

Construtivismo e alfabetização no Brasil: o passado e futuro das novas ideias

Bruna Assem Sasso dos Santos
Adrián Oscar Dongo Montoya

Como citar: SANTOS, Bruna Assem Sasso dos; MONTOYA, Adrián Oscar Dongo. Construtivismo e alfabetização no Brasil: o passado e futuro das novas ideias. In: SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; SOUSA, Lilian Pacchioni Pereira de; SARAVALI, Eliane Giachetto (org.). **As pesquisas piagetianas na educação:** contribuições do passado, desafios atuais e perspectivas futuras. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2024. p.213-246. DOI: <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-440.p213-246>



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

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

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

CONSTRUTIVISMO E ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: O PASSADO E FUTURO DAS NOVAS IDEIAS

Bruna Assem SASSO DOS SANTOS²
Adrián Oscar DONGO MONTOYA³

Introdução

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1985/1999), antes de sua exposição, o problema de aprendizagem da leitura e da escrita era tratado como uma questão de métodos. Nesse sentido, a linguagem (oral) se relacionava intrinsecamente à língua escrita, ao ponto de, tradicionalmente, na história pedagógica, os métodos de ensino serem indiscriminados com os próprios processos de aprendizagem.

As preocupações pedagógicas também se reduziam em encontrar o melhor ou o mais eficaz dentre esses métodos – os quais contam com justificativas tanto da linguística como também da Psicologia. Antes da obra de Ferreiro (FERREIRO; TEBEROSKY,

² Doutora em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: bru.sasso@hotmail.com

³ Doutor em Psicologia Social pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), e Professor Associado da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: dongomontoya@hotmail.com

1985/1999), a compreensão que havia acerca da aquisição da língua escrita não era atribuída a construções de natureza conceptual. Isto é, apesar da língua escrita se relacionar com a linguagem oral, de acordo com as concepções que se tinha de como ocorria a aprendizagem da verbalização, não se levava em conta a aquisição da escrita com o fato dela se reportar à língua oral, no sentido de ser aquilo que, na prática, o indivíduo conhece.

A partir da década de 1980, no Brasil, com a chegada de novas perspectivas teóricas, sobretudo na Psicologia, com a psicogênese da língua escrita, colocou-se em xeque os métodos utilizados para a alfabetização até então, e fez com que os professores questionassem tais métodos e inclusive os negassem no uso em suas salas de aula e em suas práticas pedagógicas. As teorias de Jean Piaget e de Emília Ferreiro acabaram por gerar mudanças sem ser, no entanto, de forma total e plenamente condizente com os seus princípios. Dessa forma, reducionismos e distorções de suas interpretações e apresentações fizeram com que o seu saber conceitual se tornasse um método de ensino, desembocando em culpá-las pelo fracasso escolar.

As críticas são tantas e tão duras que chegam a designar a teoria como *desserviço* à Educação do país e remete os analfabetos enquanto *órfãos do construtivismo*. Mas será o construtivismo o culpado por esse fracasso ou até mesmo pela não utilização de nenhuma metodologia para o ensino, por exemplo? Será que o construtivismo de Piaget e Ferreiro coloca em segundo plano o papel do professor? Ou, qual é o real papel do professor no processo de aprendizagem dos seus alunos de acordo com essa teoria? Qual seria o resultado do exame de *DNA* para a alegação de paternidade para o

analfabetismo no país? Poderíamos, de fato, atribuir à Teoria de Piaget e Emilia Ferreiro? Descobrimos que não. E que, contrário ao que foi disseminado acerca dos pressupostos construtivistas, os professores ocupam um lugar importante no processo de ensino-aprendizagem, mas não como mediadores, e sim enquanto interlocutores, tutores, auxiliadores das crianças.

O presente texto é resultante de anos de investigação na busca por compreender a Teoria de Piaget, bem como suas relações com o ensino, a aprendizagem, e o desenvolvimento infantil, principalmente quanto ao progresso do pensamento, da linguagem e da língua escrita, para essa e outras perspectivas teóricas. Abordará, então, não apenas aspectos acerca da aquisição da língua escrita na perspectiva da psicogênese, mas questões epistemológicas, psicológicas e educacionais acerca do tema, relacionando-os. O objetivo é o de trazer à luz a coerência teórica da pesquisa de Ferreiro com os pressupostos construtivistas e evidenciar sua *inculpabilidade* diante à posição de ré pelo analfabetismo no Brasil.

**A visão da epistemologia genética para a alfabetização:
a psicogênese da língua escrita enquanto
atividade conceptual do sujeito**

Segundo Dongo Montoya (2009), Piaget inaugura uma nova maneira de ver a aprendizagem, em términos dinâmicos, no sentido de transformações constantes de sistemas que se repõem, reorganizando-se mediante os desafios que o meio propõe ao sujeito. Essa maneira é uma forma peculiar de se compreender o desenvolvimento humano e a aprendizagem – essa aqui entendida como uma capacidade de transformação de um sistema (de

interpretação ou significação). Por assim ser interpretado, não haveria divisão ou dicotomia entre desenvolvimento e aprendizagem, por serem sistemas dinâmicos e dialógicos.

Nessa perspectiva, aprender é um ato de inteligência (ato intelectual), um ato de organização do mundo e de auto-organização: pois envolve se acomodar (transformar) às leis que o meio/realidade exige, porém, essa acomodação também exige um sistema que assimila (incorpora) e que se acomoda (modifica) aos desafios empíricos (tanto dos objetos comuns como os científicos). É, portanto, um ato de adaptação.

Essa adaptação não é somente de acomodação ou assimilação, mas, de forma contínua e dialética, é integrar a realidade, e, ao (se) integrar (assimilar) a/à realidade, transformar-se (acomodar-se). Acomodar-se requer um sistema interpretativo, pois o que se acomoda é o sistema, e, quando a realidade exige novidades, esse sistema se transforma para poder integrá-lo (ou assimilá-lo).

A pesquisa de Emília Ferreiro conjuntamente com Ana Teberosky mostrou justamente que a aprendizagem da língua escrita significa um assíduo processo de conceptualização da linguagem ou de interpretação representativa. O progresso na língua escrita não é, então, o aperfeiçoamento da cópia (transcrição) de um texto ou o seu decifrado (decodificação): e isso vai de encontro com o pensamento habitual (tradicional).

Pelo contrário, a atividade conceptual do sujeito consiste em assimilar (integrar) os dados da experiência num sistema de relações (relações de diferenças, relações de parte e todo, relações inferenciais e de generalizações construtivas, etc.) e não em reproduzir, mecanicamente, os dados observados (associacionismo). Assim, o

contraponto das pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1985/1999) aos métodos tradicionais é de natureza essencialmente epistemológica.

Além disso, para a Epistemologia Genética, bem como buscamos evidenciar em outro momento (SASSO, 2020), tanto o desenvolvimento da linguagem como o da língua escrita são provenientes da coordenação dos esquemas de ação do sujeito em uma contínua reelaboração e reconstrução. Ambos os desenvolvimentos exigem processos de conceptualização ou de organização lógica e objetiva do mundo, ou seja, não no sentido de serem adquiridas por associações ou mediante reforço, mas por se tratarem de processos conceptuais – levando em conta suas especificidades.

Quanto à psicogênese da língua escrita, observamos que a sua singularidade e dificuldade é que se trata de um conhecimento cultural que precisa ser descoberto como um objeto do mundo. A língua escrita é, assim, um sistema arbitrário, uma vez que dificilmente traz em si características explícitas e concretas de um objeto.

É possível, então, acompanhar um desenvolvimento que parte sempre de um estado de menor equilíbrio para outro cuja estabilidade é maior e mais difícil de ser infringida. Nessa evolução da escrita, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1985/1999), há hipóteses originais de que a criança formula, e que já se tratam de conceptualizações acerca do sistema da escrita – as quais, uma vez constituídas, são muito fortes e precisarão ser provocadas e desestabilizadas (seja por um questionamento ou uma informação que entre em choque com seu pensamento presente).

Esse processo de *conceituação* da língua escrita se realiza a partir do que o sujeito já sabe e já realiza com sucesso na experiência,

que é a prática de falar e de se comunicar por meio da linguagem oral. Será exatamente isso, portanto, que o conduzirá à tomada de consciência no sentido da aquisição da linguagem, que já domina na sua expressão oral, também na sua forma escrita.

Ao agir, no sentido de assimilar alguma coisa do meio físico ou social relacionado à escrita – e essa englobada enquanto sistema –, os novos conteúdos a serem incorporados entram em conflito com a conceptualização inicial do indivíduo (essa ainda não alfabética) acerca da língua escrita, e provoca, aí, perturbações, uma vez que traz consigo algo novo para o qual a estrutura assimiladora não possui instrumento.

Urge, então, que o sujeito refaça seus instrumentos de assimilação em função da novidade. Esse refazer do sujeito sobre si mesmo engendra-se como sendo a acomodação (ou, ainda, a modificação/transformação da estrutura), sendo exatamente esse movimento, essa ação, a responsável pela restauração do equilíbrio uma vez perdido. No entanto, realiza-o em outro nível, criando algo novo, mais consistente, ou majorante, no sujeito. Esse novo fará que as futuras assimilações sobre a língua escrita sejam diferentes das primeiras, absolutamente melhores, em duas dimensões complementares: como conteúdo e como estrutura (forma ou condição prévia de assimilação de outros conteúdos).

A criança passa por etapas em que, antes mesmo do início de seu processo de conceptualização, realiza suas garatujas apenas pelo prazer de grafar no papel seus traços aparentemente sem nexos (*total indiferenciação*).

Depois, em um período em que a marca gráfica ainda não tem relação alguma com a linguagem (*fase pré-silábica*), a criança

constrói hipóteses acerca da linguagem escrita que lhe são originais e segundo as quais o que se representa por meio da escrita é essencialmente o nome das pessoas/os objetos, e que para se escrever precisa-se tanto de um número mínimo de caracteres como de uma variedade desses (*início de diferenciação*).

Posteriormente, o sujeito passa a atribuir um valor sonoro para cada letra e a escrita passa a estar, então, relacionada à linguagem (*fase silábica*); entretanto, o relacionamento entre as partes e o todo ainda não é contemplado (ocorre, na escrita, a supressão dos artigos e outros elementos linguísticos), sobretudo devido à participação da imagem ou do nome dos objetos/pessoas (*início de diferenciação, mas ainda sem coordenação*).

Será somente depois, quando aquilo que o meio externo oferece ao sujeito entrar em conflito com os seus modelos próprios é que haverá, de fato, a necessidade de o indivíduo considerar as particularidades e as coordenar com o que é geral à escrita – apesar disso, neste momento, ainda enfrenta dificuldades (*fase silábica-alfabética*). Quando os problemas forem superados, a criança poderá abordar um modo coerente e lógico de interpretação (que é, por fim, o alfabético).

Neste último (*fase alfabética*), então, o sujeito já terá vencido as barreiras impostas por sua falta de coordenação anterior, possibilitando-o a utilizar-se da escrita enquanto um sistema de representação de sua linguagem oral, levando em conta e ponderando os aspectos particulares tanto de uma quanto de outra (*composição operatória*).

Assim sendo, o sistema alfabético de escrita, na concepção de Ferreiro e Teberosky (1985/1999), é resultado de longo e difícil

processo de sucessivas reorganizações e reconstruções por parte do sujeito do conhecimento, em função de uma interação radical entre esse sujeito e o mundo da cultura letrada, entre sujeitos que se tornam progressivamente escritores e leitores.

No mundo interno (endógeno) do sujeito, em relação às suas hipóteses ou conceptualizações da língua escrita, algo novo é criado. As etapas subsequentes, portanto, são sempre sínteses do que existia (e que já era conteúdo assimilado do meio social, e, por isso, o sujeito não pode ser jamais considerado como tabula rasa, ainda que se levem em conta as suas formulações iniciais). O sujeito recria algo novo (algo que não existia originalmente dentro dele mesmo), e graças à força de sua *ação* (assimiladora e acomodadora).

Para as autoras, a consciência não é fruto do acaso nem transmitida ou herdada geneticamente; antes, à medida que o sujeito se apropria dos mecanismos íntimos de suas ações, ela vai sendo *construída*: elaborada e reelaborada conforme vão surgindo conflitos que coloquem em xeque as formulações existentes até aquele momento. Esse processo não tem fim. Muito menos começo absoluto.

Nessa conjectura, a transmissão verbal, apenas, não é suficiente e eficaz para a aquisição de conhecimentos, muito menos para o domínio da língua escrita, pois ainda são importantes as possibilidades de interação do sujeito com os objetos e outros sujeitos do seu meio, a exploração, a experimentação e a manipulação de materiais que atendam às suas necessidades, e, sobretudo, as relações que deverão ser estabelecidas sobre esses aspectos.

As relações entre aluno-professor na perspectiva do construtivismo quanto ao ensino-aprendizagem da língua escrita

Ferreiro mostrou-nos o quanto várias das práticas usuais no ensino da língua escrita se devem ao que se sabia acerca da aquisição da língua oral, principalmente antes dos anos 60 do século passado (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985/1999). Dessa forma (e até então), a concepção sobre a aprendizagem da língua escrita era tida como uma reaprendizagem da língua oral, revelando a íntima relação entre o desenvolvimento de uma e a aprendizagem da outra. Esses princípios correspondiam, portanto, a concepções psicológicas precisas, além de se relacionarem com as seguidas posturas metodológicas dos educadores.

No entanto, ainda de acordo com a autora, comumente, a leitura e a escrita são ensinadas à criança como algo estranho a ela própria, ou de forma mecânica, ao invés de levá-la a pensar sobre esse objeto com que ela tem, sim, contato (ou seja, não é estranho a ela, mas é próximo) e é de seu interesse conhecê-lo, caso estabeleça relações dos usos sociais que já faz inconscientemente. Entretanto, na concepção tradicional de leitura, o significado aparece em algum momento, magicamente, atraído pela oralização.

Caberia à emissão sonora a graça de atribuir o significado, o qual surge e transforma, assim, a série de fonemas em uma palavra. Nessa perspectiva, segundo a visão de vários autores contemporâneos, o circuito signo visual-tradução, sonora-significação não é um círculo inevitável, mas, sim, que surge como tal em virtude da importância desmensurada que a leitura em voz alta adquire na prática escolar.

Preocupa, ainda, saber que há professores que, pensando em ajudar os seus alunos, insistem em exercícios que associam o desenho com a escrita (e enfatizam somente isso). Nesse caso, a imagem ilustrativa pode ser, ao mesmo tempo que um recurso, um empecilho nesse processo. Isso, porque, apesar de o desenho servir de base conceptual para a escrita, a criança terá que, pouco a pouco, se desvincular dele para estabelecer relações entre a escrita e o signo verbal com que aquela condiz (SASSO, 2020).

Além disso, como bem destacou Ferreiro, são muitos os docentes que “se veem obrigados a uma prática pedagógica dissociadora” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985/1999, p. 31). Posto que para alguns conteúdos escolares são piagetianos (ou, ao menos, tentam sê-lo), na maioria das vezes, em relação a outros conteúdos, acabam desempenhando uma postura que condiz muito mais com outras práticas, como a associacionista (por vezes, sem ao menos saber disso) – vivendo uma verdadeira incoerência epistemológica em seus viveres pedagógicos.

Tal dicotomia acaba sendo insustentável na prática, pois partem de concepções muito distintas acerca do desenvolvimento infantil e da própria criança: ora tratada como ativa, criadora e inteligente (ser pensante), outrora passiva, receptora e ignorante.

Qual seria, então, o papel do professor na aprendizagem do aluno, de acordo com a Epistemologia Genética, a respeito da aquisição da língua escrita pelo sujeito que aprende, visando a uma prática pedagógica coerente com os princípios da Teoria piagetiana acerca da construção do conhecimento?

Ao se considerar tudo o que apresentamos acerca dos princípios epistemológicos que sustentam o construtivismo

piagetiano, a relação entre professor e aluno não poderia ser outra a não ser a de reciprocidade e respeito mútuo. Isso implicaria em superar a disciplina vigilante e de desconfiança resguardada pela figura autoritária do professor – representante dogmático e conteudística da ordem e do progresso –, para se obter relações de equidade e cooperação (sem a predominância de nenhum dos polos da relação).

O interacionismo significa que o conhecimento não acontece somente pela atuação do sujeito nem por pressão do meio que o cerca. Acontece, como o próprio nome diz, pela interação de ambos, com suas extraordinárias complexidades. Na relação entre professor e aluno, compreenderia, assim, acomodações (isto é, ações de mudança) dos sujeitos sobre eles mesmos – professor e aluno – ou respostas do sujeito aos desequilíbrios trazidos pelas assimilações de conteúdos do meio (físico, social, moral e cultural).

Por isso, como Becker (2007) defende, é errado conjugar o verbo *interagir* para um sujeito simples, como, por exemplo: o aluno interagiu com o professor. O correto seria conjugá-lo sempre para sujeitos compostos: o(s) aluno(s) e o professor interagiram ($P \leftrightarrow A$).

De maneira análoga e consonante a Paulo Freire, Becker (2007) equivale o uso incorreto do verbo *dialogar*. Não é certo dizer que “o professor dialogou com ou para sua turma” (p. 11); o correto é falar que professor e aluno(s) dialogaram. A interação (discursiva ou prática), de acordo com o autor, acontece apenas quando ambos os polos presentes na relação agem – quando sujeito e objeto agem –, transformando-se em função dessas ações – e a ação de uns é assimilada pelas ações dos outros, e vice-versa.

Além disso, muito se ouve no contexto educacional sobre o professor ser o mediador do processo de aprendizagem da criança. Mas o que há por trás disso? Quais são os embasamentos que sustentam essa ideia?

A palavra *mediação* também significa intermediação, intermédio, intervenção, interposição, ou aquilo/aquele responsável por intervir na comunicação entre as partes. Em decorrência disso, porém, ao se definir o professor como mediador, significa que algo estará no meio entre o sujeito e o objeto de conhecimento.



Especificamente acerca da língua escrita, entre o aluno (A) e o conhecimento (C), indispensavelmente haveria a necessidade de se ter a atuação o professor (P), desempenhando o seu papel de mediador, sem o qual a aprendizagem não ocorreria, sendo imprescindível, inclusive para a aquisição da lectoescrita (leitura e escrita), essa atividade mediadora, nessa perspectiva.

Em outras palavras, o professor, nesse papel, seria o medianeiro, ou o regulador do conhecimento. Sem ele, não haveria a possibilidade de interação do sujeito sobre o objeto a ser conhecido, desvendado e interpretado. O sujeito fica, assim, fadado às ações de outrem para adquirir ou não o conhecimento que lhe é proposto (se não o for, não se apropriará). Além disso, por trás dessa concepção, ao sujeito caberia o papel de apenas internalizar o que lhe é oferecido ou transmitido. Embora se valorize a história e a

cultura dos indivíduos e do meio que o cerca, torna-se contraditório supor que o sujeito desempenharia um papel ativo nessa explicação, pois, de maneira semelhante à explicação empirista, ao sujeito caberia apenas absorver o que o meio – seja ele social (ou relações sociais) ou cultural (ou a cultura em si) – lhe proporciona ou transmite, submetendo-se e incorporando (sem real necessidade de modificação) – concepção pseudo-empirista.

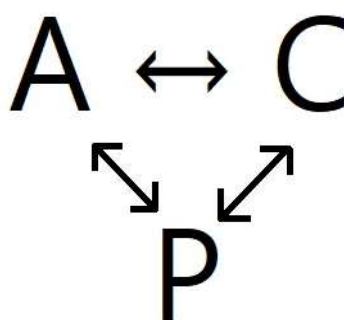
Entretanto, de acordo com Becker (2007), “na concepção atual de docência, tanto professor quanto aluno deve ser compreendido como sujeito epistêmico; sujeito que constrói conhecimento” (p. 8). Ademais, “em nenhum domínio o conhecimento-conteúdo está pronto, acabado; também não se conhecem os limites da capacidade de aprender. [...] o professor é responsável pelo processo de aprendizagem do aluno” (p. 9).

É coerente ao professor propiciar ambientes nos quais, além de predominar o respeito mútuo, se privilegiam, também, as relações que envolvem a cooperação, e nos quais as crianças tenham problemas a resolver. Nas palavras de Piaget:

O primeiro receio (e para alguns, a esperança) de que se anule o papel do mestre, em tais experiências, e que, visando ao pleno êxito das massas, seja necessário deixar os alunos totalmente livres para trabalhar ou brincar segundo melhor lhes aprouver. Mas é evidente que o educador continua indispensável, a título de animador, para criar as situações e armar os dispositivos iniciais capazes de suscitar problemas úteis à criança, e para organizar, em seguida, contra exemplos que levem à reflexão e obriguem ao controle das situações demasiado

apressadas: o que se deseja é que o professor deixe de ser um conferencista e que estimule a pesquisa e o esforço, ao invés de se contentar com a transmissão de soluções já pronta (PIAGET, 1948/1975, p. 18).

Ao professor, caberia o papel de desencadear os conflitos para o desenvolvimento; além disso, para que, buscando fazer que os alunos se descentrem de si mesmos a ponto de conseguirem relacionar e coordenar um ou mais aspectos (fora do seu próprio ponto de vista), e conquistem a reversibilidade (tanto da ação quanto do pensamento), o professor precisar-lhes-ia proporcionar muito mais de o que podem fazer, mas o que se faz com aquilo que se faz.



(INTERLOCUTOR)

Portanto, os educadores não estariam no meio, mas como interlocutores, questionadores, orientadores, ou tutores dos estudantes. Isto é, em constante interação com o objeto de conhecimento – em relação à alfabetização, à língua escrita – e com os alunos, mas de maneira alguma no meio entre eles, e sim *fora do processo* (apesar de agirem ativamente sobre os sujeitos e o conhecimento – ou conteúdos –, dando possibilidades de assimilações, desequilíbrios, acomodações/transformações, assimilações/

integrações e novos equilíbrios – majorantes), e sofrendo simultaneamente os mesmos processos, de maneira dialética e ininterrupta.

Aspectos históricos dos estudos psicogenéticos e dos métodos de ensino sobre a aquisição da língua escrita

Vasconcelos (1996) relata que, já nos anos de 1920, o nome de Piaget começou a aparecer na cidade do Rio de Janeiro, e, na década subsequente (1930), o posicionamento de Piaget cruzara o oceano e chegara ao Brasil, obtendo certa projeção por causa do interesse pela psicologia infantil de pesquisadores brasileiros como Lourenço Filho e Nilton Campos. Porém, foi em meados da década de 1970 que parece ter ressurgido a curiosidade por Piaget no país.

Na verdade, Piaget entra nas escolas na década de 1970, na Matemática, mas não na alfabetização. O que se tinha era uma verdadeira dissonância, uma vez que, em Matemática, era-se epistemologicamente de um jeito e de outro jeito na língua escrita. Isto é, não se tinha uma elaboração (teoria) que sustentasse uma prática pautada na Epistemologia Genética em termos de leitura e escrita (MELLO, 2015).

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1985/1999), a bibliografia sobre a aquisição da língua escrita que existia à época estava dividida em dois grupos: de um lado estava a bibliografia psicológica, que listava as habilidades necessárias para a aprendizagem da leitura; de outro, estava a bibliografia pedagógica, na qual se observava a antiga discussão sobre o melhor método para se ensinar a ler e a escrever.

É fato que a perspectiva de Emilia Ferreiro colocou em xeque os velhos métodos de alfabetização, pois ressignificava a questão central da alfabetização não a partir de como se deve ensinar, mas de como se aprende a língua escrita, de acordo com a própria autora.

Segundo Vasconcelos (1996), na época, atribuíam-se um papel supervalorizado à escola, delegando a ela obrigações maiores do que podia ter, como se a escola tivesse a responsabilidade de erradicar os problemas estruturais da sociedade pós-Ditadura Militar. Esse é o cenário para a propagação do construtivismo, especialmente com Emilia Ferreiro relacionada à alfabetização.

É nesse contexto que entra a teoria de Emilia Ferreiro no Brasil, desde – e principalmente depois de – 1985, em uma das mais importantes revistas especializadas em educação, com circulação nacional, *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, e, posteriormente, com o lançamento de seu livro, em coautoria de Ana Teberosky, por meio de Congressos e Simpósios de educadores e, então, da primeira edição brasileira, com o título *Psicogênese da Língua Escrita*.

As ideias de Ferreiro causaram grande impacto sobre a concepção que se tinha acerca do processo de alfabetização, influenciando as próprias normas do governo para a área, expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), anos seguintes. Porém, desde a chegada de seu pensamento no país, a visão não era uniforme, isto é, várias versões de construtivismo podiam ser encontradas: “eram tantos os retratos construtivistas quanto eram os pintores” (VASCONCELOS, 1996, p. 106).

As descobertas de Ferreiro e Teberosky (1985/1999) foram tão fortes e se espalharam rapidamente no Brasil que, na época, a sua

disseminação causou preocupação na própria autora, principalmente pela forma como o construtivismo poderia estar sendo apresentado e conhecido nos ambientes escolares.

Um dado relevante é que 25% dos adultos do país eram analfabetos, então ansiava-se por uma solução para reduzir esse índice de analfabetismo. Quando emergiu essa mulher, não se titubeou em transformá-la em método. Logo as suas descobertas se tornaram assunto obrigatório nos meios pedagógicos se espalhando pelo Brasil, como marco de disseminação da teoria de Piaget, principalmente por meio de convênios entre organizações educacionais e grupos de trabalho que ofereciam consultorias numa perspectiva construtivista.

Na década de 1980, o estado de São Paulo passou a trabalhar com o construtivismo de maneira obrigatória no lugar de se utilizar as cartilhas (que, por vezes, juntavam princípios de vários métodos de alfabetização⁴, como o sintético e o analítico, mas que categoricamente engendraram a associação de imagens e letras com o objetivo de facilitar o aprendizado – “alfabetização pela imagem” –, tratando a alfabetização como um processo de codificação e decodificação apenas).

Nesse parâmetro, havia os professores resistentes ao construtivismo e os que o abraçaram cegamente, mesmo sem conhecerem de fato a teoria. Isso, pelo fato de se ter de trabalhar, obrigatoriamente, algo que não se tinha uma metodologia ainda.

⁴ Ou métodos de *ensino* inicial da leitura e da escrita.

Imagine: quem não é construtivista se torna construtivista por meio de um Decreto⁵?

Destarte, o resultado não poderia ser outro a não ser uma fatalidade. De acordo com Moraes (2016), “muitos educadores passaram não só a questionar e negar o uso de tais métodos [tradicionais], o que nos parece muito acertado, mas a apostar numa ‘alfabetização sem metodologia’, sem um plano de atividades intencionalmente concebidas para ensinar a escrita alfabética” (p. 24). Ao mesmo tempo em que, “mesmo quando se diziam ‘construtivistas’, os professores usavam, rotineiramente, atividades de cópia de letras e sílabas e ensinavam famílias silábicas” (MORAIS, 2016, p. 26).

Não se tornava a teoria a culpada pelo fracasso que lhe seria atribuído, posteriormente, por autores como Ribeiro (1991), Capovilla (2003) e Mortatti (2016). O egocentrismo que assola nossa sociedade, no entanto, potencializado, muitas vezes, pela própria competitividade acadêmica, fez que, para muitos, *só existisse o preto e o branco, o cinza, nem pensar*. Se os desdobramentos da implantação distorcida do construtivismo fora um fracasso, a teoria por si também precisou ser desprezada e não pode mais ser levada a sério pelos críticos.

Desde o início da divulgação do pensamento construtivista de Emília Ferreiro sobre alfabetização no Brasil, em meados dos anos de 1980, as tensões decorrentes da

⁵ Para mais detalhes, ver: OLIVEIRA, Fernando Rodrigues de; NEVES, Diego Benjamim. A implementação do construtivismo em alfabetização na perspectiva de Ferreiro e Teberosky na rede municipal de ensino de São Paulo (1983-1988). **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 12, 2020.

apropriação desse pensamento no âmbito de propostas oficiais estavam relacionadas com as discussões sobre o significado da ‘revolução conceitual’ proposta pela autora. Embora essa tensão pareça ter-se amenizado e embora não se tenham notícias de que a pesquisa de Ferreiro e colaboradores tenha sido refutada em seus fundamentos e resultados, vêm sendo apresentadas muitas críticas relacionadas, sobretudo, à dúvida a respeito do papel do ensino, da escola e do professor desse ponto de vista. Tais dúvidas relacionam-se com o fato de no livro *Psicogênese da língua escrita* não se encontrar uma proposta didática de alfabetização, nem ‘receitas prontas’ com intenção de garantir o sucesso da alfabetização de todas as crianças em fase inicial de escolarização (MELLO, 2015, p. 264).

O que esses autores negligenciam é que o erro se encontrava na atitude precipitada da implantação e não na teoria que a embasava. Ribeiro (1991), por exemplo, não nega a importância da pesquisa de Ferreiro, mas evidencia o trato *espontâneo* das produções infantis das crianças envolvidas na pesquisa da autora. Para ela, se, de acordo com a concepção de Ferreiro, o processo de ensino deve reproduzir esse processo de desenvolvimento espontâneo das crianças, o ensino não teria papel algum, já que existe negação desse papel na obra de Ferreiro, pois não se encontra nela “[...] uma explicação de como a intervenção alfabetizadora interage ou pode interagir com esse processo espontâneo” (p. 69).

Assim, os níveis de organização linguística adquirida pela criança foram abrangente e erroneamente interpretados como sendo uma sucessão espontânea e determinada de estruturas previamente existentes (bem como ocorre no apriorismo), e não como sistemas

de composição construídos pelo sujeito e que se sucedem em função de autênticos e difíceis esforços de reconstrução conceptual (verdadeiro interacionismo) (DONGO MONTTOYA, 2020).

Por esse modo, ficou fácil exterminar a teoria psicogenética da construção da escrita e impossibilitar a criação de uma pedagogia capaz de promover aprendizagem inteligente dos saberes.

O mundo inteiro vem discutindo o método. Aqui não, só existe a verdade de ‘santa’ Emília Ferreiro. O Brasil inteiro fica de joelhos diante dela”, critica Capovilla, nascido em Valinhos (SP) e formado em psicologia pela PUC de Campinas (SP). Para ele, o atual método de alfabetização baseado nos construtivistas, e por conseguinte adotado pelos PCNs, são ‘obras-primas de burrice pré-científica’. Jean Piaget (1896-1980), criador do construtivismo, e o educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997) seriam outros profetas ultrapassados pela nova crença fônica. ‘Piaget e Paulo Freire foram gigantes, mas de seu tempo’, defende Capovilla. Para o pesquisador, Emilia Ferreiro teria feito alguns progressos em relação a Piaget, mas permanecido ligada ao arcabouço teórico, ‘ignorando toda a pesquisa feita desde 1985, que resultou no advento da neuroimagem, da tomografia computadorizada, da ressonância magnética. Tudo isso nos ensinou que Piaget estava francamente errado. Ciência tem prazo de validade’, prega, apesar de esclarecer que sua crítica ao construtivismo diz respeito somente à alfabetização. É uma briga boa, quase uma cisma da pedagogia. Para tentar se situar em um dos lados, é preciso diferenciar os dois conceitos: em resumo, enquanto a proposta

construtivista dos PCNs professa a adoção de textos inteiros desde os primeiros dias de aula, familiarizando as crianças com letras e palavras em um ‘texto real’, o método fônico apregoa que as letras devem ser apresentadas e conhecidas por meio da associação com os sons que emitem. Ou seja, ao mesmo tempo que uma frase famosa de Freire é ‘ler não é decifrar’, Capovilla sustenta que ‘ler é decodificar’ (CAPOVILLA, 2003).

De acordo com Morais (2016), “os que, de forma equivocada, acusam nossas escolas de ‘terem se tornado construtivistas’ tendem a apresentar como salvação a adoção de métodos fônicos” (p. 26).

A tese de doutorado intitulada *Alfabetização de adultos: Freire, Ferreiro, Vygotsky – contribuições teórico-metodológicas – a formulação de propostas pedagógicas*, defendida em 1998 por Tânia Maria de Melo Moura, na PUC/SP, sob a orientação de Casali Alipio Marcio Dias, traz informações sobre a falta de referencial teórico entre os profissionais da área de alfabetização de jovens e adultos no estado de Alagoas e também em outros estados do Brasil, apontando que esse fato provoca uma ‘[...] inconsistência nas práticas [...]’ (MOURA, 1998, p. 11), levando os professores a utilizarem em suas práticas os chamados ‘métodos tradicionais’, misturados com os ‘caminhos metodológicos’ percorridos por Paulo Freire nas décadas de 1950 e 1960, além de introduzirem elementos do ‘construtivismo’ de Emília Ferreiro e ‘[...]’

algumas práticas [que] já se anunciam vygotskyanas' (ibidem, p. 11) (MELLO, 2015, p. 270).

Esses métodos tradicionais, os assim chamados sintéticos e analíticos, têm como suporte a “atividade” perceptual do aluno, que, longe de integrar e compor as relações observadas, apenas os justapõe e reproduz mecanicamente. E, oposta a essa atividade, as pesquisas de Ferreiro evidenciaram que a aquisição inteligente da língua escrita se produz pela ação conceitual da criança, sujeito do conhecimento, o que é uma coisa completamente diferente do uso da percepção que exige apenas ações reprodutivas e não criativas.

Precipitadamente, as pesquisas de Emília Ferreiro foram interpretadas como uma estratégia de ensino-aprendizagem fundada na percepção dos educandos, nos moldes dos métodos tradicionais. Assim, a teoria de Ferreiro foi equivocadamente considerada como uma alternativa pedagógica acabada, que podia simplesmente suceder os métodos tradicionais de ensino, servindo como base para um projeto pedagógico incipiente e inconsistente, sem subsídios materiais de ação, para suprir um sistema remoto, organizado e legitimado.

O ponto é que a aprendizagem da língua escrita, na perspectiva da Epistemologia Genética, deveria ter sido considerada como uma teoria que poderia gerar reflexões e, assim, sustentar práticas pedagógicas que fossem ao encontro dos seus pressupostos, ajudando as crianças a reconstruir em suas mentes as propriedades de sua língua materna, cujos membros criaram e adotaram há muitos anos. Isso, porque a aprendizagem da língua escrita, conforme apresentado por Ferreiro e Teberosky (1985/1999), não ocorre por mera transmissão, mas presume um

percurso evolutivo, de reconstrução, em que a ação do sujeito aprendiz desencadeará novos conhecimentos a caminho da escrita alfabética.

Entretanto, pelo contrário, segundo Dongo Montoya (2020), a teoria da autora foi concebida como puro e despótico novo método de ensino (sem assim o ser), que envolvia uma falta-quase que uma aversão a qualquer tipo de metodologia (ao encontro do apriorismo, inclusive, em que o papel do professor é completamente dispensável), contraditoriamente à real proposição construtivista. Assim, infelizmente, não foi tido como um elemento importante para a reflexão e debate e para a construção coletiva de um ensino democrático alternativo.

Lamentavelmente, ainda fica o legado da psicogênese da escrita como parâmetro de avaliação das competências linguísticas e não como processo construtivo e reconstrutivo, em decorrência justamente dessa má interpretação dos níveis como sucessão natural e ou obrigatória de estruturas preexistentes.

Tabela 1 – Algumas tendências equivocadas das proposições construtivistas

Proposições Construtivistas	Tendências Equivocadas e Reducionistas da Transposição Pedagógica
Evolução psicogenética entendida como um processo ativo e pessoal de elaboração cognitiva, a partir das experiências vividas.	<ul style="list-style-type: none"> Ausência de intervenções pedagógicas para não “atrapalhar” o processo individual de aprendizagem, isto é, sem a preocupação de propor experiências ou situações favoráveis à construção do conhecimento.

<p>Construção do conhecimento a partir de condições favoráveis para o envolvimento pessoal, a elaboração e testagem de hipóteses, a possibilidade de descoberta e a apropriação do saber significativo. Um ensino capaz de respeitar o tempo de aprendizagem, as experiências e os conhecimentos já construídos pela criança, compreendendo o erro como parte desse processo de aprendizagem.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Prática pedagógica como um ativismo didático de duração imprevisível, não necessariamente colocando a criança como foco da intervenção didática. • Desconsideração do planejamento • Aceitação de qualquer tipo de erro sem o esforço interpretativo para compreender a sua “lógica” ou para transformá-lo em um recurso para a superação das dificuldades.
<p>Identificação de momentos conceituais de compreensão e produção da escrita: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Divisão da classe ou de subgrupos de trabalho “por níveis”. • Planejamento e proposição de “atividades por níveis”. • Pretensão de hierarquizar a aprendizagem em “etapas”, induzindo a progressão do conhecimento a partir da sucessão dos “níveis” descritos. • Avaliação da aprendizagem unicamente com base nos “níveis” em tentativas de “classificar” as crianças e seus saberes sobre a escrita.

<p>Escrita espontânea como oportunidade de produção significativa para a reflexão linguística e para a constituição da autoria (o aprendiz-autor).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Deixar a criança escrever livremente, sem interferências e por tempo indeterminado e sem propósitos ou destinatários definidos. • Evitar a correção ou qualquer forma de revisão textual
<p>Interlocução como recurso para a troca de informações e desestabilização das hipóteses construídas, favorecendo a possibilidade de avanço.</p>	<p>Promoção de trabalhos em grupo, supondo a interlocução como consequência necessária do “agrupamento de pessoas”.</p>
<p>Escrita do nome próprio como conhecimento significativo que pode funcionar como um referencial estável de escrita na tentativa de outras produções ou de reflexão sobre a língua.</p>	<p>Ensino do nome próprio como a primeira lição do ano e pré-requisito para as demais aprendizagens.</p>
<p>Para aproximar a língua de seus usos sociais, estímulo ao uso de vários portadores textuais, em diferentes possibilidades de uso, funções ou gêneros de escrita.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Composição de livros didáticos que, pretendendo substituir as cartilhas, agrupam diferentes tipos textuais, mas não asseguram as especificidades do portador nem as reais situações de uso. • Trabalhar só com textos em detrimento de uma reflexão mais sistemática sobre o funcionamento do sistema.
<p>Reflexão sobre a escrita para o avanço na compreensão do funcionamento desse sistema linguístico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar com textos só depois de “dominada” a escrita alfabética.

Fonte: Colello e Luize (2005)

No quadro publicado em um artigo científico por Colello e Luize (2005), procuram-se sistematizar os aspectos e equívocos mais frequentes na assimilação das ideias de Emilia Ferreiro. Vislumbramos, assim, que (infelizmente) a mesma interpretação reducionista encontrada quanto aos níveis da inteligência descoberta por Piaget (sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto, operatório formal) passou, também, a ser amplamente encontrada quanto aos níveis de organização da língua escrita: estruturas pré-formadas que se manifestam sucessivamente.

Silva (2015) e Moura (2009), entre outros pesquisadores, também destacam que não há relações entre a concepção que os professores possuem acerca do desenvolvimento infantil e dos processos de ensino e aprendizagem, suas práticas pedagógicas e à Teoria de Piaget e de Ferreiro. Não podemos, dessa forma e de nenhum modo, atribuir o fracasso da alfabetização à adoção dos pressupostos construtivistas.

Considerações finais

A aquisição da língua escrita, consoante à explicação da Epistemologia Genética (psicogênese), conversa com um tipo de educação que destoa da tradicional ou convencional, ou ainda conservadora, que é a predominante no Brasil e em boa parte do mundo. Na verdade, ela converge com um tipo de educação muito mais em um sentido inclusivo, emancipatório e autônomo, que se fosse implementada, especificamente relacionada à alfabetização, teria como objetivo primeiro a tomada de consciência dos educandos

acerca dos processos e mecanismos da língua que já domina de forma tão pessoal e devida. Isto é, precisaria de uma total reformulação didático-pedagógica, não no sentido de *laissez faire*, mas de formação e concepção dos professores para o planejamento intencional e coerente de atividades que levem em conta a consciência fonológica da língua oral e sua aplicabilidade na expressão escrita. E, claramente, não foi isso o que aconteceu com a chegada e disseminação da teoria de Piaget e Ferreiro no país.

As velhas e tradicionais práticas que permeiam a educação (há séculos) – reprodutora de hábitos e de verdades dadas –, não foram superadas e a emancipação dos sujeitos não foi o alvo. O próprio papel do educador não foi discutido e se manteve como sendo o detentor do saber: soberano e intocável. Isso quando não foi diminuído, para *o que nada pode e/ou deve fazer*.

O papel do educador, porém, ao encontro da perspectiva construtivista, bem como buscamos discutir, não é o de transmitir conhecimentos, mas o de criar e oferecer condições que potencializem a aprendizagem e o desenvolvimento integral de seus estudantes. É necessário que os adultos se desprendam da angústia pelo controle total e absoluto dos passos e das expressões das crianças. Somente assim, a *interação* – também por meio do *debate* – e a *possibilidade de fazer escolhas* serão grandes aliados para que o protagonismo da criança possa florescer.

A relação entre professor e aluno, ao encontro dos pressupostos da Epistemologia Genética, dá-se, então, no sentido da reciprocidade e do respeito mútuo – inclusive, na tentativa de se superar a figura autoritária do professor, enquanto representante dogmático e conteudista da ordem e do progresso, ou da disciplina

vigilante e de desconfiança resguardada. No lugar disso, haveria a predominância de relações de equidade e cooperação (sem a sobressalência de nenhum dos polos da relação).

Mesmo que os educadores se utilizassem dos métodos ditos tradicionais (os sintéticos e os analíticos) para a alfabetização, em determinados momentos de intervenção, individual ou até mesmo coletiva, suas posturas enquanto autoridades frente ao conhecimento conduziram os educandos para uma aprendizagem (epistemologicamente) fundamentada no interacionismo (ou, como alguns preferem, construtivismo) – principalmente por não ser por imposição e submissão passiva.

As crianças acabam mostrando o caminho natural de desenvolvimento quando lhes é oportunizado pensar e fazer em relação à língua e em sua expressão escrita, não em um sentido de transmissão de conhecimento (desse vindo de fora), mas no *verdadeiro sentido* “construtivista” (na epistemologia e na prática de forma coesa e coerente, e não o maquiado ou deturpado, como a maioria o encara): de construção e reconstrução, tendo os professores o papel de tutores, auxiliares, interlocutores do saber (aqueles que realizam solicitações e provocam *desequilíbrios* nos educandos).

Especificamente relacionado à alfabetização, é o olhar para o “conteúdo” da língua portuguesa e não o tornar disciplinador, engessado, tratado apenas como forma transmissiva. Entendê-lo como um tipo de conhecimento específico, que possui um progresso em e para a sua aquisição, e entender que essa evolução não acontece do dia para a noite, como em um passe de mágica. Requer, dessa forma, paciência e respeito – ao encontro de todas as demais

propostas e relações desenvolvidas no ambiente escolar e extraescolar. Para ser efetivo, não dá para se contar com a sorte ou com o espontaneísmo, da mesma forma que não se pode despejar sobre os adultos da relação (no caso os educadores/professores) o múnus da aprendizagem dos educandos.

Além disso, é imprescindível a tomada de consciência por parte dos educadores acerca dos processos intrínsecos da aprendizagem (sobretudo desse tipo de linguagem, a escrita – a saber). Como resultado, o desempenhar de sua função de maneira coerente a todo processo também é inegociável, para que tenhamos práticas pedagógicas conscientes, intencionais e coerentes em um ambiente livre, acolhedor, respeitador e responsável.

No entanto, que, conforme apresentamos acerca da trajetória da história da chegada e implementação do construtivismo nos meios oficiais e acadêmicos, ainda hoje, é possível observar que, em uma grande abrangência das realidades escolares, quando há ataques à teoria de Emilia Ferreiro: “convidam-na para um café, usam-na apenas para a avaliação das hipóteses de escrita, e depois se despedem novamente e voltam para suas práticas tradicionais de transmissão e passividade por parte do aluno” (SASSO, 2021, p. 162).

E isso porque até a década de 1980, os métodos sintéticos e analíticos (os quais conotam advir da parte para o todo, ou do todo para as partes – concisa e respectivamente), criados há séculos, desempenham influência nas escolas de nosso país e foram colocados em xeque com a chegada de novas perspectivas teóricas, sem necessariamente assim terem deixado de coexistir. Observa-se, dessa maneira, que a implantação dos pressupostos da teoria de Emilia

Ferreiro não ocorreu por tomada de consciência e/ou convencimento por parte dos professores, mas foi feita de maneira absolutamente impositiva, sem preparação alguma nem da escola e muito menos dos educadores para as mudanças que essa nova concepção teórica (e, sobretudo, epistemológica) requer, inclusive acerca dos seus desdobramentos metodológicos. Ou seja, fora recebida como “receita” pronta e incorporada para simples aplicação (e ainda só à nível de avaliação).

Mas, por quê? Como ocorriam as formações dos professores? Iam ao encontro dos pressupostos da teoria construtivista ou de outras epistemologias? Respondemos que de outras metodologias, sobretudo a empirista. Quando retornassem para suas escolas, era para os professores irem para suas salas de aulas e *agirem de forma construtivista*. Porém, como dar algo que não se tem/não se recebeu/vivenciou? Eis a questão.

Compreendemos que toda prática de ensino reflete a concepção de conhecimento do professor, assim como sua epistemologia. A forma de lidar com o ensino e, conseqüentemente, planejar o agir pedagógico está exatamente relacionada com a epistemologia que adota e embasa sua postura – até mesmo de forma inconsciente, e retrata de maneira clara a compreensão que se tem de como os alunos aprendem.

Isso envolve o grande desafio, em massa, de se possibilitar tomadas de consciência por parte (primeira) dos professores, a fim de promover uma ruptura com os modelos de ensino menos progressistas (muito presentes nos contextos escolares brasileiros) que estão incorporados desde as suas formações iniciais. Dessa forma, destacamos a necessidade de se pensar sobre propostas de/para a

formação (inicial e/ou continuada), conceitual e didática, do pedagogo, levando em conta a necessidade de total reformulação não somente didática, mas – sobretudo – conceptual do professor alfabetizador, como possibilidade para que possa tomar consciência de sua ação profissional e, quando necessário, reconstruí-la, por meio do processo de ação/reflexão.

Aproveitamos para apontar, destarte, para a necessidade de se refletir e discutir também sobre as políticas públicas, o trabalho pedagógico e curricular, envolvendo a aquisição da língua escrita, no sentido de se gerar reformas e novas propostas, não como proposta de disciplina, mas como educação democrática em ampla escala. Portanto, ao apontamos para como fora a chegada da teoria de Piaget e de Emilia Ferreiro no Brasil, constatamos a distorção que houve no processo de disseminação de suas ideias. O saber conceitual foi tratado como método de ensino, causando reducionismos e consequentes más interpretações de suas pretensões e apresentações. Por assim ser, fica compreensível a atribuição do fracasso escolar ao construtivismo, apesar do culpado ser inocente.

Referências

BECKER, F. Ensino e pesquisa: qual a relação? *In*: BECKER, F; MARQUES, T. B. I. (Org.). **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 6-16.

CAPOVILLA, F. Perfil: dissonância na alfabetização. [Entrevista concedida a] MENEZES, Cynara. **Folha Online**. 2003. Disponível em:

<https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u644.shtml>
Acesso em: 03 jan. 2021.

COLELLO, S. M. G.; LUIZE, A. Aventura linguística. **Viver mente e cérebro**: Emilia Ferreiro a construção do conhecimento. Rio de Janeiro: Ediouro/São Paulo: Segmento-Dueto, 2005. (Coleção Memória da Pedagogia, n. 5).

DONGO MONTOYA, A. O. Prefácio. *In*: SASSO, B. A. **Pensamento, linguagem e língua escrita segundo a epistemologia genética**: processos e construções análogos. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 11-16.

DONGO MONTOYA, A. O. **Teoria da aprendizagem na obra de Jean Piaget**. São Paulo: UNESP, 2009.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: ARTMED, 1999. (Originalmente publicado em 1985).

MELLO, M. C. de O. Emilia Ferreiro (1935-) e a psicogênese da língua escrita. *In*: MORTATTI, M. R. L., et al. (Orgs.). **Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil**. São Paulo: Editora UNESP, 2015. p. 245-275.

MORAIS, A. G. **Como eu ensino sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2016.

MORTATTI, M. do R. L. Os órfãos do construtivismo. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 4, p. 2267-2286, 2016.

MOURA, J. F. B. de. **Insucesso dos alunos em leitura/escrita:** as pesquisas de Ferreiro e o construtivismo piagetiano poderiam ser apontados como causa?. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, 2009.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?.** Trad. Ivette Braga. 3. ed. Rio de Janeiro: UNESCO, 1975. (Originalmente publicado em 1948).

RIBEIRO, V. M. M. **Problemas da abordagem piagetiana em educação:** Emília Ferreiro e a alfabetização. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 1991.

SASSO, B. A. **Aquisição da escrita alfabética em escolas democráticas:** implicações epistemológicas e educacionais. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, 2021.

SASSO, B. A. **Pensamento, linguagem e língua escrita segundo a epistemologia genética:** processos e construções análogos. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

SILVA, E. P. da. **Ser professor e a relação ensino-aprendizagem:** uma contribuição piagetiana. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, 2015.

VASCONCELOS, M. S. **A difusão das ideias de Piaget no Brasil.**
São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.