



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA
CAMPUS VII - CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E SOCIAIS APLICADAS
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES**

JEANNE EPAMINONDAS TEOTÔNIO

ALFABETIZAÇÃO NO PROCESSO CONSTRUTIVISTA:

Sucesso ou fracasso?

PATOS-PB

2014

JEANNE EPAMINONDAS TEOTÔNIO

ALFABETIZAÇÃO NO PROCESSO CONSTRUTIVISTA:

Sucesso ou fracasso?

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas pedagógicas interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba em convenio com a Escola de Serviço Público do estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Orientador: Prof. Dr. Valmir Pereira

PATOS-PB

2014

T314a Teotônio, Jeanne Epaminondas
Alfabetização no Processo Construtivista [manuscrito] :
sucesso ou fracasso? / Jeanne Epaminondas Teotônio. - 2014.
28 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Fundamentos da Educação:
Prát. Pedag. Interdisciplinares EAD) - Universidade Estadual da
Paraíba, Centro de Ciências Exatas e Sociais Aplicadas, 2014.
"Orientação: Prof. Dr. Valmir Pereira, PROEAD".

1. Alfabetização. 2. Construtivismo. 3.
Sociointeracionismo. 4. Educação. I. Título.

21. ed. CDD 372.41|

JEANNE EPAMINONDAS TEOTÔNIO

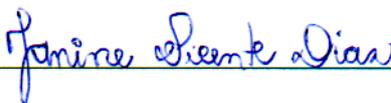
ALFABETIZAÇÃO NO PROCESSO CONSTRUTIVISTA: Sucesso ou fracasso?

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas pedagógicas interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba em convenio com a Escola de Serviço Público do estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

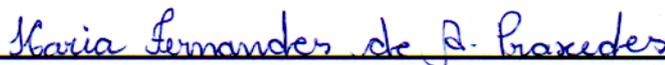
Aprovada em 26 / 07 / 2014



Prof. Dr. Valmir Pereira
Orientador



Prof. Msc. Janine Vicente Dias
Examinadora



Prof. Msc. Maria Fernandes de Andrade Praxedes
Examinadora

PATOS-PB
2014

*Dedico este trabalho as minhas filhas Greyce e
Grícia pelo apoio, carinho e compreensão.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, autor e criador de todas as coisas, sem sua infinita bondade nada seria possível.

As minhas filhas Greyce Epaminondas e Grícia Maria de S. Epaminondas por estarem ao meu lado em todos os meus sonhos e realizações.

Aos meus pais Antonio e Joanice por compreenderem minhas ausências e por todo amor e confiança.

A minha amiga Margareth pelo laço de amizade que aperfeiçoamos no decorrer do curso.

Ao Governo do Estado, em especial a Universidade Estadual da Paraíba por abraçar esse projeto de formação profissional.

Aos professores do Curso de Especialização, em especial a Valmir, Eunice, Rosangela, Inácio e Djane, que nos proporcionaram momentos de discussão e reflexão, construindo novos conhecimentos.

Ao Prof. Dr. Valmir Pereira, meu orientador, pela atenção e disponibilidade de sempre atender as necessidades e dúvidas que ocorreram durante a pesquisa.

A Marcelina, Aparecida Borges e Adjaneide pela cumplicidade dividindo as alegrias e angústias indo e vindo da universidade.

Aos meus colegas de classe, pelos momentos de trocas de experiências, de brincadeiras, partilha e aprendizado, enfim por todas as conquistas realizadas.

“O saber a gente aprende com os mestres e os livros. A sabedoria se aprende é com a vida e com os humildes”

Cora Carolina

RESUMO

Este estudo tem como objetivo central a retomada do debate sobre o processo de alfabetização fundamentado nas teorias de Piaget e de Vigotski. O motivo principal que nos conduziu a essa temática é a constatação de que é anunciado em todos os lugares desse país que estamos vivendo na sociedade do conhecimento. No entanto, o cotidiano escolar está carregado de alunos que passam para a série seguinte sem saber ler e escrever. Essa inquietação nos levou a perceber que a teoria hegemônica de alfabetização está centrada na proposta construtivista que tem no seu centro o aluno, apontado como construtor e protagonista de seu conhecimento e o professor, secundarizado e apontado pelos proponentes dessa teoria como um mediador ou facilitador da aprendizagem. Enquanto isso, o número de analfabetos funcionais se acentua na tão propalada sociedade do conhecimento. Ao fazer essa investigação relacionando a proposta construtivista com o fracasso ou sucesso escolar, encontramos em Vigotski uma proposta superior em qualidade e consistente nos seus encaminhamentos, apontando que o processo de alfabetização é enriquecedor quando o adulto, em contato com a criança, pode dar segurança na trajetória de apropriação e desenvolvimento do conhecimento e ao mesmo tempo cria as condições para que o professor seja efetivamente, como ser mais desenvolvido, a chave para o desenvolvimento da criança, que naquela fase, é o ser em processo de desenvolvimento.

Palavras-chave: Alfabetização. Construtivismo. Sóciointeracionismo. Sucesso. Educação.

ABSTRACT

This study aims to central resumed the debate on the process of literacy based on the theories of Piaget and Vygotsky. The main reason that led us to this theme is the realization that is advertised everywhere in this country that we are living in a knowledge society. However, the school's students loaded everyday that passes for the next series without knowing how to read and write. This concern led us to realize that the hegemonic theory of literacy is centered in constructivist proposal that has at its centre the student, named as constructor and protagonist of his knowledge and the teacher, secundarizado and pointed out by proponents of this theory as a mediator or facilitator of learning. Meanwhile, the number of functional illiterates if accentuates on so much publicized the knowledge society. To do this investigation relating to constructivist proposal with failure or success at school, found in a superior quality proposal Vygotsky and consistent in their referrals, pointing out that the process of literacy is enriching when adult, in contact with the child, can provide security on the trajectory of appropriation and knowledge development and at the same time creates the conditions necessary for the teacher to be effectively, how to be more developed, the key to the development of the child, which at that stage, it's being in the process of development.

Keywords: literacy. Constructivism. Sociointeraccionismo. Success. Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL	11
2.1 A PROPOSTA CONSTRUTIVISTA DE ALFABETIZAÇÃO	13
2.2 O ALUNO CONSTRÓI O CONHECIMENTO	15
2.3 O PROFESSOR DEVE RESPEITAR O ERRO DO ALUNO	17
3 O QUE O CONSTRUTIVISMO FEZ COM A EDUCAÇÃO	19
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	26
5 REFERÊNCIAS	27

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos tenho observado em sala de aula o desinteresse dos alunos em aprender. O discurso aplicado por alguns professores é que os alunos não querem nada, que a família não ajuda, e que o sistema educacional também não contribui para que isso aconteça.

Partindo desse problema esta pesquisa quer saber de que forma o Construtivismo aplicado no Brasil atende ou não as necessidades de aprendizagem dos alunos no processo de alfabetização.

Muitos alunos concluem essa fase, ainda não alfabetizados, seguindo assim para as demais series do Ensino Fundamental.

A necessidade de compreender os motivos pelos quais as crianças antigamente aprendiam a ler e a escrever, tendo em vista que nessa época o professor não tinha graduação, em sua maioria tinha apenas o curso normal, antigo pedagógico, além de não disponibilizar de recursos materiais e tecnológicos, foi o ponto de partida inicial desse trabalho.

Com isso, busca-se compreender melhor o que causou esse déficit de aprendizagem nos alunos a partir da proposta construtivista de alfabetização, que tirou do professor o direito de ensinar, e dando ao aluno a iniciativa de construir seu conhecimento sozinho. Buscando, assim, maior embasamento teórico quanto ao processo de alfabetização, identificando os sucessos e insucessos que ocorreram durante o processo.

Vale salientar que nesse estudo, pretende-se compreender as causas desse déficit de aprendizagem e a quem atribuir essa deficiência educacional que se espalha pelas escolas do país.

Este estudo visa também repensar criticamente o processo de alfabetização, e desta forma, aprofundar definições de alfabetização que subsidiem o trabalho pedagógico, com o objetivo de desenvolver ou mesmo apontar um novo alfabetizar.

A partir dessas indagações, buscar-se-á nessa pesquisa encontrar as possíveis respostas cabíveis que possam acalantar as angustias e frustrações sentidas e assim iniciar um trabalho sistemático e consistente que venha atender as necessidades educacionais, priorizando os direitos de aprendizagens das crianças no ciclo de alfabetização, favorecendo as vivências e as práticas aplicadas na escola que leciono.

Nesse sentido, o primeiro capítulo discutirá o conceito de alfabetização no Brasil e suas repercussões no ensino enquanto o segundo capítulo apontará as questões relacionadas às consequências do construtivismo na educação indicando se trouxe sucesso ou fracasso escolar.

2 CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Alguns autores como (PERROTTA, 1985); (SILVA e ESPOSITO, 1990) tem demonstrado que nas últimas décadas, o conceito de alfabetização foi redimensionado.

Segundo os autores em tela o conceito de alfabetização passou a ser visto por meio de técnica centrada na capacidade de ler e escrever textos simples.

Na década de 1970 a alfabetização partiu de uma visão como processo permanente, onde o individuo era capaz de criar condições para aquisição de uma consciência crítica, ou seja, saiu de uma concepção individual partindo para uma dimensão social. Já nos anos 1980 a alfabetização passou a ser vista e vinculada ao processo de escolarização básica. No entanto, manteve-se o avanço conceitual relacionado com caráter funcional do processo: leitura e escrita passaram a ser vistas como condição para o exercício da cidadania.

Segundo Gramsci (1999, p.56), “alfabetização é uma pratica social, que deve estar historicamente vinculados, por um lado, a configuração de conhecimento e de poder e, por outro à luta política e cultural pela linguagem e pela experiência”.

Hoje, sabe-se que o processo de aprendizagem é contínuo e nos acompanha sempre, da infância à velhice. Assim também ocorre com o processo de alfabetização, sendo este, considerado um processo permanente, que não se restringe à aprendizagem da leitura e da escrita e que tem forte influência na vida social das pessoas. Para Soares (2003, p. 15-16):

[...] alfabetização é em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita. Afirma que "a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito”.

Segundo a autora, o processo de alfabetização acontece na aquisição do código da escrita, em que o aluno compreende o significado e desenvolve assim suas habilidades de leitura e escrita. Assim, o processo de alfabetização depende também das características culturais, econômicas e tecnológicas em que cada sujeito vive, devendo ser levadas em consideração e como fator relevante e diferencial na aprendizagem do aluno. Nesse sentido, Ferreiro (1999, p.47) afirma que a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo inicio é na maioria dos casos anterior a escola é que não determina ao finalizar a escola primária. De todos os grupos populacionais as crianças são as que possuem as maiores condições e facilidades de serem alfabetizadas e estão em processo contínuo de

aprendizagem, enquanto os adultos já fixaram formas de ação e de conhecimento mais difíceis de modificar.

O conceito de alfabetização tem significado mais abrangente, na medida em que vai além do domínio do código escrito, pois, enquanto prática discursiva possibilita uma leitura crítica da realidade. Assim, defendia a ideia de que a leitura do mundo procede à leitura de palavras, fundamentando-se na antropologia de que o ser humano, muito antes de inventar códigos linguísticos, já lia o seu mundo. Nesta perspectiva, o processo de alfabetização escolar deve estar relacionado e contextualizado a partir das condições concretas de vida do aluno. É importante que esse processo proporcione as crianças condições de perceberem as possibilidades da leitura e da escrita nas relações com o mundo (FREIRE, 1991, p. 68).

Na Conferência Internacional de EJA, a UNESCO diz que a alfabetização passa ser concebida como:

[...] conhecimento básico, necessário a todos num mundo em transformação; em sentido amplo, é um direito humano fundamental. Em toda a sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades. Existem milhões de pessoas, a maioria mulheres, que não têm a oportunidade de aprender [...] a Alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser requisito básico para a educação continuada durante a vida (UNESCO, 1999, p. 23).

Pode-se considerar então, a alfabetização como o aprendizado do alfabeto e de sua utilização como código de comunicação, sendo definida como um processo no qual o sujeito constrói a gramática e suas variações, não se resumindo apenas à aquisição das habilidades mecânicas (codificação e decodificação) do ato de ler, mas da capacidade de interpretar, compreender, criticar, resignificar e produzir conhecimento. A alfabetização envolve ainda o desenvolvimento de novas formas de compreensão e uso da linguagem de uma maneira geral, promovendo a socialização dos sujeitos, já que possibilita o estabelecimento de novos tipos de trocas simbólicas com outros, acesso a bens culturais e a facilidades oferecidas pelas instituições sociais. A alfabetização é um fator propulsor do exercício consciente da cidadania e do desenvolvimento da sociedade como um todo.

Tomando essa compreensão por base, (Soares, 2003, p.18) afirma que:

[...] uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem "mecânica" do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções da aprendizagem da língua escrita.

Pensando no código escrito, percebe-se então, que seu processo de descoberta pela criança letrada é mediado pelas significações que os diversos tipos de discursos têm para ela, ampliando seu campo de leitura por meio da alfabetização. Antigamente, acreditava-se que a criança era iniciada no mundo da leitura somente ao ser alfabetizada, sem levar em conta toda a experiência com leitura que ela tem, antes mesmo de ser capaz de ler os signos escritos. Por exemplo, quando alguém lê uma história para a criança e vai mostrando-lhe o livro, ela vai tomando conhecimento do código escrito, mesmo sem saber decodificá-lo. Portanto, a criança deve, aos poucos, ter contato com materiais escritos, para que ao chegar à escola, ser orientada para se apropriar do sistema de escrita.

Podemos dizer que na perspectiva do conceito de Ferreiro (1997) a alfabetização é um processo de aquisição de conhecimentos, embasado em teorias construtivistas da psicologia da aprendizagem, que a considera como um fenômeno que se dá ao nível de uma estruturação inteligente. É nesse sentido que FERREIRO (1997, p. 13) afirma que “estamos tão acostumados a considerar a aprendizagem da leitura e escrita como um processo de aprendizagem escolar que se torna difícil reconhecermos que o desenvolvimento da leitura e da escrita começa muito antes da escolarização”.

Nessa perspectiva, a alfabetização é um processo de construção de conhecimento onde o aluno raciocina, avalia, resolve problemas, ou seja, a alfabetização se inicia bem antes de sua entrada na escola, na interação com o meio informal antecedendo qualquer nível de escolaridade, pois, o indivíduo constrói seu conhecimento a partir das experiências e conhecimentos diários, carga esta que ele já traz a escola, ou seja, a alfabetização não é um processo que se dá de fora para dentro, mas sim de dentro para fora.

Assim, cada autor conceitua alfabetização de acordo com seu conhecimento curricular e de mundo, ao passo que cada professor aplica aquilo que entende corresponder às suas expectativas e suprir também a dos alunos.

2.1 A PROPOSTA CONSTRUTIVISTA DE ALFABETIZAÇÃO

São várias as interpretações e os significados conferidos ao termo construtivismo. Vários autores enfatizam que o construtivismo não se trata de um método, nem técnica, portanto, não é um receituário para a prática docente. Ao nos referirmos ao construtivismo nos referimos ao conjunto de idéias sobre a aprendizagem e por consequência sobre o ensino, no qual o educador faz reflexões sobre a ação de sua prática observando o aluno não como

mero produto do meio, mas como um sujeito em processo de construção. No entanto, a formação do sujeito pela construção do seu próprio conhecimento parece-nos uma concepção construtivista básica.

É importante ressaltar que há evidências de natureza lógica, teórica e empírica que não confirmam os pressupostos, as hipóteses e nem as promessas do construtivismo aplicado à alfabetização. Pelo contrário, sugerem que se trata de uma concepção e de um modelo de processo de alfabetização que foi demonstrado como superado e incongruente com as evidências disponíveis. Ou seja, as propostas construtivistas de alfabetização são inconsistentes com o corpo de evidências teóricas e empíricas disponíveis.

No pensamento de Piaget (1983) aparece a ideia de que o que chamamos de conhecimento não tem e não pode ter o propósito de produzir representações de uma realidade independente, mas antes tem uma função adaptativa, onde o conhecimento para ele surge de ações e da reflexão. O conhecimento é algo que acontece a partir de uma adaptação onde a criança produz representações da realidade que está inserida, assim é capaz de produzir ações e reflexões apropriando-se do mesmo. Para ele, o conhecimento não é uma cópia da realidade, poderia ser tratada não como uma representação mais ou menos acurada de coisas e situações, mas antes como um mapeamento das ações e operações conceituais que fossem viáveis na experiência do sujeito conhecedor.

Em sentido oposto ao pensamento de Piaget, Vigotski (1982, p.38) enfatiza que o sujeito é ativo, ele age sobre o meio. Para ele, não há a natureza humana, a essência humana. Somos primeiro sociais e depois individualizados. Assim, o sujeito é produto de conhecimento e não um mero receptáculo que absorve e contempla o real, não é também um portador de verdades, pelo contrário, é um sujeito ativo em suas relações com o mundo e com esse objetivo de estudo reconstrói o conhecimento.

O processo de alfabetização, mesmo quando dito construtivista, tem mostrado a necessidade de estar atento ao processo de construção da aprendizagem da criança, tendo em vista, que se estabelece uma ponte entre o processo mecânico e as novas expectativas do ensino alfabetizador. Ferreiro (1997, p.28) nos diz que é preciso romper com os métodos tradicionais de ensino, que não respeitam o saber das crianças e sua forma natural de aprender a linguagem escrita.

As crianças não se lançarão ao desafio de escrever se houve uma expectativa de que produzam textos escritos de forma convencional, porque no início do processo de alfabetização, isso não é possível. A proposta baseia em modelos cognitivistas de processamento da informação na leitura de orientação ascendente, segundo os quais o

reconhecimento automático de palavras é o fator que melhor explica a compreensão da leitura. Este método tem sido defendido por autores como Gough e Tunmer (1980), Perfetti (1985), Stanovich (1980), entre outros, para os quais o uso de pistas contextuais na leitura é uma estratégia compensatória característica dos leitores ineficientes. Subjacente a esta proposta há um retorno explícito ao método fônico e a um modelo de alfabetização restrito ao reconhecimento de palavras, onde prevalece o ensino direto, independentemente dos níveis conceituais da criança, ou seja, da sua compreensão acerca do sistema alfabeto de escrita. Para esta, as diferenças entre língua oral e escrita e os usos que fazemos da comunicação também são irrelevantes.

Nas concepções anteriores ao construtivismo havia métodos nos quais os professores acreditaram e eram materializados nas cartilhas e nos manuais dos professores (SOARES, 2006 p.28).

Não tinha uma teoria, porque aquele método era tudo: se adotassem o silábico, mantinham-se no silábico, pois não tinham uma teoria lingüística ou psicológica que justificasse ser aquele o melhor método, mas não uma teoria. Houve um método, mas não uma teoria. Hoje acontece o contrário: todos têm uma boa teoria construtivista da alfabetização, mas não tem um método.

Diante dessa nova concepção, a escola deixou de utilizar um método, seja ele qual for de alfabetização, permitindo que a criança aprenda somente pelo contato direto com a leitura e a escrita.

2.2 O ALUNO CONSTRÓI O CONHECIMENTO

O aluno constrói o conhecimento da língua escrita, portanto mais importante do que saber como se ensina, é saber como a criança aprende.

Esse princípio assimilado a partir das considerações efetivadas pela Emília Ferreiro, cuja contribuição à análise do processo de alfabetização consiste exatamente na compreensão de como a criança percorre, enquanto aprendiz, esse processo, e que tem, como matriz teórica, a psicologia genética de Jean Piaget se sustenta na idéia de que o fator determinante da aprendizagem é a atividade do próprio aprendiz, ou seja, da interação do sujeito com o objeto de conhecimento.

Na concepção associacionista, a psicogênese da língua escrita contrapôs um suporte teórico construtivista, onde o conhecimento não aparece como algo que está fora e deve ser

consumido, posto para dentro do aprendiz em doses controladas, e sim algo a ser produzido, construído pelo aprendiz enquanto sujeito e não objeto do processo de aprendizagem.

Portanto, ser apreendido pelo sujeito do conhecimento num processo que suponha mesmo que apenas com caráter predominante e não absoluto na relação sujeito versus objeto. Nesse sentido o aprendiz é também sujeito do conhecimento, juntamente com outros sujeitos sociais que com ele produziram ou lhe transmitem o uso da língua.

Segundo (PIAGET, 1983, p. 226):

[...] o conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo nem de objetos já constituídos que a ele se impoem. O conhecimento resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre os dois, depende, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em decorrência de uma indiferenciação completa e não de intercâmbio entre formas distintas.

Nessa perspectiva é importante ressaltar que se o conhecimento resulta da interação do sujeito com o outro, é preciso dar-se conta da responsabilidade assumida quando se decide dedicar-se ao ensino, pois temos o compromisso com a sociedade de promover a formação das novas gerações da melhor forma possível. Sabe-se que cada professor pode ser a fonte de transformação de milhares de crianças e de seus descendentes, portanto, a responsabilidade e compromisso que isso representa para a categoria e para cada um é enorme e tremendamente motivador.

Vigotsky (1978) observou que, as crianças aumentam muito seu desempenho quando ajudadas por adultos. E que a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) consiste na diferença entre o que uma criança pode fazer sozinha e o tanto de ajuda de que necessita. Assim ele aponta que é função do adulto identificar o nível de ajuda necessária e apoiar a criança, ou seja, servir de andaime para que ela progrida. Pois seria difícil inferir dessas informações que ninguém ensina nada a ninguém, e que a criança vai construir seu próprio desenvolvimento ou conhecimento.

Portanto, a não ser que se trate de uma afirmação de caráter vago e geral, dizer que ninguém ensina nada a ninguém e que a criança constrói o seu próprio conhecimento. É uma frase não apenas equivocada, mas desprovida de qualquer utilidade conceitual ou prática.

2.3 O PROFESSOR DEVE RESPEITAR O ERRO DO ALUNO

O professor deve respeitar as características individuais e o ritmo dos alunos nesse processo de construção, pois sabemos que somos seres únicos cada um com suas particularidades em que o educador deve buscar e oferecer meios para que as crianças se desenvolvam.

É natural observarmos novas propostas como um esforço inerente ao indivíduo, na busca de reequilibra-se, sempre que o mesmo é submetido a uma nova situação de conflito. Assim, antes de apontar o erro e encaminhar soluções, cabe ao educador colocar o aluno em situação de desequilíbrio, ou seja, de conflito cognitivo, para que ele mesmo, constatando a ineficiência de sua solução, se mobilize na busca de outras possibilidades.

[...] a criança só aprende efetivamente se percorrer, sem maiores intervenções do adulto, o seu próprio processo pessoal de reconstrução do objeto, assim quanto mais respeitarmos as tentativas de escrita da criança, não as taxando de erradas, mais deixaremos a criança à vontade para novas tentativas. (BARBOSA, 1990, p.32)

Nesse sentido, por caminhos opostos, os métodos tradicionais e o ensino atual se identificam: ambos desvinculam forma e conteúdo. A consequência parece ser que os métodos tradicionais produzem um aluno capaz de redigir corretamente no que se refere ao padrão ortográfico, um texto estereotipado, enquanto, nos procedimentos hoje definidos, produz-se um aluno capaz de gestar “brilhantes ideias” que, no entanto, permanecem reclusas na sua própria cabeça.

Portanto, é preciso ter claro que essa tentativa, uma vez realizada, deverá ser imediatamente corrigida, no sentido de se explicitarem, para o aluno, as implicações que o problema formal trará ao conteúdo para que o mesmo se aproprie da compreensão, ou seja, do conhecimento.

Não basta que o professor entenda a alfabetização como um processo. É preciso que ele leve também o aluno a perceber assim! Desta forma, o aluno terá clareza de que nesse processo, cometerá muitos erros, sim, mas deverá estar permanentemente voltado para o esforço de superá-los, tendo sempre o professor como mediador do seu conhecimento. Partindo desse pressuposto, é importante percebermos que se faz necessário buscar um equilíbrio para conciliar a alfabetização e o letramento, de modo a assegurar aos alunos a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e a plena condição de uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita.

No trabalho já mencionado de Oliveira e Schwartzman, 60% dos professores, quase todos de profissão de fé construtivista, declaram nunca haver recebido formação específica para serem alfabetizadores, e apoiam-se, sobretudo na ideia de que livros didáticos não servem para alfabetizar, e que professores precisam desenvolver seus próprios materiais de ensino. Assim sendo, é perceptível essa fragilidade conceitual que está aliada pela falta de articulação e instrumentação da maioria das propostas de alfabetização. É isso que, com base na experiência do autor em dialogar com professores e diretores de escola em todo país, torna possível, no decorrer de uma única conversa, convencer professores a tentar utilizar métodos de alfabetização de comprovada eficácia, ainda discrepantes da ortodoxia construtivista, como no caso do Método Dom Bosco, que vem sendo utilizado tanto na alfabetização de crianças defasadas quanto de crianças que ingressam pela primeira vez na escola. Os professores são pragmáticos e se interessam menos pela comprovação de teorias do que pela eficácia de seu trabalho e, em sua grande maioria, querem o sucesso de seus alunos. Mais do que o construtivismo, o grande inimigo da alfabetização competente é a falta de preparo dos professores e a desinformação e desorientação promovida por pessoas colocadas em posições de responsabilidade.

Infelizmente muitos professores despreparados ainda não acordaram para as mudanças que se fazem necessárias na missão de alfabetizar.

Concluimos esta etapa defendendo com Magda Soares (2004) a necessidade de se buscar uma metodologia que dê suporte a prática pedagógica do professor, que venha possibilitar um trabalho sistematizado com objetivo de acompanhar e orientar o processo de aprendizagem da criança.

3 O QUE O CONSTRUTIVISMO FEZ COM A EDUCAÇÃO

Do ponto de vista marxista, criticar o construtivismo seria coerente concentrar nossos esforços na luta sociopolítica pela superação do capitalismo, deixando que a própria reconfiguração da sociedade produzisse por consequência a superação das idéias hegemônicas na atual sociedade.

É com esse espírito que entendo ser necessário não só a crítica ao construtivismo, mas também a todos as pedagogias que integram a ampla e heterogênea corrente pedagógica que é chamada genericamente de pedagogia do aprender a aprender. Inclui-se nesse grupo, além do construtivismo, a pedagogia das competências, a pedagogia do professor reflexivo e a pedagogia dos projetos, assim como também a pedagogia da Escola Nova.

Partindo do ponto de vista didático, o pensamento educacional burguês nunca superou a oposição entre a escola tradicional e a escola nova. Saviani (2002, p.57) diz que essa oposição foi reeditada pelo construtivismo o qual repetiu a estratégia, já usada pelas escolanovistas, de apresentar a escola tradicional como portadora de todos os defeitos e nenhuma virtude.

O autor critica a escolanovista e construtivista em defesa da escola tradicional, tendo em vista que esta ficou rotulada por sua prática e seus métodos.

As novas didáticas são resultantes de uma crítica das didáticas tradicionais que se apresentam como alternativas e propostas a todos os que não se contentam com as formas clássicas do ensino e do trabalho escolar. (PERRENOUD, 1997, p.83)

É interessante observar a estratégia argumentativa usada por esses autores. A princípio identificam a escola tradicional com tudo o que existe de negativo na educação escolar. Depois norteiam as formas clássicas do ensino e do trabalho escolar com a escola tradicional. O resultado só poderia ser, portanto, a rejeição pura e sempre de tudo aquilo que é clássico na educação escolar.

Saviani (2003, p.18) esclarece que clássico na escola é a transmissão, assimilação do saber sistematizado. Isso quer dizer que a rejeição do que é clássico na educação escolar significa assim uma atitude negativa em relação ao ato de ensinar.

Uma pedagogia marxista procura preservar e desenvolver aquilo que é clássico na educação, desarmando a armadilha construída por escolanovistas e construtivistas, mostrando que a transmissão do conhecimento pela escola não tem como produto necessário a

passividade do aluno e a aprendizagem mecânica: É necessário definir claramente o que significa transmissão de conhecimentos indo além de visão negativa sobre essa transmissão, visão essa criada e difundida por construtivistas e escolanovistas.

A escola tradicional pretende preparar a criança para as leis do mundo externo e para a vida social pela palavra obediência ao professor [...] se o objetivo da educação é formar seres autônomos, então o ensino baseado na transmissão oral e na autoridade deve ser abolido. (PARRAT-DAYAN & TRYPHON, 1998, p.12)

Assim, na perspectiva piagetiana, a escola pode favorecer ou não o fator principal do processo de construção do conhecimento, isto é, o equilíbrio por auto regulações, de acordo com os métodos adotados. Em outras palavras não é a transmissão de conhecimentos a tarefa da escola, mas sim a organização das atividades educativas que favoreçam o processo espontâneo de construção dos instrumentos de assimilação do conhecimento.

É por isso que Juan Delval (1998, p. 16) afirma que a construção do conhecimento é uma tarefa solitária, no sentido de que é realizada no interior do sujeito, de que pode ser efetuada por ele mesmo.

Por essa razão que Piaget (1983, p. 225) defende que o objeto da educação não é aprender ao máximo, maximalizar os resultados, mas é antes de tudo aprender a aprender, é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola. Pois, depende do sujeito realizar a busca pelo conhecimento.

Vygotski procurou desenvolver uma teoria da educação que fosse adequada ao mundo que surgia após o fim da Guerra Fria na União Soviética. Nesta perspectiva, o ponto fundamental de sua teoria era que o Homem é um ser social formado dentro de um ambiente cultural historicamente definido (ROSA, 2011, p.03). O indivíduo é visto como fruto de um processo histórico-social, em que adquire conhecimento por meio da interação do sujeito com o meio, sendo intermediado pela linguagem e pela capacidade de aprender. É nessa direção que (FREITAS 2000, apud NEVES & DAMIANI, 2006 P.06) aponta que:

Vygotsky concebe o homem como um ser histórico e produto de um conjunto de relações sociais. Ele se pergunta como os fatores sociais podem modelar a mente e construir o psiquismo e a resposta que apresenta nasce de uma perspectiva semiológica, na qual o signo, como um produto social, tem uma função geradora e organizadora dos processos psicológicos. O autor considera que a consciência é engendrada no social, a partir das relações que os homens estabelecem entre si, por meio de uma atividade significativa, portanto, pela mediação da linguagem. Os signos são os instrumentos que, agindo internamente no homem, provocam-lhe transformações internas, que o fazem passar de ser biológico a ser sócio histórico. Não existem signos internos, na consciência, que não tenham sido engendrada na trama ideológica semiótica da sociedade.

Por isso, os trabalhos de Vigotski representam um referencial para estudos e pesquisas na área educacional, contribuindo de forma significativa no que se refere ao aprendizado e ao desenvolvimento do indivíduo. Assim, do ponto de vista da aprendizagem, a importância dos estudos de Vygotsky é inquestionável, pois ele tece uma crítica as teorias que separam a aprendizagem do desenvolvimento (GIUSTA, 1985, apud NEVES & DAMIANI, 2006).

Em relação à classificação de Vigotski como interacionista,¹ Neves e Damiani (2006, p. 8) entendem que devido à natureza dialética de seu pensamento, que não admite dois polos distintos, mas apenas um sujeito que é social em essência, não podendo ser separado ou compreendido fora do âmbito social, acha melhor não chamá-lo sócio interacionista, e sim considerá-lo como um Teórico Sócio Histórico da Aprendizagem.

Neste sentido, compreendemos que o interacionismo é resultado de um modelo essencialmente biológico, o que contraria o desenvolvimento do pensamento de Vigotski, logo designá-lo como sócio histórico traduz melhor seu pensamento.

Mais que superar os unilateralismos na análise da relação sujeito-objeto, o importante é buscar compreender as especificidades dessa relação quando sujeito e objeto são históricos e quando a relação entre eles também é histórica. Não é possível compreender essas especificidades quando se adota o modelo biológico da interação entre organismos e meio-ambiente. (VYGOTSKY, 1982).

Uma leitura atenta de Vigotski demonstra que a sua concepção de social não incluía apenas a interação entre pessoas. Para ele, “essa interação entre subjetividades é sempre historicamente situada, mediada por ferramentas sociais – desde os objetos até os conhecimentos historicamente produzidos, acumulados e transmitidos” (DUARTE, 1999, p. 32).

RABELLO & PASSOS (2011, p.04) asseveram que:

Para J. Piaget, dentro da reflexão construtivista sobre desenvolvimento e aprendizagem, tais conceitos se inter-relacionam, sendo a aprendizagem a alavanca do desenvolvimento. A perspectiva piagetiana é considerada maturacionista, no sentido de que ela preza o desenvolvimento das funções biológicas – que é o desenvolvimento - como base para os avanços na aprendizagem. Já na chamada perspectiva *sócio-interacionista*, *sócio-cultural* ou *sócio-histórica*, abordada por L. Vygotsky, a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem está atrelada ao fato de o ser humano viver em meio social, sendo este a alavanca para estes dois

processos. Isso quer dizer que os processos caminham juntos, ainda que não em paralelo.

Em Vigotski, ao contrário de Piaget, o desenvolvimento psicológico/mental além de ser consequência do amadurecimento orgânico, também é promovido pela convivência social. Ou seja, para Vigotski, não é suficiente ter todo o aparato biológico da espécie para realizar uma tarefa, o indivíduo necessita participar de ambientes e práticas específicas que propiciem a aprendizagem.

De certo, e de acordo com Vigotski, é um erro pensar que uma criança vai se desenvolver com o tempo, pois esta não tem, por si só, instrumentos para percorrer sozinha este caminho. Essa interação e sua relação com os processos de ensino e aprendizagem podem melhor ser compreendidos quando entendermos o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal.

Vigotski entende que a aprendizagem e o desenvolvimento são dois tipos de conceitos que crescem em direções opostas. No entanto, não são independentes, pelo contrário, são altamente relacionados. Então, desenvolve dois conceitos aos quais chama de Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

A Zona de Desenvolvimento Real compreende aquelas habilidades já dominadas pelo sujeito, nesta região os conceitos e funções já se encontram acabados, prontos. E a Zona de Desenvolvimento Proximal, por outro lado, caracteriza-se como um espaço onde os conceitos e funções psíquicas ainda estão em fase de desenvolvimento, indicando aquele conjunto de habilidades onde o sujeito pode ter sucesso se assistidos por um adulto ou alguém mais experiente. É nesta região que estão às habilidades em desenvolvimento pelo sujeito, e onde a escola e o professor devem atuar, sendo o espaço propício para a ação pedagógica.

Para Vigotski a imitação não deve ser vista como uma simples reprodução mecânica pela criança de atividades dos adultos, mas sim como um momento onde a criança está exercitando as habilidades da sua ZDP ².

Para (VIGOTSKI, 1991 p.101 apud ROSA, 2011 p.12)

“Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar uma zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.”

Para compreender melhor (CRECHE FIOCRUZ, 2004 apud RABELLO & PASSOS, 2011 p.05) explica que:

“Para Vygotsky, é na ZDP que a aprendizagem vai ocorrer. Logo, a função de um educador escolar seria a de favorecer esta aprendizagem, servindo de mediador entre a criança e o mundo. Desta forma podemos constatar que é no âmago das interações com o coletivo e das relações com o outro, que a criança terá condições de construir suas próprias estruturas psicológicas.”

Portanto, é devido à ajuda de parceiros mais habilitados que a criança consegue apreender e desenvolver habilidades e competências.

Finalmente, podemos concluir que Vigotski afirma o meio social como determinante no desenvolvimento humano, concebe o homem como um ser histórico e produto das relações sociais, mas acima de tudo, enfatiza e esclarece o papel ativo do professor no processo de ensino e aprendizagem.

Após apresentar as teorias de Piaget e de Vigotski sobre a aprendizagem, nos deparamos com a dúvida de como o processo de ensino deve ser direcionado, já que ambas as teorias apresentam posicionamentos bem distintos quanto à forma como esta se dá e, por conseguinte como deve ser o processo de ensino. Podemos inferir que cada uma traz em si uma maneira única no que tange ao comportamento do professor, e a forma como este deve proceder para que ocorra a aprendizagem. Desta forma, e dentro das expectativas de ambas as teorias, procuramos compreender como se desenvolve o processo de ensino na perspectiva das teorias construtivista e sócio histórica.

Não é demais recordar, que para Piaget a criança possui seus próprios mecanismos de aprendizagem, não necessitando, portanto, que outro indivíduo mais evoluído a auxilie. Assim, e segundo a teoria construtivista, entende-se que a aprendizagem não se dá pela transmissão do conhecimento, mas pelo desvendamento do objeto pelo sujeito, e nesse sentido, não inclui o professor como elemento ativo no processo de ensino-aprendizagem.

Vigotski e a teoria sócio histórica, ao contrário de Piaget, acredita que a interação com o meio é indispensável para a aprendizagem, mas, sobretudo, que a presença de outro indivíduo mais desenvolvido é essencial neste processo. Para ele, a chave do aprendizado é a interação entre os sujeitos menos e mais desenvolvidos, compreendendo o professor como parte dinâmica e efetiva desse processo.

Logo, a teoria construtivista não reconhece como possível à assimilação de conhecimentos como resultado da interação e do repasse de um sujeito mais desenvolvido, no caso o professor, para o menos, o aluno. Assim, constata-se que o processo de ensino para esta teoria simplesmente não é possível.

Então numa sala de aula em que seja aplicada a teoria construtivista o professor é um mero telespectador do processo de aprendizagem, que pode acontecer ou não, já que é um processo que ocorre a tempo e velocidade inerentes a cada aluno. Da mesma forma, o construtivismo não reconhece a transmissão de conteúdos como um facilitador do aprendizado, para ele somente são elementos essenciais neste percurso o sujeito e o objeto a ser desvendado.

Portanto, percebe-se que a perspectiva construtivista nega toda e qualquer forma de intervenção que possa auxiliar o aluno no seu percurso de aquisição de conhecimento. E desta forma, também não atende a necessidade de uma formação dirigida que explique ao aluno o sentido de sua existência na realidade histórica do mundo. E não atende porque é justamente por meio da transmissão do conhecimento histórico que esta compreensão é adquirida.

Vigotski por sua vez entende que a aprendizagem se desenvolve tendo como base a relação entre professor, ensino, transmissão do conhecimento e aluno.

Neste sentido, Leontiev (1978) apud Duarte (2008, p.31) reforça que é por meio do processo de apropriação do saber já constituído que são reproduzidas no indivíduo as aptidões e funções humanas historicamente formadas. Verifica-se assim que é por meio do contato, proporcionado pela escola e pelo professor com o conhecimento histórico, que a criança adquire habilidades e competências necessárias ao seu desenvolvimento como sujeito consciente de sua existência. A esse respeito Neves e Damiani (2006, p.09) ressaltam que:

“Quanto ao "professor vygotskyano", Freitas (2000) explica que é aquele que, detendo mais experiência, funciona intervindo e mediando a relação do aluno com o conhecimento. Ele está sempre, em seu esforço pedagógico, procurando criar Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP's), isto é, atuando como elemento de intervenção, de ajuda. Na ZDP, o professor atua de forma explícita, interferindo no desenvolvimento dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. Vygotsky, dessa forma, resgata a importância da escola e do papel do professor como agentes indispensáveis do processo de ensino aprendizagem. O professor pode interferir no processo de aprendizagem do aluno e contribuir para a transmissão do conhecimento acumulado historicamente pela Humanidade. É nesse sentido que as ideias de Vygotsky sobre a Educação constituem-se em uma abordagem da transmissão cultural, tanto quanto do desenvolvimento”.

Desse modo a teoria sócia histórica reconhece que a aprendizagem ocorre sim por meio do ensino, pela assimilação de conhecimentos e pelo auxílio de um sujeito mais desenvolvido, no caso o professor. Logo, numa sala de aula em que o professor cumpre o seu papel de motivador e de responsável decisivo para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem espera-se que o aluno desenvolva as habilidades e competências necessárias a uma sólida formação teórico-humana.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o objetivo inicial deste trabalho que se propôs a apresentar as teorias construtivistas e investigar em que medida ela contribui para o sucesso ou o fracasso dos alunos no processo de alfabetização, seguindo por uma análise de como o processo de ensino se comporta frente às teorias que sustentam, bem como pela reflexão do papel do professor neste cenário.

Conclui-se, então, que Piaget não considera o meio social como preponderante, tendendo para uma concepção biológica do indivíduo que reafirma a importância da experiência individual como um processo já delineado nas estruturas mentais, não considerando, contudo, que possa haver aprendizagem por meio do ensino, da transmissão de conteúdos e vislumbrando o professor não como agente efetivamente necessário e contribuinte para a aprendizagem, mas como um mero espectador.

Em sentido contrário, compreende-se que Vigotski se diferencia, não apenas pela ênfase dada ao meio social, mas pela procura da relação dialética entre o ensinar e o aprender, resgatando a importância da escola e do papel do professor como agentes indispensáveis ao processo de ensino e aprendizagem.

Assim, tanto o ensino quanto a aprendizagem na perspectiva Piagetiana são promotores do fracasso escolar pelas razões expostas no decorrer do texto, ao passo que as teorias vigotskianas contribuem sistematicamente de forma consistente para o sucesso escolar e apontam para a perspectiva de desenvolvimento do gênero humano.

Diante disto, espera-se que este trabalho tenha contribuído de alguma forma para os debates, considerando, entretanto que a discussão não se encontra esgotada, tendo-se ainda muito por dizer sobre o assunto.

5 REFERÊNCIAS

AZENHA, M. G. **Construtivismo: de Piaget a Emília Ferreiro**. 7ª ed. São Paulo: Ática; 2002.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo, Cortez, 1990.

BORGES, L. **O conceito de alfabetização no Brasil e no mundo**. In: FARIA, Dóris Santos de (org.) **Alfabetização: práticas e reflexões**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

DELVAL, J. Teses Sobre o Construtivismo. In: Rodrigo, M. J. & Arnay, J. (orgs.). **Conhecimento Cotidiano, Escolar e Científico**. São Paulo, Ática, 1998, p. 15-35.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação/ Newton Duarte. - I. ed., I. reimpressão - Campinas, SP: Autores Associados, 2008. - (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86).

DUARTE, N. **A escola de Vigotski e a Educação Escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural**. Departamento de Psicologia da Educação Faculdade de Ciências e Letras - UNESP – Marília - São Paulo, v.7, n.1/2, p.17-50, 1996. Disponível em: www.revistas.usp.br/psicousp/article/download/34531/37269. Acesso em: 11 out. 2013.

FERREIRO, E. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996.

FOSNOT, C. T. **Construtivismo: teorias, perspectivas e prática**. Tradução, Sandra Costa. Porto Alegre. Art Med, 1998.

FREIRE, P. **Educação na cidade**. São Paulo, editora Ática, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 10ª ed. São Paulo: Paz e Terra; 1999.

FREITAS, M. T. A. **As apropriações do pensamento de Vygotsky no Brasil: um tema em debate**. In: **Psicologia da Educação**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, n.10/11:9-28, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 3ª ed. 1978

Gough F. & Tunmer, W. **Decoding, reading and reading disability**. Remedial and Special education, 1986.

NEVES, R. A; DAMIANI, M. F. **Vygotsky e a Teoria da Aprendizagem**. Vol.1, nº. 2. UNIREVISTA, abril-2006. Disponível em: <http://repositorio.furg.br:8080/jspui/bitstream/1/3453/1/Vygotsky%20e%20as%20teorias%20da%20aprendizagem.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2013.

PERROTA, T. **Os deixados para trás**. Rio de Janeiro. Editora Intrínseca, 2012

PERRENOUD, P. **Formando professores profissionais**. Quais estratégias ? Quais competências ? Porto Alegre :Artmed Editora, 2001.

PIAGET, J. **Problemas de Psicologia Genética**. São Paulo. Abril Cultural, 1983.

PRASS, A. R. **Teorias de Aprendizagem**. ScriniaLibris.com, 2012. Disponível em: http://www.fisica.net/monografias/Teorias_de_Aprendizagem.pdf Acesso em: 25 jun.2013.

RABELLO, E; PASSOS, J. S. **Vygotsky e o Desenvolvimento Humano**. Disponível em: <http://daniele-biguelim.webnode.com.br/news/vygotsky-e-o-desenvolvimento-humano-/>. Acesso em: 01 ago. 2013.

RIBEIRO, V. M. **Problemas de abordagem piagetiana em educação: Emília Ferreiro e alfabetização**. São Paulo, 1991. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação) pontificado Universidade Católica de São Paulo.

ROSA, P. R. S. A Epistemologia Genética de Piaget e o Construtivismo. Departamento de Física da UFMS. Disponível em: http://www.dfi.ccet.ufms.br/prrosa/Pedagogia/Capitulo_3.pdf Acesso em: 25 jun.2013.

ROSA, P. R. S. **A Teoria de Vygotsky**. Departamento de Física da UFMS. Disponível em: http://www.dfi.ccet.ufms.br/prrosa/Pedagogia/Capitulo_5.pdf Acesso em: 01 ago. 2013.

SILVA, R. N; ESPOSITO, L. Y. **Analfabetismo e Subescolarização: ainda um desafio**. São Paulo, Editora Cortez, 1990

SAVIANI, D. (2002) **Educação, do Senso Comum à Consciência Filosófica**. Campinas, Autores Associados, 2007, 17^a ed.

SAVIANI, D. (2003) **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. Campinas, Autores Associados, 8ª ed.

SOARES, M. **As muitas facetas da alfabetização**. In: Alfabetização e letramento. São Paulo: Contextos, 1985.

SOARES, M. **A reinvenção da alfabetização**. São Paulo: Contextos, 2006.

UNESCO. **Conferência Internacional de EJA**. Alemanha, Hamburgo, 1999.