


**A CRIANÇA E A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOGÊNESE PARA  
A ALFABETIZAÇÃO**

**THE CHILD AND THE CONSTRUCTION OF WRITING: CONTRIBUTIONS OF  
PSYCHOGENESIS TO LITERACY**

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-027>

**Emanuella Wanus Barreto Siqueira**

Especialização em Tecnologias Educacionais

PUC RJ

Estância - SE

E-mail: emanuellabarreto17@gmail.com

**Isaac Peron Cunha Carvalho**

Especialista em Currículo e Prática Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - UFPI

E-mail: saaccunha21@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6538117997685230>

**Eledy de Souza**

Especialização em Educação Infantil - Universidade Cidade de São Paulo

Rondonópolis - Mato Grosso

E-mail: souzaleia55@gmail.com.br

**Adriana Peres de Barros**

Especialização em Educação Infantil e Alfabetização

AVEC - Associação Varzeagrandense de Ensino e Cultura

FIVE - Faculdade Integrada de Várzea Grande

E-mail: adrianaperes\_@hotmail.com

**Jane Gomes de Castro**

Especialização

Universidade Federal de Lavras

Lavras - Minas Gerais: Ecoturismo: Interpretação e Educação Ambiental

E-mail: 996812523j@gmail.com ou Jane\_leve@gmail.com

**Márcia Maria Pires de Oliveira**

Especialização em Psicopedagogia Institucional

FAST - Faculdade Santa Catarina

Nazaré da Mata - PE

E-mail: marciapires1729@gmail.com

ORCID: 0000-0002-7362-731X

**Dilvanice Vieira Santos**

Pós-graduada em Gestão, Supervisão e Planejamento Educacional (IESF)  
Instituto de Ensino Superior Franciscano - IESF  
Codó - Maranhão  
E-mail: dilvanicevsantos@hotmail.com  
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8548395179057810>

**Lucimara José Pereira de Souza Silva**

Pós em Educação Infantil e Letramento  
FIC - Faculdades integradas de Cuiabá  
Rondonópolis - MT  
E-mail: Narateo@hotmail.com

**Marlúcia Gonçalves Siqueira**

Pós-graduação em Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia  
UNICESUMAR  
Pedra Preta - MT  
E-mail: marluciagnlvs@gmail.com

**Raquel Rocha Drews Valadares**

Psicopedagogia Clínica e Institucional  
FIVE - Faculdade Integradas de Várzea Grande  
Rondonópolis - Mato Grosso  
E-mail: drewsraquel4@gmail.com  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2105790531970955>

**RESUMO**

A alfabetização constitui um dos processos mais relevantes da Educação Básica, uma vez que possibilita a inserção da criança no universo da cultura escrita e amplia suas formas de participação social. Durante décadas, as discussões sobre alfabetização estiveram centradas na busca por métodos considerados mais eficientes para ensinar a ler e escrever. Entretanto, a partir dos estudos desenvolvidos por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, ocorreu uma significativa mudança de paradigma, deslocando o foco dos métodos de ensino para os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem da língua escrita. Com base na Psicogênese da Língua Escrita, as autoras demonstraram que a criança não é um sujeito passivo diante da aprendizagem, mas um participante ativo que formula hipóteses, interpreta informações e constrói progressivamente conhecimentos sobre o funcionamento do sistema de escrita. Nesse contexto, o presente capítulo tem como objetivo discutir as contribuições da Psicogênese da Língua Escrita para a alfabetização, analisando seus fundamentos teóricos e suas implicações para a prática pedagógica. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em obras clássicas e contemporâneas sobre alfabetização, psicogênese e letramento. O estudo aborda a revolução conceitual promovida pelos trabalhos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, a compreensão da criança como sujeito ativo da aprendizagem, os níveis de conceitualização da escrita, os conceitos de erro construtivo e conflito cognitivo, bem como as relações

entre alfabetização e letramento. Conclui-se que as contribuições da Psicogênese da Língua Escrita permanecem atuais e relevantes para a formação docente e para a construção de práticas pedagógicas que respeitem os processos de aprendizagem das crianças, favorecendo uma alfabetização mais significativa, reflexiva e socialmente contextualizada.

**Palavras-chave:** Psicogênese da Língua Escrita; Alfabetização; Letramento; Emilia Ferreiro; Aprendizagem.

### ABSTRACT

Literacy is one of the most important processes in Basic Education, as it enables children to enter the world of written culture and broadens their possibilities for social participation. For many years, discussions about literacy were centered on the search for teaching methods considered more effective in teaching reading and writing. However, the studies developed by Emilia Ferreiro and Ana Teberosky promoted a significant paradigm shift, moving the focus from teaching methods to the cognitive processes involved in learning written language. Based on the Psychogenesis of Written Language, the authors demonstrated that children are not passive subjects in the learning process, but active participants who formulate hypotheses, interpret information, and progressively construct knowledge about the writing system. In this context, this chapter aims to discuss the contributions of the Psychogenesis of Written Language to literacy, analyzing its theoretical foundations and pedagogical implications. Methodologically, the study is based on bibliographic research supported by classical and contemporary works on literacy, psychogenesis, and literacy practices. The chapter addresses the conceptual revolution promoted by the studies of Emilia Ferreiro and Ana Teberosky, the understanding of children as active subjects in learning, the levels of writing conceptualization, the concepts of constructive error and cognitive conflict, as well as the relationship between literacy acquisition and literacy practices. It is concluded that the contributions of the Psychogenesis of Written Language remain current and relevant for teacher education and for the development of pedagogical practices that respect children's learning processes, promoting a more meaningful, reflective, and socially contextualized literacy education.

**Keywords:** Psychogenesis of Written Language; Literacy; Literacy Practices; Emilia Ferreiro; Learning.

## 1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem da leitura e da escrita ocupa posição central nos processos educativos, constituindo uma das principais responsabilidades da escola nos anos iniciais da Educação Básica. Por meio da

alfabetização, a criança passa a compreender e utilizar um dos mais importantes sistemas de representação construídos pela humanidade: a linguagem escrita. Trata-se de um processo complexo que envolve dimensões cognitivas, linguísticas, sociais e culturais, exigindo do professor conhecimentos teóricos e metodológicos capazes de favorecer a construção significativa desse aprendizado.

Durante grande parte do século XX, as discussões sobre alfabetização estiveram fortemente vinculadas à escolha de métodos considerados mais eficientes para ensinar a ler e escrever. Os debates concentravam-se, sobretudo, na oposição entre métodos sintéticos e analíticos, buscando identificar qual deles produziria melhores resultados na aprendizagem infantil. Nessa perspectiva, a atenção recaía prioritariamente sobre as estratégias de ensino utilizadas pelo professor, enquanto os processos cognitivos desenvolvidos pelas crianças durante a aprendizagem permaneciam em segundo plano.

Foi nesse contexto que os estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky promoveram uma profunda transformação teórica no campo da alfabetização. Fundamentadas nos pressupostos da epistemologia genética de Jean Piaget, as autoras passaram a investigar como as crianças constroem conhecimentos sobre a escrita, deslocando o foco da discussão dos métodos de ensino para os mecanismos de aprendizagem. Tal mudança permitiu compreender que a criança não aprende simplesmente porque alguém lhe ensina, mas porque interpreta, reorganiza e reconstrói continuamente as informações que recebe do ambiente.

Ao apresentarem os fundamentos de sua investigação, Ferreiro e Teberosky destacam:

“Pretende-se ainda demonstrar que, além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito buscando a aquisição de conhecimento; sujeito este que se propõe problemas e trata de solucioná-los, seguindo sua própria metodologia.” (Ferreiro; Teberosky, 1999, apud Silva; Silva, 2020, p. 24).

Essa perspectiva rompe com a visão tradicional da criança como receptora passiva de informações e a reconhece como sujeito ativo na construção do conhecimento. A Psicogênese da Língua Escrita evidencia que, muito antes de dominar convencionalmente a leitura e a escrita, as crianças elaboram hipóteses sobre o funcionamento da linguagem escrita, formulam explicações para os fenômenos observados e desenvolvem formas próprias de representação gráfica. Tais descobertas permitiram compreender que os chamados “erros” infantis não representam simples falhas de aprendizagem, mas evidências de processos cognitivos em desenvolvimento.

Nesse sentido, Ferreiro e Teberosky afirmam:

“O sujeito cognoscente é o sujeito que busca adquirir conhecimento. [...] É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias categorias de pensamento, ao mesmo tempo em que organiza seu mundo.” (Ferreiro; Teberosky, 1999, apud Silva; Silva, 2020, p. 26).

As contribuições da Psicogênese da Língua Escrita ultrapassaram os limites da pesquisa acadêmica e passaram a influenciar significativamente a formação de professores e as práticas pedagógicas voltadas à alfabetização. Conforme observam Macedo e Campelo (2004), os estudos de Emilia Ferreiro permitiram compreender o processo de alfabetização como um percurso marcado por hipóteses de escrita, conflitos cognitivos e reconstruções sucessivas do conhecimento, possibilitando aos docentes uma leitura mais aprofundada das produções infantis e de seus processos de aprendizagem.

Além disso, as discussões contemporâneas sobre alfabetização passaram a dialogar com o conceito de letramento, ampliando a compreensão do processo educativo para além da aprendizagem do código escrito. Nessa perspectiva, aprender a ler e escrever não significa apenas dominar correspondências entre letras e sons, mas participar de práticas sociais de leitura e escrita que atribuem sentido à linguagem em diferentes contextos. Assim, alfabetização e letramento passam a ser compreendidos como processos complementares e indissociáveis na formação dos sujeitos.

Diante desse cenário, torna-se relevante revisitar as contribuições da Psicogênese da Língua Escrita, considerando sua importância para a compreensão dos processos de aprendizagem e para a construção de práticas pedagógicas mais significativas. Compreender como as crianças pensam a escrita, formulam hipóteses e avançam em seus conhecimentos permite ao professor planejar intervenções mais adequadas, respeitando os ritmos e as especificidades de cada aprendiz.

Este capítulo tem como objetivo discutir as contribuições da Psicogênese da Língua Escrita para os processos de alfabetização. Inicialmente, aborda-se a revolução conceitual promovida pelos estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky no campo da alfabetização. Em seguida, discute-se a criança como sujeito ativo na construção da escrita. Posteriormente, são analisadas as hipóteses de escrita e os níveis de conceitualização propostos pela Psicogênese da Língua Escrita. Na sequência, examinam-se os conceitos de erro construtivo, conflito cognitivo e mediação pedagógica. Por fim, apresentam-se as aproximações entre psicogênese, alfabetização e letramento, destacando sua relevância para as práticas educativas contemporâneas.

## **2 A REVOLUÇÃO CONCEITUAL PROPOSTA POR EMILIA FERREIRO E ANA TEBEROSKY**

Os estudos desenvolvidos por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky representam um dos marcos mais importantes da história da alfabetização contemporânea. Antes de suas pesquisas, predominava a compreensão de que o sucesso ou o fracasso da aprendizagem da leitura e da escrita estava diretamente relacionado ao método utilizado pelo professor. As discussões pedagógicas concentravam-se na defesa de métodos sintéticos ou analíticos, enquanto pouca atenção era dedicada à compreensão dos processos cognitivos vivenciados pelas crianças durante a aprendizagem. Nesse contexto, a alfabetização era

frequentemente concebida como um processo de transmissão de conhecimentos, no qual cabia ao professor ensinar e ao aluno reproduzir conteúdos previamente organizados.

Ao questionarem essa lógica, Ferreiro e Teberosky inauguraram uma nova perspectiva de investigação. Influenciadas pelos estudos de Jean Piaget, as autoras buscaram compreender como a criança constrói conhecimentos sobre a língua escrita e quais mecanismos cognitivos mobiliza para interpretar esse objeto cultural. O foco da análise deixou de ser o ensino e passou a contemplar a aprendizagem, deslocando o olhar dos métodos para o sujeito que aprende. Conforme destacam Silva e Silva (2020), a principal contribuição da Psicogênese da Língua Escrita foi justamente demonstrar que o conhecimento sobre a escrita é construído pela própria criança por meio de suas interações com o meio social e cultural.

Essa mudança paradigmática provocou impactos profundos na educação. Ferreiro e Teberosky demonstraram que as crianças não chegam à escola desprovidas de conhecimentos sobre a escrita. Antes mesmo da alfabetização formal, elas observam placas, embalagens, livros, anúncios, celulares e diferentes portadores textuais presentes em seu cotidiano. A partir dessas experiências, formulam hipóteses e constroem explicações próprias sobre o funcionamento da linguagem escrita. Dessa forma, a aprendizagem deixa de ser entendida como simples assimilação de informações transmitidas pelo professor e passa a ser concebida como um processo ativo de construção do conhecimento.

Ao discutirem essa concepção, Ferreiro e Teberosky afirmam:

"A teoria de Piaget não é uma teoria particular sobre um domínio particular; mas sim um marco teórico de referência, muito mais vasto, que nos permite compreender de uma maneira nova qualquer processo de aquisição de conhecimento." (Ferreiro; Teberosky, 1999, apud Silva; Silva, 2020, p. 23).

A influência piagetiana é evidente na Psicogênese da Língua Escrita. Segundo Piaget, o conhecimento resulta da interação contínua entre sujeito e objeto, sendo construído por meio de processos de assimilação e acomodação. A criança interpreta as informações recebidas a partir de seus esquemas mentais já existentes e, diante de novos desafios, reorganiza esses esquemas para produzir conhecimentos mais complexos. Aplicada ao campo da alfabetização, essa perspectiva permite compreender que a escrita não é aprendida por simples repetição ou memorização, mas por meio de sucessivas reconstruções cognitivas.

Macedo e Campelo (2004) ressaltam que uma das grandes contribuições de Ferreiro foi demonstrar que os alfabetizandos elaboram formas próprias de compreender a escrita, desenvolvendo hipóteses que evoluem progressivamente até a compreensão do sistema alfabético. Essa descoberta rompeu definitivamente com a visão de que a criança seria uma "tábula rasa" à espera da intervenção docente. Ao

contrário, passou-se a reconhecer que o aprendiz interpreta, questiona, experimenta e produz conhecimentos continuamente.

Nesse sentido, as autoras destacam:

"Na teoria de Piaget, o conhecimento objetivo aparece como uma aquisição, e não como um dado inicial. O caminho em direção a este conhecimento objetivo não é linear: não nos aproximamos dele passo a passo, juntando peças de conhecimento umas sobre as outras, mas sim através de grandes reestruturações globais, algumas das quais são 'errôneas' (no que se refere ao ponto final), porém 'construtivas' (na medida em que permitem aceder a ele)." (Ferreiro; Teberosky, 1985, apud Macedo; Campelo, 2004, p. 6).

A noção de erro construtivo apresentada nesse fragmento tornou-se um dos conceitos mais influentes da Psicogênese da Língua Escrita. A partir dela, os chamados erros infantis passaram a ser interpretados como evidências do pensamento da criança e não como simples demonstrações de incapacidade ou desconhecimento. Cada produção escrita revela uma hipótese elaborada pelo aprendiz e fornece ao professor importantes informações sobre seu estágio de desenvolvimento.

Outro aspecto revolucionário das pesquisas de Ferreiro e Teberosky foi a valorização da escrita como objeto cultural. As autoras compreendem que a linguagem escrita não pode ser reduzida a um conjunto de símbolos gráficos ou a um código mecânico de transcrição da fala. Trata-se de uma construção histórica da humanidade, carregada de significados sociais e culturais. Essa compreensão contribuiu para aproximar as discussões sobre alfabetização das futuras reflexões acerca do letramento, ampliando a visão sobre os usos sociais da leitura e da escrita.

Conforme observam Macedo e Campelo (2004), a alfabetização precisa estar vinculada à funcionalidade da linguagem escrita e aos diversos contextos nos quais ela circula socialmente. Nessa perspectiva, ensinar a ler e escrever significa possibilitar que a criança compreenda não apenas como a escrita funciona, mas também por que ela existe e quais funções desempenha na vida cotidiana.

Os impactos dessa revolução conceitual alcançaram a formação de professores, os currículos escolares e as políticas públicas de alfabetização em diversos países. No Brasil, especialmente a partir das décadas de 1980 e 1990, os estudos de Emilia Ferreiro passaram a influenciar significativamente os debates educacionais, contribuindo para a construção de novas práticas pedagógicas fundamentadas na observação das hipóteses infantis e no respeito aos processos de aprendizagem. Ainda hoje, suas contribuições permanecem presentes em cursos de formação docente e em pesquisas que investigam a aquisição da leitura e da escrita.

Ao reconhecer a criança como sujeito ativo e produtor de conhecimento, a Psicogênese da Língua Escrita inaugurou uma nova maneira de compreender a alfabetização. Essa mudança não representou apenas uma alteração metodológica, mas uma transformação profunda na própria concepção de

aprendizagem, abrindo caminho para que a escola passasse a valorizar os processos cognitivos, as experiências prévias e as formas singulares pelas quais cada criança constrói seu conhecimento sobre a escrita.

### **3 A CRIANÇA COMO SUJEITO ATIVO NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA ESCRITA**

Uma das maiores contribuições da Psicogênese da Língua Escrita foi a mudança da forma como a criança passou a ser compreendida nos processos de alfabetização. Durante muito tempo, predominou a ideia de que aprender a ler e escrever consistia em receber informações transmitidas pelo professor e reproduzi-las corretamente. Nessa perspectiva, o estudante ocupava uma posição secundária, limitada à memorização de letras, sílabas e palavras. Os estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, entretanto, demonstraram que a aprendizagem da escrita ocorre de maneira muito mais complexa, envolvendo reflexão, formulação de hipóteses, experimentação e reconstrução constante do conhecimento.

A partir das contribuições da epistemologia genética de Jean Piaget, as autoras passaram a defender que a criança não aprende por simples acumulação de informações. O conhecimento é construído progressivamente por meio das interações estabelecidas com os objetos, com as pessoas e com o ambiente social em que está inserida. Isso significa que, mesmo antes de ingressar na escola, a criança já observa textos, interpreta símbolos, reconhece marcas gráficas e elabora explicações sobre aquilo que vê escrito ao seu redor.

Ao discutir a construção do conhecimento, Piaget afirma que o sujeito não recebe passivamente as informações do meio, mas atua sobre elas, reorganizando-as continuamente. Essa compreensão influenciou diretamente os estudos de Ferreiro e Teberosky, que passaram a investigar como as crianças pensam a escrita e quais caminhos percorrem para compreendê-la. Nesse sentido, Silva e Silva (2020) observam que as pesquisadoras argentinas deslocaram o foco das discussões sobre alfabetização para a atividade intelectual da criança, evidenciando seu papel protagonista no processo de aprendizagem.

Mais do que reproduzir sinais gráficos, a criança procura atribuir significado àquilo que observa. Ao entrar em contato com a escrita presente em livros, embalagens, placas, histórias infantis e diferentes portadores textuais, ela começa a formular interpretações próprias sobre seu funcionamento. Tais interpretações nem sempre coincidem com o sistema convencional, mas revelam um intenso esforço de compreensão da linguagem escrita.

Ferreiro e Teberosky explicam essa dinâmica ao afirmarem:

“O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia, e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito que espera que alguém que possua conhecimento o transmita a ele, por um ato de benevolência.” (Ferreiro; Teberosky, 1999, apud Silva; Silva, 2020, p. 26).

Essa compreensão modifica profundamente o papel da escola e do professor. Se a criança constrói conhecimentos sobre a escrita antes mesmo da alfabetização formal, ensinar não pode significar apenas apresentar conteúdos prontos. Torna-se necessário compreender o que o aluno já sabe, quais hipóteses elaborou e quais desafios precisa enfrentar para avançar em sua aprendizagem. O trabalho pedagógico passa a exigir escuta, observação e mediação qualificada.

Ao refletir sobre a construção do conhecimento, Vygotsky (2007) ressalta que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e da mediação cultural. Embora partam de referenciais teóricos distintos, Vygotsky e Ferreiro convergem ao reconhecer que a aprendizagem não é um fenômeno isolado nem puramente biológico. O desenvolvimento da escrita ocorre em contextos culturais específicos, nos quais a criança interage com pessoas, objetos e práticas sociais de linguagem.

Essa dimensão social também aparece nas análises de Delia Lerner (2002), para quem a alfabetização deve inserir as crianças em práticas reais de leitura e escrita. Segundo a autora, aprender a escrever não significa apenas dominar convenções gráficas, mas participar de situações concretas de produção e interpretação de textos. Quando a criança percebe a função social da escrita, suas hipóteses tornam-se mais elaboradas e significativas.

As observações realizadas por Macedo e Campelo (2004) reforçam essa perspectiva ao evidenciar que os alfabetizandos constroem conhecimentos próprios sobre a escrita e demonstram raciocínios coerentes com os níveis de desenvolvimento em que se encontram. As autoras destacam que o aprendiz não deve ser visto como alguém que desconhece a linguagem escrita, mas como sujeito que procura compreender sua lógica interna por meio de sucessivas tentativas e reformulações.

Nesse sentido, torna-se particularmente relevante compreender que as produções infantis possuem intencionalidade. Quando uma criança utiliza letras aleatórias, mistura números e símbolos ou registra palavras de maneira não convencional, ela não está simplesmente "errando". Está, na verdade, buscando respostas para problemas que ela própria formulou sobre a escrita. Como afirmam Macedo e Campelo (2004), desde muito cedo os sujeitos são construtores de conhecimento e procuram compreender o funcionamento dos sistemas simbólicos presentes em seu cotidiano.

Essa visão representa uma ruptura importante com concepções tradicionais de alfabetização. Em vez de focalizar apenas o produto final da aprendizagem, a Psicogênese da Língua Escrita valoriza os percursos percorridos pela criança. O interesse do professor desloca-se do acerto imediato para a compreensão dos processos cognitivos que estão sendo desenvolvidos. Tal mudança permite que a avaliação deixe de assumir caráter meramente classificatório e passe a contribuir para o acompanhamento efetivo do desenvolvimento infantil.

Magda Soares (2020) ressalta que compreender a criança como sujeito ativo é condição essencial para uma alfabetização significativa. Segundo a autora, o processo de apropriação da escrita exige participação, reflexão e construção de sentidos, não podendo ser reduzido a exercícios mecânicos de repetição. Nessa perspectiva, alfabetizar implica criar oportunidades para que os estudantes utilizem a linguagem escrita em situações reais, mobilizando conhecimentos prévios e ampliando gradativamente sua compreensão sobre o sistema de escrita.

Ao reconhecer a criança como protagonista de sua aprendizagem, a Psicogênese da Língua Escrita contribuiu para transformar não apenas os estudos sobre alfabetização, mas também as práticas pedagógicas desenvolvidas nos anos iniciais da escolarização. Essa mudança abriu espaço para uma compreensão mais humana dos processos educativos, valorizando as experiências infantis, respeitando os tempos de aprendizagem e reconhecendo que cada avanço resulta de um percurso singular de construção do conhecimento.

Compreender a criança como sujeito ativo constitui, portanto, o primeiro passo para entender as hipóteses que ela formula sobre a escrita. Essas hipóteses não surgem de maneira aleatória, mas seguem uma lógica própria de desenvolvimento, organizada em diferentes níveis de conceitualização que serão discutidos na próxima seção.

#### **4 HIPÓTESES DE ESCRITA E NÍVEIS DE CONCEITUALIZAÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA**

As pesquisas desenvolvidas por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky revelaram que a aprendizagem da escrita não ocorre de forma repentina nem resulta exclusivamente da exposição a métodos de ensino. Ao contrário, trata-se de um processo gradual de construção de conhecimentos, no qual a criança formula hipóteses sucessivas sobre o funcionamento da linguagem escrita. Essas hipóteses representam tentativas legítimas de compreender um sistema complexo de representação e constituem importantes indicadores do desenvolvimento cognitivo infantil.

A partir de investigações realizadas com crianças em diferentes contextos socioculturais, as autoras identificaram regularidades nos percursos de aprendizagem. Embora cada criança possua seu próprio ritmo de desenvolvimento, observou-se a existência de níveis de conceitualização da escrita que tendem a surgir de maneira relativamente semelhante. Essas descobertas permitiram compreender que os registros produzidos pelas crianças seguem uma lógica própria e refletem formas específicas de interpretação da escrita.

Ferreiro e Teberosky destacam que seu objetivo consistia justamente em compreender como a criança chega a aprender a ler e escrever, analisando o processo sob a perspectiva daquele que aprende e não apenas daquele que ensina. Conforme afirmam:

“Este livro tem como objetivo tentar uma explicação dos processos e das formas mediante as quais a criança chega a aprender a ler e a escrever. [...] Nosso objetivo é apresentar a interpretação do processo desde o ponto de vista do sujeito que aprende.” (Ferreiro; Teberosky, 1999, apud Silva; Silva, 2020, p. 25).

Essa perspectiva inaugurou uma nova forma de olhar para a alfabetização. Em vez de classificar as produções infantis apenas como certas ou erradas, passou-se a analisá-las como manifestações do pensamento da criança. Cada escrita produzida representa uma tentativa de responder a questões fundamentais: o que a escrita representa? Como ela funciona? De que maneira as palavras podem ser registradas graficamente?

O primeiro momento desse percurso corresponde ao chamado nível pré-silábico. Nessa fase, a criança ainda não estabelece relações entre a escrita e os sons da fala. Sua atenção concentra-se na compreensão de que a escrita é algo diferente do desenho, embora muitas vezes utilize rabiscos, grafismos, letras inventadas ou combinações de símbolos para representar palavras. Conforme observam Silva e Silva (2020), a criança procura reproduzir aquilo que identifica como características da escrita, ainda que não compreenda plenamente seu funcionamento.

Nessa etapa inicial, um aspecto chama a atenção dos pesquisadores: a criança já demonstra preocupação em diferenciar palavras. Ela percebe que objetos diferentes devem ser representados por escritas diferentes. Mesmo sem compreender a relação entre fala e escrita, procura variar a quantidade ou a disposição dos sinais gráficos utilizados. Isso evidencia que existe uma atividade intelectual intensa por trás de registros que, à primeira vista, poderiam parecer aleatórios.

Ao avançar em suas observações e experiências, a criança ingressa no nível silábico. Nesse momento, surge uma descoberta fundamental: a escrita possui relação com a fala. A partir dessa percepção, cada letra passa a representar uma sílaba pronunciada. Embora ainda não exista correspondência convencional entre grafemas e fonemas, a criança já compreende que a escrita representa segmentos sonoros da linguagem.

Sobre esse avanço, Ferreiro e Teberosky afirmam: “[...] pela primeira vez a criança trabalha claramente com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala.” (Ferreiro; Teberosky, 1999, apud Silva; Silva, 2020, p. 30).

Trata-se de uma conquista significativa, pois revela que a criança começou a perceber a natureza sonora do sistema de escrita. Ainda que suas produções não correspondam às convenções ortográficas, elas expressam um raciocínio sofisticado acerca da relação entre linguagem oral e linguagem escrita.

Com o aprofundamento dessas reflexões, surge a fase silábico-alfabética, considerada por muitos pesquisadores um dos momentos mais ricos do processo de alfabetização. Nesse estágio, a criança passa a oscilar entre duas formas de compreensão: em alguns momentos registra uma letra para cada sílaba; em

outros, já representa unidades sonoras menores. Trata-se de uma fase de transição marcada por dúvidas, descobertas e reorganizações cognitivas.

A complexidade desse momento decorre justamente do conflito entre hipóteses anteriores e novas evidências observadas pela criança. O sistema que antes parecia suficiente já não consegue explicar todas as situações encontradas. Como resultado, o aprendiz começa a revisar suas próprias interpretações, construindo formas mais elaboradas de compreender a escrita.

Segundo Silva e Silva (2020), é nesse período que a criança percebe que uma única letra nem sempre é suficiente para representar uma sílaba. A necessidade de ampliar suas estratégias de escrita impulsiona novas reorganizações cognitivas e favorece a passagem para níveis mais avançados de compreensão.

Finalmente, alcança-se o nível alfabético. Nesse estágio, a criança compreende que as palavras são compostas por unidades sonoras menores e que essas unidades podem ser representadas por letras específicas. A escrita passa a refletir de forma mais próxima o funcionamento do sistema alfabético convencional, embora ainda possam ocorrer dificuldades ortográficas e ajustes relacionados às normas da língua.

Ao descrever esse momento, Ferreiro e Teberosky afirmam: “A escrita alfabética constitui o final desta evolução. Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a barreira do código.” (Ferreiro; Teberosky, 1999, apud Silva; Silva, 2020, p. 30).

É importante destacar, contudo, que atingir o nível alfabético não significa concluir o processo de aprendizagem da escrita. Conforme observa Magda Soares (2020), dominar o sistema alfabético representa apenas uma das dimensões da alfabetização. A inserção efetiva nas práticas sociais de leitura e escrita exige experiências contínuas de letramento, ampliação vocabular, compreensão textual e participação em diferentes situações comunicativas.

As descobertas de Ferreiro e Teberosky contribuíram para que professores passassem a observar com maior atenção as produções infantis. O que antes era interpretado como simples erro passou a ser compreendido como manifestação de uma hipótese de aprendizagem. Essa mudança permitiu construir práticas pedagógicas mais sensíveis aos processos de desenvolvimento, valorizando o percurso realizado pela criança e não apenas os resultados finais obtidos.

Macedo e Campelo (2004) destacam que a compreensão dos níveis de escrita oferece ao professor elementos fundamentais para interpretar as produções dos alunos e planejar intervenções pedagógicas mais adequadas. Ao identificar as hipóteses formuladas pelas crianças, o educador pode propor desafios compatíveis com suas necessidades de aprendizagem, favorecendo avanços significativos na construção da escrita.

Assim, os níveis de conceitualização da escrita não devem ser entendidos como etapas rígidas ou receitas pedagógicas. Eles constituem instrumentos teóricos que auxiliam na compreensão dos caminhos

percorridos pelas crianças em sua relação com a linguagem escrita. Mais do que classificar alunos, essa perspectiva permite reconhecer a riqueza dos processos de aprendizagem e compreender que cada produção infantil representa um importante passo na construção do conhecimento.

A análise dessas hipóteses conduz inevitavelmente à discussão de dois conceitos centrais da Psicogênese da Língua Escrita: o erro construtivo e o conflito cognitivo. Longe de representarem obstáculos ao aprendizado, ambos constituem elementos essenciais para o desenvolvimento da criança e para a construção progressiva da compreensão do sistema de escrita.

## **5 ERRO CONSTRUTIVO, CONFLITO COGNITIVO E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA**

Entre as contribuições mais relevantes da Psicogênese da Língua Escrita encontra-se a ressignificação do erro no contexto da aprendizagem. Durante muito tempo, a escola tratou os erros dos estudantes como evidências de fracasso, insuficiência ou falta de atenção. Nessa lógica, a correção imediata tornava-se o principal objetivo da prática pedagógica. As pesquisas de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, entretanto, demonstraram que muitos dos chamados erros infantis representam, na verdade, manifestações de raciocínios coerentes com o estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra.

Essa compreensão está diretamente relacionada à epistemologia genética de Jean Piaget. Para o autor, o conhecimento não é construído de maneira linear, mas por meio de sucessivas reorganizações cognitivas. Em cada etapa do desenvolvimento, a criança elabora explicações provisórias para compreender o mundo. Quando essas explicações deixam de responder satisfatoriamente às novas situações encontradas, surgem desequilíbrios que impulsionam a construção de formas mais complexas de pensamento.

É justamente nesse contexto que emerge o conceito de erro construtivo. Diferentemente da visão tradicional, a Psicogênese da Língua Escrita compreende que determinados erros revelam hipóteses elaboradas pela criança durante seu processo de aprendizagem. Em vez de indicar ausência de conhecimento, esses registros demonstram que o sujeito está tentando compreender o funcionamento da escrita a partir das informações de que dispõe naquele momento.

Ferreiro e Teberosky explicam essa concepção ao afirmarem:

“Na teoria de Piaget, o conhecimento objetivo aparece como uma aquisição, e não como um dado inicial. O caminho em direção a este conhecimento objetivo não é linear [...], mas sim através de grandes reestruturações globais, algumas das quais são ‘errôneas’ (no que se refere ao ponto final), porém ‘construtivas’ (na medida em que permitem aceder a ele). Esta noção de erros construtivos é essencial.” (Ferreiro; Teberosky, 1985, apud Macedo; Campelo, 2004, p. 6).

A relevância dessa afirmação reside no fato de que ela altera profundamente a forma de interpretar as produções infantis. Quando uma criança escreve utilizando apenas vogais, registra uma letra para cada

sílaba ou representa palavras por meio de combinações não convencionais, ela está evidenciando um determinado modo de compreender a escrita. O erro deixa de ser visto como algo a ser simplesmente eliminado e passa a constituir uma fonte valiosa de informações para o professor.

Nessa mesma direção, Vale (2002) observa que os erros construtivos permitem identificar como o aluno está pensando, quais dificuldades enfrenta e quais conhecimentos ainda precisa construir para avançar em sua aprendizagem. O erro, portanto, transforma-se em instrumento diagnóstico e em ponto de partida para intervenções pedagógicas mais significativas. Conforme destaca a autora:

“A maioria dos erros são ‘erros construtivos’, isto é, tentativas de respostas e saídas para situações de conflito cognitivo. Mostram como o aluno estava pensando no momento de escrever, que dificuldades se fizeram presentes, o que lhe falta aprender para solucionar estas dificuldades. Oferecem evidências do processo intrínseco da aprendizagem.” (Vale, 2002, apud Macedo; Campelo, 2004, p. 11).

Associado ao erro construtivo encontra-se outro conceito fundamental: o conflito cognitivo. Na perspectiva construtivista, aprender implica enfrentar situações que desafiam os conhecimentos já construídos. Quando a criança percebe que suas hipóteses não explicam adequadamente determinado fenômeno, instala-se um desequilíbrio que a leva a buscar novas formas de compreensão.

As pesquisas de Ferreiro demonstram que os avanços nos níveis de escrita ocorrem justamente porque as hipóteses anteriores deixam de responder às necessidades da criança. O conflito surge quando ela confronta suas interpretações com novas informações, observações ou questionamentos. A partir desse movimento, torna-se possível reorganizar o pensamento e construir explicações mais elaboradas.

Macedo e Campelo (2004) identificaram esse fenômeno ao analisar as produções de alfabetizandos. Segundo as autoras, os conflitos cognitivos aparecem quando o aprendiz percebe limitações em suas próprias hipóteses de escrita e busca alternativas para solucioná-las. Esse movimento de questionamento e reconstrução constitui um dos motores centrais da aprendizagem.

É importante observar que o conflito cognitivo não deve ser confundido com situações de tensão emocional ou de insegurança. Trata-se de um desafio intelectual que mobiliza a criança a pensar, comparar, analisar e reformular suas explicações. Quando adequadamente mediado, esse conflito favorece avanços significativos no desenvolvimento da escrita.

Nesse cenário, o papel do professor assume importância decisiva. Se o conhecimento é construído pela própria criança, a função docente não consiste em fornecer respostas prontas, mas em criar condições para que os alunos reflitam sobre suas hipóteses e avancem em seus processos de aprendizagem. A mediação pedagógica passa a ocupar posição central no trabalho alfabetizador.

Vygotsky (2007) destaca que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio da interação social e da mediação realizada por sujeitos mais experientes. O professor, portanto, atua

como facilitador da aprendizagem, propondo desafios, formulando perguntas, organizando situações de interação e ampliando as possibilidades de reflexão dos estudantes.

Sob essa perspectiva, a intervenção pedagógica deixa de ter caráter corretivo para assumir caráter investigativo. O educador procura compreender o raciocínio presente nas produções infantis e, a partir dessa compreensão, organiza estratégias capazes de favorecer novas construções cognitivas. A questão central não é apontar o erro, mas compreender o que ele revela sobre o pensamento da criança.

Essa mudança de olhar também repercute nos processos avaliativos. Hoffmann (1994) argumenta que a avaliação deve assumir uma função investigativa e formativa, permitindo ao professor acompanhar o desenvolvimento dos alunos e compreender os caminhos percorridos em sua aprendizagem. A autora afirma que avaliar não significa verificar respostas certas ou erradas, mas interpretar manifestações do pensamento infantil e utilizá-las para orientar intervenções pedagógicas futuras.

Tal compreensão aproxima-se das observações realizadas por Macedo e Campelo (2004), que destacam a importância de uma avaliação construtiva baseada na análise das hipóteses de escrita e dos avanços progressivos apresentados pelos alfabetizados. Nessa perspectiva, a avaliação transforma-se em instrumento de acompanhamento e desenvolvimento, abandonando sua função meramente classificatória.

Ao reconhecer o erro como parte constitutiva da aprendizagem, a Psicogênese da Língua Escrita contribuiu para humanizar os processos educativos. Em vez de estigmatizar dificuldades, essa abordagem valoriza o percurso realizado pela criança e compreende que o conhecimento se constrói por meio de tentativas, revisões e reconstruções sucessivas. Trata-se de uma perspectiva que respeita os tempos da aprendizagem e reconhece a complexidade do desenvolvimento humano.

As reflexões sobre erro construtivo, conflito cognitivo e mediação pedagógica evidenciam que alfabetizar vai muito além de ensinar correspondências entre letras e sons. Significa criar condições para que as crianças construam sentidos sobre a escrita e participem de experiências significativas de uso da linguagem. Essa compreensão aproxima a Psicogênese da Língua Escrita das discussões contemporâneas sobre alfabetização e letramento, tema que será aprofundado na próxima seção.

## **6 PSICOGÊNESE, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: APROXIMAÇÕES CONTEMPORÂNEAS**

As contribuições da Psicogênese da Língua Escrita transformaram profundamente a compreensão dos processos de alfabetização. Entretanto, ao longo das últimas décadas, novos estudos passaram a evidenciar que a aprendizagem da leitura e da escrita não pode ser compreendida apenas a partir da apropriação do sistema alfabético. Tornou-se necessário ampliar o olhar para as práticas sociais que

envolvem o uso da linguagem escrita, aproximando as discussões sobre alfabetização das reflexões acerca do letramento.

No contexto brasileiro, Magda Soares desempenhou papel fundamental nesse debate ao destacar que alfabetização e letramento são processos distintos, embora inseparáveis. Enquanto a alfabetização está relacionada à aprendizagem do sistema de escrita alfabética, o letramento refere-se à inserção dos sujeitos nas práticas sociais de leitura e escrita presentes na sociedade. Dessa forma, aprender a ler e escrever não significa apenas dominar técnicas de codificação e decodificação, mas compreender os usos, funções e significados da linguagem escrita em diferentes contextos.

Segundo Soares (2020, p. 47), “alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando”. Essa afirmação evidencia que a aprendizagem da escrita precisa ocorrer em situações significativas, vinculadas às experiências concretas das crianças. A escrita deixa de ser vista apenas como conteúdo escolar para assumir sua condição de prática cultural e social.

Embora o conceito de letramento tenha sido formulado posteriormente aos estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, é possível identificar importantes aproximações entre essas perspectivas. A Psicogênese da Língua Escrita já reconhecia que as crianças elaboram hipóteses a partir das interações estabelecidas com materiais escritos presentes em seu cotidiano. Antes mesmo da escolarização formal, elas observam placas, embalagens, histórias, anúncios e diferentes textos que circulam socialmente. Essas experiências contribuem para a construção de conhecimentos sobre a escrita e influenciam diretamente seus processos de aprendizagem.

Nesse sentido, Macedo e Campelo (2004) observam que uma das contribuições do paradigma psicogenético foi justamente compreender que a alfabetização deve estar vinculada aos usos sociais da língua escrita, possibilitando ao aprendiz perceber suas funções comunicativas e culturais.

A própria Emília Ferreiro enfatiza a importância dessa dimensão social ao afirmar que a escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. Como objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções de existência.

Essa compreensão amplia significativamente as responsabilidades da escola. Não basta garantir que a criança reconheça letras, sílabas ou palavras. É necessário criar oportunidades para que ela participe de situações reais de leitura e escrita, compreendendo por que as pessoas leem, escrevem, registram informações, contam histórias, produzem textos e se comunicam por meio da linguagem escrita.

Delia Lerner (2002) defende que o ensino da leitura e da escrita deve aproximar-se das práticas sociais efetivamente realizadas fora da escola. Para a autora, o estudante precisa vivenciar situações autênticas de uso da linguagem, nas quais ler e escrever façam sentido. Essa perspectiva dialoga diretamente com a Psicogênese da Língua Escrita, pois ambas reconhecem a importância da atividade intelectual da criança e de sua participação ativa nos processos de aprendizagem.

Da mesma forma, os documentos curriculares brasileiros têm reforçado a necessidade de integrar alfabetização e letramento. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca que a aprendizagem da língua escrita deve ocorrer em contextos significativos, envolvendo diferentes gêneros textuais, práticas de leitura, produção escrita e interação com múltiplas linguagens. Assim, a alfabetização deixa de ser compreendida apenas como domínio técnico do código e passa a constituir um processo mais amplo de inserção na cultura escrita.

Outro aspecto relevante diz respeito ao papel da literatura infantil nesse processo. O contato frequente com histórias, poemas, contos e diferentes textos literários amplia o repertório linguístico das crianças e favorece a construção de sentidos sobre a escrita. Como destaca Cosson (2021), a leitura literária promove experiências de linguagem capazes de enriquecer tanto o desenvolvimento cognitivo quanto a formação cultural dos estudantes.

Sob essa perspectiva, a alfabetização contemporânea exige práticas pedagógicas que conciliem o conhecimento sobre os níveis de escrita descritos pela Psicogênese com experiências significativas de letramento. Conhecer as hipóteses formuladas pelas crianças continua sendo fundamental para planejar intervenções adequadas. Contudo, tais intervenções precisam estar articuladas a situações reais de uso da linguagem, possibilitando que os estudantes compreendam a função social da escrita e desenvolvam autonomia em suas práticas leitoras e escritoras.

Dessa forma, as contribuições da Psicogênese da Língua Escrita permanecem atuais e relevantes. Longe de constituírem uma teoria superada, seus princípios continuam oferecendo importantes fundamentos para compreender como as crianças aprendem e como os professores podem atuar de maneira mais sensível e eficaz nos processos de alfabetização. Quando articuladas às discussões sobre letramento, tais contribuições favorecem uma educação que respeita os processos cognitivos infantis e, ao mesmo tempo, reconhece a dimensão social da linguagem escrita.

## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Psicogênese da Língua Escrita representou uma das mais significativas transformações teóricas no campo da alfabetização ao deslocar o foco dos métodos de ensino para os processos de aprendizagem desenvolvidos pelas crianças. Os estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky demonstraram que a aquisição da escrita não ocorre por simples memorização ou repetição de conteúdos, mas por meio de um processo ativo de construção do conhecimento, no qual os aprendizes formulam hipóteses, enfrentam conflitos cognitivos e reorganizam continuamente suas compreensões sobre a linguagem escrita.

Ao reconhecer a criança como sujeito ativo da aprendizagem, a Psicogênese contribuiu para romper com concepções tradicionais que atribuíam ao estudante um papel passivo nos processos educativos. As

pesquisas analisadas evidenciaram que as produções infantis revelam formas legítimas de pensamento e constituem importantes indicadores do desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, os chamados erros passaram a ser compreendidos como manifestações de hipóteses em construção e não como simples evidências de fracasso escolar.

A compreensão dos níveis de conceitualização da escrita permitiu aos professores interpretar de forma mais qualificada os percursos de aprendizagem dos estudantes, favorecendo intervenções pedagógicas mais adequadas às necessidades de cada criança. Além disso, os conceitos de erro construtivo, conflito cognitivo e mediação pedagógica contribuíram para consolidar uma visão mais humanizada da alfabetização, baseada no respeito aos processos individuais de desenvolvimento e na valorização das experiências de aprendizagem.

As discussões contemporâneas acerca do letramento ampliaram ainda mais o alcance dessas contribuições ao evidenciar que a aprendizagem da escrita deve estar vinculada às práticas sociais de leitura e produção textual. Nessa perspectiva, alfabetizar não significa apenas ensinar o funcionamento do sistema alfabético, mas possibilitar que as crianças participem de situações significativas de uso da linguagem escrita, compreendendo suas funções sociais, culturais e comunicativas.

Conclui-se, portanto, que as contribuições da Psicogênese da Língua Escrita permanecem atuais e indispensáveis para a formação de professores e para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com uma alfabetização significativa. Ao reconhecer a criança como protagonista de seu processo de aprendizagem e ao valorizar os caminhos percorridos na construção do conhecimento, essa perspectiva continua oferecendo fundamentos sólidos para uma educação que respeita a infância, promove a reflexão e favorece o desenvolvimento pleno dos sujeitos em uma sociedade marcada pela presença cada vez mais intensa da cultura escrita.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.
- FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2011.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: mito e desafio*. Porto Alegre: Mediação, 2019.
- LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACEDO, Alessandra Aspasia Dantas de; CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda. Psicogênese da língua escrita: as contribuições de Emilia Ferreiro à alfabetização de pessoas jovens e adultas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004. Anais [...]. Caxambu: ANPED, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *História dos métodos de alfabetização no Brasil*. Brasília: MEC, 2006.

OLIVEIRA, Lucilene Simone Felipe. Psicogênese da língua escrita, alfabetização e letramento: estudos e conceitos. *Revista Científica Novas Configurações – Diálogos Plurais*, v. 2, n. 3, p. 151-177, 2021.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

SILVA, Fabrícia Mariano da; SILVA, Andreia Cristina da. A psicogênese da língua escrita: uma análise de suas contribuições ao processo de alfabetização. *REEDUC – Revista de Estudos em Educação*, v. 6, n. 1, p. 21-32, 2020.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEISZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2012.