

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Patrícia Camini

**POR UMA PROBLEMATIZAÇÃO DA  
CLASSIFICAÇÃO DAS ESCRITAS INFANTIS  
EM NÍVEIS PSICOGENÉTICOS**



Tese de Doutorado

Porto Alegre  
2015

Patrícia Camini

**POR UMA PROBLEMATIZAÇÃO DA CLASSIFICAÇÃO DAS ESCRITAS  
INFANTIS EM NÍVEIS PSICOGENÉTICOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão de Processos Educacionais

Orientadora:

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Norma Regina Marzola

Capa: *Relativity*. M. C. Escher. Disponível em: [http://en.wikipedia.org/wiki/Relativity\\_\(M.\\_C.\\_Escher\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Relativity_(M._C._Escher)). Acesso em: 20 jul. 2013.

Porto Alegre  
2015

## CIP - Catalogação na Publicação

Camini, Patrícia

Por uma problematização da classificação das escritas infantis em níveis psicogenéticos / Patrícia Camini. -- 2015.

155 f.

Orientadora: Norma Regina Marzola.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

1. Alfabetização. 2. Escrita. 3. Psicogênese da língua escrita. 4. Dispositivo. 5. Foucault, Michel. I. Marzola, Norma Regina, orient. II. Título.

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi realizado com apoio e carinho de muitas pessoas, que, de diferentes maneiras, foram alicerces para a sua execução.

Com admiração e carinho, agradeço à Profa. Dra. Norma Regina Marzola, pela dedicação e investimento que fez na minha formação como professora e pesquisadora. Minha trajetória profissional não seria a mesma sem esse encontro, que me possibilitou grandes aprendizagens.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul e, especialmente, à Faculdade de Educação, que me recebeu por muitos anos como aluna e, mais recentemente, como professora substituta da área de Linguagem e Educação, no curso de Licenciatura em Pedagogia. Agradeço ao Departamento de Ensino e Currículo (DEC) e seus professores, que prontamente me acolheram durante o ano de 2014. Agradecimentos especiais às professoras Dra. Luciana Piccoli, Dra. Maria Isabel Dalla Zen e Dra. Sandra Andrade, que generosamente compartilharam seus conhecimentos comigo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, à Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação e à Biblioteca Setorial da Faculdade de Educação.

Às professoras Dra. Luciana Piccoli, Dra. Maria Alvina Pereira Mariante e Natália de Lacerda Gil, pelo acolhimento desta tese em sua apresentação final. Com admiração, agradeço por poder contar com vocês em um momento tão importante de minha trajetória acadêmica.

Aos professores Dra. Eliane Peres, Dra. Rosa Hessel Silveira, Dr. Carlos Ernesto Nogueira-Ramírez e Dr. Júlio Groppa Aquino, pelas generosas contribuições a esta pesquisa. Em especial, ao Prof. Dr. Justino Pereira de Magalhães, da Universidade de Lisboa, pela constante disposição em auxiliar e pelo acolhimento de minha proposta de Doutorado Sanduíche, o qual, infelizmente, não se concretizou devido aos compromissos profissionais que requeriam a minha presença em Porto Alegre.

À Profa. Dra. Iole Trindade, com quem muito aprendi sobre alfabetização durante os cursos de Licenciatura em Pedagogia e de Mestrado Acadêmico.

À Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e, com muito carinho e respeito, à comunidade da Escola Municipal de Ensino Fundamental São Pedro. Muitas das

experiências que vivenciei nessa Rede se entrelaçam, de alguma forma, ao problema investigado nesta tese.

Às amigas e colegas Luiza, Regina, Renata, Viviane, Patrícia, Ellen, Vanessa, Celina, Sinere e Camila, e ao amigo e colega Marco. Obrigada por todas as conversas, cafés e risadas, principalmente nos momentos mais críticos. Agradeço especialmente à Renata, pelos vários momentos em que generosamente me auxiliou.

Aos meus tios e primos, em especial à Débora, Luiza, Cândida, ao Ricardo e ao PJ, o meu muito obrigada pelo carinho e apoio.

Aos meus sogros, Laetus e Maria Helena, com admiração e amor.

À minha família "mais próxima", por todo o amor e apoio incondicionais, que foram decisivos em todos os momentos da minha vida: Angelo, Luci, Glecy (*in memoriam*), Tatiana, Felipe, Gabriela, Rafael e Laura. Também ao Marcelo e à Maíra, que, mais recentemente, vêm dividindo muitas alegrias conosco.

Ao meu marido Tiago, pela linda história de amor, carinho e cumplicidade que escrevemos juntos há mais de uma década. Seu apoio constante me fez mais forte e feliz no caminho que me trouxe até aqui.

*[...] notoriamente no hay clasificación del universo que no sea  
arbitraria y conjetural  
(BORGES, 2007, p. 105).*

## RESUMO

Esta tese analisa a emergência, a constituição e as linhas de força daquilo que chamei de dispositivo psicogenético, que atua na alfabetização brasileira contemporânea. Esse dispositivo se organizou principalmente a partir da década de 1980, com a disseminação de uma série de práticas psicológicas e pedagógicas nas escolas, incitadas pela ampla divulgação da obra *Psicogênese da língua escrita*, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Argumento que esse dispositivo ganhou efetividade ao apresentar-se como resposta à urgência histórica de alfabetizar a todas as crianças. Com base nos estudos de Michel Foucault, mostro que o dispositivo funciona como ferramenta complexa e produtiva na constituição dos sujeitos. No caso desta pesquisa, ele funciona como uma rede de inteligibilidade sobre a alfabetização, viabilizando determinadas ações, nomeando práticas, organizando e classificando sujeitos. Como aporte metodológico, a pesquisa inspirou-se nas ferramentas genealógicas de Michel Foucault, de forma a customizar um modo de problematizar a alfabetização na atualidade. Assim, empreendi uma análise da verdade que mostra a organização e o poder produtivo desse dispositivo, tecendo um cruzamento de suas estratégias de veridicção e de governo. Como fontes, recorri à análise tanto de obras de referência nas áreas da Educação, Psicologia, História e Filosofia e de materiais de cursos de formação continuada de professores alfabetizadores do governo federal, quanto de obras menos conhecidas ou mais laterais. As análises apontaram para: (1) a emergência da noção de psicogênese da língua escrita no início do século XX e, portanto, como acontecimento anterior à publicação de Ferreiro & Teberosky; (2) a relação entre a constituição do dispositivo psicogenético e a invenção do eu psicológico na alfabetização; (3) a função estratégica do *Teste das quatro palavras e uma frase* nesse dispositivo, atuando na produção de uma modalidade de maquinaria de observação sobre os alfabetizandos; e (4) a operacionalização do dispositivo psicogenético em políticas públicas de formação de professores alfabetizadores no início do século XXI, como o Pró-Letramento e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A tese que atravessa essas análises é a de que esse dispositivo produz determinados modos de ser alfabetizador e alfabetizando, ao propor práticas de identificação, classificação e profilaxia pedagógica "sob medida" das hipóteses da criança sobre o funcionamento da língua escrita; a partir dessas práticas, opera-se uma inclusão preventiva de uma heterogeneidade de escritas infantis que a *Psicogênese*, ao nomear, torna visível. Com isso, proponho a problematização da naturalização adquirida, no Brasil, pelas classificações das escritas infantis em níveis psicogenéticos.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Escrita. *Psicogênese da língua escrita*. Dispositivo. Foucault, Michel.

---

CAMINI, Patrícia. **Por uma problematização da classificação das escritas infantis em níveis psicogenéticos**. Porto Alegre, 2015. 155 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

## ABSTRACT

This thesis analyzes the emergence, constitution and lines of force of what I called psychogenetic dispositif, which acts in contemporary Brazilian literacy. This dispositif was mainly organized from the 1980s, with the spread of a number of psychological and pedagogical practices in schools, incited by the wide dissemination of *Literacy before schooling*, written by Emilia Ferreiro and Ana Teberosky. I argue that this dispositif has gained effectiveness by presenting itself as a response to the historical urgency of teaching all children to read and write. Based on the studies of Michel Foucault, I show that the dispositif functions as a complex and productive tool in the constitution of subjects. In the case of this research, it works as a network of intelligibility on literacy, enabling certain actions, naming practices, organizing and classifying subjects. As methodological input, the research was inspired by the Michel Foucault's genealogical tools, in order to customize a way of questioning literacy today. Thus, I undertook an analytics of truth that shows the organization and the productive power of this dispositive, crossing its strategies of veridiction and government. As sources, this research analyzes reference works in the fields of Education, Psychology, History and Philosophy and materials of continuing education courses for literacy teachers from the federal government, as well as little-known or more lateral works. The analyses pointed to: (1) the emergence of the notion of psychogenesis of written language in the early twentieth century and, therefore, as a previous event to the work of Ferreiro & Teberosky; (2) the relationship between the constitution of the psychogenetic dispositif and the invention of the psychological self in literacy; (3) the strategic role of *Test of the four words and a phrase* in that dispositif, working on the production of a type of observation machinery on literacy; and (4) the operation of the psychogenetic dispositif in public policies of literacy teacher training in the early twenty-first century as the Pro-Letramento and the Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). The thesis that runs through these analyzes is that this dispositif produces certain ways of being literacy teachers and literacy students by proposing identification, classification and "tailored" pedagogical prophylaxis practices of the child's hypotheses on the functioning of the written language; from these practices, it operates a preventive inclusion of a diversity of children's writings that *Literacy before schooling*, by naming, turns it visible. Thus, I propose the problematizing of this acquired naturalization, in Brazil, of children's writings classifications in psychogenetic levels.

**Keywords:** Literacy. Writing. *Literacy before schooling*. Dispositif. Foucault, Michel.

---

CAMINI, Patricia. **For a problematizing of children's writings classification in psychogenetic levels.** Porto Alegre, 2015. 155 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Obra <i>Les Mesures</i> , do pintor flamengo Frans Floris (1517-1570).....	36
Figura 2 - A árvore do conhecimento publicada na <i>Encyclopédie</i> .....	38
Figura 3 - Instrução da <i>Encyclopédie</i> sobre o modo correto de segurar a pena.....	53
Figura 4 - Termômetro de letras.....	58
Figura 5 - 1ª etapa da escrita da criança, segundo Dalhem .....	62
Figura 6 - 2ª etapa da escrita da criança, segundo Dalhem .....	62
Figura 7 - 3ª etapa da escrita da criança, segundo Dalhem .....	62
Figura 8 - 4ª etapa da escrita da criança, segundo Dalhem .....	63
Figura 9 - 5ª etapa da escrita da criança, segundo Dalhem .....	63
Figura 10 - 1º estágio da escrita, segundo Luria .....	65
Figura 11 - 2º estágio da escrita, segundo Luria .....	65
Figura 12 - 3º estágio da escrita, segundo Luria .....	66
Figura 13 - 4º estágio da escrita, segundo Luria .....	67
Figura 14 - 1ª fase da escrita, segundo Freinet .....	69
Figura 15 - 2ª fase da escrita, segundo Freinet .....	70
Figura 16 - 3ª fase da escrita, segundo Freinet .....	70
Figura 17 - 4ª fase da escrita, segundo Freinet .....	71
Figura 18 - 5ª fase da escrita, segundo Freinet .....	71
Figura 19 - Testes ABC .....	78
Figura 20 - Exemplo de avaliação proposta pelos <i>Testes ABC</i> .....	79
Figura 21 - Exemplo de avaliação proposta pelos <i>Testes ABC</i> .....	84
Figura 22 - Nível 1, segundo Ferreiro & Teberosky .....	85
Figura 23 - Nível 2, segundo Ferreiro & Teberosky.....	85
Figura 24 - Nível 3, segundo Ferreiro & Teberosky.....	85
Figura 25 - Nível 4, segundo Ferreiro & Teberosky.....	87
Figura 26 - Nível 5, segundo Ferreiro & Teberosky .....	88
Figura 26 - Quadro demonstrativo de categorias e subcategorias do nível pré-silábico, elaborado por Contini Júnior (2002, p. 57).....	90
Figura 27 - “Teste das quatro palavras e uma frase”, apresentado em Ferreiro & Gomez Palacio (1982, p. 45).....	92
Figura 28 - “Teste das quatro palavras e uma frase”, apresentado em Ferreiro & Gomez Palacio (1982, p. 49).....	92
Figura 29 - Excerto da reportagem “Alfabetização: 6 práticas essenciais” (MOÇO, 2011).....	104
Figura 30 - "Mapa dos saberes é a base para formar grupos". Excerto da reportagem “Alfabetização: 6 práticas essenciais” (MOÇO, 2011).....	105
Figura 31 - Excerto do fascículo 1 - Capacidades Linguísticas: Alfabetização e Letramento, do material de formação do Pró-letramento.....	116
Figura 32 - Excerto do fascículo 2 - Alfabetização e Letramento: Questões sobre Avaliação, do Pró-letramento.....	118
Figura 33 - Excerto do fascículo 5 - O Lúdico na Sala de Aula: Projetos e Jogos, do Pró-Letramento... ..	120
Figura 34 - Excerto do fascículo 6 – O Livro Didático em Sala de Aula: Algumas Reflexões, do Pró-Letramento.....	123
Figura 35 - Excerto do fascículo 6 – O Livro Didático em Sala de Aula: Algumas Reflexões, do Pró-Letramento.....	123
Figura 36 - Excerto da unidade 7 (2º ano) – A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no Ciclo de Alfabetização, do PNAIC.....	129
Figura 37 - Quadro do PNAIC para "acompanhamento da turma" nas aprendizagens.....	132
Figura 38 - Quadro do PNAIC para "acompanhamento da aprendizagem" de cada criança, referente ao eixo "Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética".....	133
Figura 39 - Quadro do PNAIC para "acompanhamento da aprendizagem" de cada criança, referente ao eixo "Leitura".....	134
Figura 40 - Quadro do PNAIC para "acompanhamento da aprendizagem" de cada criança, referente ao eixo "Produção de textos escritos".....	135

Figura 41 - Quadro do PNAIC para "acompanhamento da aprendizagem" de cada criança, referente ao eixo "Oralidade" .....	135
Figura 42 - Quadro do PNAIC para "acompanhamento da aprendizagem" de cada criança, referente ao eixo "Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética" .....	136

## SUMÁRIO

<b>1 A MODO DE INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
SEÇÃO I: a pesquisa e as classificações.....	12
SEÇÃO II: pensar de forma genealógica.....	17
<b>2 CONSTRUTIVISMO PEDAGÓGICO NA ALFABETIZAÇÃO: notas sobre pesquisas acadêmicas.....</b>	<b>23</b>
<b>3 A CLASSIFICAÇÃO DAS ESCRITAS INFANTIS EM NÍVEIS.....</b>	<b>33</b>
3.1 RACIONALIDADE MODERNA: o afã das classificações.....	35
3.2 ORDEM E CLASSIFICAÇÃO NA PEDAGOGIA MODERNA.....	41
3.3 DA BELA ESCRITA À ESCRITA LIVRE: emergência da noção de psicogênese da escrita.....	50
<b>3.3.1 Quando a bela letra é o que importa.....</b>	<b>51</b>
<b>3.3.2 Quando o texto livre é o que importa.....</b>	<b>60</b>
<b>4 O DISPOSITIVO PSICOGENÉTICO NA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL... 74</b>	<b>74</b>
4.1 O PROFESSOR REALIZA "DIAGNÓSTICOS": dos <i>Testes ABC</i> ao <i>Teste das quatro palavras e uma frase</i> .....	76
4.2 OS NÍVEIS DE FERREIRO & TEBEROSKY E A INVENÇÃO DE UM NOVO <i>TESTE</i> .....	83
4.3 LINHAS DE FORÇA DO DISPOSITIVO E A AÇÃO ESTRATÉGICA DO <i>TESTE</i> .....	98
<b>5 CAPACITANDO A POPULAÇÃO PARA LER E ESCREVER.....</b>	<b>108</b>
5.1 O PRÓ-LETRAMENTO E O DISPOSITIVO PSICOGENÉTICO.....	113
5.2 O PNAIC E O DISPOSITIVO PSICOGENÉTICO.....	124
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: amarrando as pontas.....</b>	<b>140</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>145</b>

## 1 A MODO DE INTRODUÇÃO

---

### SEÇÃO I:

#### A PESQUISA E AS CLASSIFICAÇÕES

Cena 1 – Em 1941, o argentino Jorge Luis Borges (1899-1986) escrevia seu famoso conto *La biblioteca de Babel*. Borges (2007, p. 71) utiliza a biblioteca como metáfora para o conhecimento humano: "a biblioteca é interminável", e o homem nada mais é do que "o imperfeito bibliotecário", que tenta, em vão, controlar o conhecimento. Como poderia não haver dois livros iguais se todos combinam o mesmo número finito de caracteres? Ao mesmo tempo, haveria muitos fac-símiles que diferem entre si "por uma letra ou por uma vírgula" (id., *ibid.*, p. 75).

Cena 2 – 1952. Borges publica outro conto: *El idioma analítico de John Wilkins*. Wilkins viveu no século XVII, na Inglaterra. Borges analisa a empreitada de Wilkins: propor um idioma universal para organizar todo o conhecimento humano. Tratava-se, então, de dividir o conhecimento em quarenta "categorias", por sua vez, divisíveis em "diferenças" e "espécies"; após, nomeava-se, com pequenas diferenças, palavras de um mesmo agrupamento:

Asignó a cada género un monosílabo de dos letras; a cada diferencia, una consonante; a cada especie, una vocal. Por ejemplo: *de*, quiere decir elemento; *deb*, el primero de los elementos, el fuego; *deba*, una porción del elemento del fuego, una llama (BORGES, 2014, p.1). [grifos do autor]

Nesse mesmo conto, Borges (*ibid.*, p. 2) lista a classificação dos animais proposta por um certo doutor Franz Kuhn, em uma enciclopédia chinesa<sup>1</sup>:

- a. pertenecientes al Emperador
- b. embalsamados
- c. amaestrados
- d. lechones
- e. sirenas

---

<sup>1</sup> No início de *As palavras e as coisas*, Foucault menciona essa classificação na enciclopédia chinesa, afirmando que foi no conto de Borges que encontrou inspiração para a sua obra, publicada em 1966, na França.

- f. fabulosos
- g. perros sueltos
- h. incluidos en esta clasificación
- i. que se agitan como locos
- j. innumerables
- k. dibujados con un pincel finísimo de pelo de camello
- l. etcétera
- m. que acaban de romper el jarrón
- n. que de lejos parecen moscas.

Borges ficou conhecido como escritor, poeta e ensaísta, mas também foi bibliotecário<sup>2</sup> e colecionador de dicionários e enciclopédias. Nos dois pequenos contos citados acima, pareço ouvi-lo falar de um problema que deve ter lhe interessado durante muito tempo: os modos de organizar os conhecimentos, produzindo classificações.

A biblioteca é um dos exemplos do que aconteceu, em geral, com os espaços na Modernidade: de um local para guardar livros, ela se torna um espaço de organização altamente racionalizada, sobretudo a partir da Classificação Decimal de Dewey<sup>3</sup>, criada em 1876. Essa classificação divide o conhecimento em várias áreas, as quais recebem um número que serve de base para a elaboração de uma referência que agrupa obras com temas semelhantes.

A Classificação Decimal de Dewey embasa outros sistemas de classificação elaborados posteriormente, como a Classificação Decimal Universal, que combina números com letras e sinais de pontuação. Como está fadado a acontecer com as classificações, a de Dewey já foi revisada vinte e três vezes até 2014 e, certamente, ainda será revisada outras tantas até deixar de ser utilizada.

As classificações passam por uma incerteza constante. Elas podem perturbar "todas as familiaridades do pensamento – do nosso", como diz Foucault (2007, p. IX) a respeito da classificação dos animais proposta pela enciclopédia chinesa do conto de Borges. Fazem aparecer e desaparecer itens acumulados pelo conhecimento; mais do que isso: as classificações governam sujeitos e é por isso que interessam a esta tese. Nela, procurei pensar como as classificações produzidas pela avaliação de alunos alfabetizando atuam como dispositivos de governo<sup>4</sup> de suas condutas. A prática da classificação, portanto, é

---

<sup>2</sup> Entre 1937 e 1946, Jorge Luis Borges foi bibliotecário auxiliar na Biblioteca Municipal de Buenos Aires. Após, entre 1955 e 1973, foi diretor da Biblioteca Nacional da Argentina.

<sup>3</sup> O estadunidense Melvil Dewey (1851-1931) foi bibliotecário e criador da Classificação Decimal de Dewey.

<sup>4</sup> Utilizo o conceito de *governo* no sentido que lhe atribui Foucault (2008b), como ação de condução de condutas, isto é, ação mais ou menos calculada sobre ações possíveis, incitando-as ou impondo limites que as

transformada em problema de pesquisa sobre a alfabetização contemporânea. Essa última é fenômeno múltiplo, histórico, cheio de degrados; as classificações que a assaltam, lineares e hierárquicas. Seria possível, por exemplo, propor um "idioma universal" para classificar todas as escritas infantis? Tento mostrar que esse jogo está em curso nas escolas há muito tempo. Mostrar as pequenas minúcias desse jogo, propondo uma leitura de seus efeitos no governo de professores e alunos, é a travessia em que me aventurei.

Atualmente, o discurso de que a criança passa por vários níveis sucessivos e hierárquicos até conseguir escrever alfabeticamente tem presença marcante no Brasil. Classificar as escritas iniciais das crianças de acordo com os referenciais propostos pela *Psicogênese da língua escrita*<sup>5</sup> – obra escrita pelas argentinas Emília Ferreiro e Ana Teberosky – tornou-se uma prática central na alfabetização, sendo exigida em boa parte das escolas para a avaliação de cada aluno. Desde as garatujas, informações sobre o que a criança compreende ser a escrita e como ela funciona têm de ser recolhidas, de forma que os níveis deixados para trás fiquem documentados. Essas informações costumam compor um dossiê de escritas das crianças, criando uma ficção que funciona como verdade: a evolução das escritas infantis na alfabetização.

Cabe salientar que a classificação psicogenética das escritas<sup>6</sup>, mesmo após três décadas de circulação no Brasil, ainda ocupa o *status* de vanguarda pedagógica. É a “novidade” que ainda consegue se furtar da saturação pela sobrevivência de seus fundamentos junto a novos discursos na alfabetização. Nessas condições, questiono como esse tipo de gestão da escrita infantil organizou-se com tamanha força, redefinindo os contornos do que seriam as proposições verdadeiras no âmbito da alfabetização. Tudo se

---

dificulitem. Nesse sentido, o governo não se trata de prerrogativa exclusiva do Estado, nem de conduzir apenas a conduta dos outros; trata, também, das práticas que o sujeito efetua sobre si mesmo.

<sup>5</sup> O livro reúne os relatórios de pesquisas realizadas por Ferreiro, Teberosky e colaboradoras na década de 1970, na Argentina. Ele foi publicado pela primeira vez em 1979, com o título *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Em 1985, a obra foi lançada no Brasil com o título *Psicogênese da língua escrita*. Doravante, farei referência a essa obra pelo uso do termo *Psicogênese*.

<sup>6</sup> Ninguém mais conseguiu fazer penetrar tanto as ideias de Piaget nas salas de aula brasileiras como a divulgação das pesquisas de Ferreiro & Teberosky. As autoras foram pioneiras na constituição do construtivismo pedagógico, o qual pode ser entendido como "uma prática discursiva no sentido foucaultiano, ou seja, mais do que uma forma de produzir discurso, uma prática corporificada em processos técnicos, em instituições, em padrões de comportamento em geral, em formas de transmissão e difusão e em formas pedagógicas que, ao mesmo tempo, as impõem e as mantêm" (CORAZZA, 1995, p. 212). No entanto, argumento que essas autoras estão na base não apenas de uma prática discursiva, mas da constituição de um dispositivo de poder.

passa como se houvesse uma naturalização do desenvolvimento da escrita em níveis evolutivos.

Micropolíticas da alfabetização psicogenética há muito são retroalimentadas, no Brasil, pela presença dos discursos da *Psicogênese*, embora com diferentes contornos e ênfases, em macropolíticas como os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1997, e os programas nacionais de formação em serviço de professores alfabetizadores de escolas públicas como o Pró-Letramento, iniciado em 2005, e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), lançado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2012<sup>7</sup>.

O discurso da *Psicogênese* de não deixar ninguém para trás na alfabetização interessa a essas políticas de regulação social na medida em que propõe aos professores (1) identificar desde cedo quem são os alunos que chegam à escola com menos conhecimentos sobre a língua escrita e (2) acionar recursos que garantam que esses sujeitos não engrossem os índices de analfabetismo. Evitando o analfabetismo o mais rápido possível, essas políticas investem em um gerenciamento de possíveis situações de vulnerabilidade social, que é vista como a porta de entrada para a criminalidade, por falta de acesso aos direitos e aos deveres da cidadania.

Diante desse diagnóstico, escrevi esta tese para me somar aos que, em vez de contribuírem para a naturalização desses discursos, procuraram descamar suas "evidências", expondo ranhuras nos seus fundamentos pelas críticas aos seus efeitos. Se o "bibliotecário é imperfeito" ao tentar acompanhar o conhecimento, como afirmava Borges (2007), como não questionar a insistência em um mesmo código analítico como parâmetro que balizaria a trajetória de todas as escritas infantis rumo ao modelo alfabético?

Ao longo de uma estrutura de cinco capítulos, lancei-me à empreitada de cercar a atuação dessa formação histórica produzida pelo que chamei de dispositivo psicogenético<sup>8</sup>, o qual incita professores à classificação psicogenética das escritas infantis na alfabetização. Mostrar a organização e poder produtivo desse dispositivo, pelo cruzamento de suas estratégias de veridicção<sup>9</sup> e de governo, é a tarefa a que me propus. Dar visibilidade,

---

<sup>7</sup> Discuto a relação entre meu objeto de pesquisa e essas duas últimas políticas públicas no capítulo 5. Essas políticas foram escolhidas para análise por terem sido implementadas na última década, permitindo mostrar como, entre outras discussões, a classificação das escritas em níveis psicogenéticos consegue se manter ativa no Brasil do século XXI.

<sup>8</sup> Agradeço a sugestão do Prof. Dr. Júlio Groppa Aquino (USP), na ocasião de qualificação do projeto que antecedeu esta tese.

<sup>9</sup> Utilizo o conceito de veridicção como modos pelos quais os discursos se inscrevem em determinados procedimentos para tornar verdadeiras as suas proposições (FOUCAULT, 2010a).

portanto, a essas forças que atuam na produção de sujeitos, atravessando o discursivo e o não discursivo, é uma das convocações da obra de Michel Foucault (1926-1984) que este trabalho encontrou inspiração.

Neste capítulo introdutório, dividido em duas seções – *A pesquisa e as classificações* e *Pensar de forma genealógica* –, inicio esse percurso investigativo apresentando o objetivo, os problemas de pesquisa e a metodologia.

O capítulo seguinte, intitulado *Construtivismo pedagógico na alfabetização: notas sobre pesquisas acadêmicas*, também possui caráter introdutório. Nele, destaco algumas pesquisas que problematizaram o construtivismo na área da alfabetização e mostro a especificidade da minha tese em relação a esses outros trabalhos. Argumento que, apesar de o construtivismo na alfabetização ser discutido há bastante tempo, sua constante força e presença na organização das práticas alfabetizadoras mostra o quanto é importante, oportuno e necessário problematizar os fundamentos desse discurso.

No capítulo 3, intitulado *A classificação das escritas infantis em níveis*, analiso como a racionalidade moderna constituiu como imperativos a comparação, a classificação e a produção de saberes em uma perspectiva evolutiva que perpassa o funcionamento de todas as práticas institucionais, inclusive as práticas de alfabetização de crianças. Analiso conjuntos de propostas de classificação da escrita na escola em duas séries: as séries que têm como foco o controle da estética da escrita, entre os séculos XVIII e início do XX, e as séries que tratam os primeiros grafismos das crianças como escrita e procuram interpretá-los como parte de uma evolução cognitiva, que aparecem no século XX. A partir da análise dessa última série, discuto a emergência da noção de *psicogênese da língua escrita*.

No capítulo 4, intitulado *O dispositivo psicogenético na alfabetização no Brasil*, analiso como a alfabetização é cercada por um dispositivo psicogenético, que se constitui como estratégia dominante de governo da escrita no final do século XX. Discuto algumas linhas de força desse dispositivo, mostrando seus modos de funcionamento e as regras de formação dos discursos que o sustentam. Argumento que esse dispositivo só continua funcionando porque promete responder à urgência histórica de inclusão da diversidade de comportamentos escritores na alfabetização, sugerindo a identificação precoce e o investimento pedagógico em alunos classificados em níveis iniciais de alfabetização. Com isso, esse dispositivo se apresenta como estratégia privilegiada para a prevenção do



analfabetismo, sendo acionado em políticas públicas de formação de professores alfabetizadores.

Por fim, no capítulo 5, intitulado *Capacitando a população para ler e escrever*, desloco meu olhar para o eixo das macropolíticas, discutindo como as práticas de verificação e as práticas de governo de si e dos outros, produzidas pelo dispositivo psicogenético na alfabetização, são acionadas por políticas públicas brasileiras de formação de professores alfabetizadores nesse início do século XXI. Para isso, analiso os cadernos de formação dos cursos Pró-Letramento (2005-2013) e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012–).

## SEÇÃO II: PENSAR DE FORMA GENEALÓGICA

*"Não tenho teoria geral e tampouco tenho um instrumento certo.  
Eu tateio, fabrico, como posso, instrumentos que são destinados a fazer aparecer objetos"*  
(FOUCAULT, 2003b, p. 229).

A epígrafe desta seção já adianta aos leitores que, em uma tese de inspiração *foucaultiana*, a ideia de método de pesquisa se afasta dos sentidos constituídos na Modernidade. Mais do que descrever conceitos e metodologias, interessa operar com eles na customização do meu próprio modo de problematizar a alfabetização na atualidade. Em vez de assumir um compromisso metodológico – no sentido usual da Modernidade –, procurei compor um "maneirismo", como defende Paola Zordan<sup>10</sup> (2014). Pesquisar à maneira de Foucault não significa ter a ilegítima pretensão de pesquisar tal qual esse autor; ao contrário, precisa comportar também liberdades estranhas a ele, quando se trata da tentativa de fazer da crítica um martelo que permita ver as "rachaduras" na ordem dos discursos.

Pesquisar à maneira genealógica de Foucault foi útil na medida em que permitiu mostrar lutas e clivagens dessas forças que, em diferentes momentos históricos, propuseram formas singulares de classificar a escrita infantil para poder gerenciar sua aprendizagem e/ou seu ensino. Na genealogia, procuram-se também as tentativas que essas forças fazem, ao se dividirem, “para escapar da degenerescência e recobrar o vigor a partir de seu próprio

---

<sup>10</sup> Embora Zordan (2014) defenda o maneirismo como forma de pesquisa com aporte teórico em Gilles Deleuze, considero a definição pertinente para pensar a pesquisa inspirada na obra de Foucault, devido à afinidade entre as discussões realizadas por esses dois autores.

enfraquecimento” (FOUCAULT, 1995a, p. 23). Dessa forma, “as diferentes emergências que se podem demarcar não são figuras sucessivas de uma mesma significação; são efeitos de substituição, reposição e deslocamento, conquistas disfarçadas, inversões sistemáticas” (ibid.).

Um olhar histórico permite perceber que, na Modernidade, diferentes épocas lançaram mão de classificações hierárquicas como forma de tornar visível o avanço da aprendizagem da escrita. Os critérios para classificar esses avanços permitem ver que um jogo de inclusão e exclusão de competências em relação à cultura escrita mantém-se em movimento: práticas que ora são muito valorizadas ganham um grande espaço de avaliação e outras, menos valorizadas, somem do foco dos professores. Antecipo aqui, rapidamente, que é possível encontrar formas bastante antigas de classificação da escrita escolar focadas no aprimoramento caligráfico, que hoje, entretanto, não são mais utilizadas no Brasil. Por outro lado, as garatujas infantis, por muito tempo ignoradas na área da Pedagogia, já há quase um século vêm recebendo atenção progressiva dos estudiosos que se debruçam sobre a escrita e o desenho infantil, e mais de um modelo de classificação já foi proposto dando atenção a elas, como são os casos dos estudos de Luria (2006), Freinet (1977a), e Ferreiro & Teberosky (1985).

Ao propor a operacionalização de um modo de pensar genealógico, é necessário destacar que minha intenção não é “mostrar que o passado ainda está lá, bem vivo no presente”, nem restabelecer uma grande continuidade a partir de pontos esquecidos; trata-se, diferentemente, de “demarcar acidentes, os ínfimos desvios” (FOUCAULT, 1995a). Isto porque a pesquisa genealógica é interessada nas condições relativas à proveniência e à emergência, de forma que, ao contrário de uma busca pelas origens de uma prática, “a pesquisa da proveniência não funda, muito pelo contrário: ela agita o que se percebia imóvel, ela fragmenta o que se pensava unido; ela mostra a heterogeneidade do que se imaginava em conformidade consigo mesmo” (id., ibid., p. 21).

Edgardo Castro (2009, p. 185), em seu *Vocabulário de Foucault*, ressalta que a genealogia objetiva “analisar o saber em termos de estratégia e tática de poder”, focando na análise de processos históricos a partir de um ponto de vista mais explicativo do que descritivo.

Dito de outro modo, no caso desta tese, um estudo genealógico supõe a análise da emergência de um modo hierárquico de avaliar a escrita das crianças não como um

refinamento ou uma "revolução conceitual", mas como uma mudança de configuração na ordem dos objetos e discursos. Interessa, portanto, empreender uma analítica da verdade que mostre as formas de proceder e problematize o modo psicogenético de governar as práticas de alfabetização. Esse modo de governar, conforme argumento nesta tese, foi se constituindo como um dispositivo de governo psicogenético das práticas de alfabetização<sup>11</sup>.

Utilizei o conceito de dispositivo como ferramenta central, com base em Foucault (1995c; 1995d). Convém esclarecer que, na vasta obra de Foucault, a ideia de dispositivo aparece de forma multifacetada, o que transformou esse conceito em um dos mais controversos entre os estudiosos desse autor. Deleuze (1990), concordando com Daniel Defert e François Ewald, argumenta que a obra de Foucault só pode ser compreendida aliando as discussões dos livros às entrevistas, nas quais ele traçava linhas de atualização de suas pesquisas com um modo de expressão diferente do que concerne aos livros.

Assim, Deleuze (ibid.) argumenta que, em boa parte dos livros de Foucault, a ideia de dispositivo aparece restrita, por exemplo, ao hospital geral no século XVII, à clínica no século XVIII e à prisão no século XIX; no entanto, a ampliação do conceito de dispositivo vai aparecer nas entrevistas contemporâneas a esses livros que ele publicou, principalmente em *Sobre a história da sexualidade* (FOUCAULT, 1995d). Foucault recorre, segundo Deleuze (ibid.), a uma reorientação da ideia de dispositivo, de forma a não relacioná-lo apenas a instituições, que traçariam contornos definitivos e intransponíveis. Essa reorientação seria fundamental para afastar a ideia de que o dispositivo controlaria "do alto", como se tivesse um poder de repressão sobre os sujeitos; ao contrário, o dispositivo é composto de múltiplas linhas de força<sup>12</sup>, nem sempre na mesma direção. O sujeito, portanto, é capaz de tensionar os múltiplos dispositivos que lhe sugerem modos de se comportar, avaliar, sentir, advertir, etc.

---

<sup>11</sup> Retomo as palavras de Aquino (2013, p. 1), na avaliação do projeto desta tese, pelo interessante resumo do problema que analisei: "[...] a evidente hegemonia discursiva das teorias psicogenéticas (por meio da indexação do ensino da escrita aos processos psicológicos daquele que aprende) constitui um problema teórico-prático digno de investigação, ainda mais se pensarmos, com Foucault, que aí parece ter-se edificado algo à moda de um dispositivo. Isto é, a aliança das práticas pedagógicas a tais teorias tem pleiteado uma universalidade insidiosa ou, se se quiser, uma tecnocracia psico-pedagogizante sem contestação, salvo raras exceções".

<sup>12</sup> Conforme Marcello (2009, p. 233), as linhas de força "fixam os jogos de poder e as configurações de saber que nascem do dispositivo, mas que também o condicionam". Ainda segundo a autora (id., ibid.), são essas linhas que "informam" sobre a produção e disposição estratégica das práticas discursivas em um dispositivo.

Dispositivos funcionam como ferramentas complexas e produtivas na constituição dos sujeitos. Eles nomeiam práticas, organizam e classificam sujeitos, convocam a assumir posições frente a determinados padrões, entre outras possíveis ações. De acordo com Foucault (1995c, p. 244), eles são "um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos".

Foucault não enveredou pela pesquisa do que chamou de "universais", como o Estado, Lei ou Poder; ao contrário, o que lhe interessava era a rede entre esses elementos. Como bem define Giorgio Agamben (2005, p. 11), "os dispositivos são precisamente o que na estratégia foucaultiana substituem o lugar dos universais". Com isso, Foucault pretendia mostrar a microfísica das relações de poder. Isto é: deslocar a ideia de que o poder estaria reunido em algum lugar ou seria detido por alguém; o poder, ao contrário, seria difuso, capilar, circulante, histórico, e estaria, portanto, nas relações.

Não é tarefa fácil, portanto, enveredar na problematização do funcionamento de dispositivos<sup>13</sup>. Eles interessam por sua atuação subjetivadora. Como afirmam Stassun e Assmann (2010, p. 73), "quando conseguimos isolar as estratégias destas relações de força que suportam tipos de saberes e vice-versa, podemos conceber, então, um dispositivo".

A partir dessas considerações, defino o foco desta tese nos seguintes problemas:

1) Como se constituiu um dispositivo de governo que regula a experiência histórica da escrita em termos de níveis/fases/estágios psicogenéticos?

2) Que regimes de verdade<sup>14</sup> sustentam o poder desse dispositivo?

---

<sup>13</sup> A concepção de dispositivo que utilizo nesta pesquisa segue na mesma direção de outras dissertações e teses, como, por exemplo, a de Fabiana Marcello (2003) sobre o dispositivo de maternidade, a de Laura Dalla Zen (2011) sobre o dispositivo pedagógico da arte, a de Adelia Pasta da Silva (2011) sobre o dispositivo de ensino da escrita, e a de Cinara Barbosa de Sousa (2013) sobre o dispositivo da curadoria.

<sup>14</sup> Entendo por regime de verdade "aquilo que constrange os indivíduos a um certo número de atos de verdade, [...] aquilo que define, que determina a forma desses atos; é aquilo que estabelece para esses atos condições, efetuações e efeitos específicos. *Grosso modo*, um regime de verdade é aquilo que determina as obrigações dos indivíduos quanto ao procedimento de manifestação do verdadeiro" (FOUCAULT, 2010b, p. 67).

3) Que tipos de subjetividades alfabetizadoras e alfabetizadas esse dispositivo de governo produz?

Essas três questões guiaram a pesquisa tendo em vista o meu **objetivo de problematizar a emergência, a constituição e as linhas de força desse dispositivo que governa tanto as condutas infantis na aprendizagem da escrita quanto as condutas docentes na escola contemporânea brasileira.**

O emprego do verbo *problematizar* não vem ao acaso; ele adquire relevância como modo de conduzir a pesquisa em qualquer empreendimento de inspiração genealógica. Trabalhar nessa direção significa rejeitar a classificação entre materiais empíricos e não empíricos, por exemplo, já que se trata de trabalhar no âmbito dos discursos. Subverter essa classificação é condição para ampliar as fontes de pesquisa e focar no que interessa fundamentalmente, que é produzir uma analítica que tensione o conhecimento e as interpretações que se tem até então sobre determinado assunto. A genealogia, como definiu Foucault (1999, p. 12) na aula de 07 de janeiro de 1976, traz para o palco "toda uma série de saberes que estavam desqualificados como saberes não conceituais, como saberes insuficientemente elaborados: saberes ingênuos, saberes hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível do conhecimento ou da cientificidade requeridos". Com efeito, a pesquisa não está desenhada de forma a ficar restrita à análise de documento X ou Y; juntos é que os documentos, prestigiados ou não, permitem ao olhar do pesquisador compor um mapa discursivo e eleger suas frentes de batalha epistemológica. Compor outros sentidos, deslocar as interpretações usuais e fazer emergir outras: eis o trabalho de problematização que as genealogias requerem.

Nesse sentido, Foucault (*ibid.*, p. 14) ainda vai além:

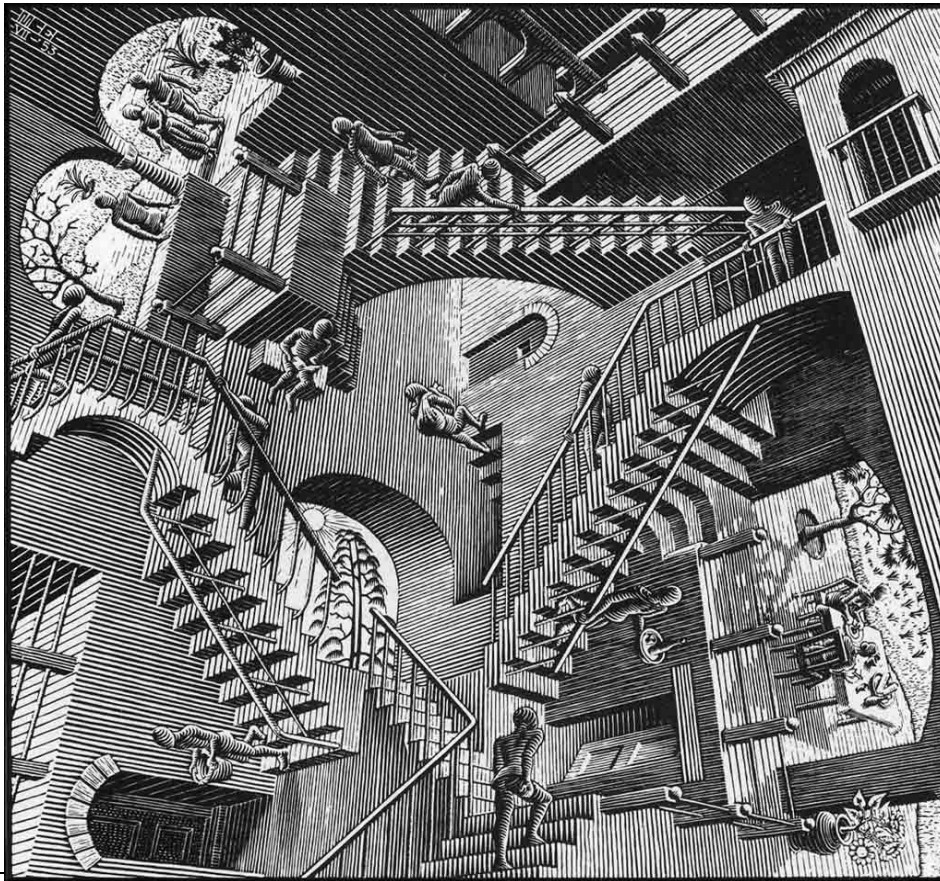
As genealogias são anticiências. [...] Trata-se da insurreição dos saberes. Não tanto contra os conteúdos, os métodos ou os conceitos de uma ciência, mas de uma insurreição sobretudo e acima de tudo contra os efeitos centralizadores de poder que são vinculados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa.

Gêneses lineares destoam das genealogias. Em *Nietzsche, a genealogia e a história*, publicado originalmente em 1971, Foucault salienta o seu *modus operandi* peculiar no âmbito do historiográfico. Para ele (FOUCAULT, 2010a, p. 19), seria preciso "saber reconhecer os acontecimentos da história, seus abalos, suas surpresas, as vacilantes vitórias,

as derrotas mal-digeridas, que dão conta dos atavismos e das hereditariedades". Já os acontecimentos não estariam relacionados necessariamente a eventos reconhecidos, como batalhas ou tratados, mas a "uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus utilizadores, uma dominação que se enfraquece, se distende, se envenena e uma outra que faz sua entrada, mascarada" (id., *ibid.*, p. 28).

Demarcar acontecimentos relevantes na constituição de um determinado dispositivo de poder requer que o pesquisador não se contente com o registro escrito como fonte; há outras superfícies, muitas vezes negligenciadas, que, nessa perspectiva, ganham *status* para que a multiplicidade e a descontinuidade também possam manifestar outros nexos. No contexto desta pesquisa, isso significou recorrer tanto a obras de referência nas áreas da Educação, Psicologia, História e Filosofia e materiais populares de cursos de formação de professores do governo federal quanto a obras pouco conhecidas ou mais laterais. Entrevistas, matérias jornalísticas ou mesmo relatos orais, colhidos no dia a dia de doze anos de experiência como professora, também foram chamados a compor as fontes pesquisadas, de modo a cercar o *dispositivo de governo* em análise.

## 2 CONSTRUTIVISMO PEDAGÓGICO NA ALFABETIZAÇÃO: NOTAS SOBRE PESQUISAS ACADÊMICAS



## 2 CONSTRUTIVISMO PEDAGÓGICO NA ALFABETIZAÇÃO: notas sobre pesquisas acadêmicas

---

O construtivismo pedagógico tem sido objeto de investigação de pesquisadores brasileiros há mais de três décadas. Em uma primeira aproximação, compreendo as interrogações que inevitavelmente surgem aos leitores: "Por que continuar pesquisando o construtivismo pedagógico?" ; "Já não há muitos trabalhos sobre a *Psicogênese da língua escrita*?" De fato, é preciso encarar o desafio de responder a essas perguntas; e essa é a incumbência deste capítulo – também de caráter introdutório –, que pretende levantar problemas já apontados por outros pesquisadores sobre o assunto em investigação e mostrar a especificidade da pesquisa que desenvolvi.

Efetivamente, o mais recorrente na área da Educação são as pesquisas que celebram os benefícios das teorias da psicolinguista Emília Ferreiro e da pedagoga Ana Teberosky. O desafio maior é encontrar pesquisas que tensionem esses aportes e produzam olhares críticos para a alfabetização na confluência com essas teorias. Por isso, procurei dar destaque, aqui, a trabalhos que também se situam nesse limiar crítico e de estranhamento.

Em um primeiro momento, recorri a uma busca no Banco de Teses da Capes<sup>15</sup>, com vistas a mapear pesquisas *stricto sensu* que já foram desenvolvidas sobre o assunto. Primeira limitação encontrada: a ferramenta de busca só encontra dissertações e teses defendidas a partir do ano de 2011. Segunda limitação: algumas pesquisas que eu conhecia, com data de defesa dentro do período compreendido e que empregavam nos resumos os termos buscados, não apareceram no rastreamento. E, por fim, terceira limitação: a carência de dados objetivos nos resumos das dissertações e teses. Foi comum encontrar pesquisas que se referiam a "construtivismo" sem especificar correntes teóricas ou autores de referência. Nas pesquisas encontradas, foi um desafio perceber, na leitura de significativa parcela dos resumos, que tipo de investigação foi realizada e que tipo de contribuição, em termos de discussão, foi produzida.

---

<sup>15</sup> A consulta ao Banco de Teses da Capes foi realizada em 2013, durante a elaboração do Projeto que antecedeu a versão final desta tese, e atualizada em janeiro de 2015. Informo que o *site* está sendo reformulado e, por isso, não está disponibilizando todo o acervo de resumos de Teses e Dissertações. Cf.: <http://bancodeteses.capes.gov.br/noticia/view/id/1> Acesso em: 16 jan. 2015.



Mesmo com essas limitações, foi possível encontrar um grande número de pesquisas ao buscar, em momentos diferentes, pelos descritores "construtivismo" (80 ocorrências), "construtivismo pedagógico" (7 ocorrências, porém sem a expressão exata), "construtivista" (151 ocorrências), "Psicogênese da língua escrita" (12 ocorrências), "Emília Ferreiro" (12 ocorrências), e "Ferreiro e Teberosky" (23 ocorrências)<sup>16</sup>.

Quando se trata de pesquisas na área da alfabetização, o número de registros encontrados cai drasticamente. Foram encontradas 37 pesquisas que abordavam de forma geral o construtivismo pedagógico na alfabetização; dessas, apenas 01 toma esse assunto como objeto de análise. Trata-se da tese de doutorado em Educação de Gilceane Caetano Porto (2011), defendida na UFPel, sob orientação da Profa. Dra. Eliane Peres.

A tese de Porto (2011) intitula-se *A recontextualização do discurso pedagógico da alfabetização construtivista por alfabetizadoras formadas na FaE/UFPel*. Parte da sociologia de Basil Bernstein (1924-2000) para "compreender como as professoras alfabetizadoras que realizaram o Curso de Pedagogia na FaE/UFPel no período compreendido entre os anos de 1986 a 2005 recontextualizam o discurso pedagógico alfabetizador construtivista" (id., ibid., p. 11). A autora selecionou cinco professoras alfabetizadoras que atuavam na rede pública municipal de ensino de Pelotas há mais de três anos e realizou entrevistas, observação de aulas e análise de planejamentos. A partir dos materiais coletados, constituiu "três campos do discurso pedagógico alfabetizador construtivista": 1) campo primário do discurso alfabetizador construtivista, constituído pela análise da *Psicogênese da língua escrita* e de outras quatro obras de Emília Ferreiro; 2) campo secundário de reprodução do discurso alfabetizador construtivista, constituído pela análise de publicações contidas no Portal de Periódicos da Capes, de trabalhos apresentados no GT 10 (Alfabetização, leitura e escrita) da ANPEd e do currículo do curso de Pedagogia da FaE/UFPel no período pesquisado; e 3) campo de recontextualização do discurso

---

<sup>16</sup> Cabem algumas considerações sobre essas ocorrências encontradas:

1. Os descritores "construtivismo", "construtivismo pedagógico" e "construtivista", como já esperado, referiam-se a trabalhos de várias áreas, além da Educação, que foi a área que mais apareceu. Havia trabalhos de áreas como Matemática, Filosofia, Psicologia, Informática, Design, Arquitetura, Linguística, Fonoaudiologia, entre outros;
2. Nos resumos em que havia clareza de informações, a maioria se referia ao construtivismo de Jean Piaget, o qual aparece utilizado como referencial teórico, não como foco de análise e problematização;
3. A maioria das pesquisas não tomava os pressupostos do construtivismo como objeto de análise, mas como referencial teórico.

alfabetizador construtivista, constituído pela análise das práticas pedagógicas das professoras participantes da pesquisa.

Porto (2011) afirma que o que encontrou foram *construtivismos*, no plural; isso porque, ao serem recontextualizados, os discursos encontrados nas salas de aula não seriam mais os da fonte primária. Destaca, também, que as professoras não seguiam métodos de alfabetização analíticos ou sintéticos, mas todas apresentavam elementos dessas práticas, como a frequência do uso de famílias silábicas. Além disso, a pesquisadora também percebeu que as professoras possuíam receio em afirmar que alunos cometiam erros, mas, ao mesmo tempo, não demonstravam utilizar esses erros como oportunidade de aprendizagem, como defende o construtivismo pedagógico. A pouca ou quase nenhuma presença de produções escritas individuais das crianças também foi percebida, além da grande presença de atividades envolvendo cópia, a pouca presença de variedade de gêneros textuais e de situações de interação em que fosse possível refletir sobre a língua escrita.

Minha pesquisa se soma ao trabalho de Porto (2011) no sentido de também mostrar a produtividade e os limites que os discursos do construtivismo pedagógico adquirem na alfabetização; no entanto, o recorte analisado, os problemas de pesquisa e o referencial teórico são muito diferentes. Porto (ibid.) recorre a uma análise mais abrangente envolvendo os discursos da *Psicogênese da língua escrita* e de outros trabalhos de Emília Ferreiro, enquanto eu problematizei o dispositivo psicogenético de governo das práticas pedagógicas na alfabetização e o uso da classificação das escritas como estratégia desse dispositivo que torna visível, de um determinado modo, a evolução dessas escritas e, portanto, dos sujeitos alfabetizando.

Procurando ampliar a pesquisa, em um segundo momento, rastreei no Portal de Periódicos da Capes os mesmos termos buscados em seu Banco de Teses<sup>17</sup>. O Portal rastreia em periódicos publicações produzidas a partir de 1984 e, eventualmente, também rastreia algumas teses e dissertações produzidas nesse período e que não aparecem no Banco de Teses. No entanto, não encontrei pesquisas que fossem além de tomar os estudos das *Psicogênese* como referencial teórico a ser seguido.

Em um terceiro e último momento, procurei por teses e dissertações no Lume, repositório digital da UFRGS<sup>18</sup>. Realizando uma pesquisa ampla pelos mesmos descritores

---

<sup>17</sup> A pesquisa foi realizada no dia 04 de fev. de 2015. Cf.: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

<sup>18</sup> A pesquisa nesse repositório também apresenta limitações, dado que apenas os trabalhos produzidos a partir de 2005 podem ser rastreados, a partir da decisão 129/2005 da Câmara de Pós-Graduação, que passou

buscados no Banco de Teses da Capes, foram encontradas 29 pesquisas relacionadas ao construtivismo pedagógico e à *Psicogênese da língua escrita*. Entre essas, há apenas 02 pesquisas que tomam esses temas como objeto central de análise e de forma crítica: as dissertações de Ana Maria Matos Rodrigues<sup>19</sup> (2002) e de Magali Dias de Souza<sup>20</sup> (2007), defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação<sup>21</sup> (PPGEdu) da UFRGS. Há outras 04 pesquisas, também desenvolvidas no PPGEdu, que abordam esses temas criticamente, mas de forma lateral e não como objeto central de análise<sup>22</sup> (SCHINEIDER, 2009; CAMINI, 2010; SILVA, 2012; MELLO, 2012).

A dissertação de Rodrigues (2002) tem como título *Desconstrução da Psicogênese da língua escrita*. Tendo como referencial teórico os trabalhos de Jacques Derrida, objetivou fazer a desconstrução do livro de Ferreiro & Teberosky (1985) que dá título à sua pesquisa. Analisa, além do referido livro, comentários, revisões e críticas à obra, com vistas a possibilitar "a abertura deste texto a novas leituras" (id., *ibid.*, p. 4). Com isso, Rodrigues (*ibid.*) afirma não pretender dar uma interpretação superior à obra, mas perceber que ela é atravessada pela "traduções", no sentido de Derrida, que cada leitor efetua. Assim, seria possível "fazer emergir o recalcado no texto, antecipando que este jamais se apresentará de todo" (id., *ibid.*, p. 111).

A autora dá grande destaque às menções feitas por Ferreiro & Teberosky (1985) às relações entre as teorias de Jean Piaget (1896-1980) e a *Psicogênese*. Outras análises realizadas apontam para o seguinte: 1) uma "caça às bruxas na alfabetização" teria sido incentivada por passagens que aparecem na *Psicogênese*, as quais desqualificam os métodos escolares utilizados até então; 2) a obra procuraria absolver os erros infantis na escrita, afastando o "fantasma do horror ao erro" na Pedagogia; e 3) as diferentes traduções que o título da obra recebeu foram alvo de reclamações de Ferreiro em notas de rodapé de trabalhos posteriores; no entanto, Rodrigues (*ibid.*) percebe que, com o tempo, essas notas

---

a condicionar a emissão de diplomas à entrega da versão digital de teses e dissertações às bibliotecas setoriais. Algumas pesquisas anteriores a esse período também foram rastreadas no Lume, mas aparecem no sistema por livre iniciativa dos autores. Ou seja: possivelmente, algumas pesquisas realizadas antes de 2005 não foram contabilizadas.

<sup>19</sup> Pesquisa orientada pela Profa. Dra. Sandra Corazza.

<sup>20</sup> Pesquisa orientada pela Profa. Dra. Margarete Axt.

<sup>21</sup> A maior produção de trabalhos críticos ao construtivismo pedagógico na alfabetização ser encontrada no PPGEdu/UFRGS provavelmente se deve ao reconhecido pioneirismo desse Programa na utilização de referenciais pós-estruturalistas em Educação. Cf.: Paraíso (2004) e Aquino (2013).

<sup>22</sup> Destaco que as 04 referidas pesquisas foram orientadas pela Profa. Dra. Iole Trindade.

foram sendo retiradas em novas edições. A pesquisadora, por fim, questiona se as mudanças na tradução do título da obra seriam traições às autoras da *Psicogênese*.

Assim como a tese de Porto (2011), a dissertação de Rodrigues (2002) também difere da minha pesquisa em relação à abordagem do problema e autores utilizados. O mesmo ocorre com a dissertação de Souza (2007), o mais recente trabalho realizado no PPGEdU/UFRGS na linha de crítica ao construtivismo pedagógico. Essa última pesquisa intitula-se *Para uma noologia do construtivismo pedagógico: sedentarismos e nomadismos no pensamento docente*. A autora analisa o construtivismo pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA) de 1989 a 1992, durante a gestão de Esther Grossi na Secretaria de Educação. O objetivo foi "conhecer o rosto do construtivismo pedagógico e os pressupostos que orientam a imagem do pensamento, decorrente dessa organização, para poder desfazê-lo e traçar outras linhas" (SOUZA, 2007, p. 7). Souza (ibid.) utiliza como metodologia a noologia<sup>23</sup>, desenvolvida a partir dos estudos de Deleuze & Guattari (1995).

Souza (ibid.) argumenta que o construtivismo pedagógico costuma se definir pelo que não é, tentando colocar-se em um polo oposto às práticas tradicionais/clássicas da Pedagogia. Também mostra que a Secretaria de Educação de Porto Alegre construiu escolas em um suposto padrão arquitetônico construtivista, que permitisse mais encontros e interações entre os alunos, por meio de corredores que desembocassem em um mesmo espaço.

Cabe destacar que essa última pesquisa trata do construtivismo pedagógico de uma forma abrangente e mesmo que, por vezes, também trate da alfabetização, ela não constitui o seu foco. Um pequeno relato, no entanto, interessou-me. Na introdução da dissertação, Souza (2007, p. 15) descreve uma reunião que presenciou em sua escola, entre uma assessora da Secretaria de Educação da RME/POA e professoras alfabetizadoras:

Foi aí que a consultora entrou na sala onde já a estavam aguardando, colocando sobre a mesa todo o material (pesado) que carregava junto ao seu peito. A assessora chega movimentando o ambiente, deslocando as professoras para que pudesse se acomodar. [...] Quem a aguardava já estava impaciente. *Tinham feito a tarefa de casa: aplicado "a prova das quatro palavras e uma frase" em seus*

---

<sup>23</sup> Conforme Deleuze & Guattari (1995, p. 46), "a noologia, que não se confunde com a ideologia, é precisamente o estudo das imagens do pensamento e de sua historicidade. De certa maneira, poderia dizer-se que isto não tem muita importância, e que a gravidade do pensamento sempre foi risível. Porém, ela só pede isso: que não seja levada a sério, visto que, dessa maneira, seu atrelamento pode tanto melhor pensar por nós, e continuar engendrando novos funcionários; e quanto menos as pessoas levarem a sério o pensamento, tanto mais pensarão conforme o que quer um Estado".

*alunos para mostrar (e comprovar) para ela o nível de escrita em que cada aluno se encontrava. E a bendita (para ela) tabela tinha, também, sido preenchida com o número correspondente de alunos pré-silábicos, silábicos, silábico-alfabéticos e alfabéticos na escrita das palavras e da frase. Chegou. Mas antes de qualquer coisa, mostrou os livros que carregava, explicando a utilidade de cada um: tratou de atividades que poderiam ser desenvolvidas pelas professoras em sala de aula; deu sugestões de exercícios, jogos e brincadeiras. Contudo, o que todas aguardavam era *aquele* momento, que custava a acontecer: o momento de entregar a relação com os níveis de escrita dos alunos. Parecia que ela propositalmente o deixava para o fim, para que ninguém saísse logo dali. As reuniões se estendiam para além do horário costumeiro. Justificar aluno por aluno e ainda mostrar porquê havia sido classificado dentro de tal nível. Que maçante! [grifos meus]*

O relato acima consta como abertura da dissertação de Souza (2007) e não chega a ser discutido nem retomado no restante do trabalho pela pesquisadora, mas considero-o interessante na medida em que, como também sou professora alfabetizadora da mesma Rede, afirmo que essa prática de preenchimento de tabelas com os níveis de escrita dos alfabetizandos permanece inalterada. E essa permanência é mais um motivo pelo qual investiguei o construtivismo pedagógico na alfabetização, com o uso das ferramentas de Foucault e com um outro recorte, a fim de analisar elementos que apontem para a constituição da sua força como prática histórica.

Ainda no âmbito do mapeamento das teses e dissertações, a pesquisa de doutoramento de Norma Marzola (1995) também deve ser registrada aqui por dois motivos: 1) trata-se do mais antigo trabalho encontrado que coloca em contestação o construtivismo pedagógico na alfabetização; e 2) entre os materiais pesquisados, é com esse que mais dialogo ao longo desta tese, por encontrar mais afinidade com o pensamento da autora, que, hoje, também orienta este trabalho.

Na pesquisa, intitulada “A ‘reinvenção da escola’ segundo o construtivismo pedagógico: para uma problematização da mudança educacional”, Marzola (ibid.) analisa a constituição histórica e os pressupostos teóricos do construtivismo pedagógico no Brasil, com vistas a problematizar a implementação dessa proposta na Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, em vigor entre 1989 e 1992, atendo-se ao recorte da alfabetização.

O interesse no período 1989-1992 coincide com a gestão de Esther Grossi à frente da Secretaria Municipal de Educação. Grossi implementou nessa Rede de Ensino a proposta de

alfabetização construtivista que já vinha sendo desenvolvida desde 1979 pelo GEEMPA<sup>24</sup>, ONG da qual é a atual presidente; no entanto, Marzola (1995) alerta que a proposta passou a ser intitulada "pós-construtivista", por também agregar, além dos estudos *piagetianos*, contribuições de Wallon, Vigotski, Freire e Lacan.

A partir da perspectiva pós-moderna e pós-estruturalista, Marzola (ibid.) analisa publicações da SMED durante esse período, além de trabalhos de Piaget, Ferreiro & Teberosky (1985) e GEEMPA. Nesse último conjunto de trabalhos, analisa também publicações suas, já que a autora desenvolveu pesquisas na ONG entre 1980 e 1989. Entre as muitas críticas da pesquisadora, destaca-se o questionamento da ideia de que o construtivismo pedagógico teria o poder de "reinventar a escola" via "procedimentos científicos ou psicopedagógicos" (MARZOLA, ibid., p. ii). A SMED não estaria reinventando a escola ao afirmar que o construtivismo pedagógico seria democrático por não praticar o controle educacional e favorecer a autonomia dos alunos; a SMED estaria, entre outras coisas, negando e tornando invisíveis práticas de regulação das condutas que são inerentes às práticas pedagógicas. Com isso, Marzola (ibid., p. 121) entende que restava ao professor o "papel metafórico catalisador" de "companheiro de aprendizagens".

A pesquisadora também menciona um aspecto de interesse à minha pesquisa e que também apareceu, anos mais tarde, na pesquisa de Souza (2007), já referida nesta seção. Citando Grossi (1992), Marzola (ibid., p. 98) expõe que haveria

exigências bem claras e definidas para que se possa afirmar se se está ou não adotando o construtivismo. Uma delas é o respeito à psicogênese que o caracteriza. Portanto, para ser construtivista um(a) professor(a) deve saber 'caracterizar as etapas (psicogenéticas) e planejar as atividades em sala de aula para que o aluno as ultrapasse' [...].

Para garantir a implementação do construtivismo na alfabetização, a SMED passou a controlar a evolução dos níveis de escrita das crianças, via assessores que visitavam as escolas<sup>25</sup>:

Em relação aos(as) professores(as) de 1ª série - classe de alfabetização -, esse assessoramento incluía o controle periódico dos progressos dos alunos na aquisição da leitura e da escrita. Esse controle é bastante explícito, neste caso, pois

<sup>24</sup> O Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA) é uma Organização Não Governamental, com sede em Porto Alegre.

<sup>25</sup> Em 1992, a Rede Municipal de Porto Alegre possuía 29 escolas de Ensino Fundamental. Atualmente, são 49 escolas.

a proposta construtivista de alfabetização se apresentava como uma alternativa didático-pedagógica credenciada pelos resultados obtidos em situações experimentais (clubinhos e classes da Associação de Moradores da Vila Santo Operário, em Canoas/RS, e classes isoladas em escolas públicas) (MARZOLA, 1995, p. 101).

Esse excerto ilustra o papel central da classificação das escritas infantis em termos psicogenéticos na aferição da atuação docente na alfabetização e da produção dos alunos. Minha tese tratou as classificações como invenções singulares no jogo da veridicção, e não como descobertas, à maneira construtivista. Além disso, tratou a classificação como estratégia de gestão pedagógica da escrita<sup>26</sup>, que foi sofrendo deslocamentos ao longo da história da Pedagogia, dando visibilidade a determinadas habilidades e deixando outras de fora. A especificidade da tese que elaborei, portanto, é problematizar as discussões sobre os níveis de escrita e seu potencial subjetivador, valendo-me principalmente de pesquisa bibliográfica à maneira *foucaultiana*.

Afasto-me, de imediato, dos que defendem a existência de interpretações "boas/certas" ou "más/erradas" do construtivismo na alfabetização, como se a prática deturpasse a teoria. Contrariamente a isso, concordo com Foucault (1995c, p. 71) quando afirma ser impossível uma relação de semelhança entre teoria-prática: "a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática; ela é uma prática". Não se trata, portanto, de trazer à "consciência" a verdade definitiva, esquecida ou deturpada sobre o tema em discussão, mas de fazer do pensamento e da crítica um instrumento de contraponto à naturalização dos mecanismos de poder que penetram na microfísica da alfabetização contemporânea.

Por fim, julguei relevante evocar as pesquisas que expus até aqui, mesmo que de forma breve, pois elas forneceram contribuições importantes para olhar, pelo avesso, o construtivismo pedagógico na alfabetização. Convém lembrar, ainda, que há outros trabalhos já publicados nessa linha, mas tendo por foco o construtivismo pedagógico na educação de forma geral e que serão acionados nos próximos capítulos, como é o caso dos artigos de Tomaz Tadeu da Silva (1993; 1998), Valerie Walkerdine (1995), Sandra Corazza (1994; 1995; 1996) e Martha Lourenço Vieira (1998), e da tese de doutorado de José Sérgio Fonseca de Carvalho, da Universidade de São Paulo (USP), publicada em livro em 2001.

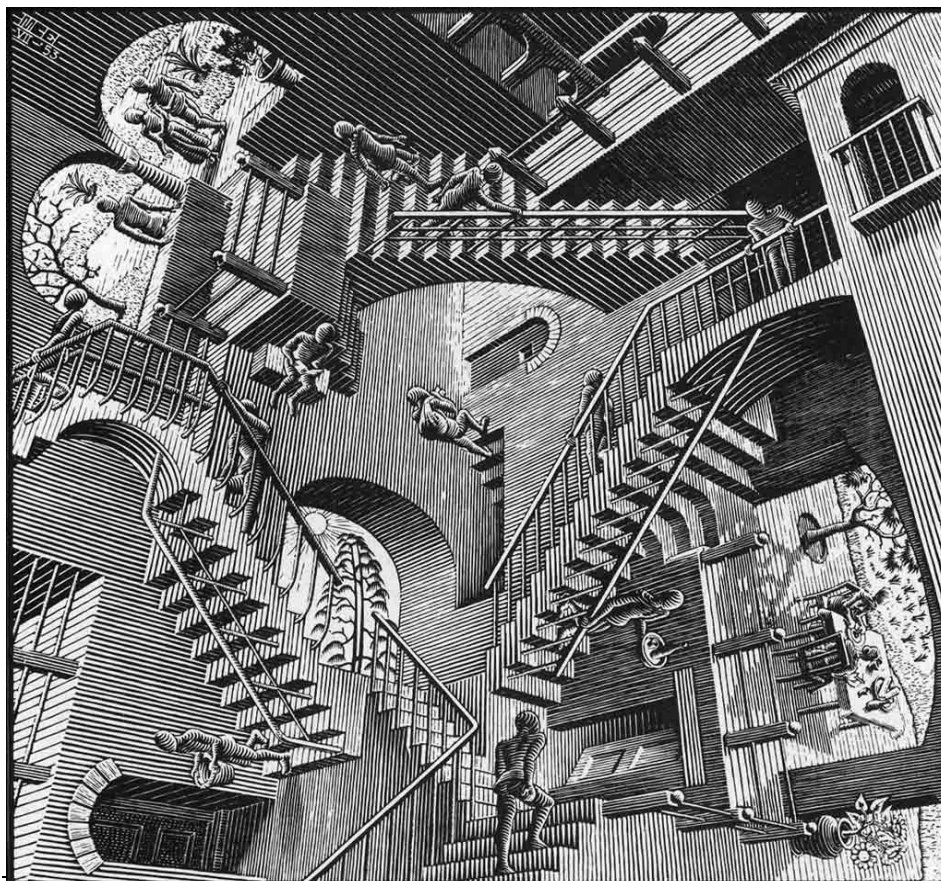
---

<sup>26</sup> Procurando delimitar o espaço de discussão desta tese, destaco que analisei as propostas de classificação da *escrita* em níveis, deixando uma discussão sobre níveis de *leitura* para um trabalho posterior.

Na esteira desses trabalhos que precedem a minha pesquisa, faço um convite aos leitores para percorrer as próximas páginas, nas quais arrisco adicionar outras leituras àquelas já realizadas pelos autores que foram aqui lembrados. Por meio do questionamento do recorte das classificações hierárquicas das escritas infantis, busco tensionar mais uma vez os contornos do *logos* e da *lexis* do construtivismo pedagógico na alfabetização no Brasil.



### 3 A CLASSIFICAÇÃO DAS ESCRITAS INFANTIS EM NÍVEIS



### 3 A CLASSIFICAÇÃO DAS ESCRITAS INFANTIS EM NÍVEIS

---

Em 2009, Umberto Eco publicou um livro de especial interesse para este trabalho de pesquisa: *Vertigine della lista*<sup>27</sup>. Nele, Eco parte de compilações de listas e inventários que atravessam os mais diversos períodos históricos, na arte e na literatura, para mostrar como colecionismo e enumeração são constantes que aparecem de forma obsessiva ao longo do tempo.

Listar as coisas "desde sua essência" já aparecia entre os gregos como forma de organizar as informações e produzir conhecimento sobre o mundo. Uma das teses de Eco (2010, p. 67) indica que o "temor de não conseguir dizer tudo não acontece apenas diante dos nomes, mas também diante de uma infinidade de coisas. A história da literatura está cheia de coleções obsessivas de objetos". A obsessão por tudo dizer e arrolar segundo critérios de classificação é questionada por Eco (ibid.) ao longo de sua fartamente ilustrada obra. Quais seriam os limites da classificação operada pela *enumeratio*?

A sistematização de classes e subclasses estaria quase sempre em estado de vertigem. Eco (ibid.) cita o problema ocorrido com a descoberta do ornitorrinco, no século XVIII. Em termos taxonômicos, como deveria ser classificado um animal que fundia características de mamíferos, aves e répteis? Foram necessários oitenta anos até a sua classificação como "mamífero monotremado"; no entanto, a descoberta do ornitorrinco continuou sendo uma pedra no sapato do método taxonômico.

Mais tarde, já no século XX, houve a tentativa de resolver o problema dessa classificação, criando-se quatro novas subclasses de ornitorrincos. No início do século XXI, um novo método colocou em xeque a posição taxonômica do ornitorrinco: o sequenciamento do seu genoma. Estudo de 2008<sup>28</sup>, publicado na revista *Nature*, argumentou que a análise genética do animal indicava, ao mesmo tempo, traços de parentesco evolutivo com mamíferos, aves e répteis. A solução? Classificar o ornitorrinco não como mamífero *ou* ave

---

<sup>27</sup> Em Português, a obra foi publicada em 2010, pela editora Record. Cf.: ECO, Umberto. *A vertigem das listas*. Rio de Janeiro: Record, 2010.

<sup>28</sup> Cf. WARREN, Wesley et al. *Genome analysis of the platypus reveals unique signatures of evolution*. Disponível em: <http://www.nature.com/nature/journal/v453/n7192/full/nature06936.html> Acesso em: 20 jan. 2015.

*ou réptil*, mas como mamífero *e ave e réptil*. O caso do ornitorrinco é um entre vários outros passíveis de serem citados e que agudizam o contínuo estado de incerteza das classificações – ou das *listas*, como prefere Eco (2010).

Ao longo da elaboração deste trabalho, perguntei-me frequentemente se seria possível produzir conhecimento sem classificar ou ordenar. É indiscutível que estamos ficando cada vez mais especialistas em ramificar e classificar detalhes de todos os tipos de coisas e, por isso mesmo, é preciso deslocar as listas e classificações do lugar confortável que adquiriram para pensar de forma mais rizomática, menos arborescente, como propõem Deleuze & Guattari (1995).

A partir desses argumentos, discuto, nesta parte da pesquisa, como as classificações emergiram na área da alfabetização, sobretudo quando se trata da aprendizagem da escrita. Para isso, tomo as classificações como estratégias de governo que visam ao controle e à gestão das práticas na alfabetização. Discuto, também, como chegamos ao acontecimento que adjetiva como "psicogenético" o percurso da alfabetização. Início, na próxima seção, empreendendo uma possível leitura sobre o tipo de racionalidade<sup>29</sup> que produziu a necessidade de classificar para avaliar e controlar as escritas infantis na alfabetização.

### 3.1 RACIONALIDADE MODERNA: O AFÃ DAS CLASSIFICAÇÕES

*"Cuán tentador es el afán de distribuir el mundo entero según un código único: una ley universal regiría el conjunto de los fenómenos: dos hemisferios, cinco continentes, masculino y femenino, animal y vegetal, singular plural, derecha izquierda, cuatro estaciones, cinco sentidos, cinco vocales, siete días, doce meses, veintinueve letras"*  
(PEREC, 2007, p. 163).

Em *As palavras e as coisas*, Foucault (2007) afirma que, antes da Modernidade, a história das ideias na Europa Ocidental pode ser compreendida como um emparelhamento entre palavras e coisas. Esse emparelhamento baseava o modo de produção dos saberes pelo estabelecimento de semelhanças entre as coisas. Conhecer, dessa forma, era interpretar os

---

<sup>29</sup> Nesta pesquisa, utilizo o conceito de racionalidade com o sentido que Foucault lhe atribui em suas obras e que é bem sintetizado nas palavras de Nildo Avelino (2010, p. 22): "Por racionalidades Foucault entendia os conjuntos de prescrições calculadas e razoáveis que organizam instituições, distribuem espaços e regulamentam comportamentos; neste sentido as racionalidades induzem uma série de efeitos sobre o real". Formação e transformação de racionalidades interessam, portanto, porque orientam práticas de um determinado modo e não de outro.

signos: “A herança da Antiguidade é como a própria natureza, um vasto espaço a interpretar; aqui e lá é preciso arrolar signos e pouco a pouco fazê-los falar” (id., ibid., p. 46).

A partir do século XVI, e mais agudamente no século XVII, esses saberes precedentes passam por uma transformação, sendo vistos como “um conhecimento misturado e sem regra, em que todas as coisas do mundo se podiam aproximar ao acaso das experiências, das tradições e das credulidades” (id., ibid., p. 70). É essa racionalidade do Classicismo, portanto, que vai dar início a outra forma de organizar as ideias, tornando a *mathesis* e a taxonomia instrumentos privilegiados no empreendimento de ordenação do mundo.

É interessante perceber, por exemplo, como o pintor flamengo Frans Floris (1517-1570) representava, na obra *Les Mesures*, a preocupação intensa de seus contemporâneos em definir grandezas e medidas<sup>30</sup>. Quanto mais aumentavam os grupos populacionais e mais se expandiam as fronteiras comerciais, mais inconformidade havia com práticas que utilizavam instrumentos de medição pouco estáveis de um lugar para o outro, como partes do corpo.



Figura 1: Obra *Les Mesures*, do pintor flamengo Frans Floris (1517-1570), produzida na segunda metade do século XVI. O ano exato de produção da obra é desconhecido. Fonte: <http://www.mhs.ox.ac.uk/measurer/images/fig11.gif> Acesso em: 12 fev. 2014

<sup>30</sup> A unificação internacional do metro e do quilograma foi um longo processo, proposta em 1799, durante a Revolução Francesa, mas só validada por grande parte dos países em um tratado de 1875.

No século XVII, observaram-se movimentos significativos de racionalização da busca pela verdade, gerando outro modelo de acesso ao conhecimento, que se tornaria hegemônico. Os textos *Novum Organum*<sup>31</sup>, de Francis Bacon (1561-1626), de 1620, e *Discours de la méthode pour bien conduire sa raison, et chercher la vérité dans les sciences*<sup>32</sup>, publicado por René Descartes (1596-1650) em 1637, são destacados como seminais ao mostrarem questionamentos da sua época às explicações metafísicas, argumentando a favor de métodos que colocassem a natureza à prova pela mente humana.

Bacon (1984) propunha uma série de passos para se chegar à verdade<sup>33</sup>, tendo trabalhado incansavelmente na catalogação do conhecimento em áreas. Mais de um século depois, em 1751, na França, Denis Diderot (1713-1784) e Jean le Rond d'Alembert (1717-1783) dedicariam a *Encyclopédie* a Bacon, inspirados em seus esforços pelo catalogação do conhecimento humano. A *Encyclopédie* trazia uma classificação do conhecimento acumulado pelo homem em áreas ou ramos (fig. 1), inspirada na divisão apresentada por Bacon em *The Proficiency and Advancement of Learning Divine and Humane*<sup>34</sup>, de 1605.

---

<sup>31</sup> O texto de Bacon é conhecido em português como “Novo instrumento: verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza”.

<sup>32</sup> “Discurso sobre o método para bem conduzir a razão na busca da verdade dentro da ciência”. Essa publicação é geralmente referida no Brasil por “Discurso do método” ou “Discurso sobre o método”.

<sup>33</sup> Por ídolos, Bacon entende as ideias não passíveis de comprovação pela experiência. Destaco, ainda, que o autor é frequentemente referenciado como o criador do método científico. Ele propõe um método para combater o conhecimento especulativo e aferir as ideias que seriam evidentes por si mesmas, baseado em: 1. Experimentação; 2. Formulação de hipóteses; 3. Repetição do experimento; 4. Testagem das hipóteses; e 5. Generalização do conhecimento pela formulação de leis da natureza.

<sup>34</sup> Em língua portuguesa, a obra recebeu o título “O progresso do conhecimento”.

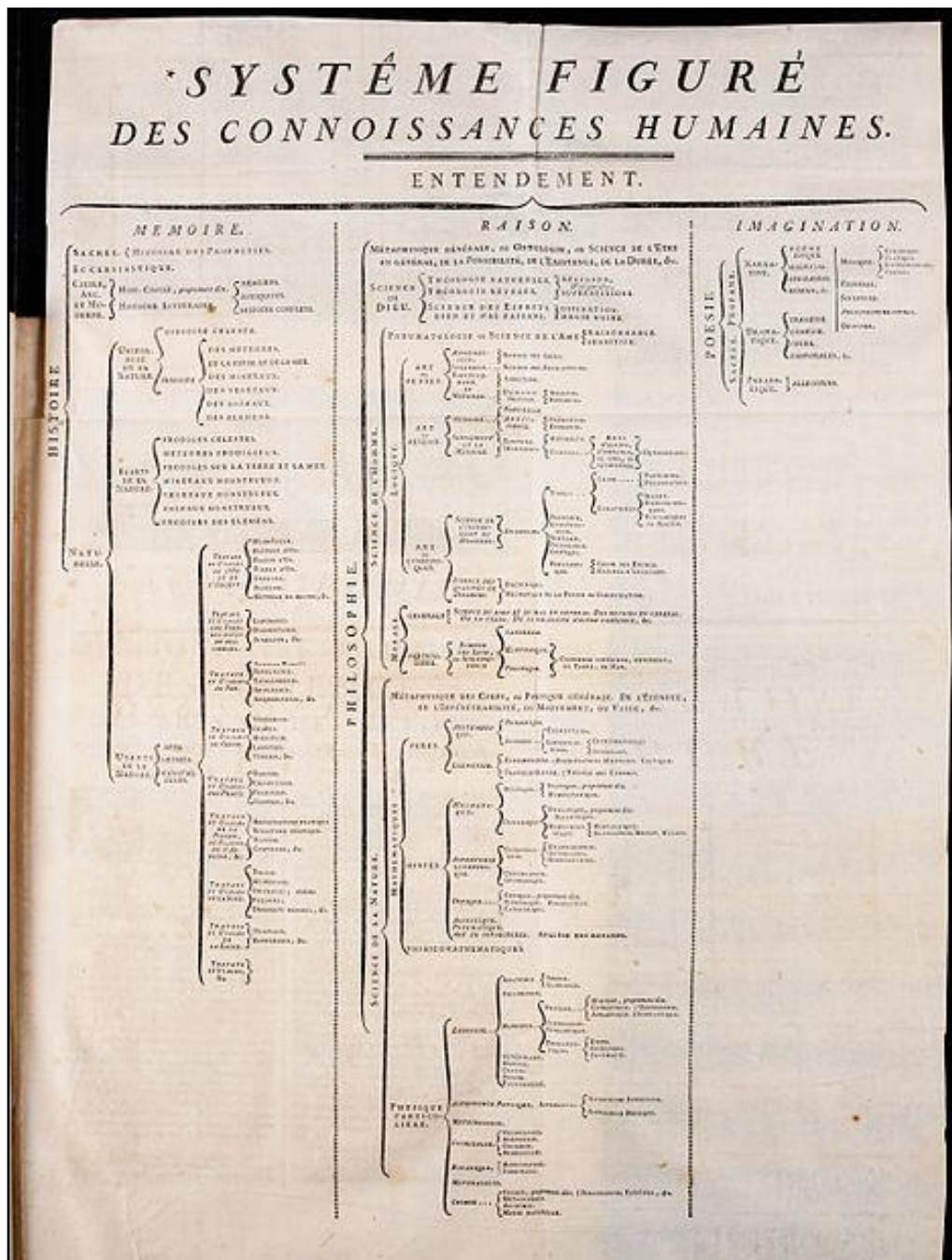


Figura 2: A árvore do conhecimento, publicada na Encyclopédie. Fonte: <http://pt.encydia.com/es/L%27Encyclop%C3%A9die>. Acesso em: 02 fev. 2013.

Também preocupado em determinar a natureza do conhecimento humano, Descartes (2011[1637]), por sua vez, criou seu famoso método com a intenção de generalizar uma forma de obter e reter a verdade. Elaborou quatro preceitos para eliminar os defeitos que teriam outros métodos, como os propostos pela Geometria e pela Álgebra: 1) evitar a precipitação e sempre verificar a procedência das informações; 2) divisão do assunto

estudado em parcelas para obter uma compreensão mais clara; 3) ordenar o estudo partindo das conclusões mais simples e “subir, pouco a pouco, como por degraus, até os conhecimentos mais compostos” (DESCARTES, 2011[1637], p. 40); e 4) “fazer sempre enumerações tão completas e revisões tão gerais” (ibid.) a ponto de não ser possível omitir alguma coisa.

Os discursos de Bacon e Descartes produzem uma forma de racionalidade própria da época clássica. Medir, ordenar e produzir saberes que podem ser acompanhados e avaliados progressivamente vão transformar-se, ao longo dos séculos XVIII e XIX, em tecnologias complexas no corpo social. As tecnologias disciplinares e biopolíticas, como bem descreve Foucault (2008c), serão produzidas e também produzirão uma organização dos conhecimentos acumulados para gerir a vida e as práticas humanas em seus mais diversos e ínfimos aspectos.

A Época Clássica, segundo Foucault (2007), foi apenas uma primeira etapa de uma imensa reorganização da cultura, que rompeu com a racionalidade renascentista, constituindo-se, assim, como condição de possibilidade para o que ficou conhecido, a partir do século XVIII, como Modernidade.

Foucault (2008c) também destaca que a Modernidade engendrou outra forma de relação com o conhecimento, bem diferente do modelo medieval, com a emergência das instituições pautadas nas técnicas de normalização e no biopoder. O Estado Moderno encontrou no desenvolvimento das ciências formas de tornar previsível e calculável as ameaças cotidianas. Uma população com hábitos mais civilizados e higiênicos, mais treinada para os cargos dos quais o Estado sentiria necessidade, compõe o cenário de novas forças que caracterizaram uma nova economia de poder na Europa, não mais baseada apenas na busca desenfreada pela formação de impérios por anexação de territórios. A escola se tornou uma das instituições centrais na legitimação das formas de atuação desse Estado, que procurou paulatinamente vigiar e formar a infância, de forma profilática, em espaços específicos para esse fim.

A formação educativa que costumava ser ministrada em casa aos filhos do sexo masculino das elites durante a Idade Média e início da Modernidade foi sendo substituída pela formação e preparação da recém criada categoria “infância” na escola. O enfoque no culto às letras substituiria o acento na formação de guerreiros, como fora comum às

instruções domésticas (HANSEN, 2002). A formação de guerreiros ficaria a cargo exclusivamente das instituições militares.

Cuidar da educação das crianças passou, assim, a ser um dos problemas de seguridade para as novas formas de governo, que se aprumaram no desenvolvimento de técnicas para aferir regularidades dos fenômenos relativos não mais a cada indivíduo, mas a segmentos da população (FOUCAULT, 2008b). Para cuidar e formar a infância, a Modernidade forjou a necessidade de saberes específicos sobre essa parcela da população, constituindo, assim, especialistas na arte de educar os infantis.

No movimento contínuo de especialização dos saberes, a alfabetização ainda demoraria a se constituir como um domínio de objetos específicos em meio ao guarda-chuva da educação. Antonio Viñao Frago (1993) aponta que foi apenas nas últimas décadas do século XX que a história da alfabetização ganhou autonomia em relação à história da escola. Com essa mutação, a alfabetização “tem desenvolvido suas próprias fontes e técnicas de investigação” (ibid., p. 36).

A difusão maciça da escrita é processo recente em relação à difusão da leitura. Ler foi uma prática que se impôs desde a invenção da escrita ocidental, na Grécia, no século VII a.C.. Já a escrita foi ganhando importância com a necessidade de desenvolvimento de operações comerciais, especialmente durante o período mercantilista. Conforme Justino Magalhães (1994, p. 106), a partir da segunda metade do século XV, na Europa, desenvolve-se "uma cultura escrita com base na aritmética e na caligrafia, com objetivos comerciais e destinada sobretudo a suprir necessidades de chancelaria, administração, burocracia e contabilidade".

Viñao Frago (1993) também salienta as influências sofridas pelos ideais da Europa Moderna a partir da Reforma – no que tange à difusão da leitura – e da Revolução Francesa – em relação ao estreitamento das relações sociais já estabelecidas, como as que negavam o acesso das mulheres à escrita. Conforme o mesmo autor (ibid.), numa época de ascensão de direitos, a alfabetização foi lentamente passando de um domínio restrito a algumas pessoas para outro mais generalizado, especialmente a partir das simplificações gráficas e ortográficas que ocorreram em muitos países.

Leitura e escrita, ao serem escolarizadas, também passaram a ser observadas e avaliadas por diferentes aparatos. Aos poucos, esses aparatos foram incorporando o *modus operandi* das formas modernas de legitimação dos saberes, procurando abrigo nas



classificações e hierarquização das aprendizagens infantis em níveis, de forma a controlá-las, oportunizando, assim, uma intervenção detalhista da Pedagogia.

### 3.2 ORDEM E CLASSIFICAÇÃO NA PEDAGOGIA MODERNA

Nesta seção, analiso acontecimentos não tão lineares que trouxeram para a ordem do discurso da Pedagogia o afã por formas de medir e controlar o progresso das aprendizagens dos alunos. Em um percurso pela constituição da Pedagogia Moderna, destaco, especialmente, a singularidade dos discursos *rousseauniano* e *darwiniano* como condições de possibilidade para a constituição futura do dispositivo psicogenético na alfabetização.

É lugar-comum associar a figura de Jan Amós Comenius (1592-1670) aos primórdios da Pedagogia Moderna, nos idos do século XVII. Na didática *comeniana*, o apego à ordem é estratégia fundamental para organizar as escolas de sua época, fazendo render o ensino de um mestre a uma classe numerosa, que abrigasse ambos os sexos, no intento de também formar a juventude nos preceitos cristãos.

A valorização da ordem estaria a serviço da constituição de um lugar específico e eficaz para formação da juventude<sup>35</sup>; eficaz no sentido de pensar de que forma seria possível organizar um espaço escolar em que todos recebessem o mesmo ensino, de forma graduada, com o professor ensinando mais e melhor com um esforço menor.

O que importa destacar sobre a obra *comeniana*, no contexto deste trabalho, é: não se trata de uma pedagogia orientada a partir do conhecimento do aluno, como mais adiante será proposto por outras escolas pedagógicas. O foco dessa tradição *comeniana* é o como direcionar a arte de ensinar para alcançar determinados fins. E como técnica privilegiada, Comenius insistirá na gradação dos conteúdos e na composição de séries ou níveis escolares como fundamental para “ensinar tudo a todos”.

Os alunos da escola vernácula, que nela devem estudar durante seis anos, serão divididos em seis classes (separadas o máximo possível, para que não se incomodem reciprocamente). [...]

As horas da escola pública não devem ser mais de quatro, duas pela manhã e duas à tarde. As outras poderão ser empregadas com grande utilidade em trabalhos domésticos (sobretudo nas famílias mais pobres) ou em diversões sérias e honestas (COMENIUS, 2006 [1631], p. 337).

---

<sup>35</sup> Apesar de fazer referência vez ou outra ao termo “criança”, Comenius utiliza com mais frequência os termos “jovens” e “juventude” ao falar da educação escolar.

A força da Didática, em Comenius, está no método. Ao falar do seu método, o autor o assemelha ao poder de construir degraus que façam os alunos chegar de um ponto do conhecimento a outro:

Não há no mundo nenhum penhasco, nenhuma torre de altura que não possa ser escalada por quem tenha pés, desde que sejam postas escadas apropriadas ou que na rocha sejam escavados, no lugar certo, degraus para subir e sejam postos para-queijos para proteger do perigo dos precipícios. Em resumo, se poucos atingem a sumidade das ciências [...], isso não significa que haja coisas inacessíveis para o engenho humano, mas apenas degraus mal dispostos, curtos, gastos, desastrosos, ou seja, um método intrincado. Outrossim, é certo que se pode conduzir qualquer pessoa a qualquer altura, dispondo de degraus bem feitos, íntegros, sólidos, seguros (COMENIUS, 2006[1631], p. 114-115).

A disposição e a gradação dos conteúdos, portanto, é apontada como fundamental para tornar o ensino acessível. Por meio do planejamento do professor, o método deve ter objetivos e ordenar os conteúdos das formas mais simples às mais complexas. Como ferramenta para fazer funcionar sua didática, Comenius coloca em posição central a utilização do livro didático<sup>36</sup>, que teria o poder de uniformizar o ensino.

Se na *Didática Magna* o autor dedica-se a um projeto de educação escolar que formasse os indivíduos até os 24 anos, em *Pampaedia*, Comenius preocupa-se com uma educação permanente, capaz de reformar toda a sociedade. O homem é comparado em várias passagens a um relógio, cujas engrenagens, quando bem cuidadas e ajustadas, mantêm um funcionamento harmônico e correto.

No pensamento de Comenius, é possível perceber traços da confluência das épocas renascentista e clássica – épocas que provocam mudanças culturais basilares para a emergência do cientificismo moderno. A preocupação com a ordem e com o método é uma constante entre os pensadores do século XVII, entre os quais se destaca René Descartes. Ao falar dessa época, Foucault mostra, em *As palavras e as coisas*, que o século XVII tentará ordenar as coisas visíveis numa determinada hierarquia. No entanto, isso não significou a invenção da ordem, como bem destaca Foucault (2007). Trata-se, antes, de uma nova forma de inventar o que seria a ordem. A partir desse ponto, “toda a *episteme* da cultura ocidental

---

<sup>36</sup> Entusiasta da tipografia, Comenius acreditava que essa tecnologia seria capaz de revolucionar a educação. Casando método e tipografia, o professor colocaria em funcionamento o que Comenius chamou de *didacografia*. Ele chega a dedicar uma obra inteira – *Orbis Sensualium Pictus* – ao uso de imagens no ensino da leitura e da escrita, uma inovação para a sua época.

se acha modificada em suas disposições fundamentais” (FOUCAULT, 2007, p. 75). A razão será o ponto de partida para a organização dos saberes, que tenderão a ser progressivamente compartimentados a partir da criação de especialidades ou ramos dos conhecimentos.

A culminância das formas de saber da Época Clássica produzirá uma racionalidade em que

uma enumeração completa se tornará possível: quer sob a forma de um recenseamento exaustivo de todos os elementos que constitui o conjunto visado; quer sob a forma de uma colocação em categorias que articula na sua totalidade o domínio estudado; quer, enfim, sob a forma de uma análise de certo número de pontos, em número suficiente, tomados ao longo da série (FOUCAULT, 2007, p. 75-76).

É nessa época que tem início o longo processo de desmembramento da Filosofia – a grande “mãe de todas as ciências” – em outras áreas, oriundo da busca pela particularização do conhecimento. E é do seio da própria Filosofia que, cada vez mais, a Pedagogia será estimulada a buscar suas técnicas próprias. Convém destacar, portanto, que a obra de Comenius, no que tange à sua discursividade, foi uma das condições necessárias à Pedagogia para se constituir como um campo de saber independente da Filosofia.

No século XVIII, com *Emílio*, de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), um novo regime de veridicção assoma a Pedagogia Moderna. Com Rousseau, a educação trata mais de dirigir a conduta do que de instruir. Segundo Noguera-Ramírez (2011), enunciações como liberdade, natureza, interesse, crescimento, desenvolvimento, maturação e meio começam a aparecer com insistência na Pedagogia a partir da defesa *rousseauiana* da educação de Emílio.

Diferentemente de Comenius, Rousseau irá dedicar-se à educação no modelo preceptorial, comum à aristocracia francesa da época pré-revolucionária<sup>37</sup>. Para ele, a educação do homem começaria já a partir do nascimento. Em *Emílio*, Rousseau (2004[1762]) descreve alguns comportamentos que seriam naturais às crianças em determinadas fases do crescimento, dando início a uma tradição de periodização dos comportamentos infantis que se repetirá largamente depois na Psicologia. Rousseau divide a infância e a juventude em cinco períodos: 1) lactância (até 2 anos); 2) infância (de 2 a 12); 3)

---

<sup>37</sup> É preciso lembrar que Rousseau (2004, p. 13) quer uma educação que se processe longe dos colégios eclesiásticos: “Não posso encarar como instituição pública esses ridículos estabelecimentos chamados colégios”.

adolescência (de 12 a 15); 4) mocidade (de 15 a 20); e 5) início da idade adulta (de 20 a 25). E argumenta que cada uma dessas fases teria suas especificidades, exigindo intervenções diferentes do preceptor.

Tudo, portanto, teria o seu lugar e tempo “na ordem das coisas”; e Rousseau (ibid., p. 74) entende ter a infância um lugar preciso na ordem da vida humana: dever-se-ia considerar “o homem no homem e a criança na criança. Determinar para cada qual o seu lugar e ali fixá-lo, ordenar as paixões humanas conforme a constituição do homem, é tudo o que podemos fazer pelo seu bem-estar”. Ou seja: “A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se quisermos perverter essa ordem, produziremos frutos temporões, que não estarão maduros e nem terão sabor, e não tardarão em se corromper [...]” (id, ibid., p. 91).

Não haveria perversidade originalmente no coração humano. Os vícios, para o autor, seriam oriundos do contato com a sociedade. A primeira educação, assim, deveria ser “negativa”: não consistiria em ensinar a virtude, mas em proteger as crianças dos vícios e erros. Seria fértil, portanto, “deixar amadurecer a infância nas crianças”, orientando-as antes dos 12 anos, quando elas seriam sensíveis para não criarem vícios com raízes profundas (ROUSSEAU, 2004). O mestre primeiro deveria deixar brotar o caráter natural da criança para saber o regime moral que conviria ser adotado. O êxito do trabalho dependeria dessa observação, já que, ao preceptor, não caberia governar o indivíduo, mas regular o meio e os interesses desse indivíduo (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011). Com isso, a criança deveria aprender por si mesma, sem ser ensinada.

Se, como afirma Foucault (1996), só podemos falar seguindo princípios de controle, seleção e exclusão o que cada época produz como verdade, é possível dizer que Rousseau é filho de um tempo<sup>38</sup> que possibilita a classificação da vida da criança para melhor conhecê-la e escutiná-la e, assim, poder respeitar suas tendências e sua liberdade.

Além de Rousseau, a obra do alemão Johann Friedrich Herbart (1776-1841) também se destacou na constituição dos saberes da Pedagogia Moderna. Ele ficou conhecido como o “organizador da Pedagogia como ciência”. Em sua principal obra, *Pedagogia Geral*, de 1806, Herbart (2003, p. 13) criticava a dependência do pensamento pedagógico das bases da Filosofia:

---

<sup>38</sup> É conveniente lembrar que Rousseau foi participante ativo do movimento *enciclopedista* na França até 1757, quando se desentendeu com d’Alembert.

Seria seguramente melhor se a Pedagogia se concentrasse tão rigorosamente quanto possível nos seus *próprios conceitos* e cultivasse mais um pensamento *independente*. Deste modo, tornar-se-ia o centro de um círculo de investigação, já sem correr o perigo de ser regida por um estranho conceito, à semelhança de uma província conquistada e distante.

Herbart fornece uma amostra de como foi longo o processo de constituição da Pedagogia como um campo à parte da Filosofia. Nesse sentido, procurou sistematizar os conhecimentos que deveriam interessar à Pedagogia para constituir-se como ciência, considerando-a um campo relacionado aos fins da educação, cujos meios deveriam ser buscados no estudo da psicologia humana. A Psicologia – ainda vinculada à Filosofia –, portanto, teria o papel de auxiliar a Pedagogia a comprovar experimentalmente as suas intervenções.

Para Herbart, mais do que uma arte, a Pedagogia é uma ciência fundamental para a formação humana. Herbart também acreditava que o homem nascia como uma *tábula rasa*<sup>39</sup>, como defendeu Aristóteles (384 a.C.–322 a.C), no século IV a.C., e John Locke (1632-1704), no século XVII, cabendo à ação pedagógica conduzir adequadamente a formação do indivíduo para a moralidade.

*Pedagogia Geral*, obra em que Herbart pretende organizar a Pedagogia, é composta por três livros: o livro I aborda a moralidade, que seria a finalidade da educação em geral; o livro II, a multiplicidade do interesse; e o III, a fortaleza de caráter da moralidade. Já na introdução, Herbart (2003, p. 11) procura mostrar ao professor a necessidade de uma teoria pedagógica que tenha por base a ciência, sendo que “a primeira ciência do educador, ainda que de modo algum completa, seria a Psicologia, na qual estivessem assinaladas *a priori* todas as possibilidades das emoções humanas”. Através da Psicologia, a observação se tornaria peça fundamental no trabalho dos professores para conhecer o caráter a ser conduzido dos alunos.

Diferentemente de Comenius, Herbart não projeta um ensino para toda a sociedade. É uma Pedagogia voltada para os poucos que, segundo ele, seriam capazes de bem conduzir o mundo. No entanto, é uma Pedagogia que também centraliza o ensino simultâneo<sup>40</sup> e o papel da instrução feita pelo professor para que o ensino possa se processar.

<sup>39</sup> O termo é atribuído a Aristóteles. Seria uma tradução de “pinakis agraphos”, que significaria “tábua não escrita”. Cf. Aristóteles (2012).

<sup>40</sup> A criação do método de ensino simultâneo é atribuída a Jean-Baptiste de La Salle, durante o século XVIII. O método propunha ensinar o mesmo conteúdo, ao mesmo tempo, a todos os alunos. Para isso, sugeria o

Essa visão sobre o papel da instrução também afasta Herbart da perspectiva de Rousseau, que defendia uma educação que protegesse a natureza humana dos males trazidos pelo contato com a sociedade. Para Herbart (2003, p. 11), a educação nos moldes *rousseauianos* significaria “repetir de novo todos os erros já superados” e não garantiria a promoção da autodisciplina. Somente o governo e, posteriormente, a disciplina colocadas em ação pelo professor desenvolveriam a autodisciplina necessária à convivência em sociedade.

Com Herbart, ou seja, até a metade do século XIX, a Pedagogia estava centrada na competência do professor em relação ao domínio do conteúdo; aos poucos, portanto, foram sendo associados discursos sobre a criança que, na escola e na família, passaria a ser vista como infantil. Rousseau e outros pedagogos do século XVIII, como Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e Friedrich Froebel (1782-1852), estavam preocupados com uma educação que desenvolvesse potencialidades inatas da criança. Com a infância passando a ser vista como etapa com especificidades diferentes da idade adulta, produziu-se a necessidade de uma observação minuciosa do seu desenvolvimento. De acordo com o pesquisador italiano Franco Cambi (1999), será, contudo, na segunda metade do século XIX que a Pedagogia começa de fato a afastar-se dos fundamentos filosóficos e a buscar instrumentalização científica na Psicologia, que se tornara, então, experimental, retomando os estudos desses pedagogos do século XVIII, que iam ao encontro do discurso *rousseauiano*.

Os efeitos da Psicologia Experimental na Pedagogia remetem à efervescência das discussões na Europa sobre desenvolvimento e evolução, sobretudo após a publicação de *A origem das espécies*, do britânico Charles Darwin (1809-1882), em 1859.

A partir da segunda metade do século XIX, os discursos *darwinianos* produziram grandes efeitos em diversas áreas do conhecimento. Como afirma Stephen Gould (1991), quase todas as questões referentes às ciências da vida foram reformuladas à luz da noção de evolução. Uma nova agenda de estudos em diversas áreas se abriu em busca de uma recomposição da "árvore da vida".

É importante lembrar que Darwin viveu na época pós-Iluminismo, de efervescência da Revolução Industrial e dos ideais positivistas. A preocupação dos intelectuais centrava-se

---

controle do tempo e a divisão dos alunos em grupos graduados. No século XIX, o método simultâneo foi substituindo os métodos de ensino mais utilizados até então: o individual e o mútuo. Nesse último, os alunos mais avançados nos conteúdos ficavam responsáveis por ensinar os alunos menos avançados.

na observação e interpretação racional dos fenômenos. Além disso, o positivismo – doutrina em voga na época – postulava a fé na ciência como única forma de conhecimento aceitável e capaz de levar o homem ao progresso.

Progresso, aliás, era um enunciado básico do positivismo, que depositava nos avanços científicos a possibilidade de um futuro melhor e virtuoso para a humanidade. Assim, o discurso moderno sobre o progresso foi marcado indelevelmente pelos estudos evolucionistas, os quais acabaram capitalizando as expectativas de melhoramento da espécie<sup>41</sup> e das sociedades (BURY, 1920), que levaram, inclusive, a atividades eugenistas.

Com base nesses pressupostos, constituiu-se uma ciência que consistia em medir e pesar os corpos, relacionado-os à capacidade intelectual. Para os precursores desses métodos, interessava relacionar os resultados desses testes à hierarquização das raças e classes, como foi o caso de Francis Galton (1822-1911), que era primo de Darwin e foi o primeiro a aplicar estatística a esses testes.

Com a publicação de “Um esboço biográfico de uma criança”, em 1877, Darwin também alavancou os muitos estudos que começavam a surgir sobre a psicologia do desenvolvimento dos comportamentos infantis. Nesse artigo, Darwin descreve comportamentos de seu filho William, baseado em notas de observações feitas por ele quando o menino era pequeno. Publicado na revista *Mind*, o artigo revela um pesquisador preocupado com o sentido a ser dado a pequenos gestos e expressões da criança, que se repetem ao longo das suas observações.

É esse viés da observação do desenvolvimento dos comportamentos que animará a criação de laboratórios do que mais tarde ficaria conhecido como Psicologia Experimental<sup>42</sup>. O trabalho do suíço Édouard Claparède (1873-1940), no início do século XX, despontou no sentido de produzir uma Pedagogia científica baseada nos achados e nas técnicas da Psicologia Experimental. Com a criação do Instituto Jean-Jacques Rousseau, em Genebra, esse autor é homenageado por Claparède e demais fundadores do Instituto por ser considerado o autor de uma revolução copernicana na educação e precursor dos métodos

---

<sup>41</sup> Darwin (2009) criticava a associação do termo "evolução" aos seus estudos. Para ele, suas pesquisas tratavam da "descendência com mutação", o que não teria a ver com a ideia de melhoramento das espécies. Para ele, "evolução" estaria semanticamente relacionado ao termo "progresso". De fato, seus estudos acabaram equivocadamente popularizados em associação com as ideias de "progresso" e "melhoramento".

<sup>42</sup> O alemão Wilhelm Wundt é considerado o pioneiro da Psicologia Experimental. Seu laboratório, aberto em 1879, em Leipzig, formou uma geração de psicólogos que levaram suas ideias para vários outros países.

ativos<sup>43</sup>. Tal como Rousseau – que divide o *Emílio* em três livros, simbolizando a intervenção pedagógica por fases anteriores à vida adulta –, Claparède e Piaget<sup>44</sup>, seu aluno e futuro sucessor na direção do Instituto, seguirão por esse mesmo viés, tecendo um alinhavo entre discursos da Fisiologia, da Biologia, da Filosofia, da Psicologia e da Pedagogia.

As pesquisas do Instituto na aplicação de métodos e na formação de professores embasaram as obras de Claparède, sendo atribuídos a ele enunciados que não cansarão de produzir sentidos na Pedagogia dos séculos XX e início do XXI. Entre eles, encontram-se “a criança no centro do processo educativo” e “escola sob medida”<sup>45</sup>. Além disso, como indica Dominique Ottavi (2001, p. 262), Claparède afirma que “a criança deve ser educada a partir de dentro; para o efeito, os seus interesses devem ser interpretados como ‘sintomas genéticos’, pois o interesse é marca de um esforço de adaptação; a actividade por ele engendrada deve ser encarada como útil ao desenvolvimento”.

Muitos outros ainda poderiam ser citados, alongando além do necessário esta seção. Mas, rapidamente, poderíamos lembrar os trabalhos, por exemplo, de Maria Montessori (1870-1952), Ovide Decroly (1871-1932), John Dewey (1859-1952), Célestin Freinet<sup>46</sup> (1896-1966), os quais, em diferentes países do Ocidente, contribuíram para que o foco se concentrasse mais na aprendizagem do que no ensino, tornando a criança o centro da atividade escolar. Aliás, “atividade” será um enunciado constantemente colocado em circulação pelas escolas do século XX, não se tornando mais possível estar no verdadeiro da Pedagogia e, posteriormente, da alfabetização sem falar em “criança como ser ativo no processo de aprendizagem”.

Investigado à exaustão, o desenvolvimento da criança foi fragmentado em várias fases, tornando-se um procedimento padrão em estudos como os de Montessori, Decroly e Freinet, por exemplo. A psicogênese do processo de evolução do homem, refletindo-se na evolução da criança, será estudada por muitos pesquisadores durante o século XX. E, dessa forma, começam a fazer sentido as perguntas “o que é a inteligência?” ou “como se

---

<sup>43</sup> As pesquisas do Instituto utilizavam os estudos de Rousseau para criticar a tradição pedagógica vigente no século XIX, sobretudo a corrente *herbatiana*, que era considerada incompatível com os novos métodos ativos.

<sup>44</sup> Embora Piaget faça críticas à educação de seu tempo, ele não se preocupa em escrever como a Pedagogia deveria se comportar, diferentemente do rumo que tomaram os estudos de seu antecessor, Claparède.

<sup>45</sup> “A escola sob medida” (*L'École sur mesure*, no original) é título de uma das obras de Claparède, publicada em 1920.

<sup>46</sup> Detenho-me na análise do trabalho de Freinet, especificamente no que se refere à didática da alfabetização, na seção 3.3.2. *Quando o texto livre é o que importa*.



aprende?”, que irão tomar de assalto a Pedagogia – especialmente a partir dos estudos de pesquisadores como Alfred Binet (1857-1911) e Piaget.

Binet ficou conhecido já na primeira década do século XX pela invenção de escalas para medir a inteligência de estudantes das escolas francesas, em parceria com Théodore Simon (1872-1961). Binet faleceu em 1911, e foi Simon quem seguiu desenvolvendo estudos sobre como medir a inteligência. Em 1919, Piaget, egresso do curso de Ciências Naturais, foi trabalhar com Simon em Paris na padronização de um novo modelo de teste de inteligência. Ottavi (2001) relata que foi trabalhando com Simon que Piaget passou a interessar-se mais pelas respostas das crianças aos testes do que com os resultados obtidos por elas de acordo com as escalas. Em 1921, Piaget passa a integrar o Instituto Jean-Jacques Rousseau, a convite de Claparède, investigando o que, na época, chamou de “embriologia da inteligência”.

Ottavi (2001, p. 282) ressalta que os estudos de Piaget poderiam ser considerados “em parte como reatualização da problemática do século XIX, que faz do desenvolvimento do indivíduo e da espécie o espelho um do outro”. De fato, Piaget aplicará a teoria biológica que defende que a ontogênese repete a filogênese ao estudo da inteligência da criança. Ou seja: para ele, o desenvolvimento da inteligência de cada indivíduo repetiria estágios já passados pela espécie durante o processo de evolução. O indivíduo, assim, passaria por processos de adaptação ao meio em que vive, o que resultou na teoria de que a gênese do conhecimento estaria na interação entre sujeito e objeto – uma interação em que o sujeito primeiro modifica o objeto, num processo de assimilação, e, após um conflito cognitivo, se subordina ao objeto, no processo de acomodação.

Observando o comportamento de seus três filhos, Piaget (2003) formulou a teoria de que haveria quatro estágios no desenvolvimento cognitivo humano: 1) sensório-motor; 2) pré-operatório; 3) operatório-concreto; e 4) hipotético-dedutivo. Nos seus estudos sobre a gênese do conhecimento científico, formulou conceitos que serão utilizados pela Pedagogia, a partir da segunda metade do século XX, como classificação, seriação, conservação, inclusão hierárquica, entre outros.

Em síntese, destaco que, principalmente devido aos discursos *darwinianos* e *rousseauianos* – que estão na base da Psicologia do Desenvolvimento –, o século XX foi localizando na criança um território de origem: da inteligência, do inconsciente, do ser social, etc. Nesse processo de apropriação por outros saberes, esses discursos – “filhos” da

Modernidade – foram naturalizando a divisão de fenômenos relativos às crianças e à Pedagogia em etapas e níveis. Essas classificações em etapas e níveis, ao atingirem as práticas alfabetizadoras, produzem determinadas posições de sujeito para professores e alunos na alfabetização: primeiro, com ênfase na condução do ensino pelo professor e na produção de uma bela escrita; depois, com ênfase na aprendizagem da criança e no desenvolvimento da escrita livre, como mostro na próxima seção.

### 3.3 DA BELA ESCRITA À ESCRITA LIVRE: EMERGÊNCIA DA NOÇÃO DE PSICOGÊNESE DA ESCRITA

Para analisar os modos de produção da estética da escrita infantil pelos materiais de caligrafia contemporâneos, aponte, em pesquisa anterior (CAMINI, 2010), alguns itinerários da trajetória de deslocamento da necessidade da escrita ornamental no Brasil e a emergência do padrão de escrita mais instrumental, rápido e adaptado às novas exigências comerciais e cotidianas.

O ensino da escrita nas escolas brasileiras, na atualidade, em nada lembra as práticas que buscavam a perfeição estética da escrita por meio de insistentes exercícios. A escrita, outrora restrita a poucos, passou por muitos movimentos de simplificação da técnica para se popularizar. Hoje, no lugar de um controle da estética, procura-se controlar e interpretar a evolução dos grafismos infantis até a sua correta associação sonora com os fonemas da língua portuguesa em um sistema notacional de base alfabética. E é sobre esse deslocamento que coloco visibilidade nas duas seções a seguir, detendo-me na análise das propostas de classificação da escrita na escola em duas séries: as séries que propõem fundamentalmente controlar a estética, e as séries que promovem os grafismos rudimentares das crianças à categoria de escrita e procuram interpretá-los como parte de uma evolução cognitiva rumo à compreensão da escrita alfabética. A análise dessa última série levará à emergência da noção de *psicogênese da língua escrita*, que é anterior à publicação da obra homônima de Ferreiro & Teberosky (1985).

### 3.3.1 Quando a bela letra é o que importa

Esta seção começa com uma breve história de João Batista de La Salle (1651-1719); um recuo que, estrategicamente, leva ao primeiro registro que encontrei de práticas de classificação no ensino da escrita.

O padre francês defendia uma escola gratuita, ao abrigo da igreja, para os desafortunados. Abriu e dirigiu uma escola experimental no final do século XVII, escola esta cuja experiência acabou sendo levada para outras escolas abertas pela congregação católica de La Salle. Em 1704, La Salle escreveu seu famoso tratado pedagógico *Conduite des écoles chrétiennes*<sup>47</sup>, com vistas a organizar a condução do ensino nas escolas da congregação. Seu método privilegiava o ensino em língua vernácula, mas sem excluir o ensino do latim. Rompeu com o ensino particular, defendendo o ensino em turmas divididas por critérios de idade ou de conhecimentos, cujos professores deveriam passar por uma rigorosa formação.

Em *Conduite des écoles chrétiennes*, La Salle prevê o ensino de dois tipos de letras às crianças e jovens: a cursiva *round hand*<sup>48</sup> e a *script* italiana. No entanto, a leitura em francês e latim já deveria ser de domínio dos alunos antes de serem iniciados na escrita. O padre descreve as posturas adequadas à escrita, as formas de pegar a pena e de posicionar o papel. Só era permitido escrever o que estava nos modelos fornecidos para cópia pelo professor, cujo conteúdo tratava de passagens da bíblia. As folhas utilizadas deveriam ser brancas e sem linhas. Transparências deveriam ser colocadas embaixo da folha para treinar a visualização de linhas – sem que elas estivessem de fato traçadas. O programa de ensino ainda previa duas horas de escrita por dia: uma pela manhã, das 8h às 9h, e outra à tarde, das 15h às 16h. Uma página seria escrita em cada um desses horários, contabilizando duas páginas de escrita por dia nos módulos iniciais.

A *Conduite*, de La Salle, ficou conhecida como um dos tratados pedagógicos mais importantes do século XVIII, e é nela que vemos aparecer o primeiro registro de classificação da escrita a ser ensinada na escola. No capítulo 4, dedicado ao ensino da escrita, La Salle (1996 [1704]) apresenta seis níveis:

---

<sup>47</sup> A obra foi publicada apenas em 1720, um ano após a morte do autor.

<sup>48</sup> Fonte bastante presente na Europa do século XVIII.

1º nível: neste nível, é necessário aprender a segurar a pena, a ter postura correta e a fazer movimentos retos e circulares;

2º nível: aprende-se a traçar cinco letras: c, o, i, f e m. Deve-se preencher uma página de escrita com cada letra;

3º nível: aprende-se a traçar o restante das letras do alfabeto, as quais são derivadas das letras aprendidas no nível anterior;

4º nível: aprende-se a aperfeiçoar as habilidades dos níveis anteriores, traçando palavras com as letras bem distribuídas no espaço;

5º nível: aprende-se a escrever sentenças adequadamente, passando para um modelo de traçado comercial. Os modelos de cópia passam a ser trocados a cada mês;

6º nível: neste último nível, os alunos aprendem, por fim, a escrever em fontes de estilo adequado ao comércio e condução das finanças.

No mesmo capítulo, La Salle (1996 [1704]) se detém longamente a escrever sobre habilidades relacionadas a uma boa escrita, destacando o ensino da correta posição do corpo e do preparo dos materiais de escrita. Como já argumentei em pesquisa anterior (CAMINI, 2010), a escrita foi durante muito tempo técnica refinada e restrita ao domínio de poucos. O treinamento preciso do corpo para o correto desempenho na técnica seguiu o padrão geral da educação de forte acento disciplinar, que se desenrolava na Europa até suas primeiras fissuras no século XX.

Outro texto do século XVIII, a *Encyclopédie*, de Diderot e d'Alembert, também permite visibilizar os modos de produção do escritor nesse período histórico, cujo eixo de atuação dava-se incisivamente sobre o corpo. Os autores exemplificam, em longo verbete sobre a arte da escrita, o correto posicionamento do punho e de cada um dos dedos ao segurar a pena; cada um, destacadamente, com uma função a cumprir na execução de um belo traçado.

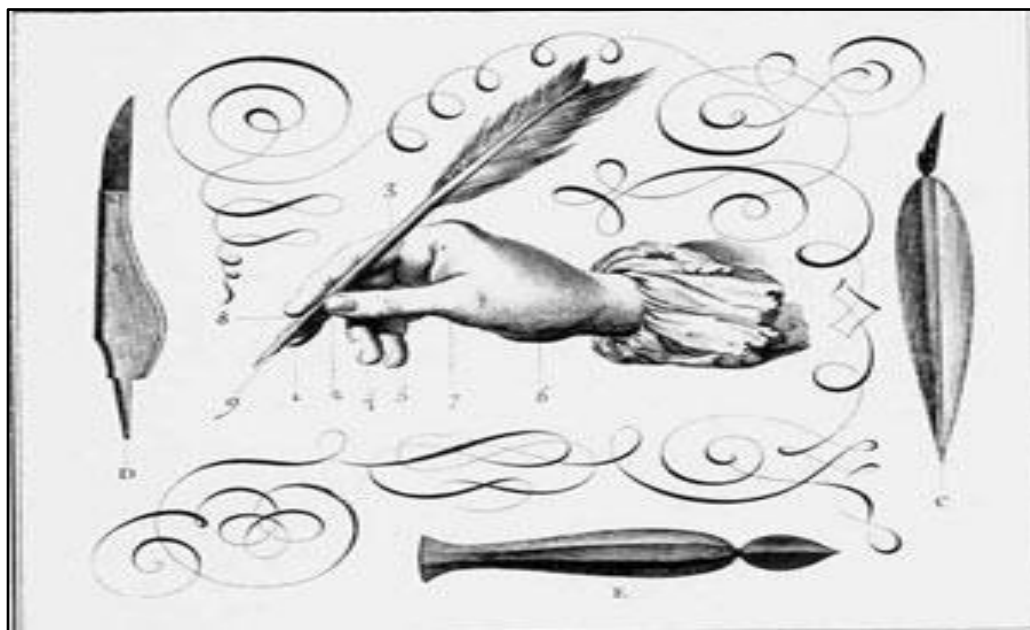


Figura 3: Instrução da *Encyclopédie* sobre o modo correto de segurar a pena. Fonte: [http://www.allposters.fr/-sp/Planche-3-de-L-Encyclopedie-L-art-d-ecrire-Affiches\\_i7280658\\_.htm](http://www.allposters.fr/-sp/Planche-3-de-L-Encyclopedie-L-art-d-ecrire-Affiches_i7280658_.htm). Acesso em: 10 jan. 2013.

O Brasil importou a tradição portuguesa de ensino da escrita até os adventos de renovação pedagógica pós-República. No século XVIII, por aqui circulava o famoso manual *Nova Escola: para aprender a ler, escrever e contar*, de Manuel de Andrade de Figueiredo (1670-1735), publicado em 1722. Figueiredo foi professor de primeiras letras, como se dizia à época, e de caligrafia. Dedicou-se à escrita do manual por defender o ensino de uma escrita com normas mais apropriadas para o povo de Portugal. De acordo com Arno Wehling (2010, p. X), que prefacia a edição fac-similar publicada recentemente pela Biblioteca Nacional brasileira, a obra não pode ser considerada apenas um tratado de caligrafia: “ela contém igualmente normas pedagógicas, didáticas e metodológicas sobre alfabetização, ensino de português e de aritmética”.

No Tratado Segundo, o manual promete o ensino de “todas as fôrmas de letras”<sup>49</sup>, ressaltando:

Nam pòde o Artifice exercitar com primor as manufacturas da sua arte sem bons instrumentos, & nesta com mais razão por ser a principal de todas; pelo que trataremos primeyro dos instrumentos, & adereços, & findos elles das fôrmas das letras (FIGUEIREDO, 2010, p. 27).

<sup>49</sup> A escrita do original será mantida, conservando a grafia do português da época.

Fazia parte da aprendizagem da escrita, portanto, dominar e preparar os instrumentos, de forma que, antes da aprendizagem do traçado, o aprendiz passaria primeiro por uma demorada introdução nos modos de cozinhar, encerar, aparar e, por fim, segurar a pena. A tinta era geralmente fabricada pelos próprios aprendizes com vinho, água da chuva e outros ingredientes, passando por cozimento que ia desde algumas horas até dias, conforme o tipo de tinta. Isso mostra que entrava no cálculo do ensino formas de precaver-se do que poderia melindrar uma bela escrita.

No final do século XIX, começaram a aparecer os primeiros materiais para ensino da escrita produzidos no Brasil. Como mostra a pesquisa de Iole Trindade (2001), a prevalência, até então, era de materiais dedicados ao ensino da leitura, sendo raros os que se dedicavam ao ensino da escrita. A *Cartilha Maternal ou Arte de Leitura*, do poeta português João de Deus (1830-1896), era a mais utilizada no Rio Grande do Sul. É também no final do século XIX que a autora localiza a circulação de materiais didáticos para ensino simultâneo da leitura e da escrita, como a publicação da Cartilha Nacional, de Hilário Ribeiro, preocupada também em adaptar o ensino ao português escrito no Brasil.

Duas décadas depois, encontro em Bernardino Lage (1924), professor da Escola Normal de Coimbra e autor de *Metodologia Especial*, o destaque a quatro graus sucessivos do ensino da escrita:

- 1º - escrita mecânica;
- 2º - escrita ortográfica ou ditada;
- 3º - escrita significativa ou expressiva;
- 4º - composição ou redação.

Lage (1924, p. 63) explica que “por mais inteligentemente que o ensino [*da escrita*] seja feito, o principal esforço do principiante é sempre de natureza física”. O esforço intelectual somente sobrepujaria o físico nos dois últimos graus entre os quatro apontados pelo autor, quando a escrita significativa apareceria.

O mesmo autor também critica o uso de manuais que ensinam a leitura e a escrita de modo não adaptado à infância. Citando estudos de Ovide Decroly (1871-1932) e Maria Montessori (1870-1952), Lage (1924, p. 1) afirma:

O ensino infantil ou maternal não pode ser sistematizado, isto é, não pode subordinar-se a horários e programas de antemão organizados, não pode ser dado por meio de lições formais, nem estar sujeito a regras metodológicas previamente estabelecidas. Pelo contrário, deve ser todo *ocasional*, baseado na mais ampla liberdade da criança [...].

Assim, o professor não deveria ministrar o mesmo ensino a todos. Primeiramente, deveria haver uma sensibilização da criança à escrita. Além disso, o professor ensinaria a ler e a escrever apenas as crianças que demonstrassem interesse em aprender.

Enquanto, para La Salle (1996 [1704]), a cópia era exercício fundamental na produção da bela escrita, para Lage (1924) a cópia também tem valor, desde que utilizada de forma graduada, não extenuante e abordando assuntos úteis aos alunos. O aluno não deveria ser “abandonado a si próprio enquanto copia”; dessa forma, “a cópia para pouco mais serve do que para fazer perder tempo aos alunos”, tornando-se “um trabalho maquinal e monótono” (LAGE, 1924, p. 83). Portanto, ele acredita em um aperfeiçoamento da técnica da cópia no ensino da escrita na escola; uma cópia, agora, transformada em instrumento “inteligente” no ensino da escrita.

A cópia “inteligente” seria utilizada no processo de ensino cujo último grau estava na escrita de redações em caligrafia cursiva legível e correta ortografia, enquanto, para La Salle (1996 [1704]), dois séculos antes, a etapa final do ensino da escrita estava na expressão elegante em fonte comercial.

Na década de 1930, a professora Ormindia Marques publicou *A escrita na Escola Primária*, um dos primeiros manuais pedagógicos produzidos no Brasil durante o século XX. Na década de 1940, sob orientação de Lourenço Filho (1897-1970), Marques ainda publicou os cadernos de exercícios *Escrita Brasileira*, uma série graduada de cinco volumes em que propunha a adoção da “escrita muscular” nas escolas; uma escrita que seria mais econômica no dispêndio muscular, proporcionando beleza e agilidade ao mesmo tempo. Marques criticou a banalização da elegância da escrita, propondo situações de ensino envolvendo músicas e brincadeiras de forma a envolver as crianças no trabalho estético sobre a escrita.

Em *A escrita na Escola Primária*, além de orientações aos professores, Marques (1950) propõe exercícios para que as habilidades motoras fossem adequadamente treinadas para a escrita. Assim como Lage (1924), a professora também demonstra preocupação com os métodos de ensino da escrita que priorizam o exercício da cópia não adaptado, contudo, à infância. Para ensinar as crianças a ter uma boa escrita, ensinar o ritmo seria o primeiro

fundamento. A “caligrafia muscular”, de autoria do psicólogo Frank Nugent Freeman, era a técnica sugerida por Marques para ensinar um traçado veloz, prático e, ainda assim, gracioso.

Conforme Afro do Amaral Fontoura (1966), Orminda Marques propunha o seguinte percurso para o ensino da escrita na escola (da 1ª a 5ª séries):

1ª série: aquisição e desenvolvimento da escrita como técnica, simultaneamente à aquisição da leitura;

2ª série: “desenvolvimento das atitudes convenientes, durante os trabalhos escritos (posição do corpo); aquisição do tamanho normal da letra; aperfeiçoamento da forma, uniformidade de inclinação e alinhamento; maior desembaraço de movimento e leveza de traços” (id., *ibid*, p. 128).

3ª série: fixação dos hábitos de escrita iniciados nas séries anteriores, aperfeiçoando a boa apresentação da escrita;

4ª e 5ª séries: “desenvolvimento da rapidez, sem prejuízo das qualidades já obtidas, de perfeição de forma, leveza de traços, inclinação, alinhamento e uniformidade de espaçamento, isto é, com referência a tôdas as qualidade essenciais à legibilidade” (id., *ibid*. 1966, p. 128).

Para a mensuração da rapidez da escrita das crianças, Marques (1950) propunha a seguinte classificação:

1ª série: 40 letras por minuto;

2ª série: 50 letras por minuto;

3ª série: 60 letras por minuto;

4ª série: 70 letras por minuto;

5ª série: 80 letras por minuto.



Os professores deveriam aferir a velocidade da escrita e também a apresentação estética. Para essa última, Marques propõe a utilização de escalas de legibilidade da escrita: “O uso de escalas ou padrões não interessa só aos especialistas ou investigadores. É um instrumento necessário na classe, tanto para o professor como para os alunos” (MARQUES, 1950, p. 157). Assim, os professores deveriam fixar amostras de escrita das crianças na parede da sala de forma a estimular o avanço de cada aluno na escala<sup>50</sup>. O aluno deveria perceber em que grau sua escrita se encaixava e trabalhar para melhorar seu traçado até chegar ao nível mais avançado da escala.

Quase duas décadas após a publicação das propostas de Marques, Afro do Amaral Fontoura publica a 1ª edição de *Metodologia do Ensino Primário*, em 1955. Nessa obra, que teve diversas edições no Brasil até a década de 1970, Fontoura (1966, p. 143) propõe aos professores um *termômetro de letras*, inspirado no uso das escalas de Marques (1950):

Aconselhamos vivamente os professôres a confeccionarem a ‘escala de escrita’, uma espécie de **termômetro de letras** que será pendurado na parede de sua sala. Para isso selecionem páginas escritas por seus alunos, recortem uma fita dessa página, com uma ou duas linhas escritas, e coloquem essas 10 fitas em ordem crescente de perfeição, conforme dissemos acima, pregadas sôbre uma cartolina, tendo a nota ao lado de cada uma. Os próprios alunos se incumbirão de medir sua escrita na tabela, com grande interêsse. A escala pode ir sendo sempre aperfeiçoada pelo mestre, colocando escritas que sejam bem típicas para cada grau. Também é possível o professor mandar todos os alunos escreverem a mesma frase (por exemplo: ‘O Brasil foi descoberto em 1500 por Pedro Álvares Cabral’; o que facilitará a classificação das letras). [grifo do autor]

---

<sup>50</sup> Desde os anos 1990, o GEEMPA vem aplicando essa proposta de fixação de escalas (ou "escadas", na terminologia *geempiana*) dos níveis de escrita dos alunos; no entanto, essa técnica passou a funcionar em outro domínio discursivo: o da classificação das escritas em níveis (ou "degraus da escada") psicogenéticos de Ferreira & Teberosky (1985).

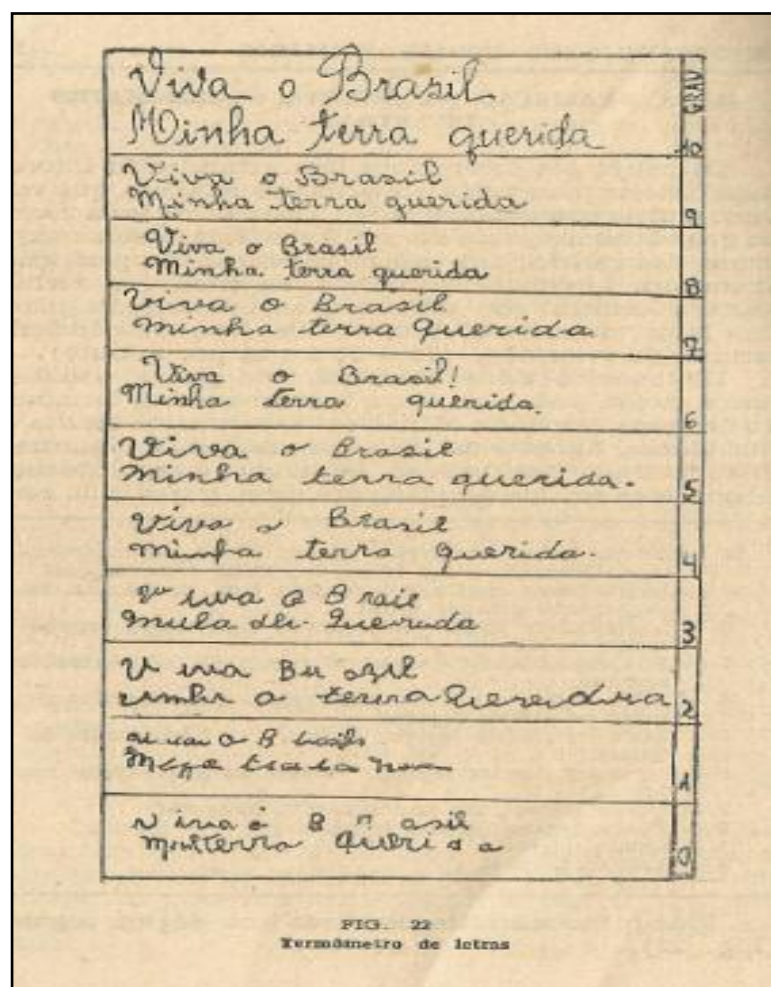


Figura 4: Termômetro de letras (FONTOURA, 1966, p. 142).

O termômetro do traçado das letras era composto por níveis de 0 a 10, demarcando o percurso da escrita ilegível à “escrita ótima”. Fontoura (1966, p. 141) propõe a seguinte interpretação para cada nível da escala:

- 0 – escrita ilegível.
- 1 – quase ilegível.
- 2 – pouco legível, muito irregular.
- 3 – pouco legível, um pouco menos irregular.
- 4 – mais ou menos legível; menos irregularidade nas letras.
- 5 – mais ou menos legível; forma das letras mais definidas.
- 6 – bem legível; letras mais regulares, espaçamento mais ou menos regular.
- 7 – boa legibilidade. Letras já regulares, espaçamento regular.
- 8 – legibilidade muito boa. Letras uniformes, espaçamento igual.

9 – legibilidade muito boa. Letras bem uniformes, espaçamento sempre igual.

10 – Escrita ótima: legível e clara; letras perfeitamente uniformes no seu talhe, tamanho e inclinação.

Se para Lage (1924) e Marques (1950) a letra bem traçada e graciosa era destacada, Fontoura (1966) indica uma flexibilização nessa exigência, apontando como objetivo primeiro da escrita a legibilidade. Seu termômetro de letras, no último nível, ressalta como fronteira para a “escrita ótima” a exigência da letra perfeitamente clara e uniforme. A rapidez, contudo, é valor importante da escrita para os dois professores brasileiros, desde que não sacrifiquem a legibilidade – composta de diversos matizes para esses autores.

Nesta seção, a prática de classificação aparece em diferentes manuais pedagógicos propondo percursos que marcam pontos de partida e de chegada dos grafismos das crianças na aprendizagem da escrita na escola. O ponto de partida, de La Salle (1996 [1704]) a Fontoura (1966), é a aquisição de uma mecânica da escrita, sendo que, para o primeiro, esse processo é extremamente reticulado; nenhum movimento é acrescentado sem a correta aquisição do anterior. Do início do século XX até a década de 1960, tempo de Lage (1924), Marques (1950) e Fontoura (1966), nota-se uma constante simplificação da escrita – tempo das máquinas de escrever e, mais tarde, da caneta esferográfica, prometendo o acesso a uma escrita clara, limpa e veloz com muito mais facilidade. Os autores desse tempo já não preconizam a escrita infantil conseguida à custa de exercícios exaustivos. Interessar as crianças nessa prática escolar e fazê-las comparar suas produções com os modelos das escalas são práticas que começam a entrar na pauta escolar sob forte influência dos discursos *escolanovistas* e da área *psi*.

O controle rigoroso da estética foi sofrendo pequenas fissuras, ao mesmo tempo em que as escalas para avaliação pedagógica foram se aperfeiçoando, ora incluindo, ora excluindo critérios a serem considerados no modo de o professor ver a escrita da criança. O século XX, como abordarei a seguir, será pródigo na produção de “régua” que permitam isolar linguisticamente parcelas da escrita infantil.

Na próxima seção, a análise recai sobre o aparecimento de outra série de discursos, os quais remarcam as fronteiras que estabeleciam o início da escrita infantil e, por conseguinte, o início da atuação escolar sobre ela. A escrita livre e o desenho como etapa inicial da escrita serão discursos que colonizarão as práticas pedagógicas mundo afora,

reorganizando e inserindo novas peças no tabuleiro do ensino da escrita. No Brasil, embora reverberações desses discursos já aparecessem flexibilizando o controle rígido sobre a estética da escrita, mostrarei, a seguir, que eles emergem com força e geram outras séries de práticas apenas a partir da década de 1980.

### 3.3.2 Quando o texto livre é o que importa

Na seção anterior, dei destaque a uma primeira série de discursos que procuravam classificar a escrita infantil com foco no desenvolvimento estético. Agora, analisarei uma segunda série de discursos que narram a escrita da criança em etapas e que aparece sob o signo psi no início do século XX.

A Pedagogia procurou sua afirmação científica como uma espécie de Psicologia aplicada (NÓVOA, 1997 *apud* Ramos do Ó, 2009), colocando em funcionamento estratégias de governo individualizado da criança. Ramos do Ó (2009) argumenta que uma das formas de tornar a subjetividade infantil uma força calculável foi a invenção e aplicação de técnicas que forjaram a visibilidade de processos interiores. Dessa forma, as idiosincrasias entram em um jogo de ordenação e classificação: “esses *experts* psi criaram efectivamente uma *linguagem nova* para individualizar as crianças na escola, categorizando, classificando e calibrando as suas capacidades, aptidões e formas de conduta” (id., *ibid.*, p. 42).

Ramos do Ó (*ibid.*, p. 44) lembra que Claparède defendeu uma *educação funcional*, em que cada etapa do desenvolvimento “corresponderia a uma unidade funcional em que as capacidades de reacção da criança seriam ajustadas às necessidades da fase de crescimento em que se encontrava”. A vida da criança viu-se transformada em etapas, assim como o desenvolvimento de suas habilidades, que poderiam ser aferidas por meio de testes. Ramos do Ó (*ibid.*) entende que os testes ergueram um “poder de linguagem” sobre as crianças, o que, no âmbito deste trabalho, sugere pensar de que forma esse poder também se acercou da escrita infantil. Para essa análise, tomarei como referência três modalidades de enunciação<sup>51</sup> do que entendo ser uma mesma formação discursiva<sup>52</sup> que, na primeira metade do século

---

<sup>51</sup> Agradeço a contribuição do Prof. Dr. Carlos Ernesto Noguera-Ramirez, que, na ocasião de qualificação desta pesquisa, chamou a atenção para esse aspecto.

<sup>52</sup> Entendo formação discursiva na perspectiva de Foucault (2008a). Para ele, a formação discursiva refere-se a certo sistema de organização que coloca em correlação certo número de enunciados. Entre enunciados de uma mesma formação discursiva há um sistema de posições, de ordem e de funcionamento.

XX, inventou a noção de que a escrita infantil teria uma gênese passível de inteligibilidade a partir de marcadores que organizaram grafismos em etapas progressivas. Essas três modalidades de enunciação referem-se às fases da escrita infantil descritas nos estudos do belga Louis Dalhem – colaborador de Decroly –, do russo Alexander Luria – colaborador de Vigotski<sup>53</sup> – e do francês Célestin Freinet.

Apesar de ter escrito várias obras, Decroly recusou-se a definir em um método a sistematização de suas ideias na área da educação. Para ele, um método deveria estar sempre aberto e em permanente mudança. Foi Louis Dalhem, um dos pesquisadores de sua equipe, quem registrou e publicou, em 1923, *Contribution à l'introduction de la méthode Decroly a l'école primaire: indications pratiques*<sup>54</sup>, obra que expõe as experiências e conclusões de Decroly sobre a aprendizagem da escrita pelas crianças.

Decroly e colaboradores fizeram intensas críticas à escola de seu tempo, engajando-se nos movimentos da Escola Nova<sup>55</sup>. Quanto ao ensino da escrita, o belga defendia o fim dos exercícios repetitivos que focavam no ensino da forma da escrita; a escola deveria ensinar a se comunicar por escrito em situações que fossem interessantes para as crianças, lançando mão de brincadeiras para transformar as palavras em “tesouros”. Para interessar as crianças, o professor deveria perguntar-se não como se ensina a escrever, mas como as crianças evoluem nessa aprendizagem, já que, para Decroly, as crianças repetem os mesmos passos da humanidade em direção à aquisição da escrita.

São cinco as etapas de desenvolvimento da aprendizagem da escrita descritas por Dalhem (1924). Na primeira, o grafismo da criança tenta imitar a escrita do adulto, já contendo ideias do que ela imagina ser essa escrita.

---

<sup>53</sup> Esclareço que grafarei o nome de Lev Vigotski com “i” no lugar de “y”, conforme utilizado nas edições mais recentes de seus livros no Brasil.

<sup>54</sup> O livro não possui edição em língua portuguesa e seu acesso é muito difícil no Brasil. Há anos venho tentando localizá-lo em bibliotecas e sebos, mas sem sucesso.

<sup>55</sup> O movimento que ficou conhecido como Escola Nova foi muito difuso. É evidente que há pontos de conexão nos argumentos dos autores associados a esse movimento por uma escola renovada, mas é preciso lembrar que houve muitas discordâncias entre eles, como o caso das constantes críticas de Freinet aos trabalhos de Decroly e Montessori.

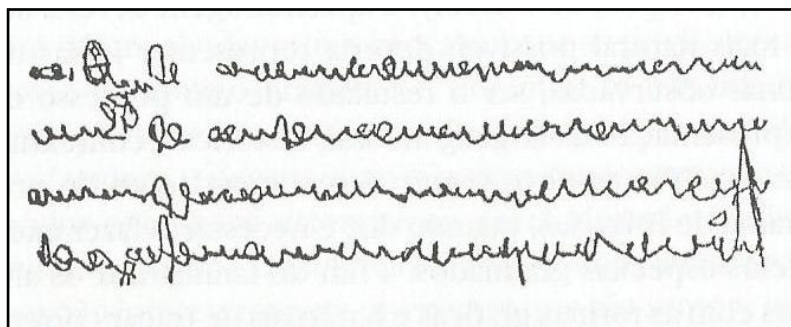


Figura 5: 1ª etapa da escrita da criança, segundo Dalhem (1924 *apud* ELIAS, 2000, p. 86).

Na segunda, o grafismo adquire semelhança maior com a escrita cursiva – a mais frequente entre adultos da época –, com traços mais definidos.

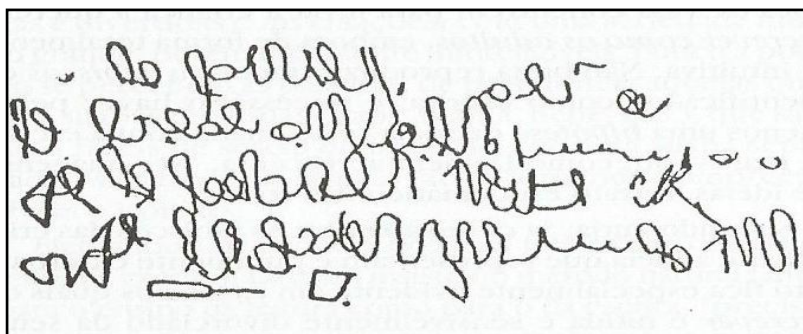


Figura 6: 2ª etapa da escrita da criança, segundo Dalhem (1924 *apud* ELIAS, 2000, p. 88).

Na terceira, a criança começaria a perceber relações entre a fala e a escrita. Algumas letras já aparecem com formas mais próximas do convencional e palavras podem aparecer na escrita ocasionalmente, pois a criança já começaria a juntar os sons de diferentes letras.

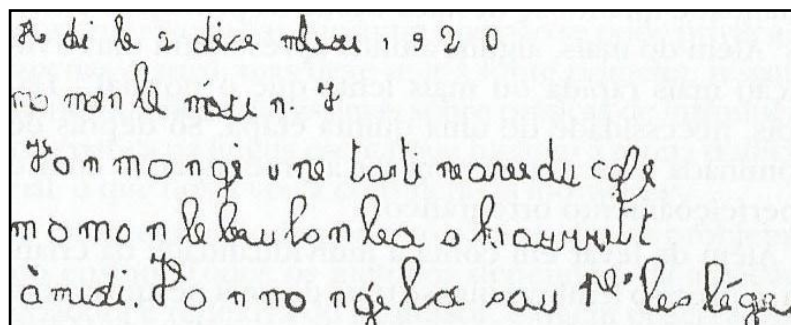


Figura 7: 3ª etapa da escrita da criança, segundo Dalhem (1924 *apud* ELIAS, 2000, p. 89).

Na quarta, as aprendizagens da criança são consideradas intermediárias entre a terceira e a quinta etapas. Trata-se, segundo o autor (DALHEM, 1924), de um período de aperfeiçoamento das relações entre fala e escrita, com frequentes aglutinações de palavras em uma mesma frase.

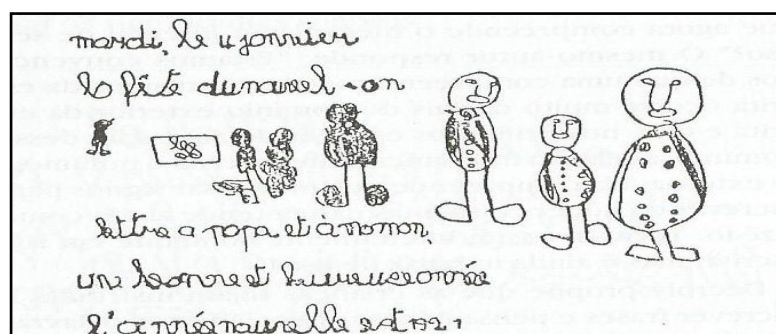


Figura 8: 4ª etapa da escrita da criança, segundo Dalhem (1924 *apud* ELIAS, 2000, p. 90).

Na última etapa da aprendizagem da escrita, o aluno ainda encontraria problemas, principalmente ortográficos, mas já dominaria a técnica da escrita alfabética.

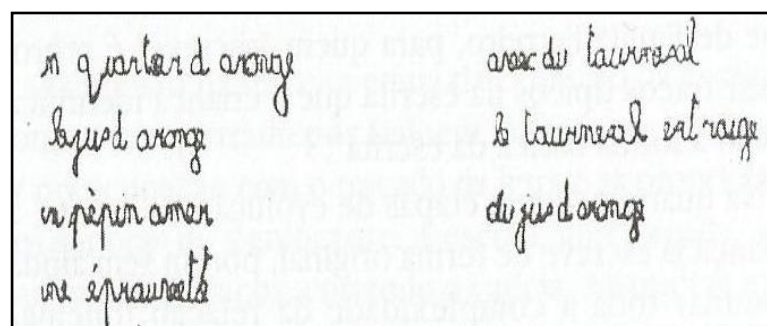


Figura 9: 5ª etapa da escrita da criança, segundo Dalhem (1924 *apud* ELIAS, 2000, p. 90).

O que marca as análises feitas pelo grupo liderado por Decroly é a divisão por níveis não mais do ensino da escrita, com foco na estética, como nas situações analisadas na seção anterior; esses níveis passam a tratar do desenvolvimento da escrita pela criança e dos sentidos que ela atribui ao funcionamento dessa técnica.

Ainda na década de 1920, na antiga União Soviética, Alexander Luria detém-se na análise das escritas das crianças como parte da agenda de pesquisas do grupo orientado por Lev Vigotski na área de desenvolvimento da linguagem. Em 1929, Luria publicou o ensaio “O desenvolvimento da escrita na criança” e, pouco tempo depois, Vigotski comentou os

resultados desse estudo em “A pré-história da linguagem escrita”. Nessas publicações, ambos ressaltam que a criança faria construções originais sobre o funcionamento da escrita antes do início da escolarização e que esses conhecimentos – ou essa “pré-história da linguagem escrita” – desempenharia funções essenciais no caminho para apropriação das técnicas de escrita. Portanto,

o momento em que uma criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares em seu caderno de anotações não é, na realidade, o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita. As origens deste processo remontam a muito antes, ainda no desenvolvimento das formas superiores de comportamento infantil; podemos até mesmo dizer que quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto (LURIA, 2006, p. 143).

Luria (ibid.) também destaca que a descrição da aprendizagem da escrita em estágios facilitaria a compreensão dos professores sobre as habilidades envolvidas nesse processo e dos fatores que habilitariam a criança a avançar de uma etapa a outra. Na descrição desses estágios, Luria viu indícios de relações funcionais da criança com “linhas e rabiscos”, isto é, de que forma a criança utilizava esses grafismos com a função de expressar significados. Abaixo, trago de forma sucinta as características elencadas por Luria (ibid.) em cada um dos quatro estágios da “pré-história da escrita”, descritos na pesquisa.

1º estágio (pré-escrita ou escrita pré-instrumental): nesse estágio, a criança tentaria imitar no papel a escrita do adulto, não havendo ligação direta entre esse registro e o que pretendem representar. Linhas em ziguezague repetiriam uma mesma forma para registrar coisas diferentes. Luria (ibid., p. 150) explica que “por não compreender o princípio subjacente à escrita, a criança toma sua forma externa e acredita-se capaz de escrever, antes mesmo de saber o que deve ser escrito”. Nesse estágio, não haveria escrita, mas sim rabiscos.



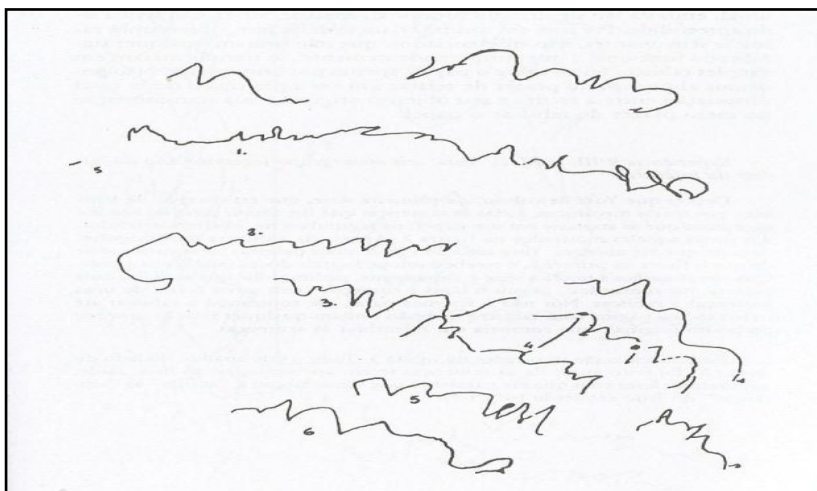


Figura 10: 1º estágio da escrita, segundo Luria (2006, p. 151).

2º estágio (escrita topográfica): aparecem as primeiras diferenciações gráficas. A criança convencionaliza lugares diferentes para escritas diferentes como técnica para utilizar o registro como auxiliar mnemônico. Ou seja, a criança utilizaria posições e relações com outros rabiscos para lembrar o que escreveu. Para Luria (2006, p. 158), nesse estágio, a criança apresenta “a primeira forma de escrita no sentido próprio da palavra”, já que há uma relação funcional entre memória e registro.

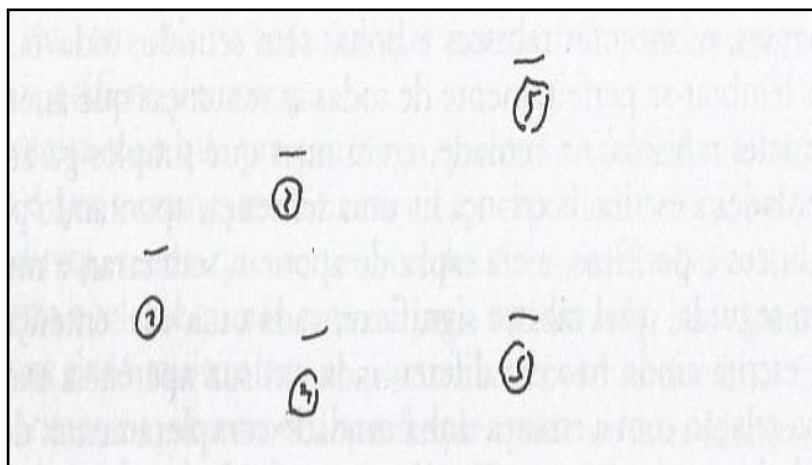


Figura 11: 2º estágio da escrita, segundo Luria (2006, p. 158).

3º estágio (escrita pictográfica): a criança começaria a produzir diferenciações no signo de forma a fazê-lo expressar algum conteúdo: “Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos” (LURIA, 2006, p. 161). Ou seja, o desenho passa a ser

um meio e não mais apenas representação<sup>56</sup>. Dessa forma, o sujeito iniciaria uma relação instrumental com a escrita.

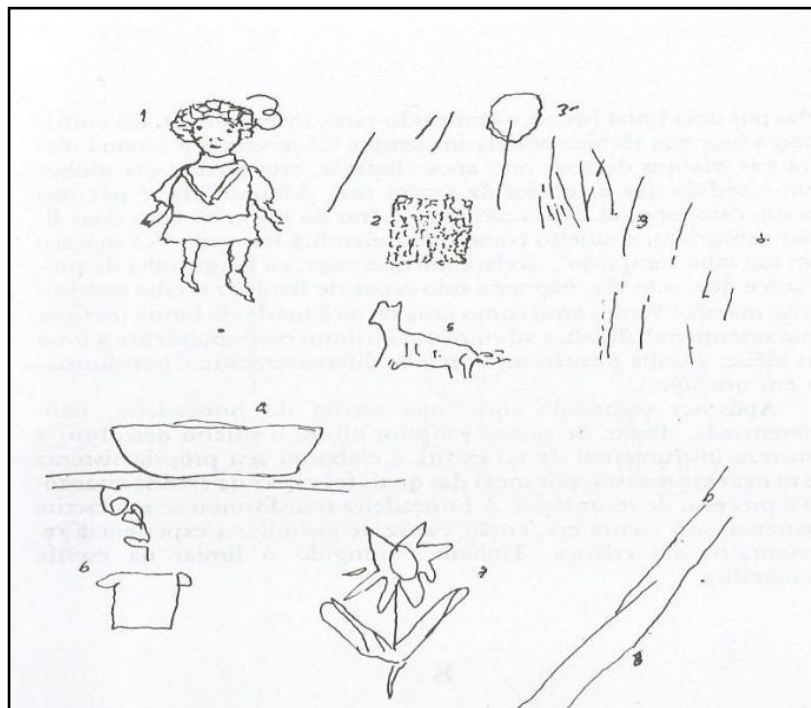


Figura 12: 3º estágio da escrita, segundo Luria (2006, p. 174).

4º estágio (escrita simbólica): seria marcado pela presença de formas culturais exteriores que auxiliariam a criança a organizar a escrita, como as letras. Inicialmente, a criança retornaria a fazer uso do mecanismo de registro sem função mnemônica, agora utilizando letras isoladas. Primeiramente, portanto, a criança utilizaria a escrita na escola de forma externa; posteriormente, ela teria condições de se alfabetizar quando franqueasse o uso de técnicas de simbolização atreladas a uma utilidade mnemônica.

<sup>56</sup> Luria (2006) afirma que nem todo desenho pode ser considerado uma escrita pictográfica. O desenho precisa estar relacionado a uma função de recordação para ser considerado uma escrita pictográfica.

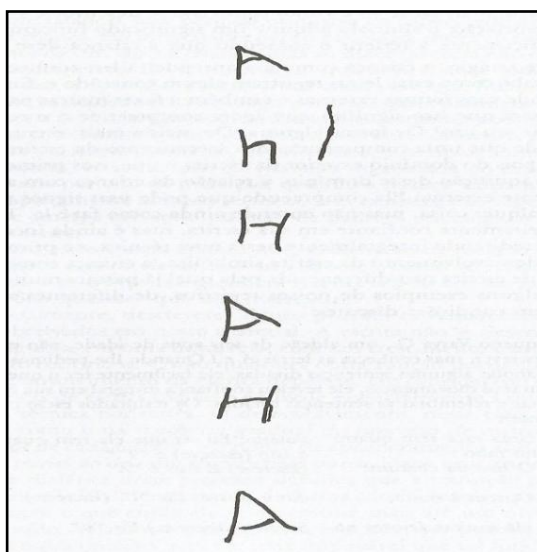


Figura 13: 4º estágio da escrita, segundo Luria (2006, p. 182).

Luria estava preocupado fundamentalmente com as técnicas ainda não escolarizadas que a criança desenvolveria para desempenhar funções de registro; por isso, destaca nuances diferentes das marcas gráficas das crianças apresentadas por Dalhem, que não se propunha a dar visibilidade ao sentido que a criança atribui a essas marcas.

Ao final de “O desenvolvimento da escrita na criança”, Luria (2006, p. 188) sublinha a importância da popularização, na área pedagógica, do resultado de suas investigações:

Antes que a criança tenha compreendido o sentido e o mecanismo da escrita, já efetuou inúmeras tentativas para elaborar métodos primitivos, e estes são, para ela, a pré-história de sua escrita. Mas mesmo estes métodos não se desenvolvem de imediato: passam por um certo número de tentativas e invenções, constituindo uma série de estágios, com os quais deve familiarizar-se o educador que está trabalhando com crianças de idade escolar, pois isto lhe será útil.

A passagem destacada sintetiza o movimento de Luria de tentar puxar os holofotes pedagógicos para uma região sombria até então, já que, até o século XX, a aprendizagem da escrita seria narrada como tendo seu início no momento de instrução formal organizada para esse fim. Além disso, o autor tenta validar as invenções e tentativas da criança como parte da aprendizagem formal/escolar da escrita, algo que dificilmente poderia ser enunciado em tempo anterior à efervescência dos discursos desenvolvimentistas do final do século XIX e primeiras décadas do século XX, que buscavam explicar diversos fenômenos à luz de inspirações *darwinistas*.

Vigotski (2007, p. 125), comentando a pesquisa de Luria, afirmava que a Pedagogia precisava desenvolver um método de ensino da leitura e da escrita com embasamento científico – leia-se *evolucionista* –, tendo em vista que, até então, a escrita teria ocupado

um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensinam-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal.

A partir da compreensão das etapas da “pré-história da escrita” da criança, a Pedagogia deveria ensinar a escrita de forma *natural* – adjetivação que apareceu marcadamente nessa época, já que propostas de Decroly, Montessori e Freinet, por exemplo, insistiram em contrapor uma ideia de “método natural” a métodos em voga nas escolas, considerados por eles como artificiais. Fazendo uso do brinquedo, a escrita seguiria essa “aprendizagem natural” na escola, supunha Vigotski, citando como exemplo as pesquisas de Montessori. Nessa perspectiva, “desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças” (id., *ibid.*, p. 145).

Na França, Célestin Freinet também elaborou uma interpretação em etapas dos primeiros grafismos infantis até o domínio da escrita alfabética. Freinet foi professor de escola primária desde 1920. Entusiasta principalmente das críticas de Adolphe Ferrière aos métodos escolásticos dominantes, Freinet desenvolveu técnicas de ensino durante toda a sua vida, mesmo depois de muito debilitado fisicamente após a Segunda Guerra Mundial.

Entre as técnicas preconizadas pela Pedagogia de Freinet, destaca-se a imprensa escolar – recurso desenvolvido para dar vazão ao que ele definiu como *texto livre*. Seria preciso, pois, libertar o ensino da escrita para que a criança aprendesse “naturalmente” a exprimir-se pela escrita, sem os exercícios de cópia tão ao gosto da época. Freinet levou para a escola prensa e tipos móveis para que as crianças participassem de um processo de produção de texto com função clara de comunicação. A técnica, primeiro recebida com muita desconfiança, logo foi ganhando muitos adeptos e, já em 1927, acontecia o primeiro congresso, na França, sobre uso da imprensa escolar.

Em escritos de diferentes fases de sua vida, reunidos por sua esposa, Élise Freinet, nos três volumes de *Método Natural*, vê-se um professor que interrogava minúcias das escritas infantis, catalogando-as e procurando dar sentido a modos de pensar da criança em relação aos seus grafismos mais primitivos. Freinet (1989) defendia que a criança aprendia a

escrever por tentativa experimental. Haveria um ritmo próprio a cada criança nessa aprendizagem e que a escola deveria respeitar, deixando de lado o uso de manuais, que tentariam impor um mesmo ritmo a todas as crianças de uma mesma classe. Atento especialmente ao desenvolvimento de sua filha Madeleine – carinhosamente chamada de Bal –, Freinet descreveu cinco fases de apropriação progressiva da escrita pela criança. Para ele (FREINET, 1977a, p. 44), “desde os primeiros desenhos ou garatujas das crianças, aparecem *sinais diferentes do desenho* que a criança interpreta como sinais escritos”.

De acordo com o autor (FREINET, 1977b), a fase 1 seria caracterizada pelo grafismo simples, não havendo diferenças entre as marcas realizadas pela criança.

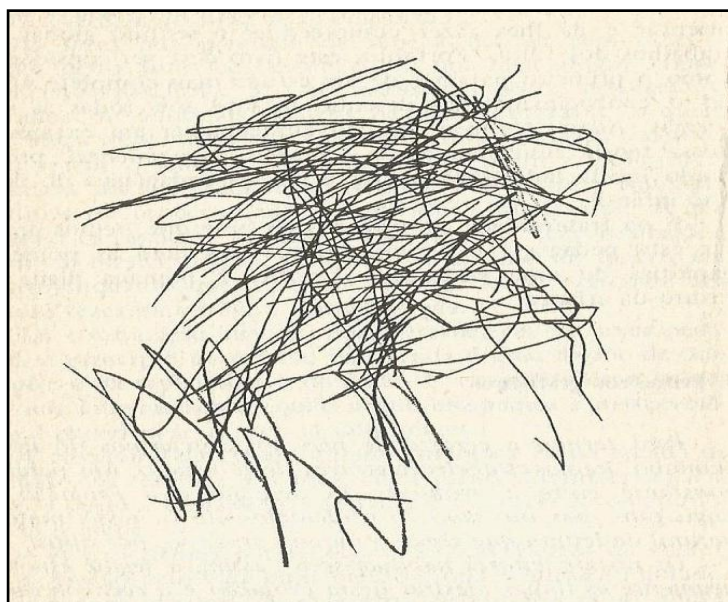


Figura 14: 1ª fase da escrita, segundo Freinet (1977b, p. 38).

Na fase 2, a criança apresentaria grafismos diferenciados ou justapostos, começando a estabelecer relações orais entre eles. A interpretação dos elementos grafados varia conforme a necessidade da criança de explicar ao adulto o que quis registrar.

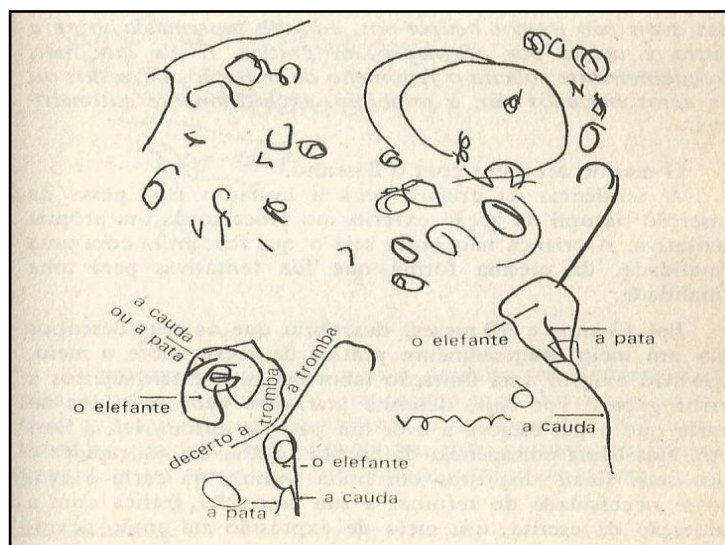


Figura 15: 2ª fase da escrita, segundo Freinet (1977b, p. 47).

Já a fase 3 marcaria o aparecimento da imitação da escrita dos adultos, a partir da diferenciação entre desenho e escrita nos modos de se comunicar por representação. Freinet (1989, p. 101) afirma que, nessa etapa, a criança se encontra “no alvorecer da verdadeira escrita”, pois ela finalmente se separa do desenho.

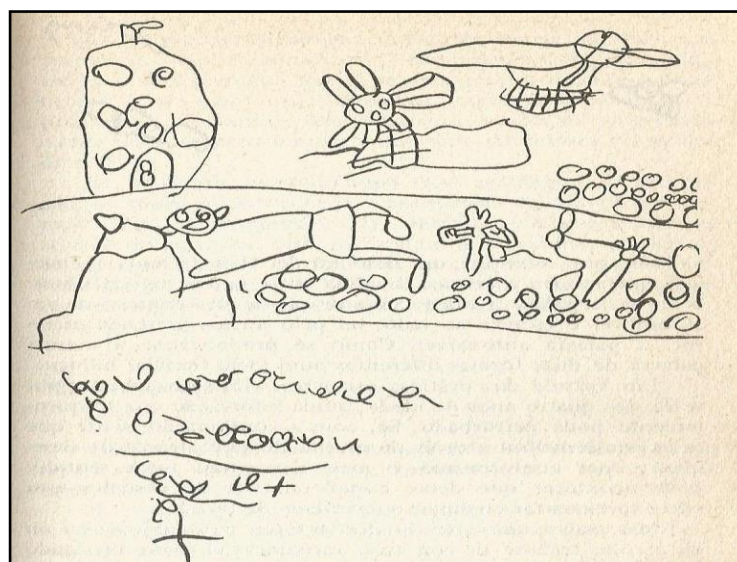


Figura 16: 3ª fase da escrita, segundo Freinet (1977b, p. 49).

Na fase 4, a criança passaria a incorporar à sua escrita sinais convencionais com ou sem valor sonoro. Ela começaria a perceber que há regras e formas fixas para escrever, passando a usar repetidamente elementos das primeiras palavras escritas conhecidas, até ampliar seu repertório.

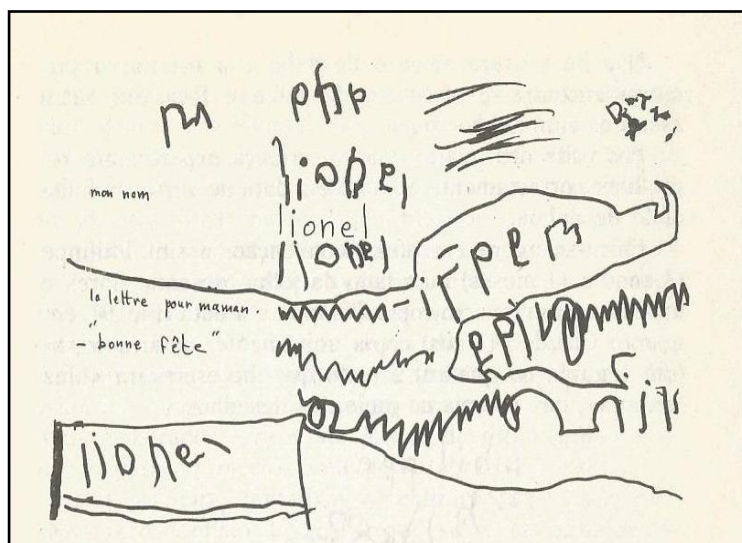


Figura 17: 4ª fase da escrita, segundo Freinet (1977a, p. 47).

Por fim, a fase 5 seria o momento em que a criança, já com um repertório básico de relações entre grafemas e fonemas, começaria a escrever alfabeticamente. Da fase 4 à fase 5, Freinet (1989, p. 163) explica as mudanças que ocorreriam na escrita:

Os sons são expressos primeiro graficamente por letras do alfabeto agrupadas ao acaso ou escritas umas a seguir às outras entre os pontos de apoio anteriormente diferenciados. A técnica de utilização e de agrupamento destas letras ir-se-á aperfeiçoando por tentativas e tanto mais depressa quanto mais eficaz for a ajuda técnica ou psíquica oferecida pelo ambiente.

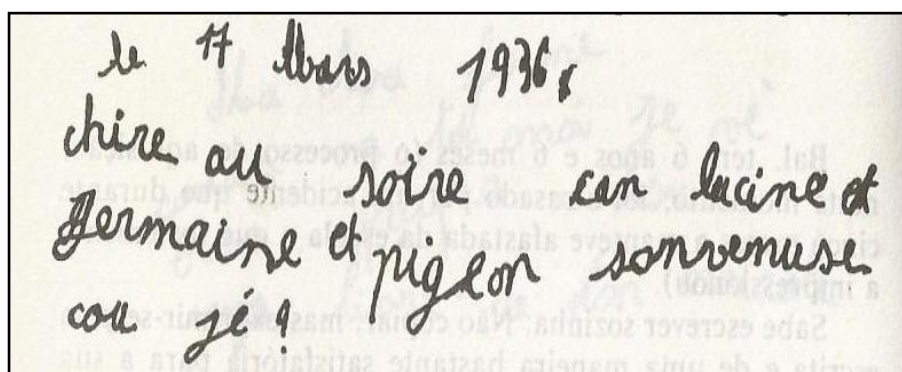


Figura 18: 5ª fase da escrita, segundo Freinet (1989, p. 130).

Há um sistema de correlações funcionais nos níveis descritos por Dalhem (1924), Luria (2006) e Freinet (1977a; 1977b; 1989), que requerem um olhar mais demorado, tendo em vista que vejo em funcionamento uma espécie de “cobertor curto” no jogo de narrar o desenvolvimento, por etapas ou níveis, da aprendizagem da escrita alfabética: elementos que

aparecem visíveis em determinadas etapas assinaladas por um autor, aparecem invisíveis em outras ou justapostos em uma etapa só.

As fases do desenvolvimento da escrita descritas por Dalhem, Luria e Freinet são vistas aqui como discursos que se entrecruzam e lançam proposições que entram no jogo que tenta validar e, ao mesmo tempo, invalidar determinadas interpretações sobre como ensinar a escrita alfabética no início do século XX. Dessa maneira, um novo jogo de elementos aparece reclamando posição na escola: um conhecimento que se produz sobre a escrita desde as garatujas infantis. Esses estudos sugerem, portanto, que a emergência da noção de psicogênese da escrita acontece no início do século XX, na conjunção desses novos discursos que analisei. A *Psicogênese* de Ferreiro & Teberosky (1985), portanto, é acontecimento que só se fez visível e enunciável na esteira desses discursos que a precederam.

Esse poder de linguagem e de governo que se organiza sobre a escrita das crianças, principalmente a partir dos movimentos da Escola Ativa/Nova na aplicação de leis da Psicologia Genética, também ajudam a inventar o professor como um avaliador de sintomas, de processos internos da criança (RAMOS DO Ó, 2009). A Escola Ativa, assim, engendrou uma forma de ação terapêutica sobre as crianças, não mais procurando agir “sobre os sintomas exteriores do ‘Bem e do Mal’, mas sobre a sua ‘origem profunda’” (id., ibid., p. 57).

O século XX, portanto, narrou as garatujas infantis procurando nelas a gênese interna da escrita na criança. O *texto livre*, reclamado por Freinet, na verdade, é uma enunciação possível em um período histórico que também passava por momentos de vulgarização das técnicas de escrita, com vistas a torná-la mais rápida e acessível às populações que cada vez mais tinham acesso à escola. A escrita elitizada e caligraficamente adornada sofria seus últimos golpes nas sociedades ocidentais.

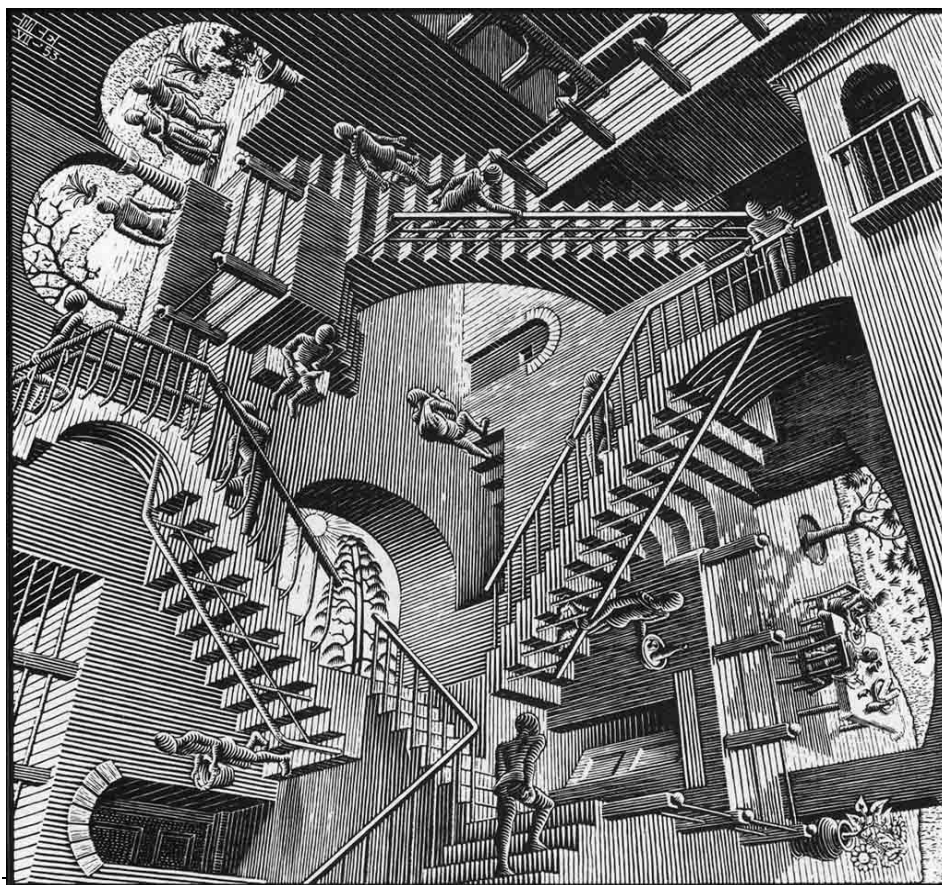
\*\*\*

Neste capítulo, argumentei que a classificação tornou-se uma forma de racionalizar, compreender e controlar as escritas infantis na escola – seja enfatizando a beleza do traçado na escrita ou a expressão "livre". As classificações, portanto, têm atravessado blocos históricos e funcionado em diferentes discursividades.



No capítulo seguinte, analiso como foi possível se constituir um dispositivo psicogenético na alfabetização no Brasil, no final do século XX, que deu relevo às classificações propostas por Ferreiro & Teberosky (1985) para as escritas infantis. Analiso, também, as linhas de força de atuação desse dispositivo.

## 4 DISPOSITIVO PSICOGENÉTICO NA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL



#### 4 DISPOSITIVO PSICOGENÉTICO NA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

---

*"Nesse homem reduzido a si mesmo não encontraremos natureza, ele se reduz aos dispositivos nos quais é momentaneamente enredado"*  
(VEYNE, 2011, p. 76).

Durante a minha pesquisa, nesses quatro anos do curso de doutorado, reuni muitos materiais que permitem visibilizar diferentes práticas de classificação da escrita na escola. Até o início do século XX, como procurei destacar no capítulo anterior, a avaliação nivela o ensino e se centra na análise da estética da escrita; após esse período, é possível perceber que ganha espaço a classificação da aprendizagem da escrita, a partir da análise do comportamento da criança ao escrever, ao mesmo tempo em que a estética perde espaço para outros quesitos avaliados.

Na primeira metade do século XX, ainda há uma convivência entre essas duas matrizes de análise das escritas infantis. No caso do Brasil, antes das últimas décadas do século XX, assim como circularam as classificações sugeridas por Célestin Freinet, que focam na aprendizagem da escrita, também tiveram muita força as classificações sugeridas por Lourenço Filho (1952[1934]) nos *Testes ABC*, que procuravam aferir a maturidade psicológica da criança para a aprendizagem da escrita. Além disso, como já mostrado no capítulo anterior, Orminda Marques, na década de 1930, propunha uma escala para verificar a evolução da estética da escrita infantil. Anos mais tarde, na década de 1950, Afro do Amaral Fontoura, a partir da proposta de Marques, sugere outra forma de avaliar o progresso da estética da escrita, através de um instrumento que ele chamou de “termômetro das letras”.

O divisor de águas no Brasil será a circulação da *Psicogênese da língua escrita*, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, a partir da década de 1980, assim como a difusão de didáticas que pretendiam levar para a alfabetização práticas específicas por “níveis de conceitualização” da escrita pela criança, baseadas no trabalho dessas autoras. Criticando veementemente a ideia de maturidade para a aprendizagem da escrita e acreditando que as crianças, por si sós, pensam e aprendem sobre ela muito antes de entrarem na escola, as

autoras redistribuíram a economia dos discursos da alfabetização, redefinindo fronteiras entre o que é válido ou não de ser avaliado na escrita infantil.

Neste capítulo, então, analiso de que forma se constituiu um dispositivo de governo na alfabetização, que se efetiva principalmente por meio da prática de classificar as escritas infantis de acordo com a matriz psicogenética de Ferreiro & Teberosky (1985).

#### 4.1 O PROFESSOR REALIZA "DIAGNÓSTICOS": dos *Testes ABC* ao *Teste das quatro palavras e uma frase*

De acordo com Carlos Monarcha (2008), eclodiu um “movimento de testes” nas décadas de 1920 e 1930 no Brasil. Variadas publicações apareceram propondo exames para a avaliação das capacidades intelectuais das crianças, respaldadas por experimentos que ressaltavam o poder da Psicologia associada à Pedagogia. Esse “movimento de testes” teve seu auge com a ampla implementação, no País, dos *Testes ABC*, criados por Lourenço Filho na década de 1930.

Maria do Rosário Mortatti (2006) destaca, em seu estudo sobre os métodos de alfabetização no Brasil, que a circulação dos *Testes ABC* está na base de um movimento pela relativização da importância do método no ensino da leitura e da escrita. No lugar da discussão sobre métodos, ganharam força os discursos do ensino sob medida para cada criança, que se mantiveram aliados ao uso da cartilha ainda por décadas.

Lourenço Filho movia-se por um entusiasmo transformador no intento de reformar a escola brasileira, apoiado em estudos de autores ligados à escola de psicologia franco-genebrina, como Claparède, Binet e Ferrière (MONARCHA, 2008). Na década de 1920, como professor da Escola Normal da Praça da República, em São Paulo, Lourenço Filho desenvolvia pesquisas no Laboratório de Psicologia Experimental dessa instituição, já preocupado em “padronizar a mensuração da maturidade psicológica para exames de escolares analfabetos de 6 a 8 anos” (id., *ibid.*, p. 10). Submetendo a exames psicológicos os alunos das escolas anexas à Escola Normal, Lourenço Filho desenvolveu as bases dos *Testes ABC*, cujo uso difundiu-se amplamente no Brasil, alcançando doze edições e sessenta e dois mil exemplares vendidos entre 1934 – ano da primeira edição – e 1974. Deve ser considerada, ainda, a circulação de *Testes ABC: caixa com 100 fórmulas individuais* e de *Testes ABC: material completo*, que continham os materiais para os testes e que também

venderam milhares de exemplares. Conforme Mortatti (2006), *Testes ABC: material completo* ainda sobreviveu à década de 1980, tendo sido editado até 1985.

O amplo aproveitamento dos *Testes ABC* não pode ser analisado de forma desvinculada da evolução crescente das matrículas escolares no País (MONARCHA, 2008) e dos altos índices de insucesso na alfabetização. Urgia a necessidade de aumento do rendimento na alfabetização, aferindo os conhecimentos da população ingressante no sistema escolar.

Os *Testes ABC* eram compostos por oito testes que visavam mensurar a maturidade cognitiva e psicomotora para a aprendizagem da leitura e da escrita. Após a realização dos testes, as escolas deveriam organizar os alunos em turmas por níveis semelhantes de maturidade; acreditava-se, assim, ser possível desenvolver um ensino adaptado à diversidade de condições de aprendizagem. Mas esse processo de avaliação e organização das turmas não era ponto pacífico entre professores. O relato a seguir mostra o olhar da professora Lucy sobre sua experiência com os *Testes ABC*, entre as décadas de 1950 e 1960, e contribui para documentar outros sentidos produzidos dentro das escolas sobre esses instrumentos de avaliação:

Uma coisa eu achava errado – catalogar as turmas e os alunos – e vim a confirmar isso quando fui trabalhar na Escola Anexa do IE<sup>57</sup>. É que, às vezes, a criança que tinha um teste baixo não teria tantas possibilidades de se desenvolver numa classe só de testes baixos, como quando estava misturada com os outros. Eles conseguiam alcançar os outros e se sair melhor nessa situação do que se estivessem numa classe dominada por teste baixo. No início do ano, se juntavam todas as crianças do primeiro ano numa turma. Ficavam juntas umas sessenta crianças. Era um inferno! Enquanto duas professoras da primeira série iam aplicando o teste, outras duas ficavam dentro daquela sala. Ficávamos trabalhando dentro daquela sala umas duas, três semanas, até conseguirmos aplicar todos os testes. Depois de avaliá-los, se fazia a repartição das turmas (TRINDADE, 2010, p. 120).

Nas palavras de Lourenço Filho (1952[1934]), os *Testes ABC* seriam de "fácil aplicação" e serviriam para realização de "diagnóstico" e "prognóstico" na alfabetização. A partir do relato acima, fica o questionamento se os *Testes* seriam de fácil aplicação do ponto de vista da Psicologia ou da Pedagogia, pois observa-se que sua introdução não deve ter sido de fácil operacionalização nas escolas.

---

<sup>57</sup> A professora Lucy se refere ao Instituto de Educação General Flores da Cunha, localizado próximo à zona central de Porto Alegre.

Após a aplicação dos testes, os professores também precisavam avaliar os resultados em uma escala de 0 a 24 pontos, da seguinte forma: abaixo de 11 pontos = nível inferior; de 12 a 16 pontos = nível médio; de 17 a 24 pontos = nível superior. Acima de 18 pontos, havia a "previsão de que a criança [aprenderia] a ler e a escrever em um semestre letivo, sem dificuldade ou cansaço" (id., *ibid.*, p. 109); entre 11 e 16 pontos, a previsão era de um ano letivo para conclusão da alfabetização; e, totalizando menos de 7 pontos, "[...] pode-se garantir que o ensino escolar comum, *sem especial atenção a êsses casos individuais*, será improdutivo. Para êsses casos, fazem-se necessários exames complementares, como os de saúde e nível mental, à vista do quais se lhes poderá fornecer tratamento adequado (id., *ibid.*)".

1. Coord. visual-motora	{ Teste 1 ( <i>cópia de figuras</i> ); teste 3 ( <i>reprodução de movimentos</i> ); teste 7 ( <i>recorte em papel</i> ).
2. Resistência à inversão na cópia de figuras	{ Teste 3 ( <i>reprodução motora e gráfica de movimentos</i> ).
3. Memorização visual	{ Teste 2 ( <i>denominação de 7 figuras apresentadas, em conjunto, por 30"</i> ).
4. Coord. Auditivo-Motora	{ Teste 6 ( <i>reprodução de polissílabos não usuais</i> ).
5. Capacidade de prolação	{ Testes 4 e 6 ( <i>reprodução de palavras, usuais e não usuais</i> ).
6. Resistência à ecolalia	{ Teste 4 ( <i>reprodução de palavras de uso corrente</i> ).
7. Memorização auditiva	{ Teste 4 ( <i>reprodução de palavras de uso corrente</i> ).
8. Índice de fatigabilidade	{ Teste 8 ( <i>pontilhagem, em papel quadriculado</i> ); Teste 7 ( <i>recorte em papel</i> ).
9. Índice de atenção dirigida	{ Teste 2 ( <i>denominação de figuras</i> ); teste 5 ( <i>reprodução de narrativa</i> ); teste 7 ( <i>recorte</i> ); teste 8 ( <i>pontilhagem</i> ).
10. Vocabulário e compreensão geral	{ Teste 2 ( <i>denominação de figuras</i> ); teste 5 ( <i>reprodução de uma narrativa</i> ); todas as provas, pelo que envolvem de execução a uma ordem dada.

Figura 19: Itens avaliados pelos *Testes ABC* (LOURENÇO FILHO, 1952, p. 43).

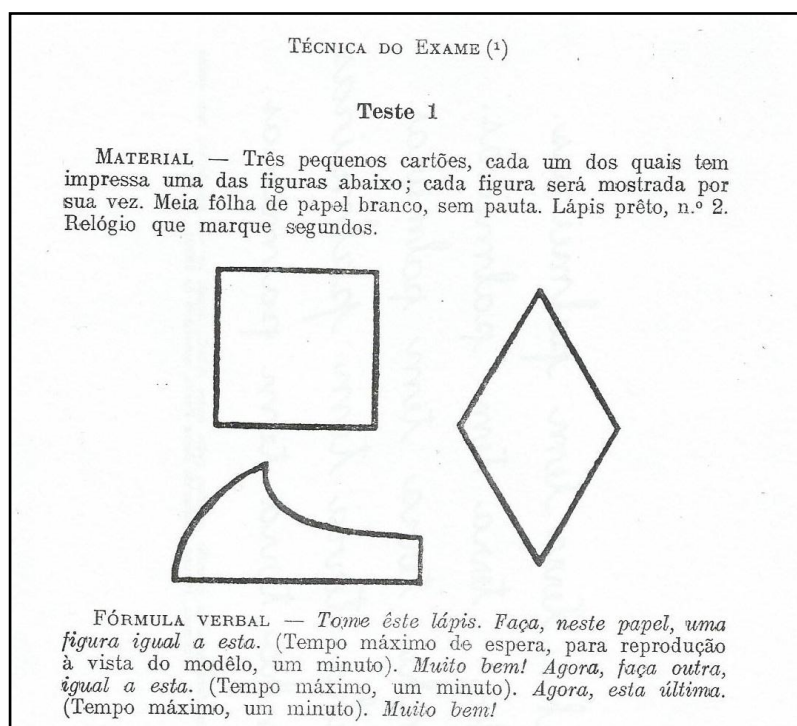


Figura 20: Exemplo de avaliação proposta pelos *Testes ABC* (LOURENÇO FILHO, 1952, p. 102).

Lourenço Filho (1952[1934]), ainda na introdução dos *Testes ABC*, critica a escola que trabalha tendo em vista um “aluno-médio”, criado hipoteticamente. Dever-se-ia conhecer as condições cognitivas de aprendizagem dos alunos para poder adaptar os instrumentos de ensino, e não o contrário. O professor, então, deveria traçar perfis individuais e também o perfil da sua turma: “Aconselha-se a elaboração de um *perfil individual*, para consideração mais detida das capacidades de cada criança, e a de um *perfil de classe*, para visão de conjunto da capacidade média da classe” (id., *ibid.*, p. 44).

Aplicar testes e catalogar respostas via rudimentos de tratamento estatístico significou fazer emergir o sujeito psicológico na alfabetização. Nikolas Rose (2008, p. 157) afirma que

[...] a psicologia se moveu, no final do século XIX, da tecnologia investigativa do experimento para a tecnologia julgadora do teste. O teste é um novo tipo de exame que não é clínico nem pedagógico, [...] é na verdade modelado para relacionar uma pontuação a um indivíduo. O teste é uma maneira de materializar a mente.

A lógica do teste psicológico, aplicado à Pedagogia, faz com que as possíveis ameaças à alfabetização tornem-se visíveis e calculáveis no âmbito da sala de aula. O professor deveria acumular essas informações dos testes, realizados com certa frequência, e

saber utilizá-las para planejar o meio escolar visando uma melhor adaptação do indivíduo, segundo o seu perfil.

Embora os *Testes ABC* mantenham uma visão de alfabetização bastante vinculada à psicologia associacionista, é possível perceber neles a emergência de referências que dão início à criação de um nexos entre aprendizagem e noção de processo, com claras reverberações do evolucionismo de Darwin na área da Psicologia. Haveria um *processo* de evolução biológica que se manifestaria em diferenças nas condições de aprendizagem de criança para criança.

Naquilo que chamamos capacidade de aprender influem processos evolutivos, que não estão submetidos apenas ao *fator considerado como constante*, o tempo de vida. Mas, assim também, *fatôres variáveis*, intrínsecos e extrínsecos. Êstes não se apresentam idênticos em cada criança; são, ao contrário, personalíssimos. Julgar da capacidade de aprender tão-somente pela idade cronológica será desconhecer os fundamentos do próprio processo de desenvolvimento (LOURENÇO FILHO, 1952, p. 17-18). [grifo do autor]

Assim, o ensino da leitura e da escrita no Brasil começa a amarrar-se à ideia de que cada criança teria um processo “personalíssimo” de aprendizagem, como sublinhado por Lourenço Filho na passagem acima. Identificar e respeitar as etapas do “processo do aluno”, portanto, é discurso que já aparecia na década de 1930 no Brasil.

Antes desse período, considero importante ressaltar que, em “Piaget e o processo de alfabetização”, Maria Cecília Micotti (1980), da UNESP, mostra o resultado de suas pesquisas<sup>58</sup> desde o final da década de 1960, em nosso País, relacionando os estudos de Piaget à alfabetização. A autora argumenta que a alfabetização precisa ser vista como um processo que ocorre de forma relacionada às etapas de desenvolvimento da inteligência descritas por Piaget. Assim, determinadas estruturas mentais seriam necessárias para a aprendizagem da leitura e escrita. Como cada aluno estaria em um determinado momento de seu processo de desenvolvimento de estruturas mentais, a autora afirma que o ensino precisa centrar-se no aluno. Para que isso ocorra, Micotti (ibid., p. 136) faz o seguinte alerta:

Para um ensino centrado no aluno torna-se difícil encontrar já confeccionado um conjunto de tarefas que corresponda exatamente às necessidades individuais.

<sup>58</sup> Duas pesquisas de Maria Cecília Micotti são exemplos da presença de teorizações envolvendo os estudos de Piaget e a área da alfabetização no Brasil, antes da publicação do estudo de Ferreiro & Teberosky (1985). Tratam-se da tese de doutorado “Métodos de alfabetização e o processo de compreensão” (MICOTTI, 1969) e da tese de livre-docência “Alfabetização e nível de desenvolvimento cognitivo” (MICOTTI, 1974).



Entretanto, é possível que a utilização de recursos desta natureza venha servir de complemento para outras atividades compostas pelo professor. O significado prático das diretrizes propostas evidencia a dificuldade de antecipar de maneira pormenorizada todos os trabalhos necessários para atender as características de diferentes alunos. A efetivação desta tarefa é favorecida pelo estudo do desenvolvimento cognitivo que constitui subsídio para o *diagnóstico* das condições de aprendizagem e para a previsão de tarefas relativas aos diferentes estádios. [grifo meu]

O trabalho de Micotti (1980) permite mostrar a forma como estudos *piagetianos* começavam a ganhar terreno no Brasil, associando-se a outros discursos da Psicologia do Desenvolvimento, como o de Claparède, cujo grande porta-voz por aqui foi Lourenço Filho. A alfabetização como processo, no entanto, só ganhou ampla validade com a constituição de um poderoso regime de verdade, a partir da pesquisa que deu origem à *Psicogênese da língua escrita* (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

O estudo de Ferreiro & Teberosky (1985) criticou duramente a ideia de que haveria necessidade de preparação da criança para atingir a maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita. De acordo com as autoras, os professores deveriam diagnosticar o que pensam os alunos sobre a escrita, inventariando, assim, um conjunto de hipóteses que demonstraria em que etapa do processo de conceitualização da escrita eles se encontram. Promover um diagnóstico, portanto, mas agora sob novo vocabulário.

A pesquisa de mestrado de Jaqueline Moll, desenvolvida em Porto Alegre entre 1988 e 1991, é ilustrativa do abastardamento dos *Testes ABC* pela concorrência com os discursos construtivistas na alfabetização. A autora (MOLL, 1996) analisou duas turmas, em escolas diferentes, que ampliaram o número de alunos alfabetizados na antiga primeira série a partir de práticas construtivistas, baseadas na *Psicogênese* de Ferreiro & Teberosky (1985). Sobre uma das escolas pesquisadas, há o seguinte relato a respeito das práticas na alfabetização até o final da década de 1980:

Era realizada uma classificação das turmas de acordo com o Teste ABC e a opinião pessoal da professora. Era também aplicada uma 'cartilha' produzida pelos professores da escola. A 'cartilha' contemplava período preparatório e lições estruturadas para o trabalho com vogais, encontros vocálicos e famílias silábicas (MOLL, 1996, p. 132).

Colhendo relato de professores e supervisores escolares, Moll (*ibid.*, p. 134) localiza em um mesmo "pacote" o descarte dos *Testes ABC*, das cartilhas, do período preparatório e

das bancas de leitura como resultantes de um novo momento na alfabetização – um momento de suposta desativação do "esquema tradicional":

Em 1989, os professores da 1ª série, acompanhados pela supervisão pedagógica, optaram por uma mudança estrutural na prática pedagógica em alfabetização, excluindo totalmente os Testes ABC, as cartilhas, o período preparatório exclusivamente psicomotor e as bancas de leitura. [...] A quebra desse esquema tradicional se deu pela realização de um amplo processo de estudos sobre o construtivismo piagetiano e sobre as descobertas psicogenéticas de Emília Ferreiro e colaboradores em relação à língua escrita. O trabalho de formação, iniciado em 1988, desenvolveu-se no espaço semanal destinado às reuniões pedagógicas.

Em lugar de turmas organizadas por perfis de maturidade para a alfabetização, na pesquisa da autora é possível encontrar a emergência de um novo sistema de organização que passou a autorizar a "heterogeneidade": "[Houve] uma preocupação em manter e estimular a heterogeneidade. As diferenças não aparecem mais como estigmas, mas como elementos que enriquecem a interação" (MOLL, 1996, p. 124). Nesse processo em que a heterogeneidade cognitiva, psicológica e motora na alfabetização foi absolvida, cumpre notar a função advocatícia operada pela apresentação dos níveis psicogenéticos de escrita, na obra de Ferreiro & Teberosky (1985). Os que escreviam com bolinhas e/ou risquinhos poderiam, por fim, alfabetizar-se na mesma sala dos que iniciavam o ano letivo escrevendo com letras, seja lá de que forma.

Em vez de avaliar a maturidade, as escolas, a partir de então, deveriam avaliar as hipóteses construídas pela criança sobre o funcionamento da escrita. Partindo desse ponto, o que argumento é que a Pedagogia, na falta de um instrumento de controle sobre a alfabetização a partir do abastardamento dos *Testes ABC*, apropriou-se de outra forma de controlar essa aprendizagem no âmbito da escrita, popularizando nas escolas o *Teste das quatro palavras e uma frase*, baseado em um dos instrumentos de pesquisa utilizados por Emília Ferreiro em estudo posterior à *Psicogênese*.

Na próxima seção, passo à análise dos níveis de escrita psicogenéticos que servem de base para a catalogação dos resultados do *Teste das quatro palavras e uma frase*. Em seguida, discuto a invenção<sup>59</sup> desse teste.

---

<sup>59</sup> Nesta pesquisa, refiro-me ao termo *invenção* no sentido que lhe é atribuído por Albuquerque Júnior (2007), como um dado momento histórico que marca certa ruptura ou outro modo de pensar as práticas e objetos.

#### 4.2 OS NÍVEIS DE FERREIRO & TEBEROSKY E A INVENÇÃO DE UM NOVO *TESTE*

Ferreiro & Teberosky (1985) apresentam cinco níveis evolutivos pelos quais a criança passaria ao apropriar-se do sistema de escrita alfabética. Os níveis procuram dar conta do processo psicogenético da criança, que, segundo as autoras, repetiria o processo sociogenético da escrita. Isto é: ao aprender a escrever, a criança reconstituiria cognitivamente o processo de desenvolvimento da escrita alfabética ocorrido nas sociedades ocidentais, passando dos pictogramas à escrita silábica e, só posteriormente, à escrita alfabética.

Ao classificar em níveis as hipóteses de crianças sobre o funcionamento da escrita, Ferreiro & Teberosky (1985) se apóiam nos estudos de Piaget sobre o desenvolvimento da inteligência, como é de amplo conhecimento. Para ele (PIAGET, 1964), o sujeito está em contínua adaptação ao meio, produzindo respostas psíquicas que procuram construir e reconstruir informações que recebem por meio de interações com o meio. Para interpretar as informações que recebe do meio, o sujeito formularia esquemas cognitivos que passariam por constantes processos de equilíbrio; isso porque, como o sujeito recebe dados do ambiente com frequência, cria-se a necessidade de integrar os novos estímulos às estruturas cognitivas já existentes. É famosa a metáfora da espiral, utilizada por Piaget para explicar o funcionamento da aprendizagem. A espiral sintetizaria o movimento contínuo, tanto de forma horizontal quanto vertical, de assimilação e acomodação dos dados do objeto, de forma que uma nova estrutura cognitiva sempre agregaria e ampliaria uma estrutura cognitiva precedente.

Não se pode perder de vista que Piaget formula sua teoria sobre a inteligência e a aprendizagem em contraposição às teorias associacionista e *behavioristas*. Não à toa esse autor criticou muitas vezes os métodos escolares baseados no esquema estímulo-resposta, que não levariam em conta a "natureza da criança" e as "leis de desenvolvimento da inteligência" (PIAGET, 2013a). Em artigo publicado na Enciclopédia Francesa, em 1965, Piaget (2013b) argumenta incisivamente a favor de avaliações de controle de rendimento de métodos pedagógicos. Ele questiona o fato de a pedagogia contentar-se com "opiniões" e "bom-senso" e não com pesquisas experimentais.

Emília Ferreiro foi uma das ex-alunas de Piaget que se lançou no caminho das pesquisas experimentais, investigando via testes possíveis leis de desenvolvimento, nesse

caso, da escrita na criança. O grupo de pesquisadoras liderado por Ferreiro<sup>60</sup> – recém chegada de seu doutoramento na Universidade de Genebra, sob orientação de Piaget – trabalhou três anos (1974, 1975 e 1976) estudando crianças argentinas entre 4 e 6 anos. O estudo contou com a participação de 108 crianças que frequentavam a escola pela primeira vez e que eram consideradas ou de classe média ou de classe baixa, de acordo com a renda de seus familiares. As crianças foram entrevistadas ao longo de um ano – no início, no meio e no final do ano letivo. Essas entrevistas eram individuais, nas salas das escolas das crianças, com duração de 20 a 30 minutos. O método, baseado no método clínico de Piaget, foi chamado pelas autoras de *método de indagação* (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

Ferreiro & Teberosky (1985) iniciam *Psicogênese da língua escrita* criticando pressupostos em que se baseiam os grandes métodos de ensino em voga à época para ensino da leitura e escrita. Para elas, o método, como estímulo, não atuaria diretamente no sujeito; ou seja, por si só não produziria aprendizagem. Para que isso ocorresse, seria necessário colocar o sujeito em ação frente ao seu objeto de conhecimento – nesse caso, a língua escrita –, entendendo-se por ação atos como comparar, ordenar, classificar, seriar, categorizar, formular hipóteses, reformular, etc. O processo de aprendizagem, portanto, é o que as autoras acreditam ser possível observar, por meio da análise das hipóteses que as crianças formulam em contato com a língua escrita, a partir do momento em que caracterizam um traçado como uma representação simbólica que objetiva comunicar alguma coisa.

Embora a pesquisa de Ferreiro & Teberosky (1985) também se detenha na análise de hipóteses das crianças sobre funcionamento da leitura, foi o capítulo 6, intitulado *A evolução da escrita*, que teve maior penetração nas discussões pedagógicas no Brasil, sendo constantemente reatualizado nas práticas discursivas que circulam nas escolas. O referido capítulo é o que apresenta a organização das autoras de uma trajetória de conceitualização da escrita de crianças em cinco níveis evolutivos, até a emergência da escrita alfabética.

---

<sup>60</sup> Segundo Márcia Cristina de Oliveira Mello (2007), Ferreiro terminou seu doutorado em 1970 e retornou para Buenos Aires. Lá, montou um grupo com pesquisadoras auxiliares para continuar seus estudos sobre a gênese da escrita das crianças. Entre as pesquisadoras, estavam Ana Teberosky, Liliana Tolchinsky, Ana Maria Kaufman, Susana Fernández e Alicia Lenzi. A publicação da pesquisa só ocorreu em 1979, no México, com Ferreiro e outros membros do grupo já em exílio devido a perseguições da ditadura na Argentina. Ana Teberosky, com atuação mais destacada no grupo de pesquisa, assinou a coautoria da publicação com Ferreiro.

Abaixo, descrevo os níveis de escrita conforme postulados originalmente pelas autoras<sup>61</sup> (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

**Nível 1:** escrever seria reproduzir os traços típicos da escrita, os quais a criança identificaria como uma forma básica para escrever.

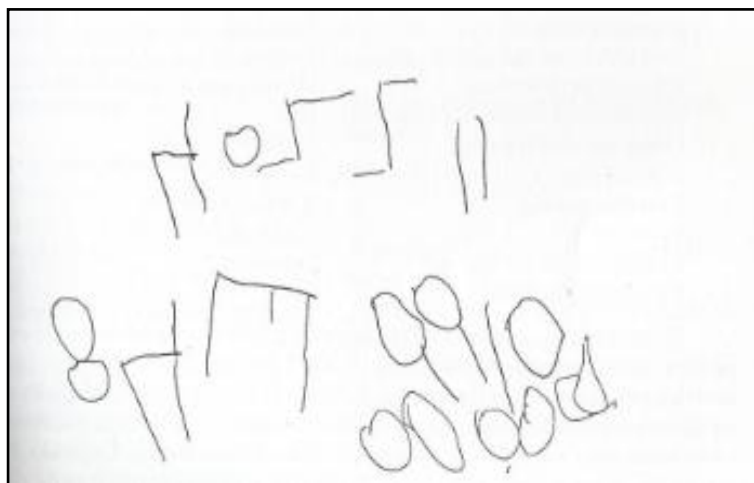


Figura 21: Nível 1 (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 197).

**Nível 2:** seriam agregadas novas hipóteses sobre a escrita, como a ideia de que para poder ler coisas diferentes deve haver uma diferença objetiva nas escritas, o que faria a criança investir no desenvolvimento dos seus grafismos, aproximando-os das letras. A criança, então, poderia passar a escrever com uma quantidade mínima de caracteres, assim como procurando variar os caracteres utilizados.

---

<sup>61</sup> Informo que a apresentação dos níveis de Ferreiro & Teberosky (1985) aqui realizada é inspirada em versão que apresentei anteriormente em minha dissertação de mestrado (CAMINI, 2010).

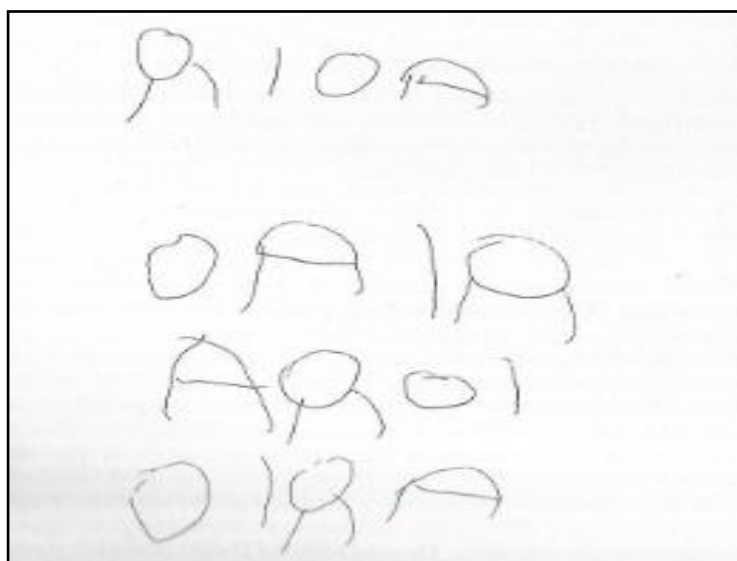


Figura 22: Nível 2 (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 203).

**Nível 3:** surgimento de uma hipótese silábica para a escrita. Esse nível seria marcado pela tentativa de atribuir um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita: cada letra valeria por uma sílaba, sendo que as letras poderiam ou não ser utilizadas com um valor sonoro estável.

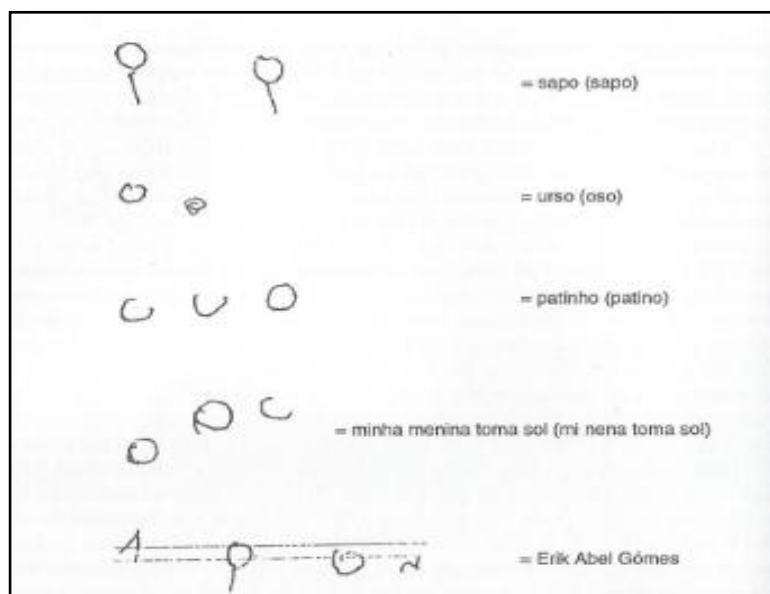


Figura 23: Nível 3 (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 210).

**Nível 4**<sup>62</sup>: surgimento de uma hipótese que oscilaria entre formas silábicas e formas alfabéticas para a escrita. O nível seria marcado pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de uma quantidade mínima de caracteres, o que geraria a necessidade de fazer uma análise da palavra que fosse além da sílaba, culminando no nível seguinte de aprendizagem, quando a criança abandonaria a hipótese silábica.

*Martín* (6a CM) escreve “pato” como PO, mas reconhece que falta algo. A escrita da oração “minha menina toma sol”, com a leitura subsequente, é esta:

NI N APO MA S

“*mi/ne/na/to/ma/s*” ...não me lembro” (isto é, “não sei como continuar”).

Figura 24: Nível 4<sup>63</sup> (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 217).

**Nível 5**: surgimento da hipótese alfabética. A escrita alfabética constituiria o final dessa evolução. Nesse último nível, a criança já compreenderia que cada um dos caracteres da escrita corresponderia a valores sonoros menores que a sílaba. A partir de então, a criança passaria a se defrontar com problemas referentes à ortografia<sup>64</sup>.

<sup>62</sup> Esther Grossi (2008) afirma que, posteriormente à publicação de *Psicogênese da língua escrita*, Ferreiro & Teberosky teriam excluído a hipótese silábico-alfabética como um dos níveis, argumentando que a oscilação entre duas hipóteses corresponderia a um conflito entre duas estruturas cognitivas diferentes e não a uma nova estrutura.

<sup>63</sup> Esclareço que não há figuras mostrando a escrita de crianças classificadas nos níveis 4 e 5 em Ferreiro & Teberosky (1985).

<sup>64</sup> Convém reparar na incrível semelhança entre as características do nível 5 de escrita descrito por Ferreiro & Teberosky (1985) e do nível 5 descrito por Dalhem (1924). Cf.: seção 3.3.2 Quando o texto livre é o que importa.

Escreva “yo me llamo Vanina” (“eu me chamo Vanina”)	(Escreve LLO ME LLAMO VANINA, silabeando, enquanto escreve.) Não estou certa se vai “ELLE” ou com ípsilon (LLO). Com as duas quer dizer o mesmo, só que em diferentes ...
Trate de escrever “lluvia” (chuva)	(Escreve LLUBIA, hesita.) Não sei com qual vai (hesita com LL e com B). O “elle” é como <i>ye</i> (pronúncia rio-platense). O agá.
Que letra é esta (H)? Para que serve?	Por exemplo, <i>huevos</i> (ovos) se escreve com agá antes do u.
Por quê? E como se lê?	Porque se escreve assim. Quando o leio em <i>huevos</i> se diz sempre <i>huevos</i> ; porém, quando o leio em ... em chapa, se faz <i>ch</i> .
Escreva <i>huevos</i> .	(Escreve HUEVOS) Se está comum se na frente se diz “ <i>chuevos</i> ”.
E assim? (tapa H inicial, fica visível UEVOS).	<i>Huevos también</i> . O agá é para escrever <i>huevos</i> ; porém, se tu não sabes que tem o agá e não o põe, também diz <i>huevos</i> .
CIELO – (“céu”) O que diz aqui? Há outra maneira de escrevê-lo?	<i>Cielo</i> . (SIELO) Não sei se vai com “ze” ou com “esse”.
Podes escrever <i>cubierto</i> (TALHER)?	(CUBIERTO). Ou com ca (K). Com, “esse” não, porque diria “ <i>subierto</i> ”.
Poderia ser de outra maneira?	(QUUBIERTO) O “u” é para que diga K; sem o “u” não diz nada; é uma bola sem o “u”.
Como achas que se pode escrever <i>examen</i> (exame)?	(ESAMEN). Porém, pode ser também assim (ECSAMEN), ou assim (EKZAMEN), ou assim (EQUZAMEN).

Figura 25: Nível 5 (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 220).

Com a crescente popularização dessa pesquisa já desde sua 1ª edição em espanhol, em 1979, restou a dúvida sobre como aferir em sala de aula os níveis psicogenéticos de escrita, uma vez que as autoras não especificam com clareza os testes realizados. O que há são relatos de excertos de entrevistas realizadas com crianças, nem sempre seguindo um padrão. Somente na publicação *Evolución de la escritura durante el primer año escolar*<sup>65</sup>, já em 1982, Ferreiro apresentará um padrão na aplicação do *método de indagação*, constituído pelo ditado de quatro palavras e uma frase para cada criança testada.

<sup>65</sup> O capítulo faz parte do estudo *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura y la escritura* (FERREIRO; GOMEZ PALACIO, 1982).



Essa publicação de 1982, realizada em parceria com Margarita Gomez Palacio, trouxe novos dados das pesquisas de Ferreiro envolvendo o início da aprendizagem da escrita pela criança. Esse trabalho me parece fundamental para análise tendo em vista que, mesmo pouco conhecido no Brasil, é ele quem traz alguns elementos importantes, como a caracterização dos níveis 1 e 2 da *Psicogênese* como “nível pré-silábico”.

Nesse estudo, Ferreiro & Gomez Palacio (1982) entrevistaram 862 crianças mexicanas que cursavam seu primeiro ano escolar. Aparecem, então, a análise do que chamam de níveis, categorias e subcategorias da escrita inicial de crianças. Dou destaque ao trabalho das autoras em tentar mapear minúcias da escrita de crianças, ao criarem quatro categorias e dez subcategorias para o que, na *Psicogênese*, ficou sob as etiquetas “nível 1” e “nível 2”. Abaixo, reproduzo o quadro elaborado por José Contini Júnior (2002), que sintetiza essas “novas” categorias e subcategorias que aparecem no trabalho de Ferreiro & Gomez Palacio (ibid.).

QUADRO I  
Quadro demonstrativo do nível pré-silábico (Ferreiro - 1982)

Categorias	Sub-categorias	Caracterização	Exemplo
A	A1 Grafismos Primitivos	Predomínio de rabiscos e pseudo-letras. A utilização de grafias convencionais é um intento para a criança. Desenvolvem procedimentos para diferenciar escritas.	<i>M M</i> <i>mmmm</i> <i>mm</i>
	A2 Escritas Unigráficas	Utilização de uma só grafia para cada nome (quantidade constante). Pode ser a mesma grafia ou uma diferente.	A "maniposa" E "caballo" O "pez"
	A3 Esc. sem Controle de Quantidade	Chega ao limite da folha de papel.	OAOAOAOAO OSOSOSOSOS
B	B4 Escritas Fixas	A mesma série de letras numa mesma ordem serve para diferentes nomes. Predomínio de grafias convencionais.	AOB "caballo" AOB "maniposa" Anpel "gato" Anpel "caballo"
C Escritas Diferenciadas	C5 Repertório fixo c/quant. variável	As grafias utilizadas aparecem na mesma ordem, porém com quantidades diferentes.	fslb "gato" fslbv "maniposa"
	C6 Quant. const. c/repert. fixo parcial	Trata-se de uma mínima diferenciação com quantidade fixa. Entre as grafias usadas, algumas servem para diferenciar.	AOei "gato" Adoe "caballo" AOlB "pez"
	C7 Quant. variável c/repert. fixo parcial	Algumas grafias aparecem na mesma ordem e lugar, e também outras grafias de forma diferente ou em ordem diferente de uma escrita a outra.	EOIR118 "gato" EARI1 "maniposa" E11R "pez" ER112A8 "caballo"
	C8 Quantidade constante c/repertório variável	Quantidade constante para todas as escritas, porém usa-se o recurso da diferenciação qualitativa: as letras mudam de uma grafia para outra, ou mudam de ordem.	OCA "gato" JEP "maniposa" Fi "caballo" JTS "pez"
	C9 Quantidade variável e rep. variável	Expressam máxima diferenciação controlada, para diferenciar uma escrita de outra.	C108 "maniposa" te ROS na ewl "caballo" tora e l m "gato"
D Escritas Dif. com valor sonoro inicial	D10 Quant. e rep. variáveis e presença de valor sonoro inicial	Presença de letras que tenham a ver com a sonoridade da palavra. A construção total não está determinada por uma intenção de correspondência sonora, porém a letra que inicia cada escrita tem a ver com o valor sonoro da primeira sílaba da palavra.	ASOh1 "lapiz" pD1s "pagamento" la1to "pez" laT1nS "pizamon"

Figura 26: Quadro demonstrativo de categorias e subcategorias do nível pré-silábico, elaborado por Contini Júnior (2002, p. 57).

É interessante perceber como pequenos detalhes dos registros infantis vão sendo nomeados e extensivamente catalogados. Pequenas variações apresentadas pelas crianças, e não registradas em pesquisa anterior, agora aparecem no rol de possibilidades psicogenéticas. Outros questionamentos dessas classificações ainda apareceriam ao longo da década de 1980, vindos também de outros pesquisadores e também de professores já familiarizados com os estudos psicogenéticos na alfabetização. Como alfabetizadora, não

tenho visto essa grande quantidade de categorias referentes ao nível pré-silábico circulando entre professores. No entanto, não resta dúvida de que se trata do nível mais polêmico, uma vez que grafismos com características muito diferentes terminam sob essa mesma etiqueta. Esther Grossi, por exemplo, já defendeu a existência de dois níveis pré-silábicos<sup>66</sup>, assim como a existência de níveis intermediários entre eles. Mais recentemente (GROSSI, 2008), defendeu que os níveis intermediários, na verdade, se tratariam de conflitos na passagem entre um nível e outro.

Para os professores também começarem a enxergar os níveis psicogenéticos nas suas salas de aula de alfabetização, esse estudo de 1982 foi fundamental, pois foi o lugar em que os cursos de formação de professores localizaram o *Teste das quatro palavras e uma frase*. Nesse estudo (FERREIRO; GOMEZ PALACIO, 1982), as pesquisadoras ditavam as tais quatro palavras e uma frase, sempre de um mesmo campo semântico, para que as crianças escrevessem sem auxílio. Nota-se que sempre foram ditadas uma palavra monossílaba, uma dissílaba, uma trissílaba e uma polissílaba, não necessariamente nessa ordem<sup>67</sup>. A frase, em geral, continha a palavra dissílaba que fora ditada anteriormente, de forma a verificar se a criança conservaria a escrita dessa palavra na frase, mantendo a hipótese utilizada na escrita isolada da mesma palavra. Com isso, seria possível vislumbrar se, em relação ao conhecimento da escrita, a criança teria construído o que Piaget e Szeminska (1971) chamaram de "noção de conservação". Caso a criança registrasse da mesma forma a palavra dissílaba – que não conhece de memória – tanto de forma isolada quanto na frase, isso indicaria ao pesquisador que ela se encontra em estágio de equilíbrio e de conservação de sua hipótese de escrita.

---

<sup>66</sup> Em 1990, Esther Grossi publicou *Didática do nível pré-silábico*, baseada em pesquisas realizadas pelo GEEMPA. Em 2008, a publicação foi revisada e ganhou uma nova edição com o título *Didática dos níveis pré-silábicos*.

<sup>67</sup> Na *Psicogênese da língua escrita*, Ferreiro & Teberosky (1985) descrevem situações de pesquisa com crianças em que aparecem as bases do *Teste das quatro palavras e uma frase*. No entanto, naquela pesquisa, não há um padrão nas palavras em espanhol ditadas às crianças; aparecem situações em que são ditadas, por exemplo, três dissílabas e uma frase (id., ibid., p. 204), três dissílabas e uma trissílaba (id., ibid., p.207), duas dissílabas, uma trissílaba e uma frase (id., ibid., p. 210), mas nunca as tais quatro palavras de um mesmo campo semântico (dissílaba, trissílaba, polissílaba, monossílaba) e a frase contendo a palavra dissílaba.

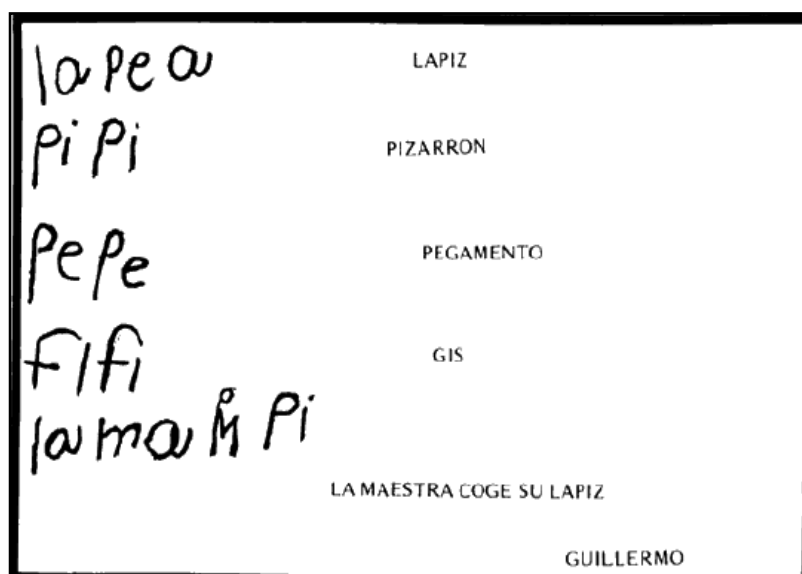


Figura 27: “Teste das quatro palavras e uma frase”, apresentado em Ferreiro & Gomez Palacio (1982, p. 45).

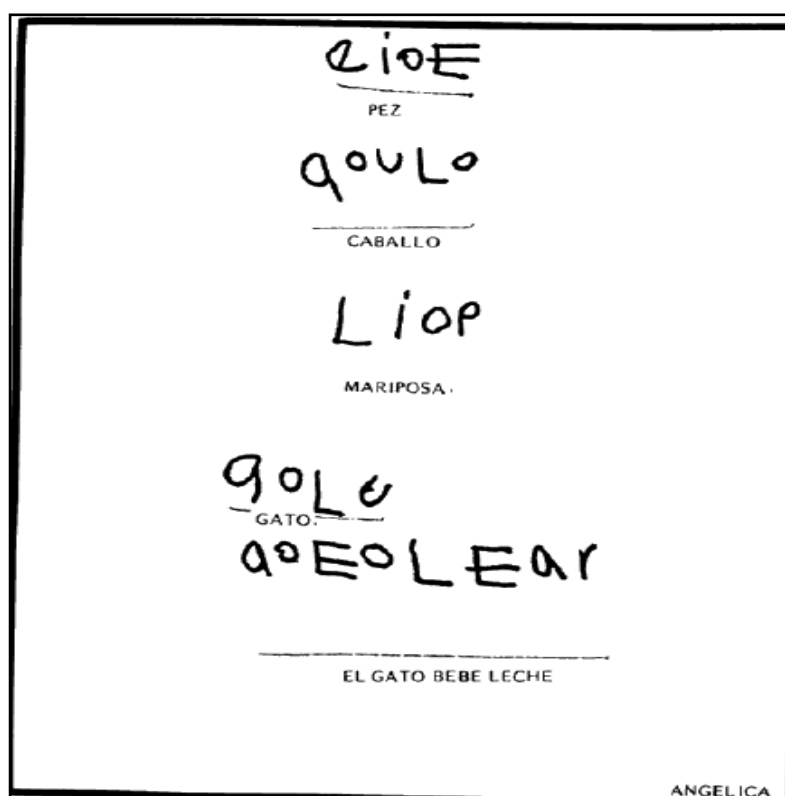


Figura 28: “Teste das quatro palavras e uma frase”, apresentado em Ferreiro & Gomez Palacio (1982, p. 49).

Cabe registrar que, antes dessa publicação em 1982 e da tradução da *Psicogênese* para a língua portuguesa em 1985, o construtivismo pedagógico já se difundia no Brasil por outras vias. Em 1981, há registros de palestras de Ferreiro em universidades brasileiras.

Marzola (1992) relata que, desde 1983, o curso de Pedagogia da UFRGS e o curso de pós-graduação em alfabetização da PUCRS, em parceria com o GEEMPA, já atuavam na formação de professores alfabetizadores privilegiando o estudo do construtivismo pedagógico. Lagôa (1991), em reportagem na revista Nova Escola, também relata a existência de uma série de cursos de formação<sup>68</sup> sobre os estudos de Ferreiro realizados na década de 1980 por várias secretarias estaduais e municipais de educação em todas as regiões do Brasil.

Foi em materiais de um desses cursos de formação, oferecido pelo GEEMPA, que localizei uma cópia datilografada, de quatro páginas, de um resumo desse texto que contém o *Teste das quatro palavras e uma frase* (FERREIRO; GOMEZ PALACIO, 1982)<sup>69</sup>. O resumo era distribuído e utilizado no curso "Alfabetização em Classes Populares", que foi ministrado pela ONG para professores durante anos. Embora não seja possível definir com precisão a data, estima-se que tenha sido produzido entre 1983 e 1986<sup>70</sup>. O resumo afirma trazer "técnica e material de uma prova escrita". A descrição do teste segue abaixo.

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO - METODOLOGIA DE PESQUISA E AÇÃO - GEEMPA  
Curso sobre Alfabetização

PSICOGÊNESE DA ALFABETIZAÇÃO

Análise das perturbações do processo da aprendizagem da lecto-escrita - Técnica e material de uma prova escrita\*

Nesta situação da prova, pede-se aos sujeitos que escrevam uma série de quatro palavras e um (sic) frase.

A seleção das palavras deve respeitar os seguintes aspectos – elas devem pertencer a um mesmo campo semântico e não devem ser do repertório escolar usual na cartilha usada pelos sujeitos. O que se pede para ser escrito conta com uma palavra monossílaba, outra dissílaba, outra trissílaba, outra polissílaba e uma frase. Com isto, se quer avaliar se as variações da quantidade de letras é função da quantidade de sílabas, na concepção das crianças.

Exemplos:

<sup>68</sup> O *Projeto Ipê*, iniciado em 1984 pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, teria sido o primeiro curso de formação construtivista a atingir uma rede de ensino inteira no Brasil. O *Projeto* possuía cadernos de estudo dos referenciais construtivistas, que incluíam textos explicativos sobre as teorias de Emília Ferreiro, elaborados por estudiosos do assunto, como Telma Weisz, Madalena Freire e Esther Grossi. Em parceria com a TV Cultura, foram elaborados vídeos explicativos sobre essas teorias, que também mostravam a realização de testes psicogenéticos. Esses vídeos foram bastante difundidos, sendo utilizados até hoje, inclusive, em cursos de licenciatura em Pedagogia, como é o caso da UFRGS.

<sup>69</sup> Vale ressaltar que essa publicação continua sem tradução oficial em língua portuguesa até os dias de hoje.

<sup>70</sup> O material, de propriedade da Profa. Dra. Norma Marzola, estava junto a outros materiais do mesmo curso, que possuíam datas entre 1983 e 1986.

1) gato  
 borboleta  
 cavalo  
 cão  
 O gato bebe leite<sup>71</sup>.

2) café  
 margarina  
 xícara  
 pão (ou mel)  
 O café está na cozinha.

Para que as palavras usadas nesta prova tenham boa vinculação com as vivências dos alunos a serem avaliados, sugere-se que elas sejam escolhidas a partir de uma conversa que preceda imediatamente à prova. Durante a conversa, o experimentador vai selecionando 4 palavras que correspondam à variedade do número de sílabas (1, 2, 3, 4) e aos tamanhos dos referentes em proporção inversa ao número de sílabas.

Por exemplo: O experimentador pergunta ao aluno o que ele gosta de brincar, o que ele faz quando está em casa, com quem ele brinca ou joga, se vê televisão e quais os programas, etc... e, a partir daí, seleciona:

casa  
 panelinha  
 boneca  
 mãe  
 A menina brinca de casa.

*[seguem outros exemplos de conjuntos de palavras]*

Ao sujeito dá-se uma folha branca, tamanho ofício, e lápis, e se lhe diz: "– Agora, tu vais escrever umas coisas. Antes, mostra com tuas mãos de que tamanho é gato. Ele é maior (mais grande) ou menor (mais pequeno) que borboleta? A palavra gato, quantas letras te parece que tem?"\*\*

Depois de sua resposta, pede-se: "– Então, escreve gato."

Se a criança resiste, o experimentador anima-a, dizendo: "– Escreve como tu achas que se escreve. Eu sei que ainda não te ensinaram tudo. Mas, escreve como tu pensas que é."

Deixa-se a criança escrever, sem pressioná-la nem corrigi-la, sempre animando-a a que continue.

Pode acontecer que a criança resista bastante e prefira desenhar. Deixa-se que ela desenhe e depois se pede que escreva o nome do que desenhou.

As palavras se caracterizam por apresentar o seguinte contraste: uma tem poucas sílabas mas referente grande (por exemplo, cavalo) e a outra tem mais sílabas mas um referente menor (por exemplo, borboleta).

<sup>71</sup> Destaco a semelhança entre a frase e as palavras sugeridas pelo GEEMPA e as que aparecem no exemplo da figura 28, que mostra o resultado do teste realizado por Ferreiro & Palacio (1982). O GEEMPA traduziu "mariposa" por "borboleta"; no entanto, conforme Ferreiro & Palacio (1982), as palavras ditadas não poderiam ter sílabas repetidas, já que crianças no início da alfabetização tenderiam a tratá-las como uma sílaba só. Assim, a criança escreveria a palavra "borboleta" como se fosse uma trissílaba ("borboleta"), o que prejudicaria a análise do teste.

Pergunta-se à criança se ela conhece os objetos mencionados e qual é o maior para, em seguida, pedir-lhe uma antecipação da quantidade de letras da palavra o que tem como objetivo conhecer com que hipótese a criança está regulando a quantidade de grafias com que deve escrever estas palavras.

Sabemos que há crianças que, guiando-se pelo referente das palavras, consideram que o nome de um objeto grande deve se escrever com muitas grafias e o nome de um objeto pequeno deve se escrever com poucas grafias.

Outras respostas conhecidas são as que antecipam, a partir da hipótese silábica, isto é, que consideram que o nome de um objeto deve ter tantas grafias quantas sílabas ele possui (por exemplo, abacaxi se escreve com quatro letras).

Quando as crianças utilizam a hipótese silábico-alfabética já são capazes de fonetizar algumas partes da palavra mas não outras, para as quais serve a hipótese silábica. Por exemplo, podem considerar que "gato" necessita "g" e "a" para a primeira sílaba (ga) e "o" para a segunda sílaba (to).

Só na hipótese alfabética, a criança considera que se devem escrever quantas grafias quantos fonemas tenha a palavra.

Uma vez escrita uma palavra, usa-se o mesmo procedimento para a seguinte.

Finalmente, pede-se que escreva a frase, sem nenhuma introdução especial.

A frase contém uma palavra já utilizada, exatamente para se avaliar se no contexto de uma oração a criança conserva o mesmo padrão da palavra isolada.

A separação entre palavras numa oração se apresenta como um problema especial aos alunos. Todos os professores experientes sabem que é difícil obter-se uma separação convencionalmente correta das palavras numa frase ou num texto, no final do 1º ano primário.

\* Esta prova foi inspirada nos estudos de Emília Ferreiro.

\*\* O experimentador anota o número de letras expresso pelo sujeito.

Em publicação de 1986, o GEEMPA já revelava a aplicação desse *Teste* em 1982, na turma de projeto piloto de validação da sua proposta didática para a alfabetização. Essa turma piloto foi chamada de *Clubinho de Alfabetização*, funcionando na Vila Santo Operário, em Canoas-RS, durante um ano letivo, nas dependências da Associação de Moradores dessa região. Segundo a publicação (GEEMPA, 1986, p. 30), aplicar o *Teste* seria fundamental, tendo em vista que "o conhecimento pormenorizado dos níveis pelos quais passa cada criança, durante o processo de aprendizagem de cada conteúdo, constituiu elemento indispensável ao professor, aliado à sensibilidade de sintonizar com a reação típica de cada aluno".

Já em 1992, outra publicação do GEEMPA faz referência ao material acima, trazendo mais informações sobre as origens da popularização do *Teste*. Conforme o texto, de autoria de Leda Maria Seffrin (1992, p. 19), o *Teste* seria um "protocolo organizado e

difundido pelo GEEMPA, em suas publicações sobre a proposta de alfabetização"<sup>72</sup>. Em seguida, a autora amplia as informações:

[...] um instrumento específico de avaliação do processo de alfabetização tem sido a prova das quatro palavras e uma frase. A sua utilização tem representado um momento especial de contato do professor com cada sujeito, que compõe sua turma e permite: - ao aluno explicitar as hipóteses que faz em relação à escrita; - ao professor detectar em que nível psicogenético seu aluno se encontra naquele momento. Esta prova de avaliação da escrita foi **criada por Emília Ferreiro, para sua pesquisa no campo da psicologia genética, adaptada pelo GEEMPA** e usada na sua proposta de alfabetização como instrumento de avaliação. Trata-se de uma prática, relativamente simples, que tem se mostrado de extrema utilidade, não só para embasar a intervenção didática propriamente dita, mas principalmente como fonte de aprendizagem dos professores a respeito da própria psicogênese. Vamos até mais longe. Pensamos que a descoberta da lógica que preside o pensamento dos alfabetizandos, a respeito do sistema de escrita, pode ser facilitada pela aplicação reiterada destas provas (id., *ibid.*). [grifo meu]

Na minha experiência como alfabetizadora, tenho visto em aplicação nas escolas uma versão simplificada do *Teste*, em que as conversas com a criança são deixadas de lado, passando-se direto ao ditado, uma vez que os professores raramente dispõem de tempo para testar cada aluno individualmente. O ditado tem se mantido com as mesmas características da descrição realizada pelo GEEMPA; porém, o mais comum é que os professores já tenham uma lista prévia de palavras e frases para a realização do *Teste*. Mas um destaque especial deve ser feito em relação à presença do enunciado "escreve como tu achas que se escreve", que até hoje é muito ouvido nas escolas como forma de produzir a "escrita espontânea"<sup>73</sup>, a qual demonstraria as hipóteses da criança em relação ao funcionamento do sistema de escrita alfabética.

Percorrendo a obra de Emília Ferreiro, encontrei uma única observação da pesquisadora quanto à utilização do *Teste das quatro palavras e uma frase* nas escolas. Ela aparece em nota de rodapé, ao final do trabalho *Alfabetização de crianças e fracasso escolar – problemas teóricos e exigências sociais*, apresentado no Simpósio Latino-Americano de Psicologia do Desenvolvimento, realizado em Recife-PE, em novembro de 1989:

---

<sup>72</sup> Posteriormente, o GEEMPA passou a estimular a avaliação por meio da *Prova Ampla*, que utiliza o *Teste das quatro palavras e uma frase*, mas também inclui outros instrumentos de avaliação. Atualmente, a *Prova Ampla* é denominada *Aula Entrevista*.

<sup>73</sup> Discuto a ideia construtivista de "escrita espontânea" na seção seguinte.



A utilização dos resultados de pesquisa como 'teses' escapa à responsabilidade do pesquisador: **eu não fabriqueei nenhum teste de 'quatro palavras e uma frase'**; nem de 'análise das partes de uma oração escrita' e, mesmo assim, usam-se no Brasil essas expressões para designar provas utilizadas com fins diagnósticos (FERREIRO, 1993, p. 75). [grifo meu]

Ferreiro se exime da autoria do *Teste*, mas indica reconhecer a utilização de suas pesquisas como fundamento desse instrumento. Não foi a primeira vez, no entanto, que a autora criticou propostas do GEEMPA. Em um simpósio realizado dois anos antes, em 1987, Ferreiro (1991) já havia criticado as didáticas organizadas por níveis de escrita elaboradas pela ONG gaúcha. Esse ponto é interessante na medida em que aparece a crítica aos modos pedagógicos de interpretar e tornar pragmáticas as teorias construtivistas que tocam em problemas sensíveis às escolas, como o analfabetismo. Essas críticas, vindas de expoentes dessa perspectiva, colaborou na constituição do "significado transcendental" de práticas organizadas à luz do construtivismo, como bem definiu Corazza (1995). Esse significado transcendental também se construiu na medida em que a palavra "método" foi constantemente interdita por Ferreiro e seus seguidores. Aparecem, então, uma coleção de outras expressões para definir a relação das teorias psicológicas construtivistas com a escola, como linha, proposta, concepção, filosofia e nova visão (VIEIRA, 1998). Criticar as tentativas de professores em operacionalizar seus estudos em sala de aula, hibridizando suas práticas com outras já próprias da cultura escolar é desconhecer a Pedagogia. Nesse aspecto, as palavras de Silva (1993, p. 6) são esclarecedoras:

A Psicologia pesquisa o indivíduo. A Pedagogia diz respeito a como formar e controlar o indivíduo no contexto de uma rede institucional de relações sociais. A aplicação da Psicologia à Educação, à Pedagogia, necessita de um aparato pedagógico, de um aparato institucional, que torna a Pedagogia algo mais que a Psicologia e, ao mesmo tempo, diferente dela. [...] Ou seja, a Psicologia construtivista ao passar para o âmbito da Educação deve adquirir e acrescentar certos componentes que não estavam presentes no âmbito original de sua elaboração.

O fato é que o *Teste*, e a posterior classificação dos sujeitos em níveis psicogenéticos, se posiciona nesse interstício entre Psicologia do Desenvolvimento e Pedagogia. Tornou-se pragmático em boa parte das escolas brasileiras até porque não é difícil ao professor se familiarizar com o procedimento de ditados, que é parte da cultura escolar há muito tempo. No próximo capítulo, interessa ao meu propósito delinear as linhas

de força<sup>74</sup> e a ação estratégica desse *Teste* no que venho denominando dispositivo de governo psicogenético, que regula e normaliza crianças e professores na alfabetização.

#### 4.3 LINHAS DE FORÇA DO DISPOSITIVO E A AÇÃO ESTRATÉGICA DO *TESTE*

Anteriormente, analisei a prática de classificação das escritas iniciais infantis em duas séries, que permitiram mostrar a invenção da noção de psicogênese da escrita. A emergência dessa ideia só foi possível em um período histórico em que a vida dos indivíduos, transformados em exemplares de uma espécie, viu-se recortada em períodos, a começar pela infância. As crianças, como habitantes dessa infância, passaram a ser escrutinadas, observadas e narradas em suas pequenas tendências, principalmente a partir do século XIX.

Nessas atividades, a Psicologia – especialmente a Psicologia do Desenvolvimento – operou na organização de uma série de técnicas que forjavam a visibilidade de processos mentais e comportamentais. Associados à Pedagogia, essas técnicas ganharam a produtividade necessária para atuar rotineiramente na normalização das crianças nos mais diversos aspectos. Nesta seção, mostro como o aparato de classificação psicogenética das escritas infantis funciona em um dispositivo que produz, de uma determinada forma, a normalização das crianças escritoras e dos professores alfabetizadores. Argumento que esse dispositivo (1) inventa o eu psicológico na alfabetização, trazendo para a Pedagogia técnicas para fazer visível o que as crianças pensam sobre a escrita, (2) promete incluir a diversidade ou heterogeneidade de escritas infantis na alfabetização, e (3) cria um desencaixe entre, de um lado, a expectativa de ensino individualizante e, de outro, as instituições escolares, que, historicamente, são organizadas de modo a dar conta de uma coletividade.

O dispositivo que analiso integra uma racionalidade que dá visibilidade a níveis e estágios ao conhecimento de todo e qualquer objeto, fatiando o objeto de conhecimento em múltiplas etapas hierárquicas. No que tange ao objeto de conhecimento "língua escrita", vimos que essas etapas são cada vez mais difundidas como algo que deveria se processar de forma natural, ao ritmo de cada criança. Nesse sentido, a escrita a ser privilegiada seria a

---

<sup>74</sup> Por "linhas de força", refiro-me ao que o poder tem de onipresente, penetrando nos espaços de atuação do dispositivo que fazem funcionar (FOUCAULT, 1988). Essas linhas de força se reproduzem continuamente, de forma a tornar mais eficaz a atuação do dispositivo.

espontânea<sup>75</sup>, pois não se considera correto "identificar escrita com cópia de um modelo" (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 37).

Convém perguntar o que teria de espontâneo, autônomo e natural em práticas de escrita infantil que são monitoradas e conduzidas por uma sequência normalizada de níveis, que se repetiria em todas as salas de aula inspiradas na alfabetização construtivista. É evidente que são outras as estratégias mobilizadas pelos métodos construtivistas em relação aos condutivistas na alfabetização. Mas o que faria supor que os construtivistas teriam resolvido o paradoxo da educação moderna, que postula a liberdade pela via da sujeição? Se todas as escritas espontâneas não alfabéticas que persistem em não seguir um ritmo escolar adequado são patologizadas, é evidente que o que há, efetivamente, é uma escrita que deve obedecer a um conjunto de restrições/enquadramentos desde as garatujas. Em outras palavras, identifico nesse discurso da *Psicogênese* sobre as escritas infantis uma das modalidades de manifestação de um poder de inclusão preventiva da diversidade (VEIGA-NETO, 2001), que atua nas filigranas de todas as instituições contemporâneas. Em outras palavras, em vez de condenar os alunos ao analfabetismo, à repetência e à evasão escolar, o dispositivo psicogenético, apoiado no discurso da *Psicogênese*, propõe a inclusão de todos esses sujeitos infantis em diversas estratégias de normalização de suas "hipóteses de escrita".

Ao organizar essa inclusão preventiva dos primeiros traçados da criança na alfabetização, argumento que ocorre algo de performativo na alegada espontaneidade dessa escrita, segundo o discurso do construtivismo. A diversidade das garatujas, manifestada na escrita "espontânea", está fadada a tornar-se a escrita alfabética comum, que é o ponto de chegada psicogenético de Ferreiro & Teberosky (1985). O que o construtivismo fez foi montar um dispositivo puramente apoiado na *mathesis universalis* cartesiana para identificar as peculiaridades das primeiras escritas infantis, utilizando uma síntese para fazer a hierarquia emergir da anarquia. Isto é: as coisas não se passam como se as escritas das crianças estivessem, na espontaneidade, em um paraíso de liberdade, sem interferências pedagógicas que procuram fazer com que abandonem o tal estado de heterogeneidade de hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética.

---

<sup>75</sup> Na obra *Reflexões sobre alfabetização*, Ferreiro (2001, p. 16-17) define o que poderia ser considerado como "escrita espontânea": "Os indicadores mais claros das explorações que as crianças realizam para compreender a natureza da escrita são suas produções espontâneas, **entendendo como tal as que não são o resultado de uma cópia** (imediate ou posterior). Quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para ser avaliado". [grifo meu]

A escrita é tão espontânea que requer um "ambiente alfabetizador" (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985), que seja rico em interações com materiais escritos e posturas leitoras e escritoras. Não é possível aprender a escrever sem que haja alguma forma de imitação da conduta de outros escritores proficientes, já que a escrita é um objeto cultural e, por isso, não inato; ou seja, precisa-se de professores que possam ir além de uma posição de estimulador e leitor de normalidades, como bem definiu Mariano Palamidessi (1996). Escrever é ato extremamente complexo e não natural; o que produz a escrita são inúmeras convenções culturais que necessitam de estruturação didática séria e responsável por parte das escolas.

A despeito disso, os currículos dos cursos de Pedagogia no Brasil estão mais saturados de estudos psicológicos do que didáticos, havendo um amplo investimento na instrumentalização do olhar para enxergar as possíveis disposições mentais, hipóteses e interesses das crianças. No caso da alfabetização, a *Psicogênese* alargou o escopo das práticas pedagógicas consideradas legítimas, como a testagem/sondagem individual e periódica da escrita de alunos, mesmo com os muitos problemas que essa prática causa ao professor unidocente para operacionalizar os "flagrantes" das hipóteses infantis em meio à aula, com turmas de até 30 alunos. Operar um diagnóstico individual e periódico de cada aluno é a culminância de um discurso que enxerga em cada alfabetizando um projeto de *Emílio*, ao modo *rousseauiano*.

Tentar tornar a prática pedagógica "sob medida", como queria Claparède (1959), ou "personalíssima", como queria Lourenço Filho (1952[1934]), não é medida que se coloque em prática nas escolas sem uma série de problemas que se apresentam quando se tensiona uma estrutura que funciona secularmente, no limite, com base no ensino simultâneo. Se a Psicologia consegue atender individualmente a criança, em seus consultórios, fazer a mesma exigência à Pedagogia é, no mínimo, problemático e coloca na conta dos professores o fracasso por não ensinar a partir de onde o aluno se encontra na conceitualização da língua escrita.

Ainda sobre a relação Psicologia x Pedagogia, na obra *Aprendiendo a escribir*, publicada na Espanha em 1992, Ana Teberosky comenta sobre suas experiências na aplicação dos achados da pesquisa da *Psicogênese* na formação de professores, entre 1985 e 1990. A autora descreve quatro aspectos escolhidos "na aplicação do conhecimento da psicologia evolutiva à prática educacional" (TEBEROSKY, 1997, p. 72). Abaixo, destaco alguns excertos desses aspectos, os quais considero relevantes para análise.

1. Adotar a descrição evolutiva como diagnóstico (que geralmente é apenas inicial) do nível de conhecimento das crianças. O evolutivo pode, assim, ser a justificação de critérios de maturidade e guiar a sequência das atividades e conteúdo a ser ensinado. [...] A descrição evolutiva também pode servir como avaliação do progresso dos alunos (que pode ser no início, durante e/ou ao final da escolarização). Assim, o evolutivo constitui o elemento de referência do trabalho pedagógico.

2. Adotar alguns aspectos da perspectiva evolutiva, por exemplo, os níveis de desenvolvimento, como referência prescritiva de etapas da didática. [...]

2.1 Numa primeira versão, o conceito de níveis de desenvolvimento determina o ponto de partida metodológico do ensino (aquilo que as crianças devem fazer). [...]

2.2 Numa segunda versão, os níveis servem como referência daquilo que o professor deve programar como atividades para favorecer a passagem de um nível para o seguinte.

3. Adotar e adaptar o aspecto metodológico. O uso do método, particularmente a entrevista clínica, passa a ocupar o lugar do diálogo educativo; **em vez de ensinar conteúdos escolares, a tarefa docente consiste em explorar o pensamento infantil.**

4. Adotar alguns princípios e aspectos da descrição psicoevolutiva para desenvolver um novo projeto das situações de ensino-aprendizagem, como a necessidade de fundamentar o ensino nas experiências anteriores (respeitar o processo construtivo das crianças) ou a necessidade de promover a interação entre os alunos. Ou, ainda, a necessidade de criar um 'ambiente alfabetizador' que inclua materiais do mundo extra-escolar (jornais, cartazes, revistas, livros) e atividades que veiculem funções sociais (TEBEROSKY, 1997, p. 72-74). [grifo meu]

É interessante reparar aqui o modo como o dispositivo psicogenético, ao incitar o rastreamento contínuo/processual da alfabetização, faz aparecer novas visibilidades que tentam efetivar esse modo de governar professores e alunos. Da leitura das escritas dos alunos em termos psicogenéticos, por exemplo, aparecem outros modos de organizar o planejamento do professor, com o processo evolutivo do aluno guiando "a sequência das atividades e conteúdo a ser ensinado" (TEBEROSKY, 1997, p. 73). Mas o curioso é que, enquanto o ponto número 1 fala em conteúdo a ser ensinado, o ponto 3 o contradiz, afirmando que "em vez de ensinar conteúdos escolares, a tarefa docente consiste em explorar o pensamento infantil" (id., ibid.). O possível ato falho da autora suscita questionar: que tipo de prática educativa poderia se eximir ou diminuir a importância de ensinar conteúdos?

O que tenho visto em mais de uma década como professora da Educação Básica de escolas privadas e públicas é que, enquanto as primeiras se tornam cada vez mais

conteudistas, essas últimas vivem num estado de *laissez-faire* curricular. Fazer o currículo andar ao sabor do interesse dos alunos<sup>76</sup>, com conteúdos que se repetem sem aprofundamento ao longo dos anos escolares ou, ainda, conteúdos estudados em algumas escolas e não em outras, são situações que, definitivamente, têm criado raízes mais nas escolas públicas – que são a maioria – do que nas privadas.

A ironia é que as escolas privadas, como é de livre conhecimento, atendem justamente a parcelas da população que costumam ter mais acesso a outras plataformas de divulgação e geração de conteúdo. Ou seja: o discurso de que a alfabetização construtivista seria mais democrática do que outras por respeitar e incluir os conhecimentos prévios dos alunos, curiosamente, acaba funcionando como motor para manutenção de desigualdades no que se refere ao acesso ao conhecimento. Marzola (1995, p. 111) define bem o problema ao afirmar que esse tipo de discurso reitera a atual organização de conhecimentos quando faz "*tabula rasa* da questão curricular".

Ainda sobre a relação entre currículo e interesse, Carvalho (2001, p. 101) faz o seguinte destaque, que complementa o ponto em que quero chegar:

Na verdade, seja qual for a natureza psicológica ou a origem desses interesses, é muito pouco provável que em uma sala de aula composta por dezenas de alunos provenientes de meios sociais e culturais diversos, haja uma grande variedade de interesses extra-escolares comuns.

Carvalho (ibid.) também questiona se poderiam ser considerados naturais, por exemplo, os interesses que as crianças manifestam em sala de aula e que foram estimulados pela assistência a programas de televisão. Há algo, portanto, de bizantino nesse discurso que supõe que os interesses das crianças sejam naturais e espontâneos.

Argumento, também, que esse discurso sobre o interesse dos alunos funciona como uma aposta na tentativa de “sedução” das crianças às atividades na alfabetização. Ou seja: os professores são convocados a descobrir qual é o interesse capaz de convencer as crianças a investir na sua própria alfabetização. Conforme Foucault (2008c) argumentava no curso *Nascimento da biopolítica*, a noção de interesse é inventada no liberalismo e disseminada no corpo social mais incisivamente no neoliberalismo. Claro está que essa convocação à escola

---

<sup>76</sup> É evidente que não apenas o construtivismo constituiu como verdade a relação que hoje vemos entre escola, currículo e interesse dos alunos. No entanto, foi o construtivismo que, no Brasil, trouxe esse discurso para a alfabetização, aliando-se a discursos que já circulavam por aqui, como os da obra de Paulo Freire.

de alfabetizar pelo interesse para captar a vontade do aluno é estranha e se choca com uma configuração de formas escolares, inclusive arquitetônicas, para alfabetizar em ritmo de ensino coletivo, ministrado por um professor para muitos alunos. Fica difícil ao professor alfabetizador não se sentir convocado a entrar em uma relação ética de transformação de seu fazer pedagógico quando ele tem em sua sala de aula, atualmente, não apenas os que querem estar lá, mas também aqueles que, às vezes, são obrigados a estar lá para receber o Bolsa-Família<sup>77</sup> e, muitas vezes, precisam ser convencidos a se alfabetizar.

É preciso, portanto, levar em conta como esse dispositivo que aqui analiso produz determinadas formas de ser alfabetizador, como mostra o exemplo da imagem a seguir, da edição de janeiro/fevereiro de 2011 da revista Nova Escola. Nela, uma reportagem sugere a identificação do "nível de alfabetização" de cada criança como a primeira de seis "práticas essenciais"<sup>78</sup> na sala de aula.

---

<sup>77</sup> O Bolsa Família foi criado pela Lei 10.836/2004 e regulamentado pelo Decreto 5.209/2004, durante o primeiro mandato do presidente Luis Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT). De acordo com o *site* do Ministério do Desenvolvimento Social, o Bolsa Família "é um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país. O Bolsa Família integra o Plano Brasil Sem Miséria, que tem como foco de atuação os milhões de brasileiros com renda familiar per capita inferior a R\$ 77 mensais e está baseado na garantia de renda, inclusão produtiva e no acesso aos serviços públicos. [...] Todos os meses o governo federal deposita uma quantia para as famílias que fazem parte do programa. O saque é feito com cartão magnético, emitido preferencialmente em nome da mulher. O valor repassado depende do tamanho da família, da idade dos seus membros e da sua renda. Há benefícios específicos para famílias com crianças, jovens até 17 anos, gestantes e mães que amamentam". Cf.: <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia> Acesso em: 18 abr. 2015.

<sup>78</sup> Cf. *Alfabetização: 6 práticas essenciais* (MOÇO, 2011). Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/alfabetizacao-6-praticas-essenciais-letramento-618025.shtml> Acesso em: 14 mar. 2015

## **1** Identificar o que cada criança da turma já sabe

### **O que é**

Avaliar o nível de alfabetização e as intervenções mais adequadas para cada aluno. Antes mesmo de entrar na escola, as crianças já estão cercadas por textos, mas o contato com eles depende dos hábitos de cada família. Assim, uma turma de 1º ano vai apresentar uma variedade enorme de saberes, com estudantes pré-silábicos (quando as letras usadas na escrita não têm relação com a fala), silábicos sem valor sonoro (representando cada sílaba com uma letra aleatória), com valor sonoro (usando uma das letras da sílaba para representá-la), silábico-alfabéticos (que alternam a representação silábica com uma ou mais letras da sílaba) e, finalmente, alfabéticos (que escrevem convencionalmente, apesar de eventuais erros ortográficos).

### **Ações**

A atividade de diagnóstico mais comum é o ditado de uma lista de palavras dentro de um mesmo campo semântico (por exemplo, uma lista de frutas) com quantidade diferente de sílabas. Com base nela, é possível elaborar um mapa dos saberes da turma e planejar ações (*leia o depoimento abaixo*). Também vale usar os resultados das sondagens periódicas para informar os pais sobre os avanços de seus filhos.

Figura 29: Excerto da reportagem “Alfabetização: 6 práticas essenciais” (MOÇO, 2011). Fonte: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/alfabetizacao-6-praticas-essenciais-letramento-618025.shtml>. Acesso em: 18 jul. 2013.

Para identificar os níveis de alfabetização da turma, a revista indica a aplicação de um ditado que amplia o *Teste das quatro palavras e uma frase*, mas continua mantendo suas principais características, como palavras de um mesmo campo semântico e com quantidade variada de sílabas. Em seguida, a mesma reportagem traz como exemplo a prática da professora baiana Elienai, que mostra um “mapa da classe”, com a classificação das escritas dos alunos em níveis psicogenéticos.



**Mapa dos saberes é a base para formar grupos**



"Quando comecei a alfabetizar, não utilizava os resultados dos diagnósticos em sala de aula. Hoje, o mapa da classe funciona como um subsídio obrigatório para a organização de grupos de alunos com saberes próximos. Uma criança pré-silábica precisa de uma ajuda muito diferente de uma alfabética, por exemplo. Além disso, o diagnóstico me ajuda a planejar atividades diferenciadas. Ao mesmo tempo em que trabalho textos de memória com os que estão em hipóteses menos avançadas, promovo a leitura com os que já sabem ler."

**Elienai Sampaio Gonçalves de Brito** é professora do 1º ano da EM Barboza Romeu, em Salvador, BA.

Figura 30: "Mapa dos saberes é a base para formar grupos". Excerto da reportagem "Alfabetização: 6 práticas essenciais" (MOÇO, 2011). Fonte: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/alfabetizacao-6-praticas-essenciais-letramento-618025.shtml> Acesso em: 18 jul. 2013.

O depoimento da professora Elienai é particularmente interessante porque mostra como o resultado das ações inspiradas no *Teste das quatro palavras e uma frase* estrutura o campo de ação do alfabetizador. Duas práticas principais podem ser localizadas: 1) o agrupamento de alunos classificados em níveis de escrita semelhantes, e 2) o planejamento de atividades "diferenciadas" ou "diversificadas" de acordo com a capacidade de conceitualização da língua escrita de cada um desses agrupamentos<sup>79</sup>.

O efeito dessas práticas, atualmente, não deixa de ser um licenciamento para o professor ou professora tornarem sua prática vista como mais verdadeira no cenário da alfabetização. A prática do exame<sup>80</sup>, comum ao funcionamento da escola, não some das

<sup>79</sup> Essas duas práticas também são sugeridas pelos cursos do Pró-Letramento e do PNAIC, como mostrarei no capítulo seguinte.

<sup>80</sup> Nesta pesquisa, não faço diferenciação entre prática de avaliação e prática de exame, como proposto, por exemplo, por Ángel Díaz Barriga (2001) e Cipriano Luckesi (2005). Com base nos estudos de Foucault (2005), entendo como "exame" toda prática que, ao inspecionar, produz saberes sobre os indivíduos, com vistas a ajustar as táticas de governo e normalização. Isso significa que traços das técnicas de exame sempre aparecerão nas diferentes modalidades de avaliação escolar, sejam elas mais ou menos classificatórias, diagnósticas ou processuais. Não interessa, portanto, se a classificação efetuada pela avaliação é mais ou menos visível aos alunos; o que interessa é que as diferentes modalidades de avaliação fazem com que a individualidade entre em um "campo documentário" e se torne um "caso" a ser analisado e identificável (id., ibid.).

práticas em alfabetização; o que acontece é uma mudança de forma, mas que guarda o potencial de tornar a individualidade humana visível e, também, “a localiza numa rede de escrita, transcrevendo os atributos e suas variações em formas codificadas, possibilitando que eles sejam acumulados, somados, normalizados – em suma, documentados” (ROSE, 1998, p. 39).

É evidente que a professora baiana que personificou a prática da alfabetização construtivista na revista não apresenta um discurso alheio a boa parte das salas de aula. No outro extremo do país, por exemplo, a tendência é a de que muitos outros futuros professores também se lancem à composição de mapas de níveis de escrita psicogenéticos de suas turmas de alfabetização. Faço essa afirmação tendo em vista que, em 2014, quando fui professora substituta no curso de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Educação da UFRGS, quase toda a carga horária da disciplina Linguagem e Educação I<sup>81</sup> era dedicada ao estudo da *Psicogênese da língua escrita* e previa que os graduandos realizassem o *Teste das quatro palavras e uma frase* com crianças. Nas últimas aulas da disciplina, convém destacar, um mapa também era organizado apontando os níveis da "turma" de crianças testadas pelos alunos da disciplina.

Curiosa é a situação em que me encontro: há mais de uma década, como graduanda em Pedagogia na UFRGS, cursei essa disciplina quando ela ainda possuía o nome *Psicogênese da língua escrita*, tal qual o livro de Ferreiro & Teberosky (1985). Como alfabetizadora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, por muito tempo também produzi e atualizei ao longo do ano letivo um mapa de níveis de escrita psicogenéticos de escrita de meus alunos, que é aliado a outros instrumentos de avaliação. Pois eis que, como relatei no parágrafo anterior, logo estava eu ensinando futuras professoras a entrar no jogo que envolve acionar os mapas de níveis psicogenéticos de escrita de uma turma. Isso mostra o poder de atualização que esses regimes de verdade têm alcançado, conseguindo cruzar décadas e se agregar a outras verdades, sem cair na obsolescência. Paul Veyne (2011, p. 167) lembra que "sem que nenhuma violência se exerça sobre elas, as pessoas se conformam a regras, seguem costumes que lhes parecem evidentes". É esse poder dos discursos de se inscrever no real que faz com que professores todos os dias entrem no jogo de interpretação e produção do fenômeno das escritas psicogenéticas que evoluem.

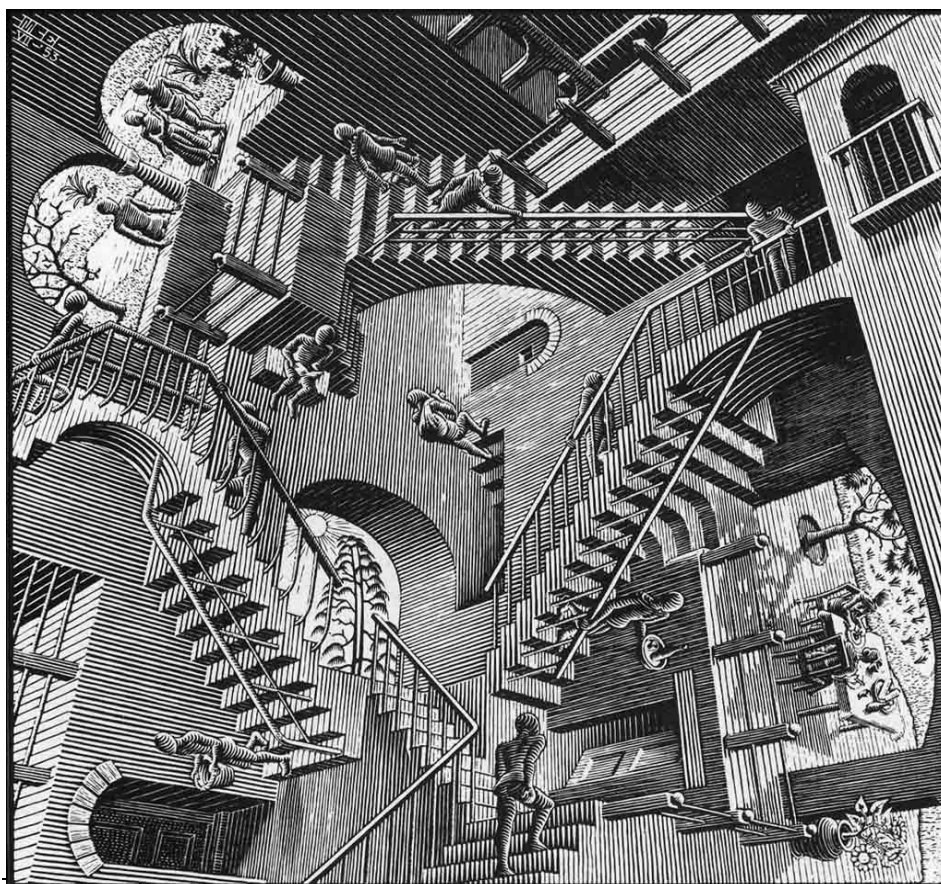
---

<sup>81</sup> Linguagem e Educação I integra o currículo do segundo semestre do curso de Pedagogia, sendo a primeira das três disciplinas obrigatórias da área da alfabetização.

Encerro este capítulo argumentando que, pelo exposto, o *Teste das quatro palavras e uma frase* cumpre função estratégica no dispositivo psicogenético na alfabetização, pois atua na produção de uma modalidade de maquinaria de observação sobre os alfabetizandos. A viralização desse *Teste* nas práticas pedagógicas, portanto, é um efeito da positividade desse dispositivo, que incita alfabetizadores à vigilância hierárquica constante e à sanção pedagógica normalizadora, essa última ocorrendo por meio do planejamento de atividades adaptadas para cada nível de escrita detectado a partir da aplicação do *Teste*.

Esse dispositivo só continua funcionando porque promete responder à urgência histórica de inclusão da diversidade de comportamentos escritores na alfabetização, sugerindo a identificação precoce e o investimento em alunos enquadrados em níveis iniciais de alfabetização. Com isso, esse dispositivo se apresenta como estratégia privilegiada para a prevenção do analfabetismo, sendo acionado em políticas públicas de formação de professores alfabetizadores, como analiso no capítulo a seguir.

## 5 CAPACITANDO A POPULAÇÃO PARA LER E ESCREVER



## 5 CAPACITANDO A POPULAÇÃO PARA LER E ESCREVER

---

Este capítulo é dedicado à investigação do modo como as práticas de verificação e as práticas de si produzidas pelo dispositivo psicogenético na alfabetização – discutidas no capítulo 4 – se articulam às técnicas de governo mobilizadas pelas políticas públicas. A análise da força do acontecimento que atende pelo nome de *Psicogênese* na classificação da aquisição da escrita na alfabetização, direciona a discussão para a capacidade de seus discursos em fazer suas verdades conduzirem a conduta de professores e alunos. Essa capacidade se materializa em dois programas do governo federal, implementados na última década, para a formação continuada de professores alfabetizadores de escolas públicas: o Pró-Letramento (2005-2013) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (2012-atual).

Esses dois programas se constituíram como efeitos da capacidade do dispositivo psicogenético na alfabetização em se manter atual, atravessando o final do século XX e chegando à segunda década do século XXI em evidência. Eles mostram, também, que há algo nesses discursos da *Psicogênese* que interessa ao governo da população de forma mais ampla. Argumento que esse "algo" é a promessa de atacar o analfabetismo pela identificação, classificação e profilaxia sob medida das hipóteses da criança sobre o funcionamento da língua escrita. Com isso, opera-se uma inclusão preventiva de uma heterogeneidade de escritas infantis que a *Psicogênese* nomeia e, por isso mesmo, torna visível. Identificando cada criança em um nível psicogenético de escrita, escolas e professores acionam um conjunto de técnicas a fim de atender ao requisito do Estado para alfabetizar a todos e na idade certa, ou seja, até os oito anos de idade, como propõe o PNAIC.

Todos sabemos que o Brasil trava uma luta histórica contra os índices de analfabetismo. Os estudos de Alceu Ferraro (1985; 2002; 2004) mostraram o mapeamento que os censos vêm fazendo dos índices de analfabetismo. Em 1872, o primeiro censo realizado no País indicava que 82,3% da população era analfabeta<sup>82</sup>. No segundo censo, de

---

<sup>82</sup> O censo de 1872 operava com um conceito pouco específico de alfabetização. Conforme Ferraro & Kreidlow (2004), aos entrevistados era perguntado apenas se sabia ou não ler e escrever.

1890, o índice permaneceu estável: 82,6%. A República iniciava, às portas do século XX, com apenas uma parcela mínima da população alfabetizada.

É importante lembrar que o movimento republicano, inspirado nos ideais positivistas europeus, prometia transformar o Brasil agrário e pouco povoado em um país mais adaptado aos tempos modernos. Na Europa, a industrialização avançou intensamente durante o século XIX; concomitante, a escola pública foi defendida em vários países – como Alemanha (pré-unificação), Inglaterra e França –, entre outros motivos, para disseminar determinados padrões de civilidade e higiene, retirar da Igreja o monopólio da escolarização e fortalecer a língua nacional. Por aqui, com um empurrão do fim da mão de obra escravocrata<sup>83</sup>, foi crescendo o clamor pela instrução pública gratuita que atendesse a todos, o que culminou na abertura de Grupos Escolares em algumas cidades do país, ainda no final do século XIX<sup>84</sup>.

A escolarização massiva e a alfabetização da população, no entanto, andou a passos lentos no Brasil. Conforme Dermeval Saviani (2003), as políticas na área da educação só passam, de fato, a ter abrangência nacional após a criação do Ministério da Educação e Saúde, em 1930, com a chegada de Getúlio Vargas à presidência. A isso, seguem-se uma série de medidas, como as reformas educativas do Ministro Francisco Campos, em 1931; a exigência, pela Constituição de 1934, de fixação de diretrizes para a educação e de elaboração de um plano nacional de educação; as reformas do Ministro Gustavo Capanema, entre 1942 e 1946; e a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 4.024/61), iniciada em 1947 e sancionada em 20 de dezembro de 1961. Isto é, pode-se dizer que o País tem menos de um século de organização nacional da educação.

Desde a elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, no calor do pós-guerra, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) fomenta e pressiona países, como o Brasil, para garantir o acesso à educação e à alfabetização como direito de todos. Só recentemente, no entanto, o Brasil tem

---

<sup>83</sup> Sobre a instrução pública da população negra, conferir, por exemplo, a interessante pesquisa da Profa. Dra. Eliane Peres (2002), "Sob(re) o silêncio das fontes: a trajetória de uma pesquisa em história da educação e o tratamento das questões étnico-raciais", publicada na Revista Brasileira de História da Educação. A autora aborda a trajetória pessoal e profissional de alunos negros nos cursos da Biblioteca Pública Pelotense, entre o final do século XIX e início do século XX.

<sup>84</sup> Luciano Mendes Faria Filho e Diana Vidal (2000) salientam que havia uma multiplicidade de modelos de escolarização durante o período colonial no Brasil, funcionando em espaços improvisados para a função escolar, como comércio, casas de famílias e de professores. Além disso, havia o ensino preceptorial funcionando nas casas de famílias abastadas. A oferta de instrução, no entanto, era escassa e, de forma geral, religiosa. A constituição de 1891 é que vai romper a relação entre Estado e Igreja, designando que o ensino oferecido pelo primeiro seja laico.

conseguido chegar próximo à universalização do acesso à escolarização obrigatória. Mas, no que tange aos índices de analfabetismo, o último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística<sup>85</sup> (IBGE), em 2010, mostrou que ainda mantemos 14,6 milhões de brasileiros de 10 anos ou mais como analfabetos – o equivalente a 9% da população.

Recentemente, o período entre 2003-2012 foi declarado como a Década das Nações Unidas para a Alfabetização, mobilizando a UNESCO a estabelecer metas internacionais nessa área. No Brasil, um dos efeitos dessa iniciativa apareceu em 2006. O País elaborou o compromisso *Todos pela Educação*, que estabeleceu como objetivo "ajudar a propiciar as condições de acesso, de alfabetização e de sucesso escolar, a ampliação de recursos investidos na Educação Básica e a melhora da gestão desses recursos"<sup>86</sup>. O *Todos pela Educação* é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip) e foca no cumprimento de cinco metas até 2022 – ano de comemoração do bicentenário da independência do Brasil. Entre elas, consta a meta de que toda a criança seja alfabetizada até os oito anos<sup>87</sup>. Essa mesma meta, em seguida, aparece também no Decreto 6.094, de 24/4/2007, no Plano Nacional de Educação (2014-2024) e no PNAIC (2012-atual).

Destaquei esses dados, até aqui, para mostrar que são complexas, variadas e complementares as redes de poder que pretendem capacitar todos para ler e escrever, criando uma situação em que não compete ao indivíduo a decisão de querer ou não se alfabetizar<sup>88</sup>, já que o Estado monitora e é monitorado por agências internacionais para que nenhuma criança fique de fora do circuito da leitura e da escrita. Escolarizar e alfabetizar a todos passou a ser visto como investimento e não como gasto para o Estado que, em tempos de racionalidade neoliberal, incentiva o desenvolvimento do capital humano como forma de fazer com que cada um se autogoverne. Com isso, o investimento torna-se economia para o

---

<sup>85</sup> O IBGE, assim como a UNESCO, entende que a pessoa alfabetizada deve ser capaz de ler e escrever com compreensão uma declaração simples sobre sua vida cotidiana.

<sup>86</sup> Cf. <http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe/> Acesso em: 12 abr. 2015.

<sup>87</sup> Para o PNAIC (BRASIL, 2012, p. 16), "estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz". Esse conceito de alfabetização requer um domínio mais amplo de habilidades a serem desenvolvidas e aprofundadas ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental do que quando a alfabetização era tratada de forma restrita à aquisição de todas as relações grafema-fonema. Ou seja: o PNAIC espera que os alunos, aos oito anos, tenham desenvolvido habilidades mais amplas de leitura, escrita e oralidade, que vão bem além do domínio dessas relações grafema-fonema.

<sup>88</sup> Amostra disso é o *Selo Município Livre do Analfabetismo*, que é conferido pelo governo federal, desde 2007, aos municípios que alcançam 97% de alfabetização. Cf.: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/Bk\\_pde/selo.html](http://portal.mec.gov.br/arquivos/Bk_pde/selo.html) Acesso em: 09 mar. 2015.

Estado no que se refere ao gerenciamento de risco de diversas ordens. Nessa lógica, sujeitos "autônomos" e com especializações cada vez maiores garantem um mercado diversificado e competitivo. Todos – gestores, professores e alunos –, portanto, participam desse jogo.

É justamente o discurso de que todos podem e devem aprender que mantém o discurso da *Psicogênese*, com seu aparato de classificação das escritas infantis, sendo acionado pelas políticas públicas de formação de professores alfabetizadores. Criticando a escola pela desconsideração do pensamento lógico da criança sobre a escrita, Ferreiro & Teberosky (1985) denunciaram o que chamaram de "expulsão encoberta" dos alunos. Ou seja, alegaram que a própria escola era responsável pela produção dos analfabetos, de forma que garantir o acesso universal à alfabetização escolar não seria suficiente.

Por outro lado, as declarações de Ferreiro sobre o objetivo de suas pesquisas forneceram instrumentos às políticas públicas de alfabetização ao privilegiarem as escolas públicas e as crianças que apresentam maiores dificuldades para se alfabetizar. Em texto publicado originalmente em 1983, assim se manifestava a autora:

O sistema da escola pública é o que me interessa, pois, se quisermos mudar a situação escolar da maioria da população de nossos países, esse sistema é o que deve ser mais sensível aos problemas das crianças e mais eficiente para resolvê-los. [...] Além disso, dentro do sistema público de educação, meu interesse está centrado naquelas crianças que tiveram possibilidades muito limitadas de estarem rodeadas por materiais escritos e de serem seus usuários: crianças de pais analfabetos ou semialfabetizados, crianças que tiveram pouca ou nenhuma oportunidade de frequentar uma instituição pré-escolar (FERREIRO, 2011, p. 69-70).

Se cada criança chega à escola com conhecimentos diferentes sobre a língua escrita, não faria sentido, segundo Ferreiro & Teberosky (1985), ensinar o mesmo para todas. Além disso, denunciam a escola por ensinar apenas quem chega à escolarização obrigatória com conhecimentos acima dos níveis psicogenéticos iniciais, tendo em vista que, em suas pesquisas, elas encontraram poucos alunos que, em condições contrárias, conseguiram se alfabetizar em um ano:

A escola se dirige a quem já sabe, admitindo, de maneira implícita, que o método está pensado para aqueles que já percorreram, sozinhos, um longo e prévio caminho (id., *ibid.*, p. 291).



Convocando professores a incluir e a investir em alunos que estariam fadados a engordar as estatísticas de analfabetismo, a perspectiva construtivista na alfabetização foi fortalecendo a associação resistente entre seus discursos e as lutas pela alfabetização das camadas mais desprivilegiadas da população. Isso lhe forneceu a base social necessária para a conquista da hegemonia que hoje apresenta em praticamente todo o território nacional. Com isso, esses discursos têm conseguido se manter em evidência nas políticas públicas voltadas para a formação de professores alfabetizadores, inclusive nos últimos dez anos (2005-2015), como ocorre no Pró-Letramento e no PNAIC.

### 5.1 O PRÓ-LETRAMENTO E O DISPOSITIVO PSICOGENÉTICO

O Pró-Letramento foi uma política pública de formação continuada de professores, que funcionou entre 2005 e 2013. Foi desenvolvida pela Secretária de Educação Básica do MEC em parceria com universidades e redes públicas estaduais e municipais de ensino<sup>89</sup>. Enquanto o MEC era responsável pela coordenação nacional, elaboração de diretrizes e proposta de implementação, assim como pelo financiamento, às universidades cabia o desenvolvimento e produção de materiais para o curso e, às redes estaduais e municipais, acompanhar e executar as atividades programadas.

O curso foi oferecido em dois módulos de 120 horas cada<sup>90</sup>: (1) Alfabetização e Linguagem e (2) Matemática, sendo possível frequentar os dois módulos ou optar por um deles. A adesão ao curso por parte dos professores era voluntária, mas, como incentivo à participação, o MEC pagava uma bolsa de R\$ 100,00 mensais aos cursistas em dia com as atividades previstas. A distribuição da carga horária foi sugerida pelo MEC da seguinte forma: 21 encontros semanais de 4 horas ou 10 encontros quinzenais de 8 horas e mais um encontro de 4 horas.

Nesta seção, detenho-me no caderno de formação "Alfabetização e Linguagem", que passou a ser utilizado no curso a partir de 2008. O material do curso é composto por sete fascículos principais e um complementar, os quais foram elaborados em parceria pelas

---

<sup>89</sup> De acordo com Helenise Sangoi Antunes *et al.* (2012), o Pró-Letramento no Rio Grande do Sul começou em 2010 e teve duração de doze meses. O módulo "Alfabetização e Linguagem" ficou sob responsabilidade da UFSM, que atendeu 94 municípios e 1473 professores atuantes de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

<sup>90</sup> As 120 horas de curso eram distribuídas da seguinte maneira: 84 horas presenciais e 36h à distância.

universidades UFMG, UFPE, UnB, UNICAMP e UEPG. Nesses materiais, interessa-me apenas mostrar os efeitos que os discursos do chamado construtivismo pedagógico continuam produzindo em relação à classificação da escrita nos níveis psicogenéticos de Ferreiro & Teberosky (1985).

Primeiramente, é necessário situar que o nome do programa, ao colocar em destaque a ideia de *letramento*<sup>91</sup>, não só mostra a existência de um outro discurso sobre alfabetização, como também a disputa pela hegemonia de dizer a verdade sobre a alfabetização no Brasil. Lembro, aqui, uma situação que permite entrever esse cenário: Magda Soares, pesquisadora pioneira nessa área na universidade que coordenou o Pró-letramento (UFMG), em 2004 diagnosticava o que ela chamou de "desinvenção da alfabetização", que teria acarretado a perda da especificidade da alfabetização. Embora aponte vários aspectos que determinaram esse acontecimento, a pesquisadora (SOARES, 2004, p. 11) apontou como o principal os efeitos do construtivismo pedagógico:

[...] dirigindo-se o foco para o processo de construção do sistema de escrita pela criança, passou-se a subestimar a natureza do objeto de conhecimento em construção, que é, fundamentalmente, um objeto lingüístico constituído, quer se considere o sistema alfabético quer o sistema ortográfico, de relações convencionais e freqüentemente arbitrárias entre fonemas e grafemas. Em outras palavras, privilegiando a faceta psicológica da alfabetização, obscureceu-se sua faceta lingüística – fonética e fonológica.

Ao defender a faceta lingüística da alfabetização, Soares (ibid., p. 11) ressalta que:

É preciso, a esta altura, deixar claro que defender a especificidade do processo de alfabetização não significa dissociá-lo do processo de letramento, como se defenderá adiante. 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.

---

<sup>91</sup> De forma geral, as discussões sobre letramento no Brasil ganharam volume na década de 1990 e no início dos anos 2000, embora também seja importante registrar que o termo tenha aparecido timidamente em algumas publicações da segunda metade da década de 1980. Esse conceito colocou em relevo as dimensões sociais das práticas de leitura, escrita e oralidade, questionando o ensino escolar que higieniza essas práticas de seus vínculos sociais. Trago, aqui, apenas algumas informações sobre o início das discussões sobre letramento no Brasil, as quais já foram bastante documentadas e analisadas por outros pesquisadores, inclusive por mim. Cf. Piccoli; Camini (2012) e Camini; Piccoli (2013).

O que a autora procurou defender em seguida, em seu artigo, foi a máxima que ela já tinha lançado em outra publicação, de 1998, e que circulou intensamente a área da alfabetização: dever-se-ia "alfabetizar letrando", ou seja, recuperar a faceta linguística da alfabetização e, ao mesmo tempo, inserir crianças em práticas sociais de uso do sistema alfabético de escrita. Em outras palavras, a autora fez um apelo para que, além da faceta psicológica, se retomasse as facetas linguística e social. Com isso, ela propunha a "reinvenção da alfabetização". Já se vê que essa "reinvenção" proposta por Soares nada mais é do que um acréscimo da sociolinguística ao psicologismo da visão construtivista.

Analisando o material do Pró-Letramento, que veio a público quatro anos após esse artigo de Soares (2004), é evidente que o conceito de letramento tem espaço privilegiado, ganhando a seguinte definição no fascículo 1 - Capacidades Linguísticas: Alfabetização e Letramento:

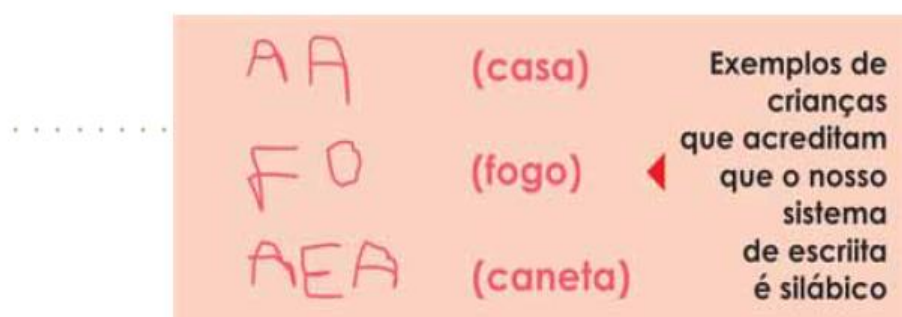
**Letramento** é pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita (BRASIL, 2008a, p. 11). [grifo do autor]

Em seguida, a alfabetização é definida como "o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita", que envolve "a conquista dos princípios alfabético e ortográfico, que possibilita ao aluno ler e escrever com autonomia" (id., *ibid.*, p. 12). Na página seguinte, aparece a defesa já manifestada antes por Soares (2004), em relação às práticas de alfabetizar e letrar: "[...] entende-se que a ação pedagógica mais adequada e produtiva é aquela que contempla, de maneira articulada e simultânea, a alfabetização e o letramento" (BRASIL, 2008a, p. 13).

Nesse mesmo fascículo inicial do curso, o discurso da *Psicogênese* vai aparecer quando ocorre uma caracterização do sistema de escrita alfabética, do qual a criança precisa se apropriar. O fascículo, então, recorre aos estudos psicogenéticos para afirmar que a criança elabora hipóteses sobre esse sistema, cabendo às alfabetizadoras "identificar e compreender esse tipo de raciocínio feito pelos alunos, para conseguir orientá-los com sucesso na superação dessa hipótese [...]" (id., *ibid.*, p. 31). Daí a necessária formação dos professores dentro dessa perspectiva. Como eles poderiam orientar seus alunos sem essa formação?

Nosso sistema de escrita é alfabético. Isso significa que seu princípio básico é o de que cada “som” é representado por uma “letra” – ou seja, cada “fonema” por um “grafema”. A história da invenção da escrita e a existência de diferentes sistemas de escrita mostram que a correspondência som-letra nem é óbvia e natural, nem é a única possível. Isso significa, por um lado, que é perfeitamente plausível que algumas crianças imaginem que a escrita do português seja ideográfica, ou silábica, por exemplo. E, por outro lado, significa que é necessário trabalhar essa questão em sala de aula.

Dizendo de outra maneira, um conhecimento fundamental que os alunos precisam adquirir no seu processo de alfabetização diz respeito à natureza da relação entre a escrita e a cadeia sonora das palavras que eles tentam escrever ou ler. Analisando as relações entre a fala e a escrita, muitas crianças chegam, por exemplo, a elaborar a hipótese silábica, acreditando que cada letra representa uma sílaba e não um fonema, conforme já descreveram os estudos da psicogênese da escrita.



É necessário que o alfabetizador ou a alfabetizadora saiba identificar e compreender esse tipo de raciocínio feito pelos alunos, para conseguir orientá-los com sucesso na superação dessa hipótese e na descoberta da explicação que realmente funciona para o sistema de escrita do português.

Figura 31: Excerto do fascículo 1 - Capacidades Linguísticas: Alfabetização e Letramento, do material de formação do Pró-letramento. Fonte: Brasil (2008a, p. 31). [grifos meus]

O discurso da *Psicogênese* aparece novamente quando o assunto é a avaliação, no Fascículo 2 - Alfabetização e Letramento: Questões sobre Avaliação. Os autores argumentam que a avaliação seria "reguladora e orientadora do processo de aprendizagem", necessitando de duas ações "inseparáveis": o "diagnóstico" e o "monitoramento" (BRASIL, 2008b, p. 9). O diagnóstico teria como objetivo "o conhecimento de cada criança e do perfil de toda uma turma, no que se refere a seus desempenhos ao longo da aprendizagem e à identificação de seus progressos, suas dificuldades e descompassos em relação às metas esperadas"; já o monitoramento teria "função preventiva", visando "acompanhar e intervir na aprendizagem, para orientar o ensino e resgatar o sucesso dos alunos" (id., ibid., p. 9-10).

O fascículo 2 sugere a utilização de quatro tipos de instrumento como "fonte de informação" para o professor sobre as aprendizagens dos alunos: 1) observação e registro<sup>92</sup>; 2) provas operatórias; 3) autoavaliação<sup>93</sup>; e 4) portfólio<sup>94</sup>. É o item "provas operatórias" que me interessa, pois é nesse ponto em que a *Psicogênese* aparece de forma mais evidente, embora o discurso de que se deva avaliar de forma processual e contínua, o qual produz a necessidade dos demais instrumentos, também tenha influência dela.

Por "provas operatórias", o Pró-Letramento (id., *ibid.*, p. 11) designa instrumentos que dão "ênfase em operações mentais envolvidas nos conhecimentos que estão sendo processados pelos alunos, ao longo de seu desenvolvimento e de suas aprendizagens". Como foco, essas provas atentam para "representações, conceitos, conhecimentos, capacidades ou estratégias de pensamento em geral". Elas aparecem como sugestão para avaliar "a escrita espontânea da criança ou sua leitura de um texto" e, com isso, "compreender [suas] hipóteses espontâneas" (id., *ibid.*, p. 12). Após essas especificações, um quadro em destaque sugere a correlação entre as provas operatórias mencionadas no fascículo e as popularizadas por "Emília Ferreiro e outros pesquisadores", como Myriam Nemirovsky, que foi orientada daquela pesquisadora:

---

<sup>92</sup> "Exigem clara definição de focos, situações ou contextos, bem como elaboração de roteiros e seleção de recursos mais adequados ao registro [fotos, gravações em áudio e em vídeos, fichas descritivas, relatórios individuais, cadernos ou 'diários de campo', nos quais o professor exercita sua reflexão sobre processos vivenciados pelos alunos e sobre suas próprias práticas e mediações, valendo-se da parceria com seus colegas]" (BRASIL, 2008b, p. 10).

<sup>93</sup> "Instrumento que propicia o levantamento de informações relevantes para regular o processo de construção de significados pelo próprio aluno. Sua principal finalidade é a tomada de consciência, pelo aluno, de suas capacidades e dificuldades, de modo a reestruturar estratégias, atitudes e formas de estudo, direcionadas para os problemas que enfrenta. [...]Progressivamente, os registros de auto-avaliação da criança podem se valer de respostas orais a questões propostas em sala de aula, debates, elaboração de desenhos, textos individuais ou coletivos, análise comparativa de atividades desenvolvidas por ela em períodos diferenciados" (BRASIL, 2008b, p. 12-13).

<sup>94</sup> "O sentido maior do uso desse instrumento seria o registro acumulativo e progressivo de dados pertinentes às aprendizagens, em torno de duas direções que o aluno se coloca: O que aprendi? De que forma aprendi? A partir desses eixos, construirá o registro de ações, atividades espontâneas ou dirigidas pelo professor ou pela professora, produções próprias ou reproduções de informações e documentos, coletas de informações em outras fontes, apreciações e dificuldades" (BRASIL, 2008b, p. 13).

Instrumentos deste tipo são muito usados nas chamadas avaliações psicogenéticas, como as propostas por Emília Ferreiro e outros pesquisadores, para sondagem das concepções das crianças em relação ao sistema de escrita. [ver *Psicogênese da língua escrita* (FERREIRO, 1988) e *O ensino da linguagem escrita* (NEMIROVSKY, 2002)].

Figura 32: Excerto do fascículo 2 - Alfabetização e Letramento: Questões sobre Avaliação, do Pró-letramento. Fonte: Brasil (2008b, p. 12).

As avaliações psicogenéticas são mencionadas de forma geral, de modo que não localizei especificamente o *Teste das quatro palavras e uma frase* no material do curso. No entanto, tendo em vista que esse *Teste* já estava popularizado nas práticas pedagógicas<sup>95</sup>, a sua ausência em nada questiona ou desautoriza essa avaliação; ao contrário, penso que o curso pode ter reforçado ainda mais essa prática ao sugerir um grande volume de documentação a ser produzida pelos professores<sup>96</sup>, que historicamente já dedicam muito do seu tempo não remunerado para planejamento e produção de materiais didáticos e pareceres descritivos. Além disso, é muito expressivo o número de professores de escolas públicas que, trabalhando 40 horas semanais, atende mais de uma turma. Ou seja: são muitos alunos para alfabetizar e ainda registrar avaliações em tantas modalidades sugeridas pelo curso. Com isso, o *Teste das quatro palavras e uma frase* continua tendo um apelo prático maior, embora também envolva bastante dispêndio de tempo quando realizado de forma individual.

A classificação das escritas em níveis psicogenéticos aparece no fascículo 5 - O Lúdico na Sala de Aula: Projetos e Jogos. Os autores inserem um box na página 29, em que retomam a necessidade de realização de avaliações diagnósticas, remetendo ao que foi estudado no fascículo 2. O conteúdo do box está articulado a uma das principais discussões do fascículo, que é a adequação do planejamento conforme o "nível de compreensão [da criança] do sistema de escrita" (BRASIL, 2008c, p. 28); isso porque o material do curso demonstra muita preocupação em demarcar que as turmas costumam ser "heterogêneas", com "níveis de aprendizagem diversificados". Sensibilizar o professor para essa heterogeneidade parece ser condição para que o ensino não deixe nenhum aluno de fora. Abaixo, trago um exemplo de como essa heterogeneidade se torna visível por meio do recurso ao discurso dos níveis de escrita psicogenéticos:

<sup>95</sup> Cf. seção 4.2 Os níveis de Ferreiro & Teberosky e a invenção de um novo *Teste*.

<sup>96</sup> Os materiais de formação do PNAIC também continuam a estimular a intensa avaliação e documentação da alfabetização de crianças, como mostrarei na seção seguinte.

Niedja Marques de Santana tinha uma turma de 1ª série na Escola Municipal Odete Pereira Carneiro. Sua turma era bastante heterogênea. Contou-nos que as idades dos alunos variavam entre 7 e 12 anos e que **seus níveis de aprendizagem eram bem diversificados**.

Já a professora Ana Carolina Sobral ensinava na Escola Municipal José Collier, no município de Camaragibe, vizinho ao Recife. Sua turma de primeira série tinha 19 alunos, com idades variando entre 5 e 8 anos. Conforme seu depoimento, **no que diz respeito ao nível de compreensão do sistema de escrita, seus alunos estavam assim distribuídos: '40% no período alfabético, 10% no pré-silábico e os demais no silábico (qualitativo e quantitativo)'** (BRASIL, 2008c, p. 28). [grifos meus]

Em seguida, conforme mostra o box abaixo, os autores dão uma amostra de como essa *expertise* relacionada às avaliações diagnósticas e aos níveis psicogenéticos de escrita redefine o modo pelo qual o alfabetizador organiza um conjunto de materiais, como os jogos, na sala de aula. Além disso, essa *expertise* também sugere modos de organizar os alunos e modos sobre como o alfabetizador deve se comportar durante esses jogos. Ou seja: ela subjetiva de uma determinada maneira o alfabetizador.

[...] é preciso selecionar os jogos propostos, pensar sobre **quais se adequam a alunos com diferentes níveis de escrita** e familiarizar os aprendizes com suas regras e materiais. Isso requer, por um lado, **cuidados na confecção e escolha do que será proposto para alunos com conhecimentos diferentes**, o que não elimina a necessidade de **testar e registrar as reações e dificuldades encontradas** no momento de real aplicação, de modo a fazer os ajustes adequados (BRASIL, 2008c, p. 29). [grifos meus]

O relato reproduzido na figura abaixo mostra efeitos que podem ser provocados nos alunos pela prática de oferecer jogos diferentes para o nível de cada grupo. Quem relata é a professora Ana Carolina, que, conforme mostrei anteriormente, já havia sido citada como tendo uma "turma heterogênea":

*Logo que apresentei o jogo “Corrida das Palavras”, os alunos se mostraram receptivos e todos queriam jogar. Expliquei que, como não tinha a quantidade suficiente para todos, teriam que esperar a vez de jogar e, enquanto isso, poderiam jogar outros jogos. O jogo foi vivenciado em dois grupos de quatro alunos (quantidade de alunos por mesa).*

*Alguns se negaram a jogar outros jogos e ficaram esperando a oportunidade, por vezes, tumultuando aqueles que queriam jogar. Percebi que os alunos que estavam num processo inicial da leitura aproveitaram a atividade, vinham me perguntar, por exemplo: “Tia, que palavra é essa, DADO ou DEDO”? Pedia que observassem a forma como estava escrita e prestassem atenção à letra com que estava escrita e a que ele estava perguntando. Percebi que este jogo foi muito bem aceito. As crianças conseguiram se concentrar e, ao acertar as palavras, pareciam bastante motivadas, alegres.*

*Em uma avaliação preliminar, percebi que o jogo proporciona uma reflexão sobre a palavra e os sons das letras, tanto das vogais quanto das consoantes.*

*Tanto os alunos que estavam no silábico de qualidade como os alfabéticos pareciam aproveitar a brincadeira.*

*Acredito que esse jogo poderia ser também adaptado para outros níveis de alfabetização, ampliando o grau de dificuldade: faltando letras, em algumas palavras, ou ainda palavras que os alunos pudessem corrigir ortograficamente.*

Figura 33: Excerto do fascículo 5 - O Lúdico na Sala de Aula: Projetos e Jogos, do Pró-Letramento. Fonte: Brasil (2008c, p. 31). [grifos meus]

No relato acima, é interessante reparar na contraconduta dos alunos, que reagem com pressão para que os recursos oferecidos pelo professor sejam os mesmos para todos. Isso mostra como os dispositivos abarcam práticas que precisam constantemente se afirmar, enfrentando as linhas de fratura de seu poder de governo das condutas (DELEUZE, 1990). Além disso, é possível perceber que a professora se cobra a necessidade de, futuramente, enxergar mais de um jeito de explorar o mesmo jogo para adaptá-lo aos grupos organizados segundo a classificação das escritas em níveis psicogenéticos. Isto é, a professora demonstra querer adaptar-se às posições de sujeito alfabetizador sugeridas pelo conjunto de práticas que compõem o dispositivo psicogenético.

O que me parece preocupante é que esse discurso do atendimento à heterogeneidade na alfabetização aparece sempre atrelado à ideia de níveis psicogenéticos de escrita, como se não houvesse outra forma de falar em diferentes conhecimentos das crianças na aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Cumpre notar, também, que se fala em inclusão da heterogeneidade utilizando como recurso o agrupamento de alunos classificados como tendo conhecimentos/níveis próximos de escrita. No entanto, isso não seria uma forma de produzir espaços mais próximos da homogeneidade em meio à heterogeneidade?



Não se pode dizer que, antes da popularização da *Psicogênese*, professores nunca procurassem atender alunos com diferentes conhecimentos por meio de outros mecanismos, como a prática clássica de atender alunos individualmente em suas mesas, por exemplo. Exemplo disso é o interessante estudo de Sonia Kramer e Marli André (1984), realizado em 1983. As autoras analisaram práticas de alfabetização desenvolvidas em 12 escolas públicas do município do Rio de Janeiro. Foram estudadas 20 salas de aula de 1ª série em que as professoras obtinham alto índice de aprovação na alfabetização das camadas populares. As autoras partiram da seguinte pergunta de pesquisa: "O que faz a professora nas entrelinhas do método que emprega e que favorece a aprendizagem da leitura e da escrita?". Entre as conclusões, as autoras destacam que a maioria das professoras observadas apresentava traços muito marcantes do que costuma ser chamado de "pedagogia tradicional", como exercícios repetitivos e mecânicos, "que em nada se identificaria com a criatividade e a inventividade sugeridas pelos 'modernos'" (KRAMER; ANDRÉ, 1984, p. 534). Apesar disso, as autoras mostram que as professoras observadas conseguiam desenvolver interesse e entusiasmo pela aprendizagem, e que um dos aspectos fundamentais para o alto índice de aprovação dos alunos seria o fato de que "a maior parte das professoras consegue dar aulas para a turma toda e, ao mesmo tempo, atender individualmente as crianças, seja na correção dos trabalhos de casa ou feitos em sala, seja no acompanhamento dos mesmos" (id., ibid., p. 534).

A pesquisa de Kramer e André (1984) suscita questionar que outras formas de narrar a heterogeneidade na alfabetização têm sido silenciadas a partir da hegemonia dos discursos psicogenéticos nessa área. Trinta anos depois da publicação da referida pesquisa, penso que é necessário abrir espaço para analisar como os professores que não sabem classificar as escritas infantis em níveis psicogenéticos fazem para ensinar alunos com conhecimentos muito diferentes, de forma a possibilitar a emergência de outros nexos nessa área.

Já no fascículo 6 – O Livro Didático em Sala de Aula: Algumas Reflexões, o discurso que envolve *Psicogênese* e inclusão da heterogeneidade na alfabetização é retomado junto à discussão sobre uso do livro didático. O fascículo discute a estigmatização do livro didático no Brasil<sup>97</sup> e reforça a necessidade de o professor utilizar esse material.

---

<sup>97</sup> Esses autores atribuem as recentes resistências ao uso do livro didático à disseminação de estudos, a partir da década de 1970, que apontavam preconceitos nesses materiais, assim como as críticas aos textos das cartilhas, que traziam frases pobres em termos de coesão e coerência.

Cumprir notar que essa preocupação se dá em um cenário em que o MEC investe fortunas<sup>98</sup>, todos os anos, na aquisição de livros didáticos para as escolas públicas. Boa parcela desses livros acaba sem uso, como presenciei muitas vezes ao longo de minha vida profissional.

Desde 1995, o MEC organiza a avaliação, compra e distribuição desses materiais via Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). As universidades têm um importante papel na indicação da aquisição ou não dessas obras, sendo que UFPE e UFMG, autoras desse sexto fascículo do Pró-Letramento, são universidades que há anos estão envolvidas nessas avaliações. No referido fascículo, aparecem destaques sobre esse processo de avaliação, como o que trago abaixo. Nele, é importante reparar como nem tudo pode ser dito por esses livros. Caso queiram merecer aprovação, é preciso estar dentro de certos parâmetros de verdade, como declarar-se "construtivistas" ou "socioconstrutivistas", que, segundo o Pró-Letramento, seriam as "mais recentes perspectivas teóricas nas áreas de Linguística e Psicologia", conforme indica o excerto abaixo. Ou seja: como afirma Foucault (1996), para atestar o seu valor, o discurso precisa estar no verdadeiro de sua época.

O exame dos atuais Livros Didáticos de Alfabetização, quer 'recomendados' ou 'recomendados com ressalvas', indica uma adesão de seus autores, no plano do discurso, às mais recentes perspectivas teóricas nas áreas de Linguística e Psicologia. Assim, nos manuais do professor, **é comum os autores dos LDA<sup>99</sup> se declararem construtivistas ou socioconstrutivistas** e fazerem referências explícitas ao papel da diversidade textual e da imersão no mundo letrado, desde o início da escolarização (BRASIL, 2008d, p. 14). [grifo meu]

A partir da página 17, os autores do sexto fascículo dão bastante destaque à discussão de pesquisa realizada por Artur Morais, Eliana Albuquerque e Andréa Ferreira (2005), da UFPE, em que eles analisam atividades voltadas para o ensino do sistema de escrita alfabética presentes em três livros didáticos recomendados e três recomendados com ressalvas pelo PNLD. O que esses autores constataram na pesquisa é mostrado em um quadro com oito conclusões, das quais destaco a seguinte:

---

<sup>98</sup> Em 2014, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) adquiriu 140.681.994 de livros didáticos para todos os níveis da Educação Básica, ao custo total de R\$ 1.330.150.337,36. Desse montante, 25.454.102 foram destinados aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Cf. <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>. Acesso em: 15 abr. 2015.

<sup>99</sup> Livros Didáticos de Alfabetização.

4. Embora os autores dos LDA se declarassem adeptos da teoria construtivista e muitos mencionassem a teoria da psicogênese da escrita, observou-se que as atividades propostas muitas vezes desconsideravam a heterogeneidade dos alunos, quanto ao nível de compreensão do SEA. Alguns dos LDA recomendados com ressalvas não estimulavam a produção escrita espontânea, por meio de tarefas onde os alunos (que ainda não desenvolveram uma hipótese alfabética, nem dominaram as convenções som-grafia) pudessem revelar seus níveis de psicogênese da escrita. Havia em certos casos um evidente controle, no sentido de as tarefas pressuporem a produção de escritas únicas, convencionais e corretas.

Figura 34: Excerto do fascículo 6 – O Livro Didático em Sala de Aula: Algumas Reflexões, do Pró-Letramento. Fonte: Brasil (2008d, p. 17).

O excerto acima mostra que os autores tentam controlar os discursos que podem ser tomados como verdadeiros dentro de uma proposta que se intitula "construtivista", notando, por exemplo, a ausência de consideração à "heterogeneidade dos alunos" quanto ao nível de escrita em muitas das atividades. Reforça-se, ainda, a necessidade de espaço para a "escrita espontânea", a fim de que as crianças "[revelem] seus níveis de psicogênese da escrita". Isso demonstra, portanto, mais uma linha de força do dispositivo psicogenético, que também opera na "filtragem" dos livros que devem ou não ser comprados pelo MEC e utilizados nas escolas públicas para alfabetizar.

Encerrando esta seção, vale sublinhar o último item ressaltado por Morais, Albuquerque e Ferreira (2005) e exposto no Pró-Letramento, que revela a preocupação com o fato de os livros didáticos demonstrarem mais preocupação com o "eixo do letramento" do que com a "apropriação do SEA<sup>100</sup>".

8. Enfim, vários autores dos atuais livros didáticos de alfabetização pareciam estar mais preocupados com o eixo do letramento (diversidade e representatividade do repertório textual, natureza e diversidade das práticas de leitura e produção textual) e, no que diz respeito à apropriação do SEA, estariam deixando a desejar, tanto em relação ao número de atividades, quanto à natureza delas.

Figura 35: Excerto do fascículo 6 – O Livro Didático em Sala de Aula: Algumas Reflexões, do Pró-Letramento. Fonte: Brasil (2008d, p. 18).

<sup>100</sup> Sistema Alfabético de Escrita.

Com o Pró-Letramento substituído pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)<sup>101</sup>, o termo "alfabetização" passou a ter mais destaque do que "letramento", tentando, quem sabe, "corrigir" a tendência detectada pelos autores da pesquisa sobre livros didáticos. Esses autores, convém ressaltar, também fazem parte do grupo da UFPE responsável pela coordenação pedagógica do PNAIC<sup>102</sup>.

O que venho mostrando até aqui é o quanto esse dispositivo psicogenético está apoiado em dizeres, técnicas, objetos e instituições que o mantêm em condições de continuar produzindo currículos e modos de ser professor alfabetizador e de ser alfabetizando no Brasil contemporâneo. Capacitar a população para ler e escrever, portanto, é tarefa de governo que continua colonizada por esse dispositivo psicogenético, muito embora outros saberes sobre a alfabetização não tenham desaparecido por completo e outros, ainda, venham ganhando força e disputando o seu espaço de verdade, como o discurso do letramento. Na impossibilidade de isolamento em posição hegemônica, esses saberes juntam-se aos do construtivismo pedagógico na alfabetização numa espécie de complementação, o que lhes tira a força no confronto.

## 5.2 O PNAIC E O DISPOSITIVO PSICOGENÉTICO

Para esta seção, analisei os 24 cadernos de formação do PNAIC, destinados do 1º ao 3º ano, e o caderno "Avaliação no Ciclo de Alfabetização: reflexões e sugestões". De forma a restringir o número de materiais, deixei para outra oportunidade a análise de oito cadernos destinados à Educação do Campo e um caderno destinado à Educação Especial. Assim como na seção anterior, meu objetivo é analisar a presença dos saberes que conformam o dispositivo psicogenético na alfabetização, com especial interesse no que se refere à classificação da escrita em níveis psicogenéticos de Ferreiro & Teberosky (1985). Esse

---

<sup>101</sup> De acordo com o Relatório de Gestão do Exercício 2012 (BRASIL, 2013, p. 57), do MEC, o Pró-Letramento passará por "reformulação, pois parte do público-alvo coincide com o público-alvo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa". Em 2013, as últimas turmas de cursistas foram concluídas e, até o início de 2015, não havia notícias sobre o retorno do Pró-Letramento.

<sup>102</sup> O foco do PNAIC na alfabetização também faz parte da constituição, pelo MEC, do que ficou conhecido como *Ciclo da Alfabetização*, que compõe os três primeiros anos do Ensino Fundamental. Os professores desses três primeiros anos é que passaram a ser atendidos pelo PNAIC e não mais os que atuam do 1º ao 5º ano, como era no Pró-Letramento.

interesse tem em vista mostrar como esse dispositivo também assoma macropolíticas que têm um papel poderoso no governo das práticas alfabetizadoras no âmbito nacional.

Inicialmente, é importante informar que o PNAIC é uma parceria entre MEC, universidades públicas<sup>103</sup>, estados e municípios, e foi lançado pelo governo federal no final de 2012. No ano de 2013, o Pacto ofereceu 120 horas de formação na área da Linguagem e, em 2014, a formação focou na área da Matemática. Em 2015, o curso promete abordar as demais áreas do conhecimento de forma integrada<sup>104</sup>. Conforme a Secretaria de Educação Básica do MEC, 317.207 professores foram inscritos em 2013 no PNAIC, sendo que, desse montante, 313.598 concluíram o curso.

Em relação ao Pró-Letramento, o PNAIC conseguiu maior adesão dos municípios brasileiros: de um total de 5.570 municípios, 5.421 aderiram ao programa já em 2013, quando iniciou a formação de 120 horas com foco no estudo da área de Linguagem e Alfabetização. Diferentemente do Pró-Letramento, que previa adesão voluntária dos professores, sabe-se que, em boa parte dos municípios, o PNAIC passou a ser obrigatório aos que pretendessem continuar atuando como alfabetizadores<sup>105</sup>. Como incentivo, o governo federal paga uma bolsa mensal de R\$ 200,00 aos cursistas – R\$ 100,00 a mais do que a bolsa oferecida pelo Pró-Letramento.

A grande adesão dos municípios pode estar relacionada ao volume de investimentos do governo federal nessa política pública, que inclui, além da formação de professores, o custeio de livros didáticos, coletânea de dicionários e obras de literatura infantil, via PNLD, e uma caixa de jogos, elaborados pela UFPE, envolvendo conhecimentos linguísticos<sup>106</sup>. Todos esses materiais foram disponibilizados para cada turma do Ciclo de Alfabetização dos municípios participantes – embora alguns municípios continuem à espera desses recursos. As promessas dessa política pública para a qualificação de alfabetizadoras também podem ser atrativas aos prefeitos que veem nisso uma saída para, futuramente, aumentar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de seus municípios.

---

<sup>103</sup> No Rio Grande do Sul, UFPel e UFSM ficaram responsáveis pela formação dos orientadores de estudos do PNAIC.

<sup>104</sup> O MEC promete que a terceira fase de formações do PNAIC deve ser lançada até junho de 2015. Cf.: <http://plataformadoletramento.org.br/em-revista-reportagem-detalle/828/terceiro-ciclo-do-pnaic-propoe-a-integracao-das-areas-do-conhecimento.html>. Acesso em: 05 abr. 2014.

<sup>105</sup> Nesse caso inclui-se a RME Porto Alegre, em que atuo como professora alfabetizadora. Em 2013 e 2014, fui cursista do PNAIC.

<sup>106</sup> Na escola em que trabalho, cada turma do Ciclo de Alfabetização recebeu três caixas de livros de literatura infantil – com vinte e cinco livros em cada –, uma caixa com dicionários ilustrados e uma caixa com dez jogos.

No PNAIC, como já referido no final da seção anterior, é possível perceber que o termo *alfabetização* adquire maior relevo do que *letramento*; no entanto, isso não significa o desaparecimento dos discursos do letramento. Os materiais do PNAIC, inclusive, reforçam muitas vezes que a alfabetização deve ocorrer "em perspectiva de letramento" (BRASIL, 2008c, p. 28). Além disso, os discursos sobre consciência fonológica também ganham mais força do que no Pró-Letramento, aparecendo quando se trata de dar relevo à parte linguística da alfabetização. Abaixo, trago um exemplo da unidade 03, dos cadernos destinados ao 1º ano, que resume o estudo realizado sobre aprendizagem do sistema de escrita alfabética:

Nesta terceira unidade, nosso propósito é discutir sobre a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética. [...] Num primeiro momento, faremos uma breve revisão sobre o Sistema de Escrita Alfabética e suas convenções e discutiremos a apropriação desse sistema pelos aprendizes, **à luz da teoria da Psicogênese da Escrita**. Em seguida, discutiremos as relações entre a apropriação do SEA e o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica, assim como o aprendizado das relações som-grafia (id., ibid., p. 05). [grifo meu]

Tanto no Pró-Letramento quanto no PNAIC, os discursos da *Psicogênese* aparecem principalmente quando o sistema de escrita alfabética é abordado. Mas deve-se enfatizar aqui que, novamente, a *Psicogênese* e seus níveis de escrita aparecem como narrativa dominante e naturalizada quando se trata de explicar a aprendizagem da escrita pela criança, como demonstra o excerto a seguir, que introduz a unidade de estudos do 1º ano sobre o sistema de escrita alfabética: "[...] revisaremos as etapas do **processo evolutivo que todas as crianças brasileiras vivem**, quando estão aprendendo a ler e escrever, **tal como foi descrito pela teoria da Psicogênese da Escrita**" (BRASIL, 2012b, p. 07). [grifos meus]

Outro exemplo aparece na unidade 1 (1º ano), que traz um relato de docência de uma alfabetizadora pernambucana, em que é possível destacar vários enunciados caros aos discursos construtivistas, como "hipóteses", "níveis", "diagnóstico", "produção espontânea" e "diversidade de saberes". O relato é apresentado como exemplo de trabalho produtivo e afinado às concepções defendidas pelos autores dos materiais do PNAIC:

Nos primeiros dias de aula deste ano letivo foi estabelecido pela coordenação da escola, juntamente com todos os professores, um **período de sondagem inicial** (ou diagnóstico da turma), para que pudéssemos descobrir o que cada aluno sabia sobre o sistema de escrita, bem como **identificar quais hipóteses da língua escrita** em que as crianças encontravam-se para que pudéssemos adequar o planejamento das aulas de acordo com as necessidades de aprendizagem do grupo. Essa avaliação inicial me permite acompanhar os avanços na apropriação do Sistema de Escrita Alfabética durante todo

ano. **A sondagem inicial foi realizada através de uma atividade feita individualmente com a produção espontânea de uma lista de palavras de um mesmo grupo semântico que, no caso desta turma, escolhi nome de alguns animais (SAPO, CAVALO, MACACO, CORUJA, VACA, GATO).** Em outro momento fiz aplicação de uma avaliação elaborada pela coordenadora para aplicação nas turmas do 1º ano, em seguida foram tabulados os acertos de cada criança de acordo com os descritores estabelecidos pela escola. Com base nessa tabela, foi possível fazer uma análise crítica de como deveria ser a rotina e quais atividades seriam contempladas para que cada criança avançasse do seu estágio inicial de escrita. Com o resultado desta sondagem organizei as primeiras atividades para que pudesse fazer as intervenções adequadas à **diversidade de saberes da turma**. Como, no grupo de dezessete alunos, doze estavam no nível pré-silábico, iniciei as atividades partindo do nome das crianças, para que as crianças entrassem em contato com a leitura e a escrita através do que lhe pertence, que é o seu nome. **Elaborei também um quadro**, para que, no final de cada bimestre, pudesse **manter um registro criterioso do processo de evolução das hipóteses de escrita das crianças**, pois é através das sondagens e da observação cuidadosa e constante das produções dos alunos durante o ano, que eu posso saber em que momento se encontra cada um, e se a minha rotina está funcionando, e como posso ajustar o planejamento do meu trabalho para que, no final do ano letivo, todos estejam alfabetizados (BRASIL, 2012a, p. 27-28). [grifos meus]

No relato, a diversidade de saberes da turma sobre o sistema de escrita alfabética aparece recortada para se adaptar aos níveis psicogenéticos de Ferreiro & Teberosky (1985). O diagnóstico ou "sondagem" desses saberes foi realizado utilizando uma adaptação do *Teste das quatro palavras e uma frase*, pois nota-se indícios semelhantes quando a professora fala, por exemplo, em "produção espontânea", "feita individualmente" e com "palavras de um mesmo campo semântico".

Convém registrar, ainda, o aparecimento do quadro de registro "da evolução das hipóteses de escrita das crianças", que oferece mais um indício da sua disseminação como prática entre alfabetizadoras atualmente, como também mostrei no capítulo anterior. A utilização do quadro, em vez da "escada" – popularizada pelo GEEMPA em suas publicações e cursos –, talvez seja a forma provisória que professores encontraram para produzir uma sensação de afastamento da hierarquia que é inerente ao funcionamento desse discurso dos níveis psicogenéticos de escrita. Há professores que criticam a prática de afixar as "escadas" psicogenéticas nas paredes das salas de aula, à vista dos alunos, alegando que poderia desmotivar os que tivessem seus nomes nos degraus mais baixos. Com a classificação das escritas dos alunos disposta em quadros/mapas em vez de "escadas", os professores tentam garantir que essa prática de classificação se mantenha ativada e não caia na obsolescência. Como afirma Mariano Narodowski (2001, p. 99), as práticas pedagógicas estão sempre em trânsito, já que os discursos pedagógicos modernos operam tipicamente da seguinte forma: “diagnóstico de uma realidade anterior sempre e necessariamente negativa

ou prejudicial; enunciação de um ponto utópico de chegada, ou ao menos reafirmação crítica dos existentes, e fundação de um novo e superador modelo para alcançá-la”. Isto é: a prática habitual costuma ser a substituição de algo "obsoleto" por algo "novo". Na falta desse algo "novo", reforma-se o que já está disponível para perdurar a sua funcionalidade. Em outras palavras, troca-se a "escada" pelo "quadro" ou pelo "mapa" dos níveis de escrita.

Na unidade 7 (3º ano), há mais um relato que procura exemplificar como uma professora, agora de 3º ano, avalia seus alunos "quanto ao nível de escrita" e como seria possível desenvolver estratégias pedagógicas para incluir na aprendizagem os alunos que chegam ao final do Ciclo de Alfabetização ainda "apresentando hipóteses iniciais de escrita"<sup>107</sup> (BRASIL, 2012g, p. 10-11). Desse relato, destaco apenas a primeira parte, em que é possível perceber vários elementos de testes psicogenéticos:

Para avaliar as crianças de minha turma de 3º ano, quanto ao nível de escrita, fiz uma atividade de escrita de palavras, cujo campo conceitual era “animais”. Escolhi 10 palavras com diferentes quantidades de sílabas e algumas variações quanto às estruturas silábicas: LEÃO – GIRafa – CACHORRO – FOCA – BALEIA – GOLFINHO – GATO – ELEFANTE – FORMIGA – HIPOPÓTAMO. A partir do ditado e de outras observações construí um mapa, identificando os grupos de crianças em diferentes níveis. Os 16 alunos ficaram assim distribuídos:

- Pré-silábico (1): Stanley (aluno “com necessidades especiais”).
- Silábico – quantitativo: (nenhum).
- Silábico – qualitativo (3): Joyce, Maria Graziela, Jadyson.
- Silábico- alfabético (2): Pedro e Salete.
- Alfabético com muitas trocas de letras (4): Lívia, Raylan, Richard, Danilo.
- Alfabético com dificuldade em sílabas complexas (4): Ana Carolina, Gerson, José Ryan, Paulo.
- Alfabético consolidado, porque lê e compreende textos, produz pequenos textos, apresentando dificuldades com ortografia (2): Guilherme e Sammerson.

Assim como no relato anterior, as palavras do ditado não são escolhidas aleatoriamente; as professoras se preocupam em ditar palavras de um mesmo campo semântico, tal qual fizeram Ferreiro & Gomez Palacio (1982). Nesse estudo, essas autoras entrevistavam crianças individualmente e, a partir dos tópicos que apareciam nessas conversas, selecionavam palavras de um mesmo campo semântico. Além disso, palavras de

<sup>107</sup> É pertinente ressaltar que o PNAIC defende que as crianças devem chegar ao 3º ano – o último do *Ciclo de Alfabetização* – em condições de aprofundar e consolidar diferentes habilidades nas áreas de leitura, escrita e oralidade. Isto é: no início do 3º ano, os alunos precisariam já estar lendo e escrevendo com certa fluência, ampliando seus conhecimentos sobre, por exemplo, pontuação, gêneros textuais orais e escritos, ortografia, entre outros.



um mesmo campo semântico possibilitariam à criança manifestar ou não o que Piaget chamou "realismo nominal"<sup>108</sup>. No entanto, com frequência, o que vejo são professores fazendo a avaliação das escritas infantis com palavras de um mesmo campo semântico de forma apenas protocolar, sem que essa ação seja oriunda de uma escolha intencional para identificar casos de realismo nominal.

É necessário salientar outra semelhança entre os materiais de formação do Pró-Letramento e do PNAIC: a presença do discurso da heterogeneidade na alfabetização. No PNAIC, esse discurso possui presença mais intensa, havendo até um caderno – entre os oito para cada ano – dedicado apenas a esse assunto, como mostra o excerto abaixo:

### Nesta unidade, temos, portanto, como objetivos:

- entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, considerando o fenômeno da heterogeneidade como intrínseco aos processos educativos;
- criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem, considerando a heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes no processo de alfabetização;
- compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, considerando a heterogeneidade de aprendizagens, e adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos;
- planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento, adequando-as às diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos;
- analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, contemplando crianças que tenham diferentes conhecimentos sobre a escrita;
- compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, refletindo sobre a função do diagnóstico no acompanhamento das aprendizagens realizadas pelos alunos e na (re) organização do ensino a eles proposto;
- conhecer e explorar os recursos didáticos distribuídos pelo MEC e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados.

Figura 36: Excerto da unidade 7 (2º ano) – A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no Ciclo de Alfabetização, do PNAIC. Fonte: Brasil (2012f, p. 05). [grifos meus]

<sup>108</sup> Conforme Moraes (2014, s/p), no âmbito dos estudos sobre alfabetização, "Realismo nominal é uma forma de conceber as palavras que não as considera como designações arbitrárias, independentes do tamanho, da aparência ou da utilidades dos objetos, seres ou estados que designam". Seria caso de realismo nominal quando a criança pensa que boi se escreve com muitas letras porque é grande, e formiguinha com poucas por ser pequena. Outro exemplo aconteceria quando a criança pensa que palavras de um mesmo campo semântico, como sofá e cadeira, devem ser escritas de forma semelhante. Cf.: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/realismo-nominal> Acesso em: 18 abr. 2015.

Mas esse discurso não está presente apenas no caderno de formação cujo foco é a heterogeneidade na alfabetização; abaixo, mostro vários excertos em que esse discurso aparece em outros cadernos do PNAIC:

[1] Nesse primeiro texto do curso Formação do Professor Alfabetizador, pretendemos refletir sobre a possibilidade real de desenvolvimento de práticas de alfabetização baseadas na inclusão e no **respeito à heterogeneidade** (BRASIL, 2012a, p. 05). [grifo meus]

[2] Enfim, na **perspectiva da inclusão** que norteia a proposta da organização escolar em ciclos é fundamental que os sistemas de ensino (seriados ou ciclados) estabeleçam o que deve ser ensinado em cada ano escolar e construam estratégias didáticas para que os estudantes progridam em seus conhecimentos, **respeitando-se a heterogeneidade do grupo**. É necessário pensar também em formas de acompanhamento daqueles que não alcançaram as metas pretendidas para o ano e que vão prosseguir em seus estudos, de modo a **garantir que não sejam excluídos do grupo** (BRASIL, 2012a, p. 29). [grifos meus]

[3] Enfim, os dados dessa pesquisa sugerem que a **prática diferenciada** das professoras em relação ao ensino da escrita e da leitura ao longo dos três primeiros anos do ensino Fundamental, o **respeito à heterogeneidade nas turmas** e o estabelecimento de metas para cada ano do ciclo teriam possibilitado, nessa escola específica, a alfabetização das crianças do 1º ano e o avanço dos estudantes dos outros anos na aprendizagem da leitura e da produção textual (BRASIL, 2012c, p. 17). [grifos meus]

[4] É necessário criar **instrumentos de avaliação variados para níveis de conhecimentos diversos** e *saber lidar com a heterogeneidade das aprendizagens*, respeitando os percursos distintos e diferenciando o atendimento, instrumentos e encaminhamentos (BRASIL, 2012c, p. 21). [grifos meus]

[6] Essa forma de planejamento cria **oportunidades diferenciadas para cada criança**, o que pode representar um ganho significativo na direção da **formação de todos, sem excluir ninguém**, e na garantia da construção dos direitos de aprendizagem por todas as crianças em tempo oportuno (BRASIL, 2012d, p. 08). [grifos meus]

[7] É preciso compreender, todavia, que algumas crianças podem não ter consolidado todas as aprendizagens esperadas para o primeiro ano e que chegam ao segundo com a necessidade, muitas vezes, de ainda se apropriar de alguns dos princípios básicos do SEA, cujo domínio era esperado ao término do primeiro ano. Dessa forma, é preciso pensar em sequências de ensino que contemplem **objetivos diferenciados para alunos com hipóteses variadas de escrita** (BRASIL, 2012e, p. 21-22). [grifos meus]

Atrelada a esse discurso da heterogeneidade está a máxima que afirma que todos os alunos devem estar alfabetizados até os oito anos de idade. Nenhum aluno, portanto, pode ser deixado de fora das aprendizagens. Para que isso ocorra, os alfabetizadores são convidados a planejar atividades "diferenciadas" ou "diversificadas". Ou seja: já que é

descartada a possibilidade de uma turma com conhecimentos homogêneos sobre leitura e escrita, argumenta-se que não faria sentido planejar uma mesma atividade para todas as crianças.

Nos excertos do box anterior, também é possível perceber que, assim como ocorria no Pró-Letramento, esse fenômeno da heterogeneidade só emerge via codificação, principalmente das escritas dos alunos, em termos associados aos estudos alinhados à *Psicogênese*. Essa catalogação das escritas em níveis se mantém ativada também pelo poder que os testes de matriz psicológica, como os da *Psicogênese*, adquirem ao circunscrever uma grande variedade de escritas possíveis em dados objetivos. Sobre esses testes, Nikolas Rose (2008, p. 158) ainda vai além:

Crianças movem-se, transformam-se, tornando difícil a acumulação de informação e cálculo a seu respeito. Mas o teste funciona como um mecanismo de inscrição para capturar esses comportamentos efêmeros, qualidades passageiras e capacidades variáveis do seres humanos, levando-os serem pensados como objetos "dóceis". Os resultados dos testes – tabelas, gráficos –, como móveis imutáveis, possibilitam a estabilização, o acúmulo de informação sobre o objeto do teste.

Acúmulo de informação certamente é o que o tempo presente da alfabetização se esmera em incitar aos professores. No PNAIC, a sugestão ao monitoramento das aprendizagens atinge um patamar extremo. O programa lista quatro eixos para a alfabetização e enumera "direitos de aprendizagem" relacionados a cada um deles. Os eixos são os seguintes: 1) análise linguística; 2) leitura; 3) produção de textos escritos; e 4) oralidade. Então, na primeira unidade dos cadernos de formação para 1º e 2º anos<sup>109</sup>, são apresentados seis quadros de monitoramento para que o professor preencha progressivamente: um dos quadros seria utilizado para monitoramento global das aprendizagens da turma, enquanto os outros cinco<sup>110</sup>, referindo-se aos eixos, deveriam ser preenchidos para cada aluno em quatro momentos ao longo do ano. Com isso, o professor poderia avaliar como cada aluno foi ou não avançando na aquisição de seus "direitos de aprendizagem" na alfabetização.

---

<sup>109</sup> Os quadros de monitoramento das aprendizagens são iguais para os dois primeiros anos do Ciclo da Alfabetização. Esses quadros não aparecem nos cadernos para professores que atuam no 3º ano.

<sup>110</sup> São cinco quadros porque o eixo da análise linguística aparece em dois quadros.

## Perfil de grupo: sugestão de instrumento de acompanhamento da turma

ESCOLA: \_\_\_\_\_

PROFESSOR/A: \_\_\_\_\_

Conhecimento / Capacidade	Sim	Parcialmente	Não
Escreve o próprio nome.			
Reconhece as letras do alfabeto por seus nomes.			
Diferencia letras de números e outros símbolos.			
Utiliza letras na escrita das palavras.			
Escreve palavras estabelecendo algumas correspondências entre letras e seu valor sonoro, mesmo omitindo, mudando a ordem ou trocando letras.			
Escreve palavras com diferentes estruturas silábicas, atendendo a algumas convenções ortográficas.			
Lê palavras formadas por diferentes estruturas silábicas.			
Lê textos de gêneros e temáticas familiares em voz alta.			
Compreende textos de gêneros, temáticas e vocabulário familiares.			
Produz textos escritos de gênero, temática e vocabulário familiares.			
Participa de situações produzindo e compreendendo textos orais de gêneros e temas familiares.			

Obs. Em cada coluna deve-se indicar a quantidade de crianças que domina o conhecimento descrito (SIM), a quantidade de crianças que domina parcialmente (PARCIALMENTE) e a quantidade de crianças que não domina (NÃO).

Figura 37: Quadro do PNAIC para "acompanhamento da turma" nas aprendizagens. Fonte: Brasil (2012c, p. 41).

## O acompanhamento da aprendizagem das crianças: sugestão de instrumento de registro.

ESCOLA: \_\_\_\_\_

NOME: \_\_\_\_\_

### Análise linguística:

apropriação do Sistema de Escrita Alfabética	Fev.	Jun.	Ago.	Dez.
Escreve o próprio nome.				
Reconhece e nomeia as letras do alfabeto.				
Diferencia letras de números e outros símbolos.				
Conhece a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.				
Reconhece diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.				
Usa diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.				
Compreende que palavras diferentes compartilham certas letras.				
Percebe que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.				
Segmenta oralmente as sílabas de palavras e compara as palavras quanto ao tamanho.				
Identifica semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.				
Reconhece que as sílabas variam quanto às suas composições.				
Percebe que as vogais estão presentes em todas as sílabas.				
Lê, ajustando a pauta sonora ao escrito.				
Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.				
Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.				

[ S ] Sim; [ P ] Parcialmente; [ N ] Não.

Figura 38: Quadro do PNAIC para "acompanhamento da aprendizagem" de cada criança, referente ao eixo "Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética". Fonte: Brasil (2012c, p. 36).

Leitura	Fev.	Jun.	Ago.	Dez.
Lê textos não-verbais, em diferentes suportes.				
Lê textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.				
Compreende textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.				
Antecipa sentidos e ativa conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.				
Reconhece finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.				
Lê em voz alta, com fluência, em diferentes situações.				
Localiza informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.				
Localiza informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.				
Realiza inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.				
Realiza inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.				
Estabelece relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.				
Estabelece relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.				
Apreende assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.				
Apreende assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.				
Interpreta frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.				
Interpreta frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.				
Estabelece relação de intertextualidade entre textos.				
Relaciona textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.				

[ S ] Sim; [ P ] Parcialmente; [ N ] Não.

Figura 39: Quadro do PNAIC para "acompanhamento da aprendizagem" de cada criança, referente ao eixo "Leitura". Fonte: Brasil (2012c, p. 37).

<b>Produção de textos escritos</b>	<b>Fev.</b>	<b>Jun.</b>	<b>Ago.</b>	<b>Dez.</b>
Planeja a escrita de textos considerando o contexto de produção: organiza roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.				
Planeja a escrita de textos considerando o contexto de produção: organiza roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.				
Produz textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.				
Produz textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.				
Gera e organiza o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.				
Utiliza vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas.				
Revisa coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.				
Revisa autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.				

[ S ] Sim; [ P ] Parcialmente; [ N ] Não.

Figura 40: Quadro do PNAIC para "acompanhamento da aprendizagem" de cada criança, referente ao eixo "Produção de textos escritos". Fonte: Brasil (2012c, p. 38).

<b>Oralidade</b>	<b>Fev.</b>	<b>Jun.</b>	<b>Ago.</b>	<b>Dez.</b>
Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.				
Escuta com atenção textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.				
Planeja intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de história.				
Produz textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, relato de experiências orais, dentre outros).				
Analisa a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros.				
Reconhece a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero dentre outras.				
Relaciona fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.				
Valoriza os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.				

[ S ] Sim; [ P ] Parcialmente; [ N ] Não.

Figura 41: Quadro do PNAIC para "acompanhamento da aprendizagem" de cada criança, referente ao eixo "Oralidade". Fonte: Brasil (2012c, p. 39).

<b>Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade</b>	<b>Fev.</b>	<b>Jun.</b>	<b>Ago.</b>	<b>Dez.</b>
Analisa a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.				
Conhece e usa diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.				
Reconhece gêneros textuais e seus contextos de produção.				
Conhece e usa palavras ou expressões que estabelecem a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades.				
Conhece e usa palavras ou expressões que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes).				
Conhece e faz uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).				
Identifica e faz uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções.				
Reconhece diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso.				
Segmenta palavras em textos.				

[ S ] Sim; [ P ] Parcialmente; [ N ] Não.

Figura 42: Quadro do PNAIC para "acompanhamento da aprendizagem" de cada criança, referente ao eixo "Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade". Fonte: Brasil (2012c, p. 40).

A convocação ao acompanhamento de todos e, ao mesmo tempo e cada vez mais, de cada um na alfabetização demonstra o caráter pastoral<sup>111</sup> do poder que esses programas de formação continuada esperam que os professores coloquem em funcionamento nas salas de aula. Garantir que todo aluno chegue aos oito anos alfabetizado é a convocação a não deixar que nenhuma ovelha se desgarre do rebanho para, enfim, capacitar toda a população para escrever.

A tendência de políticas como o Pró-Letramento e o PNAIC, no Brasil contemporâneo, é investir na formação do professor como solução privilegiada para prevenir

<sup>111</sup> Para Foucault (2008b), o poder pastoral teria se organizado no Ocidente pelo cristianismo, principalmente a partir do século II d.C. até o século XVIII. Ele teria três características principais: 1) atuação sobre multiplicidades em movimento com vistas à salvação desse rebanho; 2) trata-se de um poder de cuidado, tendo em vista que há um zelo sobre a subsistência do rebanho. Ou seja: não se trata de um poder focado em ressaltar a sua força e superioridade aos subordinados; e 3) além de atuar sobre as multiplicidades, ele também é individualizante, pois o pastor só pode bem dirigir o rebanho na medida em que consegue comandar todas as ovelhas e, para isso, também deve comandar a cada uma, não permitindo que nenhuma se desgarre. O poder pastoral, portanto, estaria na base da atuação do biopoder, que se desenvolveu a partir do século XVIII.



o fenômeno do analfabetismo. Diferentemente, o único grande programa federal voltado para a alfabetização no século XX – o MOBREAL<sup>112</sup> – não investia na alfabetização de crianças, mas de jovens e adultos. Ou seja: embora ainda haja programas federais para alfabetização de jovens e adultos, como o Programa Brasil Alfabetizado<sup>113</sup>, houve um deslocamento do foco da remediação para o foco da prevenção e, portanto, um ajuste nas técnicas de governo em relação à alfabetização da população.

Esse ajuste nas técnicas de governo só pôde emergir quando passou a ser necessário incluir mais pessoas nas novas dinâmicas de mercado do capitalismo em tempos neoliberais. O "direito à aprendizagem", portanto, não é uma benesse oferecida pelo Estado; ele só é legitimado quando vai ao encontro de conter situações individuais que possam gerar um risco coletivo, detectado previamente via saberes estatísticos. Todos, portanto, não só precisam estar alfabetizados, mas também serem autônomos e em condições de concorrer entre si, reduzindo a pobreza e produzindo mais riquezas.

Nesse cenário, a escola e outras instituições têm produzido múltiplos instrumentos para monitorar cada vez mais intensamente, e ao mesmo tempo, todos e cada um. É por isso que temos visto novas relações de força no âmbito da avaliação da alfabetização, por exemplo. Com isso, os testes psicogenéticos que classificam as escritas infantis continuam como mecanismos disponíveis e acionáveis na cultura escolar da alfabetização, mas disputam um espaço cada vez mais acirrado com outros instrumentos.

Em 2013, por exemplo, preenchi esses quadros do PNAIC para monitoramento das aprendizagens como tarefa a ser cumprida nas formações desse curso. Como professora de 28 alunos de 2º ano, o tempo para preenchimento não cabia em minha carga horária escolar, assim como já não cabia o preenchimento, para cada aluno, do gabarito da Provinha Brasil<sup>114</sup>

---

<sup>112</sup> O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi uma política pública instituída durante a ditadura militar, pela Lei 5.379 de 1967. Por meio da formação de bolsistas voluntários, o MOBRAL investiu na alfabetização de jovens e adultos, ensinando rudimentos de leitura, escrita e cálculo. Suas atividades iniciaram em 1970 e foram extintas, oficialmente, em 1985 (MENDONÇA, 1984).

<sup>113</sup> O Programa Brasil Alfabetizado foi implementado em 2003, durante o primeiro governo de Luis Inácio Lula da Silva, e segue em atividade. O Programa realiza "atendimento prioritário a municípios que apresentam alta taxa de analfabetismo, sendo que 90% destes localizam-se na região Nordeste". Assim como no MOBRAL, os professores do Programa são voluntários, que recebem uma bolsa-auxílio do governo federal. Cf.: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=17457&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17457&Itemid=817) Acesso em: 05 abr. 2015.

<sup>114</sup> De acordo com o site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a "Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica que visa investigar o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática, desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. Aplicada duas vezes ao ano

e dos pareceres descritivos trimestrais utilizados na escola em que eu atuava. A solução foi cumprir esses compromissos no pouco tempo livre que eu dispunha em casa. No entanto, a minha situação não era a pior: professores que davam aulas em duas turmas reclamavam de esgotamento ao ter que gerenciar tantos instrumentos de avaliação, além dos compromissos substantivos que uma sala de aula requer.

O curioso é que, em meio à obrigação de ter que preencher todos esses instrumentos, a maioria dos professores continuava realizando por conta própria o *Teste das quatro palavras e uma frase* com seus alunos. E no ano seguinte, enquanto os pareceres descritivos deram lugar a um instrumento de avaliação baseado nos quadros de monitoramento do PNAIC, percebi a continuidade do teste psicogenético em turmas do Ciclo de Alfabetização.

Essa microrrealidade segue na direção em que tenho argumentado nesta tese: esse *Teste* psicológico e cognitivista, apropriado pelas práticas escolares, tem conseguido se impor e se manter em muitas salas de aula do Brasil, até mesmo naquelas em que métodos associacionistas, como o silábico, costumam ter presença dominante. Isso mostra que as práticas de alfabetização não somem ou aparecem simplesmente. Nesse caso, percebe-se como práticas produzidas por discursos que postulam concepções bastante diferentes e até opostas de alfabetização – no caso das correntes do cognitivismo e do associacionismo – adquirem diferentes configurações na disputa pelo poder de dizer aos professores como se deve alfabetizar.

\* \* \*

Neste capítulo, mostrei de que forma os discursos do construtivismo pedagógico são mobilizados de forma estratégica pelas políticas públicas de formação continuada de professores alfabetizadores implementadas no início do século XXI. Com isso, o dispositivo psicogenético continua se renovando nas práticas pedagógicas, subjetivando milhares de professores que passam por esses cursos oferecidos pelo governo federal.

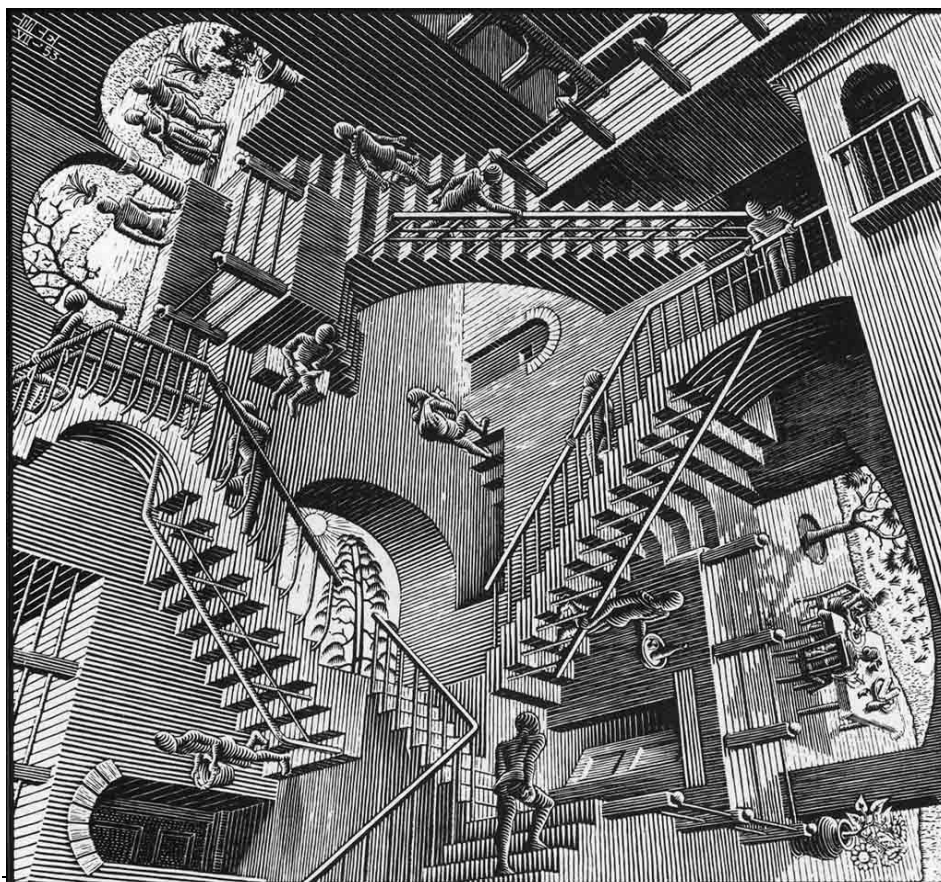
Esses cursos configuram-se, portanto, como mais um espaço em que esse dispositivo consegue penetrar para sugerir aos alfabetizadores a observação, o escrutínio e o enredamento dos alunos (seus comportamentos, suas escritas) em uma rede de informações.

---

(no início e no final), a avaliação é dirigida aos alunos que passaram por, pelo menos, um ano escolar dedicado ao processo de alfabetização". Cf.: <http://provinhabrasil.inep.gov.br/> Acesso em: 03 abr. 2015.

De posse dessas informações que classificam os alunos em níveis de escrita, mostrei que aos alfabetizadores é sugerida, entre outras coisas, a prática de planejar "atividades diversificadas", adaptadas a esses níveis. Com isso, aposta-se nesses discursos como estratégia para que o alfabetizador seja o principal vetor que garanta a todas as crianças estarem alfabetizadas na idade certa.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS:

### amarrando as pontas

---

A pesquisa que ora se encerra poderia ter se desenvolvido de outras formas. Muitas escolhas precisaram ser feitas para transformar o incômodo de uma alfabetizadora em uma pesquisa que tirasse as classificações psicogenéticas de Ferreiro & Teberosky (1985) da confortável e naturalizada posição em que se encontram nas escolas. Quanto mais arranhava a superfície do problema, mais evidente ficava que essas classificações são mais do que uma técnica para avaliar o progresso das aprendizagens na escrita: elas são um dos elementos de um dispositivo de poder que se constituiu na alfabetização no Brasil.

A partir daí, o que fiz foi analisar a emergência, a constituição e as linhas de força daquilo que chamei de dispositivo psicogenético na alfabetização, que, a partir de um conjunto heterogêneo de elementos, vem tecendo uma rede complexa de discursos que governa alfabetizadores e alfabetizados de um modo histórico específico.

Argumentei que esse dispositivo ganhou efetividade ao responder à urgência histórica de não apenas garantir o acesso à escolarização, mas de alfabetizar a todas as crianças. Entretanto, isso não significa que a existência desse dispositivo tenha resolvido ou vá resolver o problema do analfabetismo; a sua força provém justamente da promessa de não deixar que nenhum alfabetizando fique para trás. Para que isso aconteça, são sugeridas as seguintes estratégias, por demais conhecidas nas escolas atualmente: 1) aplicar o *Teste das quatro palavras e uma frase*; 2) classificar as escritas infantis de acordo com os níveis psicogenéticos de Ferreiro & Teberosky (1985); 3) produzir um mapa, quadro ou escada representativa dos níveis de escrita de todos os alunos da turma; e 4) planejar atividades "diversificadas", isto é, adaptadas para cada nível de escrita apresentado pelos alunos. Ou seja: esse dispositivo viabiliza determinadas ações na alfabetização, nomeando e organizando práticas, subjetivando e classificando sujeitos.

Entre as discussões realizadas, destaco a importância de considerar a emergência da noção de psicogênese da língua escrita como acontecimento anterior à publicação de Ferreiro & Teberosky (1985). Como mostrei no capítulo 3, quando Louis Dalhem, Alexander Luria e Célestin Freinet propõem, na primeira metade do século XX, considerar

rabiscos das crianças como a materialização de um processo psicológico de aprendizagem da escrita, o que eles estão defendendo é precisamente a ideia de que essa aquisição possui uma gênese psicológica, que só poderia ser compreendida do ponto de vista da criança. Essa é a premissa basilar de todos os estudos que postulam que a aprendizagem de qualquer conhecimento possui uma psicogênese. Considero importante esse esclarecimento, tendo em vista que, para a maioria dos alfabetizadores, tudo se passa como se Ferreiro & Teberosky (1985) tivessem descoberto uma verdade universal sobre como todas as crianças aprendem a ler e a escrever. Todas as crianças alfabetizandas, portanto, poderiam ser classificadas de acordo com os níveis que aparecem naquela pesquisa. No entanto, é preciso dar visibilidade a outros discursos que também defenderam uma perspectiva psicogenética de aquisição da escrita para que fique claro que, como construções sociais, eles possuem um caráter de invenção e não de descoberta.

Nessa direção, argumento, no capítulo 4, que o que ocorreu a partir da publicação da *Psicogênese da língua escrita*, ao final do século XX, foi a constituição de um dispositivo que operacionaliza os discursos psicogenéticos de forma a governar sujeitos alfabetizadores e alfabetizandos. Com efeito, também destaquei a função estratégica do *Teste das quatro palavras e uma frase* nesse dispositivo, atuando na produção de uma modalidade de maquinaria de observação que transforma o alfabetizador não apenas em um avaliador da escrita em sua forma material, mas também das hipóteses dos alfabetizados sobre o funcionamento dessa escrita. Com isso, argumento que ocorre a invenção – no sentido de emergência, não de inovação – do eu psicológico na alfabetização; um eu psicológico cognitivista, muito diferente do eu psicológico atrelado à maturidade psicomotora e audiovisual que aparecia nos *Testes ABC*, de Lourenço Filho.

Com os *Testes ABC* caindo em desuso e a popularização do *Teste das quatro palavras e uma frase*, a partir do final da década de 1980, sinalizei a seguinte inflexão nas práticas pedagógicas na alfabetização, relacionadas, respectivamente, à decadência e ao apogeu do uso desses dois testes nas escolas: da separação dos alunos em turmas "homogêneas", de acordo com o nível de maturidade para ler e escrever, passa-se à separação dos alunos de uma mesma turma em grupos mais ou menos homogêneos, conforme o nível psicogenético de escrita. Em vez de separar os alunos de uma mesma turma em grupos dos que sabem pouco ou muito, separa-se em grupos crianças com hipóteses de escrita próximas na hierarquia psicogenética, como: (1) pré-silábicas e

silábicas, (2) silábicas e silábico-alfabéticas, (3) silábico-alfabéticas e alfabéticas, entre outras variações possíveis.

Essa transformação na ordem das práticas é produzida e, ao mesmo tempo, é produto de um dos regimes de verdade desse dispositivo, que postula a heterogeneidade de conhecimentos na alfabetização como algo produtivo – e não como um entrave. De acordo com esse regime de verdade, alunos com conhecimentos diferentes, ao trabalharem juntos, poderiam desestabilizar as hipóteses uns dos outros, produzindo aprendizagens que os levassem a avançar na aquisição da escrita alfabética.

Tomo emprestado um termo de Veiga-Neto (2001) – ao falar da inclusão de indivíduos com necessidades especiais nas sociedades neoliberais – para argumentar que esse regime de verdade produz como efeito uma "inclusão preventiva da heterogeneidade" na alfabetização. Ao fazer essa afirmação, refiro-me à produção de sujeitos alfabetizadores que acreditem que todos os alunos têm condições de aprender, desde que se identifique suas hipóteses de escrita para "atender às suas necessidades de aprendizagem individuais". Portanto, esse dispositivo sugere modos de ser um alfabetizador que, como um pastor, zela pelo direito de todas as crianças se alfabetizarem na idade certa, em vez de enxergar alunos com poucos conhecimentos como atrapalhadores do "bom andamento" da aula.

No capítulo 5, analisei como esse discurso da valorização da heterogeneidade e da inclusão de todos os alunos na alfabetização funciona de forma estratégica em políticas públicas de formação de professores alfabetizadores no início do século XXI, como o Pró-Letramento e o PNAIC. Mostrei como esse discurso interessa às políticas de governo da população, que precisam capacitar todos para ler e escrever, de forma a dar condições de os indivíduos se autogovernarem, participando das instituições de educação, saúde, comércio, etc. Ou seja: interessa universalizar a alfabetização como forma de tornar indivíduos socialmente incluídos e produtivos.

Analisando os cadernos de formação utilizados nos cursos do Pró-Letramento e do PNAIC em todo o território nacional, mostrei como eles conferem materialidade, visibilidade e força ao dispositivo psicogenético no empreendimento de produzir, de um determinado modo, sujeitos alfabetizadores e sujeitos alfabetizados.

Em suma, a tese que atravessa todas essas análises é a de que **o dispositivo psicogenético produz determinados modos de ser alfabetizador e alfabetizando, ao sugerir práticas de identificação, classificação e profilaxia pedagógica "sob medida"**

**das hipóteses da criança sobre o funcionamento da língua escrita; a partir dessas práticas, opera-se uma inclusão preventiva de uma heterogeneidade de escritas infantis que a *Psicogênese*, ao nomear, torna visível.**

Em um percurso de inspiração genealógica, penso que a pesquisa que desenvolvi questionou um sistema bem organizado de produção de verdades sobre a alfabetização e as escritas infantis na contemporaneidade, mostrando algumas de suas linhas de força.

Por fim, julguei necessário à construção dos sentidos empreendidos nesta tese perseguir o leitor, na capa e na abertura de cada capítulo, com a litografia *Relativity*, de M. C. Escher. De forma estratégica, deixei em suspenso, até agora, minhas intenções ao integrá-la tantas vezes ao meu texto. *Relativity*, com suas muitas escadas que não se sabe muito bem para onde levam ou onde começam ou terminam, foi um convite ao questionamento das muitas hierarquias que se naturalizam no cotidiano escolar e, no caso que me interessou, na alfabetização. Desconfiar das escadas, das partidas e das chegadas; borrar, portanto, uma forma exageradamente linear de narrar a complexidade das práticas pedagógicas é o convite que *Relativity* procurou fazer aos que acompanharam a leitura desta tese até suas últimas palavras.



## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo. *Outra travessia*, Ilha de Santa Catarina, n. 5, p. 9-16, 2005.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *História: a arte de inventar o passado*. Bauru- SP: EDUSC, 2007.

ANTUNES, Helenise Sangoi *et al.* Entre vivências e experiências na formação continuada de professores: as impressões do programa Pró-Letramento no Rio Grande do Sul. *Teoria e Prática da Educação*, Maringá-PR, v. 15, p. 55-65, 2012.

AQUINO, Júlio Groppa. A difusão do pensamento de Michel Foucault na educação brasileira: um itinerário bibliográfico. *Revista Brasileira de Educação (Impresso)*, Rio de Janeiro, v. 18, p. 301-324, 2013a.

ARISTÓTELES. *De anima*: livros I, II e III. São Paulo: Ed. 34, 2012.

BACON, Francis. *Novum organum ou verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza*. São Paulo: Nova Cultural, 1984.

BARRIGA, Ángel Díaz. Uma polêmica em relação os exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2001. P. 51-82.

BORGES, Jorge Luis. *Obras completas II*. Buenos Aires: Emecé Editores, 2007.

BRASIL. Capacidades linguísticas: alfabetização e letramento. Fascículo 1. In: \_\_\_\_\_. *Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada dos Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem*. Brasília: Ministério da Educação, SEB, 2008a. P. 3-60.

BRASIL. Alfabetização e letramento: questões sobre avaliação. Fascículo 2. In: \_\_\_\_\_. *Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada dos Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem*. Brasília: Ministério da Educação, SEB, 2008b. P. 3-50.

BRASIL. O lúdico na sala de aula: projetos e jogos. Fascículo 5. In: \_\_\_\_\_. *Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada dos Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem*. Brasília: Ministério da Educação, SEB, 2008c. P. 3-37.

BRASIL. O livro didático em sala de aula: algumas reflexões. Fascículo 6. In: \_\_\_\_\_. *Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada dos Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem*. Brasília: Ministério da Educação, SEB, 2008d. P. 3-42.

BRASIL. Manual do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. *Currículo na alfabetização: concepções e princípios*. Ano 1. Unidade 1. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012a.

BRASIL. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. *A aprendizagem do sistema de escrita alfabética*. Ano 1. Unidade 3. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

BRASIL. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. *Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem*. Ano 2. Unidade 1. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012c.

BRASIL. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. *A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento*. Ano 2. Unidade 2. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012d.

BRASIL. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. *A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização*. Ano 2. Unidade 3. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012e.

BRASIL. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. *A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização*. Ano 2. Unidade 7. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012f.

BRASIL. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. *A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades*. Ano 3. Unidade 7. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012g.

BRASIL. *Relatório de gestão do exercício 2012*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2013.

BURY, John Bagnell. *The idea of progress: an inquiry into its origin and growth*. London: Macmillan, 1920.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.

CAMINI, Patrícia. *Das ortopedias (cali)gráficas: um estudo sobre modos de disciplinamento e normalização da escrita*. – Porto Alegre, 2010. 180 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2010.

CAMINI, Patrícia; PICCOLI, Luciana. Rediscutindo o conceito de letramento. *Pátio: Ensino Fundamental*, Porto Alegre, v. 66, p. 36-40, 2013.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. *Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CASTRO, Edgardo. *Introdução a Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

CLAPARÈDE, Edouard. *A escola sob medida*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

COMENIUS, Jan Amos. *Didática magna*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CONTINI JÚNIOR, José. A concepção do sistema alfabético por crianças em idade pré-escolar. In: KATO, Mary (Org.). *A concepção da escrita pela criança*. 3ª Ed. Campinas-SP: Pontes, 2002. P. 53-104.

CORAZZA, Sandra Mara. O construtivismo pedagógico como significado transcendental do currículo. In: VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. P. 211-229.

DALHEM, Louis. *El método Decroly aplicado a la escuela*. Madri: Espasa/Calpe, 1924.

DALLA ZEN, Laura Habckost. *O dispositivo pedagógico da arte*. – Porto Alegre, 2011. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2011.

DARWIN, Charles. *Entendendo Darwin: a autobiografia de Charles Darwin*. São Paulo: Esitora Planeta do Brasil, 2009.

DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo? In: \_\_\_\_\_. *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1990. P. 155-161.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. I. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DESCARTES, René. *Discurso do método*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

ECO, Umberto. *A vertigem das listas*. Rio de Janeiro: Record, 2010.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. *De Emílio a Emília: a trajetória da alfabetização*. São Paulo, Scipione, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, p. 19-34, 2000.

FERRARO, Alceu. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes. Resultados preliminares. *Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)*, São Paulo, v. 52, n.52, p. 25-33, 1985.

FERRARO, Alceu. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 23, n.81, p. 21-47, 2002.

FERRARO, Alceu. Analfabetismo no Brasil: desconceitos e políticas de exclusão. *Perspectiva (UFSC)*, Florianópolis, v. 22, n.1, p. 111-126, 2004.

FERRARO, Alceu; KREIDLOW, Daniel. Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 29, n.2, p. 179-200, 2004.

FERREIRO, Emília; GOMEZ PALACIO, Margarita *et al.* *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura y la escritura*. Fascículo 2. México: Dirección General de Educación Especial, 1982.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1985.

FERREIRO, Emília (Org.). *Os filhos do analfabetismo: propostas para a alfabetização escolar na América Latina*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERREIRO, Emília. Alfabetização de crianças e fracasso escolar – problemas teóricos e exigências sociais. In: \_\_\_\_\_. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez Editora, 1993. P. 55-76.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. 24ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emília. *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez, 2011.

FIGUEIREDO, Manuel de Andrade de. *Nova Escola: para aprender a ler, escrever e contar*. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2010.

FONTOURA, Afro do Amaral. *Metodologia do Ensino Primário*. 14ª ed. Rio de Janeiro: Editora Aurora, 1966.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1995a. P. 15-38.

FOUCAULT, Michel. Genealogia e poder. In: \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1995b. P. 167-177.

FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder. In: \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1995c. P. 69-78.

FOUCAULT, Michel. Sobre a história da sexualidade. In: \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1995d. P. 243-276.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*: curso dado no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. *Ditos & Escritos III*. Estética: literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2003a.

FOUCAULT, Michel. Poder e saber. In: \_\_\_\_\_. *Ditos & Escritos IV*: estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003b. P. 223-240.

FOUCAULT, Michel. Verdade, poder e si mesmo. In: \_\_\_\_\_. *Ditos & Escritos V*: ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. P. 294-300.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2005.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor? In: \_\_\_\_\_. *Ditos & Escritos III* – Estética: literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. P. 264-298

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*: uma arqueologia das ciências humanas. 9ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2008a.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população*: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica*: curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008c.

FOUCAULT, Michel. *O governo de si e dos outros*: curso dado no Collège de France (1982-1983). São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

FOUCAULT, Michel. *Do governo dos vivos: curso dado no Collège de France (1979-1980) – excertos*. Tradução, transcrição, notas e apresentação de Nildo Avelino. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2010b.

FREINET, Célestin. *O método natural III: a aprendizagem da escrita*. Lisboa: Editorial Estampa, 1977a.

FREINET, Célestin. *O método natural II: a aprendizagem do desenho*. Lisboa: Editorial Estampa, 1977b.

FREINET, Célestin. *O método natural I: a aprendizagem da língua*. Lisboa: Editorial Estampa, 1989.

GOULD, Stephen Jay. *A falsa medida do homem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GROSSI, Esther. *Didática dos níveis pré-silábicos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

HANSEN, João Adolfo. Educando príncipes no espelho. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JR., Moysés (Orgs.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez Editora, 2002. P. 61-97.

HERBART, Johann Friedrich. *Pedagogia Geral*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é ‘Esclarecimento’? In: \_\_\_\_\_. *Textos seletos*. Petrópolis: Vozes, 2005.

KRAMER, Sonia; ANDRÉ, Marli Eliza. Alfabetização: um estudo sobre professores das camadas populares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 151, n. 65, p. 523-537, set./dez. 1984.

LA SALLE, Jean-Baptiste de. *The Conduct of the Christian Schools*. Maryland: Lasallian Publications, 1996.

LAGE, Bernardino da Fonseca. *Metodologia especial: a língua e a literatura portuguesa na educação primária*. Lisboa/ Porto/ Coimbra: LVMEN, 1924.

LAGÔA, Ana. Dez anos de construtivismo no Brasil. *Revista Nova Escola*, São Paulo, ano VI, n. 48, p. 10-18, mai. 1991.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. *Testes ABC. Para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1952.

LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. Salvador: Malabares, 2005.

LURIA, Alexander. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, Lev *et alii*. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10ª Ed. São Paulo: Ícone, 2006.

MAGALHÃES, Justino Pereira. *Ler e escrever no mundo rural do Antigo Regime: um contributo para a história da alfabetização e da escolarização em Portugal*. Braga: Universidade do Minho, 1994.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. *Dispositivo da maternidade: mídia e produção agonística da experiência*. – Porto Alegre, 2003. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2003.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. Sobre os modos de produzir sujeitos e práticas na cultura: o conceito de dispositivo em questão. *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, p. 226-241, 2009.

MARQUES, Ormindá. *A escrita na Escola Primária*. 2ª Ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1950.

MARZOLA, Norma. Vanguardas Pedagógicas: um projeto interinstitucional de formação de professores. In: GROSSI, Esther (Org.). *Vanguardas Pedagógicas: lições de um processo*. Erechim: Edelbra, 1992. P.50-51.

MARZOLA, Norma. *A “reinvenção da escola” segundo o construtivismo pedagógico: para uma problematização da mudança educacional*. – Porto Alegre, 1995. 163 p. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 1995.

MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. *Emília Ferreiro e a alfabetização no Brasil: um estudo sobre a Psicogênese da língua escrita*. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

MELLO, Darlize Teixeira de. *Provinha Brasil (ou provinha de leitura?): mais "uma avaliação sob medida" do processo de alfabetização e "letramento inicial"?* – Porto Alegre, 2012. 402 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2012.

MENDONÇA, Terezinha Nádia Jaime. Mobral: do discurso à realidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 151, n. 65, p. 576-593, set./dez. 1984.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. *Métodos de Alfabetização e o Processo de Compreensão*. Arquivos Rioclarenses de Educação. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro-UNESP, 1969.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. *Alfabetização e nível de desenvolvimento cognitivo*. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro-UNESP, 1974.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. *Piaget e o processo de alfabetização*. São Paulo: Pioneira, 1980.

MOÇO, Anderson. Alfabetização: 6 práticas essenciais. *Revista Nova Escola*, São Paulo, [s/p], jan./fev. 2011.

MOLL, Jaqueline. *Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

MONARCHA, Carlos. Testes ABC: origem e desenvolvimento. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, São Paulo, v. 1-8, p. 7-17, 2008.

MORAIS, Artur; ALBUQUERQUE, Eliana; FERREIRA, Andréa. *Mudanças didáticas e pedagógicas nas práticas de alfabetização: o que propõem os livros didáticos, o que fazem os professores*. Relatório final de atividades apresentado ao CNPq. Recife: UFPE, 2005.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *História dos métodos de alfabetização no Brasil*. In: Seminário Alfabetização e Letramento em Debate. Brasília-DF: MEC/SEB, 2006.

NARODOWSKI, Mariano. *Infância e poder: conformação da pedagogia moderna*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. Introdução teórica sobre a verdade e a mentira no sentido extramoral. In: \_\_\_\_\_. *O livro do filósofo*. 5ª ed. São Paulo: Centauro: 2001. P. 64-85.

NOGUERA-RAMIREZ, Carlos Ernesto. *Pedagogia e governamentalidade ou Da Modernidade como uma sociedade educativa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

OTTAVI, Dominique. *De Darwin a Piaget: para uma história da psicologia da criança*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)*, São Paulo, v. 34, n.122, p. 283-303, 2004.

PERES, Eliane Teresinha. Sob(re) o silêncio das fontes: a trajetória de uma pesquisa em história da educação e o tratamento das questões étnico-raciais. *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, n. 4, 2002, p. 75-102.

PIAGET, Jean. Development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, New York, v. 11, n. 3, p. 176-186, 1964.

PIAGET, Jean. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Difel, 2003.

PIAGET, Jean. Os novos métodos, suas bases psicológicas. In: \_\_\_\_\_. *Psicologia e Pedagogia*. A resposta grande psicólogo aos problemas do ensino. 10ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013a. P. 123-163.

PIAGET, Jean. Educação e instrução desde 1935. In: \_\_\_\_\_. *Psicologia e Pedagogia*. A resposta grande psicólogo aos problemas do ensino. 10ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013b. P. 1-121.

PIAGET, Jean; SZEMINSKA, Alina. *A gênese do número na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.



PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. *Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo, corporeidade*. Erechim: Edelbra, 2012.

PORTO, Gilceane Caetano. *A recontextualização do discurso pedagógico da alfabetização construtivista por alfabetizadoras formadas na FaE/UFPel*. – Pelotas, 2011. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Pelotas, 2011.

RAMOS DO Ó, Jorge. Variáveis estruturais do discurso psicopedagógico moderno. In: RAMOS DO Ó, Jorge; CARVALHO, Luís Miguel. *Emergência e circulação do conhecimento psicopedagógico moderno (1880-1960): estudos comparados Portugal-Brasil*. Lisboa: Educa, 2009. P. 37-74.

RODRIGUES, Ana Maria Matos. *Desconstrução na psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre, 2002. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2002.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998. P. 30-45.

ROSE, Nikolas. Psicologia como uma ciência social. *Psicologia & Sociedade*. Vol. 20, n. 2, p. 155-164, 2008.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da educação*. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SAVIANI, Dermeval. A história da escola pública no Brasil. *Revista de Ciências da Educação*, Aparecida-SP, v. 05, p. 185-201, 2003.

SEFFRIN, Leda Maria. Diário de bordo: ações e princípios básicos. In: GROSSI, Esther (Org.). *Vanguardas Pedagógicas: lições de um processo*. Erechim: Edelbra, 1992. P.11-22.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Desconstruindo o construtivismo pedagógico. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 2, n.18, p. 3-10, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da. As pedagogias psi e o governo do eu . In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998. P. 7-13.

SILVA, Adélia Mara Pasta da. *A constituição do sujeito escrevente no dispositivo do ensino: uma leitura sobre a governamentalização da escrita escolar*. – São Paulo, 2011. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2011.

SILVA, Thaíse da. *Os "novos" discursos sobre alfabetização em análise: os livros de 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD*

2010). – Porto Alegre, 2012. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – UFRGS. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2012.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr., 2004.

SOUSA, Cinara Barbosa de. *O dispositivo da curadoria: entre seleção, conceito e plataforma*. – Porto Alegre, 2013. 224 f. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade de Brasília. Instituto de Artes. Programa de Pós-Graduação em Artes, Brasília, 2013.

SOUZA, Magali Dias de. *Para uma noologia do construtivismo pedagógico: sedentarismos e nomadismos no pensamento docente*. – Porto Alegre, 2007. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2007.

STASSUN, Cristian; ASSMANN, Selvino José. Dispositivo: fusão de objeto e método de pesquisa em Michel Foucault. *Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas*, Florianópolis, v.11, n.99, p. 72-92, jul/dez. 2010.

TEBEROSKY, Ana. *Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais*. São Paulo: Ática, 1997.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. *A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra. Queres ler?*. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. *Identidades alfabetizandas: histórias não tão pessoais assim*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. P.105-118.

VIEIRA, Martha Lourenço. A metáfora religiosa do caminho construtivista. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998. P. 76-94.

VIGOTSKI, Lev. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIÑAO FRAGO, Antonio. *Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 207-226, jul./dez. 1995.

WALKERDINE, Valerie. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998. P. 143-216.

VEYNE, Paul. *Foucault: seu pensamento, sua pessoa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

WEHLING, Arno. A *Nova Escola* de Manuel de Andrade de Figueiredo (1722) – inovação na tradição. In: FIGUEIREDO, Manuel de Andrade de. *Nova Escola: para aprender a ler, escrever e contar*. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2010.

WEISZ, Telma. Apresentação. In: FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999. P. VII-IX.