
Alfabetização: contraposições entre o construtivismo e psicologia histórico-cultural¹

LITERACY: CONTRAPOSITIONS BETWEEN CONSTRUCTIVISM AND HISTORICAL-CULTURAL PSYCHOLOGY

ALFABETIZACIÓN: CONTRAPOSICIONES ENTRE CONSTRUCTIVISMO Y PSICOLOGÍA HISTÓRICO-CULTURAL

Amelioene Franco Rezende de Souza
Universidade Federal de Jataí (UFJ)
amelioene@gmail.com

Laís Leni Oliveira Lima
Universidade Federal de Jataí (UFJ)
laisleni@gmail.com

Resumo

A história da alfabetização no Brasil não está desvinculada da história da educação brasileira como um todo. Os debates apresentam que as políticas educacionais referentes à alfabetização foram criadas na tentativa de diminuir os elevados índices de analfabetismo no país e o insistente fracasso de desempenho de leitura e escrita dos alunos. Este texto objetiva identificar as contraposições entre as perspectivas construtivista e histórico-cultural referentes à alfabetização, ressaltando a característica de cada um desses referenciais teóricos na prática alfabetizadora. Para atingir tal objetivo, utilizaremos como principal referência o trabalho de Martins e Marsiglia (2015), no qual é articulado o enfoque distinto entre as perspectivas de Piaget e Emilia Ferreiro, de uma parte, e de Vigotski e Luria, de outra parte, e como referências complementares: Martins e Marsiglia (2015), Castorina (1996), Duarte (2011), Saviani (2015), Arce (2010), Ferreiro e Teberosky (1999), Vigotski (2007) e Luria (1998), entre outros. As metodologias usadas na pesquisa foram amparadas no método Materialista Histórico Dialético. Esse método apreende o real a partir de suas contradições e leva em consideração as relações e as mediações que interferem na realidade. O enfoque do método do materialismo histórico dialético possibilita compreender os fenômenos por meio de suas categorias: ontológicas, relativas à realidade objetiva; gnosiológicas, relativas ao pensamento e ao movimento do conhecimento, e lógicas, relativas às ciências das formas. Concluímos que essa retomada histórica das contraposições da alfabetização foi necessária para entendermos que a história da alfabetização sempre se configurou como um movimento complexo, permeado por tensões, interesses e disputas.

Palavras-chave: Educação. Alfabetização. Concepções.

¹ Este artigo é recorte de uma pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Jataí. A pesquisa vincula-se à linha Formação Humana e Fundamentos da Educação de possui como objeto de estudo o trabalho docente do professor alfabetizador. Na referida investigação, o objetivo principal foi analisar as concepções do professor alfabetizador tendo em vista as demandas impostas pelo capitalismo.



Abstract

The history of literacy in Brazil is not detached from the history of Brazilian education. Debates show that educational policies related to literacy were created in an attempt to reduce the high illiteracy rates in the country and the persistent failure of students' reading and writing performance. This text aims to identify the contrapositions between the constructivist and cultural-historical perspectives regarding literacy, emphasizing the characteristic of each of these theoretical references in literacy practice. To achieve this objective, we use as main reference the work of Martins and Marsiglia (2015), in which the distinct approach between the perspectives of Piaget and Emilia Ferreiro, on the one hand, and Vigotski and Luria, on the other hand, is articulated. As complementary references, we have: Martins and Marsiglia (2015), Castorina (1996), Duarte (2011), Saviani (2015), Arce (2010), Ferreiro and Teberosky (1999), Vigotski (2007) and Luria (1998). The methodologies used in the research were supported by the Historical Dialectical Materialist method. This method apprehends the real from its contradictions and takes into account the relationships and mediations that interfere in reality. The focus of the method of dialectical historical materialism makes it possible to understand phenomena through their categories: ontological, related to objective reality; gnosiological, related to thought and the movement of knowledge, and logical, related to the sciences of forms. We conclude that this historical resumption of the contrapositions of literacy was necessary for us to understand that the history of literacy has always been configured as a complex movement, permeated by tensions, interests and disputes.

Keywords: Education. Literacy. Conceptions.

Resumen

La historia de la alfabetización en Brasil no está desconectada de la historia de la educación. Los debates muestran que las políticas educativas relacionadas con la alfabetización fueron creadas en un intento de reducir las altas tasas de analfabetismo en el país y el persistente fracaso en el rendimiento de lectura y escritura de los estudiantes. Este texto tiene como objetivo identificar las contraposiciones entre las perspectivas constructivista e histórico-cultural en torno a la alfabetización, enfatizando la característica de cada uno de estos referentes teóricos en la práctica alfabetizadora. Para lograr este objetivo, tomaremos como referencia principal el trabajo de Martins y Marsiglia (2015), en el que se articula el enfoque diferenciado entre las perspectivas de Piaget y Emilia Ferreiro, por un lado, y de Vigotski y Luria, por el otro. Como referentes complementarios, tenemos: Martins y Marsiglia (2015), Castorina (1996), Duarte (2011), Saviani (2015), Arce (2010), Ferreiro y Teberosky (1999), Vigotski (2007) y Luria (1998), entre otros. Las metodologías utilizadas en la investigación se apoyaron en el método Materialista Dialéctico Histórico. Este método aprehende lo real desde sus contradicciones y toma en cuenta las relaciones y meditaciones que interfieren en la realidad. El enfoque del método del materialismo histórico dialéctico permite comprender los fenómenos a través de sus categorías: ontológicas, relacionadas con la realidad objetiva; gnoseológicas, relacionadas con el pensamiento y el movimiento del conocimiento, y lógicas, relacionadas con las ciencias de las formas. Concluimos que esta reanudación histórica de las contraposiciones de la alfabetización era necesaria para hacernos comprender que la historia de la alfabetización siempre se ha configurado como un movimiento complejo, permeado por tensiones, intereses y disputas.

Palabras clave: Educación. Alfabetización. Concepciones.

Introdução

A alfabetização no Brasil se constitui como uma questão complexa, no mínimo inquietante para os que lidam com a educação e com os desafios educacionais

oriundos do longo processo histórico que, de alguma forma, foi determinado por inúmeros fatores, tais como o desenvolvimento econômico e tecnológico, a expansão e universalização da escola, o avanço do sistema industrial e as exigências de níveis de formação para o trabalhador, entre outras determinações que incidiram e delinearão o “movimento” em busca da redução da taxa de analfabetismo.

Fundamentos filosófico-metodológicos do construtivismo

Inicialmente, é importante ressaltar que o construtivismo tem suas raízes na epistemologia genética baseada no método kantiano e no método positivista lógico formal e foi formulado pelo biólogo, filósofo e epistemólogo suíço Jean Piaget. Importa esclarecer de igual modo que as ideias do construtivismo piagetiano começaram a ser difundidas no Brasil especialmente a partir da década de 1970, quando a Psicologia se constituiu como uma disciplina científica e os educadores e estudiosos da Educação buscaram bases científicas para as questões educacionais e, dessa forma, estabelecer uma estreita relação entre as teorias psicológicas e as questões educacionais.

Neste período, a conjuntura educacional sofreu grandes mudanças conceituais, especificamente nas concepções sobre alfabetização e nas teorias voltadas à aquisição da língua escrita. Para buscar respostas aos motivos do fracasso da escola pública e dos altos índices de analfabetismo, inúmeros questionamentos passaram a ser feitos por pesquisadores. Foi nesse contexto que as ideias de Piaget são incorporadas nas práticas dos professores, por meio do movimento escolanovista, que enfatizava, dentre outros aspectos, o trabalho em equipe e o interesse do aluno como eixo condutor das atividades nas escolas.

Chakur (2015) afirma que durante as décadas de 1970 e 1980 o construtivismo passou a ser mais que uma instrumentalização para as ações pedagógicas nas escolas, passando a fundamentar pesquisas na área da educação e da psicologia e servindo igualmente de embasamento para a criação de leis educacionais que passaram a fundar suas diretrizes com embasamento no Construtivismo.

Embora Piaget tenha dedicado seus estudos à epistemologia e à Psicologia, não se pode negar que “os métodos de ensino e as relações entre a Psicologia e a

Pedagogia situavam-se no centro de suas preocupações pedagógicas, embora não fossem estas o núcleo de seus interesses e de seus estudos” (CHAKUR, 2015, p. 31). Para o biólogo Piaget, o desenvolvimento pode ser explicado por meio do interacionismo e, durante sua pesquisa, seu interesse não foi o de formular uma teoria educacional ou de natureza didática, já que seu objetivo era o de estudar o comportamento humano, observando como o ser humano se desenvolve desde criança até a vida adulta.

Para entendermos a teoria piagetiana, faz-se necessário entendermos o conceito de epigênese. Segundo Piaget (*apud* Freitas, 2000, p. 64), “o conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas”. Dessa forma, para Piaget, ao vivenciar uma interação com um objeto, essa experiência provoca a utilização dos esquemas mentais no indivíduo, que busca entender a nova situação, e a partir do momento que se busca entender aquele processo forma-se uma nova estrutura, uma nova capacidade de pensar. O indivíduo então passa do pensamento mais primitivo para um pensamento mais lógico, mais elaborado.

O processo de desenvolvimento do conhecimento humano, para Piaget, faz parte da evolução da filogenia humana, ou seja, da constituição do homem. Nesse processo há uma origem que é biológica, a qual não traz consigo conhecimentos e estruturas inatas. Essas estruturas precisarão ser “ativadas” por meio de uma ação, ou seja, uma interação de nosso organismo com o meio físico e social.

Dessa forma, ao nascer, o indivíduo traz consigo formas e estruturas primitivas da mente e, conforme o ser se socializa ou interage, essas estruturas vão sendo reorganizadas pela psique socializada. Para Piaget (2000), sem a interação com o meio físico e social, não ocorrerá a organização da psique humana. Para o autor, o processo de aprendizagem e desenvolvimento se dá por meio da interdependência entre o sujeito cognoscente e o objeto a ser conhecido.

A partir das proposições piagetianas, pesquisas foram sendo desenvolvidas pelas psicolinguistas argentinas Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, e o modelo teórico da Psicogênese da língua escrita passou a ser estudado, defendido e oficializado de forma quase unânime na prática dos professores alfabetizadores de nosso país, sendo até mesmo concebido erroneamente como método. O predomínio do

construtivismo, visto como a solução inovadora para a prática dos alfabetizadores brasileiros foi tão predominante que até mesmo os documentos oficiais, como os PCN, (Parâmetros Curriculares Nacionais) (1999), e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (1998), a incorporou, intensificando ainda mais a vigência dessa proposta no Brasil.

Ao relatar os equívocos da interpretação do Construtivismo e da Psicogênese da língua escrita, Mendonça e Mendonça (2011) afirmam que, no final da década de 1980, as Secretarias de Educação, motivadas pela constatação do fracasso escolar referente à alfabetização, passaram a elaborar propostas pedagógicas de forma a sistematizar e reproduzir os conhecimentos de tais teorias para os alfabetizadores das redes de ensino. Assim, com base nos pressupostos do construtivismo e da Psicogênese da língua escrita, foram criando um método que iria à contramão do método que há anos prevalecia, o método das cartilhas. Porém, é relevante lembrar que nem o Construtivismo, nem a Psicogênese da língua escrita são métodos. Tendo em vista tal equívoco, visamos explicitar os aportes teóricos da teoria piagetiana e suas principais implicações para a alfabetização.

Segundo Martins e Marsiglia (2015), a teoria construtivista piagetiana está relacionada à epistemologia, procurando entender o que é o conhecimento e como cada indivíduo aprende, logo, analisa o desenvolvimento da inteligência e do pensamento abstrato por meio de um “método clínico” que transporta as questões biológicas para o campo dos fenômenos psicológicos, sem fazer fronteira entre eles. Essa concepção trouxe um grande avanço no campo da Psicologia, mas, por outro lado, acendeu uma discordância entre outros pesquisadores, os quais viam nesse fundamento o perigo de conceber a natureza do homem sem agregar a ela características específicas e distintas dos demais seres vivos.

Ao descrever a teoria piagetiana, Castorina (1996, p. 12, grifos do autor) afirma que

Em linhas gerais, a teoria piagetiana é apresentada como uma versão do desenvolvimento cognitivo nos termos de um processo de construção de estruturas lógicas, explicada por mecanismos endógenos, e para a qual a intervenção social externa só pode ser “facilitadora” ou “obstaculizadora”. Em poucas palavras, uma teoria universalista do desenvolvimento, capaz de oferecer um sujeito ativo porém abstrato (“epistêmico”), e que faz da aprendizagem um derivado do próprio desenvolvimento.

Dessa forma, percebemos que, para a teoria piagetiana, a aprendizagem depende e deriva-se do desenvolvimento das competências cognitivas, ou seja, é controlado por fatores internos, e, por isso, os fatores externos apenas facilitam ou dificultam o funcionamento cognitivo do indivíduo. Isso demonstra o quanto a perspectiva piagetiana caracteriza o homem como um ser natural e contrapõe-se à concepção social do ser humano. Fica evidente a interpretação de fragmentação e dicotomia entre o interno e o externo, entre o que é subjetivo e o objetivo, entre o individual e o social.

Ao colocar em destaque os mecanismos responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo, Chakur, Silva e Massabni (2004, p. 4) descrevem:

Piaget propõe a equilibração (autorregulação) como o principal mecanismo responsável pelo desenvolvimento cognitivo, definindo-a como um processo em que o sujeito reage ativamente às perturbações que o ambiente oferece, compensando-as de modo a anulá-las ou a neutralizá-las de alguma forma. Segundo a teoria, todo ser vivo tende a organizar os próprios esquemas/estruturas de conhecimento para lidar com o ambiente; e todo ser vivo tende a adaptar-se ao ambiente, mediante os processos de assimilação (incorporação aos esquemas/estruturas das propriedades presentes no ambiente) e acomodação (modificação de esquemas/estruturas) para ajustá-los às exigências ambientais. Assim, todo ato inteligente pressupõe um esquema de assimilação ou uma estrutura que permite ao sujeito organizar o mundo e compreendê-lo. São as formas de organização que se modificam continuamente, na interação entre o indivíduo e seu ambiente, permanecendo invariáveis os mecanismos responsáveis pelo funcionamento intelectual (assimilação e acomodação). Essas formas de organização distinguem os vários períodos de desenvolvimento intelectual, com suas subdivisões, propostos por Piaget (Sensoriomotor, Operacional Concreto e Operacional Formal).

De fato, percebe-se que para Piaget o ser humano sempre buscará conhecer ou solucionar problemas, estará constantemente diante de desafios e da necessidade de conhecer o meio e os objetos que lhes são apresentados, esse seria o processo de equilibração. Assim, a gênese do conhecimento está no sujeito em interação com o objeto, e o conhecimento, por sua vez, não é inato e tampouco externo ao organismo; ele está dentro do indivíduo e se desenvolve na interação com o objeto ou com o meio físico e/ou social. A elaboração do pensamento lógico demandaria um processo interno de reflexão.

Cabe observar, porém, conforme disposto pelas autoras, que as considerações piagetianas não se relacionam estritamente ao aprendizado e desenvolvimento

escolar, motivo pelo qual alguns professores equivocadamente concebem o construtivismo como um método de ensino ou de alfabetização, no entanto, o fato é que Piaget “dedicou-se às questões relacionadas à epistemologia, ou seja, seus estudos dedicaram-se a entender o que é o conhecimento e, principalmente, como conhecemos” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 26).

A posição teórico-metodológica acerca da concepção de homem presente na epistemologia genética também é algo que merece destaque. Para Piaget a natureza humana não possui atributos específicos dos demais seres vivos. Assim, Martins e Marsiglia (2015, p. 16) afirmam

O homem é, de partida, um ser natural que dispõe de propriedades universais apriorísticas (estruturas e esquemas mentais) legadas filogeneticamente e acionadas na/pela relação sujeito-objeto (organismo-meio). Um ser, portanto, que se constrói como ser social, que “se torna social” pela via das interações com o ambiente.

Com isso, reiteramos que, para Piaget, o homem é naturalmente um ser que ao entrar em contato com o meio ambiente vai amadurecendo, e nessa interação se constrói e se estabelece seu conhecimento, tornando-se um ser social, “ou seja, a relação entre sujeito cognoscente e objeto cognoscível é indissociável, pois o conhecimento resulta da permuta constante do sujeito com o ambiente” (MATOS, 2008, p. 3).

Conforme mencionado anteriormente, segundo Martins e Marsiglia (2015), a teoria de Piaget é influenciada pelo idealismo kantiano, no qual a “mente” prevalece em relação ao objeto, ou seja, as sensações produzidas pelos sujeitos é o que determina o que o objeto realmente é, onde a mente é sempre superior a matéria. Segundo as proposições de Piaget, o pensamento passa da forma autista e autocentrada para a forma do pensamento socializado e “construído por assimilação das interações sociais”, e o mesmo acontece com a linguagem, que evolui da forma egocêntrica, ou seja, voltada à sua própria atividade, para uma fala compreensível ao outro, com fins comunicativos. Assim, para Piaget, o homem é um ser natural, que aos poucos vai se tornando um ser social, e o egocentrismo seria o momento de transição do pensamento autista para o pensamento socializado.

Em outras palavras, Osti (2009) afirma que, para Piaget, o homem herda um organismo que, ao entrar em contato com o meio ambiente, vai amadurecendo e se

constituindo como base para a formação de conhecimentos e aprendizagens. Para ele, o homem herda algumas invariantes funcionais, ou seja, estruturas orgânicas funcionais invariáveis, que dão ao indivíduo a possibilidade de construir seu próprio conhecimento. Dentre essas invariantes estão o sistema digestivo, circulatório e as estruturas mentais. Nessa perspectiva, o homem nasce com alguns conhecimentos que, sendo hereditários, estão ligados à questão da sua sobrevivência e é por meio de reflexos e do contato com o mundo que o ser humano se desenvolve e começa a criar meios “para a sobrevivência independente” (Osti, 2009, p. 35).

Adentrando na análise sobre o desenvolvimento dos indivíduos, Martins e Marsiglia (2015, p. 23) assim afirmam:

De fato, o modelo piagetiano de análise do desenvolvimento da inteligência baseia-se nas relações que se estabelecem entre o organismo e o meio ambiente, e tal processo se dá pela adaptação do organismo ao meio e por sua organização interna. Assim, a adaptação é bem sucedida se o organismo atinge equilíbrio entre assimilação dos elementos da realidade (exterior) e acomodação a essa realidade dos esquemas internos do organismo.

Embora Piaget tenha considerado a relação entre o organismo e o meio, entre o indivíduo e a sociedade, ele as limitou apenas no nível de interação, não reconheceu a prevalência de um sobre o outro, desconsiderando as influências da dimensão social na vida do indivíduo. Nessa direção, o desenvolvimento humano passa por estágios interdependentes e constantes, quando na interação com o meio. Logo, para Piaget, o desenvolvimento é endógeno, controlado por fatores internos, que incidem de maneira natural e linear por etapas, “expressas mediante o acúmulo lento e gradual de mudanças isoladas” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 20).

Com base na concepção de desenvolvimento estabelecida pela perspectiva piagetiana, distinguimos a concepção de ensino e aprendizagem, bem como o papel da escola e do professor nessa visão. Para Piaget o aprendizado depende de competências cognitivas e de fatores que podem interferir no desenvolvimento do indivíduo, passando de um “menor para um maior estado de equilíbrio, em que cada estágio ou período é definido por uma estrutura de conjunto que determina todos os novos comportamentos característicos desta etapa” (OSTI, p. 2009, p. 111).

Ao considerar que o indivíduo aprende quando interage com o meio, Piaget também considera que as atividades devem ser resultantes do interesse do indivíduo.

É nesse sentido que, do ponto de vista piagetiano, a educação ou a prática pedagógica precisa estar centrada “na promoção da construção individual dos sistemas de pensamento, considerados condição necessária e suficiente das aquisições escolares” (CASTORINA, 1996, p. 24).

Partindo desse ponto de vista, podemos afirmar que para Piaget, na prática pedagógica, os alunos, por meio do processo de construção espontânea, seriam capazes de adquirir os conhecimentos necessários por meio das atividades de exploração e pesquisa, o que evidencia a redução da importância dos processos de ensino e do papel do professor.

Ao apresentar o modelo de escola referenciado pela teoria piagetiana, Martins e Marsiglia (2015, p. 28) reiteram:

para referendar a teoria piagetiana, a escola deve seguir o aluno em sua atividade espontânea, entendida como aquela que vai garantir que o discente não seja mero receptor. Essas interferências permitem-nos afirmar que para Piaget e seus colaboradores a transmissão do conhecimento é algo indesejável, porque impediria o aluno de refletir por si, inviabilizando seu crescimento intelectual.

Tendo em vista essa formulação teórica, percebe-se que para Piaget o mais importante não são os conteúdos a serem aprendidos, o que realmente importa é o “aprender a aprender”, lema que tem suas origens no escolanovismo, mas que de alguma forma está imbricado nas teorias piagetianas. O escolanovismo tem suas origens no construtivismo que, em linhas gerais, considera que o papel do educador não é primordialmente a transmissão do conhecimento, já que tal ação é vista como algo prejudicial e indesejável no processo de aprendizagem, pois o transmitir conhecimento é visto como algo mecânico, que não leva em consideração a construção e participação do aprendiz, nessa perspectiva, o sujeito cognoscente (aluno) é o conceito fundamental para que ocorra a aprendizagem da escrita. Dessa forma, mais importante que aprender os conteúdos, é necessário aprender a aprender, para que o professor seja de fato apenas um intermediário no processo de ensino e aprendizagem.

Duarte (2011), ao tratar sobre os posicionamentos valorativos nesse lema, afirma que, para o construtivismo, aprender sozinho, sem a transmissão de experiências e conhecimentos do outro, seria o mais desejável, o que contribuiria para a construção da autonomia e do desenvolvimento do ser. Mas, ao discordar

dessa afirmativa, o mesmo autor reitera a necessidade de a educação ser capaz de desenvolver, em cada indivíduo, a capacidade de buscar por si mesmo novos conhecimentos e saberes, contudo, esses saberes que o indivíduo busca sozinho, não podem ser considerados mais desejáveis do que os conhecimentos transmitidos por outras pessoas, e o professor, ao ensinar e transmitir conhecimentos, de maneira alguma está impedindo o desenvolvimento da autonomia nos alunos.

Não obstante a isso é preciso aqui destacar que, embora o termo transmissão tenha sido “caricaturado” como algo prejudicial à criatividade e expressividade da criança, não podemos deixar de destacar o impacto desse equívoco para a perpetuação da marginalidade educacional e reprodução da sociedade de classes. Saviani (2015) argumenta que a educação se refere a elementos que são exteriores ao homem, diz respeito a ideias, a hábitos, a símbolos, a atitudes, dentre outros. Tais elementos, sendo exteriores ao indivíduo, precisam ser assimilados para que haja a constituição da segunda natureza, dos elementos que não são garantidos de forma biológica. Desse modo, a educação escolar cumpre, ou deveria cumprir, essa especificidade: “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2015, p. 2).

Dessa forma, a escola assume papel essencial no processo de socialização dos elementos culturais e do saber historicamente acumulado. Mas como ocorre a socialização desse saber? Arce (2010) explica que a socialização do saber sistematizado e científico não pode ocorrer a não ser pela via da transmissão e assimilação, já que “não há reprodução sem repetição, sem transmissão. Ou seja, a criança precisa ser ensinada e o seu ato de assimilação envolverá a reprodução, a repetição, o esforço com o fim de alcançar-se a automação” (ARCE, 2010, p. 32).

Destaque-se, porém, que, como lembra Saviani (2015), a escola deve adequar e dosar os saberes conforme a especificidade e faixa etária com a qual se trabalha, tendo clareza no fim que se pretende atingir. Segundo o autor, a partir do momento em que a escola passou a transmitir os conhecimentos de forma mecanizada e vazia, ela perdeu de vista seus objetivos, e foi a partir dessa problemática que se instituiu a crítica da Escola Nova em relação à falta de criatividade do modelo tradicional.

Com base na crença de que o aluno aprende em seu tempo e dentro de suas possibilidades, o construtivismo considera que o papel do educador não é

primordialmente a transmissão do conhecimento, já que tal ação é vista como algo prejudicial e indesejável no processo de aprendizagem, e, nessa perspectiva, o sujeito cognoscente (aluno) é o conceito fundamental para que ocorra a aprendizagem da escrita. Dessa forma, Arce (2010) faz uma crítica a essa crença, afirmando que “o ato de planejar ganha novo sentido, trata-se do trabalhar junto, sonhar junto, o professor deixa seu diretivismo de lado e cede espaço para a voz da criança no cotidiano” (p. 27).

Martins e Marsiglia (2015, p. 41 e 43), também se referindo ao construtivismo, destacam que “o educador, portanto, deve funcionar como um apresentador, que por meio de diferentes situações possibilita à criança que ela pense e descubra as particularidades do sistema alfabético, incorporando-os como hipóteses”. Dessa forma, o professor desempenha apenas o papel de guia, de orientador, que auxilia o aluno na aproximação do conhecimento preexistente; é simplesmente um “acessório ao desenvolvimento natural da criança”.

Torna-se claro que essa concepção da aprendizagem da língua escrita está baseada na crença de que as crianças são sujeitos produtores de conhecimentos e que são capazes de reconstruírem por si próprias a linguagem. Ora, com base nesse pressuposto, de que a criança é sujeito construtor da linguagem, os “erros” cometidos ao longo dessa construção fazem parte do processo, o que não significa falta de conhecimento, sendo apenas um “erro construtivo” que permitirá à criança alcançar acertos em etapas posteriores. Ao tratar sobre a visão construtivista acerca do erro, Ferreiro (1993, p. 82) apresenta a seguinte consideração:

Em uma visão construtivista o que interessa é a lógica do erro: trata-se às vezes de ideias que não são erradas em si mesmas, mas aparecem como errôneas porque são sobregeneralizadas, sendo pertinentes apenas em alguns casos, ou de ideias que necessitam ser diferenciadas ou coordenadas, ou, às vezes, ideias que geram conflitos, que por sua vez desempenham papel de primeira importância na evolução.

Em outros termos, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 33) delineiam:

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). Esta noção de erros construtivos é essencial.

Ora, é importante ressaltar que, na visão construtivista, o sujeito cognoscente é ativo no processo de produção do conhecimento e por isso não deve ser visto como um mero receptor de conhecimentos preexistentes, assim, o erro é um “pré-requisito” necessário para o progresso do desenvolvimento do indivíduo e para a produção do conhecimento.

Nessa direção, ao descrever o método e pesquisa de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, Martins e Marsiglia (2015) narram que as autoras acompanharam crianças de várias idades e em diferentes momentos de aquisição da escrita, observando seus registros espontâneos intermediados por entrevistas direcionadas pelo método da indagação, inspirado no “método clínico de Piaget”, que consiste em um diálogo sistemático com a criança, buscando compreender a sequência e lógica de seus pensamentos, a partir de suas respostas mediante o que lhe foi proposto.

De acordo com os resultados da pesquisa descrita no capítulo 6 do livro *Psicogênese da língua escrita*, Ferreiro e Teberosky (1999) destacam que desde a mais tenra idade a criança se relaciona com a leitura e a escrita e suas primeiras tentativas ao escrever são representações feitas por traços ondulados ou círculos e riscos verticais sem continuidade. De acordo com as autoras, as crianças passam por níveis evolutivos no processo de aprendizagem da escrita e por meio de um processo construtivo vai elaborando um sistema próprio de representação. O aprendiz vai criando hipóteses a respeito do código ao longo do processo

Por meio da pesquisa realizada e descrita aqui, Ferreiro e Teberosky interpretaram que, quando as crianças procedentes de classes sociais mais baixas chegam à escola, elas apresentam menos conhecimentos que as de classe média, entretanto, no que diz respeito às condutas no processo de aprendizagem não houve diferenças, ou seja, quando ensinadas, tiveram o mesmo desenvolvimento das crianças da classe média. Frente ao resultado dessa pesquisa, Martins e Marsiglia (2015) apresentam uma severa crítica que convém aqui detalharmos. As autoras, mesmo estando de acordo com a afirmação de que não há condutas exclusivas de um grupo em detrimento de outro, afirmam que o maior equívoco da pesquisa reside no fato de que as crianças que tiverem mais acesso à cultura antes do período escolar escreverão mais rapidamente e terão mais domínio dos conteúdos quando forem alfabetizadas. Essa afirmação aponta para a necessidade de oportunizar, na escola,



os conhecimentos necessários à classe trabalhadora, já que no ambiente extraescolar seu acesso aos bens culturais foi insuficiente.

Desse modo, trataremos a seguir sobre os fundamentos da Psicologia Histórico-cultural, buscando evidenciar as contraposições existentes entre as teorias Construtivistas e Histórico-Cultural.

Fundamentos filosóficos da psicologia histórico-cultural

Neste item, objetivamos expor algumas considerações sobre os fundamentos filosófico-metodológicos da psicologia histórico-cultural, evidenciando as contraposições existentes entre as duas teorias.

Inicialmente é preciso ressaltar que a psicologia histórico-cultural foi formulada pelo psicólogo russo Lev Semenovich Vigotski (1896-1934) com a participação de outros pesquisadores. Dentre eles destacamos Alexei Nikolaevich Leontiev (1904-1979) e Alexander Remanovich Luria (1902-1977), que, amparados pelo método materialista dialético, procuraram estabelecer suas formulações com base na lógica dialética, buscando desenvolver suas análises de forma a captar não apenas as manifestações aparentes, mas visando uma análise “causal, fundada na dialética entre processo e produto” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 8).

Destacamos oportunamente que, embora tenha tido uma morte precoce, Vigotski foi contemporâneo de Jean Piaget, e assim que teve acesso às suas obras formulou muitas críticas às suas teses, embora considerasse o trabalho de Piaget como um avanço à psicologia, chegando a reconhecer a “riqueza do método clínico adotado por Piaget, no estudo do processo cognitivo individual, e a semelhança de interesse no estudo da gênese dos processos psicológicos” (REGO, 1995, p. 33).

É importante lembrar que, como já mencionamos anteriormente, para Piaget, o homem é concebido como um ser natural, que aos poucos vai se tornando social. Para ele, o homem não possui características específicas que o distingue dos demais seres vivos. Notemos que esse fundamento foi um dos principais a ser criticado pelos proponentes da psicologia histórico-cultural. Por isso, Vigotski evidenciou a natureza social do homem, rompendo com a concepção fragmentária e dicotômica de Piaget, na qual o homem é um ser natural e se torna um ser social. Para Vigotski, as características

humanas não estão presentes desde o nascimento, elas são resultantes “da interação dialética do homem e seu meio sociocultural” (REGO, 1995, p. 41).

Martins e Marsiglia (2015) ressaltam a evidente discrepância nas proposições de Piaget e Vigotski no que se refere às influências do meio no sujeito. Segundo as autoras, Piaget estudou a relação indivíduo-sociedade, todavia, supondo que não existe prevalência de um sobre o outro, diferentemente, para Vigotski, a criança é um ser social desde a sua mais tenra idade, e na constituição biológica dos sujeitos, a sociedade não é apenas uma força externa e separada do indivíduo; ela é aquilo que o constitui.

Martins e Marsiglia (2015), ao descreverem a concepção de homem para a psicologia histórico-cultural e sua implicação com a educação escolar, destacam que o homem é um ser social e seu desenvolvimento está condicionado à sua atividade vinculada à natureza. O homem, portanto, é um ser que a princípio não agrega características que lhe assegurem como ser humano; o processo de aquisição dessas características se dá pela apropriação do que é transmitido pela “prática histórico-social”.

Martins e Marsiglia (2015, p. 20) esclarecem a concepção de Vigotski sobre essa interpretação:

o desenvolvimento psíquico resulta do entrelaçamento e das contradições instaladas entre as “duas linhas” que regem a vida humana, ou entre dois processos: o biológico e o cultural. Por essa orientação, afirmou a intervinculação e interdependência entre ambos, de sorte que o comportamento efetivamente humano não resulta nem de um enraizamento biológico, nem de um determinismo social, mas da unidade contraditória instaladas entre natureza e cultura por meio do trabalho, atividade que, por excelência, engendra a relação do sujeito com seu entorno físico e social.

Portanto, como se nota, os pressupostos da psicologia histórico-social sofreram significativa influência da teoria dialética-materialista, de forma que as concepções de Marx e Engels sobre sociedade, trabalho, relação homem-natureza, dentre outros, serviram de fundamentos para postular e fundamentar as teses de Vigotski sobre o desenvolvimento humano. O trabalho, nessa perspectiva, é um dos fundamentos que interferiram na concepção de desenvolvimento da escrita.

Ao expor sobre as bases teóricas da pedagogia histórico-crítica, Saviani (2015, p. 119) assim a contextualiza:

é óbvio que a contribuição de Marx é fundamental [...] trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo.

Nesta perspectiva, percebemos a relação dialética entre a escola e a sociedade, sendo que a escola é condicionada pelo que perpassa na sociedade, mas ao mesmo tempo a escola pode influenciar na transformação da sociedade, desde que cumpra sua especificidade e função social.

Rego (1995) afirma que na perspectiva vigotskiana, o pressuposto principal da história humana consiste na existência de indivíduos concretos, que, na luta pela sobrevivência, estabelecem relações entre si com a natureza por meio do trabalho. Mesmo fazendo parte da natureza, o homem se diferencia dela na medida em que a transforma de forma consciente para suprir suas necessidades. Ao fazer essa interação, o homem se humaniza, já que provoca transformações recíprocas, construindo e transformando a si mesmo como também modificando a natureza, criando, assim, novas condições em sua existência.

É assim que, ao explicar a relação entre trabalho e desenvolvimento da escrita, Martins e Marsiglia (2015) analisam que o homem somente se constitui como tal quando produz seus próprios meios de vida, e o trabalho se constitui, então, como atividade especificamente humana que é antecipada mentalmente. O trabalho constrói uma “segunda natureza” no homem. Isso significa dizer que antes do homem agir na prática ele idealiza sua ação. Em outras palavras, significa dizer que o homem se utiliza de signos para mediar sua relação com a realidade, sendo que “o signo por excelência, o signo dos signos” é a própria linguagem. A linguagem expressa o pensamento por meio de sinais sonoros, e a escrita, nesse sentido, é o registro da fala, registro do signo sonoro.

Em concordância com essa abordagem, Rego (1995, p. 96) mostra também a relação do trabalho com a linguagem. Segundo a autora,

A necessidade de intercâmbio entre os homens no processo de trabalho possibilitou o aparecimento da linguagem como veículo de comunicação e

apropriação do conhecimento historicamente construído pela espécie humana. Sendo assim, o desenvolvimento de sua consciência não se limita a sua experiência pessoal, pois seu pensamento passa a ser mediado pela linguagem. Diferente dos animais, o produto da atividade (do trabalho) humana existe antes na mente do sujeito como imagens psíquicas (conteúdo de sua consciência), que mediatizam a sua realização.

É a partir desses pressupostos que afirmamos que a teoria histórico-cultural, ou sócio-histórica elaborada por Vigotski se dedicou ao estudo das funções psicológicas superiores, explicitamente humanas. Segundo Oliveira (1996, p. 39), as funções psicológicas superiores consistem

No modo de funcionamento psicológico tipicamente humano, tais como a capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação etc. Esses processos mentais são considerados sofisticados e 'superiores', porque referem-se a mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas, processos voluntários que dão ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente.

E é justamente nesse aspecto que encontramos uma das mais relevantes diferenças entre as teorias de Piaget e Vigotski. Oliveira (1996) explica que a teoria piagetiana apresenta o desenvolvimento cognitivo como um processo de construção de estruturas lógicas mediadas por mecanismos endógenos. A intervenção social externa torna-se apenas "facilitadora" ou "obstaculizadora" desse desenvolvimento. Nesse caso, a aprendizagem é derivada do desenvolvimento; em outras palavras, o desenvolvimento é condição prévia para que haja o aprendizado. Contrariando essa teoria, Vigotski, por meio da teoria histórico-social, apresenta o desenvolvimento por meio de uma formação de funções psíquicas superiores como internalização, que, por meio da cultura, influencia na formação do sujeito social tornando-o interativo com o meio. Assim sendo, a aprendizagem não é secundária ao desenvolvimento, é orientadora do desenvolvimento.

Essas suposições incidem em consequências relacionadas à prática educativa. Para Piaget, o desenvolvimento cognitivo se dá por meio das interações com o mundo e com os objetos, e, dessa forma, a própria criança é quem elabora os saberes, e o professor, assim como a prática educativa, apenas facilita essa produção. No caso de Vigotski, ao afirmar a influência das funções psíquicas superiores na formação do sujeito, ele valoriza a escola e confere grande importância à transmissão dos conteúdos escolares.

Ainda sobre as consequências da relação aprendizagem e desenvolvimento para a prática educativa, o próprio Vigotski (2007) elaborou uma severa crítica às abordagens que admitem que o desenvolvimento seja um pré-requisito para o aprendizado. Segundo o autor, ao admitir que o aprendizado seja posterior ao desenvolvimento, “nenhuma instrução se mostrará útil [...] exclui a noção de que o aprendizado pode ter um papel no curso do desenvolvimento ou maturação daquelas funções ativadas durante o próprio processo de aprendizado” (p. 88-89).

Considerando que o aprendizado antecede o desenvolvimento, Vigotski (2007) elabora uma análise sobre a relação entre aprendizado e desenvolvimento. O ponto de partida para essa discussão baseia-se no fato de que o conhecimento acontece mesmo antes das crianças frequentarem a escola.

Dito isso, é oportuno lembrar que, como já mencionamos, na perspectiva piagetiana, o desenvolvimento se constitui como a evolução da filogenia humana, que por ser de origem biológica, precisará apenas de ser ativado por meio da ação do organismo com o meio físico e social. Em contrapartida, podemos avançar em conhecer como o processo de desenvolvimento é estabelecido na psicologia histórico-cultural. Rego (1995, p. 61) esclarece que:

Para Vigotski, o desenvolvimento do sujeito humano se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social. Assim, o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro (outras pessoas do grupo cultural), que indica, delimita e atribui significados à realidade. Por intermédio dessas mediações, os membros imaturos da espécie humana vão pouco a pouco se apropriando dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura, enfim, do patrimônio da história da humanidade e de seu grupo cultural. Quando internalizados, esses processos começam a ocorrer sem a intermediação de outras pessoas.

Desse modo, percebe-se a importância das interações do meio e do outro no desenvolvimento do sujeito. Assim, não se pode negar as definições biológicas do homem, entretanto, é necessário atribuir importância às interações com outros indivíduos da sua espécie, às interações sociais. De igual modo, é preciso deixar claro que, embora o processo de ensino-aprendizagem seja importante na teoria histórico-cultural, é importante evidenciar que, ao longo da vida do indivíduo, esse processo também ocorre de maneira informal, quando na interação do sujeito com a cultura.

Avançando a essa análise e tendo como fundamento o fato de que é o aprendizado que possibilita e move o processo de desenvolvimento, Vigotski identifica dois níveis de desenvolvimento, a saber, o nível de desenvolvimento real ou efetivo e o nível de desenvolvimento potencial.

Vigotski (2007) afirma que é necessário fazer uma combinação entre aprendizado e nível de desenvolvimento da criança, apontando a importância do conhecimento sistematizado, ou seja, a importância da escola para o desenvolvimento da criança. Nas palavras de Rego (1995, p. 72-73):

O nível de desenvolvimento real pode ser entendido como referente àquelas conquistas que já estão consolidadas na criança, aquelas funções ou capacidades que ela já aprendeu e domina, pois já consegue utilizar sozinha, sem assistência de alguém mais experiente da cultura (pai, mãe, professor, criança mais velha, etc.) [...] O nível de desenvolvimento potencial também se refere àquilo que a criança é capaz de fazer, só que mediante a ajuda de outra pessoa (adultos ou crianças mais experientes). Nesse caso, a criança realiza tarefas e soluciona problemas através do diálogo, da colaboração, da imitação, da experiência compartilhada e das pistas que lhe são oferecidas.

Uma vez estabelecidas essas zonas de desenvolvimento, Vigotski avança na definição da zona de desenvolvimento próximo. Esta é definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, é o “intervalo” entre aquilo que a criança costuma fazer de forma independente e aquilo que ela realiza sob a orientação de um adulto ou de pessoas mais capazes.

Considerações finais

A partir das premissas estabelecidas nesse artigo, procuramos fornecer elementos requeridos para a compreensão de alguns fundamentos da psicologia histórico-cultural, já que à luz desses dados visamos estabelecer as contraposições entre ambos.

Concluimos que, de acordo com Oliveira (1996), tanto Emilia Ferreiro quanto Luria concebem a ideia de que a escrita não é apenas um código de transcrição da língua oral. Para ambos, a escrita é um sistema de representação da realidade, e o processo de alfabetização se inicia mesmo antes da criança frequentar uma escola. Uma diferença acentuada entre a concepção de Ferreiro e de Luria diz respeito ao

foco de atenção dessas teorias: “enquanto a teoria de Ferreiro está centrada na natureza interna da escrita, a de Vigotski e Luria centra-se nas funções desse sistema para seus usuários” (OLIVEIRA, 1996, p. 65).

Em suma, as concepções de alfabetização baseadas nas teorias de Emilia Ferreiro e de Alexander Romanivich Luria, destacamos que, embora a psicogênese da língua escrita alicerçada no construtivismo tenha se apresentado uma concepção da alfabetização mais aceita, estudada e adotada nas práticas pedagógicas das escolas públicas, acreditamos que, em certos aspectos, o enfoque biologizante que ela traz é errôneo e incorre em alguns aspectos negativos, como, por exemplo, o espontaneísmo, o não diretivismo adotado pelos professores e crença de que ao professor, compete apenas facilitar o processo individual de desenvolvimento cognitivo, que nessa perspectiva, tal desenvolvimento é tido como natural (biológico) e não cultural (mediado pelos instrumentos culturais).

Gostaríamos, por fim, de esclarecer que não esgotamos neste texto a temática acerca das contraposições entre as duas teorias mencionadas. Todavia, procuramos colaborar para um movimento reflexivo que “lançasse luz” a uma discussão das diferenças entre a concepção de alfabetização para o construtivismo e para a psicologia histórico-cultural.

Ao identificar as contraposições entre as perspectivas construtivista e histórico-cultural referentes à alfabetização, vimos que o processo de desenvolvimento humano, a concepção de homem e a aprendizagem se diferem para cada uma das teorias, o que acaba por definir o modelo de escola, a prática educativa e o tipo de alfabetização em cada uma das teorias. Ao tratarmos sobre a prática pedagógica e a alfabetização baseada na pedagogia histórico-crítica, concluímos que de fato a psicogênese da língua escrita alicerçada no construtivismo tem sido a concepção da alfabetização mais aceita, estudada e adotada nas práticas pedagógicas das escolas públicas. E aqui cabe ressaltar que, tendo no horizonte esses entendimentos, com o findar dessa pesquisa, ainda restou a inquietação no sentido de continuarmos pesquisando sobre a alfabetização articulada com os atributos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.



Referências

ARCE, A. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. *In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (org.). Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?: em defesa do ato de ensinar.* Campinas: Alínea, 2010. p.13-36.

CASTORINA, J. A. O debate Piaget-Vygotsky: a busca de um critério para sua avaliação. *In: CASTORINA, J. A. et al. Piaget-Vygotsky. novas contribuições para o debate.* São Paulo: Ática, 1996. p. 9-51.

CHAKUR, C. R. de S. L. *A desconstrução do construtivismo na educação: crenças e equívocos de professores, autores e críticos* [online]. São Paulo: Unesp, 2015.

CHAKUR, C. R. de S. L.; SILVA, R. de C. da; MASSABNI, V. G. O construtivismo no Ensino Fundamental: um caso de desconstrução. *In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27., 2004, Caxambu. Anais [...].* Caxambu, 2004. p. 1-18.

DANGIO, M. dos S.; MARTINS, L. M. A concepção histórico-cultural de alfabetização. *Germinat: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 210-220, jun. 2015.*

DUARTE, N. *Vygotsky e o "aprender a aprender".* Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. São Paulo: Autores Associados, 2011.

FERREIRO, E. *Com todas as Letras.* 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita.* Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREITAS, M. T. de A. *Vygotsky e Bakhtin.* Psicologia e Educação: um intertexto. São Paulo: Ática, 2000.

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. *As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita.* Campinas: Autores Associados, 2015.

MATOS, A. A. Fundamentos da teoria piagetiana: esboço de um modelo. *Revista Ciências Humanas, Unital, v. 1, n. 1, p. 1-13, 2008.*



MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. de. Psicogênese da Língua Escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pró-Reitoria de Graduação. *Caderno de formação: formação de professores. Bloco 02: Didática dos conteúdos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2. p. 36-57. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40138>. Acesso em: 8 jul. 2018.

OLIVEIRA, M. K. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. *In*: CASTORINA, José Antônio; FERREIRO, Emilia; LERNER, Delia; OLIVEIRA, Marta Kohl. (org.). *Piaget e Vygotsky: novas contribuições para o debate*. Ática: São Paulo, 1996. p. 51-83.

OSTI, A. Concepções sobre desenvolvimento e aprendizagem segundo a psicogênese piagetiana. *Revista de Educação*, São Paulo, v. XII, n. 13, p. 109-118, 2009.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. *Germinar: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.