais gráficos (cf. FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p. 19).

Entendem ainda que, quaisquer que sejam as divergências entre os defensores dos *métodos sintéticos*, a partir da perspectiva destes tipos de métodos, a aprendizagem da leitura e da escrita se trataria apenas da aquisição de uma *técnica* mecânica para a decifração de textos. Com base nesta visão, as cartilhas também são duramente criticadas pelas pesquisadoras, pois são vistas como

a tentativa de conjugar todos esses princípios: 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, p. 19)

Ao tecerem críticas ao desenvolvimento de habilidades relacionadas às atividades que visariam o desenvolvimento da discriminação auditiva e visual para a aprendizagem da língua materna, e também sobre a correspondência fonema-grafema, Ferreiro e Teberosky (1991) concluem que o processo de aprendizagem da escrita e da leitura, a partir desta perspectiva, passaria a ser concebido, simplesmente, como uma associação entre respostas sonoras e estímulos gráficos. Este *modelo tradicional* em questão, reprovado pelas pesquisadoras, se apresentaria em consonância com os referenciais da teoria associacionista, pois reproduziria,

a nível da aprendizagem da escrita, o modelo proposto para interpretar a aquisição da linguagem oral. Da linguística, também recebeu justificativas que lhe servem de base. Em particular, o linguista Leonard Bloomfield¹⁰⁸ (1942), ao se ocupar do problema, afirma: “a causa principal das dificuldades de compreensão do conteúdo da leitura é o domínio imperfeito da mecânica da leitura”. E em seguida acrescenta: “o primeiro passo, que pode ser separado dos subsequentes, é o reconhecimento das letras. Dizemos que uma criança reconhece uma letra quando pode, mediante solicitação, dar uma resposta específica diante dela”. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p. 20)

Sobre isso acreditam que, valendo-se da teoria associacionista, “a psicologia, a linguística e a pedagogia pareciam, então, coincidir em considerar a leitura inicial como puro mecanismo” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p. 20).

Ferreiro e Teberosky (1991, p. 20) afirmam que a coexistência da concepção, que defenderia a apresentação da *natureza* do objeto a adquirir – o código alfabético¹⁰⁹ – ao lado

¹⁰⁸ Chomsky, pesquisador que também inspirou o embasamento teórico da pesquisa da *psicogênese da língua escrita*, afastou-se da matriz de Bloomfield, adotando uma posição crítica com relação à linguística “bloomfieldiana”. Conforme Lyons (1974, p. 30-33), Bloomfield investiu esforços para tornar a linguística uma disciplina autônoma e científica, no sentido em que entendia o termo “científico”. Ainda, para Lyon, Bloomfield rejeitou deliberadamente todos os dados que não fossem diretamente observáveis ou fisicamente mensuráveis. Sobre isto, esclarece também que a aceitação do behaviorismo, por parte de Bloomfield, não exerceu efeito aplicável sobre a sintaxe ou a fonologia em sua obra, ou na de seus seguidores, exceto na medida em que favoreceu o desenvolvimento de metodologia “empirista”. Desse modo, só fez referência ao ponto de vista behaviorista quando tratou do significado; e o que disse a respeito desse tópico não teve o objetivo de inspirar em seus seguidores o desejo de construção de uma teoria ampla da semântica. Bloomfield considerava que a análise do significado era o ponto fraco “do estudo da linguagem” e que assim continuaria “até que o conhecimento humano avançasse para muito além de seu estado atual”. De acordo com Lyons: “Watson, primeiro a adotar o enfoque ‘behaviorista’ no campo da psicologia, tinha a mesma concepção acerca dos objetivos e metodologia da ciência. Segundo Watson, os psicólogos não tinham necessidade de postular a existência do espírito ou de qualquer coisa que não fosse observável quando se propunham a explicar atividades e capacidades dos seres humanos, tradicionalmente qualificadas como ‘racionais’ ou ‘mentais’. Cabia descrever e explicar o comportamento de qualquer organismo, desde a ameba até o homem, em termos de respostas aos estímulos provindos de características do ambiente” (LYONS, 1974, p. 31-32).

¹⁰⁹ Conforme as pesquisadoras Ferreiro e Teberosky (1991), no ano de 1962, começam a surgir mudanças sumamente importantes a respeito da maneira como se passa a compreender os processos de aprendizagem da língua oral e escrita pela criança. Sobre este aspecto, comentam e tecem críticas às visões condutistas, que antecedem esta suposta revolução conceitual: “Acontece neste campo uma verdadeira revolução, até então dominado pelas concepções condutistas. Até esta época, a maior parte dos estudos sobre a linguagem infantil

dos pressupostos epistemológicos da existência de hipóteses de escrita, teria levado a confundir “métodos” de ensino com “processos de aprendizagem”. Esse equívoco, de acordo com as autoras, dicotomizou o processo de aprendizagem em dois momentos descontínuos: de um lado, quando *não se sabe*, inicialmente, e, por isso, seria necessário passar por uma etapa mecânica; e, do outro, quando *já se sabe*, chegando-se a compreender “momentos claramente representados pela sequência clássica ‘leitura mecânica, compreensiva’”, o que seria em síntese, a seu ver, uma prática deturpada e orientada pelo modelo procedente do *método sintético*.

Quanto ao *método* denominado *analítico*, as pesquisadoras explicitam que, ao contrário do *método sintético*, a leitura passa a ser considerada como um ato global e ideovisual. Para ilustrar esta afirmação, relatam que Decroly¹¹⁰ reagiria contra os postulados do *método sintético*, acusando-o de mecanicista, e, assim, o médico postularia que “no espírito infantil as visões de conjunto precedem a análise” (1991, p. 20). Esse aspecto, do método considerado *analítico*, é questionado por Ferreiro e Teberosky:

O prévio, segundo o método analítico, é o reconhecimento global das palavras ou orações; a análise dos componentes é uma tarefa posterior. Não importa qual seja a dificuldade auditiva daquilo que se aprende, posto que a leitura é uma tarefa fundamentalmente visual. Por outro lado, se postula que é necessário começar com unidades significativas para a criança (daí a denominação “ideovisual”). (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p. 20)

ocupava-se, predominantemente, do léxico, isto é, da quantidade e variedade de palavras utilizadas pela criança. Essas palavras eram classificadas segundo as categorias da linguagem adulta (verbos, substantivos, adjetivos etc.), e se estudava como variava a proporção entre essas diferentes categorias de palavras, qual a relação existente entre o incremento do vocabulário, a idade, o sexo, o rendimento escolar etc.” (p. 21). Podemos observar que aspectos relevantes da multiplicidade de usos da linguagem, como possibilidades de constituição de sentidos para a compreensão, são criticados e não aceitos pela teoria da *psicogênese da língua escrita*, pois, conforme esta perspectiva, estes usos estariam associados às concepções consideradas condutistas. Desse modo, observa-se, claramente, que, para as autoras desta teoria, a possibilidade de compreensão de sentidos se daria por meio de *fenômenos extralinguísticos*, ou seja, dependeria de ações internas de cada criança, em detrimento dos usos de práticas linguísticas realizadas dentro do funcionamento da linguagem.

¹¹⁰ Segundo Dubreucq (2010), Decroly é mencionado (exageradamente) como inventor do “método global” da leitura/escrita. Assim, para Dubreucq, seria mais procedente dizer que ele foi o promotor do “método funcional”, e ainda mais injusto não entender o radicalismo com o qual Decroly ousou superar as aprendizagens gráficas até a educação sensorial, motora e física. A iniciação à leitura e à escrita só aconteceria, nessa perspectiva, a partir de textos que estariam em relação direta com a experiência concreta imediata, e sempre acompanhada por um suporte figurativo (desenho, maquete, objetos diversos): “Os primeiros ‘livros’ de leitura são os cadernos, o texto impresso, o painel, a mensagem que circula na coletividade. Frequentemente chamado de método ‘global’ porque ele repousa necessariamente sobre frases completas e dotadas de um sentido claro, o procedimento ‘ideo-visual’ de leitura e escrita longamente experimentado por Decroly e seus colaboradores, resulta, portanto, da ‘leitura inteligente’, aquela que submete a escrita à ideia, o código à informação. Ela se apoia na leitura silenciosa e evita deliberadamente a soletração. Perguntas sobre o sentido asseguram o controle do entendimento e frisam a função assumida por cada palavra. A análise dos elementos constituintes gráficos começa de uma vez só e coloca em jogo, mais uma vez, a observação e a associação. Servindo-se de critérios cada vez mais exatos, a criança identifica não o sentido, mas as fronteiras das palavras, e depois das sílabas, e depois da grafia” (p. 47-48).

Como podemos observar acima, conforme as psicolinguistas, seriam muitos os aspectos em discrepância entre ambos os métodos, porém os desacordos se refeririam, sobretudo, “ao tipo de estratégia perceptiva em jogo: auditiva para uns, visual para outros, afirmam as pesquisadoras” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p. 20).

A partir da rejeição ao uso de métodos na alfabetização, Ferreiro e Teberosky comentam sobre a querela dos métodos, pois, segundo elas, o seu uso delinea-se

em termos de quais são as estratégias perceptivas em jogo no ato da leitura. Porém, inevitavelmente, *ambos se apoiam em concepções diferentes do funcionamento psicológico do sujeito* e em diferentes teorias da aprendizagem. Por esta razão, o problema tampouco se resolve com a proposta de métodos “mistos”, que participariam das benevolências de um e de outro. *A ênfase dada às habilidades perceptivas descuida de aspectos que, para nós, são fundamentais: a) a competência linguística da criança; b) suas capacidades cognoscitivas.* (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p. 20-21, grifos nossos)

Para Ferreiro e Teberosky (1991), de acordo com a teoria de Piaget, um mesmo estímulo (ou objeto) não seria o mesmo a menos que os esquemas assimiladores à disposição também o fossem. Nessa perspectiva, acreditam que equivale colocar “o sujeito da aprendizagem no centro do processo”, e não aquele que, “supostamente”, conduziria essa aprendizagem: “o método, na ocasião, ou *quem* o veicularia”. E isto, reiteram as pesquisadoras, nos obrigaria a estabelecer uma clara distinção entre os passos propostos por um método e o que efetivamente ocorre “na cabeça do sujeito” (p. 27, grifos das autoras).

A partir, sobretudo, da grande divulgação, em nosso país, da obra *psicogênese da língua escrita*, muitas pesquisas, inspiradas pelo construtivismo, criticam e passam a desconsiderar o *uso* de métodos¹¹¹, procurando justificar a sua ineficácia para conduzir os

¹¹¹ A respeito da “oficialização” da concepção construtivista em nosso país, a título de curiosidade, destacamos, aqui, os comentários de Mello (2015): “Em abril de 2001, Ferreiro recebeu das mãos do então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, a mais alta distinção do governo brasileiro na área da educação: a condecoração do ‘*Método Educativo no Grau de Grande Oficial*’. Na solenidade, suas ideias foram elogiadas e recomendadas pelo presidente, já que estão presentes na concepção de alfabetização adotada pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), além de fazerem parte de programas oficiais de formação continuada de professores alfabetizadores” (p. 255, grifos nossos). Sobre essa questão indagamos: não seria, também, em **contraposição** ao uso de *métodos* que as pesquisas da *psicogênese da língua escrita* se consolidaram? Observamos em diversas fontes, que muitos pesquisadores, orientados pelos aportes teóricos da concepção construtivista, levantam a problemática de que uma das grandes confusões subjacentes às interpretações equivocadas da perspectiva construtivista seria a incompreensão de que essa concepção seria um **método** a ser aplicado na prática pedagógica. Por isso, questionamos sobre o uso da terminologia sugerida: “‘*Método Educativo no Grau de Grande Oficial*’”. Seria um paradoxo, ou uma confusão conceitual? Ou então, um possível equívoco da interpretação de alguns pressupostos da concepção construtivista? Observamos, nesse sentido, que há muitos aspectos dúbios e confusões relacionados também à utilização de termos e conceitos oriundos da concepção construtivista presentes nos discursos da alfabetização; contudo, não seria possível abordá-los nessa pesquisa.

processos de aprendizagem da leitura e da escrita. Pois, conforme as autoras dessa obra, seria um grande equívoco “os êxitos na aprendizagem serem atribuídos ao uso de método, ao invés da consideração do sujeito que aprende” (FERREIRO E TEBEROSKY, p. 27). Sobre isso, elucidam que esta concepção seria inaceitável, oferecendo-nos alguns exemplos denotados nas obras de Piaget:

tomando de um exemplo histórico recente, resulta evidente a falácia da argumentação: o fato de que durante décadas os homens tenham aprendido, na escola, a calcular utilizando lápis e papel e memorizando os resultados de um cálculo, não por ser usado como prova de que se chega a uma noção de “quantidade numérica”, e a poder operar com ela, dessa maneira. Atualmente sabemos – graças, em particular, aos trabalhos de Piaget e de sua equipe – que os processos que conduzem às noções matemáticas elementares não passam pela memorização nem por atividades mecânicas de reprodução. (FERREIRO, TEBEROSKY, 1991, p. 27)

À luz dos pressupostos da epistemologia genética, as pesquisadoras acreditam que os homens conseguiram “forjar”, durante gerações, noções numéricas corretas, não em razão do uso de métodos, e sim “apesar deles”, “porque, felizmente, **nenhuma criança espera receber as instruções de um adulto** para começar a classificar, para ordenar os objetos de seu mundo cotidiano” (FERREIRO, TEBEROSKY, 1991, p. 27, grifo nosso em negrito).

Ancorada na matriz referencial destes pressupostos construtivistas, Tolchinsky (2003, p. 6-7) acredita que “não é preciso aprender a escrever para conhecer o escrito”, e também critica a concepção de ensino e de aprendizagem considerada como *método tradicional*, categorizando-o como um mero processo aditivo, pois

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, p. 7, grifos nossos)

A respeito de sua crença sobre a não eficácia do método denominado tradicional, como vemos acima, a pesquisadora categoriza-o como um processo que apenas impulsionaria uma

aprendizagem aditiva¹¹², e, por isso, apenas reorganizaria os conhecimentos. Entretanto, apesar de bastante difundidas tais críticas sobre o que seria considerado, ou não, *tradicional*, na atividade da alfabetização, sabemos ainda que há muitos aspectos dos discursos provenientes da concepção construtivista que não se apresentam explícitos para o alfabetizador, especialmente sobre como se *afastaria* de um suposto processo considerado “aditivo”, e, basicamente, quais são os conteúdos necessários para estimular os processos de aprendizagem formal do sistema convencional da escrita.

A partir da afirmativa de Tolchinsky, de que *não* seria preciso *aprender* a escrever para conhecer o escrito, seríamos levados a depreender que esta aprendizagem, possivelmente, **não** necessitaria da ação direta e intencional da atividade do ensino do alfabetizador, dispensando, por conseguinte, a relevância do papel dos *conteúdos*, bem como o uso de técnicas e de *métodos*¹¹³. Valendo-se desta observação, o que podemos dizer de imagens que se formarão no pensamento do alfabetizador, especialmente, com pouca experiência na área de ensino de leitura e de escrita, ao procurar interpretar o *slogan* engendrado neste enunciado de Tolchinsky? E, mais: quais seriam as implicações na prática pedagógica destas possíveis dúvidas e inquietações que se aventam na tentativa de compreender o clichê de que **não** seria necessário aprender a escrever para conhecer o escrito e que, desse modo, “o conhecimento do escrito *filtraria a aprendizagem de escrever*”, conforme afirma Tolchinsky (2003, p. 7, grifo nosso)? Como estas asserções estancadas contribuiriam para orientar a prática pedagógica concreta na alfabetização? E ainda, considerando a complexidade das relações de elementos que realmente envolvem a atividade da alfabetização, de que modo tentar reproduzir oralmente tais frases propiciaria que o alfabetizador analisasse sua própria atuação pedagógica?

Como pudemos observar, Ferreiro e Teberosky (1991) criticam o uso de métodos e descrevem, a partir dessa perspectiva, os embates e as discussões, no cenário educacional, a

¹¹² Acreditamos que a crítica de Tolchinsky, nesse caso, apresenta-se, especialmente, com relação à negação do *método sintético*, que pressupõe que a alfabetização deve partir de: “elementos menores” da escrita, ou seja, as letras e/ou fonemas. Como esclarecem Ferreiro e Teberosky (1991): “um processo que consiste em ir das partes ao todo” (p. 19).

¹¹³ Conforme Soares (2004), derivou-se da concepção construtivista da alfabetização uma falsa inferência, a de que seria incompatível com o paradigma conceitual psicogenético a proposta de métodos de alfabetização: “De certa forma, o fato de que o problema da aprendizagem da leitura e da escrita tenha sido considerado, no quadro dos paradigmas conceituais ‘tradicional’, como um problema sobretudo metodológico contaminou o conceito de método de alfabetização, atribuindo-lhe uma conotação negativa: é que, quando se fala em ‘método’ de alfabetização, identifica-se, imediatamente, ‘método’ com os tipos ‘tradicional’ de métodos – sintéticos e analíticos (fônico, silábico, global etc.), como se esses tipos esgotassem todas as alternativas metodológicas para a aprendizagem da leitura e da escrita. Talvez se possa dizer que, para a prática da alfabetização, tinha-se anteriormente um método, e nenhuma teoria; com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria e nenhum método” (p. 11).

respeito de qual seria o melhor e o mais eficaz método, ao mesmo tempo em que tecem duras críticas de que estes não seriam eficazes, pois *nenhum*, teria considerado a criança como um *sujeito cognoscente*, e, nem mesmo, a sua competência linguística. Sendo assim, a partir dessa visão sobre a irrelevância de métodos para as práticas de ensino, as autoras concluem que, com o seu uso na alfabetização, o aluno deixou de ser visto como um sujeito ativo do processo de construção de sua própria aprendizagem.

De acordo com a teoria da epistemologia genética de Piaget, o processo de construção do conhecimento corresponderia à assimilação e à acomodação no processo de equilíbrio. Com base neste conceito de aprendizagem, “nenhum método” seria suficientemente profícuo para o ensino, cabendo a cada criança, *individualmente*, edificar o seu *próprio* conhecimento (cf. FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p. 28). Ainda para as autoras: “A teoria de Piaget nos permite – como já dissemos – introduzir a escrita *enquanto* objeto do conhecimento, e o sujeito da aprendizagem, *enquanto* sujeito cognoscente. Ela também nos permite introduzir a noção de assimilação, à qual também já fizemos referência” (idem, p. 28, grifos das autoras).

Sendo assim, a aprendizagem da língua escrita passou a ser concebida como um “processo de construção” que prescindiria de um ensino *técnico* ancorado em métodos mediados, sobretudo, pela transmissão verbal, caracterizando-se, por isso, como a *maior revolução conceitual* que atingiu diretamente a alfabetização, ao propor atribuir visibilidade e valorização dos processos cognitivos da aprendizagem do aluno.

Dessa maneira, ao focalizarem as suas críticas aos *métodos* alfabetizadores da época, Ferreiro e Teberosky concluem que, de acordo com as perspectivas consideradas tradicionais, o professor se assumiria como o *único* protagonista e responsável pela transmissão de informações do objeto da língua escrita, e que o ensino dar-se-ia apenas por meio de controle de técnicas transmitidas pela estratégia do mero verbalismo.

Sabemos, no entanto, que a questão metodológica não deveria ser considerada como uma das principais responsáveis pelo fracasso na alfabetização, mas seu lugar, nesta atividade, deve ser considerado; e, diferentemente do olhar de um pressuposto epistemológico de natureza construtivista, defendemos que a discussão sobre a didática da alfabetização deve ser redimensionada. Sendo assim, acreditamos que o uso de métodos, em função das diversas e complexas situações de ensino, deve ser observado, analisado e avaliado, ao longo da prática pedagógica alfabetizadora.

Durante o meu percurso como alfabetizadora, observei que, concomitantemente à disseminação desta suposta *revolução conceitual*, começou a surgir, sobretudo no final dos anos de 1990, um arcabouço teórico (encontrado, especialmente, em documentos oficiais

balizadores das políticas públicas educacionais) constituído para *adaptar* e possibilitar o trânsito da teoria da concepção construtivista para a prática pedagógica, na tentativa de transformá-la *em algum tipo de método*. Nesse sentido, convém salientarmos a respeito do limite das pesquisas de Ferreiro e Teberosky quando postulam os pressupostos *padrões evolutivos da aquisição da escrita* sem, todavia, oferecer possíveis sugestões metodológicas sobre “como fazer” na atividade do ensino da alfabetização. Esta tarefa ficou a cargo de especialistas da área, equipes pedagógicas e também de professores, no sentido de tentar colocar *em prática* um referencial teórico *ideal*.

Após estudos e a imersão em cursos de formações continuadas, vivenciadas no início de minha atuação como alfabetizadora, gradualmente, comecei a compreender e a identificar quais seriam as respectivas classificações a respeito da ideia *de construção de hipóteses de escritas*; contudo, ainda não sabia o “fundamental”, que seria como impulsionar ações procedimentais pedagógicas, ou como *forjar* estratégias que atenderiam, especificamente, as características inerentes de cada nível avaliado nas respectivas sondagens diagnósticas de escrita. Assim, apesar de muitos alfabetizadores já saberem *identificar as pressupostas hipóteses da escrita*, não tinham a certeza *do que e como fazer* após o levantamento dos resultados diagnosticados de cada *etapa* apresentada, conforme os dados verificados nos registros com tipos diferenciados de representações de escritas espontâneas.

Estes conflitos implicaram em muitas hesitações e dubiedade para a prática pedagógica do alfabetizador, tais como: de que modo conceber na prática um pressuposto teórico que impossibilita o uso de métodos, e nem mesmo propõe estratégias técnicas que, em contrapartida, passaram, então, a ser consideradas como elementos tradicionais e retrógrados para a condução da atividade de ensino na alfabetização, como por exemplo: a exploração e a identificação dos nomes de letras e sua ordem no alfabeto, fonemas, famílias silábicas, cópias, treinos de caligrafia etc.? Desse modo, sem o uso desses elementos convencionais, se obscureceu aspectos de “**como**” e a partir “**do que**” alfabetizaríamos. Como sabemos, esses eram alguns dos recursos aplicados pelos alfabetizadores para ensinar a leitura e a escrita, contudo, *não podiam mais ser utilizados*. Assim, o “*saber-fazer*” não se apresentava claro e explícito, e os impactos de tais dificuldades do alfabetizador tiveram possíveis consequências negativas para o aluno, *que passou a ser incumbido da responsabilidade de **construir** o seu próprio conhecimento*. Em contraposição a este pressuposto, ao longo deste capítulo, levantaremos as nossas inquietações também a respeito de crenças sobre os alunos que “*não construiriam*” os seus próprios conhecimentos sobre a escrita e a leitura, *apesar* de interagir com o meio social a partir de suas experiências.

Nesse sentido, refletiremos, também, a respeito das seguintes questões: de acordo com essa perspectiva, os próprios alunos assumiriam a responsabilidade por essa suposta “**não construção**”, pois, segundo o discurso apregoado pela concepção construtivista, estes, em contato com o meio, *naturalmente construiriam os seus próprios conhecimentos*? Com a propagação da *virada construtivista*, quem realmente passou a ser *o responsável* pelo fracasso¹¹⁴ na atividade da alfabetização? O professor ou o aluno? Nenhum dos dois? Quem e *quais outros fatores* estariam envolvidos como causadores do fracasso escolar nas séries iniciais do ensino fundamental? Apesar das novas provisões, de natureza construtivista, para promover a melhoria da qualidade da atividade do ensino e dos processos de aprendizagem na alfabetização, os problemas não se resolveram, ou pior, como sabemos, se intensificaram.

Enfim, observamos, portanto, uma forte influência de uma concepção epistemológica de natureza empirista e destacadamente, mentalista, pois, de acordo com os pressupostos psicogenéticos, os processos de aprendizagem dependeriam exclusivamente das ações interativas (experiências) da própria criança com o meio social, para que as estruturas de “seu pensamento opere[m] e construa[m] o seu próprio conhecimento sobre o sistema da escrita”. Assim, as afirmações, tais como: “*nenhuma criança espera receber as instruções de um adulto*” e, também, “*a criança, a partir de suas experiências, aprende e constrói o seu próprio conhecimento*” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p. 27, grifos nossos), comportam em si muitos equívocos que implicam na prática pedagógica ao contribuir para a constituição de imagens unilaterais e dogmáticas que povoam o pensamento de grande parte dos alfabetizadores. Por isso, tais imagens requerem a aplicação da terapia filosófica para que os alfabetizadores se atentem para observar que as possibilidades de sentido dos conceitos se dão somente através da multiplicidade de seus usos da própria linguagem (que requer a aprendizagem de seguirmos regras convencionais e de caráter público), não havendo, assim, a viabilidade de considerar as ações de esquemas mentais *ocultos* como intermediadores das

¹¹⁴ Soares (2017a, p. 14-15) afirma que somos um país que vem reincidindo no fracasso em alfabetização, e comenta sobre possíveis causas desse fracasso, tais como: “Muito se tem escrito e pesquisado a respeito do problema. Entretanto, uma análise desses estudos e pesquisas revelará uma já vasta, mas incoerente, massa de dados não integrados e não conclusivos. Em primeiro lugar, são dados que resultam de diferentes perspectivas do processo de alfabetização, a partir de diferentes áreas do conhecimento (Psicologia, Linguística, Pedagogia), cada uma tratando a questão independentemente, e ignorando as demais; em segundo lugar, são dados que, excludentemente, buscam a explicação do problema ora no **aluno** (questões de saúde, ou psicológicas, ou de linguagem), ora no **contexto cultural** do aluno (ambiente familiar e vivências socioculturais), ora no **professor** (formação inadequada, incompetência profissional), ora no **método** (eficiência/ineficiência deste ou daquele método), ora no **material didático** (inadequação às experiências e interesses das crianças, sobretudo das crianças das camadas populares), ora, finalmente, no próprio meio, o **código escrito** (a questão das relações entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico da língua portuguesa)” (grifos da autora em negrito).

possibilidades de *compreensão* enquanto os alunos fazem usos das atividades envolvendo o sistema da escrita e a leitura.

3.2. A construção de hipóteses de escrita presentes na teoria da *psicogênese da língua escrita*: o aluno aprende ou constrói o seu próprio conhecimento? E o alfabetizador? Ensina, ou é a “ponte” entre a construção do conhecimento da leitura e da língua escrita e o aluno?

Mas não é o nosso ter em mente (Meinen) que dá sentido à frase? (E aqui cabe naturalmente a observação: não se pode ter em mente séries de palavras sem sentido.) E o ter em mente é algo do âmbito psíquico. E é também algo privado! É algo impalpável, comparável apenas com a própria consciência. Como se poderia achar isso ridículo! É como que um sonho de nossa linguagem.

(WITTGENSTEIN, 1999, p. 117-118, §358)

Na obra *psicogênese da língua escrita*, Ferreiro e Teberosky propõem a teoria dos níveis de desenvolvimento no processo que denominam como conceitualização da aprendizagem da leitura e do sistema alfabético de escrita pela criança, dedicando quatro capítulos à leitura e apenas um à escrita¹¹⁵. As etapas de evolução, apresentadas neste único capítulo, são as que mais amplamente se difundiram, tanto no Brasil como em outros países (SOARES, 2017b, p. 63).

As hipóteses, ou etapas de evolução da escrita, observadas através da pesquisa da *psicogênese da língua escrita* e apreendidas por meio da avaliação das falas e as produções gráficas das crianças, são definidas e classificadas por níveis de desenvolvimento. Sobre estas supostas etapas, Soares, em um breve relato, apresenta algumas de suas características:

Nível 1 – diferenciação entre as duas modalidades básicas de representação gráfica: o desenho e a escrita; uso de grafismos que imitam as formas básicas de escrita: linhas onduladas – garatujas, se o modelo é a escrita cursiva, linhas curvas e retas, ou combinação entre elas, se o modelo é a escrita de imprensa – reconhecimento de duas características básicas do sistema da escrita: a arbitrariedade e a linearidade.

Nível 2 – uso de letras sem correspondência com seus valores sonoros e sem correspondência com as propriedades sonoras da palavra (número de sílabas), em geral respeitando as hipóteses da quantidade mínima (não menos que três letras) e da

¹¹⁵ Esta parte da obra *psicogênese da língua escrita* refere-se ao capítulo 6, intitulado *Evolução da escrita*. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p. 181-247).

variedade (letras não repetidas), nível a que se tem atribuído a designação de *pré-silábico*¹¹⁶.

Nível 3 – uso de uma letra para cada sílaba da palavra, inicialmente letras reunidas de forma aleatória, sem correspondência com as propriedades sonoras das sílabas, em seguida letras com valor sonoro representando um dos fonemas da sílaba: *nível silábico*.

Nível 4 – passagem da hipótese silábica para a alfabética, quando a sílaba começa a ser analisada em suas unidades menores (fonemas) e combinam-se, na escrita de uma palavra, letras representando uma sílaba e letras já representando os fonemas da sílaba: *nível silábico-alfabético*¹¹⁷.

Nível 5 – *escrita alfabética* que, segundo Ferreiro e Teberosky (1986:213, ênfase acrescentada), é o *final* do processo de compreensão do sistema da escrita. (SOARES, 2017b, p. 65-66, grifos da autora)

No entanto, essa concepção do suposto processo de construção de aprendizagem, especialmente, da escrita, conforme Smolka (2008), apresenta “linhas evolutivas discrepantes” e “regressões” com referência aos “procedimentos específicos da investigação psicológica”. Assim, ainda segundo a autora, Ferreiro e Teberosky constataam, entretanto, que “algo” ocorre com a “sequência evolutiva”, por exemplo, com relação à escrita de orações, pois novas dificuldades parecem surgir e as hipóteses não se mantêm. Considerando, assim, possíveis equívocos na interpretação proposta pela pesquisa da *psicogênese da língua escrita*, Smolka aponta que “Deve-se ter claro aqui que as ‘hipóteses’ são uma ‘construção de adultos’ com base em indicadores verbais (orais e escritos) das crianças. Mas por que esses padrões parecem *não* se manter, ou por que é difícil identificá-los na escrita de orações?” (p. 53, grifos nossos).

Segundo Ferreiro e Teberosky (1991), a *fase silábica*, por exemplo, demonstraria o caráter original¹¹⁸ do pensamento do aluno; entretanto, discordamos do uso desse termo pela

¹¹⁶ Ferreiro e Teberosky (2001), em textos que retomam a descrição dos níveis de desenvolvimento da escrita, não nomeiam este nível, como fazem em relação aos níveis seguintes, o que levou o discurso pedagógico a adotar, para ele, a denominação *pré-silábico*, a qual Ferreiro, em obra posterior, considera imprópria, alegando que este termo “caracteriza negativamente o que eu gostaria de caracterizar positivamente” (FERREIRO, 2001, p. 94, apud SOARES, 2017b, p. 65).

¹¹⁷ Ferreiro (2013) esclarece o quer dizer fazer uma análise que vá “além” da sílaba. Acompanhem sua explicação a respeito deste suposto nível hipotético: “É basicamente correto o que se diz (ainda que devesse ter posto palavras gráficas no lugar de formas gráficas). Correto, mas insuficiente. Nesse fragmento só se fala dos conflitos, mas não se diz nada a respeito das formas peculiares de analisar a sílaba em função da escrita, próprias do momento crítico da crise da hipótese silábica. Será que se passa do período silábico ao alfabético porque se abandona a análise oral das sílabas e passa-se a uma análise em sequências de fonemas? O período seguinte (o que chamamos silábico alfabético) parece indicar que isto não ocorre, já que as produções deste momento da evolução são mistas por natureza: algumas sílabas são escritas com uma única letra, como no período precedente, mas outras sílabas são escritas com mais de uma letra, anunciando, ao que parece, o abandono da hipótese silábica” (p. 65).

¹¹⁸ Em diferentes obras, Ferreiro utiliza o termo *original* para apresentar e categorizar algumas características das hipóteses de escrita, como podemos observar, por exemplo, na seguinte afirmação presente na obra *Reflexões sobre Alfabetização*: “Até agora vimos como aparecem ideias propriamente infantis, *construções originais* e não meras cópias das informações adultas, quando se trata de estabelecer as ‘condições de

interpretação suscitada, que acreditamos ser equivocada, pois pode contribuir para a constituição de imagens dogmáticas no pensamento do alfabetizador, no sentido de que, por serem categorizadas como “originais”, poderiam conduzir a uma estranha compreensão de que as crianças que apresentariam este tipo de representação escrita **não** dependeriam do ensino para representá-la, visto que supostamente este nível, denominado *silábico*, referendaria a representação de ações *originais* de seu pensamento, como se houvesse uma relação direta e referencial dos resultados das ações mentais com o registro de suas escritas espontâneas denominadas como “*silábicas*”.

Em contrapartida, acreditamos que, se uma criança utiliza apenas uma letra para representar cada sílaba de uma palavra, demonstra que *já* começa a *aprender* sobre a sílaba, mas que, no entanto, ainda não *aprendeu* a escrevê-la convencionalmente, uma vez que ainda não possui um domínio estável com relação ao reconhecimento e a identificação das letras do alfabeto; ou, até mesmo, apesar de conhecer as letras, não *aprendeu* a estabelecer a correspondência fonêmica que se constitui, por exemplo, no encadeamento sonoro de uma consoante e uma vogal (sílabas canônicas), e, nem mesmo, com relação às sílabas não canônicas.

Dessa forma, a partir de nossa refutação, entendemos que a representação da escrita considerada *silábica*¹¹⁹ não seria uma característica inata, ou melhor, *originalmente* oriunda de ações do pensamento da criança. Nesse sentido, lançamos a seguinte questão: o que poderíamos dizer, por exemplo, da existência de supostas características de “hipóteses originais” de crianças japonesas que estão aprendendo a língua materna escrita de sua cultura, considerando que esta língua¹²⁰ (dentre muitas outras) apresenta-se estruturalmente muito

legibilidade’ ou de utilizar a informação fornecida por um adulto em um ato de leitura. *Mas também nas produções escritas das crianças aparecem estas construções originais*” (1988, p. 54, grifos nossos).

¹¹⁹ Gostaríamos de destacar a naturalização atribuída pelas autoras quando observam, durante a realização da pesquisa, que as crianças estabeleceriam relações de *valor silábico* para as consoantes. Para esclarecer e subsidiar a nossa crítica apontada, apresentamos um excerto da obra *psicogênese da língua escrita* (1991) que destaca este aspecto, *em que a letra passaria assumir um valor silábico*. Vejamos, com atenção, a interpretação incipiente que oferecem para destacar aspectos da *fase silábica*, no que tange às relações estabelecidas com as consoantes e as vogais: “Já assinalamos, a propósito do reconhecimento de letras individuais, que uma das maneiras estáveis de identificar as consoantes consistia em outorgar-lhes um valor silábico em função do nome a que pertencem (assim, vimos que G é o ‘gu’ para Gustavo; F é ‘o Fe’ de Felisa, etc.). Isto, obviamente, também pode ocorrer com as vogais, mas ali não podemos testar a presença da hipótese silábica, já que as vogais constituem sílabas por si mesmas. Neste capítulo, pelo contrário, vimos que A pode representar ‘pa’, ‘ma’ ou ‘sa’, em função do nome que se deseja escrever” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p. 196, grifos nossos).

¹²⁰ Ao observarmos, por exemplo, alfabetos japoneses que foram adaptados e transformados em katakana, hiragana e kanji, procurando dar ênfase, especialmente, ao alfabeto de hiragana e katagana, que, dentre muitas outras línguas, apresentam uma escrita diferindo-se, radicalmente, das bases normativas, por exemplo, do português e do espanhol. Nesse sentido, defendemos que seria impossível tentarmos encontrar nesta língua (assim como dentre muitas outras) a possibilidade de existência de características da hipótese

diferente da constituição linguística da *língua* das crianças que participaram da pesquisa da *psicogênese da língua escrita*? Daí questionamos se essa respectiva categorização caberia apenas para os alfabetizandos nativos falantes de apenas *algumas línguas*? Nesse sentido, como seria essa mesma representação de hipótese silábica de “original” em alunos aprendentes de uma língua escrita de troncos linguísticos bem distintos? Assim, seria possível afirmarmos a possibilidade de hipóteses silábicas originais que se *construiriam*, por ações mentais, enquanto os alunos aprendem as bases normativas de sua língua materna escrita ao vivenciar práticas de usos envolvendo a leitura e a escrita das *formas de vida* de sua cultura?

Segundo Smolka (2008), Ferreiro e Teberosky analisam a relação da criança com a escrita, como objeto de conhecimento, *independentemente* das condições de interação social e das situações de ensino; “assim, como elas mesmas afirmam, o trabalho se caracterizaria como uma pesquisa apenas no âmbito da psicologia cognitiva” (p. 53).

A partir das indagações de Smolka, reforçamos o aspecto de que, além de buscar compreender o suposto processo de construção de conhecimento da leitura e da escrita pela criança no âmbito da psicologia cognitiva, como já vimos, Ferreiro e Teberosky (1991), a partir da forte inspiração na concepção psicogenética, também procuram questionar e renegar concepções pedagógicas, particularmente, consideradas como *centralizadoras no ensino*, que se utilizariam de métodos, classificados como tradicionais, supostamente centrados na transmissão verbal e no uso de cartilhas. No *Prólogo da psicogênese da língua escrita*, Hermine Sinclair (1991, p. 13) discorre a respeito da relevância de se observar o aprofundamento da teoria piagetiana, apresentada como matriz referência desta obra, afirmando que, de acordo com esta concepção, as crianças *possuiriam teorias e construiriam hipóteses*:

As autoras pertencem à escola do grande epistemólogo e psicólogo Jean Piaget. Num campo que o próprio Piaget não havia estudado, elas introduziram o essencial da sua teoria e de seu método científico. A concepção teórica piagetiana de uma aquisição de conhecimentos baseada na atividade do sujeito em interação com o objeto do conhecimento aparece também como sendo o ponto de partida necessário para qualquer estudo da criança confrontada com esse objeto cultural que constitui a escrita. **As autoras mostram que as crianças têm ideias, teorias (no profundo significado do termo), hipóteses que continuamente colocam à prova frente a realidade**, e que confrontam com as ideias dos outros. (SINCLAIR, 1991, p. 13, In: FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, grifos nossos)

denominada **silábica**, que seria vista como *original* pela *psicogênese da língua escrita*, pois encontramos, por exemplo, neste tipo de língua **apenas** um caractere correspondente ao som pronunciado.

Entretanto, sobre esta mudança de paradigma do ensino e dos processos de aprendizagem na alfabetização, Mortatti (2010) afirma que a teoria da *psicogênese da língua escrita* “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” (p. 332).

Nos anos iniciais da divulgação dessa pesquisa, diferentemente do que supõem muitos alfabetizadores, o construtivismo não pretendia ser um novo método de ensino da leitura e escrita, e nem comportaria uma nova didática da leitura e escrita. Por esses motivos, do ponto de vista da história da alfabetização no Brasil, desse modelo teórico decorre o que se denominaria de *desmetodização da alfabetização* (cf. MORTATTI, 2010, p. 332).

Sobre isso, destacamos o apontamento do pesquisador construtivista Hernández (2001, p. IX) a respeito do aspecto *conceitual* da aprendizagem da leitura e da escrita e a necessidade de afastar este aspecto “da obsessão por projetá-lo em um método”, salientando que os “processos de aprendizagem” seriam bastante diferentes do modo como são “supostos pelos métodos”. De acordo com a concepção construtivista, o autor acreditaria ainda que o domínio da leitura e da escrita não é uma questão mecânica, mas conceitual, porque “o sujeito tem capacidades cognitivas e competência linguística, e porque a língua escrita é um objeto de conhecimentos em si mesma”. Assim, enaltece esta tendência pedagógica, pois, segundo ele, esta concepção apresentou-se “como uma das principais contribuições das pesquisas sobre a psicogênese, a qual mudou o enfoque que se tinha da ‘língua’ e também do aprendiz” (idem, 2001, p. IX). Nesse sentido, o pesquisador também discute o que seria alguns equívocos, a seu ver, decorrentes das tentativas de transformar a *psicogênese da língua escrita* em método:

No entanto, há uma concepção educativa, mesmo entre os que abordam a língua escrita a partir de enfoques psicogenéticos, que continua pensando que todo referencial (de pesquisa, de análise) deve ser transformado em método, em um saber fazer. Por isso, em muitas escolas ouço falar do “método Teberosky ou Ferreiro”, da mesma forma em que antes se falava do “*método natural*” ou do “*método silábico*”. Isto não é responsabilidade dos autores da pesquisa, a qual depois se transformou em sequência didática. (HERNÁNDEZ, 2001, p. IX, grifo nosso)

Em sua análise, questiona o embasamento teórico proposto para a formação dos alfabetizadores e alega que muitos deles interpretaram, equivocadamente, as ideias centrais da *psicogênese da língua escrita*, por vê-la refletida em “uma formação apresentada como prática”. Com isso, para o autor, essa teoria perderia o seu sentido e ficaria incompleta,

transformando-se em uma “mera tecnologia, um saber fazer e em uma receita ¹²¹” (HERNÁNDEZ, 2001, p. X).

Podemos observar que os novos *slogans* foram disseminados para justificar o afastamento e a rejeição de um ensino considerado tradicional e de suposto caráter mecanicista, por isso, também foi rechaçado o ensino *de qualquer tipo de técnica*, deixando, assim, os alfabetizadores (sobretudo os recém-formados ¹²²) à deriva, com relação aos procedimentos pedagógicos necessários para mobilizar o ensino convencional da língua escrita em suas respectivas especificidades práticas. Com base na experiência como alfabetizadora construtivista, argumento que “criar” um método para a “ausência de métodos” foi uma estratégia necessária, apesar de a afirmação parecer paradoxal.

Os pressupostos construtivistas, presentes na obra *psicogênese da língua escrita*, voltam-se, exclusivamente, para a compreensão de um *sujeito ativo cognoscente* que buscaria a aquisição de seus próprios conhecimentos. Nesse sentido, Ferreiro e Teberosky argumentam que

¹²¹ Com a sobreposição da influência dos aportes psicogenéticos na atividade da alfabetização, a partir de minha experiência como alfabetizadora, acredito que o caminho “mais coerente” (ou pelo menos, o que restou às escolas e aos alfabetizadores mediante a *incompreensão* desse arcabouço teórico, considerando a ausência de referências para subsidiar os problemas reais da alfabetização) foi a tentativa de mascarar a concepção epistemológica construtivista em algum tipo de “procedimento didático ou metodológico”, na ação de transportá-la para a prática pedagógica concreta.

¹²² A título de ilustração, apresento um recorte de descrição de um relato, ocorrido no ano de 1995, de uma experiência que vivenciei ao passo que cursava o último semestre como aluna do antigo magistério, na fase que me dedicava às atividades de estágios, e também de regências de aulas. Recordo-me que, neste mesmo ano em que vivíamos o *boom* da hegemonia da concepção construtivista, as pesquisas de Emília Ferreiro e Teberosky apresentavam-se, praticamente, em destaque de cada edição mensal da revista *Nova Escola* (que tínhamos mais fácil acesso devido ao baixo custo deste material). Apesar do grande debate, na ocasião, sobre a abolição de uso da cartilha, durante a fase de realização dos estágios, contemplei que alguns alfabetizadores, de escolas públicas onde eu realizava os estágios, ainda ancoravam seu trabalho, seguramente, no *uso* de técnicas consideradas tradicionais, tais como: gestos ostensivos, a exploração do alfabeto, famílias silábicas, exercícios de discriminação visual, viso-motora etc. Percebia que atuavam na prática pedagógica demonstrando muita confiança e, alguns desses alfabetizadores, **não** se intimidavam com a presença de estagiários que sabiam que, naquele momento, já recebiam uma formação predominante construtivista. Por isso, acredito que a ausência de experiência e a desorientação para assumir a prática pedagógica acometeram, em especial, os alfabetizadores *recém-formados* que receberam, como ponto central do embasamento de sua formação, a concepção construtivista que, devido vários aspectos, gerou dúvidas e conflitos. E, notadamente, por **não** possuírem experiências anteriores com as práticas alfabetizadoras, e nem mesmo com as práticas que seriam consideradas tradicionais, encontraram-se sem parâmetros úteis e concretos para conduzir suas práticas em um contexto real quando começaram a assumir a atuação pedagógica como alfabetizadores.

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, p. 26, grifos nossos)

Nessa perspectiva, observamos o foco atribuído ao aluno como um suposto *sujeito cognoscente e ativo* e, por isso, responsável pelo *processo de construção de seus próprios conhecimentos* como aspectos centrais e fortemente presentes nesta teoria, tal como se observa no trecho destacado abaixo:

Raciocinando pelo absurdo: resulta bem difícil imaginar que uma criança de 4 ou 5 anos, que cresce num ambiente urbano, no qual vai reencontrar, necessariamente, textos escritos em qualquer lugar (em seus brinquedos, nos cartazes publicitários ou nas placas informativas, na sua roupa, a TV etc) não se faça nenhuma ideia a respeito da natureza desse objeto cultural, até ter 6 anos e uma professora à sua frente. Torna-se bem difícil, sabendo o que sabemos sobre a criança de tais idades: crianças que se perguntam sobre todos os fenômenos que observam, que realizam as perguntas mais difíceis de responder, que *constroem teorias* sobre a origem do homem e do universo. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p. 26, grifo nosso)

Na citação acima, as autoras destacam a natureza psicológica da pesquisa da *psicogênese da língua escrita* ao evidenciar a ação e a experiência ativa da criança inserida em um contexto imerso pela cultura escrita, concluindo que, a partir dessas interações, a criança construiria suas próprias teorias. Demonstram, com essa visão, grande preocupação em distinguir a não eficácia do uso de *métodos* de ensino em detrimento da consideração da *existência* de pressupostas ações de *processos internos de construção de aprendizagem que ocorrem na mente da criança*. Assim para as psicolinguistas, os resultados da pesquisa da teoria da *psicogênese da língua escrita* – ancorados, especialmente, nos pressupostos piagetianos – conduziriam à conclusão de que a compreensão dependeria, diretamente, dos sistemas de assimilação nos processos de aprendizagem; e não do uso de métodos no ensino. Dessa forma, os processos de apreensão da significação dependeriam da interpretação interna de cada criança, mediante aos estímulos do meio, pois,

num *marco de referência piagetiano*, pelo contrário, a distinção entre ambos é clara – e necessária – visto que um dos princípios básicos dessa teoria é que os estímulos não atuam diretamente, mas sim que são transformados pelos sistemas de assimilação do sujeito (seus “*esquemas de assimilação*”¹²³): neste ato de transformação o sujeito interpreta o estímulo (o objeto, em termos gerais), e é somente em consequência dessa interpretação que a conduta do sujeito se faz compreensível. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p. 27, grifos nossos)

Essa suposta *revolução conceitual*, disseminada por meio dos resultados da pesquisa da *psicogênese da língua escrita*, focalizaria as ações de processos mentais do sujeito como mecanismos responsáveis pela construção da aprendizagem da escrita, em detrimento da credibilidade na ineficácia do uso de qualquer tipo de método, deixando, assim, a atividade sistemática de ensino em segundo plano. Além disso, a pesquisa da teoria da *psicogênese da língua escrita*, como já discutido, buscou confirmar os pressupostos oriundos da teoria da epistemologia genética de Piaget.

Sobre esse aspecto, destacamos o relato feito por Ferreiro e Teberosky (1991) com relação à apologia dos pressupostos de Piaget sobre os aspectos *da construção do pensamento lógico*, os quais as autoras procuram, posteriormente, comparar com os processos, de aprendizagem da leitura e da escrita, apresentados em suas pesquisas:

Ora, hoje em dia sabemos (novamente graças aos trabalhos de Piaget) que, no que se refere ao cálculo elementar, tal posição é insustentável¹²⁴: adquirindo as noções numéricas elementares, a criança constrói seu pensamento lógico, isto é, adquire um conhecimento do mais alto poder de generalização. Os trabalhos de Piaget sobre a aquisição das noções numéricas elementares *destroem nas suas próprias bases a concepção da “matemática da primeira série” como a aquisição de uma mecânica não-raciocinada*. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p. 27, grifo nosso)

¹²³ Lançamos um recorte da obra *Alfabetização em Processo* de Ferreiro (1996), que escolhemos para ilustrar como a pesquisadora concebe o pressuposto processo denominado como assimilação. Conforme a autora: “O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais, assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças. *Quando tentam compreender, elas necessariamente transformam o conteúdo recebido*. Além do mais, a fim de registrarem a informação, elas a transformam. *Este é o significado profundo da noção de assimilação que Piaget colocou no âmago de sua teoria*” (p. 24, grifos nossos). Podemos observar o papel ativo atribuído às crianças que seriam responsabilizadas pela atividade de transformar internamente o conteúdo, que recebem do meio, em seu processo de aprendizagem.

¹²⁴ Ferreiro e Teberosky (1991) tecem duras críticas ao caráter *instrumental* oriundo do que considerariam *ensino tradicional* do cálculo elementar no primeiro ano da escola do ensino fundamental, pois acreditariam que: “a criança deveria adquirir os instrumentos que lhes serviriam para mais tarde adquirir outros conhecimentos. Em si mesmos, esses ‘instrumentos’ (cálculo mental e lecto-escrita) não são conhecimento e sim, precisamente, ‘instrumentos para’ obter conhecimentos” (p. 27). Observamos nitidamente, nessa citação, o privilégio da ideia que pressupõe a concepção de uma suposta construção de conhecimentos oriunda de processos mentais (pressupostos advindos da teoria da epistemologia genética), em detrimento da valorização do ensino de conteúdos e do *uso* de técnicas, rechaçado pelas pesquisadoras, porque o denominam como *ensino tradicional*.

Após desferir suas críticas ao que acreditam se caracterizar como *caráter mecânico* na aprendizagem das *noções numéricas* (de acordo com os princípios do que denominam “método tradicional¹²⁵”), levantam questionamentos, estabelecendo pontos de contato ao compararem semelhanças com pressupostas características dos *processos de construção de aprendizagem da língua escrita*:

Perguntamo-nos: não acontecerá o mesmo com a lecto-escrita? Até que ponto é sustentável a ideia de que se tem de passar pelos rituais de “ma-me-mi-mo-mu” para aprender a ler? Qual é a justificativa para se começar pelo *cálculo mecânico* das correspondências fonema/grafema para então se proceder, e somente então, a uma compreensão do texto escrito? É justificável essa concepção da iniciação da lecto-escrita, concebida como uma iniciação às cegas (isto é, com ausência de um pensamento inteligente) à transcrição dos grafemas em fonemas? (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p. 28, grifo nosso).

Ao cotejar aspectos dos processos de aprendizagem das duas áreas do conhecimento (língua portuguesa e matemática), as autoras concluem que, em virtude de mal-entendidos, muitos professores se veriam obrigados a se debruçarem em uma prática pedagógica denominada de *dissociadora*, pois

São piagetianos (ou tentam sê-lo) na hora da matemática; são associacionistas (às vezes sem o querer) na hora da leitura. Esta dissociação é insustentável na prática, não somente por razões de coerência pedagógica, senão porque estão sendo sustentadas, simultaneamente, duas diferentes concepções da própria criança, **concebida como criadora, ativa e inteligente na hora da matemática, e como passiva, receptora e ignorante na seguinte**. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p. 28, grifos das autoras em negrito)

¹²⁵ Vejamos, por exemplo, um recorte da descrição de uma “escola tradicional”, segundo Piaget (1975) em sua obra *Para onde vai a Educação*, que acreditamos, assim como o movimento da Escola Nova, ter exercido influência na constituição do repertório das críticas sobre a concepção da alfabetização considerada como tradicional, presentes nas pesquisas de Ferreiro e Teberosky. Destacamos o modo como Piaget (1975) caracteriza o papel do professor: “A escola tradicional **não** conhece outro relacionamento social além daquele que liga um professor, **espécie de soberano absoluto detentor da verdade intelectual e moral**, a cada aluno considerado individualmente: a colaboração entre alunos e mesmo a comunicação direta entre eles acham-se assim excluídas do trabalho e dos deveres de casa por causa das ‘notas’ a serem atribuídas e da atmosfera de exame” (p. 70, grifos nossos). Como podemos observar, Piaget apresenta explicitamente sua crítica ao papel que o professor assumiria no sistema considerado tradicional, descrevendo-o como “um soberano absoluto e detentor da verdade” que, por isso, dominaria a sua relação com os alunos devido ao sistema de controle, por meio de atribuição de *notas*. Não nos apresentamos em concordância com um possível sistema de controle ancorado nos critérios de notas, contudo, questionamos, assim como em outras passagens desta dissertação, o *valor deste tipo de descrição*.

Além de criticarem a maneira distinta de conceber as áreas do conhecimento, rechaçando aspectos da visão associacionista que supostamente revestiriam os pressupostos do ensino da leitura e da escrita, as pesquisadoras também interpretam a teoria piagetiana como uma teoria geral dos processos de aquisição do conhecimento. Nesse sentido, para supostamente “provar” a validade dos aportes teóricos que ancoram a interpretação de suas pesquisas, Ferreiro e Teberosky (1991) demarcam a necessidade de aplicá-las em domínios ainda inexplorados, reafirmando que “a teoria de Piaget não é uma teoria particular sobre um domínio particular, *mas sim um marco de referência teórico, muito mais vasto*, que nos permite compreender de uma maneira nova *qualquer processo de aquisição do conhecimento*” (p. 28, grifos nossos). E, tecem críticas, também, às “tentativas demasiado rápidas de fazer com que Piaget tenha dito o que se tem vontade de dizer, (como as deduções apressadas que justificam os ‘*métodos globais*’ como sendo os métodos em consonância com a teoria piagetiana)” (p. 28, grifo nosso).

A respeito dos pontos de convergência de suas pesquisas com a epistemologia genética, também reiteram que a teoria de Piaget permitiu introduzir tanto a escrita enquanto objeto de conhecimento, e o sujeito da aprendizagem enquanto sujeito cognoscente, bem como a noção de assimilação (cf. FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p. 28). A partir dessa perspectiva, a concepção de aprendizagem constituída à luz da psicologia genética pressupõe, necessariamente, a existência de

processos de aprendizagem do sujeito *que não dependem dos métodos* (processos que, poderíamos dizer, passam “através” dos métodos). O método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar, *porém não criar aprendizagem*. *A obtenção de conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito*. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p. 29, grifos nossos)

Para complementar a ideia de que os fundamentos da base do conhecimento se constituíam a partir da ação de atividades dos próprios sujeitos, e, por isso, ocorreriam independentemente da eficácia do uso de métodos, as psicolinguistas destacam, ainda, a relevância da epistemologia genética como uma concepção elucidativa ao postular “a ação do sujeito como origem de todo conhecimento”, incluindo, também, o conhecimento lógico-matemático. De acordo com esses pressupostos teóricos, um sujeito intelectualmente ativo não seria um sujeito que “faz muitas coisas”, nem mesmo um “sujeito que tem uma atividade observável” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p. 29), mas um sujeito que:

compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza etc, em ação interiorizada (pensamento) ou em ação efetiva (segundo seu nível de desenvolvimento). Um sujeito que está realizando algo materialmente, **porém segundo as instruções ou o modelo para ser copiado, dado por outro, não é, habitualmente, um sujeito intelectualmente ativo.** (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p. 29, grifos nossos em negrito)

Conforme essa perspectiva, observamos que a aprendizagem se daria pelas ações mentais dependentes do nível de desenvolvimento do sujeito que aprende. Desse modo, a *psicogênese da língua escrita* destaca a pressuposição de um *sujeito ativo* que categoriza, estabelece relações, constrói as suas próprias hipóteses, reconstrói a linguagem para que esta *torne-se sua* e, por isso, *construiria teorias*. No entanto, o que ainda nos chama a atenção é que esta suposta construção ativa de seus *próprios* conhecimentos pressupõe que o sujeito não deveria *seguir instruções e nem modelos*.

Nesse sentido, observa-se uma forte tendência, especialmente, da concepção mentalista sobrepondo-se à perspectiva conceitual do processo de aprendizagem da língua escrita, pois, a partir das matrizes referenciais inspiradas na psicogenética, as crianças construiriam sozinhas, saberes em relação à língua escrita, e, dessa maneira, tentariam interpretar, *ao seu modo*, aspectos das informações que lhes são oferecidas pelo meio social.

Com relação à nossa análise, à luz da aplicação da terapia filosófica, não se trata de ignorar os pensamentos da criança que acompanham os usos de práticas de uso da leitura e da escrita, pois não seria possível negarmos a existência de estados mentais coexistentes com as ações de ler, escrever, compreender, inferir, interpretar um texto etc. Entretanto, conforme a perspectiva construtivista na alfabetização, as ações dos *processos mentais* seriam consideradas como os fundamentos da aprendizagem dos usos do sistema da língua escrita e, também, por conseguinte, as responsáveis por construir esquemas que permitiriam a compreensão dos sentidos dos diferentes usos das práticas letradas. Ou seja, a aprendizagem da leitura e da escrita passaria a ser considerada como se fosse um processo *oculto*, que o alfabetizador não pudesse observar e que, por isso, não dependeria do uso da linguagem, mas de processos que as crianças possuiriam *internamente* e só precisariam *acioná-los* para construir¹²⁶ sua própria aprendizagem da leitura e do sistema da escrita.

¹²⁶ Ao nos remeter, atualmente, aos cadernos de anotações com alguns registros escritos realizados durante os primeiros grupos de formação continuada dos quais participei, em meados do ano de 1990, pude observar que um dos focos principais seria “ensinar” o alfabetizador a *conhecer* como se daria a **construção** da aprendizagem do aluno. O termo **construção** se tornou uma expressão banalizada e a sua suposta consideração, na prática pedagógica, se apresentava como um “antídoto milagroso” para a resolução dos problemas enfrentados pelo alfabetizador que se dispusesse a tal feito: dedicar-se a um ensino que deveria se adequar à **construção** de conhecimentos, respeitando as supostas ações de processos *mentais* de cada aluno.

Considerando a imprescindibilidade do ensino de aspectos convencionais para a aprendizagem do sistema de escrita, Soares (2003) salienta que não haveria nenhuma possibilidade de que alguém aprendesse a ler e/ou escrever se, primeiramente, não aprender relações entre fonemas e grafemas para codificar e decodificar, pois, “isso é uma parte específica do processo de aprender a ler e a escrever. Linguisticamente, ler e escrever é aprender a codificar e a decodificar” (p. 17). Todavia, a autora acredita que o modo de olhar advindo da *psicogênese da língua escrita*

fez com que o processo de ensinar a ler e escrever como *técnica* ficasse desprestigiado. As alfabetizadoras que ficam pelejando com os meninos para eles aprenderem a ler e escrever são vistas como retrógradas e ultrapassadas. Mas, na verdade, elas estão ensinando aquilo que é preciso ensinar: codificar e decodificar. As alfabetizadoras podem até estar ensinando pelos caminhos inadequados, mas isso precisa ser feito. (SOARES, 2003, p. 17, grifo nosso)

Ainda sobre a crítica a respeito da desconsideração do ensino de técnicas na alfabetização, em sua obra *Alfabetização e Letramento*, Soares (2017a, p. 38) adverte que a perspectiva psicogenética alterou profundamente o modo de conceber a aprendizagem da língua escrita pela criança, que

deixa de ser considerada como dependente de estímulos externos para aprender o sistema de escrita – concepção presente nos métodos de alfabetização até então em uso, hoje designados “tradicionais” – e passa a sujeito ativo capaz de progressivamente (re)construir esse sistema de representação. (SOARES, 2017a, p. 38-39)

Sem a pretensão de negar as contribuições que essa mudança paradigmática trouxe para a alfabetização, Soares (2017a, p. 39) ressalta, no entanto, de que é preciso reconhecer que esta concepção conduziu “a alguns equívocos e falsas inferências”, que podem explicar a “desinvenção” da alfabetização e, também, a perda de especificidade dos processos dessa atividade.

Norteados pelo mote da análise crítica de Soares, destacamos outro aspecto, no tocante à posição secundária de que os *conteúdos* passariam a assumir na atividade de alfabetização, em virtude da valorização da ação de *esquemas assimiladores dos sujeitos*. Assim, conforme as psicolinguistas Ferreiro e Teberosky:

Nenhuma aprendizagem conhece um ponto de partida absoluto, já que, por novo que seja o conteúdo a conhecer, este deverá necessariamente ser *assimilado* pelo sujeito e, **conforme os esquemas assimiladores à disposição**, a assimilação será mais ou menos deformante. Como dissemos antes, não há semelhança nos objetos apresentados, a menos que haja semelhança nos esquemas assimiladores que tratarão de interpretá-los. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p. 29, grifo da autora em itálico e grifo nosso em negrito)

Após afirmarem que a atividade de *compreensão* dependeria exclusivamente dos esquemas de assimilação, as autoras entenderiam que os pressupostos subjetivos do pensamento de cada sujeito se constituem **não** em virtude do trabalho com os conteúdos, mas pela ação do próprio sujeito: “Em termos práticos, isto significa que o ponto de partida de toda a aprendizagem é o *próprio sujeito* (definido em função de seus esquemas assimiladores à disposição) e *não o conteúdo a ser abordado*” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p. 29, grifos nossos).

Conforme Smolka (2008, p. 51), o trabalho de Ferreiro e Teberosky argumenta a favor de um processo de construção individual do conhecimento, supondo a interação do sujeito da aprendizagem com um determinado objeto de conhecimento, que é a escrita. Delineia-se, assim, inspirando-se na perspectiva da teoria de Piaget, uma “subjetividade constituidora” do conhecimento da escrita.

Deste ponto de vista, Smolka (2008) ainda afirma que Ferreiro e Teberosky sugerem a busca da similitude de progressões histórica e psicogenética (da aprendizagem da escrita), a partir de uma análise dos obstáculos que deveriam ser superados, *cognitivamente*, para que se chegasse a uma tomada de consciência de certas propriedades fundamentais da língua escrita, ressaltando que “esta questão é apenas especulativa, permitindo elaborar novas hipóteses” (p. 51).

Tomando-se por base as questões problematizadas até aqui, continuamos a levantar indagações sobre as práticas de ensino e os processos de aprendizagem na alfabetização, que continuarão a permear nossas inquietações acerca da constituição de imagens dogmáticas, advindas da concepção mentalista, ainda presentes no pensamento de muitos alfabetizadores:

- “O conhecimento se construiria a partir da atividade de assimilação autônoma de ações do pensamento, de cada criança?”
- “Podemos categorizar os ‘conhecimentos prévios’ dos alunos como representações de ‘hipóteses’ e/ou teorias construídas pelas próprias crianças?”
- “O pensamento se constitui e se desenvolve independentemente da linguagem?”
- “Os sentidos, apreendidos a partir dos usos de práticas envolvendo a língua escrita e a leitura, são compreendidos por cada aluno, individualmente, devido às ações construídas a partir de esquemas mentais? Estas ações de esquemas mentais, acionadas pelas observações

que os alunos extraem do mundo empírico e/ou de suas vivências nas experiências consideradas espontâneas, prescindem do embasamento de conteúdos (formais ou não) transmitidos por meio de diferentes técnicas que pertencem à linguagem?”

Algumas das indagações acima já foram discutidas à luz da aplicação da terapia filosófica; no entanto, estes questionamentos continuarão a inquietar a atividade de esclarecer alguns conceitos que constituem imagens exclusivistas, não deixando de contemplar, também, as imagens unilaterais que povoaram o **meu** pensamento enquanto alfabetizadora. Assim, no próximo tópico, realizarei a autoterapia filosófica.

3.3. A aplicação da autoterapia filosófica: dissolvendo as próprias imagens dogmáticas...

O terapeuta deve submeter-se previamente ao tratamento para que possa, em seguida, aplicá-lo ao interlocutor-paciente.
(MORENO, 2009, p. 145)

Em um cenário indefinido, sob a égide do construtivismo na atividade da alfabetização, paulatinamente, sobretudo no início dos anos 2000, observei¹²⁷ o aumento significativo de propostas oferecendo diferentes cursos de aperfeiçoamento. Um dos principais objetivos das propostas de formações continuadas aos alfabetizadores, das quais participei, voltava-se, especialmente, ao intento de que os professores compreendessem as pressupostas etapas de construção do desenvolvimento infantil, derivadas da teoria piagetiana, e, por conseguinte, o reconhecimento das características principais de cada um dos níveis correspondentes às hipóteses de escrita, resultantes da pesquisa da *psicogênese da língua escrita*.

Nesse contexto formativo, pude observar o predomínio dos pressupostos da psicologia genética, apresentados nos documentos oficiais como norteadores da prática educacional alfabetizadora, em detrimento de possibilidades de aplicações de orientações pedagógicas “de outra natureza”. No entanto, de modo geral, enquanto alfabetizadores, pouco refletíamos (ou

¹²⁷ Apresentarei, especificamente neste tópico, o posicionamento dos verbos na primeira pessoa do singular ao relatar experiências particulares, vivenciadas enquanto alfabetizadora. Entretanto, em alguns momentos ainda utilizarei, aqui, a primeira pessoa do plural quando procuro mencionar algumas situações e percepções externadas que também envolviam os demais alfabetizadores que compartilhavam comigo impressões e anseios e, até mesmo, outros profissionais da instância escolar, tal como do setor de orientação pedagógica.

não tínhamos, no contexto em questão, oportunidade de pensar criticamente) segundo a forte influência e o privilégio que esta concepção assumiu, a ponto de alguns alfabetizadores desconsiderarem aspectos relevantes da experiência de nossas práticas anteriores, mesmo aquelas que, até o momento, foram exitosas.

Assim, ao invés de elucidar dúvidas para a realização do planejamento e a elaboração de procedimentos didáticos e pedagógicos, o discurso de concepção construtivista gerou alguns conflitos na minha prática alfabetizadora. Diante do ditame, reproduzido como um clichê, de que *o professor seria o mediador e, por isso, o ensino da língua escrita deveria acontecer em consonância com o processo de construção do conhecimento individual de cada aluno*, pode-se afirmar que, na prática, certamente, havia o reflexo de atitudes de insegurança, de nós alfabetizadores, sobre como *aplicar*, ou não, este discurso. Afinal, tínhamos muitas dúvidas do que, realmente, queria dizer o *slogan: deixar de ensinar para mediar a construção do conhecimento?* Então, podemos concluir que essa, dentre outras dúvidas, era uma grande hesitação no sentido de *compreender o que* seria, e, em especial, **como** atuar como um *companheiro mediador* na prática pedagógica.

Desse modo, gradativamente, recebíamos orientações pedagógicas generalizantes, advindas, sobretudo, da influência do psicologismo, fortemente presente nas reformas ancoradas nas *novas* tendências educacionais. Tais orientações pedagógicas tentavam nos convencer do *hodierno* papel que deveríamos assumir, não mais como *transmissores do conhecimento*, mas como “facilitadores” que apenas mediaríamos a *construção* da aprendizagem. Todavia, ao lado da disseminação desta *nova* parafernália teórica de natureza construtivista, não podemos deixar de assumir que, concomitantemente, começaram a surgir constantes dúvidas, especificamente, sobre **como** mobilizar as estratégias e *intervenções* que deveriam atender, particularmente, às *demandas* advindas de peculiaridades das supostas “hipóteses de escrita”, apresentadas nos registros de escritas espontâneas e que, pressupostamente, representariam os padrões de evolução da aprendizagem da língua escrita, construída a partir de estruturas internas do pensamento de cada aluno.

Essas *vigentes* orientações pedagógicas, fortemente disseminadas nos anos de 1990, destacaram, para nós, a necessidade de compreendermos e, em particular, *respeitarmos* às supostas fases de desenvolvimento *construídas* pelas crianças. Ou seja, valendo-se dessa visão, se deveria considerar, na prática pedagógica, os conhecimentos construídos em cada uma das fases hipotéticas da escrita, cujas características seriam “explicadas” pela teoria da *psicogênese da língua escrita*. Apesar das orientações recomendadas, as mesmas apresentavam-se ainda bastante difusas e, sob alguns aspectos, era difícil compreender como

propiciaríamos aos alunos *avanços* na aprendizagem da língua escrita e da leitura, apenas *mediando* o suposto processo de construção *individual* de hipóteses de escrita.

De modo geral, as ideias psicogenéticas sobre a aprendizagem da língua escrita (como sabemos, ainda presentes em nossos diferentes materiais pedagógicos e documentos oficiais) indicavam orientações e encaminhamentos didáticos sobre *possíveis* modos de “como mediar” a construção da aprendizagem, conforme o desenvolvimento das etapas correspondentes a cada hipótese da escrita. Nesse sentido, grosso modo, poderemos exemplificar que: o alfabetizador deveria ser a “ponte” do aluno diagnosticado como “*pré-silábico*”, auxiliando-o em sua ação individual na suposta *construção de seus próprios conhecimentos*, para que avançasse para o nível “*silábico sem valor*”. Desse modo, sucessivamente, passando para o nível “*silábico com valor convencional*”, encaminhando-se, posteriormente, à fase “*silábica-alfabética*”, até, finalmente, conseguir escrever de acordo com os princípios da base alfabética do sistema da escrita, mesmo que ainda desconheça a base convencional do sistema ortográfico.

Sobre tais pressupostos, no cotidiano de minha prática alfabetizadora (notadamente no início de minha atuação como alfabetizadora), deparei-me com alguns equívocos e dúvidas sobre “como” realizar possíveis estratégias de *intervenções mediadoras* que respeitassem e estivessem de acordo com as supostas *necessidades* demandadas pelos diferentes níveis de hipóteses de escrita. No entanto, na tentativa de conduzir a pressuposta construção do processo de aprendizagem da escrita, visando a passagem dos alunos por **todas** as supostas etapas hipotéticas, referente ao padrão evolutivo apresentado na *psicogênese da língua escrita*, recordo-me de situações confusas e que se desencadearam em estranhas interpretações, as quais vivenciei na atividade da alfabetização.

Dentre essas situações, destaco, por exemplo, de um lado a realização mensal de sondagens de escrita, com objetivo de diagnosticar os supostos níveis conceituais dos alunos; de outro, a interpretação enviesada, decorrente de um olhar estanque e dogmático, que tínhamos do processo de aprendizagem da escrita. Nesse sentido, vale destacar que a análise dos resultados dos registros escritos destas sondagens eram acompanhados também pela equipe pedagógica, com o objetivo de monitorar a *evolução* dos níveis dos alunos, e, assim, verificar em qual hipótese de escrita encontravam-se, para o levantamento de registros de observações a respeito de avanços e/ou dificuldades e “atrasos” na aprendizagem da escrita de cada aluno.

Durante um desses momentos, nos quais aconteciam as verificações de sondagens de escrita, (ocorridos em parceria com o setor de orientação pedagógica), a partir de uma

interpretação realizada sobre os avanços qualitativos com relação aos registros das representações de escritas espontâneas apresentadas por alguns alunos que já começavam a escrever de acordo com os princípios da base alfabética, surgiam algumas observações e afirmações conclusivas, por parte da equipe de orientação pedagógica, tais como: ***“Olha só! Veja como esta criança passou ‘tão rápido por suas hipóteses de escrita’, que nem mesmo conseguimos perceber as outras fases pelas quais a criança passou em seu ‘processo de construção’. São inteligentes, né? Porque já ficaram alfabéticas, e nem mesmo vimos as etapas pelas quais passaram”***.

Com o exemplo rememorado e ilustrado acima, podemos observar, claramente, a sobreposição da faceta *oculta*, de natureza psicologista, ao que tange a nossa presunção de que a aprendizagem da escrita seria decorrente de um processo de construção *mental* do aluno, cuja evolução não “conseguiríamos observar” por corresponder às ações internas e que, por isso, pertenceriam à construção de conhecimento individual de cada aluno.

Hoje, inspirados pela concepção terapêutica da linguagem, podemos apontar que este tipo de interpretação obscurece aspectos relevantes e específicos de etapas do *treinamento* para a aprendizagem do seguimento de regras convencionais de práticas de usos da língua escrita e da leitura. Na ocasião, ancorávamo-nos na inusitada crença de que os alunos que rapidamente alcançavam o domínio da aprendizagem da base alfabética – e que, por isso, nem mesmo “conseguíamos ***‘visualizar’*** todas as suas etapas evolutivas¹²⁸” – seriam considerados “*mais inteligentes*”; e, por outro lado, na maioria das vezes era *inevitável* não atribuir a responsabilidade pelo “fracasso” ao aluno que permanecia escrevendo espontaneamente nas sondagens diagnósticas, sem apresentar avanços *em suas supostas hipóteses* para os *próximos níveis conceituais de escrita*.

Aos poucos, o pressuposto da “***não*** evolução dos níveis de hipóteses da escrita” conduziu alguns alunos a uma suposta “patologização”, encaminhando-os indevidamente para o acompanhamento com especialistas, tais como psicólogos, psicopedagogos e, até mesmo,

¹²⁸ A título de ilustração, se faz necessário o relato dessa experiência, no sentido de esclarecer alguns equívocos oriundos da sobreposição dos pressupostos *psicologistas* sobre a atividade da alfabetização, a ponto de nos ancorarmos (alfabetizadores e equipe pedagógica) em uma crença que se dogmatizou, direcionando o foco de nosso olhar para uma preocupação exacerbada com o suposto desenvolvimento de *todos* os níveis nos *processos mentais dos alunos*, no sentido de realmente admitirmos e crermos que alguns alunos passariam pela evolução padronizada dos níveis das hipóteses de escrita e que, “por terem apresentado uma evolução mais rápida *‘do que os demais’*”, não conseguiríamos *visualizar* essas respectivas etapas em seu processo de aprendizagem. Essas imagens exclusivistas, engendradas no pensamento de muitos alfabetizadores, advindas da teoria da *psicogênese da língua escrita*, a princípio até soam estranhas nesse relato. Entretanto, conforme a perspectiva da terapia conceitual wittgensteiniana, caracterizam-se como crenças dogmáticas e unilaterais que necessitam serem tratadas e esclarecidas para serem dissolvidas, pois nos conduzem para a elaboração de estranhas interpretações sobre a aprendizagem, como se confirmássemos a existência de processos extralinguísticos para que houvesse o processo de desenvolvimento da aprendizagem da escrita.

psiquiatras. Sobre esta questão, também não podemos negar os impactos emocionais que estes alunos ainda sofrem, devido às consequências (em muitos casos) de problemas da natureza do *ensino*, no entanto, são estigmatizados por apresentarem um pressuposto “atraso” e, desse modo, são rotulados por meio de estigmas pejorativos.

Tais rótulos como “*alunos com ritmo lento*” ou “*preguiçosos*”, classificam os alunos como possuidores de “*dificuldade de aprendizagem*”, ou, conforme expressões de senso comum, utilizadas com bastante frequência dentro das escolas: “*aluno-problema*”, ou então, “*aluno com pobreza de estímulo ‘da família’*”¹²⁹. Estas indevidas rotulações ainda conduzem, indiscriminadamente, os alunos aos *consultórios* e à exclusão, passando a serem denominados, pejorativamente, até mesmo como “laudados”. Assim, podemos perceber o reflexo de alguns impactos, bastante negativos, sobre os alunos e em seus respectivos processos de aprendizagem de leitura e de escrita, quando a vigência de imagens dogmáticas conduzem as ações pedagógicas do alfabetizador.

No caso destes impactos na alfabetização, podemos retomar, nesse sentido, as considerações de Azanha¹³⁰, apresentadas no primeiro e segundo capítulos, nas quais o autor aponta “fraudes e falsificações” que, na educação, infelizmente, são apresentadas como inovações pedagógicas. No contexto deste tópico, tais críticas também podem contribuir para lançar luz às indagações a respeito do conceito referencial e essencialista que constituem imagens que alimentaram a *dieta unilateral*¹³¹ de **meu** pensamento, enquanto alfabetizadora que se considerava construtivista e acreditava nos fundamentos da concepção mentalista proposta pela *psicogênese da língua escrita*.

Sendo assim, inspirados também pela teoria da *Epistemologia do Uso* de Moreno, posso afirmar que com a aplicação da terapia filosófica não passamos a conhecer fatos antes desconhecidos, nem novos fatos que não podíamos imaginar. Em contrapartida, a aplicação da

¹²⁹ Conforme Patto (1997): “No Brasil, a teoria da deficiência cultural foi plantada, floresceu e ainda se encontra em plena safra: a crença na resolução do problema da pobreza sem que aconteçam mudanças sociais estruturais – através tão somente da promoção social e da escolarização – aí está, e com ela, os psicólogos. Munidos de um arsenal anacrônico de instrumentos de avaliação da inteligência e da personalidade, decidem como deuses, quem tem e quem não tem condições de aprendizagem, quem deve ser excluído nos espaços manicomial das ‘classes especiais’ e quem deve ir para as ‘classes fracas’ e ‘fortes’. Munidos de um arsenal anacrônico de instrumentos de psicodiagnóstico, ignoram a falência da escola pública de primeiro grau brasileira enquanto instituição de ensino e ‘explicam’ as dificuldades de escolarização da maior parte dos alunos provenientes das classes populares pelo recurso à patologização das crianças e de suas famílias. Ao indicarem os ‘mais aptos’ e os ‘menos aptos’ à escolaridade regular, acreditam estar contribuindo para a justiça social, quando, na verdade, estão decidindo destinos escolares de crianças reduzidas a objetos análogos aos objetos físicos” (p. 462).

¹³⁰ (Cf. Azanha, 2006, p. 20-21, e Azanha, 1978, p. XVI).

¹³¹ Vale enfatizar e retomar que, para Wittgenstein, a *dieta unilateral* é uma das principais causas desencadeadoras do que ele considera como doenças filosóficas que é alimentar o nosso pensamento com apenas uma espécie de exemplo, uma vez que, ao procurarmos uma essência, formulamos teorias, gerando assim confusões de natureza conceitual.

terapia conduz a uma modificação de nosso pensamento, ou seja, “passamos a compreender com melhor clareza os **usos** que **nós próprios** fazemos da linguagem” (MORENO, 2005, p. 71, grifos nossos).

3.4. Implicações construtivistas nos documentos de políticas educacionais voltados para a atividade da alfabetização: possíveis equívocos e incertezas

Em nosso país, a *psicogênese da língua escrita*, conceituada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, foi incorporada à ideia mais ampla do que seria o construtivismo, embasando as propostas de ensino e a concepção de aprendizagem, presentes também no documento do *Programa Ler e Escrever* (2011).

Para exemplificar as críticas de alguns aspectos existentes nas orientações didáticas, constituídas à luz da *psicogênese da língua escrita*, nos apropriamos de alguns recortes do material *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas – Professor alfabetizador – 1º ano*, pertencente ao *Programa Ler e Escrever* (2011) do Governo do Estado de São Paulo. Este documento propõe mudanças nas concepções de ensino e de aprendizagem da leitura e do sistema de escrita com intento de substituir certas práticas consideradas como *tradicionais* e *autoritárias*. Para questioná-lo, nos apoiaremos, também, nas críticas de Sawaya (2012, p. 164) aos paradigmas, que se traduzem nos novos documentos, frutos de reformas educacionais, propondo que o ensino levasse em consideração as “diferenças individuais” e a “dosagem” conforme as capacidades dos alunos. Nesse sentido,

Uma série de “estratégias de leitura” e de escrita, como se procurará demonstrar, conduz o documento a fazer frente àquele que tem sido considerado um dos maiores problemas quando se trata de explicar a ineficácia das modificações nas “práticas tradicionais de ensino”. Para quebrar as resistências de um professor que é percebido como quem ainda precisa ser convencido a mudar suas práticas pedagógicas, a “aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser”, o documento se organiza, seja do ponto de vista gráfico seja do textual, como mais uma das inúmeras tentativas de persuadir o professor e o coordenador pedagógico a “vestir a camisa” e a aderir, pessoalmente, ao projeto de mudança. (SAWAYA, 2012, p. 164)

Para a análise da abordagem filosófica proposta, procuramos observar exemplos de descrições de algumas das ações didáticas sugeridas para a condução de uma atividade, que propõe o registro de escrita espontânea, organizada em duplas, cujos critérios de intervenções

deveriam ser conduzidos de acordo com o padrão evolutivo das hipóteses de escrita, tendo como objetivo central, conforme o documento em questão, “ampliar conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabético”¹³².

Vejam os o rol de sugestões, elencado a seguir, que escolhemos para a aplicação da terapia filosófica, considerando que a presença de tais pressupostos construtivistas para as práticas pedagógicas, provavelmente, contribuíram para a constituição de visões unilaterais, deturpadas e confusas sobre os processos de aprendizagem da escrita, ao constituir imagens exclusivistas no pensamento do alfabetizador. Acompanhem a seguir um trecho do documento:

- Planeje a **organização das duplas** antes de começar a atividade, **considerando os conhecimentos dos alunos sobre o sistema da escrita**. Faça a sondagem periodicamente, para saber em que momento da aprendizagem da escrita se encontra cada um deles. **Em relação a suas hipóteses, considere que podem ser agrupados assim:**

- alunos com escritas **pré-silábicas**, com alunos com **escrita silábica sem valor sonoro convencional**;

- alunos com **escrita silábica** que utilizam **as vogais** com seus valores sonoros, com alunos com **escrita silábica** que utilizam algumas **consoantes**, considerando seus valores sonoros;

- alunos com **escrita silábica** que utilizam algumas consoantes com seus valores sonoros, com alunos **silábico-alfabéticos**;

ou, alunos **silábico-alfabéticos** com alunos **alfabéticos**;

ou, alunos **alfabéticos** com alunos **alfabéticos**. (SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria da Educação, 2011, p. 49, grifos nossos em negrito)

A partir da descrição do recorte destas orientações pedagógicas, levantaremos alguns questionamentos e inquietações a serem tratados, adiante, na aplicação da atividade terapêutica:

1. Quais serão os resultados qualitativos, com relação aos registros escritos, provenientes das interações em duplas, que ocorreriam durante as atividades de produções de *escritas espontâneas*, como por exemplo: de uma criança que ainda “utiliza as letras aleatoriamente”, ou seja, classificada como **“pré-silábica”**, com outra criança que já se encontra na fase de *fonetização* da escrita, contudo, que ainda *não* aprendeu a reconhecer todos os valores sonoros convencionais das sílabas, por isso, *diagnosticada* como **“silábica sem valor sonoro convencional”**?

¹³² Guia de planejamento e orientações didáticas – Professor alfabetizador – 1º ano (2011, p. 48).

2. E ainda, o que podemos observar sobre as pressupostas interações¹³³ de uma criança que, de acordo com os seus conhecimentos prévios, “já começa a aprender que as palavras constituem-se a partir de *bases silábicas*¹³⁴, entretanto, ainda **não** aprendeu a identificar e reconhecer os valores sonoros convencionais que correspondem a estas respectivas sílabas”, interagindo com outra criança, que “assim como seu par” também percebe a *base silábica* das palavras, entretanto, **já** começa, em seu processo de aprendizagem, a identificar e a reconhecer valores sonoros convencionais das letras? Dito de outra maneira, em que sentido estas trocas entre um aluno “classificado” como “*silábico sem valor sonoro*” com outro na fase “*silábico com valor sonoro*” seriam produtivas para propiciar e ampliar a aprendizagem formal do sistema da escrita?

Sem distanciar-se dos itens, aqui já citados, do documento *Guia de planejamento e orientações didáticas* (2011), ressaltamos que os tópicos relacionados às sugestões de encaminhamento didático, presentes nessa mesma atividade, objetivando oferecer orientações **procedimentais** ao alfabetizador, também nos chamam bastante atenção. Atentar-nos-emos, especialmente, quanto aos aspectos que destacamos em negrito:

- Explique também como será o trabalho com o colega da dupla: **ambos devem decidir o que será escrito** e, além disso, conversar sobre as letras necessárias para a escrita de cada brincadeira, **sendo que a produção final deve considerar aquilo que as duas crianças pensam**. A cada palavra, **uma das crianças escreve e a outra ajuda a pensar** nas letras que é necessário incluir. Para a palavra seguinte, **os papéis se invertem**.

- Enquanto os alunos trabalham, circule entre as duplas e faça **intervenções** que ajudem a **melhorar** o que escreveram. (SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria da Educação, 2011, p. 49, grifos nossos em negrito)

¹³³ Baseando-me em minha experiência docente e buscando, sobretudo, evitar mal-entendidos, saliento que não desconsidero a relevância de trocas e da interação entre os alunos, em especial, na fase de alfabetização. Pelo contrário, acredito na importância de práticas interativas que visam a possibilidade de aprendizados mútuos em diferentes situações pedagógicas. O que questiono, entretanto, não é a eficácia, ou não, de atividades interativas em duplas ou de organização de atividades em grupos na escola, mas o próprio investimento de nosso tempo pedagógico em algumas estratégias que podem **não** atender aos objetivos propostos, ou, até mesmo, desviar a rota de uma prática significativa que poderia contribuir para a aprendizagem do sistema convencional da escrita, em detrimento de “caminhos livres” envolvendo as práticas de escrita, os quais acabam desencadeando alguns equívocos à aprendizagem dos alunos. Como sabemos, em vez de ampliar a aprendizagem, os alunos podem estagnar-se, ou até mesmo “retroagir”, devido a não disponibilização, em seus conhecimentos prévios, de “alicerces normativos” que impulsionariam os processos de aprendizagem formal da língua escrita e da leitura. Nesse sentido, acreditamos que a proposta de interação, durante a realização de registros, envolvendo as escritas espontâneas, pode distanciar-se de seu objetivo central, para se caracterizar como “mais uma” atividade *sem* efeito pedagógico relevante, visto que pode pressupor trocas entre crianças com conhecimentos convencionais da escrita ainda bastante incipientes, que sem a sistematização intencional do alfabetizador não apresentarão os esperados avanços conceituais em suas representações escritas.

¹³⁴ A *fase silábica* também é apresentada, em diferentes obras de Ferreiro, como um nível denominado como fonetização da escrita, assim como o nível silábico-alfabético e, também, o alfabético.

Valendo-se de minha significativa experiência como alfabetizadora questiono: como podemos deixar *livre*, em uma atividade que propõe a escrita espontânea, a interação de duas, ou mais, crianças que ainda *não* aprenderam a base convencional alfabética, levando em consideração que o objetivo de tal proposta é ampliar os seus conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética? Nesse sentido, indago, também, sobre quais seriam *as possíveis intervenções mais adequadas* que contribuiriam para “*melhorar*”, por exemplo, os registros de escritas espontâneas produzidos por uma dupla envolvendo crianças, que segundo a teoria da *psicogênese da língua escrita*, se encontrariam ambas na fase “*silábica*”, entretanto, uma delas utilizando predominantemente vogais para representação de cada sílaba, e a outra fazendo uso, com maior frequência, de consoantes?

Como intervir na escrita concreta de um aluno que está aprendendo o sistema da escrita e, ao mesmo tempo, propiciar uma interação profícua e produtiva para que ele apresente avanços que seriam considerados qualitativos ainda é uma dúvida eminente para muitos alfabetizadores. Por isso, reiteramos a questão, perguntando: será que, necessariamente, a criança que se encontra na fase considerada “*silábica*” – utilizando, na maioria das vezes, em suas escritas espontâneas *consoantes* – contribuiria qualitativamente para os processos de aprendizagem de outra criança também considerada “*silábica*”, porém, ainda limitando-se ao uso apenas de *vogais*, no sentido de que esta criança (a partir da interação com o colega) comece também a identificar, reconhecer e utilizar as *consoantes*, conforme o suposto caso da primeira criança exemplificada neste questionamento? Ou o contrário: como este aluno, possuindo os conhecimentos limitados apenas ao uso de *vogais*, poderia contribuir com aspectos *qualitativos* para promover o avanço no registro da escrita espontânea da primeira criança que já começa a utilizar *consoantes* nas suas representações escritas? Quais seriam os resultados dessas interações para o registro de suas escritas espontâneas?

Por fim, quais seriam os aspectos, desses subsídios teóricos propostos aos alfabetizadores, que se afinam às necessidades reais e às dificuldades que perpassam o cotidiano da prática alfabetizadora? Em que medida a atividade de escrita espontânea, que pressupõe a organização de duplas formadas por crianças com hipóteses com características **aproximadas**, contribuiria, de modo efetivo, para impulsionar os processos de aprendizagem de leitura e de escrita?

De que maneira poderíamos *intervir* para essas crianças ampliarem os seus conhecimentos sobre o sistema da escrita, estimulando-as a perceber a sílaba **não** como a unidade mínima da palavra e, por isso, composta, na maioria das vezes, por mais de um

caractere, exceto as sílabas constituídas apenas por uma vogal? Nesse sentido, quais seriam as *melhores* estratégias, e os critérios considerados *adequados* de agrupamentos de alunos, para que haja um desenvolvimento qualitativo em suas escritas espontâneas, com relação à aprendizagem convencional de uma sílaba simples, por exemplo?

Sabemos que duas ou mais crianças supostamente classificadas como “*silábicas*” fazem uso, na maioria das vezes, apenas de um caractere para representar cada sílaba que compõem uma palavra. Considerando este aspecto, acreditamos que este tipo de representação escrita, possivelmente, ocorra devido à falta de conhecimentos normativos de regras formais para escrever convencionalmente as sílabas canônicas (como, por exemplo, o conhecimento da relação do encadeamento sonoro entre consoante-vogal), o que impede que percebam formalmente e as registrem normativamente. Desse modo, apesar de já saberem que a representação dos “sons” (*sílabas*) requer o uso de letras, por outro lado, devido, ainda, ao **não** domínio de *técnicas* linguísticas para a formação convencional das mesmas, usualmente, pode-se observar, em seus registros escritos espontaneamente, apenas **uma** letra representando **cada** sílaba que compõe uma palavra¹³⁵.

Dito de outro modo, quando as crianças começam a aprender formalmente que a palavra é composta por *sílabas* (“sons”, ou “pedacinhos”, como alguns alfabetizadores se referem ao ensinar as formações silábicas), mas ainda *não* as dominam, e não sabem escrevê-las convencionalmente, em suas escritas espontâneas, elas utilizam as letras que **já** reconhecem, que dispõem no seu repertório, para representar a base silábica (mesmo que ainda não saibam nomeá-las ou identificá-las com precisão¹³⁶).

¹³⁵ Gostaria de enfatizar que, à luz do pensamento de Wittgenstein, esta é minha interpretação com relação aos modos como a criança representa sua escrita espontânea, enquanto ainda não aprendeu e não dominou as técnicas de *uso* da base silábica convencional. Sabemos que é inegável a representação pela criança de um tipo de registro que pode apresentar apenas um caractere para representar uma sílaba, enquanto ainda *não* domina as regras convencionais da escrita, porque ao longo de minha experiência, pude observar, frequentemente, este *modo de escrever silabicamente*. Indago, no entanto, sobre a interpretação proposta pelos pressupostos de natureza psicogenética dessa *maneira* denominada “*silábica*” de representar as palavras, enquanto os alunos ainda não dominaram a aprendizagem da base convencional do sistema da escrita. Assim, a nossa pesquisa somente refuta o modelo explicativo que Ferreiro e Teberosky propõem para observar e interpretar os dados obtidos nas escritas espontâneas da criança, e **não** colocamos em cheque a existência destes tipos de representações escritas de modo espontâneo.

¹³⁶ No tópico intitulado *LETRAS: Reconhecê-las e saber nomeá-las*, presente na obra *psicogênese da língua escrita*, observamos que Ferreiro e Teberosky (1991) demonstram a preocupação em caracterizar os níveis de reconhecimento de letras e a utilização de denominações convencionais, para nomeá-las, por parte das crianças. Após a explicitação das características de cada nível, no que tange à identificação e o reconhecimento de vogais e consoantes, concluem, em suas observações: “Temos aqui um caso típico *de conhecimento socialmente transmitido e não em níveis de conceitualização próprios da criança* (Não é possível descobrir por si mesmo que Y se chama ‘ipsilon’ ou W ‘dobre ve.’” (p. 50-52, grifos das autoras). Vemos que apesar de não “abrirem mão” de focar a existência de supostos níveis hipotéticos de conceitualização que seriam próprios das construções dos processos mentais das crianças, por outro lado, as pesquisadoras reconhecem que *não seria possível* que estas aprendam sozinhas as letras do alfabeto, por se

Para escrever a palavra “BOLA”, por exemplo, uma criança pode utilizar-se das vogais que já reconhece e/ou identifica, como, por exemplo, “OA”, estabelecendo uma relação fonética, ou até mesmo, se já reconhece e identifica formalmente as consoantes, a escrita da palavra “BOLA” pode também apresentar-se como “BL” ou “BA”, como pude observar durante minha experiência como alfabetizadora, quando a criança já aprendeu algumas vogais e algumas (ou todas) consoantes. Sendo assim, as crianças ao estabelecerem a relação de um caractere para cada sílaba, estão mobilizando conhecimentos de caráter convencional e normativo, mesmo que ainda **não** possuam o domínio para escrevê-las de acordo com os princípios formais da base alfabética.

Considerando, então, que estas formas de escrita correspondem à representação de conhecimentos convencionais que ainda estão aprendendo, sabemos que, quando as crianças interagem “sozinhas”, entre si, em uma atividade que propõe o registro da escrita espontânea, pouco poderiam contribuir para avançar em suas aprendizagens sobre os conhecimentos do sistema convencional de escrita alfabética e ortográfica, sobretudo, quando são as crianças que “decidem” “sobre” e “como” escrever, visto não possuírem, ainda, conhecimentos prévios formais *suficientes* para escrever convencionalmente uma sílaba canônica.

Nesse sentido, indagamos: como o alfabetizador deve agir para tirar proveito desse *tipo de interação* em duplas e, desse modo, contribuir, realmente, para que os alunos ampliem os seus conhecimentos com relação ao sistema da escrita alfabética enquanto ainda vivenciam os *jogos preparatórios* para a aprendizagem formal desse sistema?

À luz do pensamento de Wittgenstein, defendemos a existência desse modo espontâneo de representação (classificado como “*silábico*”) não como fruto da construção de processos mentais *originais*, mas, ao contrário, como um tipo de representação de informações convencionais, já aprendidas, refletindo, por isso, os conhecimentos prévios da criança, adquiridos em contato com o sistema da escrita e devido às suas vivências prévias com as experiências simbólicas pertencentes às etapas dos *jogos preparatórios*, enquanto ainda, gradativamente, aprendem a escrever e ler, formalmente.

Durante a minha atuação na atividade da alfabetização, observei as crianças calcando-se nos elementos gráficos (no caso, as letras) que já aprenderam, enquanto ainda não consolidaram a aprendizagem da escrita normativa com relação à estrutura das sílabas

tratarem de um conhecimento de natureza social e que, por isso, é necessário serem transmitidas e compartilhadas. Observamos, nesse sentido, que não negam a natureza pública do conhecimento das letras quanto ao caráter convencional e normativo que as constituem como objeto de conhecimento construído socialmente; no entanto, sabemos que a consideração desta perspectiva não se compatibiliza com a visão usualmente construtivista de que *seria o aluno o construtor de seu próprio conhecimento*.

(canônicas ou não). Por exemplo, utilizando em suas escritas espontâneas as letras que identificam ou reconhecem para representar uma sílaba, e estabelecendo, *ou não*, relações com seus valores sonoros convencionais correspondentes, confirmando, nesse sentido, a fase da fonetização da escrita que começa a se apresentar, conforme a *psicogênese da língua escrita*, a partir da fase de hipótese de escrita *silábica*, que, no entanto, conforme afirmado anteriormente, não consideramos como oriunda de ações de processos mentais.

Sendo assim, questionamos a ideia de que a representação “*silábica*” seja proveniente da natureza de “*hipóteses originais*” que seriam elaboradas e processadas *mentalmente*, devido à ação interna de *conflitos cognitivos*¹³⁷, conforme o pressuposto do esquema piagetiano de equilíbrio, que inspirou Ferreiro e Teberosky. cremos, todavia, que as crianças apresentam espontaneamente o tipo de registro de representação “*silábica*” não devido às estruturas *originárias* que pertenceriam aos seus pensamentos, mas, ao contrário, porque, estão entrando em contato e aprendendo, gradativamente, a *Gramática*¹³⁸ de uso da base alfabética; contudo, ainda não a dominam, pois ainda vivenciam os *jogos preparatórios* da aprendizagem da língua escrita.

Nesse sentido, o conhecimento de caráter normativo e convencional, fruto de uma construção histórica e social dinâmica, é estruturado a partir de regras próprias que necessitam serem transmitidas e compartilhadas, como possibilidade de que sejam aprendidas. Com base nesta perspectiva, defendemos o desenvolvimento do processo de alfabetização somente a partir do domínio desta aprendizagem.

Dessa maneira, não seria possível o reconhecimento e a identificação, como por exemplo, da letra “A” ou da sílaba “BA”, ou da palavra “BALA”, por uma criança ou adulto alfabetizando, se essa informação não for, primeiramente, compartilhada por meio de práticas linguísticas pertencentes à *linguagem*¹³⁹, ou melhor, devido ao uso de técnicas para o ensino

¹³⁷ Segundo as pesquisadoras Ferreiro e Teberosky (1991), um progresso não seria obtido senão por meio de um **conflito cognitivo**, isto é: “quando a presença de um objeto (no sentido amplo de objeto de conhecimento) não assimilável force o sujeito a modificar seus esquemas assimiladores, ou seja, a realizar um esforço de acomodação que tenda a incorporar o que resultava inassimilável (e que constitui, tecnicamente, uma *perturbação*). Da mesma maneira, porém, que não é qualquer atividade que define a atividade intelectual, tampouco qualquer conflito é um conflito cognitivo que permite um progresso no conhecimento. Há momentos particulares no desenvolvimento nos quais certos fatos, antes ignorados, se convertem em perturbações.” (p. 31, grifo das autoras).

¹³⁸ Aqui, fazemos alusão ao conceito de Gramática no sentido wittgensteiniano, ao apontarmos a aprendizagem da base convencional da escrita (letras, sílabas, palavras etc.) como um domínio de uma *técnica* linguística e que sem a aprendizagem desse domínio não seria possível a apreensão das regras, que aprendemos a seguir e compartilhamos, dentro da multiplicidade de jogos de linguagem, como condições imprescindíveis de apreensão de possibilidades de sentidos ao imergirmos na multiplicidade de usos de práticas envolvendo as atividades de leitura e de escrita.

¹³⁹ Sabemos que, caso o aluno apresente algum tipo de deficiência visual ou auditiva, será, também, por meio do ensino de técnicas para o seguimento de regras, compartilhadas na *linguagem*, que ele aprenderá a identificar

de diferentes representações de usos sociais desses respectivos signos, pois a multiplicidade de suas funções e sentidos advém da diversidade de usos da própria práxis da linguagem escrita dentro de um contexto específico (*forma de vida*). Ou seja, aprender as letras, sílabas e palavras é aprender as *técnicas linguísticas* que, paulatinamente, apresentam as regras normativas que seguimos, mas, por se caracterizarem como conhecimentos de natureza convencional, não seria possível considerar a ideia de que as crianças construiriam *ativamente* estes conhecimentos através da ação interna de suas atividades mentais.

Com base nestas indagações, e conduzidos pela expectativa de dissolver alguns equívocos na prática pedagógica alfabetizadora, retornaremos à análise crítica das orientações pedagógicas construtivistas apresentadas no documento *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do Programa Ler e Escrever* (2011), focalizando o nosso olhar, desta vez, sobre alguns exemplos de *intervenções* que deveriam ser implementadas pelos alfabetizadores, orientando-se pelas demandas das supostas características de cada nível hipotético.

Vejam, a seguir, os modelos de “*INTERVENÇÃO 2 e 3*”, destacados por chamarem bastante atenção, particularmente, com relação aos exemplos ilustrados de *sugestões* que simulariam “produtos finais” para as escritas espontâneas dos alunos:

INTERVENÇÃO 2:

Outra dupla escreve:

ΒΞΙΟΔΞΜΟδΩΝςΠ

Elas explicam que aí está escrito ΠΙÃO. O professor diz: “Será que precisamos de todas essas letras? Vamos observar a lista de nomes para ver se aparecem desenhos como esses que vocês incluíram (apontando para os grafismos que não representam letras).” As crianças apagam algumas e, a pedido do professor, fazem a leitura. Uma delas começa a silabar a palavra, procurando corresponder a primeira sílaba à primeira letra e o resto é lido de uma vez. Além disso, após observar o conjunto de nomes, elas substituem os grafismos por novas letras. **Sua escrita ficou assim: BRIODAMO.** (SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria da Educação, 2011, p. 50, grifos nossos em negrito)

gestos que correspondem às representações sociais e historicamente constituídas de caráter normativo, cujo aprendizado se dá por intermédio da frequência e do seguimento de regras em sua multiplicidade de seus *usos*. Ou seja, assim como os signos formais da língua da escrita, a língua de sinais (libras) e o braille também constituem suas possibilidades de sentidos na práxis de usos no interior da linguagem, a partir do seguimento de regras. Nesta perspectiva, a aprendizagem não se daria através da apreensão direta, extraída de experiências sensíveis empíricas, ou devido a ação de estados anímicos, advindos de uma suposta construção de conhecimentos que se daria a partir da ação de processos mentais da criança que apresentaria deficiência auditiva e/ou visual. Vale reafirmar, também nesse contexto, que a diversidade de práticas de usos dos conceitos, **realizados dentro da linguagem** e orientados por sua natureza normativa, organiza as nossas experiências e objetos empíricos e mentais.

As orientações sugerem que o alfabetizador chame a atenção dos alunos para o fato das palavras serem constituídas por letras (distinguindo-as dos demais signos, tais como números, “pseudoletas”, bem como de outros caracteres), o que acreditamos tratar-se de uma informação bastante relevante, em particular, para a criança que ainda não possui o domínio do reconhecimento e da identificação convencional das letras do alfabeto. De acordo com a teoria da *psicogênese da língua escrita*, a criança, nesse nível da aprendizagem, se encontraria na hipótese da escrita denominada como “*pré-silábica*”.

Questionamos, no entanto, a eficácia dos critérios propostos para a organização de uma dupla, composta por alunos que não possuem, nem mesmo, a aprendizagem do domínio da identificação e/ou do reconhecimento das letras do alfabeto e que, apesar de seus conhecimentos serem ainda incipientes sobre o sistema da escrita, são impelidos a escreverem *juntos* e espontaneamente. Outro ponto de nossa crítica apresenta-se com relação às orientações propostas que sugerem, à luz da crença de construção mental do conhecimento, que as intervenções pedagógicas (nesse tipo de atividade envolvendo a escrita espontânea) deveriam ser conduzidas pelas pressupostas “exigências” demandadas pelos diferentes níveis hipotéticos de escrita.

Nesse sentido, alegamos que as nossas indagações não incidem, diretamente, sobre a realização, ou não, de propostas envolvendo a escrita espontânea, até porque quando os alfabetizandos escrevem sozinhos e de acordo com os seus conhecimentos prévios, oferecem, ao alfabetizador, informações importantes não apenas dos conhecimentos que já possuem, mas, em especial, demonstram “o que ainda necessitam” para o aprendizado e o domínio do sistema convencional alfabético. O que nos intriga, contudo, é a *estranha* maneira como o alfabetizador seria orientado a interpretar e a mediar os registros de escritas espontâneas de um aluno que ainda não aprendeu a base alfabética.

Portanto, o alfabetizador seria incentivado a fazer “mediações” enquadrando os alunos para que *evolua* conforme as “exigências” impelidas pelas características da hipótese de escrita posterior (com relação à classificação do padrão evolutivo de desenvolvimento da aprendizagem das supostas etapas de escrita, proposto pela teoria da *psicogênese da língua escrita*), e não, necessariamente, em conformidade com critérios das bases convencionais do sistema normativo da escrita. Isto é, de acordo com as orientações didáticas, o avanço do aluno considerado “*pré-silábico*” ocorreria quando ele escrevesse de acordo com as características *exigidas* pela representação denominada como “*silábica*”, caracterizada como a etapa evolutiva posterior à hipótese “*pré-silábica*”. De acordo com a perspectiva

construtivista, essa mudança *de fase*, seria vista como um avanço qualitativo na etapa de evolução da suposta construção na aprendizagem da escrita.

Tomando-se por base esta crítica, destacamos o exemplo ilustrado de um suposto modelo de *produto final* de escrita espontânea, sugerido como uma referência na orientação didática (como vimos anteriormente na “*Intervenção 2*”), e questionamos o porquê não seria possível, ao alfabetizador, apresentar à criança a escrita normativa da palavra “PIÃO” e, desse modo, problematizar e instigá-la a observar e a conhecer as letras “*P-I-A-O*”, mesmo que ela ainda não domine convencionalmente o reconhecimento e a identificação desses mesmos caracteres.

Dessa maneira, a sugestão do guia de orientação didática, que simula a “evolução” de uma *possível* representação de escrita, das crianças, ao final da atividade por meio da ilustração do registro “*BRIODAMO*”, nos instiga a levantar mais uma inquietação: Seria honesto intelectualmente aceitar como “adequada” a **escrita** “*BRIODAMO*” para a representação da palavra “PIÃO”, e **não** problematizar, junto ao aluno, este tipo de registro?

Ancorando-me na vivência alfabetizadora, e considerando a formação recebida nas bases dos pressupostos construtivistas, acredito que haveria um forte receio, entre nós alfabetizadores, de confrontar e apresentar às crianças (que ainda não possuem o domínio da base alfabética) a escrita convencional das palavras durante, por exemplo, uma atividade que pressupõe, especialmente, o registro de *escritas espontâneas*. Observa-se, também, que essa insegurança, possivelmente, poderia advir da *crença* do alfabetizador possuir uma imagem dogmática, em seu pensamento, de que, ao desprezar *as experiências* bem como a ação de processos *mentais* dos alunos, não respeitaria a linha evolutiva apregoada pela *construção* de suas próprias *hipóteses de escrita*. Portanto, supostamente *ignorando* as etapas de desenvolvimento do pensamento do aluno, o alfabetizador acreditaria assumir em sua prática pedagógica os preceitos de uma concepção tradicional de ensino. Entretanto, ao realizar também a nossa autoterapia, admitimos que a atitude de crer que uma criança classificada como “*pré-silábica*” não possa confrontar a representação de sua escrita espontânea com aspectos normativos da escrita seria, certamente, subestimar a sua capacidade de aprender conhecimentos específicos, relacionados à natureza convencional do sistema de escrita.

Vejamos o próximo modelo sugerido no documento:

INTERVENÇÃO 3:

Ao se aproximar de outra dupla, acompanha as crianças discutindo.

Uma acha que deve incluir a letra **O** para escrever BOLINHA DE GUDE.

A outra acha que, em vez de **O**, devem colocar o **B**.

O professor diz: “Vocês dois estão certos. Vejam, vou escrever várias palavras que se iniciam com o mesmo som”

Ele escreve BOLACHA e BONECA.

Uma das crianças sugere que também escreva BOCA e ele acrescenta essa palavra à lista.

Deixa as crianças refletindo e, quando volta a essa dupla, observa que escreveram assim: BOINADUD. (SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria da Educação, 2011, p. 50-51, grifos nossos em itálico e negrito)

Antes de descrevermos, a seguir, a nossa análise da situação pedagógica sugerida no exemplo acima (*Intervenção 3*), gostaríamos de, antecipadamente, mencionar as observações presentes nesse mesmo documento com relação às orientações relacionadas aos procedimentos didáticos, que sugerem como o alfabetizador deveria atuar mediante às representações das *hipóteses de escrita*:

Como a proposta é de escrita espontânea, *as intervenções não visam fazer com que a produção das crianças fique correta, mas fazê-la refletir, considerando suas hipóteses de escrita*, para que avancem em relação ao que sabem. Como ocorreu nos exemplos dados, basta que as crianças, cada uma de acordo com seus conhecimentos, aproxime-se ao máximo, em sua produção, da escrita convencional. (SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria da Educação, 2011, p. 51, grifos nossos em negrito)

Primeiramente, quanto às sugestões didáticas descritas no item “*Intervenção 3*”, consideramos interessante destacar que se apresenta como uma estratégia pedagógica profícua instigar o alfabetizador a recorrer à escrita de outras palavras iniciadas pela mesma sílaba, no sentido de chamar a *sua* atenção para a importância de acionar elementos convencionais estáveis do sistema de escrita ao exemplificar, aos alunos, possíveis relações da base sonora da mesma sílaba presente, também, em outras palavras (em questão do exemplo ilustrativo: a sílaba “BO”).

No entanto, assim como as observações feitas sobre o exemplo sugerido no item “*Intervenção 2*”, destacamos, que a ênfase nos aspectos de natureza psicológica, que revestem e referendam a base teórica das orientações propostas, obscurece e suplanta a exploração da especificidade da faceta linguística e convencional do ensino do seguimento de regras que constituem os usos normativos das práticas da língua escrita.

Nesse sentido, por que o alfabetizador deveria aceitar “qualquer produto” do registro da *escrita espontânea* de seus alunos sem buscar problematizá-la e confrontá-la com os

aspectos convencionais da palavra? E por qual motivo, contrariamente, deveria aceitar, concordando, por exemplo, com o registro “BOINADUD” como uma suposta representação escrita considerada *adequada* para escrever a palavra “BOLINHA DE GUDE”?

Assim, indagamos, mais uma vez: seria porque, segundo a explicação da *psicogênese da língua escrita*, a escrita apresentada como “BOINADUD” se caracterizaria como uma genuína “*representação mental*” de um nível hipotético construído pelo aluno e, por isso, como fruto de uma “*construção mental*”, não poderia ser refutada ou retomada pelo alfabetizador?

Em contraposição a este tipo de procedimento pedagógico, acreditamos que seria necessário que o alfabetizador deixe explícito aos alunos que “BOINADUD” ainda não se apresenta como a representação convencional, **com sentido**, que compartilhamos para o registro normativo da palavra “BOLINHA DE GUDE”. Do contrário, a recorrência a uma atitude espontaneísta, por parte do alfabetizador, nessa situação pedagógica envolvendo as atividades de escrita espontânea, poderá recair em alguns equívocos, obstaculizando a compreensão da estrutura convencional da língua escrita por parte do aluno, que ainda não domina os conhecimentos da base alfabética.

Essa questão é levantada e, aqui, reiterada, pois reconhecemos a influência exercida pelo alfabetizador, que também se assume como um *modelo* de práticas que requerem atitudes do comportamento leitor e escritor. Quando apresenta a forma escrita convencional das bases normativas, o professor, ao assumir-se como “escriva” de alguma atividade, também se incumbe de escrever “corretamente”, ou seja, de acordo com as bases normativas, para que os alunos entrem em contato com elas e, por conseguinte, aprendam a seguir regras que constituem as práticas sociais de usos convencionais da cultura escrita. Dito de outro modo: o alfabetizador, *assumindo-se no papel formal de escritor*, apresenta e compartilha, em diferentes situações, a escrita normativa da palavra “bolinha de gude” e **não** outro tipo de representação escrita semelhante, por exemplo, aos registros das hipóteses de escrita, observadas em escritas espontâneas.

Ao destacarmos a necessidade do alfabetizador discutir e confrontar os resultados dos registros espontâneos das hipóteses dos alunos (sobretudo, se os alunos que participam desse tipo de produção escrita ainda não dominam os conhecimentos da base alfabética), buscamos evidenciar a relevância de que ele apresente aos alunos, através de suas intervenções, a forma convencional da escrita das palavras, evitando, assim, equívocos por parte da compreensão da aplicação das regras de usos das práticas envolvendo os sistemas alfabético e também ortográfico. Através dos registros escritos normativos e por meio de interferências

intencionais e planejadas pelo alfabetizador, os alunos poderão entrar em contato, paulatinamente, com a maneira convencional de escrever uma palavra que, de modo geral, não se compatibiliza com a representação de suas hipóteses de escrita. Entretanto, sabemos que, em algumas situações envolvendo as produções de escritas espontâneas, estes tipos de registros são *aceitos* pelo alfabetizador como *adequados* e, por isso, *não são questionados*, o que, certamente, podem gerar confusões e dúvidas, para os alunos.

Dessa forma, as atividades de *intervenções* do professor no sentido de problematizar, junto aos alunos, os resultados de representações espontâneas e confrontá-los com as bases normativas (mobilizando, para isso, diferentes estratégias), caracterizam-se como uma proposta imprescindível para estimular os processos de aprendizagem formal do sistema da escrita, enquanto os alunos ainda vivenciam os *jogos preparatórios*.

Para reforçar estas reflexões, gostaríamos de destacar algumas críticas e questionamentos de Smolka (2008) a respeito da ação pedagógica do alfabetizador e a sua relação com o processo inicial de aprendizagem da língua escrita. Esta autora também levanta indagações que, de algum modo, complementam a aplicação da atividade filosófica na busca de relativizar e dissolver confusões advindas de imagens que *naturalizam* o processo de aprendizagem da escrita e da leitura. Nesse sentido, a autora nos chama a atenção para o seguinte questionamento: “o que significa supor que a criança é capaz, e o que significa levar em conta a capacidade da criança?” (p. 42).

A pesquisadora salienta que ao adotar o discurso do “levar em conta as capacidades das crianças”, atribuindo-lhes uma limitação por um suposto “fraco desempenho motor” ou por “dificuldades na execução das tarefas” (SMOLKA, 2008, p. 42), os professores e a escola estão considerando-as incapazes de aprender, e, portanto, eximindo-se de ensiná-las. Assim: “A escola como instituição e o professor, do seu lugar dentro desta instituição, lavam, novamente, as mãos. Supor que a criança é capaz implica uma outra atitude” (idem, p. 42).

Destacando a importância das etapas pertencentes aos *jogos preparatórios*¹⁴⁰ no ensino da alfabetização, Smolka (2008) chama atenção do alfabetizador, questionando: “O que a professora ensina quando soletra para e com a criança alguma coisa que a criança pede?” (p. 43). Para a autora, durante a soletração, o alfabetizador vai apontando e nomeando as letras, apresentando-as como um instrumental necessário e convencional para representar as coisas

¹⁴⁰ Para evitar equívocos, gostaríamos de esclarecer que, em diferentes momentos, utilizamos o termo *jogos preparatórios*, forjado por Wittgenstein, para fazer menção às etapas iniciais do processo de aprendizagem do sistema de escrita e da leitura. No entanto, vale destacarmos que o filósofo austríaco constituiu este termo para descrever as etapas que ele também denomina de *jogos primitivos*, contudo, para descrever os processos iniciais de aprendizagem **da língua materna**, nos apropriamos deste termo, transferindo-o para tratar o nosso objeto de pesquisa, o aprendizado da língua **escrita**.

por escrito. Desse modo, vai informando o “lugar” das letras e esclarecendo sobre o “valor” delas, de acordo com a sua posição na palavra (por exemplo, dependendo da posição, o valor sonoro de *R* modifica-se) (p. 43).

Nesse sentido, o alfabetizador explora o funcionamento da escrita, isto é, sua estrutura e sua função, simultaneamente. Nessa perspectiva, a pesquisadora aponta que a atividade de ensino valoriza o uso da escrita para registrar, marcar, e, ao mesmo tempo, interage com a criança, e nesse processo, o alfabetizador vai, implícita e explicitamente, ensinando os aspectos convencionais, mecânicos e estruturais do sistema da escrita (SMOLKA, 2008, p. 43). Com relação às propostas envolvendo as escritas espontâneas, destaca que “[...] quando a criança tenta escrever sozinha (processo de elaboração individual) ela analisa a escrita do ponto de vista do conhecimento que **já possui (no que diz respeito a algumas convenções sociais)**” (idem, p. 43, grifos nossos em negrito).

Sobre este aspecto da aprendizagem da escrita, a autora procura aclarar que a atividade de ensino não levaria necessariamente ao “aprendizado correto” do aluno, não descartando sua elaboração individual com relação aos seus conhecimentos prévios. Em vista disso, o alfabetizador ensina porque esclarece, não oculta ou disfarça (não chama o *m* de *ma* do macaco, por exemplo). Ele informa a criança, julgando-a capaz de aprender a ler e a escrever. Dessa maneira, além do funcionamento da escrita, o alfabetizador explora o reconhecimento do outro, a interação e a relação com a criança (cf. SMOLKA, 2008, p. 43).

Em suma, quando o alfabetizador soletra as palavras e mostra as letras do alfabeto, está destacando, apontando e nomeando os elementos convencionais do conhecimento do sistema de escrita, e indicando, também, uma forma de sua organização. Da mesma forma, quando a criança fala, pergunta ou escreve, aponta para o professor, explicita o modo como percebe e relaciona os conhecimentos adquiridos, gradativamente, no decorrer de seus processos iniciais de aprendizagem.

Com base nas análises aqui propostas, ainda gostaríamos de retomar algumas questões que encontramos no documento¹⁴¹ e que ainda nos intrigam. Ao considerar a relevância de ampliar os questionamentos já propostos, perguntamos: o que significa ajudar os alunos a “**melhorar**” em suas representações escritas? Seria “**melhorar**” o que os alunos escreveram espontaneamente, ou “**melhorar**” corresponderia às mudanças em suas escritas espontâneas quando apresentassem, em seus registros, as características das hipóteses posteriores,

¹⁴¹ Contextualizando o trecho destacado no documento para a nossa crítica em questão, resgatamos, nesta nota, o item que questionamos: “*Enquanto os alunos trabalham, circule entre as duplas e faça **intervenções** que ajudem a **melhorar** o que escreveram*” (SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria da Educação, 2011, p. 49, grifos nossos em negrito).

presentes na linha evolutiva da teoria da *psicogênese da língua escrita*? Ou, ainda, “*melhorar*” seria quando os alfabetizandos fossem instigados a confrontar suas escritas com as bases normativas do sistema alfabético? Enfim, qual tipo de ação pedagógica concreta que o alfabetizador deve lançar mão para que os alunos “*melhorem*” na representação de suas escritas espontâneas?

Estes aspectos nos inquietam, pois sabemos que essas questões ainda não se apresentam claras para muitos alfabetizadores quanto ao aspecto de “*como*” realizar (ou não) *intervenções* consideradas mais adequadas ao “*mediar*” as representações escritas espontâneas de seus alunos, enquanto aprendem a escrever e a ler. Reconhecemos, por isso, a importância de estimular os alunos para o desenvolvimento da autonomia quanto aos usos de práticas envolvendo a cultura escrita para que, gradativamente, assumam o exercício de realizarem ações de comportamentos considerados “de escritor e de leitor”, que também apresentam *os modos de agir* que acompanham as atividades envolvendo a leitura e a escrita.

A experiência docente também nos permite indagar a respeito dos critérios para o desenvolvimento de atividades envolvendo as representações de escritas espontâneas no que tange, especialmente, o aspecto do documento, aqui já destacado, que convida o alfabetizador a estimular os alunos para que troquem ideias e que “*reflitam*”, para juntos *construir* os seus conhecimentos com base em suas *próprias hipóteses*¹⁴².

Por isso, questionamos se a organização em duplas seria um investimento pedagógico que sempre alcança(ou) resultados *profícuos* para a aprendizagem formal da leitura e da escrita? Dessa maneira, indagamos a respeito de alguns critérios, tais como: dois ou mais alunos que, por exemplo, ainda não reconhecem e/ou não identificam as letras, porém, apresentando níveis de aprendizagem, do sistema da escrita, com características supostamente *semelhantes* ou *próximas*, conseguiriam avançar na aprendizagem do sistema de base alfabética apenas “pensando e interagindo sozinhos” na tentativa de escrever espontaneamente de acordo com “**o jeito como pensam**”?

Assim, para concluir, pudemos observar que, de acordo com a *psicogênese da língua escrita*, as hipóteses de escrita se constituiriam em níveis representados de acordo com a construção do pensamento de cada aluno. Nesse sentido, as implicações pedagógicas,

¹⁴² Os trechos que fazemos alusão (já citados na pesquisa) são: “Explique também como será o trabalho com o colega da dupla: ambos devem decidir o que será escrito e, além disso, conversar sobre as letras necessárias para a escrita de cada brincadeira, sendo que a produção final deve considerar aquilo que as duas crianças pensam. A cada palavra, uma das crianças escreve e a outra ajuda a pensar nas letras que é necessário incluir. Para a palavra seguinte, os papéis se invertem” (SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria da Educação, 2011, p. 49). E, também: “*Deixa as crianças refletindo e, quando volta a essa dupla, observa que escreveram assim: BOINADUD*” (SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria da Educação, 2011, p. 50-51, grifos nossos em itálico e negrito).

advindas desta concepção mentalista, pressupõem a existência de processos extralinguísticos para a aprendizagem, suscitando, por isso, interpretações enviesadas e dogmáticas da aprendizagem de uma criança que permaneceria, por exemplo, “estagnada”, por muito tempo, escrevendo *espontaneamente* de acordo com características de uma *determinada hipótese*, não avançando para o nível “esperado” da próxima etapa hipotética, conforme o modelo explicativo do padrão evolutivo das supostas fases de construção da escrita.

Com base em nossa crítica às implicações da *psicogênese da língua escrita* na prática pedagógica, poderíamos questionar se as causas dessa suposta ‘estagnação cognitiva’, realmente, deveriam ser atribuídas às ações mentais do próprio aluno? Nessa perspectiva, o aluno poderia ser rotulado com “ritmo lento” ou teria alguma *dificuldade* específica presente em seus processos de aprendizagem? Ou então, seu “tempo interno” para a construção de seus conhecimentos deveria ser respeitado, visto que os seus conhecimentos dependeriam de seu **próprio** processo de desenvolvimento?

Estas seriam algumas das confusões advindas de imagens que povoam o pensamento do alfabetizador e que podem provocar dúvidas e gerar equívocos em sua prática, por exemplo, ao observar as sondagens de escrita e/ou atividades envolvendo a escrita espontânea, o alfabetizador seria conduzido a realizar um *diagnóstico*, a partir da classificação de construções advindas de processos mentais dos alunos, enquanto se alfabetizam, como um “termômetro”, para nortear suas *mediações pedagógicas*.

Sendo assim, encerramos este tópico salientando que não basta colocar os alunos na posição de *protagonistas cognoscentes* e que, nesse sentido, *construiriam* sozinhos os seus próprios conhecimentos, pois a aprendizagem das bases convencionais do funcionamento da língua escrita não decorreria, naturalmente, de ações advindas de uma construção cognitiva impulsionada por experiências espontâneas. O que significa, em contrapartida, que é preciso planejar sistematicamente o trabalho pedagógico do ensino de técnicas na alfabetização, articulando propostas envolvendo as práticas de *uso* do complexo sistema da escrita, com as atividades da fase dos *jogos preparatórios*.

3.5. Indagações sobre a atividade do ensino e os processos de aprendizagem da leitura e da escrita nos discursos construtivistas: descompassos conceituais e possíveis contradições

Na introdução da obra *psicogênese da língua escrita*, apesar de declarar que não pretendem realizar uma “análise profunda da situação educacional na América Latina”, as pesquisadoras Ferreiro e Teberosky (1991, p. 15) não deixam de fazer menção ao “jogo de influências dos fatores metodológicos e sociais”, que se apresentariam como fatores que também contribuem para desencadear o fracasso escolar na alfabetização.

Observamos, nesse sentido, que na obra *psicogênese da língua escrita* (1991) há uma pretensa preocupação em revelar os problemas que circunscrevem a educação, sobretudo, os fatores que provocam a repetência e a evasão escolar. Sobre isto, as pesquisadoras destacam, por exemplo, a responsabilidade dos Estados, que, como membros das Nações Unidas, deveriam aceitar a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e implantar os seus preceitos: “O artigo 26 dessa declaração fala do Direito à Educação: Todo o indivíduo tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, ao menos no que se refere ao ensino elementar e fundamental. O ensino elementar é obrigatório” (FERREIRO, TEBEROSKY, 1991, p. 17).

Ferreiro e Teberosky (1991, p. 17) explicitam que a falta de educação geral básica, para toda a população, seria um dos “males endêmicos” do sistema educacional, geradores da evasão escolar: “o absenteísmo, a repetência e, finalmente, a deserção” seriam os fatores que provocariam o fracasso escolar e o analfabetismo da maioria da população da América Latina. Sobre essas questões, levantam algumas inquietações:

Caberia, no entanto, perguntar-se: qual a causa que transforma um indivíduo em repetente, em seguida num desertor, terminando por ser um subinstruído para o resto de sua vida? Seria, por acaso, sua incapacidade de aprender o que determina o fracasso? Trata-se, pois, de um *sujeito responsável pelo próprio abandono* que, algum dia, poderá reintegrar-se ao sistema para diminuir suas falências educativas? (FERREIRO, TEBEROSKY, 1991, p. 17)

Além de apontar possíveis fatores sociais e econômicos que acreditam ocasionar o fracasso escolar, as pesquisadoras também se demonstram comprometidas em *revelar* os aspectos que desencadeiam as desigualdades oriundas de condições sociais e econômicas, nas quais as crianças estão inseridas:

nenhum desses problemas se encontra proporcionalmente dividido entre a população, senão que se acumulam em determinados setores que, por razões étnicas, sociais, econômicas ou geográficas, são desfavorecidos. *É entre a população indígena, rural ou marginalizada*¹⁴³ dos centros urbanos que se concentram as maiores porcentagens dos fracassos escolares. (FERREIRO, TEBEROSKY, 1991, p. 17, grifos nossos)

Como vemos acima, em seus discursos preliminares, presentes na obra *psicogênese da língua escrita*, atribuem o problema do fracasso escolar, especialmente, aos aspectos de dimensões sociais e econômicas, destacando também fatores étnicos.

Dessa maneira, observamos que esse discurso, que *denunciaria* as implicações de fatores sociopolíticos e econômicos no fracasso escolar, “coube como uma luva” para suprir as intenções de uma renovação no cenário educacional brasileiro, ocorrido no final da ditadura militar, pois, aparentemente, os argumentos do discurso construtivista, em questão, revestiram-se de um suposto caráter progressista, apresentando-se, a nosso ver, como uma falácia para propiciar a resolução de problemas complexos na educação.

Sawaya (2017, p. 78) comenta que o tema das diferenças individuais, ou grupais, se constituiu em um dos objetos caros ao campo das ciências sociais e da psicologia nascente em nosso país. Dessa maneira, segundo a autora, não seria nova a preocupação das atuais reformas educacionais de identificar diferenças, em particular, no funcionamento psíquico dos alunos, filhos de populações migrantes, que compõem a maioria das populações urbanas das grandes cidades no Brasil e, a partir delas, propor medidas educacionais. Assim, também não seria novidade

que as mudanças nos projetos pedagógicos na atualidade, que têm como foco a educação voltada para a promoção da capacidade de aprendizagem dos alunos, em detrimento de um ensino voltado para a transmissão de conteúdos, elegeram como questão central da reforma a aprendizagem do aluno a partir de considerações sobre as consequências psíquicas das suas diferenças individuais, étnicas, sociais e culturais. O que passou então a colocar em destaque é a necessidade de adequar o ensino às diferenças na aprendizagem dos alunos. (SAWAYA, 2017, p. 78, apud MELLO, 2004; Brasil, 1997)

¹⁴³ No Brasil, um país de migrantes e imigrantes, conforme Sawaya (2017, p. 78, apud Patto, 2015), é tradição buscar explicações para o baixo desempenho escolar de milhares de crianças e adolescentes brasileiros em suas diferenças individuais, grupais, culturais, étnicas e sociais. A pesquisadora ressalta ainda que os historiadores da Psicologia, no Brasil, recordam que a educação sempre esteve preocupada com a identificação e a intervenção na heterogeneidade que caracteriza, desde o descobrimento, a nação brasileira. “E no século XIX, a miscigenação racial, a composição étnica e antropológica singular da sociedade de ‘raças cruzadas’, como a ela se refere Silvio Romero em 1895, serviu de explicação, durante um longo período, para o atraso da nação e para a tomada de medidas educacionais e médico-higienistas” (SAWAYA, 2017, p. 78 apud SAWAYA, 2012a, p. 92).

A autora, que em seus trabalhos anteriores também se debruçou a analisar alguns documentos internacionais, nos quais se baseou a reforma educacional, em nosso país, nas últimas décadas, procura mostrar que as noções de adaptação e flexibilização, que se tornaram conceitos centrais nos discursos oficiais da educação, “recolocaram para a educação a necessidade de explicar e intervir nas desadaptações, nas reações diferenciadas de diferentes indivíduos ou grupos às aprendizagens de demandas escolares” (SAWAYA, 2017, p. 79). Desse modo,

foi possível identificar nos próprios textos oficiais uma linha de argumentação que passou a justificar as reformas pedagógicas tendo em vista adequar procedimentos e métodos de ensino às características dos alunos de camadas populares, isto é, aos filhos, aos netos de nordestinos, caboclos, caipiras, negros, mestiços, pobres que compõem a grande parcela do alunado brasileiro. A questão central da reforma da educação passou a ser a necessidade de adequar o ensino às características psíquicas dos alunos de camadas populares, com vistas à sua integração social e ao mercado de trabalho. (SAWAYA, 2017, p. 79)

E nos chama a atenção de que

o termo igualdade foi retraduzido pelo de equidade, ou seja, passou-se a demandar propostas pedagógicas e institucionais que, incorporando “a dimensão da diversidade”, tratasse “desigualmente os desiguais” mediante a oferta de projetos diferenciados de ensino nas unidades escolares em razão da diversidade da clientela atendida. Como esclarece o excerto: Especificamente em relação à equidade, chama a atenção o processo pelo qual se incorpora a dimensão da diversidade. Esta deverá ser cada vez mais acentuada nas próximas etapas das reformas educacionais. Tratar desigualmente os desiguais para que todos cheguem a patamares comuns é um princípio que está posto desde o início dessas reformas. Parece que estamos no limiar de dar a esse princípio significados mais concretos e operativos nas práticas de gestão, nas práticas pedagógicas e didáticas. (SAWAYA, 2017, p. 79-80, apud MELLO, 2004, p. 16-17)

Desse modo, o discurso a respeito da existência de diferenças dos alunos de camadas populares passou a ser adotado de um sentido supostamente democratizante, sob a alegação de que se deveria tratar os diferentes de modo diferenciado “como único modo de fazer justiça e promover a inclusão escolar e social” (SAWAYA, 2017, p. 80).

Com base nestas reflexões, voltamos à obra *psicogênese da língua escrita* ainda atendo-nos ao aspecto do *tratamento diferenciado aos diferentes* no interior da escola. Neste sentido, o que também nos desperta bastante atenção é a ênfase dada ao suposto desempenho das crianças oriundas da classe média, que, diferentemente das crianças de classes populares, devido aos estímulos do ambiente, seriam habituadas a escrever:

Obviamente a criança é também um produtor de textos desde tenra idade. **Numa criança de classe média**, habituada desde pequena a fazer uso dos lápis e papéis que encontra na sua casa, podem-se registrar tentativas claras de escrever – diferenciadas das tentativas de desenhar – desde a época das primeiras garatujas ou antes ainda (2 anos e meio ou 3 anos). (FERREIRO, TEBEROSKY, 1991, p. 181, grifos nossos em negrito)

Para maior elucidação do que acreditam caracterizar-se como a diferenciação entre *tentativas de desenhar e escrever*, as psicolinguísticas oferecem exemplos para ilustrar este momento que, para elas, representaria o processo de construção da criança com relação ao que denominam a *aquisição da escrita*:

Estas primeiras tentativas de escrita são de dois tipos: traços ondulados contínuos (do tipo de uma série de emes em cursiva), ou uma série de pequenos círculos ou de linhas verticais. Desde esse momento, ***já existe escrita na criança***: é a maneira de escrever aos 2 anos e meio ou 3 e, ainda que a semelhança do traçado em relação à do adulto não passa de ser global, os dois tipos básicos de escrita aparecem: os traços ondulados contínuos (com a continuidade da escrita cursiva); os círculos e riscos verticais descontínuos (com a descontinuidade da escrita de impressa). (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p. 181, grifos nossos)

Em seguida, após oferecerem exemplos ao explicitar a relevância do trabalho com os nomes próprios como um elemento que poderia contribuir para a “conversão do traçado para o objeto substituto, numa representação simbólica” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p. 181), as autoras concluem que:

Estas perguntas somente podem ser respondidas mediante estudos longitudinais pormenorizados, a partir de 2 ou 3 anos (coisa que estamos realizando atualmente). Mesmo que ainda não possamos dar os resultados dessas investigações em curso, uma coisa torna-se clara desde já: a grande importância do nome próprio, pelo ***menos em crianças de classe média***. (FERREIRO, TEBEROSKY, 1991, p. 181, grifos nossos)

Mediante tais citações, vale destacarmos a nossa inquietação e questionarmos: para a teoria da *psicogênese da língua escrita* **todas** as crianças seriam *naturalmente* produtoras de textos desde a tenra idade, ou **apenas** as crianças advindas da classe média? Nos registros das crianças oriundas de classes populares não seria possível verificar, na fase entre 2 anos e meio ou 3 anos, *tentativas de escrita*, tais como traçados ondulados ou pequenos círculos descontínuos, pois estas crianças estariam *totalmente* privadas de estímulos do ambiente para realizar representações tais como garatujas? Ou, apenas nas representações de crianças, com 3

anos, **advindas de classe média** e/ou alta seria possível observar a transposição de registros dos traçados para as *tentativas* de representação de seus nomes próprios?

Além de nosso questionamento com relação a maneira como as pesquisadoras Ferreiro e Teberosky (1991, p. 181) diferenciam, especificamente, o desempenho das crianças de “classe média” das ‘demais crianças’, não podemos deixar de salientar que também nos chama a atenção a maneira equivocada como, a nosso ver, concebem, na obra *psicogênese da língua escrita*, o registro do nome próprio. Sendo este apresentado como um signo que substitui o objeto – “conversão do traçado para o objeto substituto” –, demonstram claramente uma concepção referencial de linguagem que requer atenção, pois apresenta a ideia do nome próprio como um elemento “que substituiria” *o que representa*. Ou seja, como se este nome se apresentasse para referenciar o próprio sujeito. Sabemos que essa visão, de uma suposta essência na linguagem, ao referenciar fatos no mundo, traz equívocos e confusões com relação ao modo dogmático de conceber os conceitos, produzindo imagens exclusivistas em nosso pensamento.

No capítulo *As inscrições da escrita*¹⁴⁴, presente na obra *O Ingresso na Escrita e nas Culturas do Escrito – Seleção de textos de pesquisa*, podemos observar o discurso de Ferreiro (2013, p. 33) pretensamente atento a denúncia de fatores socioeconômicos que reforçam a produção e a subsistência de desigualdades sociais e, por consequente, o desencadeamento do fracasso escolar de jovens e adultos, destacando a influência dos *aspectos externos* que interferem no desempenho individual pedagógico. Em seguida, a autora tece críticas, pois acredita que se deveria deixar de lado

a expressão que nos convida a “combater ou erradicar o analfabetismo adulto”, porque não há nada para se combater. A linguagem militar, ou médico-militar, associada a estas expressões é inadequada. O analfabetismo não é uma praga, nem um vírus. É uma das manifestações mais evidentes da marginalização e da pobreza. (FERREIRO, 2013, p. 33-34)

Sobre as consequências da reiteração da pobreza como um dos fatores que são, para Ferreiro, um das causas mais substanciais para impulsionar o fracasso escolar, a psicolinguista complementa ainda que

¹⁴⁴ Conferência proferida em 15 de março de 2007 na Universidade Nacional de La Plata, Argentina, durante o ato de entrega do título de *Doutora Honoris Causa* (FERREIRO, 2013, p. 25).

A América Latina ostenta um recorde do qual não devemos nos vangloriar. Um informe do World Bank de outubro de 2003, sobre “Desigualdade na América Latina e Caribe”, aponta que nossa região é, entre todas as regiões do mundo, a que apresenta maior desigualdade. A desigualdade tem duas caras neste continente: a escandalosa pobreza de muitos e a não menos escandalosa riqueza de alguns poucos. Nestas condições escandalosas de desigualdade é preciso localizar o analfabetismo, não para esperar que a alfabetização surja como resultado inevitável da aspirada e sempre distante redução das desigualdades, mas para compreender melhor as dificuldades de uma alfabetização condicionada pela pobreza, o trabalho manual extenuante (que inclui crianças) e as necessidades urgentes da sobrevivência cotidiana. (FERREIRO, 2013, p. 34, grifo nosso)

Podemos contemplar o destaque dado aos fatores como a pobreza e a marginalização, dos alunos, que desencadeariam a desigualdade e, por consequente, o fracasso escolar. Entretanto, apesar de apresentar tais causas, a autora não descreve nada a respeito de *como*, concretamente, a escola poderia contribuir para superar este quadro de exclusão social, mas, ao contrário, conclui seu capítulo alegando que **não** pretende aprofundar este assunto e que “os processos de apropriação da escrita constituem um assunto apaixonante do ponto de vista teórico, mas seu interesse não se reduz ao âmbito acadêmico”, pois “muitas decisões de política educacional dependem da maneira como esse processo é concebido” (FERREIRO, 2013, p. 34-35).

Observamos, nessa síntese, um discurso semanticamente vazio, revestido de *slogans* que não permitem refletirmos sobre problemas reais que envolvem o contexto da complexidade das relações concretas entre o alfabetizador, seus alunos e o conteúdo a ser ensinado. Nesse sentido, apesar de apontar que o tema da alfabetização não se restringiria às discussões acadêmicas, em contrapartida, também não apresenta esclarecimentos ao alfabetizador de como “transportar” para a sua prática pedagógica esta pressuposta *maneira* de conceber o processo de alfabetização, que deveria, de acordo com Ferreiro, ser considerada para superar os problemas do fracasso escolar. Vislumbra-se que a descrição do *modo* como sugere solucionar “esses problemas” também não é explícita ao professor, pois não há orientações claras a este respeito, mas somente o reforço da repetição de um discurso permeado por *slogans*.

A partir desses argumentos, indagamos a respeito dessa suposta intenção de Ferreiro de propiciar uma reflexão de *natureza humanista* e de cunho *politizado* para o debate das causas do fracasso escolar na fase da alfabetização. No entanto, facilmente se observa contradições e ambiguidades mediante o argumento da pretensa “solução de problemas” também proposto na pesquisa da *psicogênese da língua escrita*, que, paradoxalmente, afirma que seria o aluno que *constrói o seu próprio conhecimento*, devolvendo-lhe (sobretudo à

criança advinda de classes populares), a responsabilidade individual de seu suposto fracasso escolar.

Sendo assim, se faz necessário explanar tais contradições conceituais e discutir a respeito de possíveis entraves, na prática pedagógica, provocados pela proliferação desse tipo de pensamento¹⁴⁵. Daí a necessidade de nos inquietarmos a respeito da defesa de uma suposta debilidade teórica e a sua ineficiência ao tentar, a nosso ver, homogeneizar as crianças advindas de classes populares, assim como as crianças de classe média, mascarando, desse modo, reais condições de aprendizagem dos alunos e, sobretudo, obscurecendo a relevância de considerar as especificidades da atividade do ensino na alfabetização, ao promover, de alguma maneira, um discurso que reforça a exclusão social a partir da cristalização de estereótipos, tais como “a criança pobre” e “a criança de classe média”.

Sawaya (2008, p. 870) observa que, para as autoras Ferreiro e Teberosky, a aprendizagem da leitura e da escrita dependeria de um determinado desenvolvimento cognitivo e linguístico e, a partir dessa perspectiva, alguns estímulos do ambiente promoveriam a construção de estruturas mentais. Nesse sentido, a autora apresenta sua crítica de que essa teoria também procura “explicar” o fracasso escolar, que passou a ser concebido como um problema de aprendizagem ocasionado por defasagens cognitivas e linguísticas, devido à suposta ausência de estímulos socioculturais dos alunos advindos de camadas populares.

O fracasso da aprendizagem das práticas de leitura e de escrita seria concebido como um problema individual dos alunos e, a partir deste pressuposto, o ensino passaria a ser visto como uma prática que deveria se adaptar às necessidades das crianças cultural e economicamente desfavorecidas, que, devido a estes fatores, seriam estigmatizadas como alunos que apresentariam “um ritmo mais lento” e que, por isso, supostamente requereriam “um tempo maior” para a aprendizagem (SAWAYA, 2008, p. 871).

Sobre esse aspecto, a autora também apresenta questionamentos à teoria da privação e marginalidade sociocultural e a clara suas críticas a respeito de concepções que, do seu ponto de vista, estabelecem relações deterministas entre o desenvolvimento de capacidades cognitivas e linguísticas e o desempenho escolar, pois a partir dessas relações, as práticas escolares,

¹⁴⁵ Nesse sentido, as pesquisas de Sawaya (2008a, 2008b, 2012, 2017, 2018) nos ancoram na elucidação e no debate de algumas destas contradições presentes nos discursos advindos da *psicogênese da língua escrita*. Propondo-se a refletir sobre a influência dessa teoria na prática pedagógica e, também, na constituição de propostas curriculares, desse modo, nos embasa na análise crítica de seus impactos na educação.

En vez de introducirlos en ese universo de significaciones, descalifican, por medio del preconceito, los modos de hablar de los alumnos de clases populares, atribuyendo un valor negativo a las expresiones regionales de los niños. Así, la escuela establece relaciones inhibitoras entre profesor y alumno, que generan dificultad de comunicación – lo que lleva a los niños a no preguntar el significado de palabras que no comprendieron –: además, el desconocimiento de los diferentes estilos lingüísticos entre los diversos grupos de la sociedad lleva a tomarlos como deficiencias. (SAWAYA, 2008, p. 874)

Podemos observar acima a preocupação da autora em anunciar os preconceitos e estigmas que rotulam os alunos de classes populares e, por isso, desqualificam e desvalorizam a linguagem que utilizam em seu cotidiano, a ponto de *forjar* situações de distanciamento entre o alfabetizador e os seus alunos no ambiente escolar, impedindo, desse modo, o diálogo e a comunicação.

No entanto, Sawaya (2008, p. 874) salienta que a precariedade do contato com as práticas e materiais escritos traria como consequência para as crianças de classes populares limitações nos usos destas práticas, mas **não** na capacidade de competências cognitivas e linguísticas que pudessem interferir na aprendizagem da língua escrita.

Na teoria da *psicogênese da língua escrita*, de um lado, observa-se o subsídio da teoria psicolinguística da gramática gerativa, defendendo a existência de estruturadas inatas no pensamento humano ¹⁴⁶; e, de outro, a epistemologia genética pressupondo que o conhecimento dependeria da ação de esquemas assimiladores e do *desenvolvimento* de cada indivíduo a partir de estímulos do meio. De acordo com este último referencial teórico, a *linguagem* se apresentaria apenas como consequência da construção do pensamento lógico¹⁴⁷.

Considerando tais embasamentos teóricos, questionamos a respeito de possíveis contradições desses subsídios que constituem, de certa forma, as bases do discurso construtivista para a atividade da alfabetização. Além do mais, vale destacar que a defesa de que o fracasso escolar dos alunos advenha, de forma geral, de fatores externos inerentes às dimensões socioeconômicas não se apresenta em consonância com as conclusões de uma mesma pesquisa empírica que pressupõe, concomitantemente, que a criança não somente “define seus próprios problemas, mas que, além disso, *constrói* espontaneamente os

¹⁴⁶ Cf. Chomsky, 2005, p. 125.

¹⁴⁷ Piaget (1978), em sua obra *Psicologia e Epistemologia: Por uma teoria do Conhecimento*, defende que a epistemologia genética tende a demonstrar, por vias psicogenéticas, que as raízes da lógica devem ser procuradas ao nível sensório-motor de suas estruturas, que comporta as estruturas fundamentais de ordem e de encaixe. Nesse sentido, para o epistemólogo: “a *linguagem* fica então, sem dúvida, condição necessária de conclusão das estruturas lógico-matemáticas, *mas não poderia constituir-lhes a condição suficiente*” (p. 146, grifos nossos). Podemos observar, claramente, que a teoria da epistemologia genética pressupõe que o desenvolvimento do pensamento lógico é o que permite o aparecimento e o desenvolvimento da linguagem, e não o processo contrário.

mecanismos para resolvê-los” (FERREIRO, TEBEROSKY, 1991, p. 277, grifo nosso). Dessa maneira, as autoras entendem que seria “o sujeito que reconstrói o objeto para dele apropriar-se através do desenvolvimento de um conhecimento e não da exercitação de uma técnica. É o sujeito, em suma, conhecido graças à psicologia genética¹⁴⁸. Quando podemos seguir de perto esses modos de construção do conhecimento, estamos no terreno dos processos de conceitualização que diferem dos processos atribuídos por uma metodologia tradicional” (idem, p. 277).

Afinal, mediante tais asserções, o que podemos depreender sobre: “o que” e “quem” seriam os responsáveis pelas causas do fracasso escolar? A própria criança que não conseguiria construir o seu próprio conhecimento, ou são as *condições externas* determinantes para ‘a não construção de seu *próprio* conhecimento’ e, por isso, o aluno fracassaria?

Nesse sentido, Sawaya (2008, p. 871) comenta que um dos maiores impactos da teoria da *psicogênese da língua escrita* foi a suposta possibilidade de compreender a aprendizagem como um processo de construção de natureza cognitiva, pois, de acordo com esta perspectiva, os alunos construiriam hipóteses sobre a escrita e a leitura. Conforme essa teoria, a autora salienta que a aquisição da leitura não seria mais vista como uma “atividade de decifração”, pois o aluno passaria a ser concebido como um sujeito ativo que aprenderia construindo e buscando sentidos nos textos.

Este suposto processo de construção, também considerado por Ferreiro e Teberosky como um processo de conceitualização da escrita, retomou a ideia de que *determinadas experiências* permitiriam o desenvolvimento de estruturas mentais das crianças, recuperando, assim, o debate dos efeitos negativos da pobreza sobre o desenvolvimento cognitivo dos alunos, tal como se verifica nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (SAWAYA, 2008, p. 871).

Desse modo, encontramos incongruências entre um discurso que, por um lado, apresenta uma pretensa intenção de denunciar fatores socioeconômicos para justificar “causas” do fracasso escolar; mas, por outro, propõe um modelo explicativo que interpreta e conclui

¹⁴⁸ Para maior aprofundamento do conceito da *psicologia genética*, lançamos mão de alguns excertos do capítulo intitulado *Da Psicologia Genética à Epistemologia*, da obra *Psicologia e Epistemologia: Por uma teoria do conhecimento* de Piaget (1978). Nas premissas desse capítulo, o autor faz alusão ao posicionando, a seu ver coerente, de especialistas da psicologia genética e, em especial, da psicologia da criança já que, segundo ele: “jamais duvidam das relações múltiplas, particularmente fecundas, que sua disciplina é capaz de manter com outras formas mais gerais de pesquisa, tais como a teoria do conhecimento ou epistemologia”. E apresenta, ainda, sua crítica de que: “a psicologia da criança passou por muito tempo por uma compilação de histórias de bebês e não compreendeu a necessidade de considerar o problema sob o ângulo do desenvolvimento”. Dessa forma, Piaget também critica e questiona as pesquisas de teóricos do conhecimento por não suspeitarem, “geralmente, que as questões mais gerais de formação de noções ou de análises das operações intelectuais podem receber, muitas vezes, soluções por assim dizer ao alcance da mão, *no terreno da experiência psicogenética*” (p. 29-30, grifos nossos).

que o *próprio* sujeito, em contato com o meio social, assumiria a tarefa de construção de seu *próprio* conhecimento. Por isso, a respeito de tal ambiguidade, novamente reiteramos nossa indagação: se é a criança que *constrói* seu próprio conhecimento, a quem responsabilizamos se *não* houver a construção de seu conhecimento?

A própria criança deveria ser responsável pelos conhecimentos que não construiu porque *naturalmente* possuiria condições *de definir seus próprios problemas* e, por isso, de construir espontaneamente os mecanismos para resolvê-los? Ou, os fatores sociais e econômicos externos à criança seriam os responsáveis pelo seu fracasso escolar, pois a vontade individual não seria suficiente para suplantar estes fatores ocasionados pelas desigualdades sociais?

Este é um paradoxo que buscamos tratar filosoficamente, pois traz confusões ao pensamento do alfabetizador: a coexistência, na mesma teoria, por um lado, de uma crença de natureza do psicologismo, de que um *sujeito epistêmico constrói o seu próprio conhecimento*; e, do outro, argumentos de que *fatores externos*, que desencadeiam e justificam as desigualdades sociais, levariam ao “inevitável” fracasso escolar¹⁴⁹. Nesse sentido, para a dissolução de equívocos na prática pedagógica, buscamos refletir a respeito da incoerência e da discrepância destes discursos pertencentes aos resultados da mesma pesquisa, *psicogênese da língua escrita*.

Mediante tais indagações, vejamos mais um excerto apresentado na conclusão desta obra, no qual podemos perceber a ênfase atribuída a um processo de aprendizagem da língua escrita que dependeria, exclusivamente, do impulsionar de *ideias próprias do sujeito*:

Guiados pela hipótese de que todos os conhecimentos supõem uma gênese, nos preocupamos em averiguar quais são as formas iniciais de conhecimento da língua escrita e os processos de conceitualização resultantes de mecanismos dinâmicos de confrontação entre as ideias próprias do sujeito, de um lado, e entre as ideias do sujeito e a realidade do objeto do conhecimento, de outro. A questão central que se colocou foi, então, conhecer como as crianças chegam a ser “leitores” – no sentido psicogenético – antes de sê-lo – no sentido das formas terminais do processo. Os problemas colocados concernem tanto à natureza do objeto escrita, *como aos*

¹⁴⁹ Longe de se apontar “culpados”, uma vez que este não é o objetivo da aplicação do tratamento filosófico, sabemos, claramente, através dos baixos índices nas notas obtidas nas avaliações nacionais, que as séries iniciais ainda se apresentam como um ponto nevrálgico na educação brasileira. Seja pela formação ainda deficitária do alfabetizador, ou pelo “modo de lidar” com o abismo entre a “cultura escolar e o aluno”, as *causas* podem ser de inúmeras origens. Entretanto, o desafio que se impõe, destacadamente, para nós *alfabetizadores*, é que, a partir da relativização da visão que *naturaliza* o processo de aprendizagem e estigmatiza alunos, sobretudo, os provenientes de classes populares, possamos contribuir para superar esses baixos índices, especialmente, nas escolas públicas, e, por conseguinte, oferecer um ensino com melhor qualidade, que favoreça a formação de cidadãos, contribuindo também para o desenvolvimento do pensamento crítico.

processos de apropriação do objeto, por parte da criança. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p. 260, grifo nosso)

As pesquisadoras declaram a intenção de compreender a gênese e os processos de construção da aprendizagem da língua escrita, com base na perspectiva psicogenética, salientando que os problemas colocados em suas pesquisas se voltariam à natureza do objeto da escrita, ou seja, à compreensão dos processos de *aquisição* da aprendizagem da escrita, por parte da criança. Isto posto, observa-se, claramente, que Ferreiro e Teberosky insistem em explicitar que a aprendizagem (denominada pelas autoras como *aquisição* da aprendizagem da leitura e da escrita) dependeria, diretamente, da construção *individual* de fases hipotéticas.

Entretanto, mediante a persistência do analfabetismo, mesmo após as tentativas de aplicações da concepção construtivista nas práticas de ensino em nosso país, o que podemos realmente observar sobre algumas das implicações da *psicogênese da língua* na prática pedagógica? Seriam os fatores *externos* que interfeririam no desempenho escolar ou a organização das estruturas *internas* de cada criança seria o mecanismo responsável pelo seu próprio fracasso escolar na atividade da alfabetização? Haveria também uma terceira hipótese: será que essa concepção não foi *'devidamente'* compreendida pelos alfabetizadores? Diante destas perguntas, buscamos verificar como essas questões são tratadas, também, em outras obras dessas mesmas autoras.

No livro *Reflexões Sobre Alfabetização*, observamos que após defender que a aprendizagem da escrita pressupõe um grande esforço por parte das crianças, “além de um grande período de tempo e muitas dificuldades”, Ferreiro (1988, p. 55) também acredita que nos processos de aprendizagem sobre o conhecimento da língua escrita há uma série de “concepções que **não** poderiam ser atribuídas a uma influência direta do meio” (idem, p. 55, grifo nosso). Contudo, no encadeamento de seu argumento, notamos uma afirmação de outra natureza: “é preciso que o objeto como tal (a escrita em sua existência material) esteja presente no mundo exterior para se poder fazer considerações a seu respeito”. Entretanto, para concluir sua ideia, reitera que, indubitavelmente, “esta reflexão comporta uma **construção interna**, cuja progressão não é aleatória” (ibidem, p. 56, grifo nosso).

Apesar da insistência em afirmar que o desenvolvimento do conhecimento da língua escrita advenha, essencialmente, de processos que dependeriam da “construção interna” da criança (e, por isso, não seriam desencadeados apenas pela influência direta do meio), também podemos observar, em contraposição, algumas considerações de Ferreiro fazendo alusão à relevância do caráter convencional dos conhecimentos para a aprendizagem da língua

escrita. Acompanhemos o trecho abaixo, para darmos continuidade à análise de possíveis contradições com relação aos aspectos apontados:

Ao contrário, existem conhecimentos específicos sobre a linguagem escrita que só podem ser adquiridos através de *outros informantes* (leitores adultos ou crianças maiores). Por exemplo, o fato de se saber que cada letra tem um nome específico; que todas elas têm um nome genérico; que na oposição entre os nomes genéricos das marcas, a diferença entre “letras” e “números” é fundamental; que convencionalmente escrevemos de cima para baixo; que junto com as letras aparecem sinais que não são letras (sinais de pontuação); que utilizamos as maiúsculas para nomes próprios, para títulos e depois de um ponto etc. (FERREIRO, 1988, p. 56, grifo nosso)

Notamos que a pesquisadora admite que há *conhecimentos específicos* sobre a língua escrita, e, devido ao seu caráter convencional, concorda que só podem ser adquiridos por meio de *outros informantes*, apontando, de certo modo, a importância de considerar as dimensões convencionais linguísticas e sócio-históricas constituintes do sistema da escrita. Dessa maneira, a persistência em afirmar que a aprendizagem da leitura e da escrita seria uma construção que se processaria *internamente* em cada indivíduo, e, por isso, ocorreria a partir da elaboração mental de hipóteses, apresenta-se como uma tese incongruente e contraditória com relação ao mote da citação apresentada acima, que focaliza o papel de aspectos convencionais imprescindíveis para a aprendizagem de práticas de usos da língua escrita.

Nesse sentido, levantamos um questionamento a respeito desta possível ambiguidade: seria viável observar a defesa de uma concepção mentalista coexistindo com pressupostos que identificam a interferência e a relevância do meio sociocultural e econômico, que transmite conhecimentos específicos convencionais e que **só** podem ser adquiridos através de **outros** informantes?

Com relação a esse questionamento, apontamos ainda que a presença de argumentos incoerentes e ambíguos, presentes na mesma teoria, também conduzem a dúvidas que podem contribuir para uma interpretação enviesada e difusa, por parte do alfabetizador, a respeito dos processos de aprendizagem do aluno, bem como de sua relação com os conteúdos do sistema da escrita e as suas respectivas ações didáticas em sua prática pedagógica.

Ferreiro (1997, p. 70), em sua obra *Com todas as letras*, atribui a *origem* do que consideraria “incapacidade” de ascensão nas práticas de leitura e de escrita ao *déficit* sociocultural dos alunos e de suas famílias; porém, não se preocupa em demonstrar quais seriam as possíveis relações entre esta suposta incapacidade com os fatores socioculturais, que, a seu olhar, ocasionariam a exclusão social das crianças advindas de camadas mais populares,

devolvendo, assim, às condições de situação de pobreza a responsabilidade pelas “diferenças” no desempenho escolar. Desse modo, é possível observar a estigmatização de crianças que não pertenceriam ao meio considerado habitualmente ‘privilegiado’ com os usos de práticas sociais envolvendo a escrita e a leitura:

O conhecimento das funções sociais da escrita é “natural” em crianças cujos pais são alfabetizados, mas não tem nada de “natural” em outras, que não tiveram as mesmas oportunidades sociais de *interagir* com os tipos de objetos sociais que portam marcas escritas, que não tiveram oportunidade de participar de ações sociais (*literacy events*) em que outros indivíduos utilizam a língua escrita, lendo ou escrevendo com propósitos definidos. Ocultando essas funções sociais, apresentando a língua escrita como um “objeto em si”, abstraído de seus usos sociais, se favorece a algumas crianças e se deixa outras na penumbra inicial. (FERREIRO, 1997, p. 70-71, grifos da autora)

Ao destacar que seria *natural* o conhecimento das funções sociais da escrita apenas para *as crianças com estímulos prévios*, Ferreiro exemplifica este aspecto a partir de uma visão implicitamente, a nosso ver, preconceituosa e excludente. Nesse sentido, indagamos se seria possível afirmar que a criança oriunda do meio considerado social e economicamente carente não vivencia práticas sociais envolvendo a escrita? No contexto letrado em que vivemos e estamos inseridos, poderíamos concluir que há crianças que não interagem com “objetos sociais que portam marcas escritas”? Ou ainda, quais seriam os critérios comparativos entre crianças supostamente *favorecidas* com crianças consideradas “na penumbra inicial” com relação aos usos sociais de práticas envolvendo a escrita? E “em que medida” se poderia compará-las?

Destacamos, também, como Ferreiro (1997), ainda nesta obra, apresenta o cotejamento de filhos de pais alfabetizados em detrimento de filhos de pais não alfabetizados, ou semi-alfabetizados:

Em todas as pesquisas realizadas sobre este tema, constatamos reiteradamente o mesmo: os filhos de pais alfabetizados (melhor dizendo: que usam no cotidiano e com frequência língua escrita) chegam à escola com uma série de conhecimentos *que adquiriram em contextos sociais de uso desse objeto social* e, além disso, com uma série de conhecimentos, **produto de suas explorações ativas sobre a língua escrita**. (graças a livros, revistas e jornais que possuem em casa; graças à possibilidade de escrever que oferecem os lápis e papéis em branco que possuem em casa; graças às informações que receberam em contextos variados, totalmente informais, porque *puderam perguntar se havia alguém por perto em condições de responder*). (FERREIRO, 1997, p. 71, grifos da autora em itálico, grifos nossos em negrito)

Ao manifestar a asserção acima, a autora complementa o seu argumento afirmando que, contrariamente aos filhos de pais alfabetizados, as crianças de pais não alfabetizados ou “semi-alfabetizados” “chegam à escola com muito menos informação”, e “quase tudo o que sabem é produto de suas **próprias explorações ativas** sobre a língua escrita em contextos **pouco**¹⁵⁰ apropriados” (FERREIRO, 1997, p. 71, grifos nossos), tais como:

a escrita em uma camiseta, em um pedaço de jornal que serve para acender o fogo, na embalagem de produto comestível que serve para guardar qualquer outra coisa ou serve como um vaso de plantas...; a escrita em um pedaço de terra, feita com um graveto; a escrita em uma parede, feita com um caco de tijolo ou qualquer outro material que deixe marcas. Estes **não** puderam aprender em *contextos sociais* as funções básicas da escrita em nossa sociedade. (FERREIRO, 1997, p. 71-72, grifos nossos)

Observa-se que, além de apresentar, a nosso ver, um olhar restrito e estigmatizado que romanceia e desqualifica as experiências prévias destas crianças com a escrita, a autora também devolve a culpa às famílias rotulando-as e atribuindo-lhes “a responsabilidade” por permitir às crianças, ou não, o acesso à aquisição de conhecimentos em contextos sociais envolvendo o uso da escrita. Todavia, estranhamente, também conclui que tanto as crianças com pais alfabetizados como as crianças com pais não alfabetizados ou semi-alfabetizados possuiriam conhecimentos devido à ação de **suas próprias explorações ativas**, no entanto, as primeiras imersas em contextos sociais de uso da escrita e as demais, que vivenciariam experiências supostamente limitadas, em contextos considerados pouco apropriados.

Contudo, independente deste aspecto contextual das práticas, para a autora, ambas adquirem conhecimentos a partir *de suas próprias explorações*. Este argumento de Ferreiro novamente recai, implicitamente, na justificativa de que **todas as crianças seriam ativas** e, por isso, aprenderiam *naturalmente* a partir de suas próprias ações. Nesse sentido, se há uma expectativa de que as crianças aprenderiam a partir de suas próprias explorações, implicitamente, ainda somos conduzidos a pensar que elas continuam a ser responsáveis pelo *próprio* fracasso em seu processo de aprendizagem, pois, apesar de seus esforços, devido às condições precárias em que estariam inseridas, *inevitavelmente fracassariam*.

Como sabemos, Ferreiro e Teberosky operaram o que foi considerado uma reviravolta conceitual sobre a maneira de *compreender* a atividade da alfabetização, em que cartilhas,

¹⁵⁰ Para maior esclarecimento e/ou aprofundamento do leitor a respeito de críticas a este aspecto, deixamos a sugestão de leitura do artigo *Desnutrição e práticas pré-escolares de leitura e escrita* de Sawaya (2013), que propõe a análise de alguns resultados de uma pesquisa realizada com um grupo de treze crianças, moradoras em favelas na cidade de São Paulo, com o objetivo de verificar que relações e práticas de leitura e de escrita se desenvolvem entre esse grupo de crianças e seu professor.

testes de prontidão e, sobretudo, o uso de métodos considerados tradicionais seriam deixados completamente de lado, pois enxergaram, nestes elementos, uma via de transmissão de mão única, supostamente *centralizada no professor*, que, de acordo com essa perspectiva, seria o único detentor e transmissor do conhecimento.

Como discutimos anteriormente, para as pesquisadoras, muito se debatia sobre os métodos de alfabetização utilizados, mas nenhum deles considerava a “visão” da criança enquanto supostamente construtora de sua própria aprendizagem sobre a leitura e o sistema da escrita. Dessa maneira, essa mudança de natureza epistemológica propõe modificações ao cenário pedagógico com relação a maneira de interpretar o acesso a estes conhecimentos. De acordo com esta concepção epistemológica, *toda* criança seria capaz de assimilar as informações que receberia, integrá-las aos seus esquemas mentais e, posteriormente, operar com elas.

Retomando o levantamento de indagações sobre os descompasso presentes nos argumentos proferidos pelas pesquisas advindas da concepção epistemológica construtivista, destacaremos mais um excerto da obra *Com todas as letras* (1997), no qual podemos observar a apresentação de aspectos difusos sobre *quem e o que* a autora apontaria como *explicações* para a permanência de problemas de aprendizagem e, por conseguinte, do fracasso na alfabetização:

Em toda a região latino-americana, as diferenças maiores **não** se situam no nível da metodologia que as professoras declaram estar utilizando, mas em nível de outras variáveis, que têm a ver com a maneira de apresentar (ou ignorar) a língua escrita. A escola, através de seu longo processo de desenvolvimento enquanto instituição social, operou uma transmutação da escrita. A escrita é um objeto social, mas a escola transformou-a em um objeto exclusivamente escolar, ocultando ao mesmo tempo suas funções extra-escolares (precisamente aquelas que deram origem – historicamente falando – à criação das representações escritas da linguagem). A escola (como instituição) transformou-se em guardiã desse objeto e exige da criança, no processo de aprendizagem, uma atitude contemplativa frente a este objeto. (FERREIRO, 1997, p. 70, grifo nosso em negrito)

Ferreiro (1997, p. 70), ao comparar semelhanças e diferenças na maneira de introduzir, ou ignorar a língua escrita, salienta que as maiores diferenças não se situariam “no nível da metodologia que os alfabetizadores declaram utilizar”, mas, na própria *escola*, como instituição. Desta forma, observamos mais uma lacuna nas alegações da psicolinguista que, desta vez, desloca sua crítica ao uso de *métodos* para questionar a postura da “escola” com relação à eficácia, ou não, do ensino da língua escrita. Esse argumento nos intriga, pois não seria a escola, enquanto uma instituição social, um *lócus* concreto onde as ações e relações

ocorrem na cotidianidade na qual interagem sujeitos reais tais como, professores, alunos, gestão administrativa, equipe pedagógica etc., e que se orienta por documentos oficiais voltados às políticas educacionais? Porém, mediante as colocações de Ferreiro, somos conduzidos a considerar a *escola* como uma entidade abstrata, responsável por engessar a aprendizagem da língua escrita (ao ocultar suas funções extra-escolares) e que funcionaria independentemente da ação e interferência de elementos humanos e materiais.

Por isso, questionamos: ao apontar a *escola* como a instituição que impõe ao aluno *uma postura contemplativa mediante ao objeto da escrita*, sobre “quem” e “o que”, a autora estaria supondo, especificamente, como os responsáveis por esta pressuposta postura contemplativa? Para *quem*, particularmente, Ferreiro dirige essas críticas? Não seria mais um *slogan* que a pesquisadora mobilizaria ao sinalizar, de modo generalista, “*a escola*” como fator central e gerador do fracasso da aprendizagem na alfabetização?

Continuando nossa análise sobre o excerto citado, no qual ainda encontramos oscilações no discurso de Ferreiro, ao descentralizar, por exemplo, suas críticas ao uso de métodos e apontá-las pressupostamente para *a escola*, vale focalizarmos as suas considerações sobre a aprendizagem na concepção tradicional:

Na **concepção tradicional** de aprendizagem, não se apresenta a escrita como um objeto sobre o qual se pode atuar, um objeto que é possível modificar para tratar de compreendê-lo, e sim como um objeto para ser contemplado e reproduzido fielmente (sonorizado fielmente e copiado com igual fidelidade). (FERREIRO, 1997, p. 70, grifo nosso)

Concordamos com a sua crítica, no sentido de que a língua escrita não é um saber cristalizado e anacrônico, tendo em vista defendermos a relevância da inserção do aluno nas práticas de usos funcionais e literários de nossa cultura escrita, como contexto para a aprendizagem do sistema de escrita e da leitura. Entretanto, o que nos chama atenção é a hesitação presente em seu discurso com relação ao que a autora aponta (em diferentes obras) sobre os distintos fatores que desencadeariam, ou não, o fracasso escolar e os supostos problemas de aprendizagem na fase de alfabetização.

Observa-se que os seus argumentos estão atrelados ao uso constante de *slogans* e de tipologias estereotipadas que descreveriam a *escola tradicional*, sem oferecer, em contrapartida, nenhuma proposta e, nem mesmo, orientações pedagógicas que pudessem esclarecer ao alfabetizador como conduzir sua prática quando decidisse *não agir tradicionalmente*. Desse modo, será que a simples afirmação de que a língua escrita *não pode*

ser contemplada e nem mesmo reproduzida fielmente na escola descreveria alguma ação que pudesse oferecer subsídios necessários para orientar a prática pedagógica do alfabetizador?

Assim, encerramos este tópico, valendo-se da análise crítica de possíveis contradições de alguns argumentos advindos da *psicogênese da língua escrita*, que nos instiga a observar que este embasamento teórico – que propõe uma *revolução conceitual* nos modos de conceber o ensino e a aprendizagem da língua escrita e da leitura – contribuiu para, implicitamente, reforçar *novas* formas de exclusão escolar ao intentar a implantação de *um tratamento diferenciado dos diferentes*.

Apesar de se revestir de um discurso aparentemente de natureza progressista que visaria a resolução de problemas relacionados ao fracasso e à evasão escolar, a *psicogênese da língua escrita* repousa sua convicção de que os alunos construiriam os seus próprios conhecimentos, devolvendo a eles, de algum modo, a responsabilidade pela *não* aprendizagem, sobretudo, para as crianças advindas de camadas populares. A aplicação da terapia filosófica, nesse sentido, nos conduz à tentativa de dissolver alguns equívocos destas ilusões teóricas, pois, sabemos que as questões que envolvem, no cotidiano escolar, o alfabetizador, os alunos e as práticas de usos de leitura e da escrita são bastante complexas; sendo assim, não há fórmulas prontas que orientariam a formação continuada e a atuação do alfabetizador.

3.6. Atividades de ensino, na alfabetização, e os processos de aprendizagem de seguir regras

*“Seja o que for que eu faça está, pois, de acordo com a regra?”
 – Permita-me perguntar: o que tem a ver a expressão da regra
 – digamos, o indicador de direção – com minhas ações? Que espécie de ligação existe aí? – Ora, talvez esta: fui treinado para reagir de uma determinada maneira a este signo e agora reajo assim. Mas com isso você indicou apenas uma relação causal, apenas explicou como aconteceu que nós agora nos guiamos por um indicador de direção; não explicou em que consiste na verdade este seguir-o-signo. Não; eu também apenas indiquei que alguém somente se orienta por um indicador de direção na medida em que haja um uso constante, um hábito.*

(WITTGENSTEIN, 1999, p. 92, §198)

Toda prática pedagógica pressupõe alguma teoria do conhecimento, seja esta de natureza realista, empirista, mentalista, pragmatista, construtivista. Isto é, toda prática que contempla as atividades de ensino e os processos de aprendizagem depende de uma concepção do conhecimento que, de alguma maneira, procura esclarecer como temos acesso a ele e, conseqüentemente, como atribuímos sentido aos fatos do mundo. A respeito desse aspecto, Gottschalk (2015a, p. 310) levanta a hipótese de que,

seja qual for a teoria epistemológica subjacente à prática pedagógica, na maior parte das vezes, **estamos presos à crença de que esses sentidos a serem alcançados, descobertos ou construídos estariam fora da linguagem.** Em outras palavras, supomos que os significados de toda palavra ou expressão linguística referem-se a objetos externos à linguagem. Por exemplo, se pronuncio a palavra mesa, o significado de mesa seria este objeto sobre o qual estou escrevendo, ou seja, o significado de uma palavra seria sua referência. Na perspectiva de Wittgenstein, essa é uma concepção reducionista da linguagem, na medida em que considera que suas proposições teriam apenas a função de descrever ou comunicar os fatos do mundo. (GOTTSCHALK, 2015a, p. 310, grifo nosso em negrito)

A respeito da possibilidade de superação de uma concepção reducionista da linguagem¹⁵¹, a autora destaca que, para Wittgenstein, a linguagem desempenha inúmeras

¹⁵¹ As pesquisas de Gottschalk, inspiradas na vertente epistemológica da *Epistemologia do Uso* de Moreno, visam oferecer elucidacões e exemplos de como a terapia filosófica wittgensteiniana pode contribuir para a prevenção de equívocos nas práticas pedagógicas, derivados de um *uso* dogmático de determinados conceitos no campo da educação. São nestas pesquisas de Gottschalk, que também encontramos respaldo teórico para compreender a aplicação da terapia filosófica de Wittgenstein à concepção referencial da linguagem advinda, especialmente, do pressuposto mentalista apresentado na *psicogênese da língua escrita*.

funções e, nesse sentido, se considerarmos a multiplicidade de expressões linguísticas, as grandes questões filosóficas são de certo modo dissolvidas.

Ao reforçar a contraposição do filósofo austríaco à concepção referencial da linguagem, a pesquisadora retoma um aspecto fundamental para a crítica de Wittgenstein: o significado de uma palavra não é o objeto que a palavra designa, mas o uso que fazemos dela em um determinado contexto; portanto, os sentidos de nossas palavras seriam constituídos dentro da própria linguagem. A partir destes aspectos, a autora também levanta um questionamento que consideramos bastante interessante para a discussão de nossa pesquisa: “Em que medida nossas práticas pedagógicas seriam alteradas, uma vez fundamentadas *em teorias libertas do jugo de uma concepção referencial da linguagem?*” (GOTTSCHALK, 2015a, p. 311, grifo nosso).

Sem a pretensão de oferecer uma resposta pronta para esta indagação, Gottschalk (2015a, p. 311) aponta para outro olhar que leve “em consideração a virada linguística promovida por Wittgenstein”. Nesse sentido, acredita que esta questão possa contribuir para o esclarecimento de equívocos “nas práticas pedagógicas orientadas por determinados usos de nossos conceitos educacionais”.

A autora salienta ainda que já houve na educação a preocupação com uma análise da linguagem, especialmente em meados do século passado, quando alguns filósofos da educação perceberam a importância de uma análise que esclarecesse conceitos. Entretanto, “a concepção de educação presente em textos platônicos, de valorização do conhecimento como acesso ao real, ao que existe de fato, é retomada por esses filósofos”, que, a seu ver, resgatam uma concepção de educação “que olha para o conhecimento como tendo um valor intrínseco” (GOTTSCHALK, 2015a, p. 312).

Ao contrário da pretensão dos filósofos analíticos, de acordo com a perspectiva terapêutica de Wittgenstein, não haveria um sentido privilegiado no uso de nossos conceitos que poderia fundamentar a política educacional, pois

As grandes questões filosóficas da educação já foram levantadas pela filosofia ocidental em suas origens, e ao longo de suas sucessivas tradições críticas foram retomadas sob diferentes aspectos, resultando hoje em um panorama complexo de concepções sobre a ação educacional, inter-relacionadas em maior ou menor grau. (GOTTSCHALK, 2015a, p. 312-313)

Acerca dessas grandes questões filosóficas da educação, a autora relata que desde os primórdios da filosofia grega surge a questão fundamental da possibilidade do conhecimento, e de como teríamos acesso a ele. Para oferecer um exemplo de uma concepção de ensino que conduziria “o interlocutor a verdades pertencentes a realidade *a priori*” (GOTTSCHALK, 2015a, p. 313), ela comenta a respeito da concepção agostiniana de ensino, bastante influenciada pela reflexão platônica, tendo como finalidade

justificar racionalmente as verdades reveladas por Deus, formula a sua Teoria da Iluminação Divina, que permitirá postular como condição de aprendizagem um processo reflexivo que se daria interiormente, independente do que é *dito* pelo professor. As palavras apenas evocam significados que já teriam uma existência própria no interior do discípulo. Introduz, assim, uma subjetividade que não existia entre os gregos e, com isso, abre um campo inusitado na investigação educacional, ao incorporar uma reflexão sobre as finalidades da linguagem no processo de aprendizagem. (GOTTSCHALK, 2015a, p. 314)

Gosttschalk (2015a) explica que os conceitos de ensino e de aprendizagem vão passando por mudanças de sentido ao longo dos séculos. Assim, a pesquisadora critica que, com o surgimento de diferentes vertentes da Escola Nova, tendo John Dewey um dos seus maiores representantes, a razão da criança seria formada por sua própria ação em seu meio natural, a partir de suas próprias experiências. Desse modo, a partir dessa perspectiva, aprender passa a ter um novo sentido:

é fazer, agir, e assim ir reconstruindo o conhecimento herdado pelas diferentes culturas. **Surgem, então, diferentes teorias do conhecimento, em que a criança necessariamente passaria por estágios de desenvolvimento, constituindo-se, assim, uma única racionalidade, comum a todas elas.** Ensinar passa, então, a ser visto como propiciar as condições para que se dê esse desenvolvimento natural em cada indivíduo, no seu tempo próprio. (GOTTSCHALK, 2015a, p. 315, grifo nosso em negrito)

Ainda que os conceitos de ensino e de aprendizagem passem por mudanças de sentido, os significados propostos em suas primeiras acepções não são excluídos e, por isso, continuam a vigorar. Dessa maneira, mesmo em abordagens que não supõem fundamentos últimos, como ocorre com a concepção de Dewey ou entre alguns filósofos analíticos, ainda permanece uma concepção referencial de linguagem, ou seja, “para o pragmatismo americano, um conhecimento é verdadeiro se for útil para resolver um problema ou uma demanda da sociedade em que se está inserido” (GOTTSCHALK, 2015a, p. 315 – 318).

Em contrapartida, procura evidenciar que o próprio critério de utilidade depende dos *jogos de linguagem* em que são constituídos os nossos conceitos que regem os seus usos dentro diferentes sistemas linguísticos inter-relacionados, pois “somos nós que os empregamos normativamente, constituindo a gramática que é cristalizada na linguagem. Portanto, o que é útil – e o que não é útil – no campo empírico é determinado por essa gramática” (GOTTSCHALK, 2015a, p. 319). Nesse sentido, a autora explicita que as regras que constituem essa Gramática estão presentes na linguagem, e não fora dela. Ao desconsiderar este aspecto o professor pode naturalizar o critério da utilidade, “com todas as consequências já conhecidas, como a de se reduzir a educação a um instrumento da política e do mercado” (idem, p. 319).

Dessa forma, a aplicação da terapia filosófica na alfabetização permite também a relativização do conceito de *pensar*; (ao passo que se aprende as práticas de leitura e de escrita) compreendido, a partir da concepção construtivista, como uma construção interna que ocorre a partir de processos mentais. Nesse sentido, a aplicação da terapia filosófica wittgensteiniana, visa questionar a ideia de que o pensamento seria fruto da ação de um suposto processo orgânico e natural e que, por isso, os alunos construiriam *hipóteses originais* intrínsecas ao seu *próprio modo de pensar*.

A partir desta visão construtivista, a aprendizagem das práticas de escrita e da leitura se caracterizaria como um processo *oculto*, ou seja, dependeria de ações *mentais* dos alunos. Esta visão escamoteia a tarefa primordial do alfabetizador de propiciar aos alunos o domínio de conhecimentos convencionais dos sistemas alfabético e ortográfico, para que, a partir da aprendizagem *preparatória*, pensem e produzam *além* das regras aprendidas. Diferente desta concepção mentalista, acreditamos que na atividade de ensino, uma das metas principais do alfabetizador é estimular frequentemente os alunos, embasando-os, também, com a atualização e o domínio dos conteúdos relacionados aos conhecimentos social e historicamente constituídos.

O alcance de tais objetivos e motivações, a nosso ver, também dependerá de ações intencionais planejadas do alfabetizador, ancoradas na compreensão das relações entre o ensino e a aprendizagem, que circunscrevem o cotidiano da prática pedagógica. Para isso é necessário dissolver imagens, em seu pensamento, para além de diretrizes embotadas em discursos prontos **para e sobre** a educação escolar que concentram esforços para reconhecer a insuficiência da didática considerada tradicional e, por isso, renegando qualquer tipo de prática que visasse à repetição e a memorização de informações sem, em contrapartida, apresentar o valor funcional deste tipo de descrição.

Com relação a este estigma relacionado à memorização, presente em uma *nova* visão educacional, Ryle aponta que muitos professores sabem que só uma pequena parte de seu ensino é dedicado à repetição de informações verbais, no entanto, lamentavelmente, é essa “pequena parte” que muitos pais e alguns professores identificam como ensino e aprendizagem, pois

consideram que é natural e adequada a exigência: “Conte-me o que aprendeu na escola, Tomás.”, como se tudo o que o menino devesse ou pudesse ter aprendido, fosse um conjunto de *proposições memoráveis*; ou como se o haver aprendido algo consistisse simplesmente em haver adquirido a capacidade de repetir como um gravador. (RYLE, s/d, grifos nossos)

Para Ryle, os professores devem renegar a “memorização de verdades” e centrar a atenção em capacidades, estratégias e soluções eficientes como, por exemplo, em lições de desenho, atividades de aritmética e cricket, pois, por mais proposições verdadeiras que a criança tenha aprendido de memória, começará a desenhar ou a jogar quando tiver um lápis ou um taco de cricket na mão e, sobretudo, quando

tiver praticado alguns movimentos com eles; e, mesmo quando realize notáveis progressos nesses terrenos, pouco ou nada, poderá responder a seus pais se à tarde lhe pedirem que lhes recite as proposições que aprendeu. *Ele pode fazer uma exibição da técnica que está começando a dominar*, mas é incapaz de citar suas proposições. (RYLE, s/d, grifo nosso)

Concordamos com a crítica à concepção de ensino que valorizaria a mera e estanque memorização de informações, e acreditamos que também devemos nos centrar nas noções que o autor denomina de “*ensinar a fazer algo*” e “*aprender a fazer algo*”. Assim, conforme Ryle, o treinamento, concebido como uma prática relevante para impulsionar a aprendizagem na alfabetização, seria, também, imprescindível para evitar a ambiguidade entre “ensinar o **que**” e “ensinar a **fazer algo**”. As disciplinas, nessa perspectiva, não se reduzem a um mero exercício, pois, uma vez capacitado a realizar determinadas tarefas elementares, espera-se que o aluno *avance* para além deste ponto, e possa empregá-las na execução “de tarefas superiores”, não automáticas, que não podem ser realizadas “sem pensar” (RYLE, s/d).

Para evitar a ambiguidade entre o uso dos termos “*ensinar o que*” e “*ensinar a fazer algo*”, o autor introduz o conceito de **treinar** e oferece exemplos para diferenciar a ideia de treinar (*train*) – como o desenvolvimento de práticas que nos capacitam a utilizá-las em

situações novas – do termo exercitar (*drill*) – como a aquisição de um domínio mecânico de procedimentos:

Parte, mas somente uma parte desta noção de treinar, inclui a noção de exercitar (*drill*), ou seja, a execução por parte do aluno de exercícios estereotipados que chega a dominar através da mera repetição. Assim, o recruta aprende a manejar armas como resultado da execução reiterada de uma sequência de movimentos até que possa, por assim dizer, manejá-las mesmo dormindo [...]. Quando se trata de aprender a começar a tocar piano, a contar ou a trocar de marchas de um automóvel, o hábito tem um papel importante *na fase inicial da aprendizagem. Mas as disciplinas não se reduzem ao mero exercício*, mesmo quando se trate do inequívoco começo do treinamento. (RYLE, s/d, grifo nosso)

Com base na citação acima, podemos mencionar que, a partir de nossa experiência na alfabetização, observamos a relevância do papel substancial que os *jogos preparatórios* assumem na fase inicial da aprendizagem da leitura e da escrita, pressupondo, durante as etapas do treinamento, o ensino de *técnicas* para que a criança aprenda a aplicar as regras que seguimos nos usos convencionais relacionados ao sistema da escrita. Este aprendizado é premissa para que, gradativamente, a criança elabore perguntas e questionamentos relacionados às atividades, estabeleça relações e comparações entre as diferentes regras aprendidas etc., e, desse modo, possa extrapolar esta aprendizagem de natureza “preparatória”, ao passo que participa da multiplicidade de *jogos de linguagem* cada vez mais *complexos*, que exigirão, por exemplo, a leitura fluente e com *compreensão*, e as produções de texto.

Considerando os equívocos, apontados nesta pesquisa, advindos da sobreposição de imagens unilaterais que conduzem a interpretações que naturalizam os resultados de escritas espontâneas apresentadas nas sondagens diagnósticas, neste tópico, daremos continuidade à aplicação da terapia filosófica, na defesa de que atribuir sentido e ser capaz de seguir uma regra (enquanto a criança aprende o sistema da escrita) não são consequências de eventuais ações originadas em determinados estados mentais e nem mesmo de apreensões extraídas da observação empírica. Ao contrário destas pressuposições, argumentamos que para aprendermos as regras para escrever uma frase, por exemplo, tal processo requer o uso de uma série de técnicas e procedimentos pertencentes à linguagem, que são aprendidos numa determinada *forma de vida*.

Apesar das regras do sistema da escrita serem constituídas em situações que podem, eventualmente, estabelecer relações com as experiências empíricas ou mentais, uma vez constituídas, tornam-se autônomas em relação a estas situações originais. Devido a sua natureza convencional e normativa estas regras são compartilhadas, dentro de um

determinado contexto de uso da linguagem. Dessa maneira, as regras que utilizamos, em nosso país, para escrever uma frase podem não fazer sentido para outro povo.

Sobre este aspecto, Wittgenstein (1999, p. 92, §199) elucida que “seguir uma regra” envolve hábitos “(costumes, instituições)”, assim como “fazer uma comunicação, dar uma ordem, jogar uma partida de xadrez”. Desse modo, segundo o filósofo, não seria possível afirmar que uma pessoa seguiu uma determinada regra apenas “uma vez na vida”, pois, “compreender uma frase significa compreender uma linguagem. **Compreender uma linguagem significa dominar uma técnica**” (p. 92, §199, grifo nosso em negrito).

Ainda destacando o aspecto de seguir regras como “hábitos”, “instituições” e “costumes”, no parágrafo §200, o filósofo imagina uma suposta situação de duas pessoas, pertencentes a um povo que ignoraria jogos, entretanto, sentadas frente a um tabuleiro de xadrez, tal que poderíamos supor que saberiam jogar xadrez. Outro exemplo, proposto neste mesmo parágrafo, seria imaginar outra situação de uma partida de xadrez traduzida de acordo com as regras convencionais, contudo, conduzida por ações que *não* estaríamos acostumados a relacionar com este jogo, tal como gritar e sapatear:

Suponhamos que aqueles dois gritem e sapateiem em lugar de jogar a forma de xadrez que conhecemos; e de tal modo que estes acontecimentos sejam traduzíveis, segundo as regras apropriadas, para uma partida de xadrez. – Estaríamos ainda inclinados a dizer que eles jogavam um jogo? (WITTGENSTEIN, 1999, p. 92-93, §200)

Com base no parágrafo §200, Moreno (1995) comenta que Wittgenstein procura exemplificar a relevância da imagem do comportamento para a descrição de uma situação de jogo, pois “quando duas pessoas que não sabem jogar xadrez manifestam os gestos habituais de quem joga xadrez, estamos dispostos a afirmar que elas ‘jogam xadrez’. No caso contrário, quando sabem jogar, mas apresentam comportamentos não-padrão, afirmamos que ‘não jogam xadrez’” (p. 50).

Em outros termos, Moreno (1995) explica que, ao descrever a significação da expressão “jogar xadrez”, consideramos não apenas as regras internas do xadrez, mas também os comportamentos habituais e formas de expressão. No entanto, “Isto não implica que a descrição da significação daquela expressão linguística passe pela descrição do comportamento efetivo dos jogadores, nem que suponha a presença de estados mentais característicos do jogo de xadrez” (MORENO, 1995, p. 51).

O autor observa que a descrição do comportamento dos jogadores remete a um comportamento habitual, pois, até o presente momento, “não substituímos os lances com pedões por sapateados e gritos – sem precisar aplicá-la segundo o modelo designativo” (MORENO, 1995, p. 51).

A partir desse exemplo, Moreno (1995) conclui que as regras gramaticais que Wittgenstein descreve não se justificam pelo meio de fundamentos últimos, pela remissão a uma realidade e, nem mesmo, a uma finalidade absoluta, porque

são regras convencionais e arbitrárias que independem dos conteúdos aos quais as palavras possam ser aplicadas. As condições da significação são dadas inteiramente no interior da linguagem e as explicações de sua relação com a realidade já fazem parte, também, de jogos de linguagem. Neste sentido, a linguagem é “fechada sobre si própria, autônoma”. Os objetos, comportamentos, práticas sociais, aos quais ela está ligada através dos jogos de linguagem, *fazem parte* da linguagem enquanto elementos de seu uso. (MORENO, 1995, p. 51, grifo do autor)

À luz das observações de Moreno, voltamos às *Investigações Filosóficas*, tendo em vista destacarmos a relevância do conceito de seguir regras na aprendizagem do sistema de escrita. No parágrafo §201, Wittgenstein (1999) procura mostrar que um modo de agir pode se apresentar em conformidade com a regra, mas também pode contradizê-la; desse modo, não haveria “nem conformidade nem contradições” (p. 93, §201).

Sobre esta questão, o filósofo também evidencia que seguir uma regra não seria, no entanto, uma interpretação da regra, mas, ao contrário, se manifestaria em cada caso de seu emprego, naquilo que chamamos “seguir uma regra” e “ir contra ela” (WITTGENSTEIN, 1999, p. 93, §201). Questiona, por isso, a tendência de afirmarmos que seguir uma regra seria uma interpretação, e, em contraposição a esta ideia, aponta que “deveríamos chamar de ‘interpretação’ apenas a substituição de uma expressão da regra por uma outra” (idem, p. 93, §201).

Dando continuidade à reflexão apresentada acima, complementa a ideia de que *seguir a regra* é uma práxis e, assim, argumenta que se *acreditarmos* seguir a regra, **não** estamos seguindo a regra, pois não poderíamos seguir uma regra privadamente, porque, do contrário, “*acreditar* seguir a regra seria o mesmo que seguir a regra” (WITTGENSTEIN, 1999, p. 93, §202¹⁵², grifos do autor). Nesta lógica, observamos, no parágrafo §205, a ilustração de um

¹⁵² Esta passagem, §202 das *Investigações Filosóficas* (1999), também foi apresentada no capítulo 2 (tópico 2.6. *A Gramática de usos e os sentidos na linguagem*), com intento de ilustrar e discutir a relevância da Gramática de usos para a compreensão e o compartilhamento de possibilidades de sentidos. Aqui, no capítulo 3, este parágrafo foi retomado para dar continuidade à discussão sobre a aprendizagem do seguimento regras,

exemplo dado por ele, para criticar a crença na existência de um processo anímico (por exemplo, enquanto joga-se xadrez), que ocorreria advindo de uma ação mental, isolada e independente de hábitos do uso de técnicas linguísticas:

O espantoso na intenção, em um processo anímico, é precisamente que nele não é necessário a existência do hábito, da técnica. É espantoso que, por exemplo, se possa imaginar que duas pessoas joguem uma partida de xadrez em um mundo onde nunca se jogou, mesmo que seja apenas o começo de uma partida de xadrez – e sejam então interrompidas. Mas o jogo de xadrez não é definido por suas regras? **E como estão presentes estas regras no espírito daqueles que têm a intenção de jogar xadrez?** (WITTGENSTEIN, 1999, p. 93, §205, grifos nossos)

Contrapondo-se à existência de ações mentais que prescindiriam da aprendizagem de técnicas, Wittgenstein (1999, p. 93) observa que seguir uma regra é como seguir uma ordem, porque somos *treinados* para isto, bem como para reagir de um determinado modo. Sendo assim, conforme Moreno salientou, o *modo de agir* também se apresenta como um sistema de referência, por meio do qual interpretamos uma linguagem que não conhecemos.

Para exemplificar que o modo de agir é também um sistema de referência, o filósofo austríaco descreve uma suposta situação de um pesquisador imerso em um país, cuja língua desconheceria:

Mas o que aconteceria se uma pessoa reagisse *desse modo* e uma outra *de outro modo* a uma ordem ao treinamento? Quem tem razão? Imagine que você fosse pesquisador em um país cuja língua lhe fosse inteiramente desconhecida. Em que circunstância você diria que as pessoas ali dão ordens, compreendem-nas, seguem-nas, se insurgem contra elas, e assim por diante? O modo de agir comum a todos os homens é o sistema de referência, por meio do qual interpretamos uma linguagem desconhecida. (WITTGENSTEIN, 1999, p. 93, §206, grifos do autor)

Então, Wittgenstein (1999, p. 93-94), a partir desta situação hipotética, também propõe que imaginemos as atividades habituais de pessoas que morem em um país onde se falariam uma língua desconhecida. A partir deste exemplo, mostra a impossibilidade da aprendizagem desta mesma língua pelos estrangeiros, devido à *falta de regularidade*, do que seria falado com as respectivas ações, do ponto de vista de quem observa e desconhece esta língua:

como possibilidade de apreensão e compartilhamento de sentidos, com enfoque, especialmente, nas etapas iniciais da atividade da alfabetização, em detrimento da crença, ancorada nos pressupostos mentalistas, apregoados pela concepção construtivista, de que o conhecimento seria construído internamente pela ação de esquemas mentais em interação com estímulos do meio.

Imaginemos que as pessoas naquele país executassem atividades humanas habituais, e, ao fazê-lo, se utilizassem, ao que tudo indica, de uma linguagem articulada. Se observamos suas atividades, é compreensível que nos pareçam “lógicas”. Se tentamos, porém, aprender sua língua, **vemos que é impossível**. Pois entre elas não existe nenhuma conexão regular do que é falado, dos sons, com as ações; contudo esses sons não são supérfluos, pois se amordaçarmos, por exemplo, uma dessas pessoas, este fato terá as mesmas consequências que tem para nós: sem aqueles sons, suas ações se tornariam confusas – se podemos dizer assim. Diríamos que estas pessoas têm uma linguagem, ordens, comunicações etc.? **Para aquilo que chamamos de “linguagem”, falta a regularidade.** (WITTGENSTEIN, 1999, p. 94, §207, grifos nossos).

Para ilustrar, o filósofo destaca aspectos relevantes do **treinamento** para o ensino de conceitos que envolvem a regularidade:

Elucido, pois, o que significa “ordem” e “regra” por meio de “regularidade”? Como elucido a alguém o significado de “regular”, “uniforme”, “igual”? – A alguém que, digamos, só fala francês, elucidarei estas palavras pelas palavras francesas correspondentes. **Mas, a quem ainda não possui estes conceitos, ensinarei empregar as palavras por meio de exemplos e de exercícios.** – E, ao fazê-lo, não lhe transmito menos do que eu próprio sei. (WITTGENSTEIN, 1999, p. 94, §208, grifo nosso)

Após ressaltar a relevância do uso de exemplos e de exercícios para os processos de aprendizagem dos conceitos que pertenceriam a uma língua estrangeira (em questão o francês), o filósofo elucida algumas propostas que compreendem etapas de *jogos preparatórios* que permitirão que o suposto estrangeiro, gradativamente, desenvolva os processos de aprendizagem de regularidades, que convencionam a diversidade de usos da língua que ele desconhece. Para isso demonstra situações, por parte *de quem ensinaria este estrangeiro*:

Eu lhe mostrarei então nesta lição cores iguais, comprimentos iguais, figuras iguais, mandarei que as encontre, as construa etc. Eu o instruirei para que, dada uma ordem, continue “uniformemente” faixas decorativas. – E também para continuar progressões. Assim, por exemplo, dado:, prosseguir assim:,” (WITTGENSTEIN, 1999, p. 94, §208)

Ao exemplificar algumas situações de ensino pertencentes às etapas *preparatórias*, Wittgenstein indica ações da perspectiva de quem ensina, que, *a partir de nossa experiência*, permitem estabelecermos algumas comparações com diferentes gestos e ações pedagógicas que contemplam também *situações da prática de um alfabetizador*; quando este se apresenta como um modelo de comportamento de escritor e/ou leitor, nas etapas iniciais de ensino da

leitura e da escrita, ao demonstrar *como se faz*, propondo ao alfabetizando que execute “não do seu jeito”, mas de acordo com as ações habituais e as regularidades das bases alfabética e ortográficas, compartilhadas por uma comunidade.

Selecionamos recortes da passagem que descreve ações, das quais comparamos com procedimentos pedagógicos de etapas preparatórias na atividade da alfabetização:

“Mostro-lhe como se faz, ele faz como mostro; e eu o influencio mediante manifestações de consentimento, de rejeição, de expectativa, de animação. Deixo-o fazer, ou impeco-o de fazer; etc.” (WITTGENSTEIN, 1994, p. 116, §208).

O filósofo também destaca a importância de gestos no ensino:

Mesmo as expressões “e assim por diante” e “e assim por diante *ad infinitum*” serão **explicadas** nesta instrução. **Para isto pode ser útil, entre outras coisas, um gesto.** O gesto que significa “continue assim!”, ou “e assim por diante”, tem uma função comparável à de apontar para um objeto ou para um lugar. (WITTGENSTEIN, 1994, p. 116, §208, grifo nosso)

Neste mesmo parágrafo §208, Wittgenstein (1999) conclui que “uma lição que queira ficar só nos exemplos apresentados diferencia-se de uma que os ‘ultrapassa’” (p. 94, §208).

A partir desta observação, o filósofo também chama a atenção para o fato de que a *compreensão*, de quem está aprendendo, ultrapassa os exemplos apresentados, na medida em que este *aprendente* também utiliza a regra aprendida, em situações distintas daquelas apresentadas nos exemplos oferecidos pelo *ensinante*, transcendendo, desse modo, os usos destas regras e transferindo-as para outras e múltiplas situações de uso da linguagem. Nesse sentido, o filósofo conclui que se ensinamos a alguém o uso de uma palavra, ele também pode aprender o uso de outra palavra. (WITTGENSTEIN, 1999, p. 96, §224).

Com base nesta perspectiva wittgensteiniana, procuramos transportar essas observações com especial intento de relativizar o modo como o alfabetizador interpreta e avalia as representações de escritas espontâneas, presentes em atividades e/ou sondagens diagnósticas de escrita. Defendemos que o aluno, quando escreve sozinho e *do seu jeito*, está demonstrando ser capaz de aplicar as regras que começa, gradativamente, a aprender a seguir (apesar de, ainda, não demonstrar o domínio da aprendizagem do sistema da base alfabética e/ou do sistema ortográfico). Assim, de acordo com esta visão, que questiona a interpretação proposta pelo modelo explicativo da *psicogênese da língua escrita*, não seria possível

conceber que o aluno acesse conhecimentos específicos, constituídos socialmente, somente a partir da elaboração de hipóteses de escrita, dependentes de ações de seus esquemas mentais.

Nesse sentido, nas fases iniciais e preparatórias da alfabetização, podemos facilmente observar tipos de representações de escrita de um alfabetizando, tais como: “**h**to” para representar a palavra “gato”. Ou ainda, situações em que o aluno, que *já* aprendeu a base alfabética, procura escrever uma palavra que ainda não aprendeu formalmente a sua grafia e/ou ainda não domina o seu registro normativo com relação ao sistema ortográfico, ancora-se, no entanto, na aprendizagem de conhecimentos linguísticos já adquiridos, por exemplo: para escrever a palavra “casa”, arrisca-se, a partir de conhecimentos *que já possui*, registrar “caza”, ou até mesmo “**k**asa”, ou, para a palavra cachorro, poderia escrever “caxoro”.

É possível, também, encontrar o aluno que, apesar de alfabético, ainda não dominar que a posição de uma letra, ou som produzido por uma sílaba, também depende de sua relação com outras letras na mesma palavra, como por exemplo, quando escreve “dinosaurio” para o registro da palavra “dinossaurio”, por desconhecer ou não dominar a regra de que a letra “s” entre vogais é pronunciada com o som da letra “z”. Ou ao escrever “fogete”, porque ainda não adquiriu o domínio da regra de que a letra “g”, encadeada com as vogais “e” e “i”, apresenta um som diferente daquele produzido quando está encadeada com as vogais “a”, “o” e “u”.

Ou então, em outra situação, por exemplo, ao já ter recebido a informação formal a respeito da função do acento agudo, procura utilizar este conhecimento, transcendendo-o para a sua escrita espontânea, tal como na tentativa de acentuar a palavra “bonéca” ou a palavra “sól”. Ou, quando começa a transcender o uso da aprendizagem do acento *til*, buscando, por exemplo, acentuar a palavra “canguru” da seguinte maneira: “cãguru”, apresentando a marcação inadequada da nasalização.

Podemos observar ainda, ao passo que aprende a relação entre fonema-grafema, já dentro das bases do sistema ortográfico, a tentativa de utilizar a letra “r” na escrita de sílabas complexas (não canônicas), tal como no registro da palavra “brigadeiro”, que poderia ser grafada do seguinte modo: “birgadeiro”. Ou situações, nas quais nota-se a ausência da letra “r” como a escrita “boboleta”, para a representação da palavra “borboleta”.

Quando começam a se arriscar a escrever frases e/ou pequenos textos, apesar de alfabéticos, a maioria dos alunos, após a fase da etapa preparatória, ainda desconhece, por exemplo, “o que é uma palavra”, demonstrando, por isso, tentativas de segmentar as palavras, em uma frase, mesmo que de modo não convencional. Tais tentativas são observadas em situações que demonstram ausência, total ou parcial, de segmentação das palavras em uma

frase, como por exemplo: “AMÔNICAÉAMIGA DOCEBOLINHA” – “*A Mônica é amiga do Cebolinha*”. Ou, até mesmo, em situações nas quais ocorre a segmentação indevida da frase: “DA VIÉO ME U A MIGO” – “*Davi é o meu amigo*”.

Poderíamos destacar muitos exemplos para ilustrar as situações em que observamos os alunos procurando utilizar e transcender os conhecimentos normativos já adquiridos nos *jogos preparatórios*, quando começam a vivenciar o *treinamento* para o seguimento de suas regras, também dentro do sistema ortográfico¹⁵³.

Do mesmo modo, quando os alunos já estão participando de *jogos mais complexos*¹⁵⁴ (após a aprendizagem das bases alfabética e ortográfica) envolvendo as práticas de leitura e de escrita, podemos observá-los mobilizando, por exemplo, conhecimentos aprendidos nos *jogos de linguagem* da área de História para *interpretar* um poema, ou se referendando em conhecimentos que estão entrando em contato, formalmente, das áreas de Arte e da Literatura, por exemplo, para *produzir* um poema.

Entendemos que, em situações tais como as ilustradas, o aluno ao aplicar os conhecimentos relacionados às regras, que gradativamente está aprendendo a seguir em outras

¹⁵³ A partir das ilustrações aqui apresentadas, com simulações de diferentes tipos de representações escritas, arriscaríamos dizer que podemos observar que o aluno começa a extrapolar alguns conhecimentos já adquiridos sobre a base alfabética e também a ortográfica, apesar de ainda não apresentar o domínio destes conhecimentos normativos que, gradativamente, entra em contato (formal e tacitamente) e aprende. No entanto, com estes exemplos, questiono alguns aspectos da hipótese da existência de “erros construtivos” que se dariam valendo-se de um esforço cognitivo do aluno, conforme observamos na obra de *psicogênese da língua escrita* (1991). Nesta obra, pudemos observar que os testes realizados por Piaget e o seu esforço demonstrado para compreender as respostas das crianças, até mesmo as respostas consideradas “estranhas”, influenciaram as pesquisas de Ferreiro e Teberosky, que implicaram na área da alfabetização e nas séries iniciais. As pesquisadoras concluem que respostas consideradas “estranhas”, apresentadas em diferentes momentos do processo de aprendizagem, deveriam ser compreendidas como advindas da ação de esforços cognitivos. Nesse sentido, respostas consideradas “incorretas” com relação aos conhecimentos convencionais não seriam aleatórias, mas deveriam ser entendidas como “erros construtivos”, ou seja, ao olhar das pesquisadoras, estes “erros” seriam concebidos como naturais, porque ocorreriam na mente de todas as crianças, e, por isso, seriam necessários para o processo de construção do seu conhecimento. Não pretendemos nos alongar, ou aprofundar este aspecto, com relação a nossa crítica ao conceito de “erros construtivos”, visto que apesar desta questão nos instigar bastante, a partir da perspectiva da aplicação da terapia filosófica, não teremos aqui a oportunidade de desdobrá-la, visto que atender às indagações a respeito deste assunto exigiria um esquadramento teórico que, nesta pesquisa, não seria possível realizar. Para o interesse do leitor, deixamos a sugestão de leitura das páginas 28-32, da obra *psicogênese da língua escrita*, nas quais Ferreiro e Teberosky (1991) apresentam a noção de “erro construtivo”, ancorando-se na teoria da epistemologia genética de Piaget.

¹⁵⁴ Nesta pesquisa, tomamos o termo *jogos complexos*, forjado por Wittgenstein para esclarecer o que denomina como “definição ostensiva”, e procuramos utilizá-lo quando nos referimos às práticas de leitura e de escrita vivenciadas após a fase dos *jogos preparatórios*. Sendo assim, ao fazer alusão ao termo wittgensteniano *jogos complexos*, mencionaremos atividades tais como as de produção e interpretação de textos. Nesse sentido, acreditamos que quando os alunos já tiverem o domínio das regras do sistema da escrita e ortográfico, após a fase dos *jogos preparatórios*, o professor poderá aprofundar o investimento nas atividades envolvendo a interpretação da leitura e produção de textos, mostrando contextos de variação de sentidos de uma palavra, de uma expressão, ou frase, tendo em vista diferenças sociais e experiências de locutores, diversidade de lugares onde o enunciado é produzido, bem como a multiplicidade de ocasiões nas quais a interlocução se estabelece etc.

e diferentes circunstâncias de uso, transcende as situações apresentadas pelo professor, demonstrando assim o que já aprendeu e o que ainda necessitará para dar continuidade ao seu processo de aprendizagem.

Ancorando-nos na perspectiva wittgensteiniana, ressaltamos que é importante que o alfabetizador perceba que a aprendizagem do sistema da escrita não seria fruto de um estado mental, mas de uma capacidade de realizar uma determinada atividade, orientando-se pelo seguimento de regras que o aluno foi *treinado* a seguir. No entanto, vale ressaltar que estas regras possuem caráter vago e arbitrário e, conforme observamos no parágrafo §68 das *Investigações Filosóficas*, utilizando o jogo de tênis como metáfora, Wittgenstein (1999) procura demonstrar que suas regras são necessárias para orientar o jogo, porém, elas não determinam a altura e nem mesmo a velocidade da bola durante as jogadas. (p. 53).

Gottschalk (2015a) apropria-se dessa metáfora do *jogo de tênis*, apresentada por Wittgenstein, e observa que teorias não determinam a atividade docente, mas esperam que os professores procedam em acordo com as suas diretrizes, normas e conceitos, que na maior parte das vezes são imprecisos. Nesse sentido, ressalta que o filósofo “observa que os limites de aplicação de nossos conceitos não são dados *a priori*, pelo contrário, somos nós que vamos inventando regras a serem seguidas quando os colocamos em ação, conforme agimos no interior de nossos jogos de linguagem” (p. 316).

A autora observa ainda que no campo educacional, em particular, as confusões começam quando se espera ter uma definição exata e precisa de seus conceitos, caracterizados no interior de teorias pedagógicas “e, portanto, prescritivas, que estabelecem não apenas os princípios que devem guiar a ação do professor, mas também de que *modo* o aluno *deve* aprender” (GOTTSCHALK, 2015a, p. 316, grifos nossos).

A seguir apresentaremos alguns parágrafos, das *Investigações Filosóficas*, valiosos para iluminar nossos questionamentos a respeito das implicações da concepção mentalista na naturalização dos processos de aprendizagem. No parágrafo §156, no qual Wittgenstein estabelece comparações entre os comportamentos de um leitor experiente e de um leitor principiante, podemos observar a intenção do filósofo em distinguir o conceito de leitura da ação de *compreensão* de sentidos do que se lê:

Se pensarmos *nessa* leitura, a leitura de um principiante, e se nos perguntarmos em que consiste a *leitura*, estaremos inclinados a dizer: **é uma atividade espiritual, consciente e particular**. Dizemos também de um aluno: “Naturalmente, apenas ele sabe realmente se lê ou se diz simplesmente as palavras de cor”. (Teremos ainda de discutir sobre estas frases: “Apenas *ele* sabe...”). Mas quero dizer: devemos admitir que – a mesma coisa pode ter lugar na consciência do aluno que ‘finge’ lê-la, e na

consciência do leitor exercitado que ‘lê’. A palavra “ler” é empregada *diferentemente* quando falamos do principiante e quando falamos do leitor exercitado. – Diríamos, contudo: o que se passa no leitor exercitado e no principiante, quando pronunciam a palavra, não *pode* ser a mesma coisa. **E mesmo que não houvesse nenhuma diferença no trabalho inconsciente de seus espíritos; ou também no cérebro.** Diríamos, portanto: há aqui, em todo caso, dois mecanismos diferentes! E o que se passa neles deve diferenciar a leitura da não-leitura. **Mas esses mecanismos são apenas hipóteses, modelos para a explicação, para o resumo do que você percebe.** (WITTGENSTEIN, 1999, p. 77, §156, grifos do autor em itálico e grifos nossos em negrito)

Ao acompanhar com atenção a passagem acima, podemos observar, orientados pela interpretação de Moreno, que Wittgenstein nega que a realização da leitura seja oriunda da ação de um processo interno e independente. A partir desta visão, podemos argumentar que ao relatarmos que um aluno lê e escreve, não descrevemos ações de estados anímicos privados e específicos de sua mente, mas aplicamos conceitos a situações linguisticamente regradas que permitem, por isso mesmo, a identificar e exprimir a atividade realizada. Para participar, com autonomia, de situações envolvendo o uso das práticas de leitura o aluno deve saber **como** aplicar as regras de natureza convencional, pois a *compreensão*, quando ele realiza a decifração e a interpretação de textos escritos *não dependeria de um trabalho inconsciente de seu espírito* ou de ações *ocultas produzidas pelo cérebro*, porque, como já argumentamos no capítulo anterior, o sentido da regra é a sua **demonstração** no **uso**. Desse modo, o aluno começa a decodificar um texto simples, quando passa, gradativamente, a demonstrar domínio quanto à aplicação da regra ensinada (aprendida de modo tácito, ou não).

A seguir, destacaremos alguns parágrafos pelo enfoque dado pelo filósofo, também, para destacar a compreensão do próprio conceito de leitura, pois o que nos leva a caracterizá-lo são diversos aspectos.

Nesse sentido, o filósofo nos instiga a pensar que “há uma série contínua de transições entre o caso *em que alguém recita de cor o que deve ler, e aquele em que lê cada palavra, letra por letra, sem o auxílio da adivinhação pelo contexto, ou de saber de cor*” (WITTGENSTEIN, 1999, p. 79, §161, grifo nosso). Depois, convida a observarmos a seguinte situação, que ainda não pode ser chamada de leitura, mas que pressupõe a sua aprendizagem:

“faça esta experiência: diga a série de números de 1 a 12. Agora olhe o mostrador do seu relógio e *leia* esta série”, levanta o seguinte questionamento: “– O que você chamou, neste caso, ‘de ler’? Isto é, o que você faz para converter isto em *leitura*?” (WITTGENSTEIN, 1999, p. 79, §161, grifos do autor).

No parágrafo §162, no qual elenca determinadas situações que contemplam a leitura, busca dar continuidade à problematização apresentada na passagem §161, citada acima, sugerindo que observemos a seguinte *explicação*:

alguém lê quando deduz a reprodução do modelo. E chamo de ‘modelo’ o texto que ele lê ou copia; o ditado segundo o qual escreve; a partitura que ele toca etc. etc – Suponha agora que tivéssemos ensinado a alguém o alfabeto cirílico e o modo de ser pronunciada cada letra. Em seguida, apresentemos-lhe um trecho que ele lê, pronunciando cada letra conforme o que havíamos ensinado. Nesse caso, diremos certamente que ele deduz da figura escrita o som de uma palavra, com auxílio da regra que lhe havíamos dado. E este é também um caso claro de *leitura*. (Poderíamos dizer que lhe havíamos ensinado a ‘regra do alfabeto’.) Mas por que dizemos que ele *deduziu* as palavras faladas a partir das palavras impressas? Sabemos mais, além de que lhe havíamos ensinado a maneira de pronunciar cada letra, e de que ele havia lido então as palavras em voz alta? (WITTGENSTEIN, 1999, p. 79-80, §162, grifos do autor)

No entanto, na passagem posterior, Wittgenstein (1999) sugere ao leitor revisitar o parágrafo §162 e observar o uso da palavra “dedução” a partir da seguinte situação: “mas, o que ocorre se, ao fazer isto, escrever sempre b por A, c por B, d por C, e assim por diante, e a por Z?” Oferecendo a resposta, ele confirma que poderíamos concluir esta situação como “uma **dedução** conforme a tabela” (p. 80, §163, grifo nosso). Depois, evoca outra situação,

“mas suponha que ele não se atenha a uma espécie de transcrição, mas que a mude conforme uma regra simples: se escreveu uma vez *n* por A, então escreveu *o* pelo A, *p* pelo próximo A, e assim por diante. Mas onde se encontra o limite entre este processo e um outro sem regras?” (WITTGENSTEIN, 1999, p. 80, §163, grifos do autor).

No parágrafo §163, o filósofo procura esclarecer que não seria possível reconhecer a essência da palavra dedução, nem mesmo fundamentos últimos para explicar este conceito. Para isto, utiliza a metáfora da *verdadeira alcachofra* para ilustrar o esforço na tentativa de encontrarmos uma única e verdadeira essência de um conceito:

Ora retiremos-lhe seus véus especiais; mas então a própria dedução desaparece. – **A fim de encontrar a verdadeira alcachofra**, nós a despimos de suas folhas. Pois na verdade, o exemplo do §162 era um caso especial de dedução, mas o essencial da dedução não estava oculto sob a aparência desse caso, mas essa ‘aparência’ **era um caso de família dos casos de dedução**. E do mesmo modo, empregamos também a palavra “ler” para uma família de casos. E em diferentes circunstâncias aplicamos critérios diferentes para a leitura de uma pessoa. (WITTGENSTEIN, 1999, p. 80, §164, grifos nossos em negrito).

Para concluir a passagem acima, o filósofo estabelece uma comparação da metáfora ilustrada com a busca da verdadeira essência do conceito de dedução, e também procura chamar a atenção para o modo como empregamos a palavra “**ler**” na diversidade de usos da linguagem, isto é, “para uma família de casos”, e que também “aplicamos critérios diferentes para a leitura de uma pessoa”, em diversas circunstâncias.

Conforme observamos no capítulo 2, Wittgenstein apresenta a sua crítica à ideia de uma definição precisa para um conceito, procurando afastar-se de uma concepção essencialista. Na segunda fase de seu pensamento, o filósofo não se remete mais à linguagem, mas aos *jogos de linguagem*, isto é, à multiplicidade de usos da linguagem. Nesta perspectiva, não há mais critérios absolutos de possibilidades de sentido, fora da linguagem. Desse modo, vários *jogos de linguagem* não possuem uma única coisa em comum, mas apenas *semelhanças de família*.

Portanto, escrevemos ou lemos, formalmente, quando aprendemos a técnica de aplicar as regras convencionais do sistema da escrita. Sobre isto, Gottschalk (2010) aponta que, em meio à vagueza de nossos conceitos e conjecturas, algumas proposições transformam-se em *essências*, no sentido de que não as podemos imaginar senão como verdadeiras:

Sabê-las ou compreendê-las é ser capaz de dominar ao menos uma *técnica*, um modo de aplicá-las no interior do *jogo de linguagem* em que estão inseridas. Saber ler, por exemplo, independe de processos mentais ou de mudanças comportamentais, mesmo que possam ocorrer simultaneamente ao processo de leitura. No entanto, *pressupõe o domínio de determinadas técnicas, ou seja, somos instruídos a operar de uma determinada forma com os símbolos impressos.* (GOTTSCHALK, 2010, p. 79, grifos nossos)

Para a autora, aprender a ler não se trata de um processo de significação no sentido platônico, como se suas regras já existissem previa e independentemente de sua demonstração, uma vez que o sentido da regra é a sua *demonstração*. Sendo assim, à medida que somos capazes de aplicar a regra em diferentes circunstâncias no interior de determinados *jogos de linguagem*, podemos começar a falar em aprendizado como uma atividade linguística, ou seja, “ter aprendido é ser capaz de seguir regras da linguagem em diferentes contextos de aplicação” (GOTTSCHALK, 2010, p. 79).

Quando Wittgenstein levanta alguns contextos de usos da palavra “ler”, menciona que:

Primeiramente, devo observar que, nesta reflexão, não incluo em “ler” a compreensão do sentido do que se lê; mas ler é aqui a atividade de transformar o que está escrito e impresso em som, de escrever um ditado, copiar algo impresso, de tocar lendo a partitura, e coisas do gênero. (WITTGENSTEIN, 1994, p. 88-89, §156)

Desse modo, conclui que “o *uso* desta palavra *em meio às circunstâncias de nossa vida* habitual é nos, naturalmente, muito bem conhecido” (WITTGENSTEIN, 1994, p. 89, §156, grifo nosso). Ainda no parágrafo §156 Wittgenstein afirma que seria difícil apresentar, mesmo que em traços rudimentares, o papel que a palavra desempenha em nossa vida e o *jogo de linguagem* no qual a empregamos.

Segundo Gottschalk (s/d), com essa investigação, Wittgenstein não pretende fazer uma incursão teórica sobre os processos que envolvem o aprendizado da leitura, mas apenas relativizar as posições dogmáticas de teorias mentalistas ou behavioristas, que asseguram categoricamente que nossas ações significativas têm como fundamentos últimos processos mentais e/ou intuições, ou, então, que somos determinados por regras e/ou comportamentos. Com relação a isso, exemplifica que

um professor que seja movido por convicções epistemológicas de cunho mentalista, verá o aprendizado da leitura como um processo cognitivo, ou até mesmo espiritual, enquanto que o de convicções behavioristas, talvez afirme que o comportamento de leitura de seu aluno foi determinado por regras causais e mecânicas, após um treino intensivo ortográfico. (GOTTSCHALK, s/d, p. 6)

Nesta pesquisa, inspirados pelas interpretações de Gottschalk e de Moreno, destacamos que não pretendemos “fechar” um conceito “do que é a atividade de leitura” na alfabetização, e nem mesmo nas atividades consideradas *complexas* envolvendo esta prática, para nos afastarmos do risco de supor que haveria um fundamento último e de que pudéssemos explicar precisamente esse mesmo conceito, e, equivocadamente, cristalizá-lo como uma ação que se restringiria apenas à decodificação e codificação de elementos do sistema de escrita.

Todavia, tendo os *jogos preparatórios* da alfabetização como um dos temas centrais de nossa investigação, não podemos deixar de ressaltar que para realizar a leitura, não apenas de palavras, frases ou textos, mas, também, de um mapa, partitura musical, gráfico, diagrama, receita, símbolo e/ou de um ícone, dentre outros tipos de sistemas de representações, é necessário aprender a seguir suas regras, pois, apesar de seu caráter vago e arbitrário, essas regras orientam as possibilidades de sentidos que se constituem na multiplicidade de situações de uso do conceito de leitura.

Apesar de já termos vivenciado a fase preparatória de aprendizagem da leitura e da escrita, é difícil nos imaginar na situação de um aluno que ainda desconhece os sistemas dos códigos alfabético e ortográfico. Por isso, propomos uma situação diferenciada, convidando o leitor desta pesquisa a ler a seguinte frase, escrita por meio de um alfabeto artificial: **“Dpnp wpdf qsfufoef mfs ftub gsbte, tf obp bqsfuefv b efdpejgids bt tvbt sfhsbt?”**¹⁵⁵ Esta frase é uma mensagem codificada, desse modo, é necessário, primeiramente, decodificá-la; no entanto, como o leitor poderia lê-la, se ainda não aprendeu a decodificar este alfabeto artificial, a partir do seguimento de suas regras? Esta frase significa: *Como você pretende ler esta frase, se não aprendeu a decodificar as suas regras?*

A sequência de letras, ilegível à primeira vista, foi obtida utilizando uma regra muito simples: trocar cada letra da versão normativa que compartilhamos, em nossa *forma de vida*, pela letra seguinte na ordem que conhecemos, do nosso alfabeto. A partir desta lógica a letra “Z” seria substituída pela letra “A”.

Sendo assim, para não nos desviarmos dos objetivos de nossas inquietações, na proposta de constituição da frase enigmática, evitamos criar símbolos que pudessem ser considerados, pelo leitor desta pesquisa, como não familiares, utilizando, por isso, símbolos bem habituais para ele. Nesse sentido, vale salientarmos que apenas o aspecto de familiaridade com os símbolos utilizados na frase enigmática não seria a garantia para decodificá-la e compreendê-la, de antemão.

Entretanto, ao ler a respeito das regras que constituem a formação da frase enigmática, cremos que o leitor procurou colocá-las em uso (visto já dominar automaticamente a sequência de letras de nosso alfabeto) para depreender (ou confirmar) o seu sentido. Sendo assim, também acreditamos que o leitor tentou dar continuidade à aplicação de aspectos normativos propostos para a leitura da frase enigmática até realizar a decodificação e, finalmente, compreender o *enigma*, compartilhando, deste modo, o seu sentido codificado.

No parágrafo §167 das *Investigações Filosóficas*, Wittgenstein (1999, p. 82) nos convida a observar que são processos diferentes ler uma frase impressa e, em outra situação, escrevê-la em código Morse, pois “há certamente uma uniformidade na vivência da leitura de uma página impressa”. Assim,

¹⁵⁵ Para a sugestão da proposta da frase enigmática, nos inspiramos no exemplo apresentado por Moraes (1996, p. 162-163), presente no livro *A Arte de Ler*.

é bastante fácil compreender que este processo se diferencia daquele que consiste, por exemplo, em deixar vir palavras ao espírito ao se ver qualquer tipo de traço. — Pois já a simples vista de uma linha impressa é extramente característica, isto é, uma imagem bem especial: as letras, todas mais ou menos do mesmo tamanho, aparentadas pela forma, e se repetindo sempre; as palavras, que em grande parte se repetem constantemente e que são tão familiares como rostos bem conhecidos. (WITTGENSTEIN, 1999, p. 82, §167)

Contudo, o filósofo propõe outra situação para que pensemos:

no mal-estar que sentimos quando a ortografia de uma palavra está alterada. (E nos sentimentos ainda mais profundos que provocaram questões relativas à escrita das palavras.) Naturalmente nem toda forma de signo impregnou-se em nós profundamente. Um signo de álgebra da lógica, por exemplo, pode ser substituído por qualquer outro, sem que sejam provocados em nós sentimentos profundos. **Considere que a imagem visual de uma palavra nos é tão familiar quanto a imagem sonora.** (WITTGENSTEIN, 1999, p. 82, §167, grifo nosso em negrito)

Na passagem §168, propõe a continuidade do parágrafo citado acima, ainda com o intuito de evidenciar que não há uma essência para o conceito de leitura, apenas algumas semelhanças e diferenças na realização desta atividade:

Também o olhar desliza sobre a linha impressa de modo diferente do que sobre uma série qualquer de garranchos e arabescos. (Mas não falo aqui do que pode ser estabelecido pelo movimento dos olhos do leitor.) O olhar desliza, diríamos, particularmente sem resistência, sem deter-se; e no entanto não *escorrega*. E, ao mesmo tempo, um falar involuntário prossegue na imaginação. E isto se passa desse modo quando leio português e outras línguas, impressas ou escritas, ou em diferentes formas de escrita. — **Mas o que é o essencial em tudo isso para a leitura enquanto tal? Nenhum dos traços característicos que surgem em todos os casos de leitura!** (Compare a leitura de palavras impressas inteiramente em letras maiúsculas, como por exemplo, a resolução de enigmas, com o processo de leitura habitual. Que processo diferente! — Ou a leitura da nossa escrita da direita para a esquerda.) (WITTGENSTEIN, 1999, p. 82, §168, grifo nosso em negrito)

A seguir, instiga-nos a acompanhar o seu pensamento, a partir da indagação: “Mas, quando lemos, não sentimos uma espécie de **causação** do nosso falar pelas imagens das palavras?”, propondo ao leitor que leia e observe a seguinte série, “&8§≠\$≠?β+%8!‘\$*” e que, a partir desta leitura, “diga uma frase” (WITTGENSTEIN, 1999, p. 82, §169, grifo nosso em negrito). Observa que, há diferenças nas duas situações, no primeiro momento, quando apenas vemos os signos e, no segundo, no qual não se estabelece nenhuma ligação com eles, apesar de vê-los.

Instiga-nos a refletir com a pergunta “porque sentimos uma **causação**?”. Depois, procura oferecer uma resposta hipotética para esta mesma pergunta, elaborando outra questão: “poderia dizer que **sinto** que as letras são a *razão* pela qual leio de tal e tal modo. Pois se alguém me pergunta: ‘Por que você lê *assim*?’ , justifico minha leitura pelas letras que aí estão” (WITTGENSTEIN, 1999, p. 83, §169, grifos do autor em itálico e grifo nosso em negrito). Em seguida, ilustra o que quer dizer *sentir* a influência das letras:

Diria: quando leio, **sinto** uma certa *influência* das letras sobre mim – mas não uma influência daquela série de arabescos sobre o que eu falo. Comparemos novamente uma letra isolada com um tal arabesco. Diria igualmente que **sinto** a influência de um “i” quando o leio? Há naturalmente uma diferença entre o fato de eu dizer “i” vendo um “i” ou vendo um “§”. A diferença é talvez que, à vista da letra, a audição interior do som “i” se produz automaticamente, mesmo contra minha vontade; e quando leio a letra em voz alta, sua pronúncia é menos cansativa do que ao ver “§”. Isto é, isto se dá desse modo, quando faço o *experimento*; mas isto não se dá quando, olhando casualmente o signo “§”, pronuncio uma palavra na qual figura o som “i”. (WITTGENSTEIN, 1999, p. 83, §169, grifos do autor em itálico e grifos nossos em negrito)

O filósofo observa que não chegaríamos à conclusão de que sentimos “a *influência* das letras ao ler” se, antes, não tivéssemos comparado a situação do “caso das letras com os traços arbitrários”. Desse modo, a seu ver, há uma diferença, que pode ser interpretada como “*influência* e ausência de *influência*”. Para Wittgenstein (1999), estaríamos inclinados a esta interpretação se, por exemplo, em uma determinada situação lermos, propositalmente, devagar, “como que para ver o que acontece quando se lê”. No entanto, em outra, em que nos deixemos guiar intencionalmente pelas letras, passamos a perceber um mecanismo de ligação entre a imagem da palavra e o som que pronunciamos. Ele salienta que é nesta última situação que se refere à vivência da *causação*, da *influência*, do fato de *ser guiado* e o que significaria *sentir*, ou seja: “**o movimento da alavanca** que liga a visão da letra com o falar” (p. 83, §170, grifos nossos).

No parágrafo §171, é bastante interessante observar a exclamação que Wittgenstein apresenta: “**Não diga que você as teve inconscientemente!**”, para ilustrarmos a crítica que destacamos à imposição da concepção mentalista no modo de interpretar os processos de aprendizagem da leitura e da escrita. Observemos o contexto desta passagem:

Poderia ter expressado adequadamente minha vivência ao ler uma palavra, de diferentes maneiras, por meio de palavras; assim poderia dizer que a palavra escrita me *sugere* o som. - Ou ainda, que ao ler, letra e som formam uma *unidade*; - como que uma liga. (Uma fusão semelhante existe, por exemplo, entre os rostos célebres e

o som de seus nomes. E nos parece que esse nome é a única expressão correta para este rosto.) Quando sinto essa unidade, poderia dizer que vejo ou ouço o som na palavra escrita. Mas leia agora algumas frases impressas, tal como você o faz habitualmente, quando você não pensa no conceito de leitura; e pergunte-se se, ao ler, você teve tais vivências de unidade, influência etc. Não diga que você as teve inconscientemente! E não nos deixemos seduzir pela metáfora de que esses fenômenos aparecem apenas ‘olhando mais de perto’! Se devo descrever que aparência tem um objeto a distância, esta descrição não se torna mais exata se digo o que se pode notar ao olhá-lo mais de perto. (WITTGENSTEIN, 1999, p. 83, §171, grifos do autor).

Nota-se que o filósofo nega uma essência para o conceito de leitura, bem como a ideia de que realizar uma prática envolvendo a leitura seria proveniente de mecanismos internos considerados *inconscientes*. Isto é, o que ele aponta como vivências de *unidade e influência*, que possivelmente acompanham a realização da leitura, **não** poderiam ser atribuídas por ações desencadeadas pelos *estados anímicos*.

Para concluir esta reflexão, citamos o parágrafo §149, no qual Wittgenstein também procura afastar a ideia de que “processos psíquicos” seriam responsáveis por explicar a manifestação, por exemplo, de quando dizemos possuir um determinado conhecimento. Vejamos esta ilustração:

Quando se diz saber o ABC é um estado da alma, pensa-se num estado de um aparelho psíquico (talvez do nosso cérebro), por meio do qual explicamos as manifestações desse saber. Tal estado chamamos de disposição. Mas não é correto falar aqui de um estado da alma, na medida em que deveria haver dois critérios para tal estado: um conhecimento da construção do aparelho, independente de seus efeitos. **(Nada seria aqui mais desconcertante que o uso das palavras “consciente” e “inconsciente” para a oposição entre o estado de consciência e a disposição.** Pois esse par de palavras oculta uma diferença gramatical). (WITTGENSTEIN, 1999, p. 83, §149, grifo nosso em negrito)

Como pudemos acompanhar, ao longo da apresentação dos parágrafos destacados neste tópico, Wittgenstein procura afastar-se da ideia de uma concepção essencialista, e questiona a crença de que haveria uma significação extralinguística que pudesse dar conta de explicar *o que é* a leitura. Demonstra ainda a preocupação em oferecer exemplos para comparar e ilustrar diferentes situações envolvendo a aprendizagem do conceito de leitura, descartando a crença nos processos anímicos, na constituição dos sentidos deste mesmo conceito. Dessa maneira, procura enfatizar que não podemos atribuir ao *inconsciente* o papel determinante da realização de atividades habituais envolvendo a leitura, pois estas atividades

também envolvem *modos de agir*, que são comportamentos habituais, costumes e instituições, aprendidos através do treinamento.

A respeito do seguimento de regras convencionais, Gottschalk (2013c) observa que:

Uma criança quando aprende a ler, aprende concomitantemente a seguir regras de natureza convencional, regras que não se reduzem a um saber meramente proposicional, pois pressupõem um modo de agir: somos treinados a soletrar as leras de um determinado modo, a saber, da esquerda para a direita, lemos de cima para baixo, enfim, processos de memorização são acompanhados de ações enraizadas em nossas formas de vida [...] permitindo que “sigamos em frente”. (GOTTSCHALK, 2013c, p. 673)

Assim, podemos observar que ao negar que o conceito de leitura e a realização habitual dessa atividade pudesse advir da vivência do leitor e/ ou “do espírito”, o filósofo afasta explicações epistemológicas de natureza mentalista, evidenciando a imprescindibilidade da aprendizagem das bases normativas das regras que aplicamos, que permitem estabelecermos relações mecânicas entre grafemas e fonemas. Ou melhor, segundo a metáfora utilizada por Wittgenstein, é o *movimento da alavanca* que permite estabelecer estas relações, ou seja, é o próprio uso na linguagem.

Fechamos este tópico destacando a relevância do ensino das normas da base alfabética, pois as letras e as sílabas, de acordo com uma perspectiva construtivista, deixaram de ser consideradas como conhecimentos específicos fundamentais para a aprendizagem da diversidade de práticas envolvendo a leitura e a escrita, em suas etapas iniciais. No entanto, sem a aprendizagem dos *modos de operar* com estas práticas, não é possível escrevermos, nem lermos palavras e/ou frases, com autonomia. Assim, consideramos que a **negação** da importância de etapas preparatórias, imprescindíveis nas premissas da aprendizagem da escrita e da leitura, dever ser também uma imagem a ser tratada filosoficamente.

3.7. O ensino e as atividades *plenamente e problematicamente ensináveis*

Mas não tenho a minha imagem de mundo porque me certifiquei da sua correção; também não é porque dela estou convencido. Ela é antes o pano de fundo herdado da tradição e sobre o qual diferencio entre verdadeiro e falso.

(WITTGENSTEIN, 2012, p. 143, §94)

Como pudemos observar no tópico anterior, no interior das teorias pedagógicas, quando se espera ter uma definição exata e precisa dos conceitos, surgem equívocos tanto nas referências teóricas que devem guiar a ação pedagógica do alfabetizador em sala de aula, bem como nas concepções sobre o *modo* como o aluno deve aprender as práticas convencionais de leitura e da escrita.

Conforme Azanha (2006), a palavra ensino, como a maioria das palavras de uso diário, não possui limites perfeitamente definidos. Nesse sentido, *ensinar* é uma palavra com raízes profundas e que tem uma multiplicidade de aplicações, que não cabem em uma única definição precisa, capaz de nos oferecer a essência ou o *verdadeiro significado* de ensinar. Assim, qualquer tipo de definição levaria, imediatamente, a contra-exemplos.

Sobre esta questão, Carvalho (2010, p. 64-65) comenta que o grau de êxito, ou de fracasso, da relação entre aquele que ensina, o que é ensinado e a quem o ensino se dirige, depende da complexa interação desses fatores e do quadro institucional onde interagem e não de um elemento isolado, como, por exemplo, a didática do professor:

Daí porque uma mesma aula, de um mesmo professor e recorrendo aos mesmos recursos e procedimentos didáticos metodológicos, pode obter resultados tão diferentes em duas salas de aula distintas. Ademais, nas atuais condições históricas, todas essas relações se estabelecem dentro de uma instituição social – a escola – cujas práticas, escolhas e valores interferem tanto nos critérios de seleção e êxito daquele que ensina como no desempenho de seus alunos. (CARVALHO, 2010, p. 64-65)

Considerando a complexidade das variáveis que permeiam a interação entre o professor, o aluno e *o que* é ensinado, o pesquisador ainda acredita que é pouco plausível a crença de que um modo específico de ensinar, decodificado em diretrizes didáticas e metodológicas, por si só, “possa ser a chave para o êxito do ensino” (CARVALHO, 2010, p. 65).

Nesse sentido, ainda vale salientar que as situações tipicamente escolares e coletivas, contudo, não são propícias ao desenvolvimento individual de competências em nenhuma atividade. Nestas atividades, o conceito central é o da prática “não rotinizada, mas aberta aos ensinamentos de uma experiência crítica” (AZANHA, 2006, p. 192). Sobre essa questão, o filósofo da educação tece sua crítica de que

seria uma retórica vazia falar, com relação a essas atividades, numa integração entre teoria e prática. Na verdade, cada experiência nova interessante modifica práticas anteriores. Note-se que, nesses casos, o conceito de prática é extraordinariamente complexo e talvez a própria distinção entre teoria e prática seja semanticamente vazia ou inescrutável. (AZANHA, 2006, p. 192)

Não pretendemos, com essa afirmação de Azanha, defender a não existência de vantagens em se dar uma definição, ou, pelo menos, uma descrição geral da forma como pensamos usar os conceitos na área da educação; todavia, sabemos a necessidade da dissolução de ambiguidades e equívocos nas práticas pedagógicas de ensino, na alfabetização, advindos de imagens unilaterais, sobretudo, de pressupostos de uma concepção referencial da linguagem.

Recorremos ao esclarecimento de Passmore (1980, p. 20) que também apresenta um exemplo de Wittgenstein, no qual o filósofo austríaco “explicita que não interessa se alguém está, erradamente, a supor que se refere a ‘plantas’ fabricadas industrialmente, ou a ‘plantas’ de florescimento natural”. Sobre isso, Passmore comenta que:

na frase: “gostaria de ver toda a Austrália coberta de plantas”, essa ambiguidade poderia ser importante tornando-se necessária uma elucidação. Por outras palavras, quando percebemos que não estamos a ser compreendidos, torna-se necessário esclarecer: “estou a usar a palavra ‘planta’ em sentido botânico”. O que, contudo, *está longe de ser uma definição*. (PASSMORE, 1980, p. 20, grifo nosso)

Passmore (1980, p. 24) utiliza o exemplo de Wittgenstein concordando com a ideia de que o seguimento de regras é imprescindível para compartilharmos sentidos em comum, mas que estas regras não são definidoras desses mesmos sentidos, cristalizando e definindo conceitos, visto que a multiplicidade de usos dos conceitos se modificam de acordo com o contexto. Dessa maneira, o autor também questiona a perspectiva de ensino considerado espontaneísta e centrado na criança, em detrimento da valorização do trabalho intencional de conteúdos em suas respectivas disciplinas:

O slogan “*ensinamos crianças, não disciplinas*”, é sem dúvida útil, como arma contra os que se esquecem que ensinar é ensinar alguém *considerando a estrutura tradicional daquilo que é ensinado* [...] o grande problema para o professor consiste em conciliar o respeito pela criança e o respeito por aquilo que está a ensinar. Felizmente, esses dois aspectos não são de modo algum inconciliáveis. Apresentar a uma turma, digamos assim, uma fraca imitação da Ciência sob a capa de estar a ensinar Ciência mas com o propósito real de manter a classe divertida, não é mostrar respeito nem pela Ciência nem pelo aluno. (PASSMORE, 1980, p. 25, grifos nossos)

Os discursos disseminados em cursos de formação dos professores também são um dos alvos de críticas do filósofo, pois questiona a não proficuidade da disseminação de *slogans* que apregoam que “qualquer indivíduo pode ensinar algo a alguém” (1980, p. 26). Esta afirmação, implicitamente, a seu ver, desqualifica o papel dos professores, ao perpassar a ideia de que poderíamos vir a considerar absolutamente desnecessário dedicar-se à formação docente, “com exceção de lhes ensinar apenas aquilo que, de fato, vão ensinar” (PASSMORE, 1980, p. 26).

Nesse sentido, o autor também critica que a tentativa de adequar os cursos sobre métodos de ensino, ajustando-os “ao nível das crianças que estamos a ensinar”, os banaliza. É necessário “chamar atenção de um professor estagiário que está a se esquecer que as crianças têm poucos conhecimentos, ou que está a ir depressa demais”, aponta Passmore (1980, p. 29). Acrescenta ainda que,

na verdade, muitos professores universitários são incompetentes porque ninguém nunca lhes disse que são inaudíveis, ou que o que escrevem no quadro “é invisível”, ou que dão como sabidas demasiadas coisas. Mesmo assim, é frequente que os professores se mostrem desdenhosos com o conteúdo intelectual da formação que recebem, mesmo quando admitem a formação de professores. (PASSMORE, 1980, p. 29)

Ainda a respeito de alguns aspectos deficitários relacionados à formação de professores, destacamos a crítica de Azanha (1998, p. 15) que, sem a intenção de simplificar o problema, afirma que uma das variáveis mais relevantes para compreender as razões das dificuldades de um trabalho escolar coletivo na nossa tradição é a própria formação do professor, especialmente, tal como é feita nos cursos de licenciatura. Segundo o autor,

Esses cursos foram organizados a partir de uma concepção do trabalho docente, como se este consistisse simplesmente em ensinar alguma coisa para alguém. Para realizar com êxito essa tarefa, o futuro professor – um meio especialista em alguma disciplina – aprende algumas noções de didática geral e especial, de psicologia da aprendizagem e de legislação. A parte prática da formação é, supostamente, completada por estágios junto a um professor da disciplina em questão. No fundo,

essa formação pressupõe que o professor será um preceptor que deverá ensinar algo a alguém numa relação individualizada. (AZANHA, 1998, p. 16)

Azanha (1998, p. 16) expõe que não se trata de fazer uma caricatura, mas de propor uma hipótese de que os cursos de licenciatura ainda não conseguiram localizar a relação educativa no ambiente em que ela ocorre, isto é, na sala de aula, que, por sua vez, integra-se numa escola. A partir da crítica deste aspecto da formação dos professores, o autor salienta uma questão relevante que é a revisão do pareamento dos conceitos de “ensino e aprendizagem”, que, a nosso ver, apesar de parecer óbvia, ainda não foi considerada nos referenciais teóricos que subsidiam o discurso pedagógico nos documentos de políticas públicas. Argumenta, ainda, que:

O chamado “processo ensino/aprendizagem”, por exemplo, é uma abstração. O professor individual que ensina e o aluno individual que aprende são ficções. Seres tão imaginários como aqueles a que se referem expressões como “homo economicus” ou “aluno médio” ou “sujeito epistêmico” e outras semelhantes. (AZANHA, 1998, p. 16)

Para explicar tais críticas, Azanha (1998, p. 16) defende que não se trata de colocar em dúvida a necessidade teórica e prática de expressões estatísticas, mas a sua utilidade para orientar práticas de ensino pouco conhecidas que ocorrem em situações escolares muito diferentes.

Sendo assim, inspirados na análise de Azanha, que questiona a utilidade da disseminação de termos ainda fortemente presentes no discurso pedagógico, tais como “*ensino-aprendizagem*”, acreditamos que as atividades de ensino que promovem o desenvolvimento de práticas de leitura e de escrita se caracterizam como atividades escolares fundamentais para os processos de aprendizagem, pois são *mais* complexas do que aquelas que podemos chamar de atividades “**plenamente** ensináveis”. Conforme Azanha (2006, p. 184), podemos considerar as atividades “**plenamente** ensináveis” quando objetos de um ensino coletivo poderão ser ensinados com êxito até o alcance de um certo patamar; no entanto, além desse resultado médio satisfatório, diferenças individuais acentuadas também podem emergir, tal como, por exemplo, no jogo de xadrez. Por isso, se o propósito do ensino for apenas coletivo, as diferenças individuais poderão aumentar a variabilidade intragrupal de desempenho, sem que o desempenho médio aumente significativamente. Sobre este aspecto, o pesquisador ainda aponta que:

A resposta a essa simples questão ainda é um amplo desafio para a investigação educacional. Um ponto relevante desse desafio está na dificuldade de deslindar, no desempenho de *atividades mais complexas* – como ler ou escrever –, a “parte” que caberia a um conhecimento de enunciados ou regras (teórico) e a “parte” que consistiria num fazer (prático). (AZANHA, 2006, p. 185, grifo nosso)

Com relação às atividades que considera “**plenamente** ensináveis”, o autor acredita, entretanto, que podemos dizer que o desempenho não é fruto, simplesmente, do conhecimento de um conjunto de regras, mas, também,

de condições e habilidades físicas, de coordenação motora *e que tampouco o fazer é uma simples aplicação mecânica de regras*. Nem é, na verdade, apropriado falar em “partes”. Trata-se, no fundo, de buscar deslindar, com relação ao desempenho em atividades complexas, o que seria fruto de um aprendizado “teórico” (a aquisição de um saber teórico) e o que seria fruto de uma prática individual continuada criticamente orientada. (AZANHA, 2006, p. 185-186, grifo nosso)

Para ampliar esta discussão, Azanha (2006, p. 186) compara atividades de natureza muito complexas, como a de raciocinar ou a de operar (no sentido cirúrgico), considerando-as como atividades ensináveis, contudo, não no mesmo sentido de jogar xadrez ou jogar futebol. Nestas atividades, um nível básico de desempenho é obtido quando o aluno aprende regras e revela o aprendizado aplicando-as. A partir de então, o progresso depende cada vez mais de um esforço individual que pode ser beneficiado por um acompanhamento crítico também individualizado, embora esse acompanhamento não seja suficiente para garantir o progresso. As atividades que envolvem as práticas de usos da escrita e de leitura, por terem um nível maior de complexidade, são consideradas como “**problematicamente** ensináveis”, porque não abrangem apenas uma questão de conhecimento de uma mera aplicação de regras decorrentes.

Do ponto de vista pedagógico, a distinção entre atividades “**plenamente** ensináveis” e outras que seriam “**problematicamente** ensináveis” é da maior relevância, porque afetará profundamente o que é ensinar num caso ou noutro. Sem a percepção dessa distinção e a *compreensão* de suas implicações, “a própria situação de ensino pode se tornar fonte de angústias para professores e alunos” (AZANHA, 2006, p. 18).

Essa discussão, apontada por Azanha, sobre os tipos polares de atividades “**plenamente**” ou “**problematicamente** ensináveis¹⁵⁶” apresenta-se como um pano de fundo

¹⁵⁶ Vejamos mais um exemplo de Azanha (2006) para distinguir, do ponto de vista pedagógico, as atividades *plenamente* ensináveis das atividades, do que ele considera, *problematicamente* ensináveis: “Da atividade de raciocinar ou de operar não seria razoável que disséssemos de alguém que ‘sabe raciocinar, mas raciocina

interessante para que possamos observar as relações entre o *saber* e o *fazer*¹⁵⁷, ou melhor, entre aspectos da teoria e da prática, também na atividade da alfabetização.

Sobre as relações entre o *saber proposicional* e o *saber fazer*, Azanha (2006) apropria-se da ilustração de Scheffler ao afirmar que, dentre as inúmeras categorias de atividades humanas, é possível detectar algumas que exigem habilidades mais simples, e outras, como a cirurgia e tocar violino, que exigem habilidades “superiores” (advanced skill). “Com relação à primeira (saber soletrar e outras equivalentes) não é usual que um alto nível de desempenho seja qualificado de ‘genial’ ou ‘brilhante’, como pode ser o caso em relação às segundas (saber operar, saber tocar violino e outras equivalentes)” (p. 194).

A importância dessa distinção está no fato de que o ensino e a aprendizagem estão vinculados ao significado do que é *saber que* e do que é *saber fazer*. O pesquisador exemplifica que para soletrar é suficiente aprender a identificar o nome, a correta pronúncia e a sequência das letras no alfabeto, mas, para saber tocar violino, o que deve ser aprendido em termos de um conhecimento musical é muito mais amplo e as relações do saber proposicional com o saber tocar são muito complexas, e provavelmente não completamente descritíveis. Nesse sentido, o papel do ensino no primeiro caso é muito diferente do que seria no segundo (cf. AZANHA, 2006, p. 194).

3.7.1. *Modi Operandi*: dos jogos preparatórios primitivos aos jogos mais complexos

A partir da discussão a respeito da distinção entre atividades “**plenamente e problematicamente** ensináveis”, brevemente retomaremos a relevância do papel do uso de *técnicas*, regras, procedimentos que Ryle (s/d) categoriza como *modus operandi*. Ao realizar uma atividade específica pela primeira vez, uma pessoa pode, mesmo que não seja necessário, operar conforme um método ou de acordo com o exercício a que se dedicou previamente, como exemplo:

mal’. Parece que, com relação a estas últimas, ‘saber fazer’ já indica um nível de excelência, diferentemente de saber jogar xadrez ou futebol, isto é, ninguém domina certos tipos de ‘saber fazer’ em graus que vão do ‘sofrível’ ao excelente” (p. 195).

¹⁵⁷ Azanha (2006) nos apresenta um exemplo significativo para que possamos compreender as relações entre o *saber* e o *fazer*: “Quando o professor ensina as regras da multiplicação (teoria) e o aluno aprende, ele revelará essa aprendizagem pelo êxito na efetuação correta de contas. Nesse caso, a prática é a simples aplicação das regras. Saber multiplicar é saber aplicar determinadas regras; trata-se de um “saber que ...’ (knowing that), isto é, de um *saber proposicional*” (p. 193, grifo nosso).

O poeta compõe um soneto, cuidando de ater-se ao regulamento que lhe assinala quatorze linhas, ao que lhe impõe um esquema rítmico e uma métrica, talvez entre várias permitidas e nem por isso, deixa de ser novo seu soneto. Ninguém o compôs antes dele. O mestre que lhe ensinou a compor sonetos não o obrigou nem o poderia, a compor este; se o fosse, este teria sido o soneto do professor e não do aluno. (RYLE, s/d)

Ensinar às pessoas *modos* de fazer algo é ensinar métodos ou *modi operandi*. Portanto, devemos deixar claro que há diferenças entre “aprender um método” e buscar uma nova aplicação desse método. Sem incorrer em contradições, concordamos com Ryle ao afirmar que “o novo movimento do aluno é o seu próprio movimento, lhe pertence, ainda que tenha aprendido de outro a maneira de fazê-lo” (Ryle, s/d).

Para o autor, um método é uma maneira de se fazer algo que pode ser aprendido. Desse modo, a palavra *maneira* designa algo mais do que a simples memorização de informações ou rotina, mas um *modo de fazer algo*, ou seja, um *modus operandi*. Esse é uma propriedade pública, mesmo quando uma ação determinada seja realizada por nós ou por outras pessoas. Nesse sentido, expõe ainda que:

peças queixam-se, às vezes, de que os Dez Mandamentos sejam, em sua maior parte, proibições, e não injunções positivas. Não reparam que o cartaz “proibido pisar na grama” permite-nos caminhar por todos os outros lugares que nos ocorram, enquanto que o cartaz “siga pelo caminho do cascalho” restringe muito mais nossa liberdade de movimento. *Aprender um método equivale apreender a precaver-se contra certas classes específicas de riscos, confusões, caminhos sem saída, rodeios desnecessários etc.* E a confiança em que saberemos descobrir e evitar este precipício ou lamaçal é o que nos permite caminhar despreocupadamente por um lugar. (Ryle, s/d, grifos nossos)

Conforme Ryle (s/d), há uma tendência romântica e um tanto generalizadora de que ensinar às crianças “a maneira de fazer” seria “travá-las”, como se “as atássemos em cordas”. Nesse sentido, a partir da experiência como alfabetizadora, pudemos contemplar no decorrer de nossa trajetória esforços, sobretudo advindos das bases dos discursos presentes nos documentos oficiais de políticas públicas educacionais, para a implantação de mudanças e de inovações pedagógicas que abolissem ou colocassem em cheque a não eficácia do uso de técnicas e de métodos de ensino, pois estes passaram a ser vistos como *tradicionais* e direcionados, exclusivamente, à transmissão verbal de informações. Por essa razão, engessariam a suposta construção do conhecimento, não permitindo, por conseguinte, o

desenvolvimento da criatividade do aluno como “sujeito ativo”, nos conduzindo, assim, a um caminho da “desmetodização”¹⁵⁸.

Sobre este aspecto, para Carvalho (2001b), a alegada suposta incompatibilidade, descrita pela concepção construtivista, entre o ensino ministrado pelo professor e o desenvolvimento de uma aprendizagem autônoma parece se ancorar em bases frágeis e nem sempre ponderadas, uma vez que

é possível que as próprias noções presentes nos discursos construtivistas e em suas descrições dos recursos correntes de ensino, por serem extremamente simplificadas, tenham tido uma influência decisiva em suas prescrições metodológicas. Nesses discursos, descreve-se uma aula expositiva como consistindo eminentemente na simples transmissão verbal de informações, o que está longe de uma descrição confiável das ações de um professor. (CARVALHO, 2001b, p. 93)

Com relação a sua crítica, o pesquisador destaca que não devemos considerar um quadro caricatural das aulas, mas a complexidade das relações em uma instituição escolar. Para isso, acredita ainda que devemos nos fundamentar não de forma prioritária nas pretensas características psicológicas de um dos elementos envolvidos nessa relação, “mas na própria interação dinâmica do aluno com a cultura e as práticas escolares historicamente desenvolvidas” (CARVALHO, 2001b, p. 93-94).

Observamos, assim, que a ênfase central e exclusiva na criança que se *auto-educaria*, e **não** na valorização dos conteúdos e das atividades (o que envolve, também, o planejamento formal das práticas pedagógicas do alfabetizador), foi uma das características marcantes do esforço de implantar uma *renovação pedagógica*. Entretanto, essa tendência inovadora, como sabemos, também contribuiu para engendrar as imagens dogmáticas e unilaterais no sentido de superar o que supostamente se remeteria ao que se considera como tradicional.

A partir dessa tendência construtivista, podemos contemplar uma crescente intenção para desenvolver a *criatividade e a imaginação* na formação da criança. Não discordamos que o progresso da cultura humana deve-se também à ação de pessoas criativas, mas sua criatividade está fortemente relacionada ao acervo cultural que aprenderam e dominavam, e, por isso mesmo, foram capazes de superá-lo e transformá-lo. Daí a importância dos conhecimentos de natureza convencional e pública, e do papel ativo do docente, “do que” e

¹⁵⁸ Gostaríamos de reiterar que nessa pesquisa não se pretende debater a eficácia de *nenhum* método pedagógico específico em detrimento de outro, na alfabetização. Com relação a este aspecto, à luz das pesquisas de Azanha, acreditamos que o desenvolvimento da autonomia intelectual, do espírito crítico, da criatividade e da imaginação, por exemplo, tem como premissa a aprendizagem, também, *da prática*, “do que” (conteúdos), e “como” (*modus operandi*) se aprende; do contrário, corremos o risco de esbarrar em práticas espontaneístas e/ou centradas apenas nas características das supostas etapas do desenvolvimento cognitivo dos alunos.

“como” está ensinando. Desse modo, conforme Alain (1978, p. 133), “só existe um método para inventar: é imitar”, e,

a arte de aprender se reduz, portanto, a imitar por muito tempo e copiar por muito tempo, como qualquer músico sabe, e qualquer pintor. A criatividade do educando não é algo que deva ou possa substituir sempre o aprendizado paciente, metódico e algumas vezes imitativo. Se a criança que começa a falar fosse criativa e não imitativa, talvez não sáísse do nível do grunhido. (ALAIN, 1978, p. 133)

Sobre esta questão, Azanha (1978) comenta que a originalidade em “abstrato” é destituída de qualquer significado educativo, pois o seu valor humano e social advém de como e onde ela ocorre. Para o autor, não se pode pretender cultivar a criatividade abstratamente, nem desenvolvê-la diretamente, pois “ser criativo é no fundo ser divergente. *Mas, ninguém diverge simplesmente, sem pontos de referência.* Diverge-se de alguma coisa: de um modelo, de uma opinião, de uma ideia. ‘Divergente’ é um predicado comparativo assim como ‘maior’ ou ‘superar’” (p. XVI, grifo nosso).

A partir da visão equivocada sobre o desenvolvimento da criatividade na aprendizagem do aluno, “iludem-se os pedagogos” (AZANHA, 1978, p. XVI), e, “pior do que isso”, complementa o filósofo: “tornam fraudulento o seu ensino, porque mais ambiciosamente do que sofistas propõem a ensinar redação criativa (redação divergente?!) por meio de exercícios de criatividade (exercícios de divergência?!!)” (idem, p. XVI).

Sobre as fraudes no ensino, Azanha (1978, p. XVI) observa ainda que os professores acreditam que a originalidade da criança é mais preciosa do que qualquer outra coisa, e, por isso, seria necessário evitar “ditar-lhes pensamentos” e “deixá-la sonhar diante de uma página em branco”, de modo que o que ela escreva seja espontâneo e próprio do seu pensamento, e não do professor. Sobre isso tece críticas, exaltando, em contrapartida, a relevância da função do papel da educação formal:

Ora, o que ela escrever, deixada assim entregue a si mesma, será justamente o lugar-comum. Porque “é preciso ter lido e relido os grandes livros para saber onde estão os melhores e os verdadeiros reformadores”
[...] aos que alegarem que esses métodos e exercícios criativos fazem muito sucesso e provocam interesse, convém lembrar com Alain que “*a escola tem também a finalidade de instruir as crianças*”. (AZANHA, 1978, p. XVI, grifo nosso)

A partir de sua crítica aos métodos científicistas que promoveriam o desenvolvimento da criatividade do aluno, o pesquisador alega que o afã obsessivo de renovar acaba propondo fórmulas de ensino que são infecundas, pois “visam a objetivos quiméricos”, por isso a variedade de tarefas e realizações, não criticadas, não são garantia e nem mesmo condição de criatividade. Mas, ao contrário, é o trabalho comum, com métodos também comuns, que estimula a criatividade, pois ela só se sobressai pela comparação e pelo contraste, visto que “a cultura comum faz florescer as diferenças” (AZANHA, 1978, p. XVI). Daí a relevância de discutir a importância dos conteúdos e *os modos* como são explorados para impulsionar e ancorar o desenvolvimento da criatividade e do espírito crítico para a inserção do aluno em *jogos de linguagem complexos* e, gradativamente, na vivência de atividades que envolvem as práticas de usos da leitura e da escrita nestes respectivos jogos.

Ainda sobre as implicações da visão científicista no discurso escolar, as críticas de Carvalho (2001b) também procuram enfatizar que a educação, em particular a educação institucional e escolar, não constitui uma ciência nem um campo autônomo do conhecimento, mas uma *arte prática*. Nesta condição,

ela não só pode apoiar suas ações em estudos científicos de seus diferentes elementos constitutivos, como também ser objeto das mais variadas abordagens que permitam conhecer tais elementos em maior profundidade. A aprendizagem, o ensino, os resultados econômicos da escolarização e outros componentes do campo educacional podem e têm sido objeto de estudos das mais variadas disciplinas (inclusive da psicologia), que buscam, através de seu instrumental conceitual, esclarecer relações, dependências, nexos causais e até, algumas vezes, inspirar meios de ação mais eficazes para a consecução de determinados objetivos. (CARVALHO, 2001b, p. 38)

Para o encerramento deste tópico, lançamos o argumento de Duarte (2016) ao afirmar que o ensino é a transmissão de conhecimento, mas tal transmissão está longe de ser uma transferência mecânica, pois

O ensino é o encontro de várias formas de atividade humana: a atividade de conhecimento do mundo sintetizada nos conteúdos escolares, a atividade de organização das condições necessárias ao trabalho educativo, a atividade de ensino pelo professor e a atividade de estudos pelos alunos. (DUARTE, 2016, p. 59, grifos nossos)

Por fim, considerando o que discutimos ao longo deste capítulo, acreditamos no investimento na formação continuada, em especial, do alfabetizador, que a partir da reflexão sobre as implicações do discurso construtivista possa revisitar a sua própria prática pedagógica, comprometendo-se com uma ação intencional que poderá permitir o desenvolvimento efetivo do processo de aprendizagem de práticas de uso envolvendo a leitura e a escrita, e, desse modo, pondere sistematicamente sobre a sua relação, ao assumir o papel *de quem* ensina, com *o que* ensina, não deixando de considerar as *formas de vida* onde ocorrem tais interações, *com quem* aprende, no cotidiano escolar.

Em defesa de um ensino, na alfabetização, que poderá propiciar estímulos aos usos da diversidade de práticas letradas formais, acreditamos no investimento nas etapas dos *jogos preparatórios* que se caracterizam como uma fase fundamental para a introdução da criança na aprendizagem de aplicação de regras convencionais da cultura escrita. Defendemos, também, que estas etapas preparatórias são relevantes para que os alunos possam, gradativamente, ter legítimas condições de participar da multiplicidade de *jogos de linguagem*, tais como os quais exigem que perguntem, questionem e estabeleçam relações nas atividades envolvendo, por exemplo, interpretações e as produções escritas.

3.8. Jogos preparatórios na atividade da alfabetização

*Será o pensar um processo **orgânico** do espírito, específico, por assim dizer – como que mastigar e digerir no espírito? Podemos substituí-lo por um processo inorgânico que cumpra o mesmo fim, por assim dizer, arranjar uma prótese para pensar? Como teríamos de imaginar uma prótese do pensamento?*

(WITTGENSTEIN, 1981, p. 136, §607, grifo do autor em negrito)

Quando se considera o exemplo do §1, talvez se pressinta em que medida o conceito geral da significação das palavras envolve o funcionamento da linguagem como uma bruma que torna impossível a visão clara.

(WITTGENSTEIN, 1999, p. 29, §5)

Estamos inseridos em uma sociedade grafocêntrica, pois, no cotidiano, a escrita está presente em todos os espaços e cumprindo diferentes funcionalidades. Ao longo da escolaridade do aluno, deve-se ensinar a sua diversidade de usos e funções permitindo-o aprender as técnicas¹⁵⁹ linguísticas para participar da multiplicidade de práticas sociais relacionadas às atividades de leitura e de escrita, pois o interesse e a própria motivação para a aprendizagem, também, tendem a se acentuar com a compreensão da utilidade daquilo que se aprende. Fora da instância escolar, o saber considerado letrado é propiciado, tacitamente ou não, quando as crianças têm acesso aos diversos suportes de leitura e de escrita e, em especial, quando participam de suas práticas de usos.

Todavia, sabemos que muitos alunos chegam à escola tendo vivências limitadas, ou até mesmo, apesar da familiarização com os meios sociais de circulação dos usos da escrita, ao passo que ainda estão aprendendo as técnicas de uso da leitura e a escrita, apresentam

¹⁵⁹ Para resgatar alguns aspectos apresentados por Wittgenstein a respeito do ensino de técnicas para o uso das palavras, lançamos a explicação de Moreno (1995), bastante elucidativa, nesse sentido, para retomarmos pontos centrais apresentados no capítulo 2. Conforme Moreno: “Os conteúdos do mundo, tanto objetos, fatos, quanto sensações ou comportamentos têm acesso à significação conceitual através das 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 de palavras. Ao serem introduzidos em jogos de linguagem, enquanto “meios de apresentação”, tais conteúdos são linguisticamente elaborados, fixam-se em expressões e palavras e passam, sob esta forma linguística, a estabelecer correlações com outras expressões e palavras” (p. 49-50, grifo do autor). Assim, vale enfatizar que, nesta pesquisa, procuramos transportar os conceitos de *jogos preparatórios*, que Wittgenstein forjou para tratar de aspectos de aprendizagem da língua materna, para os processos de aprendizagem do sistema da língua escrita.

expectativas, eventualmente inusitadas, sobre o sistema da escrita. Por isso, neste tópico, discutimos e destacamos a importância das fases específicas que pertencem aos processos de algumas etapas dos *jogos preparatórios*, que, como diz o seu próprio nome, *preparam* os lugares que as letras, fonemas, sílabas, palavras e frases ocuparão em *jogos mais complexos* pertencentes aos inúmeros contextos de aprendizagem do uso de *jogos de linguagem* envolvendo as atividades de leitura e de escrita.

Nesse sentido, Cagliari (2009, p. 18) aponta a relevância de perguntar às crianças sobre o que “elas acham da escrita, para que ela serve na comunidade em que vivem e o que pretendem fazer conhecendo-a”, e oferece exemplos:

Uma criança que viu desde cedo sua casa cheia de livros, jornais, revistas, que ouviu histórias, que viu as pessoas gastando muito tempo lendo e escrevendo, que desde cedo brincou com lápis, papel, borracha e tinta, quando entra na escola, encontra uma continuação do seu modo de vida e acha muito natural e lógico o que nela se faz. Uma criança que nunca viu um livro em sua casa, nunca viu seus pais lendo um jornal ou revista, que muito raramente viu alguém escrevendo, que jamais teve lápis e papel para brincar, ao entrar para a escola sabe que vai encontrar essas coisas lá, *mas sua atitude com relação a isso é bem diferente da criança citada no parágrafo anterior. E a maneira como a escola trata da sua adaptação pode lhe trazer apreensões profundas, até mesmo desilusões.*¹⁶⁰ (CAGLIARI, 2009, p. 19, grifo nosso)

O linguista defende ainda que a escola moderna se envolveu em um emaranhado de teorias, mas se afastou da realidade dos alunos, no entanto, também acredita que “nem mesmo a escola sabe explicar o que fez”. Desse modo, para o autor, é necessário recuperar o fio da meada e começar a tecê-lo novamente, tendo em vista que “ensinar língua portuguesa é ensinar língua portuguesa”, e não fazer disso um campo de prova de teorias ou de hipóteses psicológicas (CAGLIARI, 2009, p. 19).

Para Cagliari (2009), alfabetizar falantes nativos de nossa língua como se fosse uma língua estrangeira, seria de fato um absurdo, em contrapartida, acredita que o objetivo geral do ensino da língua portuguesa, para todos os anos da escola, é mostrar como funciona a linguagem humana e,

¹⁶⁰ Para evitar equívocos, gostaríamos de afirmar que não renegamos que as condições sociais e econômicas interferem, direta e/ou indiretamente em diferentes aspectos do desempenho escolar do aluno, mas concordamos com a crítica de Cagliari que o *modo* como, especialmente, os professores e a equipe pedagógica concebem e tratam *estas diferenças* no processo de adaptação do aluno, no universo cultural que assenta os saberes escolares, contemplam atitudes que podem contribuir para sua inclusão ou segregação na instância escolar.

de modo particular, o português; quais *os* usos que tem, e como os alunos devem fazer para estenderem ao máximo, ou abrangendo metas específicas, esses *usos* nas suas modalidades escrita e oral, em diferentes situações de vida. Em outras palavras, o professor da língua portuguesa deve ensinar aos alunos o que é uma língua, *quais as propriedades e usos que ela realmente tem, qual é o comportamento da sociedade e dos indivíduos com relação aos usos linguísticos, nas mais variadas situações.* (CAGLIARI, 2009, p. 24, grifos nossos)

Conhecer e compreender o alfabeto, por exemplo, é uma das aprendizagens necessárias para impulsionar a atividade da alfabetização. Quanto a essa expectativa de aprendizagem, Costa Val apresenta alguns objetivos a serem atingidos na fase, a qual denominamos de *jogos preparatórios*:

- *identificar* e saber os nomes das letras; - *compreender* que as letras desempenham funções no sistema. Isso significa *conhecer* a categorização gráfica e funcional das letras, entendendo que determinadas letras devem ser usadas para escrever determinadas palavras, em determinada ordem. Apesar das diferentes formas gráficas das letras em nosso alfabeto (maiúsculas, minúsculas, imprensa, cursiva), uma letra permanece a mesma porque exerce a mesma função no sistema de escrita, ou seja, as letras têm valores funcionais fixados pela história do alfabeto e, principalmente, pela ortografia das palavras, em cada língua. Assim, uma das implicações do princípio de identidade funcional das letras para o processo de alfabetização é o aluno *aprender* que não pode escrever qualquer letra em qualquer posição numa palavra, porque as letras representam fonemas, os quais aparecem em posições determinadas nas palavras. (COSTA VAL, 2006, p. 20, grifos da autora)

O investimento nessa fase inicial do processo de alfabetização deverá ser feito em cooperação com o trabalho contextualizado e voltado às práticas de letramento. O estudo sistematizado do alfabeto, por exemplo, viabilizará a *compreensão* e a distinção das letras, além de propiciar, ao aluno, a familiarização com um conhecimento de utilidade e funcionalidade de seus usos sociais, considerando que, em nossa sociedade, muitos escritos se organizam pela ordem alfabética. A produção, por exemplo, de pequenos textos, tais como listas, crachás, etiquetas, também possibilitará que o aluno opere com a categorização de aspectos considerados físicos e funcionais das letras, ao mesmo tempo em que realiza atividades de escrita que também apresentam efetiva aplicação e utilidade na vida social.

Costa Val (2006, p. 20) comenta que a apropriação do sistema da escrita depende, fundamentalmente, de compreender o princípio básico de que as “letras representam sons”, ou, em termos técnicos mais apropriados, os grafemas representam fonemas. Ainda segundo a pesquisadora, a conquista desse conhecimento, do sistema fônico, se realiza quando a criança começa a ler e a escrever, relacionando cada “letra” a um “som”, cada “som” a uma “letra”,

porque entendeu que o princípio geral que regula a escrita é a correspondência entre “som” e “letra”.

Conquistados os conhecimentos relacionados ao princípio alfabético, é necessário que o aluno aprenda as regras de correspondência entre grafemas e fonemas também na ortografia. Sobre essa faceta da aprendizagem do sistema da escrita, Costa Val ilustra:

Estas *regras* de correspondência são variadas, ocorrendo relações mais simples e regulares e outras mais complexas, que dependem da posição do grafema/fonema na palavra (são posicionais), ou dos grafemas/fonemas que vêm antes ou depois (são contextuais). Na escrita do Português, há pouquíssimos casos em que há apenas uma correspondência entre um grafema e um fonema. Mas, mesmo assim, há padrões básicos nos valores atribuídos aos grafemas, há regras que o professor alfabetizador precisa compreender para saber propor atividades adequadas a seus alunos e para interpretar com pertinência as dificuldades que eles apresentam. É importante que o professor, pela exploração sistemática, contrapondo exemplos adequados, possibilite aos alunos observarem, analisarem e entenderem as correspondências, que, apesar de depender da posição ou de contexto, são regulares e obedecem a padrões apreensíveis. *A superação das dificuldades pode advir de situações didáticas que permitam aos alunos enxergar e entender as regularidades que há por trás das complicações.* (COSTA VAL, 2006, p. 21, grifos nossos)

Desse modo, a partir desta citação, gostaríamos de destacar a necessidade e a relevância do ensino explícito e formal para o seguimento de regras que constituem o funcionamento do sistema da escrita. Por exemplo, a palavra “bola” é composta por quatro letras e duas sílabas, assim, para que o aluno a escreva ou a leia, é necessário disponibilizar os seus conhecimentos prévios normatizados, ou seja, requer que reconheça e identifique os nomes das letras que a compõem, o som que produzem, como se dá o encadeamento da correspondência sonora constituída pela articulação entre “uma consoante e uma vogal” em uma sílaba canônica, e, finalmente, para ler ou escrever esta palavra, execute a *técnica* de todos esses conhecimentos normativos envolvidos.

A exploração dos seguintes mecanismos: 1) *reconhecimento e identificação das letras*: “B” - “O” - “L” - “A”; 2) *estabelecimento de correspondências entre uma consoante e uma vogal*: “B” + “O” = “BO”, “L” + “A” = “LA”; 3) e a *articulação das bases silábicas, para o encadeamento sonoro*: “BO” + “LA” = “BOLA”, pressupõe o domínio de uma *técnica* que possibilitará a aprendizagem normativa de elementos estáveis, bem como de convenções aceitas e compartilhadas consensualmente que permitem a repetição dessa mesma palavra, sem que, para isso, seja necessário postular crenças e princípios mentais para proferir, através da leitura ou da escrita, a palavra “bola”.

Aprender a seguir as regras de uso do sistema da língua escrita (bases alfabética e também ortográfica) corresponde a conhecer um mecanismo e aprender os seus usos, considerando que há usos que só conseguem ser apreendidos através do próprio uso. Portanto, implica aplicar a *técnica* de uso do sistema da escrita, a partir de suas regras, ao passo que o aluno apropria-se, paulatinamente, da diversidade de contextos de práticas letradas.

Nesse sentido, rememoramos o que discutimos no capítulo 2 a respeito da imprescindibilidade do paradigma para a aprendizagem, pois, na atividade da alfabetização, as letras do alfabeto e as famílias silábicas que delas derivam apresentam-se como um paradigma, ou seja, correspondem a uma técnica linguística para o uso normativo da língua escrita e que também se organizam por meio de outras técnicas. Retomando as considerações centrais de Moreno, a partir do exemplo aqui proposto, é importante recuperarmos a ideia de que o objeto apresentado enquanto paradigma pode ser considerado como norma linguística. Vale resgatarmos também a relevância do uso de *gestos ostensivos*, uma das técnicas habituais bastante utilizadas, em especial, pelos alfabetizadores, que pode servir, por exemplo, para a apresentação das normas convencionais das bases alfabética e ortográfica.

No processo de aprendizagem, a *compreensão* das relações alfabéticas e ortográficas beneficia-se de relações contextuais significativas, pois elementos do texto, de seu suporte e de sua esfera de circulação podem ser usados pelos alunos como pistas para inferir palavras que devem ser lidas, ou grafias que devem ser escritas. Há dificuldades ortográficas que podem ser sistematizadas com o auxílio de conhecimentos da morfologia da língua, por exemplo, as regularidades de sufixos e de desinências verbais; mas há, também, *irregularidades ortográficas* que só serão aprendidas por meio da memorização, sobretudo em função do treinamento e da frequência das palavras lidas e escritas em contextos diversos (cf. COSTA VAL, 2006, p. 20).

Conforme essa perspectiva, para ensinar o aluno a escrever e a ler, é imprescindível que o alfabetizador saiba *'como se faz'* para escrever e ler, não do ponto de vista de teorias psicológicas, mas das técnicas que permitem o desenvolvimento de seus processos de aprendizagem. Desse modo, apropriar-se das funções sociais da escrita não depende de um processo mental, fruto de uma construção individual, mas de aprender a seguir *regras* dentro de diferentes *jogos de linguagem*, inseridos em uma *forma de vida*. Entretanto, sabemos que muitos alfabetizadores ainda naturalizam o processo de aprendizagem da leitura, desconsiderando mecanismos e conhecimentos normativos necessários para decodificar o escrito. Com relação a esse aspecto, Cagliari oferece interessantes ilustrações ao alfabetizador:

Aqui está o segredo da atividade do professor. *Todo professor deveria um dia olhar uma palavra, por exemplo, casa, e escrever todos os conhecimentos necessários para ler essa palavra.* É isso o que ele vai ensinar na alfabetização. Não basta dizer que usamos letras, porque todas as palavras são escritas com letras (e outros sinais). Não basta dizer que a letra A tem o som de [a], porque ela pode ter outros sons. Por exemplo, o aluno que falo acharo, em vez de acharam, tem que aprender que o som de [u], no final dessa palavra, também se escreve com a letra A. Não basta decorar que casa tem essa sequência de letras, porque desse modo, os alunos precisariam decorar a escrita de todas as palavras. (CAGLIARI, 2005, p. 75, grifos do autor em negrito e grifos nossos em itálico)

A partir do questionamento “o que é preciso para saber ler uma palavra?”, o linguista aponta para a necessidade de o leitor (aprendiz ou usuário bem treinado) decifrar a palavra. Nesse sentido, para o autor, a decifração é um dos aspectos mais importantes do processo de alfabetização, pois, aos poucos, a *compreensão* do sentido das palavras é automatizada. Se o aluno sabe que está escrito “cadeira”, entende o seu sentido, porque, como falante da língua portuguesa, ouve e fala esta mesma palavra em diferentes contextos (CAGLIARI, 2005, p. 76). Menciona ainda que a situação torna-se mais difícil e complexa à medida que, partindo de palavras, o leitor iniciante se encontra diante de uma frase e, especialmente, de um texto:

Como o aluno não costuma falar o texto que lê, ele precisa prestar mais atenção ao conjunto de palavras e não apenas a cada palavra isoladamente. Esse processo de prestar atenção ao conjunto de palavras é algo “*natural*” para ele, quando fala e quando ouve conversas comuns de sua vida. Portanto, os professores não precisam achar que as crianças têm, em princípio, grandes dificuldades em entender o que encontram nas atividades escolares. (CAGLIARI, 2005, p. 76, grifo nosso)

Ao analisar o que é fundamental para o desenvolvimento dos processos de aprendizagem na alfabetização, destaca:

1) Decifrar não é um bicho-papão: existe uma falsa ideia, segundo a qual não se pode falar em decifração, porque decifrar não é entender. *De fato, decifrar não é entender; mas sem decifrar não se pode entender escrita alguma [...].* A compreensão depende de outros fatores e não deve ser objeto de preocupação, quando se ensina uma criança a ler palavras que ela usa do dia a dia. Sem a preocupação com a decifração, o processo de alfabetização não sai da estaca zero. Deixar a criança descobrir por si, imaginando o que a escrita pretende, é um erro grosseiro. A criança deve ser incentivada a agir como quem decifra o que está escrito, para poder ler; 2) Decifrar é entender como a escrita funciona. Para ler, uma pessoa precisa saber como o sistema de escrita funciona. Todo sistema de escrita tem uma chave de decifração, que é por onde se começa o trabalho de desvendar o que está escrito. (CAGLIARI, 2005, p. 76-77, grifo nosso)



Para o linguista, o alfabetizador deve ter a clareza dessas questões e trabalhar estes aspectos com os alunos através do treinamento, mas critica, por outro lado, a tendência na crença de que bastaria o princípio acrofônico¹⁶¹ para que possamos ler:

O princípio acrofônico é o começo, a chave que começa a abrir a porta da decifração. Mas, somente isso não é suficiente para decifrar a nossa escrita. Disso tudo resulta a ideia de que a escrita permite a leitura, e com o nome das letras podemos começar a descobrir os sons que a escrita representa, até chegarmos à identificação final da palavra. Esta discussão é imprescindível na alfabetização. (CAGLIARI, 2005, p. 78)

Como os alunos, nas fases iniciais da alfabetização, na maioria das vezes, possuem poucos conhecimentos sistematizados, Cagliari (2005) não acredita na produtividade de exercícios relacionados apenas aos princípios acrofônicos, afirmando que se demonstra mais profícuo quando, por exemplo, os alunos escrevem uma ou duas palavras com atenção, orientados pelo professor, do que pedir que escrevam “qualquer coisa e de qualquer jeito”, apenas para produzir algo, como tem sido ensinado por alguns alfabetizadores. E conclui que, “[...] com essa falsa liberdade, os alunos vão ter muitas dificuldades para aprender, pela falta de orientação correta *da parte do professor. Ensinar é fundamental. É a tarefa do professor*” (p. 81, grifo nosso).

Ao considerarmos a relevância dos *jogos preparatórios* para a aprendizagem da escrita e da leitura, reiteramos que a capacidade de aplicar uma regra também se remete a aprender o modo como uma palavra se desloca na interior da Gramática, ou seja, o seguimento de regras

¹⁶¹ Belintane (2017) esclarece que nas escritas antigas usavam esse interessante recurso, a *acrofonia*, que consistia em reutilizar o símbolo (cuneiforme, hieróglifo) inicial de uma palavra para escrever outras palavras que se iniciassem com o mesmo som, constituindo um silabograma (uma sílaba com valor de letra), e ilustra: “Aqui vai um exemplo baseado em nossa língua: tomamos a imagem de uma bananeira (fácil de desenhar e de caricaturar, pois sabemos reduzi-la a traços (*ba*-la, *abacate*) e, se levarmos os antigos silabários, poderíamos até tomar um dos traços de sua imagem para representar outras ocorrências de sua família silábica: *bolo*, *quiabo*).

 LA; A  CATE.” (p. 57, grifos do autor)

A *acrofonia* significa “a destacabilidade da primeira sílaba (também pode ser da última sílaba – pois *acro*, em grego, significa extremidade) e sua reutilização para formar outras palavras, ou seja, é uma habilidade bem definida, de fácil avaliação e que abre possibilidades para ludismos no ensino” (BELINTANE, 2017, p. 57). Não desconsideramos a relevância do recurso da *acrofonia* na atividade da alfabetização, mas, ao contrário, reconhecemos a riqueza e a relevância deste tipo de estratégia que contempla o ludismo e a valorização também da oralidade, enquanto o aluno aprende a base convencional do sistema da escrita. Na obra *Da corporalidade lúdica à leitura significativa* (2017) de Belintane, encontramos sugestões de estratégias riquíssimas, tais como: “*acrofonia dos nomes dos alunos da turma*” (2017, p. 69), “*montando palavras novas a partir da acrofonia*” (2017, p. 69-70), “*língua do P*” (2017, p. 70), “*acrofonia a partir de imagens*” (2017, p. 71), “*rébus acrofônico*” (2017, p. 73), entre outras. Acreditamos que essas estratégias lúdicas se caracterizam como “*mais uma*” das propostas significativas que podem corroborar, significativamente, para a aprendizagem sistematizada da leitura e do sistema de escrita.

acontece dentro da diversidade de circunstâncias que envolvem os usos *da linguagem*. Assim, a *compreensão* de um conceito pressupõe que as *regras* de seus usos devem ser ensinadas e aprendidas (de maneira tácita ou explícita/formal), pois estas regras apresentam-se como possibilidade de modos de uso de diversas expressões linguísticas, envolvendo este conceito e, sobretudo, como compartilhar o seu sentido¹⁶² dentro de uma determinada *forma de vida*. Dessa maneira, as regras possuem a função de orientar o *lugar* em que as palavras devem ocupar no interior dos *jogos de linguagem*.

A leitura, por exemplo, se apresenta como uma atividade realizada individualmente, mas que se insere em um contexto social envolvendo ações, desde a decodificação do sistema da escrita até a *compreensão* de sentidos compartilhados, para o texto lido e/ou escrito. Para isso, requer o domínio de técnicas, *ensinadas* nos processos iniciais da atividade da alfabetização, para estimular a aprendizagem do seguimento de regras. Uma vez que o domínio destas técnicas permite ao aluno participar, gradativamente, de usos de práticas sociais letradas complexas.

Conforme Costa Val (2006, p. 21), a *compreensão* dos textos, pela criança, é a meta principal do ensino da leitura. Ler com compreensão inclui as capacidades de compreensão linear e a de fazer inferências. A compreensão linear, segundo a autora, requer a construção de “um fio” que inter-relaciona os conteúdos lidos, compondo assim um todo coerente. Por exemplo, ao ler uma narrativa, “ser capaz de dizer quem fez o quê, quando, como, onde e por quê”. A outra capacidade é a de inferir e diz respeito a “ler nas entrelinhas”, compreender os subentendidos e os “não ditos”, realizar operações tais como associar elementos diversos, presentes no texto ou que fazem parte dos conhecimentos prévios do leitor, para compreender informações ou estabelecer relações que não estejam explícitas.

Como a capacidade de *compreensão* da leitura não ocorre automaticamente, precisa, por isso, ser exercitada e ampliada em diversas atividades, realizadas antes mesmo de que as

¹⁶² Para retomar a questão relacionada a constituição de sentidos, que se dá a partir dos usos, dentro de *jogos de linguagem*, em que as regras apresentam-se como parâmetros convencionais de como podemos *usar* determinadas expressões e, por isso, compartilhar esse mesmo significado, faremos alusão ao um recorte da obra *Gramática Filosófica* de Wittgenstein. Vejamos: “Entender uma palavra’ pode significar: saber como é usada; ser capaz de aplicá-la. ‘Você pode erguer esta bola?’ – ‘Sim’. Então, tento e falho. Então, talvez, eu diga ‘Eu estava errado, não posso’. Ou, talvez, ‘Agora não posso porque estou muito cansado mas, quando eu disse que podia, eu realmente podia’. Similarmente, ‘Pensei que podia jogar xadrez, mas agora esqueci’ mas, por outro lado, ‘Quando eu disse ‘Posso jogar xadrez’, eu realmente podia, mas agora perdi’. – Mas qual é o critério para eu ser capaz nesse tempo determinado? Como eu sabia que podia? A essa pergunta eu responderia ‘Eu sempre pude erguer esse tipo de peso’, ‘Eu o ergui há pouco’, ‘Joguei xadrez recentemente e minha memória é boa’, ‘Tinha acabado de recitar as regras’ etc. O que considero uma resposta a essa questão demonstrará a mim de que maneira uso o verbo ‘poder’” (WITTGENSTEIN, 2010 p. 33, grifo nosso). A questão da compreensão de sentidos constituídos dentro das práticas de usos da linguagem, a partir do seguimento de suas respectivas regras convencionais (a Gramática de uso), foi aprofundada no capítulo 2.

crianças tenham aprendido a decodificar, convencionalmente, o sistema da escrita. Nesse sentido, Costa Val sugere estratégias de como o alfabetizador pode contribuir para o desenvolvimento da capacidade de *compreensão* dos alunos durante as propostas de leitura:

- a) lê em voz alta e comenta, ou discute com eles os conteúdos e *usos* dos textos lidos;
- b) proporciona a eles familiaridade com gêneros textuais diversos (histórias, poemas, trovas, canções, parlendas, listas, agendas, propagandas, notícias, cartazes, receitas culinárias, instruções de jogos, regulamentos etc), lendo para eles em voz alta ou pedindo-lhes leitura autônoma; c) aborda as características gerais desses gêneros (do que eles costumam tratar, como costumam se organizar, que recursos linguísticos costumam usar). (COSTA VAL, 2006, p. 21, grifo nosso)

Ainda para a autora, reconhecer e identificar os diferentes gêneros textuais e suas características gerais também favorece a *compreensão*, pois orienta as expectativas do leitor diante do texto. O alfabetizador colabora para isso quando propõe, antes da leitura, perguntas que suscitam a elaboração de hipóteses interpretativas, que serão verificadas (confirmadas ou não) durante e depois da leitura, tais como: “de que assunto trata esse texto?”, “é uma história?”, “é uma notícia?”, “é engraçado?”, “é triste?”, “o que vai acontecer?”. O leitor iniciante também pode tentar “adivinhar” o que o texto diz, pela suposição sobre algo escrito, pelo conhecimento prévio do seu suporte (livro de história, jornal, revista, folheto, quadro de avisos etc.) ou de seu gênero, pelo conhecimento de seus usos e suas funções (informar, divertir etc.) e pelo título, ou através da observação de ilustrações (COSTA VAL, 2006, p. 21).

Nesse sentido, Colello (2015, p. 118-119) também aponta a importância de se “preservar na escola o sentido que a leitura e a escrita têm como práticas sociais”. Esclarece ainda que não se pode desvincular o ensino da escrita dessas práticas, pois

Ensinar a ler e escrever é um desafio que transcende amplamente a alfabetização no sentido estrito. O desafio que a escola enfrenta hoje é de incorporar todos os alunos à cultura escrita, e conseguir que todos seus ex-alunos cheguem a ser membros plenos da comunidade de leitores. (COLELLO, 2015, p. 119, grifo nosso)

Colello (2015, p. 119) afirma que, com o rompimento entre a aprendizagem, nos anos iniciais de escolaridade, e o fazer uso da língua, os pesquisadores evidenciam a necessidade de aproximar a escrita escolar das escritas que fazem parte do mundo, ou seja, dos textos com propósitos sociais. Assim, a autora reitera que, além de considerar o letramento emergente e os aspectos relacionados aos conhecimentos prévios e as expectativas das crianças para a valorização das práticas de leitura e escrita, do mesmo modo, a escola deve se valer das

práticas letradas para dar sentido à intervenção pedagógica, devendo preparar o sujeito para um posterior trânsito no universo da cultura escrita. Dessa maneira, a pesquisadora explicita que o ensino da língua escrita deve considerar “o antes, o durante e o depois” das experiências sociais letradas, integrando-as à intervenção pedagógica, pois,

Na prática, isso significa não só abrir a escola para os *usos* sociais cada vez mais articulados aos objetivos escolares, *mas também superar a mediocridade do ensino centrado nas letras*, admitindo, de uma vez por todas, a complexidade dessa aprendizagem. (COLELLO, 2010, p. 109, apud COLELLO, 2015, p. 119, grifo nosso)

Assim, concordamos com Colello (2015, p. 119) ao apontar que a aprendizagem da língua escrita não se dá como processo de submissão a um objeto preexistente, porque, diferentemente desta perspectiva, ler e escrever impõem uma atividade do aluno “ao resgatar sua voz sob novas formas de manifestação”. É dessa maneira que consideramos o percurso do processo de aprendizagem da leitura e do sistema da escrita: dos *jogos preparatórios* aos *jogos de linguagem cada vez mais complexos* que contemplarão a diversidade de usos efetivos de práticas sociais oriundas da cultura escrita.

Considerando o percurso que nos conduziu até aqui, podemos concluir que a criança que está aprendendo as regras de uso das práticas que contemplam a escrita e a leitura, ainda, não é um ser totalmente desenvolvido, que precisaria apenas aprender a tornar acessível seu mundo interior às outras pessoas através da construção de suas próprias hipóteses. A criança não dispõe de uma linguagem mental solipsista, pela qual apenas necessitasse “protocolar” o mundo onde interage. Ao contrário, somente com a iniciação no treinamento das regras convencionais que orientam o funcionamento do sistema da escrita é que, a partir deste domínio, ela aprenderá novos conhecimentos, podendo assim, gradativamente, ampliar e modificar as suas experiências simbólicas e conhecimentos prévios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho realizamos uma abordagem filosófica, inspirados na segunda fase do pensamento de Wittgenstein, apresentando indagações sobre o ensino e alguns aspectos que circunscrevem as suas relações com os processos de aprendizagem, na atividade da alfabetização, tendo como objetivo central chamar a atenção do leitor para o uso dogmático de conceitos advindos da teoria da *psicogênese da língua escrita*.

Observamos que o pensamento de Wittgenstein tem muito a contribuir não apenas no sentido de se evitar equívocos, a partir do esclarecimento dos usos exclusivistas de conceitos, mas, também, para instigar questionamentos a respeito do projeto de formação do alfabetizador e de aspectos fundamentais de sua prática pedagógica, na medida em que ocorrem em circunstâncias reais do cotidiano escolar, nas quais sucedem as interações entre o professor, o aluno e a leitura e a escrita, como objeto de conhecimento.

Devido às evidências do fracasso da aprendizagem da leitura e da escrita e também à ocorrência de mudanças quanto à referência teórica que subsidia os documentos de políticas educacionais ancorados, sobretudo, em pesquisas da área de psicologia, entre muitos outros fatores, constatamos que as discussões que envolvem a atividade da alfabetização, em nosso país, não são recentes.

Com a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, a concepção construtivista se oficializa, e, com a legitimação desse pressuposto teórico, defende-se a superação de práticas consideradas obsoletas e tradicionais no ensino da língua escrita e da leitura. Assim, com a proposta de um modelo teórico comum para todo Brasil, observa-se que esse documento tornou-se a principal referência no discurso pedagógico que respaldava, especialmente, as bases dos projetos de formação de alfabetizadores, propondo mudanças radicais para as suas respectivas práticas.

Para destacar algumas implicações e impactos dessa reforma educacional nas práticas pedagógicas de alfabetização, buscamos, nas pesquisas de Azanha, a crítica a respeito da forte presença da psicologia genética nos documentos de políticas públicas, e da disseminação de tendências advindas de modelos teóricos da área da psicologia. Desse modo, além da crítica do *cientificismo* na educação, esse autor apresenta uma análise do uso de entidades linguísticas semanticamente vazias que invadem o discurso educacional, apontando para um aspecto muito problemático a respeito da realidade educacional, quando essa é ignorada por

pesquisas que escamoteiam e desconsideram questões relevantes, abstraindo assim, a complexidade que envolve as relações entre o alfabetizador e o aluno.

Nesse sentido, destacamos os apontamentos de Carvalho¹⁶³, que, com base nas análises de Azanha, observa que a concepção construtivista acabou por se difundir em versões simplificadas, sob a forma de *slogans* ou de uso de metáforas, apresentando-se, desse modo, por meio de noções programáticas que contribuem para reforçar a adesão a determinadas opções pedagógicas. Assim, ainda que nem sempre identifiquemos a presença explícita desses *slogans*, há certas expressões e frases simbólicas que se tornaram importantes elementos de impacto na difusão de correntes de pensamento e de movimentos intelectuais. Questão que pudemos destacar ao realizar a autoterapia filosófica.

Dessa maneira, para evitar a generalização indevida e o dogmatismo, procuramos sensibilizar o leitor para a necessidade de uma reflexão filosófica que permita o esclarecimento do impacto da disseminação hegemônica de conceitos advindos de teorias psicológicas que passam a respaldar a definição dos objetivos e de propostas curriculares. Ao levantarmos indagações para destacar a presença da concepção mentalista que subsidia os pressupostos do discurso construtivista, as nossas inquietações dirigem-se para o esclarecimento do uso dogmático de conceitos que advém das bases da teoria psicogenética.

O estudo da obra *A escola sob medida*, de Claparède, cujo original foi publicado em 1920, e traduzido no Brasil em 1959, nos levou a observar que não é recente a preocupação em tornar útil o conhecimento da psicologia para a educação escolar. Uma vez que a disseminação desse livro contribuiu para o desenvolvimento de um movimento considerado como a “revolução de Copérnico” na educação, diminuindo consideravelmente a importância do papel do professor e do ensino dos conteúdos, e redirecionando a atividade pedagógica dos alunos que passou a se voltar, exclusivamente, para os seus centros de interesses, aptidões e as suas supostas necessidades individuais.

Com essa concepção pedagógica, Claparède propõe a superação de uma escola considerada *tradicional* por outra que se denominaria como “funcional”, na qual a criança seria o centro do processo educativo, pois essa educação funcional deveria se organizar em virtude do desenvolvimento da própria criança, que passou a ser concebida apenas por seus processos endógenos e, por isso, a nosso ver, vista como a responsável por sua própria aprendizagem. Assim, a educação deveria se adequar ao desenvolvimento interno do aluno, considerado natural. A imposição do *psicologismo* na educação passa a se dar, então, mediante

¹⁶³ Cf. Carvalho, 2001b.

a naturalização do desenvolvimento e dos processos de sua aprendizagem, e pela desconsideração das circunstâncias efetivas da instância escolar, nas quais os alunos e professores estão efetivamente inseridos.

Ainda sobre alguns pontos centrais da obra *A escola sob medida*, procuramos ressaltar a proposição de uma reforma escolar que pretendia que a pedagogia aceitasse a ideia de que as melhorias na educação emergiriam de *profundos* estudos de pesquisas da área de psicologia. Outro aspecto que, igualmente, nos chamou bastante atenção diz respeito ao que Claparède considera como *antinatural* na educação, pois, a partir dessa perspectiva, o alfabetizador deveria conhecer suficientemente as crianças de modo a não submetê-las às disciplinas para as quais não tivessem aptidão **natural**.

De acordo com essa concepção de educação, considerada inovadora na época, a criança “não deveria ser educada”, porque estaria colocada em “condições tais que se eduque, ela mesma¹⁶⁴”. Esses pressupostos teóricos, que também tiveram a colaboração de Piaget e dos resultados de seu método clínico, apresentam-se como arcabouços que inspiram a constituição de teorias educacionais que naturalizam os processos de aprendizagem da criança, tal como pudemos observar nos aportes teóricos que, por sua vez, também embasam a teoria da *psicogênese da língua escrita*.

Observamos que a psicologia da aprendizagem, no Brasil, passa a ocupar um lugar de destaque na constituição do discurso presente no campo educacional, alternando-se nos modismos pedagógicos. Por isso, investimos esforços para destacar impactos do construtivismo, que subordinou a definição de objetivos e de procedimentos didáticos a uma teoria do desenvolvimento cognitivo, subsidiando a elaboração de documentos de políticas educacionais para a alfabetização.

As investigações teóricas realizadas, aqui, apontam que, com a disseminação do discurso construtivista, o ensino passou a ser visto como uma prática que deveria se adaptar às necessidades das crianças consideradas cultural e economicamente desfavorecidas, e, devido a esses fatores, também são estigmatizadas como alunos que apresentam “um ritmo mais lento” e/ou com “pobreza de estímulos”, que supostamente requeriam “um tempo maior” no processo de construção de sua aprendizagem.

Com relação a essa questão, as pesquisas de Sawaya elucidam que com a proliferação de explicações para os problemas escolares, em especial, das crianças, nos anos iniciais, advindas de camadas populares, as suas dificuldades passam a ser vistas e “classificadas” por

¹⁶⁴ Cf. Claparède, 1973, p. 195.

meio de diferentes estágios cognitivos e linguísticos que as rotulam como *alunos deficitários*. Com isso, as bases desse discurso, em alguns pontos, apresentaram-se apenas como uma falácia que pouco contribuiu para a resolução de problemas complexos na educação, devolvendo para essas crianças a responsabilidade de seu fracasso na alfabetização.

Ainda inspirados nas reflexões de Sawaya, procuramos ilustrar incongruências do discurso advindo da *psicogênese da língua escrita*, que passa estabelecer relações entre fatores sociopolíticos e econômicos e o fracasso escolar, propondo uma renovação no cenário educacional, mas que, em contrapartida, acarretou equivocadas interpretações sobre o ensino e as suas relações com os processos de aprendizagem da leitura e da língua escrita. Diante disso, apontamos tensões e contradições relacionadas à coexistência da tendência pedagógica construtivista com o que passou a ser descrito como prática tradicional de ensino, no período de reformas educacionais, em nosso país, marcadas pela hegemonia de um novo olhar atribuído ao sentido do conceito de alfabetização.

Para relativizar interpretações exclusivistas advindas do discurso construtivista, presentes na teoria da *psicogênese da língua escrita*, defendemos que aprender a ler e a escrever a língua materna é uma atividade complexa e *problematicamente ensinável*. Isto é, ao participar de diferentes situações envolvendo essas práticas, o aluno não faz apenas o uso mecânico de signos linguísticos, mas segue regras convencionadas e compartilhadas em uma determinada estrutura social e cultural e, gradativamente, a partir desse domínio, começa a participar de outras atividades cada vez mais *complexas*. No entanto, para participar de *jogos de linguagem complexos* que requerem, por exemplo, a compreensão, interpretação da leitura e a produção escrita, por um lado, é imprescindível um trabalho prévio e específico de ensino e, por outro, há a necessidade de constante treinamento, por parte do aluno, para a aprendizagem de conhecimentos de natureza linguística.

Com base na interpretação de Moreno, das ideias de Wittgenstein, identificamos aspectos específicos da fase inicial da atividade da alfabetização que constituem *jogos preparatórios* ou *primitivos*, responsáveis pela imersão da criança na aprendizagem formal do sistema da escrita. É nesse período que o alfabetizador apresenta os paradigmas que o alfabetizando necessita conhecer para utilizar enquanto norma para o uso do sistema da escrita, pois, se não aprender a aplicar essas regras, não será possível participar, com autonomia, de práticas que envolvem os atos de ler e de escrever. No entanto, salientamos que não basta o alfabetizando simplesmente conhecer esses paradigmas, pois necessitará aprendê-los, formalmente, para manipulá-los enquanto regras para aplicá-los.

Na alfabetização, quando a criança começa, por exemplo, a aprender a identificar e a reconhecer as letras, a estabelecer o encadeamento sonoro de uma consoante com uma vogal ou de uma sílaba simples com outra sílaba simples na tentativa de leitura de uma pequena palavra, está aprendendo a aplicar regras que posteriormente necessitará para imergir na multiplicidade de usos envolvendo a cultura escrita e letrada.

Ao consideramos os *jogos primitivos* ou *preparatórios*, reconhecemos que as técnicas linguísticas, na alfabetização, apenas determinam o lugar dos fonemas, letras e sílabas nas palavras, mas não a diversidade e a riqueza de atividades que poderemos realizar, a partir desse *primitivo domínio*. Isso quer dizer que também acreditamos que o ensino do sistema da escrita não deva ocorrer descontextualizado do uso de textos literários e poéticos, entre outros, contudo, ressaltamos que a etapa *preparatória* é fundamental para o desenvolvimento dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita e, portanto, não pode ser suprimida ou deixada em segundo plano.

Nosso intento em ressaltar a importância desta fase inicial da alfabetização foi o de relativizar imagens dogmáticas que povoam o pensamento de muitos alfabetizadores, os quais ainda ancoram o seu olhar a respeito da aprendizagem de uma perspectiva mentalista, em particular, presente no modelo explicativo da *psicogênese da língua escrita*. Essa teoria procura explicar que o alfabetizando, antes de aprender a base alfabética, passaria por níveis de conceitualização classificados como hipóteses de escrita. Sendo as fases denominadas como *silábicas* (sem valor ou com valor sonoro), vistas como hipóteses originais do pensamento da criança, cuja representação de escrita espontânea demonstraria modos de pensar particulares, que seriam construídos e expressos, independentemente da atividade do ensino.

Orientados pela nossa hipótese de que o uso dogmático de conceitos pode impactar na prática pedagógica do alfabetizador ao constituir crenças sectárias de que a aprendizagem seria fruto de um processo oculto, que ocorre, exclusivamente, na mente do aluno, e, por isso, independeria do uso da linguagem, procuramos argumentar que as escritas espontâneas não são representações de um processo extralinguístico, mas decorrem de uma atividade essencialmente linguística, condição de sentido para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Visando problematizar as orientações didáticas que, de algum modo, naturalizam os processos de aprendizagem da leitura e da escrita presentes no documento *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do Programa Ler e Escrever* (2011), acionamos a nossa vivência docente; o que nos impulsionou a rever, durante a realização desta pesquisa, os cadernos de planejamentos e os diários contendo registros diversos de minhas observações

sobre as minhas aulas, enquanto alfabetizadora. Na instituição escolar onde atuei por 23 anos, mesmo que essa não se enquadre na esfera pública, durante o final dos anos de 1990 e meados dos anos 2000, utilizávamos os documentos de políticas públicas, voltados à alfabetização, para referendar parte da produção de planos de ensino e do planejamento de aulas, tais como, por exemplo, o documento do *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)* do Ministério da Educação e o *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas – Professor alfabetizador – 1º ano*, pertencente ao *Programa Ler e Escrever* do Governo do Estado de São Paulo.

Dessa maneira, pela familiaridade com esse documento, optamos por destacá-lo para discutir a presença da concepção *mentalista* em suas orientações didáticas, propostas aos alfabetizadores, e analisar confusões que repercutiram e, possivelmente, ainda interferem na prática pedagógica, devido à crença de que os alunos construiriam os seus próprios conhecimentos, sobre a leitura e a escrita, demonstrados, em suas escritas espontâneas, de acordo com características de um padrão evolutivo.

Apropriamo-nos de alguns recortes do material *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas – Professor alfabetizador – 1º ano*, que propuseram mudanças nas concepções relacionadas ao ensino e à aprendizagem, com a explícita intenção de substituir, na alfabetização, certas práticas consideradas como *tradicionais*. Para elucidar as nossas críticas a respeito dessas orientações que pressupõem um *novo* olhar sobre a alfabetização, ao considerar a construção de hipóteses de leitura e de escrita que pressupõe etapas de desenvolvimento com características específicas, destacamos, em contrapartida, exemplos que nos intrigam e, por conseguinte, apresentamos questionamentos e inquietações ao leitor, convidando-o também a participar, como interlocutor, da atividade de aplicação da terapia filosófica de inspiração wittgensteiniana.

Nesse sentido, analisamos, em especial, a eventual utilidade em se diagnosticar os alunos como *pré-silábicos*, *silábicos*, *silábicos-alfabéticos* e *alfabéticos*, na defesa de que as sondagens de escrita podem se apresentar como uma interessante estratégia para evidenciar, ao alfabetizador, os conhecimentos formais que os alunos já aprenderam, ou ainda necessitam aprender e, desse modo, a nosso ver, essas avaliações diagnósticas poderiam contribuir para redimensionar a prática pedagógica na busca de estimular os processos de aprendizagem da leitura e da escrita. No entanto, com base nessa concepção psicogenética, as escritas espontâneas passaram a ser vistas como produtos de uma construção *interna* que explicaria a natureza das hipóteses de escrita como originárias de conflitos cognitivos, o que trouxe confusões e dúvidas para as práticas pedagógicas na alfabetização.

Sendo assim, ao retomar, em diferentes situações desta pesquisa, a nossa hipótese apresentada inicialmente, questionamos a ideia de que haveria representações de escritas espontâneas originárias de ações mentais, com o objetivo de relativizar a concepção psicogenética que propõe a *naturalização* dos processos de aprendizagem na alfabetização, mediante a defesa de que o conhecimento de natureza convencional, das bases dos sistemas de escrita alfabética e ortográfica, é resultado de uma construção histórica e social dinâmica, e orientado por regras próprias que necessitam ser transmitidas, como possibilidade de que sejam aprendidas e aplicadas. Dessa maneira, foi necessário destacar que as práticas de leitura e de escrita caracterizam-se como atos linguísticos, visto que com essa aprendizagem é possível compreender e compartilhar o que faz, ou não, sentido, do que falamos ou fazemos dentro da multiplicidade de usos dessas respectivas práticas.

Salientamos, no entanto, que não propusemos a possibilidade de haver uma única teoria que pudesse evitar equívocos advindos de implicações da concepção construtivista na atividade da alfabetização. Nem mesmo incitamos a apologia de um método em detrimento dos demais, ou a prevalência de um modelo epistemológico que pudesse dar conta de propor um ensino mais eficaz das práticas convencionais de leitura e de escrita. Por isso, nos focamos em levantar questionamentos ao apontar desafios e problemas relacionados às efetivas circunstâncias nas quais ocorrem as relações entre o alfabetizador e o alfabetizando, quando essas mesmas relações são engessadas pela disseminação de usos dogmáticos do conceito de alfabetização.

Em contrapartida, instigamos o alfabetizador a considerar outros modos de interpretar a natureza do processo de aprendizagem durante a fase inicial da alfabetização e, nesse sentido, reformular o seu olhar sobre os dados empíricos resultantes de sondagens diagnósticas de escrita, conforme apregoa o modelo explicativo da *psicogênese da língua escrita*. Com esta relativização, não negamos a existência de diferentes registros escritos realizados espontaneamente, enquanto o aluno ainda não aprendeu as bases do sistema alfabético, pois a nossa experiência nos mostra que seria impossível refutarmos que os alunos, no processo de aprendizagem de letras, sílabas e palavras, experimentam escrever, espontaneamente, mesmo que ainda não dominem o sistema de escrita, não somente com relação a sua base alfabética, mas também ortográfica.

Isto posto, com base na discussão que envolveu a hipótese de que os estágios de escrita não expressam conhecimentos construídos *mental* e *originalmente*, no pensamento do aluno, com esta investigação teórica defendemos a valorização do investimento do trabalho

pedagógico nas etapas preparatórias da alfabetização que, com a hegemonia da concepção construtivista, passaram a ser vistas como pertencentes às práticas consideradas *tradicionais*.

Porém, não se trata de ignorar os pensamentos que acompanham as práticas de uso da leitura e da escrita, pois é inegável a existência de estados mentais concomitantes às ações de ler, escrever, compreender, inferir, interpretar um texto etc. Assim, apenas procuramos chamar a atenção para o fato de que esses estados não podem ser tomados como sendo os fundamentos para o desenvolvimento da aprendizagem do sistema da língua escrita e da leitura e, igualmente, as responsáveis por construir esquemas que permitiriam a compreensão de sentidos relacionados às práticas letradas. Pois, a partir desse modo de interpretar, a aprendizagem da leitura e da escrita passou a ser concebida como uma construção que não dependeria do uso da linguagem.

Dessa forma, com base na discussão de que os estágios de escrita não expressam conhecimentos construídos *mental* e *originalmente* no pensamento do aluno, com esta investigação teórica defendemos a valorização do investimento do trabalho pedagógico nas etapas preparatórias da alfabetização que, com a hegemonia da concepção construtivista, passaram a ser vistas como pertencentes às práticas consideradas *tradicionais*.

Portanto, à luz do pensamento de Wittgenstein, procuramos fazer uma análise da interpretação psicogenética sobre a natureza dos registros espontâneos, e, com base nas exemplificações, argumentamos que a teoria da *psicogênese da língua escrita* mantém muitos alfabetizadores construtivistas presos ao modelo referencial de linguagem, pois, doravante a essa perspectiva, as escritas espontâneas foram vistas como representações isomórficas do pensamento do alfabetizando.

A partir da concepção *mentalista* de que as hipóteses de escrita seriam fruto de *algo* extralinguístico, um dos objetivos da aplicação da terapia filosófica proposta foi mostrar que as condições de possibilidades de sentidos, não apenas enquanto se aprende a língua materna, oralmente, mas também a sua modalidade escrita, são de *natureza linguística*. Por exemplo, o tipo de registro espontâneo “OEK”, para representar a palavra *BONECA*, enquanto o aluno ainda aprende o sistema de escrita alfabética, não corresponde aos processos oriundos de um estado mental considerado original, mas representa os conhecimentos convencionais que o aluno já aprendeu, de modo tácito, ou não, apesar de ainda não dominar, formalmente, as regras que orientam o funcionamento do sistema de escrita.

Não desprezamos que se realizem as sondagens diagnósticas de escrita, todavia, essas serão instrumentos significativamente úteis apenas quando o alfabetizador não perder de vista a natureza convencional do sistema de escrita. Portanto, ao observar os resultados das escritas

espontâneas de alunos alfabéticos, ou não, o alfabetizador não deve ancorar-se em critérios que pretendem ir além das *convenções normativas*. À vista disso, reiteramos a valorização de aspectos específicos do ensino para a aprendizagem da aplicação de regras que orientam os usos das bases alfabética e ortográfica.

Nesse sentido, a aprendizagem de uma regra não advém de um estado mental. Para Wittgenstein, seguir regras é uma prática e, dessa forma, não poderíamos segui-las privadamente. Por exemplo, quando a criança compreende o significado de uma palavra, adquire uma capacidade para usá-la que não pode mais ser explicada, pois, simplesmente se domina uma prática ou técnica.

Dessa maneira, observamos que, quando o aluno escreve sozinho, por exemplo, a palavra “BONECA”, pressupomos que ele já aprendeu o domínio de uma técnica que lhe permitirá escrever inúmeras vezes essa palavra, sem que seja necessário postular princípios mentais para representá-la através da modalidade escrita, porque aprender a seguir regras de uso do sistema da língua escrita corresponde a conhecer um mecanismo e aprender os seus usos. E não podemos deixar de levar em consideração que há usos que só conseguem ser aprendidos por meio do próprio uso. Portanto, valendo-se dessa perspectiva, alfabetizar-se implica aplicar a técnica dos usos do sistema da escrita, e, a partir do seguimento de suas regras, o aluno participa, paulatinamente, da diversidade de contextos de práticas letradas que pertencem à cultura escrita.

Com a realização de uma autoterapia filosófica, constatamos que as implicações da concepção construtivista, na prática pedagógica, relegaram, para segundo plano, ações específicas dos processos pedagógicos, abstraindo-as das circunstâncias concretas de ensino. Essas implicações contribuíram também para reforçar orientações didáticas que valorizam supostas ações mentais do aluno, que passou a ser considerado como um *sujeito ativo e cognoscente* na construção de seu próprio conhecimento, e, no entanto, ao mesmo tempo foi estigmatizado com “etiquetas” que corresponderiam às características de suas hipóteses de escrita.

Como pudemos apreender ao longo desta pesquisa, devido à imposição do psicologismo, na área de alfabetização, que advém, especialmente, do modelo teórico da *psicogênese da língua escrita*, imagens dogmáticas se constituem; e sabemos que as mesmas ainda se encontram presentes no pensamento de muitos alfabetizadores. Dessa forma, consideramos tais imagens como geradoras de possíveis confusões conceituais que requerem a aplicação da terapia filosófica para o esclarecimento conceitual do uso dogmático de conceitos, no interior das teorias pedagógicas.

Tomando-se por base essas considerações, não buscamos chegar a soluções prontas para a resolução de problemas complexos que circunscrevem a alfabetização. Todavia, acreditamos que novas pesquisas podem dar continuidade a este trabalho, levando em consideração a nossa intenção de não propor a eficácia de um único modelo teórico em detrimento de outros, mas de ampliar as perspectivas de observação dos processos de aprendizagem e de especificidades do ensino da língua escrita para além de um modelo epistemológico psicogenético, bem como para relativizar as imagens unilaterais que dele advém.

Com isso, objetivamos instigar o leitor a refletir sobre as implicações de visões sectárias na alfabetização, o que requer reconsiderar o uso dogmático de determinados conceitos no campo da educação, rever aspectos do projeto de formação do alfabetizador, assim como pensar na ampliação de possibilidades para o ensino formal da leitura e da escrita.

Wittgenstein não foi um pensador da educação e nem mesmo da alfabetização, embora ele tenha assumido, em uma fase de sua vida, a função de professor primário. Contudo, com os pensamentos desse filósofo, os professores e, em especial, os alfabetizadores podem aprender e rever a sua própria formação, observar criticamente aspectos de sua atuação pedagógica e o seu modo de conceber os processos de aprendizagem na alfabetização.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi. Revisão da tradução Ivone Castilho Beneditti. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ARENDT, Hannah. A Crise na Educação. In: _____. **Entre o Passado e o Futuro**. 4. ed. Tradução: Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Editora Perspectivas, 1997.

AZANHA, José Mário Pires. Alain ou a Pedagogia da Dificuldade. In: ALAIN, Émile Chartier. **Reflexões sobre a Educação**. Tradução: Maria Elisa Mascarenhas. São Paulo: Edição Saraiva, 1978.

_____. Proposta Pedagógica e autonomia da escola. **Cadernos de História e Filosofia da Educação**, n. 4, p. 11-21, 1998. Disponível em: <http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/acervo_jmpa/PDF_SWF/63.pdf>.

_____. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006.

_____. **Uma ideia de pesquisa educacional**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

BELINTANE, Claudemir. **Oralidade e alfabetização: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento**. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Da corporalidade lúdica à leitura significativa: subsídios para formação de professores**. São Paulo: Scortecci, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997a. 126p.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Algumas questões de linguística na alfabetização. **Caderno do Professor (Belo Horizonte)**, Belo Horizonte, v. 1, n. 12, 2005.

_____. **Alfabetização e Linguística**. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção pensamento e ação na sala de aula).

CAPOVILLA, Alessandra G. S.; CAPOVILLA, Fernando C. **Alfabetização: método fônico**. 4. ed. revisada e ampliada. São Paulo: Memnon, 2007.

CARRARO, Patrícia Rossi. **Crenças e representações dos professores sobre o construtivismo, parâmetros curriculares nacionais (PCN) e as inovações pedagógicas, no contexto das diretrizes propostas para o ensino fundamental a partir da nova LDB.** 2002. 339f. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca. O Discurso Pedagógico das Diretrizes Curriculares Nacionais: Competência Crítica e Interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 155-165, mar. 2001a.

_____. **Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001b.

_____. A teoria na prática é outra? Considerações sobre as relações entre teoria e prática em discurso educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, maio-ago. 2011.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca. **José Mario Pires Azanha.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

CHOMSKY, Noam. **Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente.** São Paulo: Editora UNESP, 2005.

CLAPARÈDE, Édouard. Prefácio. In: PIAGET, Jean. **A Linguagem e o Pensamento da Criança.** Traduzido de *Le Langage et la Pensée chez l'enfant*. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura S.A, 1959.

_____. **A Escola sob medida e estudos complementares sobre Claparède e sua doutrina, por Jean Piaget – Louis Meylan – Pierre Bovet.** Traduzido de *L'Éducation Fonctionnelle*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura S.A, 1973.

COLELLO, Silvia de Mattos Gasparian. A Construção do Conhecimento no Ensino da Língua Escrita: da Teoria à Prática. **Revista Internacional d'Humanitats 13**, CeMOrOc-Feusp, Núcleo Humanidades-ESDC, Univ. Autónoma de Barcelona, 2007.

_____. **A escola e as condições de produção textual: conteúdos, formas e relações.** 495f. Tese (Livre-Docência) – Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

COLL, César. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento.** Tradução: Emília de Oliveira Dihel. Porto Alegre: Artmed, 1994.

_____. Psicologia e Educação: aproximação aos objetivos e conteúdos da Psicologia da Educação. In: COLL, César; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Alvaro (Org.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: psicologia da educação.** Tradução: Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 7- 21. v. 2

COSTA, Claudio Ferreira. **Wittgenstein e a Gramática do Significado**. 1982. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Linguagem) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1982.

COSTA VAL, Maria da Graça. O que é ser alfabetizado e letrado. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (Org.). **Práticas de Leitura e Escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

D'OLIVEIRA, Armando Mora. Vida e Obra.. In: **Wittgenstein – Os Pensadores**. Tradução: José Carlos Bruni. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, Ltda, 1999.

DUARTE, Newton. **Vigotsky e o “Aprender a Aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

DUARTE, Newton; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **O conhecimento é uma invenção ou reinvenção da realidade? Para uma crítica marxista à Epistemologia Construtivista**. Grupo de Pesquisa “Estudos Marxistas em Educação”. Araraquara, São Paulo: Universidade Estadual Paulista-UNESP, [s.d.].

DUBREUCQ, Francine. **Jean-Ovide Decroly**. Tradução: Carlos Alberto Vieira Coelho, Jason Ferreira Mafra, Lutgardes Costa Freire, Denise Henrique Mafra. Organização: Jason Ferreira Mafra. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

FANN, K. T. **El Concepto de Filosofia en Wittgenstein**. Tradução: Miguel Angel Bertran. Madrid: Editorial Tecnos, 1975.

FATTURI, Arturo. Comportamento e Linguagem na Filosofia da Psicologia de Ludwig Wittgenstein. In: MORENO, Arley Ramos (Org.). **Wittgenstein – compreensão**: adestramento, treinamento, definição. Campinas: UNICAMP, Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência, 2014. v. 68. (Coleção CLE).

_____. Palavras: as Investigações Filosóficas de Ludwig Wittgenstein. **Revista Sísifo**, Feira de Santana-BA, v. 1, n. 2, 2015. Disponível em: <<http://www.revistasisifo.com/2015/12/palavras-as-investigacoes-filosoficas.html>>. Acesso em: 01 mar. 2018.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre Alfabetização**. Tradução: Horácio Gonzales. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1988. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

_____. **Alfabetização em Processo**. Tradução: Sara Cunha Lima, Marisa do Nascimento Paro. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Com todas as letras**. Tradução: Maria Zilda da Cunha Lopes, retradução e cotejo de textos: Sandra Trabucco Valenzuela. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **O ingresso na escola e nas culturas do escrito**: seleção de textos de pesquisa. Tradução: Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução: Diana M. Linchestein, Liana Di Marco, Mário Corso. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

GLOCK, Hans-Johann. **Dicionário Wittgenstein**. Tradução: Helena Martins, revisão técnica: Luiz Carlos Pereira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

GONÇALVES, Carolina Fragoso. Educação em Wittgenstein: uma possibilidade frente ao “construtivismo piagetiano”. In: VENLETRARTE, 2011, Campos dos Goytacazes. **Anais...**, 19 a 21 out. 2011.

GOTTSCHALK, Cristiane Maria Cornélia. Reflexões sobre Contexto e Significado na Educação Matemática. In: ENCONTRO PAULISTA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, VII, 2004, São Paulo. **Anais...** São Carlos: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2004. p. 1-9. v. único.

_____. Três concepções de Significado na Matemática: Bloor, Granger e Wittgenstein. In: MORENO, Arley Ramos (Org.). **Wittgenstein: aspectos pragmáticos**. Campinas: UNICAMP, Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência, 2007a. p. 95-133. v. 49. (Coleção CLE)

_____. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, set./dez. 2007b.

_____. Uma leitura do álbum para a pesquisa educacional. In: MORENO, Arley Ramos (Org.). **Wittgenstein – Como ler o álbum?** Campinas: UNICAMP, Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência, 2009. p. 247-280. v. 55. (Coleção CLE).

_____. **O papel do método no ensino**: da maiêutica socrática à terapia wittgensteiniana. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v. 12, n. 1, p. 64-81, dez. 2010.

_____. O conceito de compreensão – a mudança de perspectiva de Wittgenstein após uma experiência docente. **International Studies on Law and Education**, CEMOrOc-Feusp/IJI, Universidade do Porto, 12 set.-dez. 2012.

_____. A inserção nos jogos de linguagem da perspectiva de uma epistemologia do uso. **International Studies on Law and Education**, CEMOrOc-Feusp/IJI, Universidade do Porto, 2013a.

_____. Natureza, Gramática e Aquisição de Conceitos. In: MORENO, Arley Ramos (Org.). **Wittgenstein e a Epistemologia**. Campinas: UNICAMP, Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência, 2013b. p. 109-127. v. 63. (Coleção CLE).

_____. O paradoxo do ensino da perspectiva de uma epistemologia do uso. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 27, n. 54, p. 659-674, jul./dez. 2013c.

_____. A terapia wittgensteiniana como esclarecedora de conceitos fundamentais no campo educacional. In: CONGRESSO LATINOAMERICANO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN., 3., 2015. **Anais...** [s.l.]: FFYL-UNAM-ALFE, 2015a.

_____. Diferentes aspectos da explicação em Wittgenstein – Ecos Socráticos? In: MORENO, Arley Ramos (Org.). **Wittgenstein e seus aspectos**. Campinas: UNICAMP, Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência, 2015b. p. 117-131. v. 72. (Coleção CLE).

_____. **Maiêutica socrática ou terapia wittgensteiniana?** GT: Filosofia da Educação, n. 17, [s.d.].

GRANGER, Gilles-Gaston. **Filosofia, Linguagem, Ciência**. Tradução: Ivo Storniolo e José Luiz Cazarotto. Aparecida, SP: Editora Ideias & Letras, 2013. (Coleção Filosofia e História da Ciência).

HAMELINE, Daniel. **Édouard Claparède**. Tradução e organização: Elaine Terezinha Dal Mas Dias e Izabel Petraglia. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

HERNÁNDEZ, Fernando. Sobre prólogos, leitura e escrita e um pouco de história. In: PÉREZ, Francisco Carvajal; GARCIA, Joaquim Ramos (Org.). **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, 2001.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Infância e ilusão (psico) pedagógica**: escritos de psicanálise e educação. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LA TAILLE, Yves de. A Perspectiva Piagetiana: A questão da universalidade. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Khol de; DANTAS, Heloysa. **Teorias Psicogenéticas em Discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da escola Pública**: a Pedagogia crítico-social dos conteúdos. 1. ed. São Paulo: Editora Loyola, 1985.

LOUREIRO, Marcos Corrêa da Silva. Psicologia escolar: mera aplicação de diferentes psicologias à educação. In: PATTO, Maria Helena Souza (Org.). **Introdução à Psicologia Escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

LYONS, John. **As ideias de Chomsky**. 2. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1970. (Coleção Fontana Modern Masters, dirigida por Frank Kermode).

MACEDO, Lino de. **Ensaio Construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MARCILIO, Maria Luiza. **História da Alfabetização no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2016.

MARCONDES, Danilo. **Textos básicos de linguagem**: de Platão a Foucault. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.

MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. Emília Ferreiro (1935-) e a psicogênese da língua escrita. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). **Sujeitos da história do ensino de leitura e a escrita no Brasil**. São Paulo: Editora UNESP, 2015. p. 245-275. [online]. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/3nj6y/pdf/mortatti-9788568334362.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2018.

MEYLAN, Louis. A Educação Funcional. In: CLAPARÈD, Edouard. **A escola sob medida – A Escola Sob Medida e estudos complementares sobre Claparède e sua doutrina, por Jean Piaget – Louis Meylan – Pierre Bovet**. Traduzido de L'Éducation Fonctionnelle. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura S.A., 1973.

MOORE, George Edward. Las clases de Wittgenstein durante el periodo 1930-1933. In: WITTGENSTEIN, Ludwig. **Ocasiones Filosóficas, 1912 – 1951**. Traducción: Ángel García Rodríguez. Madrid: Ediciones Cátedra, 1997.

MORAES, José. **A arte de ler**. Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

MORENO, Arley Ramos. **Wittgenstein**: através das imagens. 2. ed. Campinas, São Paulo: Editora UNICAMP, 1995.

_____. **Wittgenstein**: os labirintos da linguagem: ensaio introdutório. 1. ed. São Paulo, Campinas: Moderna, Editora da Universidade de Campinas, 2000.

_____. Uma concepção de atividade filosófica. **Caderno Hist. Fil. Ci.**, Campinas, série 3, v. 14, n. 2, jul.-dez, p. 275-302, 2004.

_____. **Introdução a uma pragmática filosófica**: de uma concepção de filosofia como atividade terapêutica a uma filosofia da linguagem. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.

_____. Como ler o álbum? In: _____. (Org.). **Wittgenstein – Como ler o álbum?** Coleção CLE, Campinas: UNICAMP, Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência, 2009. p. 131-182. v. 55. (Coleção CLE)

_____. Introdução a uma Epistemologia do Uso. **Caderno CRH**, Salvador, v. 25, n. 2, p. 73-95, 2012.

_____. Wittgenstein e a Epistemologia. In: MORENO, Arley Ramos (Org.). **Wittgenstein e a Epistemologia**. Campinas: UNICAMP, Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência, 2013. p. 59-89. v. 63. (Coleção CLE)

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização. São Paulo-1876/1994**. São Paulo: UNESP; Brasília: MEC, INEP, COMPED, 2000.

_____. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, maio/ago. 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves. **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília, São Paulo: Oficina Universitária, Editora Unesp, 2014.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de; ARAUJO, Elaine Sampaio; SOUZA, Flávia Dias de; PANOSSIAN, Maria Lúcia; MORETTI, Vanessa Dias. A Atividade Orientadora De Ensino Como Unidade Entre Ensino e Aprendizagem. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo de (Org.). **A Atividade Pedagógica na Teoria Histórico-Cultural**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

OLIVEIRA, Paulo. Implicações do Pensamento de Wittgenstein para o Ensino de Línguas. **Cad. Hist. Fil. Ci.**, Campinas, Série 3, v. 14, n. 2, p. 335-363, jul.-dez. 2004.

_____. Conhecimento e Valor: A ética em primeira pessoa de Wittgenstein e suas implicações para os estudos na tradução. **Tradução em Revista 7**, p. 1-19, 2009.

PASSMORE, Jonh. **The Philosophy of Teaching**. London: Duckworth, 1980.

_____. On Teaching to be Critical. In: PETERS, Richard Stanley. **The Concept of Education**. Londres: Routledge & Kegam Paul, [s.d.].

PATTO, Maria Helena Souza. O papel social e a formação do psicólogo: contribuição para um debate necessário. In: PATTO, Maria Helena Souza (Org.). **Introdução à Psicologia Escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PEARS, David. **As ideias de Wittgenstein**. Tradução: Octanny Silveira da Mota e Leonidas Hegenberg. São Paulo: Cultrix, Editora da Universidade de São Paulo, 1973. (Mestres da modernidade).

PETRAGLIA, Izabel; DAL MAS DIAS, Elaine. Claparède: Funcionalista da Escola Nova. In: HAMELINE, Daniel. **Édouard Claparède**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

PIAGET, Jean. **Para onde vai a Educação?** Tradução: Ivette Braga. 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora Unesco, 1975.

_____. **Psicologia e Epistemologia: por uma teoria do conhecimento**. Tradução: Agnes Cretella. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.

_____. **Seis Estudos de Psicologia**. Tradução: Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24. ed. revisada. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

REIS, Maria Fernanda de Moura. **O Dicionário para escolas primárias de Ludwig Wittgenstein e a virada linguística**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

RIBEIRO, Vera Masagão. Alfabetismo Funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. **Revista Educação & Sociedade**, ano XVIII, n. 60, dez. 1997.

RICHMOND, Peter Graham. **Piaget: Teoria e Prática**. Tradução: Aydano Arruda. São Paulo: IBRASA – Instituição Brasileira de Difusão Cultural S.A, 1975.

ROJO, Roxane (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1968.

RYLE, Gilbert. Ensino e Treinamento. In: PETERS, Richard Stanley. **The Concept of Education**. Londres: Routledge & Kegan Paul, [s.d.].

SÁDABA, Javier. Estudio preliminares para la parte II de Investigaciones Filosóficas. In: **Últimos escritos sobre Filosofía de La Psicología**. Edición preparada por G. H. Von Wright y Heikki Nyman. Madrid: Editora Tecnos (Grupo Anaya, S.A.), 2008.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Ler e Escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1º ano**. Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; concepção e elaboração: Claudia Rosenberg Aratangy (e outros), São Paulo: FDE, 2011.

SAVICKEY, Beth. Wittgenstein's Philosophy: Viva Voce. In: PETERS, Michael Adrian.; STICKNEY, Jeff. (Eds.). **A Companion to Wittgenstein on Education**. Gateway East, Singapore: Springer Nature Singapore Ltd., 2017.

SAWAYA, Sandra Maria. Sociedad de la información, enseñanza y aprendizaje: la reforma educativa en Brasil. Univ. Psychol., Bogotá v. 7. n. 3, sept.-dic., 2008a.

_____. Leitura, Práticas Escolares e a Reforma da Alfabetização no Brasil. **Revista Ibero Americana de Educación**, n. 46, p. 55-69, 2008b.

_____. A Psicologia e o Programa “Ler e Escrever”: a Formação de Professores na Escola. **Educação em Revista**, Belo Horizonte. v. 8. n. 01, p. 157-180, mar. 2012.

_____. Desnutrição e práticas pré-escolares de leitura e escrita. **Estudos Avançados**, v. 27, n. 78, 2013.

_____. Movimentos migratórios e a educação: as diferenças e a psicologia. In: RODRIGUES, Leda Maria de Oliveira (Org.). **Imigração Atual: dilemas, inserção social e escolarização Brasil, Argentina e EUA**. São Paulo: Escuta, 2017.

_____. **Psicologia e educação:** uma introdução das contribuições da psicologia à compreensão do cotidiano escolar. Curitiba: CRV, 2018.

SINCLAIR, Hermine, Prólogo. In: FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Tradução: Diana M. Linchestein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamente. **A criança na fase inicial da escrita:** a alfabetização como processo discursivo. 12. ed. São Paulo, Campinas: Cortez, Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2008.

SOARES, Magda. A reinvenção da Alfabetização. **Presença Pedagógica.** v. 9, n. 52, jul./ago. 2003.

_____. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação,** n. 25 jan./fev./mar./abr. 2004.

_____. **Alfabetização e Letramento.** 7. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2017a.

_____. **Alfabetização:** a questão dos métodos. 1. ed. 1. reimp. São Paulo: Editora Contexto, 2017b.

_____. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. 18. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2017c.

SPANIOL, Werner. **Filosofia e Método no segundo Wittgenstein:** uma luta contra o enfeitiçamento do nosso entendimento. São Paulo: Loyola, 1989. v. 11. (Coleção Filosofia).

SPINILLO; Aline Galvão; ROAZZI, Antônio. A atuação do psicólogo na área cognitiva: reflexões e questionamentos. **Revista Psicologia, Ciência e Profissão,** Brasília, v. 9, n. 3, 1989.

STEGMÜLLER, Wolfgang. **A filosofia contemporânea.** Tradução: Edwino A. Royer. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1976. v. 1.

TOLCHINSKY LANDSMANN, Liliana. **Aprendizagem da Linguagem Escrita:** processos evolutivos e implicações didáticas. Tradução: Cláudia Schilling. 3. ed., 3. imp. São Paulo: Editora Ática, 2003.

VALDÉS VILLANUEVA, Luis Manuel. Estudio preliminar y traducción. In: **Últimos escritos sobre Filosofía de La Psicología.** Edición preparada por G. H. Von Wright y Heikki Nyman. Madrid: Editora Tecnos (Grupo Anaya, S.A.), 2008. (v. II: Lo Interno e lo Externo (1949-1951)).

VARMA, Ved P.; WILLIAMS, Phillip. **Piaget, Psicologia e Educação:** escritos em homenagem a Jean Piaget. Tradução: Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Editora Cultrix, 1980.

WEFFORT, Francisco C. Educação e Política (Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade). In: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

WEISZ, Telma. Prefácio. In: FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre Alfabetização**. Tradução: Horácio Gonzales et. al. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1988. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Tractatus Lógico-Philosophicus**. Tradução e apresentação: José Arthur Giannotti. São Paulo: Companhia Editora Nacional, Editora da Universidade de São Paulo, 1968. v. 10. (Série 1ª – Filosofia).

_____. **Wörterbuch für Volksschulen**. Faksimile der Ausgabe von 1926. Verlag Holder-Pichler-Tempsky. Wien: Druck: Novographik, 1977.

_____. **Philosophical Investigations**. Translated by Gertrude Elizabeth Margaret Ascombe. 3rd ed. Oxford: Basil Blackwell Ltd, 1967.

_____. **Cultura e Valor**. Tradução: Jorge Mendes, revisão: Artur Morão. Lisboa: Edições 70, LDA, 1980.

_____. **Zettel (Fichas)**. Tradução: Ana Berhan da Costa, revisão: Artur Morão. Lisboa: Edições 70, LDA, 1981.

_____. **O Livro Azul**. Tradução: Jorge Mendes. Lisboa: Edições 70, LDA, 1992.

_____. **Investigações Filosóficas**. Tradução: Marcos G. Montagnoli, revisão da tradução: Emmanuel Carneiro Leão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. (Coleção pensamento humano)

_____. Investigações Filosóficas. In: **Wittgenstein – Os Pensadores**. Tradução: José Carlos Bruni. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural Ltda, 1999.

_____. **Gramática Filosófica**. Tradução: Luís Carlos Borges. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

_____. **Anotações sobre as cores**. Tradução e notas: João Carlos Salles Pires da Silva. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

_____. **Da Certeza**. Edição Bilingue. Tradução: Maria Elisa Costa. Lisboa: Edições 70, LDA, 2012.