

AS PERSPECTIVAS CONSTRUTIVISTAS E HISTÓRICO-CRÍTICA SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA

[Lígia Marcia Martins e Ana Carolina Galvão Marsiglia]

DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v16i2.62832>

Patrícia Barbosa da Silva¹

Título: As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita

Autoria: Lígia Marcia Martins e Ana Carolina Galvão Marsiglia

Editora: Campinas: Autores Associados

Ano da publicação: 2015

Páginas: 96

O livro *As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita*, escrito por Lígia Marcia Martins, psicóloga e renomada teórica com estudos voltados ao desenvolvimento do psiquismo e da educação escolar, juntamente com Ana Carolina Galvão Marsiglia, pedagoga com notável produção científica direcionada a prática docente nos períodos da educação infantil e ensino fundamental, explicita os fundamentos filosóficos, psicológicos e pedagógicos presentes na alfabetização brasileira.

A presente obra se faz atual no cenário brasileiro diante dos índices de alfabetização. Conforme dados do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)² realizado em 2022 (Brasil, 2022), constata-se que 50% dos alunos brasileiros não alcançaram o nível básico em leitura, sendo capazes de “[...] identificar a ideia principal do texto de extensão moderada, encontrar informações com base em critérios explícitos, embora às vezes complexos, e podem refletir sobre a finalidade e a forma dos textos quando explicitamente orientados a fazê-lo” (Brasil, 2022, p. 11).

Nota-se que apenas 2% dos alunos atingiram o nível 5, sendo capazes de “[...] lidar com conceitos abstratos ou contraintuitivos e passar por várias etapas até que o objetivo seja alcançado” (Brasil, 2018, p. 76)³ e não houve alunos que atingiram o nível máximo (nível 6) de proficiência em leitura. Diante dos presentes dados reafirmamos a relevância de estudos voltados aos fundamentos presentes na alfabetização brasileira, e considera-se ainda mais relevante, produções científicas que abordam discussões voltadas a possibilidades de superação/amenização da referida realidade.

O livro é organizado em dois capítulos e considerações finais. No primeiro capítulo, são abordados os fundamentos filosóficos-metodológicos presentes na epistemologia genética e para a psicologia histórico-cultural, assim como as diferentes e contraditórias perspectivas de ambas as abordagens em relação a concepção de desenvolvimento, ensino e aprendizagem.

No segundo capítulo, as autoras adentram o tema da alfabetização para o construtivismo e para a pedagogia histórico-crítica. Em suas considerações finais, trazem a visão das diferentes abordagens da alfabetização, assim como as contribuições da neurociência e literatura infantil.

As autoras iniciam o primeiro capítulo trazendo as diferenças filosófico-metodológicas existentes entre as duas abordagens, que as torna devido suas diferentes bases, opostas. Enfatiza-se como principais pontos de diferença, a orientação do pensamento e lógica de análise da realidade: enquanto a epistemologia genética orienta-se pela lógica formal, a psicologia histórico-cultural fundamenta-se na lógica dialética.

As autoras destacam a origem do pensamento piagetiano, abordando que a lógica formal como princípio metodológico para construção do conhecimento se torna hegemônica no século XVII a partir dos filósofos Francis Bacon (1561-1626) e René Descartes (1596-1650), e a preocupação com a veracidade do conhecimento e do estabelecimento de critérios científicos até então não existentes na ciência, pontos estruturantes da epistemologia genética e que levam a criação do “método clínico”.

Em suma, as autoras destacam os desdobramentos da obra de Descartes e que se refletem na organização e estrutura do pensamento piagetiano. A saber, Descartes instaura dualismos presentes na ciência positiva cartesiana, tais como a fragmentação entre mente e corpo, razão e emoção, material e ideal. Martins e Marsiglia (2015) argumentam que é sob esta base metodológica que Jean Piaget (1896-1980), fundamenta-se e desenvolve a epistemologia genética, por meio de análises lineares e estáticas da realidade.

Por outro lado, Martins e Marsiglia (2015) abordam os princípios lógico-metodológicos da psicologia histórico-cultural, radicalmente diferentes dos utilizados pela epistemologia genética. Nesse sentido, Vigotski (1896-1934), Leontiev (1904-1979) e Luria (1902-1977), utilizando-se do raciocínio lógico-metodológico pautado na dialética. O objeto da dialética é a realidade e possui como objetivo captar o movimento presente na realidade. Nesse movimento há contradições e mudanças. As leis da dialética são a totalidade, movimento e contradição.

Compreende-se, diferentemente de Piaget, que os fenômenos são intervinculados e interdependentes, não sendo possível explicar a realidade por meio da análise de partes isoladas. Considera-se que existe “[...] um todo único no qual os fenômenos se articulam e se transformam organicamente” (Martins; Marsiglia, 2015, p. 11), ou seja, sua compreensão envolve entender também os condicionantes que fazem parte desse todo único.

A diferença também se aplica no princípio do movimento, este engloba as mudanças e transformações da realidade, o movimento inclui a consideração dos opostos e seu papel dentro do desenvolvimento do objeto. As análises consideram não apenas como o objeto está, mas o que ele foi e o que pode vir a ser considerando como as mudanças quantitativas levam a uma alteração da qualidade dos objetos e fenômenos.

A lei da contradição, inexistente também nas análises formais da realidade, inclui o entendimento que o objeto é e não é ao mesmo tempo, havendo uma identidade dos contrários. Estes estão em unidade contrapondo-se, tencionando-se e se alterando mutuamente e formando algo novo. Em suma, “[...] a lógica formal e a lógica dialética apresentam enfoques distintos no estudo científico dos fenômenos, e para expressarem-se em suas máximas possibilidades devem operar em unidade” (Martins; Marsiglia, 2015, p. 12).

Nesse aspecto, a psicologia histórico-cultural se desenvolve como uma abordagem que discorda radicalmente das defesas de Piaget. Visto que para Vigotski, Luria e Leontiev a matéria viva, herança da espécie, é a base material do desenvolvimento, contudo este não se limita a filogênese. Destacam que a humanidade é regida pelas leis sociais, pautadas nas relações de trabalho, atividade vital humana, que rege e orienta a atividade humana para além da adaptação ao ambiente, voltando-o para a transformação.

Diante das diferenças, Martins e Marsiglia (2015, p. 23) apontam que “Piaget permaneceu oscilando entre os determinantes biológicos e os determinantes sociais e, ao priorizar uma análise genética funcional, resolveu a questão pelos conceitos de assimilação, acomodação e adaptação”.

Em suma, para Piaget a criança, na relação com o meio, adapta-se a ele, por meio da assimilação dos conteúdos presentes no mundo externo, e acomodação desses conteúdos com os esquemas internos do organismo. A tentativa de estabelecer unidade entre o indivíduo e sociedade vem da interação entre interno e externo.

Em um segundo momento do primeiro capítulo, as autoras trazem os desdobramentos da teoria piagetiana e psicologia histórico-cultural na educação. As autoras abordam esse tema por meio das concepções de ambas teorias a respeito dos processos de ensino e aprendizagem.

Para Piaget o ensino e aprendizagem são compreendidos por meio de estágios vistos como sucessivos e constante para todos os sujeitos, de forma que as organizações adquiridas em um estágio são inseridas no seguinte. Nesse aspecto, a aprendizagem de cada estágio é marcada por determinadas capacidades das estruturas lógicas, que precisam ser avaliadas antes das sessões de ensino. Dito de outra forma, a aprendizagem depende de competências cognitivas já existentes.

A aprendizagem acontece na relação do sujeito com o meio, no qual a atividade, é direcionada pelos interesses e necessidades do sujeito, que junto com a evolução mental interferem e são produtores do desenvolvimento. Traz a ideia de que o professor apenas ajuda a desencadear aquilo que está no aluno e em suas capacidades de aprender, sendo que cada aluno tem o seu tempo e como as estruturas são já pré-existentes, há defesa da ideia de que o aluno precisa “amadurecer” para aprender.

As autoras apontam que a presente concepção de desenvolvimento é apropriada e utilizada pela escola nova. Nesse espaço, o ensino deve seguir os interesses da criança, em sua atividade espontânea, ou seja, o professor não deve transmitir o conhecimento pois isso atrapalharia o crescimento intelectual do aluno. O papel do professor estaria concentrado na forma de passar o conhecimento e não em seu conteúdo.

Martins e Marsiglia (2015) prosseguem suas análises expondo que a psicologia histórico-cultural possui uma concepção oposta de desenvolvimento, ensino e aprendizagem. Para esta teoria, afirma-se que é necessário transmitir às novas gerações os conteúdos elaborados pela humanidade por meio do trabalho.

Nessa transmissão deve objetivar-se, para além das apropriações, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que possibilitam, por meio do processo dialético entre apropriação e desenvolvimento, uma nova qualidade do ser com a realidade, sendo atualmente o ambiente responsável por tal desenvolvimento, a escola.

No ambiente escolar devem ser ensinados, conforme as autoras citando Saviani (2003; 2008), os conhecimentos clássicos, que precisam ser organizados dentro de um determinado currículo definido e transmitido de forma sequencial em um dado período de tempo (ano letivo). A partir desta concepção, modifica-se o papel do professor. Nas palavras de Martins e Marsiglia (2015, p. 31-32): “[...] o educador é o portador dos signos que medeiam a relação da criança com o mundo, tendo a experiência do uso social dos objetos culturais, por meio dos quais proporciona a criança a vivência de operações que organizam atividades intrapsíquicas”.

Outra diferença essencial para a organização do ensino enfatizada na obra consiste que no processo de transmissão do conhecimento, ocorre a apropriação, que se dá pela via do desenvolvimento iminente na qual há articulação entre os conhecimentos já apropriados pela criança e aqueles propostos de forma intencional e mediada pelo professor, em suma, o conteúdo selecionado e direcionado para a criança será o responsável pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores e de sua qualidade. Nesse sentido, “Os conteúdos escolares são o substrato do desenvolvimento das funções psicológicas” (Martins; Marsiglia, 2015, p. 32).

No capítulo seguinte, é abordado as diferenças existentes entre as concepções de alfabetização para o construtivismo e para a psicologia histórico-cultural / pedagogia histórico-crítica. No construtivismo, são citadas obras de Ferreiro e Teberosky (1985) nas quais as autoras realizam estudos com crianças de 4 a 6 anos sobre a escrita e organizam os dados por meio do “método de indagação”.

Nessas pesquisas, conforme Martins e Marsiglia (2015), Ferreiro e Teberosky (1985) chegam aos conceitos de hipótese pré-silábica, silábica e silábica alfabética, que seriam a escrita sem relação grafema-fonema, seguido do uso das letras para simbolizar grafemas, mas realizadas de forma equivocada, e, por fim, na última etapa a relação grafema-fonema estabelecida, podendo ser seguido de erros de escrita que são considerados hipóteses da crianças e serão ao longo do tempo superados de forma espontânea.

Em contrapartida a essa concepção, as autoras realizam a defesa das ideias de Luria (2006) no que tange ao desenvolvimento da escrita. Esta é considerada uma função psíquica superior altamente complexa devido ao grau de abstração que exige da criança, sendo gestada em momentos anteriores do desenvolvimento.

As autoras prosseguem expondo, fundamentadas em Luria (2006), a defesa de que a pré-história da linguagem escrita se inicia com a apropriação da linguagem oral, do desenvolvimento dos significados da palavra e do entrecruzamento pensamento e linguagem.

O texto segue mostrando os experimentos de Luria (2006) nos quais se destacam momentos não lineares e não necessariamente sequenciais de compreensão da linguagem escrita pela criança, sendo eles: pré-instrumental, atividade gráfica diferenciada, escrita pictográfica e escrita simbólica.

Os seguintes momentos são definidos e acrescidos de ações pedagógicas que auxiliam a criança superar a compreensão atual da escrita, desenvolvimento do simbolismo e abstração necessários a escrita simbólica. A saber, é exposto na obra que na fase pré-instrumental a criança se propõe a imitar o adulto escrevendo, mas realiza o ato de escrever sem a função de signo, função mnemônica.

Martins e Marsiglia (2015), destacam também os avanços presentes nesse período, sendo eles a criança compreender a existência de uma escrita e ser capaz de fazer marcas no papel tentando representar essa escrita. Enquanto ações pedagógicas necessárias nesse período do desenvolvimento, são sugeridas propostas de ações pedagógicas que possuem como objetivo dar sentido para as marcas grafadas pela criança, além da possibilidade do professor poder pedir para a criança “escrever” para se recordar.

Adentrando na compreensão da criança a respeito da escrita, o livro traz o período da atividade gráfica diferenciada, marcada pelos avanços no desenvolvimento da abstração e da compreensão da função social da escrita. Nesse momento (4 e 5 anos) a criança se utiliza do registro gráfico para recordar, assumindo uma função auxiliar de signo, ainda imprecisa devido a indiferenciação da grafia (as marcas são iguais), sendo papel do professor realizar a inserção de tarefas com quantidades, cores e formas, mediando para criança a relação entre signo e significado. Não menos importante são as tarefas de modelagem e produção. Para as autoras,

Podemos concluir então que nessa fase é importante que o professor garanta ao aluno o conhecimento matemático introduzindo contagens, quantidades, formas geométricas, grandezas e medidas, pois isso será fundamental não só às especificidades do desenvolvimento lógico-matemático (que não é o objeto central de nossa discussão), mas também terá expressão essencial no desenvolvimento da escrita (Martins; Marsiglia, 2015, p. 52).

A escrita pictográfica, momento posterior de compreensão da escrita que ocorre (quando mediada) por volta dos 5 a 6 anos, é marcado pela capacidade da criança de desenhar, mas sem estabelecer relação do desenho como forma de recordar. Nesse sentido, o papel do professor é proporcionar para a crianças os meios para a relação símbolo e signo. Para tanto é necessário que o desenho seja mediado, e o conteúdo seja com grau de complexidade maior que o exigido anteriormente: se antes eram simbolizados substantivos concretos, agora devem ser direcionados substantivos abstratos e adjetivos, visto que, “Direcionar ações que contribuam para o domínio do código escrito é fundamental para que se possa dar o passo seguinte da escrita autônoma” (Martins; Marsiglia, 2015, p. 58).

Martins e Marsiglia prosseguem trazendo enquanto ações pedagógicas, propostas com frases, cartas, músicas e enigmas sendo estas formas de impulsionar o desenvolvimento. Destacam que uma importante ação diária é a leitura do alfabeto, ensinando para a criança o som das letras, juntamente com a grafia da letra, visando proporcionar consciência da relação grafema-fonema, dito de outra forma, a criança precisa decompor a palavra em sons.

As autoras prosseguem, na mesma lógica, conceituando e proporcionando instrumentos ao professor a respeito da apropriação da escrita enquanto linguagem viva. Esta, com as devidas mediações, por volta dos 6 a 7 anos se expressa por meio da escrita simbólica, caracterizada como a forma cultural de

expressão gráfica. Conforme Luria (2006) inicialmente a criança possui apenas o ato externo da escrita, internalizando seus mecanismos apenas posteriormente.

Em suma, o livro expõe que a criança inicialmente escreve, mas não se utiliza da escrita como forma de expressar e materializar suas ideias, visto que esse segundo momento, com grau de complexidade maior, ocorre posteriormente e apenas se mediado sendo essencial que a criança tenha tido acesso às apropriações presentes na pré-história da linguagem escrita.

Nessa lógica, são retomadas ações pedagógicas necessárias para elevar a qualidade do psiquismo da criança. Para tanto é orientado ao professor complexificar as tarefas de estudo conforme as apropriações ocorrem, dando o exemplo de que se antes o professor passava frases com o desenho para o aluno completar, agora deve deixar os espaços em branco na frase, deixando o aluno colocar as palavras conforme o contexto da frase, sendo esse um movimento de trabalho com a unidade grafema-fonema.

A referida unidade, é trabalhada compreendendo que inicialmente a criança escreve o nome do objeto, a sua representação mental, e posteriormente se torna capaz de inserir esse objeto em relações que vão para além de sua mera descrição, seria o campo de criar ideias em que o objeto está inserido.

Percebe-se, ao longo desta exposição, que Martins e Marsiglia (2015) localizam a compreensão do como se alfabetizar de forma radicalmente diferente entre a epistemologia genética e a psicologia histórico-cultural, sendo defensoras de um ensino organizado, intencional e mediado que promove o desenvolvimento e não espera que a criança descubra sozinha tudo aquilo que já foi produzido pela humanidade.

Desta forma as autoras encerram o segundo capítulo e iniciam suas considerações finais, momento em que estabelecem defesa da alfabetização por meio da psicologia histórico-cultural. Em meio a essa defesa, apresentam os métodos comumente utilizados na escola, sendo eles o pautado no descobrimento da escrita pela criança (epistemologia genética), e o método fônico, que apesar de avançar em relação ao ensino dos fonemas, possui como limitação a compreensão de que não se deve ensinar o significado das palavras de forma conjunta aos fonemas. Apresentam, enquanto método que é utilizado e defendido pela neurociência, o método global, que resumidamente consiste em ensinar a criança o significado das palavras dentro do texto.

Em suma, é afirmado que ler é um comportamento complexo decorrente da apropriação da cultura, de forma que “[...] a leitura modela o cérebro humano preparando-o para o desenvolvimento de novas capacidades, a exemplo da discriminação de diferenças sutis, da ampliação da memorização de informações, dos alcances da atenção dirigida etc.,” (Martins; Marsiglia, 2015, p. 77).

Em vias de conclusão, abordam as contribuições da literatura infantil para o desenvolvimento da linguagem escrita, sendo que esta deve conter conteúdos clássicos, não sendo qualquer livro considerado como arte e como aquele que será instrumento de desenvolvimento. De acordo com Abrantes (2011) a literatura é obra de arte que aborda conteúdos humano genéricos que extrapolam o âmbito do cotidiano.

Sem dúvidas este é um livro de relevância para a psicologia e pedagogia, que necessita do leitor um olhar atento, devido a dimensão dos conceitos abordados e suas implicações para a organização do ensino e instrumentalização do professor alfabetizador.

Referências

BRASIL PISA 2018. Relatório Nacional. Brasília, DF: INEP/MEC, 2018.

BRASIL. PISA 2022. Relatório Nacional. Brasília, DF: INEP/MEC, 2022.

MARTINS, Lígia Marcia; Marsiglia, GALVÃO, A. C. **As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas: Autores Associados, 2015.

Notas

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduação em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (2018) e mestrado em Psicologia (2022). Currículo Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/4553014124643994>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-4154-3858>. E-mail: patricia1.barbosa.da.silva@gmail.com.

² Avaliação realizada a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, e que possui enquanto objetivo avaliar o desempenho dos estudantes referente a leitura, matemática e ciências. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em 20 mar. de 2024.

³ O relatório PISA de 2022 não define os níveis proficiência das tarefas ministradas, dessa forma optou-se por defini-los com base no relatório anterior.

Recebido em: 29 de jul. 2024
Aprovado em: 30 de ago. 2024