

A PRESENÇA DO CONSTRUTIVISMO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM LINGUAGEM NO BRASIL

Thiago Wedson Hilario¹
Denise Ferreira Pinto²
Rosa Silva Pereira de Souza³
Kênia Assis Chaves Viana⁴
Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz⁵
Joana Peixoto⁶

RESUMO

A partir da década de 1980, é perceptível a ‘invasão’ do construtivismo no cenário educacional brasileiro, em especial nos processos didático-pedagógicos relacionados à alfabetização em linguagem. Considerando a importância de elucidar essa invasão numa perspectiva crítica, fez-se uma pesquisa do tipo revisão bibliográfica, na busca por compreender como o construtivismo, de teoria psicológica, se constituiu como abordagem didático-pedagógica no processo de alfabetização em linguagem nos anos iniciais do ensino fundamental. Neste texto, objetiva-se apresentar uma breve explanação sobre o construtivismo Piagetiano, seguido de um estudo histórico quanto aos avanços deste enfoque no cenário educacional brasileiro. Nesse contexto, é trazido ao texto alguns aspectos referentes à psicogênese da língua escrita, proposta de alfabetização baseada nos estudos Piagetianos e, por fim, buscou-se evidenciar os contrapontos existentes no que concerne à ‘invasão’ construtivista no espaço educacional do Brasil.

Palavras-Chave: Construtivismo, Alfabetização, Psicogênese da língua escrita,

THE PRESENCE OF CONSTRUCTIVISM IN THE LITERACY IN LANGUAGE PROCESS IN BRAZIL

ABSTRACT

From the 1980s onwards, the “invasion” of constructivism in the Brazilian educational scenario is perceptible, especially in the didactic-pedagogical processes related to literacy in language. Considering the importance of elucidating this invasion from a critical perspective, a research of the bibliographical review type was carried out, in the search to understand how constructivism, of psychological theory, was constituted as a didactic-pedagogical approach in the process of literacy in language in the early years of the elementary School. This text aims to present a brief explanation about Piagetian constructivism, followed by a historical study regarding the advances of this approach in the Brazilian educational scenario. In this context, some aspects related to the psychogenesis of written language are brought to the text, a literacy proposal based on Piagetian studies, and finally, we seek to highlight the existing counterpoints regarding the constructivist “invasion” in the educational space in Brazil.

Keywords: Constructivism, Literacy, Psychogenesis of written language.

Recebido em 21 de julho de 2023. Aprovado em 17 de novembro de 2023

¹ Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Jataí. e-mail: thiago.wedson@gmail.com

² Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Jataí. e-mail: denisefnogueira@hotmail.com

³ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Jataí. e-mail: rosasilva416@gmail.com

⁴ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Jataí. e-mail: keniachavesviana32@gmail.com

⁵ Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. e-mail: vanderleida@gmail.com

⁶ Doutora em Ciências da Educação, pela Universidade Paris 8 Vincennes Saint-Denis. e-mail: joana.peixoto@ifg.edu.br

INTRODUÇÃO

A partir da década de 1980, é perceptível a “invasão” do construtivismo no campo educacional brasileiro (LEÃO, 1999). Realidade que ainda persiste, e não se pode negar, já que diversos professores que hoje trabalham com a alfabetização foram alfabetizados pelos Ciclos Básicos de Alfabetização⁷, ou alfabetizados por educadores formados no então conhecido Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)⁸. Contudo, diversos pesquisadores, como Castorina (2008, 2011), Chakur (2014) e Duarte (2011) apresentam os diversos “equivocos” que foram persistindo e desvirtualizando uma abordagem psicológica para operações didático-pedagógicas.

Desse modo, objetiva-se neste trabalho apresentar a abordagem Construtivista no contexto histórico do processo de alfabetização em linguagem no Brasil, a qual se fez e ainda se faz presente em escolas e centros de formação de professores.

Considerando importante elucidar essa “presença” de uma perspectiva crítica, fez-se uma pesquisa do tipo revisão bibliográfica, na busca de compreender como o construtivismo, de teoria psicológica, se constituiu como abordagem pedagógica no processo de alfabetização em linguagem nos anos iniciais do ensino fundamental. Os principais autores estudados foram Chakur (2014), Duarte (2008, 2011), Ferreiro e Teberosky (1999), Leão (1999), Martins e Marsiglia (2015), Mortatti (2008).

Para o alcance do objetivo, o texto está organizado em quatro seções, seguidas de considerações finais: na primeira, apresenta-se a abordagem construtivista em relação à produção do conhecimento; na segunda, discutem-se os avanços dessa abordagem no contexto educacional brasileiro; na terceira, são apresentados alguns aspectos referentes à psicogênese da língua escrita, proposta de alfabetização baseada nos estudos construtivistas de Piaget; na quarta, apresentam-se perspectivas críticas em relação ao construtivismo na alfabetização, evidenciando os contrapontos concernentes à “invasão” construtivista na educação brasileira.

A Abordagem Construtivista e a Construção do Conhecimento

O principal expoente do pensamento construtivista é o biólogo e psicólogo suíço Jean William Fritz Piaget (1896-1980), que buscou descrever os processos de aquisição do conhecimento pelo indivíduo cognoscente. Um dos principais conceitos apresentados por ele refere-se aos mecanismos de funcionamento da inteligência do sujeito a partir da interação com o meio social no qual está inserido, e as formações das estruturas cognitivas durante o processo de desenvolvimento.

Para Coll (1998 *apud* CHAKUR, 2014), a teoria genética de Piaget é oriunda da Escola de Genebra e baseada na aprendizagem significativa, dos organizadores prévios e na teoria da assimilação de Ausubel⁹. Além de se amparar no idealismo Kantiano¹⁰ e no método positivista

⁷ Os ciclos de alfabetização foram criados pelo Ministério da Educação (MEC) entre 2004 e 2006, tendo em vista a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos em todo o país, em decorrência da Lei 11.274, de 06/02/2006.

⁸ O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores foi instituído no final do ano 2000 pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC) com o objetivo de oferecer novas técnicas de alfabetização, tendo como base as transformações nas práticas de ensino da leitura e da escrita ocorridas a partir de 1985 com as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberoski e a publicação da obra *Psicogênese da Língua Escrita*.

⁹ David Ausubel (1918-2008) considera que a assimilação de conhecimentos realiza-se a cada instante que uma nova informação atua com outra já existente na estrutura cognitiva (subsunções); e que o processo contínuo da aprendizagem significativa acontece somente com a integração de conceitos relevantes.

¹⁰ Na perspectiva do Idealismo Kantiano, os fenômenos da realidade objetiva, por serem incapazes de se mostrar

lógico-formal (MARTINS; MARSIGLIA, 2015). Diniz *et al* (2022) acrescentam que o pensamento piagetiano não concebe o indivíduo como um simples depósito de informações, mas como um ser humano capaz de construir seu próprio conhecimento, dado que a natureza assimiladora não é apenas registradora, mas se desenvolve através de mecanismos interativos e construtivos, numa relação entre sujeito cognoscente e objeto cognoscível.

Sobre essa noção de desenvolvimento no construtivismo piagetiano Chakur (2014) esclarece:

Para Piaget, desenvolvimento refere-se a um processo de organização e reorganização *estrutural*, e não meramente de mudança local ou pontual; e esse processo é regulado por mecanismos adaptativos ou funcionais (assimilação e acomodação) que ressaltam a importância da interação entre o indivíduo e seu ambiente (físico, social). É um processo que se manifesta em níveis qualitativamente distintos que seguem uma ordem constante, cada um dos quais expressando uma nova organização cognitiva (Chakur, 2014, p. 22, grifo do autor).

Do mesmo modo, não se deve pensar na noção de progresso como uma situação cumulativa e progressiva. A autora aponta que o progresso no construtivismo piagetiano não se confunde com simples adição cumulativa de conhecimentos, nem pode ser pensado sem ter em conta o nível alcançado anteriormente pelo sujeito em determinada esfera de conhecimento; ele é construtivo no sentido de que as reorganizações parciais conduzem, em certos momentos, às reestruturações totais.

Tais estruturações podem ser apresentadas pelos modelos de desenvolvimento cognitivo, apresentados por Piaget (1975), no qual é explicado mediante a compreensão da organização em grandes períodos, ou estágios com suas fases particulares (sensório-motor; pré-operatório; operatório concreto e operatório formal), nos quais se constituem sucessivas equilíbrios; etapas em direção ao equilíbrio. Carvalho e Assis (2020) expõem que o equilíbrio é alcançado em um ponto, a estrutura é integrada em um novo sistema em formação, até que um novo equilíbrio seja sempre mais estável e o conhecimento sempre mais extenso.

Nesse sentido, o equilíbrio é definido pela reversibilidade pois, considerar que há uma marcha em direção ao equilíbrio, significa que o desenvolvimento intelectual é caracterizado pela crescente reversibilidade. Por isso, a reversibilidade é a característica mais aparente do ato de inteligência, capaz de desvios e retornos (PIAGET, 1975, p. 41).

Leão (1999) lembra que o processo de equilíbrio ocorre pela interação de dois processos simultâneos: a organização interna e a adaptação ao meio. E que, para a aquisição do conhecimento, também se faz presente a figura da adaptação, definida por Piaget como própria do desenvolvimento da inteligência, a qual acontece por meio de dois processos complementares: assimilação e acomodação.

Sobre a inteligência, Piaget (1975) esclarece:

aos homens exatamente tais como são, não aparecem como coisas-em-si, mas como representações subjetivas construídas pelas faculdades humanas de cognição. Esta forma de idealismo afirma que o ego transcendental consegue apreender conhecimento através dos sentidos e também de conceitos centrais, as categorias (LANG DA SILVEIRA, 2002).

Com efeito, a inteligência é assimilação na medida em que incorpora nos seus quadros todo e qualquer dado da experiência. [...] A assimilação nunca pode ser pura, visto que, ao incorporar novos elementos nos esquemas anteriores, a inteligência modifica incessantemente os últimos para ajustá-los aos novos dados. Mas, inversamente, as coisas nunca são conhecidas em si mesmas, porquanto esse trabalho de acomodação só é possível em função do processo inverso de assimilação (Piaget, 1975, p. 18).

Desse modo, o que se percebe é que os esquemas de assimilação se modificam e se configuram a cada estágio de desenvolvimento. Castorina (2008) elucida que a teoria piagetiana apresenta o processo de construção de estruturas lógicas, explicadas por mecanismos endógenos¹¹, e para a qual a intervenção social externa só pode ser “facilitadora” ou “obstaculizadora”.

Os estágios de desenvolvimento apresentados pela teoria piagetiana talvez sejam um dos elementos mais utilizados pelos educadores quando levam para o pedagógico, no entanto o que se deve observar é que a caracterização dessas etapas de desenvolvimento se dá primordialmente pelo viés da biologização¹², em detrimento da construção social do saber:

O desenvolvimento mental da criança surge, em síntese, como sucessão de três grandes construções, cada uma das quais prolonga a anterior, reconstruindo-a primeiro num plano novo para ultrapassá-la em seguida, cada vez mais amplamente. Isto já é verdade em relação à primeira, pois a construção dos esquemas sensório-motores prolonga e ultrapassa a das estruturas orgânicas ao longo do curso da embriogenia. Depois a construção das relações semióticas, do pensamento e das conexões interindividuais interioriza os esquemas de ação, reconstruindo-os no novo plano da representação e ultrapassa-os, até constituir o conjunto das operações concretas e das estruturas de cooperação. Enfim, desde o nível de 11-12 anos, o pensamento formal nascente reestrutura as operações concretas, subordinando-as a estruturas novas, cujo desdobramento se prolongará, desde a adolescência e toda vida ulterior (com muitas outras transformações ainda) (PIAGET, 1975. p. 131).

Complementando esse entendimento, Leão (1999), ao interpretar a obra de Piaget, explana que, na divisão piagetiana da evolução mental em grandes períodos e em subperíodos, há obediência aos seguintes critérios: 1) ordem de sucessão constante, 2) cada estágio é caracterizado por uma estrutura de funções, e 3) as estruturas de conjunto são integrativas e não se substituem umas às outras. A partir desses critérios o genebrino caracterizou quatro grandes períodos no desenvolvimento das estruturas cognitivas, que se relacionam também com o desenvolvimento da afetividade e da socialização da criança: estágio da inteligência sensório-motora; inteligência simbólica ou pré-operatória; inteligência operatória concreta; e estágio da inteligência formal (Quadro 1).

¹¹ Que se origina no interior de um organismo, de um sistema ou se desenvolve pela influência de fatores externos

¹² Modelo no qual o ser humano é tomado pela sua constituição corpórea física (conjunto de aparelhos, digestivo, circulatório, muscular)

Quadro 1 – Estágios de Desenvolvimento Piagetiano

Estágios	Idade aproximada	Capacidade desenvolvida
Sensório-Motora	0 a 2 anos	- Formam a base de todos os processos cognitivos do indivíduo. - Estabelecem-se as bases para a construção das principais categorias do conhecimento que possibilitam ao ser humano organizar a sua experiência na construção do mundo: objeto, espaço, causalidade e tempo.
Pré-Operacional	2 a 7 anos	- Realiza-se a transição entre a inteligência propriamente sensório-motora e a inteligência representativa. - A inteligência tem acesso ao nível da representação, à linguagem e ao pensamento. - O pensamento da criança é dominado pela representação imagística de caráter simbólico.
Operacional-Concreto	7 a 11 anos	- Aquisição da reversibilidade lógica. - Capacidade de se representar uma ação e a ação inversa ou recíproca que a anula. - O equilíbrio das trocas cognitivas entre a criança e a realidade é mais estável, mais sólido e mais aberto quanto ao seu alcance.
Operacional-Formal	11 ou mais	- As operações se desligam progressivamente do plano da manipulação concreta. - Acesso a um raciocínio hipotético-dedutivo.

Fonte: Adaptado de Rappaport, Fiori e Davis (1981).

Castorina (2008) afirma que o enfoque construtivista para interpretar o desenvolvimento dos conhecimentos é uma tentativa de superar o dualismo entre sujeito e objeto, e sobre este aspecto o sujeito sempre aparece construindo seu mundo de significados ao transformar sua relação com o real.

Todavia, ao se considerar a fundamentação teórica global do construtivismo, logo se compreende que as interações entre o objeto do saber e o sujeito integram possibilidades de aprendizagem, desde que baseado em experiências e mediação contínuas do professor (COSTA, 2021). Isso porque o conhecimento não deve ser concebido como espontâneo, ou mecanicamente transmitido pelo meio exterior, mas sim se deve dar pela interação.

Deste modo, a interação é vista como o principal elemento para o desenvolvimento do conhecimento, e nesse sentido é considerado que o sujeito aprende interagindo com o meio e sua inteligência resulta de seus campos de interesses. Nesse ponto, Martins e Marsiglia (2015, p. 28) inferem que é possível afirmar que para Piaget e seus colaboradores a transmissão do conhecimento é algo indesejável, porque impediria o aluno de refletir sobre si.

Já Diniz *et al* (2022) evidenciam que na abordagem construtivista o indivíduo se torna o ponto principal do seu próprio aprendizado, tornando a figura do professor a de um intermediador, responsável por mostrar aos alunos como chegar as suas próprias respostas. E é nesse aspecto que teóricos Histórico-Culturais criticam a teoria construtivista por priorizar a capacidade que o ser humano tem de chegar à sua própria construção por si só através de seus conhecimentos e vivências.

No Brasil, o construtivismo piagetiano foi amplamente divulgado nos ambientes acadêmicos, o que o levou a se tornar uma corrente hegemônica dentre os alfabetizadores, especialmente a partir dos estudos da psicolinguista Emília Ferreiro e a adoção da psicogênese

de língua escrita¹³ nas redes de educação.

Construtivismo no Brasil: Avanços sobre o Pedagógico Brasileiro

No Brasil, os primeiros relatos sobre o construtivismo surgem a partir dos estudos da psicolinguista Emília Ferreiro, em relação à obra de Piaget. E, principalmente, quanto a ampla divulgação da obra, *Psicogênese da Língua Escrita* (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), na qual as autoras apresentam um novo prisma para o processo de alfabetização em língua escrita, com a proposição de níveis/hipóteses definidas para diagnóstico e avanços das crianças em fase de alfabetização.

Antes, porém, já se observa a construção de um cenário em que emerge a possibilidade de novas correntes no espaço nacional, conforme descrição no Quadro 2.

Quadro 2: Cenário das correntes educacionais no Brasil

1920 - 1940	O movimento escolanovista é disseminado e, com ele, a influência da Psicologia Funcionalista sobre métodos de ensino e a ênfase na atividade e no interesse do aluno.
1950-1970	O tecnicismo predomina na educação brasileira, com a influência do behaviorismo. O ensino deve ser objetivo, operacionalizado e regido por princípios de racionalidade, eficiência e produtividade.
A partir dos anos de 1970	O Construtivismo de Piaget e a abordagem Sócio-Histórica de Vigotski convivem com as críticas sociológicas às pedagogias escolanovista e tecnicista e ao “psicologismo” na educação
Atualmente	Pode-se afirmar que continua a tendência anterior, mas tomando o Construtivismo como uma teoria pedagógica não diretivista, numa espécie de retorno ao escolanovismo.

Fonte: Adaptado de Chakur (2014).

Tem-se relatos da divulgação da obra de Piaget no Brasil, já a partir dos anos 1950 com a criação das faculdades de filosofia e dos cursos de formação pedagógica (CHAKUR, 2014). Além disso, nas décadas de 1970 e 1980, são observados a criação de cursos de pós-graduação e de grupos de estudos piagetianos, o que faz com que o construtivismo deixe de servir apenas à instrumentação da ação pedagógica nas escolas, e passe a fundamentar as pesquisas na área da pedagogia.

Nardi e Gatti (2004), pesquisando as investigações construtivistas no ensino de ciências, apontam que já a partir da década de 1970 os investigadores em Ensino de Ciências concentram seus estudos para as noções espontâneas que os estudantes trazem para a sala de aula, previamente ao ensino formal; indicam que esses trabalhos contribuíram para o fortalecimento de um então chamado “paradigma construtivista” na investigação sobre o ensino e a aprendizagem.

De acordo com Mortatti (2016), a necessidade de superação dos problemas sociais, políticos e educacionais gerados pela ditadura militar instaurada em 1964, em especial os problemas da alfabetização e do analfabetismo, levaram os educadores a visualizarem na teoria construtivista uma “revolução conceitual”. A autora apresenta que, inicialmente, a teoria se caracterizava como contra-hegemônica, estando indicada dentre as práticas pedagógicas de

¹³ Teoria que estuda como se organiza o pensamento das crianças durante a aprendizagem da leitura e da escrita, concebendo-as como protagonistas desse processo.

“esquerda”, todavia, após figurar como teoria predominante no cenário brasileiro, consolidou-se como hegemônica.

Sob o ponto de vista das teorias pedagógicas hegemônicas ou contra-hegemônicas, considera-se o exposto por Saviani (2008, p. 11):

Do ponto de vista da relação da educação com a sociedade, as teorias pedagógicas dividem-se em dois grandes grupos: aquelas que procuram orientar a educação no sentido da conservação da sociedade em que se insere, mantendo a ordem existente; e aquelas que buscam orientar a educação tendo em vista a transformação da sociedade, posicionando-se contra a ordem existente. As primeiras são chamadas pedagogias hegemônicas porque, correspondendo aos interesses dominantes, tendem a hegemônizar o campo educativo. As segundas transformam a ordem vigente.

Desse modo, Mortatti (2016) afirma que a opção pelo construtivismo representou a principal semelhança entre representantes de grupos políticos “de esquerda”, formado por educadores liberais progressistas e preocupados com uma proposição oficial para a alfabetização pública escolar. Desse modo, a partir da década de 1980 foram enfatizados os fundamentos e as aplicações da teoria construtivista, em especial a fundamentação teórica centrada na epistemologia genética e as “didáticas construtivistas” contidas em documentos oficiais (MORTATTI, 2008).

Oficialmente, tal proposição se fez presente, na década de 1990, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997), e já nas primeiras décadas dos anos 2000, integra a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2018). Contudo, Nóbrega (2020) esclarece que, em relação à BNCC, deve-se ponderar que talvez ela não seja construtivista exatamente no desenho que sugeriam as práticas com base nos PCNs e na formação do PROFA, citando a necessidade de pensar essa perspectiva de construtivismo.

Muylaert (2020) afirma que no Brasil o construtivismo, ainda, é a principal corrente teórica que fundamenta a prática didático-pedagógica dos professores alfabetizadores; que eles se apropriam dos fundamentos teóricos e fazem um exercício de transposição didática a fim de transformar em prática pedagógica os pressupostos teóricos do construtivismo. Tal movimento é entendido por Mortatti (2016) como “construtivismo à brasileira”, manifestando-se por reiteradas apropriações ecléticas e relacionando com um “conceito brasileiro de alfabetização”. Não obstante, a autora adverte que esse movimento passou a integrar o senso comum pedagógico e foi incorporado à prática docente dos alfabetizadores brasileiros, que em diversas situações sequer leram os textos de Emília Ferreiro.

Sobre esse aspecto, apresenta-se, a seguir, a influência construtivista no processo de alfabetização no Brasil que foi e continua sendo materializado sob a teoria da psicogênese da leitura e escrita.

Alfabetização e a Psicogênese da Leitura e Escrita: uma abordagem construtivista

A alfabetização no sentido tradicional foi vista como uma aquisição de códigos e signos, em seu sentido mais restrito; alfabetizar era aprender a decodificar e codificar (ler e escrever). Atualmente, com o avanço dos estudos quanto ao tema, alfabetizar passou a ter um sentido mais amplo. Além de ler e escrever, o sujeito necessita apropriar-se de outras funções, que a linguagem escrita tem na sociedade. Nesse sentido, o letramento desenvolve-se como uma nova necessidade, buscando relacionar a questão social, ou seja, o uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais.

Entende-se que alfabetização e letramento são processos distintos, embora possam e devam caminhar simultaneamente, ou seja, são processos distintos, mas indissociáveis. Soares (2002) afirma que a alfabetização é tornar o sujeito capaz de ler e escrever, enquanto o letramento é mais amplo, o sujeito deve se apropriar da leitura e da escrita para atuar na sociedade letrada.

Embora pesquisadores como Soares (2002) defendam as especificidades de cada um, outros como Emília Ferreiro não concordam com a necessidade do uso dos dois termos, considerando a alfabetização como um processo que já inclui o letramento.

Ferreiro e Teberosky (1999) apresentaram sua pesquisa ao final dos anos 1970, partindo da concepção de que a aquisição do conhecimento se baseia na atividade do sujeito em interação com o objeto de conhecimento; e após 1986, a pesquisa formulada, testada e comprovada por elas foi divulgada pela primeira vez no Brasil como “A psicologia da Língua Escrita”, tendo grande impacto no Brasil e na América Latina, demonstrando que a criança, mesmo antes de chegar à escola, tem ideias e faz hipótese do código escrito, apresentando os estágios sequenciais que cada indivíduo percorre até a aquisição da leitura e escrita.

A psicogênese da língua escrita proposta pelas autoras é baseada nos estudos construtivistas de Piaget e tem como pressuposto a construção da escrita, em que a criança é protagonista ativa do seu próprio aprendizado. As autoras explicitam a questão específica da psicogênese da escrita, ao introduzir uma linha de investigação evolutiva¹⁴ no caminho da descoberta de como a criança produz suas hipóteses em relação à escrita. Procuraram, assim, observar em seus estudos como se realiza a construção da linguagem escrita na criança.

Ferreiro (2001) destaca a existência de duas concepções teóricas diferentes acerca da escrita: a primeira a concebe como uma representação da linguagem e a segunda como um código de transcrição gráfica dos elementos sonoros. A autora destaca ainda o protagonismo do alfabetizando em seus próprios processos de aprendizagem, compreendendo-o como um sujeito ativo que busca apreender o mundo social que o cerca.

Ferreiro e Teberosky (1999) descrevem os processos de apropriação da escrita pela criança a partir de uma lógica construtivista, caminhando por *hipóteses* de escrita: pré-silábica, silábica e alfabética; cada uma podendo apresentar subdivisões. Sumariamente, a criança, na busca pela representação escrita, começa a diferenciar o sistema de representação do desenho com o sistema de representação escrita, chegando a compreender que a escrita não representa o objeto em si, mas o valor sonoro do nome atribuído.

Na hipótese pré-silábica, a criança representa o mundo de uma forma direta, utilizando-se de elementos dos quais ela pensa que pode “escrever”, apropriando-se de desenhos e sinais gráficos. Ferreiro (2001) indica que as primeiras escritas infantis aparecem, graficamente, como linhas onduladas ou zigue-zagues, contínuas ou fragmentadas, ou outros elementos discretos repetitivos, e do ponto de vista para uma análise dos aspectos construtivos, deve-se analisar o que se quis representar e os meios utilizados para diferenciar as representações.

Posteriormente, ao se perceber que a palavra escrita representa o nome do objeto, em face do objeto em si, a criança passa a perceber que as letras se diferenciam dos desenhos. Ferreiro e Teberosky (1999) apontam que as crianças hipotetizam a necessidade de se trabalhar com determinado número de caracteres para se escrever algo, adentrando assim na hipótese silábica, na qual a transposição gráfica está diretamente interligada com o eixo da oralidade. O Quadro 3 apresenta as características dos processos cognitivos observáveis em cada hipótese de leitura e escrita.

¹⁴ Compreende-se a investigação evolutiva a partir do pressuposto de que a criança avança nas etapas (hipóteses) de forma sequencial.

Quadro 3 – Hipóteses silábicas de apropriação da escrita

Silábico sem valor sonoro	Há uma mudança qualitativa que se dá por meio da superação da correspondência global entre escrita e oralidade e pela associação da expressão escrita com a sonora. A leitura da criança, de sua própria produção escrita, começa a demonstrar indícios de compreensão do Sistema de Escrita Alfabética. E pode-se concluir que a criança inicia os processos de desvinculação da escrita das imagens, assim como desperta para a tomada de consciência da existência entre a diferença da pronúncia e da representação escrita, mesmo sem a estrita relação grafema/fonema.
Silábico com valor sonoro	Consiste na percepção de que o sistema de escrita se baseia no som, ou seja, é um sistema basicamente fonográfico. Nesta fase, a criança entende que a menor unidade representada pelo som é a sílaba que se caracteriza pela confusão que as crianças fazem em relação à representação do som. É comum que em alguns casos, elas pensem que as sílabas são a representação do som (fase silábica), e em outros, elas comecem a perceber que os sons representam fonemas.
silábico-alfabéticos	O momento em que a criança é plenamente capaz de perceber que cada letra da escrita pode representar um fonema. Há a ocorrência de conflitos que desestabilizam a hipótese silábica, o que desencadeia um novo processo de construção, e marca a transição entre os esquemas que necessitam serem abandonadas e precedem as novas estruturas.

Fonte: Adaptado de Ferreiro (2001).

Por fim, a partir do ponto em que as crianças superam essa confusão e percebem globalmente que as letras representam fonemas da língua, elas passam para a hipótese alfabética. Percebe-se que ao chegar nesse ponto a criança já “[...] franqueou a ‘barreira do código’, compreendeu que cada um dos caracteres da escrita correspondente a valores sonoros menores, o que é uma sílaba, e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas que vai escrever” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 219).

Para concluir, retorna-se a Muylaert (2020) ao indicar que os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) trouxeram uma nova concepção de alfabetização, por compreender que a criança é um sujeito cognoscente, que pensa e desenvolve hipóteses sobre o sistema de escrita. Ao considerar que a alfabetização é um processo complexo de construção do próprio conhecimento da leitura e da escrita, diante de uma perspectiva piagetiana, propõe que a transposição desse processo de assimilação, ou seja, de construção da informação, obriga o sujeito a modificar-se para compreender o objeto (FERREIRO, 2001).

Perspectivas críticas em relação ao construtivismo e a psicogênese no cenário educacional brasileiro

Pesquisadores como Duarte (2008) avaliam que a introdução do construtivismo piagetiano como fundamento teórico de políticas educacionais no Brasil foi um “cavalo de Troia”. Isso pode ter contribuído para acentuar ou renovar problemas da alfabetização escolar, de analfabetismo funcional e de formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Macedo (1994 *apud* LEÃO, 1999) destaca quanto ao reconhecimento das dificuldades da aplicação pedagógica da obra de Piaget, que seguem orientações diferentes para chegarem aos seus objetivos: para o pensamento de Piaget o construtivismo é uma teoria psicológica,

enquanto na educação foi transposta como abordagem didático-pedagógico para a escola. Nesse sentido, o autor lembra que o interesse fundamental de Piaget foi em relação à construção do conhecimento resultante das interações da criança com objetos ou pessoas.

Duarte (2011, p. 124) reforça que os conceitos de adaptação, equilíbrio, interação, assimilação e acomodação, foram extraídos de um modelo biologizante, não havendo, para Piaget, nenhuma diferença qualitativa entre psiquismo humano e os processos puramente biológicos. O que para o autor a ausência desse diferencial qualitativo entre o psiquismo humano e os processos puramente biológicos tornam esse modelo biológico inadequado para a análise dos processos psicológicos e humanos.

Chakur (2014) apresenta pesquisas que atestam que diversas práticas se aproximam de caricaturas de princípios construtivistas, nas quais, por exemplo, diversos professores defendem a flexibilidade do planejamento para que se siga aos desejos dos alunos. A autora esclarece que a caricaturização do construtivismo ocorre na formação inicial, nos cursos de capacitação continuada, nos livros de divulgação que aligeiram a teoria, diversas vezes ofertados pelas escolas e secretarias de educação.

Mortatti (2016) denuncia que as apropriações consensuais elaboradas principalmente por gestores e pesquisadores foram sendo incorporadas em políticas públicas, em discursos oficiais, e passou a integrar o senso comum pedagógico, e vem sendo conduzido “naturalmente” a prática de docentes, que provavelmente nunca leram sobre tais teorias.

Do mesmo modo, Quim (2004 apud CHAKUR, 2014), ao investigar as concepções de professoras do 1º Ciclo¹⁵, atesta que as professoras pesquisadas demonstram a preocupação em respeitar as fases de desenvolvimento infantil, vê-se também uma “confusão, despreparo, deformações” nas concepções construtivistas por parte destas mesmas professoras.

Sob um prisma crítico, Duarte (2011) declara que a pedagogia do “aprender a aprender”, é oriunda da concepção psicológica e epistemológica construtivista de Piaget, nessa perspectiva o lema “aprender a aprender” é um representante das pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento social objetivo, e por resultado produz um processo pedagógico que visa a mera adaptabilidade às alterações do capitalismo. O autor considera que o processo educativo deve ponderar o aspecto social como referência principal para a construção no cotidiano do “grupo cultural” ao qual pertence o aluno, criticando a teoria piagetiana que enfatiza os aspectos cognitivos em detrimento dos aspectos social, afetivo e linguístico.

De acordo com essa crítica, considerar apenas o desenvolvimento da inteligência como prioridade do trabalho pedagógico traria o risco de uma pedagogia elitista, centrada em propostas direcionadas por uma teoria “científica” e implementada por educadores supostamente neutros (LEÃO, 1999).

Em relação ao processo de alfabetização, Martins e Marsiglia (2015), ao analisarem as proposições em relação à psicogênese de Ferreiro e Teberosky, concordam com as autoras de que não há condutas exclusivas de um grupo ou de outro como algo inato, ou que algumas crianças estão fadadas a não aprender; alertam que essa possibilidade depende das condições objetivas de acesso ao conhecimento e que as crianças que detêm a cultura de forma mais apurada são aquelas que tiveram mais chance de apropriação do patrimônio humano genérico dentro e fora da escola.

Mortatti (2000) alerta que os resultados das pesquisas de Ferreiro ainda não foram contestados em sua base teórica, e por isso permanecem atuantes, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem da língua escrita na fase inicial de escolarização de crianças. O que pode ser

¹⁵ Oficialmente, refere-se aos anos iniciais do Ensino Fundamental

explicado é que, talvez, isso ocorra por causa da ascensão hegemônica que o construtivismo alcançou.

Duarte (2011) chama a atenção de que não se trata de justapor o social ao modelo interacionista-construtivista, ou “interacionalismo à brasileira”, como denominado pelo autor, mas, sim, de superar este modelo, que se caracteriza pela biologização. O autor reforça que a questão não é se Piaget focalizou ou não o social em sua teoria, mas como ele focalizou o social, ou seja, partindo de uma ótica biologizante.

O que Mortatti (2016) indica por transposição para a alfabetização, a combinação dos métodos tradicionais e da classificação do nível de maturidade que se baseia em diagnóstico, por meio de procedimentos e perguntas às crianças semelhantes aos do método clínico utilizado nas pesquisas de Ferreiro, e posterior classificação dos alfabetizandos em níveis.

O que Castorina (2011, p. 188, grifo do autor) chama de “*aplicacionismo* essa atitude de tentar relacionar uma teoria psicológica com a educação, em uma utilização direta, sem mediações”. De acordo com o pesquisador, isso ocorreu em razão das interpretações deformantes dos textos originais por parte de psicólogos e educadores. O que trouxe por consequência que “os conteúdos curriculares perderam sua natureza política e social, tornaram-se secundários na prática educativa” (Castorina, 2011, p. 190).

Desse modo, o que todos esses pesquisadores críticos defendem é que a escola, por meio de suas ações intencionalmente programadas, garanta à classe trabalhadora o acesso aos bens culturais e aos conhecimentos historicamente estruturados pela humanidade, e não apenas mecanismos mecânicos e transmissores de informação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como demonstrado, o construtivismo piagetiano foi amplamente divulgado a partir dos estudos de Emilia Ferreiro, sobretudo, após apresentar os estudos desenvolvidos com a psicogênese da língua escrita. O que levou, nas décadas de 1970 e 1980, a criação de cursos de pós-graduação e de grupos de estudos piagetianos, que alcançaram as escolas e centros infantis.

Acredita-se ter alcançado o objetivo inicial de apresentar um estudo que expusesse a abordagem Construtivista, a começar por um levantamento histórico até suas manifestações no processo de alfabetização em linguagem no Brasil. O que deixou perceptível que de uma concepção cuja visão era de uma “revolução conceitual”, diante da necessidade de superação dos problemas sociais, políticos e educacionais, gerados pela ditadura militar instaurada na década de 1960, configurou-se na predominância Piagetiana no cenário brasileiro, consolidando-se como teoria hegemônica.

Numa espécie de “construtivismo à brasileira”, manifesta pelas reiteradas apropriações ecléticas e relacionadas a um “conceito brasileiro de alfabetização” sustentado nos estudos de Ferreiro e Teberosky, nos leva a concordar com Duarte (2008) de que a introdução do construtivismo foi um “cavalo de Troia” e demanda o desenvolvimento de reflexões sobre a relação entre as promessas e concretizações, principalmente ao se considerar as décadas de hegemonia do construtivismo na alfabetização escolar.

Logo, há de se concordar com Mortatti (2016), que manifesta a necessidade de uma ousadia intelectual por parte dos professores e pesquisadores para compreenderem os problemas do construtivismo, em especial do “construtivismo à brasileira”. De forma, a evitar, e até mesmo corrigir, as distorções nas tentativas de transposição do Construtivismo para o campo da educação, configurando essa como atividade imprescindível para a constituição de nossa condição humana.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: Governo Federal, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 12 ago. 2022.
- CARVALHO, Leonardo Crevelário de Souza; ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de. A psicogênese das estruturas cognitivas de crianças com dificuldades de aprendizagem e a noção de multiplicação. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 6, n. 10, p. 77903–77917, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv6n10-280> . Acesso em: 5 dez. 2022.
- CASTORINA, José Antônio. O debate Piaget-Vygotsky: a busca de um critério para sua avaliação. In: CASTORINA, José Antônio et al. (org.). **Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 2008.
- CASTORINA, José Antônio. La psicología genética de los conocimientos sociales em el contexto didáctico: una mirada crítica. In: DONGO MONTOYA et al. (orgs.). **Jean Piaget no século XXI: escritos de epistemologia e psicologia genéticas**. Marília, RS: Cultura Acadêmica, 2011.
- CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite **A desconstrução do Construtivismo na educação: crenças e equívocos de professores, autores e críticos**. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2014. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/hf4w9/pdf/chakur-9788568334485.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2022.
- COSTA, Neuma Gomes da Silva. Abordagem construtivista: sujeitos e estratégias de aprendizagem. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 7, n. 6, p. 57712–57721, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv7n6-260>. Acesso em: 5 dez. 2022.
- DINIZ, Glauco José Rocha; DA SILVA, Luziete Jorge; FERINO, Luiz Paulo da Penha; DE AMORIM, Samuel Ilo Fernandes. A importância da aplicabilidade do construtivismo para a educação infantil. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 8, n. 9, p. 64538–64552, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv8n9-273>. Acesso em: 5 dez. 2022.
- DUARTE, Newton. Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo? In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (org.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2.ed. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2008.
- DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais

e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2011.

FERREIRO, Emilia.; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre a alfabetização**. 26 ed. - São Paulo: Cortez: 2001.

LANG DA SILVEIRA. Fernando. A Teoria do Conhecimento de Kant: O Idealismo Transcendental. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, v. 19, número especial: p. 28-51, mar. Florianópolis, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/10053/15383>. Acesso em: 22 dez. 2022

LEÃO, Denise Maria. Paradigmas contemporâneos de educação: Escola tradicional e escola construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 187-206, 1999, Disponível em <https://www.scielo.br/j/cp/a/PwJJHWcxknGGMghXdGRXZbB/> . Acesso em 6 dez 2022

MARTINS. Lígia Márcia, MARSIGLIA. Ana Carolina Galvão. **As perspectivas construtivistas e histórico-críticas sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas: Autores Associados, 2015.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo 1876/1994. São Paulo: Ed. da UNESP, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Notas para uma história da formação do alfabetizador no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.89, n.223, p.467-476, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.89i223.687>. Acesso em: 6 dez 2022

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Os órfãos do construtivismo. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, p. 2267–2286, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v11.n.esp4.9193>. Acesso em: 5 dez. 2022.

MUYLAERT, Naira. Avaliação, currículo e o construtivismo: quais são as relações?. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1274 - 1286, jul. - dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/download/31762/22041/134362>. Acesso em: 6 dez. 2022.

NARDI, Roberto, GATTI, Sandra Regina Teodoro. Uma revisão sobre as investigações construtivistas nas últimas décadas: concepções espontâneas, mudança conceitual e ensino de ciências. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências** (Belo Horizonte) [online]. 2004, v. 06, n. 02 pp. 115-144. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-21172004060205>. Acesso em: 5 dez 2022

NÓBREGA, Maria José. “Na alfabetização, a BNCC foi feita para resolver uma questão de equidade. **Revista Nova Escola**. On-line. 2020. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/45/maria-jose-nobrega-na-alfabetizacao-a-bncc-foi-feita-para-resolver-uma-questao-de-equidade>. Acesso em: 6 dez. 2022.

PIAGET, Jean. **O Nascimento da inteligência na criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar; Brasília: INL, 1975.

RAPPAPORT, Clara Regina; FIORI, Wagner da Rocha; DAVIS, Cláudia. **Psicologia do Desenvolvimento**. São Paulo: EPU, 1981

SAVIANI, Dermeval. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. **Revista Ideação**, Feira de Santana, v.10, n.2, p.11-28, 2008.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2002.