



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

CONSTRUTIVISMO: HISTÓRIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

CONSTRUCTIVISM: HISTORY AND PEDAGOGICAL PRACTICES

Cezar Nascimento Pires¹

Janete Rosa da Fonseca²

RESUMO

Ao abordar as teorias de ensino, o construtivismo gera divergências entre os educadores. Embora a história da educação brasileira tenha testemunhado várias mudanças no ensino da leitura e escrita, muitos professores ainda enfrentam desafios para aplicar práticas eficazes de alfabetização devido à insegurança quanto à teoria que sustenta suas ações. Nesse cenário, o construtivismo surge como uma abordagem relevante, provocando a reflexão sobre suas principais contribuições teóricas e práticas nas salas de aula de alfabetização. O objetivo deste trabalho é examinar as implicações teóricas essenciais do construtivismo e suas repercussões nas práticas alfabetizadoras. O segundo capítulo apresenta uma revisão teórica sobre a evolução histórica da educação no Brasil, o terceiro explora os fundamentos epistemológicos do construtivismo, e o quarto investiga suas implicações no processo de alfabetização. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica, com levantamento de estudos acadêmicos nos repositórios da Universidade Federal do Ceará (UFC) e da Universidade Estadual do Ceará (UECE), totalizando 70 trabalhos publicados nos últimos 30 anos, com os filtros “Construtivismo” e “Alfabetização”. No repositório da UFC, foram localizados 43 resultados, sendo que 4 estavam relacionados ao construtivismo e apenas 1 focava na alfabetização. Na UECE, encontraram-se 27 resultados, dos quais 12 eram pertinentes ao tema da pesquisa. Os achados indicaram que todos os trabalhos encontrados eram de TCCs e destacaram a escassez de estudos que investigam de forma aprofundada a conexão entre construtivismo e alfabetização. A pesquisa sugere que o debate teórico sobre o construtivismo ainda está restrito ao âmbito acadêmico, com pouca repercussão nas práticas educacionais nas salas de aula..

Palavras-chave: Alfabetização .Construtivismo..Práticas

¹ Graduado em Letras pela Universidade Federal do Ceará. Especializando em Alfabetização, letramento e educação especial: perspectivas na inclusão e na diversidade cultural, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: cezarpires@alu.ufc.br

² Professora e Orientadora do Programa de Especialização Lato Sensu em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: perspectivas na inclusão e na diversidade cultural e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Estudos Culturais (UFMS). Licenciada em Pedagogia (UNIVALE). Especialização em Orientação Educacional (UNIVALE). Especialização em Administração: Capacitação Empresarial (UFSM). Mestrado em Educação (ULBRA). Doutorado em Educação (UDELMAR). Pós-doutorado em Neurociências (FURG). Estágio Pós-doutorado em Educação (UCDB). E-mail: janete.fonseca@ufms.br.

Dossiê Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural.
Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP, Edição Especial. Aquidauana, v. 4, n. 16, dez. 2024



ABSTRACT

When discussing teaching theories, constructivism divides opinions among educators. Although the history of Brazilian education has witnessed various changes in the teaching of reading and writing, many teachers still face challenges in implementing effective literacy practices due to insecurity regarding the theoretical framework that underpins their actions. In this context, constructivism emerges as a relevant approach, prompting reflection on its main theoretical and practical contributions to literacy classrooms. The aim of this study is to examine the essential theoretical implications of constructivism and its impact on literacy practices. The second chapter presents a theoretical review of the historical evolution of education in Brazil, the third explores the epistemological foundations of constructivism, and the fourth investigates its implications for the literacy process. The methodology used was bibliographic research, with a survey of academic studies from the repositories of the Federal University of Ceará (UFC) and the State University of Ceará (UECE), totaling 70 works published in the last 30 years, using the keywords "Constructivism" and "Literacy." In the UFC repository, 43 results were found, with 4 related to constructivism and only 1 focusing on literacy. In the UECE repository, 27 results were found, 12 of which were relevant to the research theme. The findings indicated that all the works discovered were theses or dissertations, highlighting the lack of in-depth studies exploring the relationship between constructivism and literacy. The research suggests that the theoretical debate on constructivism is still confined to the academic realm, with little impact on educational practices in classrooms..

Keywords: Literacy .Constructivism. Practices

1. INTRODUÇÃO

A educação brasileira tem sido marcada por uma série de desafios estruturais, especialmente no que diz respeito ao ensino da leitura e da escrita, pilares fundamentais para o desenvolvimento escolar e social dos alunos. Ao longo das últimas décadas, diversas teorias pedagógicas emergiram como respostas a esses desafios, mas muitas vezes a implementação efetiva dessas teorias nas salas de aula esbarra em um obstáculo comum: a falta de uma base sólida que guie as práticas educacionais de maneira eficaz e segura. Dentre as várias abordagens que têm se destacado, o **construtivismo** é uma das que mais suscita debates, polarizando opiniões entre os educadores e pesquisadores. Enquanto alguns apontam suas potencialidades para promover uma aprendizagem mais ativa e autônoma, outros criticam a dificuldade de aplicá-lo de forma prática em um contexto educacional tão desafiador como o brasileiro.

A reflexão sobre o construtivismo no contexto da alfabetização, portanto, se torna não apenas uma análise de uma teoria pedagógica, mas também um questionamento sobre as condições reais de seu uso nas escolas. Em que medida o construtivismo pode ser, de fato, um instrumento transformador



na educação, ou se ele corre o risco de se tornar mais uma proposta teórica distante da realidade das salas de aula? Embora a teoria construtivista tenha se consolidado como um dos paradigmas mais influentes na educação moderna, sua aplicação prática nas escolas, especialmente no processo de alfabetização, ainda encontra resistência e dificuldades. Muitas vezes, essa resistência está ligada ao receio dos educadores de não conseguirem sustentar suas práticas pedagógicas em um arcabouço teórico que, embora bem fundamentado, exige uma adaptação constante à dinâmica do cotidiano escolar.

Este trabalho propõe uma análise crítica das contribuições teórico-práticas do construtivismo no processo de alfabetização, com o intuito de compreender não apenas suas potencialidades, mas também suas limitações. A pesquisa se desenvolve a partir de uma revisão histórica da evolução do ensino no Brasil, no segundo capítulo, para contextualizar as transformações que moldaram as práticas educacionais. O terceiro capítulo aborda os fundamentos epistemológicos do construtivismo, buscando entender suas bases teóricas e as possíveis implicações para a alfabetização. Já o quarto capítulo investiga como essas ideias se refletem concretamente nas práticas de ensino, com base em uma análise bibliográfica de trabalhos acadêmicos recentes.

2. CONSTRUTIVISMO E ALFABETIZAÇÃO: MARCOS HISTÓRICOS

Entender e debater a nossa situação educacional prescinde de um conhecimento dos processos histórico-pedagógicos que aconteceram na história da educação brasileira. Torna-se bastante fácil acusar teorias como responsáveis do processo de insucesso escolar, entretanto as problemáticas permeiam uma situação estrutural bastante ampla que advém de embates de projetos políticos. Cada proposta pedagógica pensada tem uma intencionalidade, e não de todo ela é a razão de supostos “fracassos”. Dessa maneira, este capítulo se propõe a apresentar as principais teorias, pensamentos e métodos aplicados em salas de aula, de modo a estabelecer uma linhagem até a chegada do construtivismo na década de 80.

2.1 As raízes da educação brasileira

De modo geral, os jesuítas se estabeleceram no Brasil a partir de 1549 com o objetivo de expandir a fé católica (Saviani, 2013), haja vista que na Europa estava acontecendo uma correlação de forças de ideias protestantes, exigindo, assim, que a Igreja passasse a exercer sua influência em locais mais remotos através de uma arma que por muito tempo foi somente sua e destinado para os seus: a educação.



É claro que a educação na sua forma mais primorosa e intelectualizada fora destinada às elites, mas a grande mudança que a Igreja passa a fazer é a remodelação de suas práticas valendo-se da aculturação dos povos indígenas, isto é, os missionários jesuítas se imiscuíam na cultura dos nativos para ensiná-los a língua portuguesa, alfabetizá-los e catequizá-los, resultando, consecutivamente, na conversão desses povos (Silva; Amorim, 2017).

Observa-se, portanto, demasiado proselitismo revestido de educação formal; todavia essas práticas estavam em concordância com as diretrizes da “Ratio Studiorum”, considerado o primeiro documento pedagógico brasileiro, quando na verdade está repleto de vieses teológicos que visam “salvar” as almas dos indígenas. Ademais, vale destacar que o ensino da leitura e da escrita em língua portuguesa era um processo tortuoso, passível de muitas agressões físicas e que prezava apenas a decodificação de palavras, usando bastante da memorização e repetição de comandos de cartilhas de leitura.

Logo que o Iluminismo começou a tomar força em Portugal, Marquês de Pombal, primeiro-ministro português e diplomata, resolve expulsar os jesuítas para instaurar uma nova concepção de sociedade pautada em valores burgueses. As reformas pombalinas emergiram do desejo da Coroa portuguesa em acompanhar os avanços iluministas que culminaram no continente europeu, entretanto, é importante destacar que o Iluminismo foi, também, uma estratégia dos colonos de destituir os jesuítas do poder e influência que eles tinham. Sendo assim, o movimento ganhou força na colônia, sendo uma estratégia de fortalecimento filosófico e político de uma burguesia que passou a se dissociar da religião.

Contudo, tais mudanças não lograram o êxito que a Corte imaginava, uma vez que a instituição de “aulas régias”, ou seja, aulas que são praticamente avulsas e sem um currículo adequado, estruturado e planejado por níveis, áreas ou outras coisas, não obteve a qualidade educacional que esperavam, pois não havia também professores adequados e muito menos espaço físico (Ghiraldelli Jr, 2014).

Mesmo que os jesuítas já não tomassem mais de conta da educação, a influência deles se manteve presente visto que as aulas continuaram a focar num caráter religioso, literário e bastante retórico, e isso se deve ao fato da carência de formação docente aos moldes da nova visão iluminista que imperava na corte, porém os professores que ministravam aulas foram formados por jesuítas, corroborando a ideia de que as raízes da educação jesuítica se fincaram a ponto de não poder cortá-las de vez (Saviani, 2013).

Já no Brasil imperial e com a regência plena da família real em terras brasileiras, a educação necessitou ser estruturada, porém o seu processo de formação demorou diversas vezes a ser consagrado devido a divergências da Assembleia Geral com o imperador, contudo, as conquistas se



resumiram, basicamente, em três níveis de ensino: primário, secundário e superior.

O primário se destinava a ler e escrever, o secundário passou a ser uma preparação para o ensino superior (caso das elites) com a presença das aulas régias e o superior se reservou aos estudos universitários em direito ou medicina. Para a população no geral, o ensino se conteve no aprendizado de ler, escrever e contar, ou seja, praticamente nenhuma diferença em relação aos moldes da educação colonial (Ghiraldelli Jr, 2014).

Além disso, o Império se resguardou de tomar conta dos níveis elementares e secundários, cabendo a ele apenas a garantia da oferta do ensino superior. Por conseguinte, essa dinâmica favoreceu o desabono das camadas populares na sua garantia a uma educação rudimentar, uma vez que a oferta desse ensino ficava às considerações da boa vontade dos estados e administrações locais.

2.2 O avanço da Educação Pública no Brasil

Do limiar do século XX até em meados da década de 30, a educação começara a ser delineada ideologicamente conforme os postulados do escolanovismo de John Dewey que chegavam ao Brasil. Com isso, intelectuais importantes tomaram a dianteira pela luta de uma educação de qualidade como Anísio Teixeira e Lourenço Filho, havendo como resultado a organização de um manifesto bastante famoso na história da educação brasileira chamado “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (Ghiraldelli Jr, 2014).

No bojo desse documento, a revolta com o índice de analfabetismo fomentou o estopim de acalorados debates e congressos em organizações de múltiplos espectros políticos que chegaram ao entendimento do governo Vargas antes da consagração da constituinte de 1934. Com efeito, o manifesto da educação nova proclamou uma educação pública, laica, gratuita e mista (com homens e mulheres estudando juntos), sendo estes proclames resultantes de uma amálgama das ideologias liberal (predominantemente), católica, integralista e comunista (Saviani, 2013).

Como podemos ver, o escolanovismo entrou no cerne da sociedade brasileira, entretanto, ele se dissociou de muitas coisas da pedagogia de Dewey, uma vez que as disputas político-partidárias tomaram os contornos da aplicação das propostas e práticas pedagógicas à sistematização do ensino. Em suma, o escolanovismo trouxe aspectos como a educação em etapas, conteúdos adaptados aos alunos e preparação do sujeito para viver num mundo em constante transformação (Saviani, 2013), já que na época que a Constituição de 1934 foi consolidada, englobando essas nuances, o Brasil passava pela sua industrialização que o trouxe para um novo patamar em um mundo capitalista de crescente ascensão.

Anos depois, o marasmo da educação nacional persistiu, apesar das conquistas associadas ao **Dossiê Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural**.
Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPIFIP, Edição Especial. Aquidauana, v. 4, n. 16, dez. 2024



escolanovismo. Contudo, o analfabetismo continuou sendo uma grande mácula brasileira, e nesse ponto muitos movimentos sociais passaram a se articular em diversos setores, como os Movimentos Eclesiais de Base na Igreja Católica e as associações sindicais de diversas categorias trabalhistas em ambiente fabril (Ghiraldelli Jr, 2014).

A emergência de uma educação de qualidade somada à desigualdade social latente que restringiu o acesso pleno à cidadania por não haver ferramentas concretas de combate ao analfabetismo, propiciou a fama do renomado Paulo Freire, que com sua pedagogia emancipadora logrou êxito em alfabetizar em menos de 40 horas cerca de 300 adultos em Angicos, município do Rio Grande do Norte, em 1963.

Esse feito repercutiu no Brasil inteiro e tomou atenção do presidente da época, João Goulart, que ao convocar Paulo Freire para sistematizar propostas pedagógicas de erradicação do analfabetismo, desgastou-se de tal maneira que inúmeros setores conservadores lançaram mão de críticas mordazes. Dentre diversos outros motivos à ruína da democracia que descambou para uma ditadura civil-militar, alguns acontecimentos foram marcantes para cristalizar um período de censura e perseguição.

Por esse viés, destacam-se a insatisfação da Igreja frente à aproximação de Goulart aos movimentos sociais e a aversão dos militares e das elites agrárias quando descobriram que as intenções do governo federal em aplicar uma reforma agrária, ainda que tímida, era concreta, culminando, assim, em um ataque fulminante de discursos e mobilizações civis mais robustas nas ruas e nas mídias da época. Não demorou muito tempo para a eclosão de uma regência política autoritária e sanguinária: estava instaurada, portanto, a ditadura militar no Brasil.

Com a ditadura, a educação passou por uma simplificação de problemas estruturais e históricos ao serem reduzidos a medidas de contenção de gastos (Ghiraldelli Jr, 2014). Assim, houve uma privatização do ensino e a institucionalização da educação profissionalizante na rede pública. Além disso, a redução do magistério a leigos de “notório saber” alavancou a precarização de ensino, principalmente quando as políticas de alfabetização foram resumidas em cartilhas por intermédio do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

Com a derrocada da ditadura e abertura democrática, iniciaram-se no Brasil vários plebiscitos e articulações políticas sobre a formulação de uma nova constituição. Desse modo, muitos movimentos sociais, empresariais e grupos étnicos se movimentaram para evocar suas reivindicações naquela que seria o maior e atual documento legal do país: a Constituição cidadã de 1988. Não obstante, o seu processo de elaboração foi bastante conturbado, mas enfim trouxe contributos cruciais à educação como: estabelecimento das responsabilidades do Estado, os deveres dele e da Família e sociedade e a importância da inclusão escolar.



Todavia, a educação brasileira enfrentou muitos percalços apesar de significativas melhorias por parte de políticas públicas que começaram a ser planejadas a partir das conferências nacionais de educação e execução de inúmeros programas de suporte socioeconômico às famílias da escola pública. É notório, então, o caráter assistencialista educacional, enquanto o plano pedagógico federal não dava conta de um problema histórico que perseguiu o Brasil por muitos anos: o analfabetismo. Há, porém, uma aparente luz no fim do túnel que parece incidir esperança nos profissionais de educação: o construtivismo.

No entanto, não nos podemos levar pela ingenuidade em considerar que o construtivismo seria ou é uma solução para os problemas que historicamente permeiam a educação brasileira. A incidência em formações continuadas para que os educadores fiquem a par de alguma teoria não supre as diversas problemáticas que assolam a educação advindas de projetos neoliberais ao mercantilizarem a educação. De todo o mundo, consideramos que uma teoria se solidifica quando principalmente há sólidas políticas públicas para tal.

O construtivismo piagetiano chega ao Brasil por volta da década de 80 pelas mãos de muitos teóricos como Mary Kato (1993), que trouxe o discurso do letramento às práticas de leitura e escrita, Délia Lerner e Alicia Pizani (1995), as quais discutiram as propostas sobre a prática pedagógica construtivista, e dentre outros intelectuais e pesquisadores brasileiros que entraram em contato com o pensamento piagetiano (Lourenço Filho, por exemplo) principalmente vinculado à Emilia Ferreiro, autora argentina a qual foi orientanda de Jean Piaget e que refletiu sobre os mecanismos de aprendizado da língua escrita sob o ponto de vista do sujeito que aprende.

O construtivismo ganhou espaço na educação em uma época na qual a alfabetização era resumida em discussões sobre métodos. Era a década da abertura democrática e diversos setores sociais debatiam a respeito da nova constituição que nasceria. Nesse interim efervescente, o cerne teórico construtivista nascera com o fito de deslocar a atenção educacional dos métodos para o processo de aprendizagem da criança, portanto, inúmeros artigos e trabalhos acadêmicos começaram a ser feitos para garantir a institucionalização do construtivismo na rede pública (Mortatti, 2019).

Contudo, embora o construtivismo tenha seu propósito engendrado no sujeito cognoscente, fincado numa perspectiva cognitiva de aprendizagem, as propostas pedagógicas em sua concretude se reduziram a produções de cartilhas e modelos de leitura vindos em livros didáticos para os professores. Observa-se, assim, uma contradição teleológica do corpo teórico construtivista com sua prática, denotando a pouca apropriação de sentido da teoria por parte de educadores e propositores de políticas públicas educacionais (Mortatti, 2019).

Ademais, havendo a Argentina como grande expoente de teorias pedagógicas para grande parte da América do Sul, importantes estudos e ciências, como a psicopedagogia, chegaram ao Brasil



na década de 80 para o início dos anos 90 com o objetivo de renovar os ares educacionais. Ainda assim, houve espaço para uma nova teoria competir com a força do construtivismo que se imperava, o interacionismo linguístico.

Tal abordagem se propõe a investigar os percursos de aquisição da linguagem em suas variadas manifestações por parte da criança, entretanto, suas composições teóricas foram sendo diluídas no construtivismo ao ponto de se tornar homogêneo com os postulados da psicogênese da escrita de Ferreiro e Teberosky. Isso demonstra, portanto, a predominância e emergência que os estudos da psicogênese tiveram na educação, de modo a ser a grande teoria protagonista da época.

Embora diversas propostas pedagógicas e teorias tenham eclodido no final do século XX, um crasso erro foi cometido por diversos educadores de todo o Brasil devido à falta de reflexão e conhecimento das pesquisas construtivistas, a desmetodização da Alfabetização (Soares, 2022). Essa concepção se deu porque muitos educadores compreenderam erroneamente que a criança aprende espontaneamente, e que o professor seria apenas seu “guia”. Ora, tal ideia não se sustenta quando se observa a aprendizagem sob a lente construtivista, uma vez que se constata que o professor tem um papel crucial no momento da aquisição da leitura e escrita (Soares, 2022).

Em suma, podemos inferir que o construtivismo foi fragmentando-se a partir de olhares monoculares que se debruçaram sobre ele, quando na verdade todo o encorpamento construtivista necessitava (e ainda necessita) de um olhar também panorâmico, é por isso que o uso de cartilhas foi bastante prejudicial à formação docente. Esse esfacelamento propicia uma série de malefícios à educação brasileira que tanto se baseia nos postulados piagetianos em suas formulações de diretrizes educacionais como a fabricação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Desse modo, uma intensificação dos olhares a sua proposta pedagógica é de tamanha importância para consolidar a práxis docente, e, dado o percurso histórico construtivista no Brasil, torna-se fulcral compreender os principais aspectos que grandes nomes da educação como Emilia Ferreiro, Anna Teberosky, Magda Soares e Artur Gomes de Moraes dão a nossa alfabetização.

Vimos, portanto, todo o arranjo histórico que transcorreu no último século até culminar na gênese do construtivismo no Brasil. Compreender esses fenômenos nos permite entender um pouco das tentativas teóricas de se emplacar uma teoria ou maneiras de estabilizar os problemas educacionais brasileiros. Nesse sentido, o construtivismo emerge, de certo modo, como uma tentativa que pode resultar bons frutos às práticas de alfabetização. O crédito de confiança dos educadores e a dedicação de pesquisadores aos contributos teóricos de Jean Piaget e Emilia Ferreiro consagram o esforço da comunidade educacional brasileira de sanar problemas sérios de alfabetização. Assim, visto o aspecto histórico, percebemos a importância do construtivismo.



3. CONSTRUTIVISMO E PRÁTICAS ALFABETIZADORAS

O período que compreende a aquisição da leitura e da escrita se converte numa alegria imensurável às famílias daquele que está no meio desse processo de aprendizagem. É comum também inferir a demasiada pressão que tanto os alunos quanto os professores recebem durante essa jornada e é nesse momento que as teorias de ensino ou aprendizagem vem à tona. Contudo, para o construtivismo o aprendizado não é instantâneo (Fosnot, 1998), necessitando de tempo, preparo e competência dos principais agentes educativos (discente e docente) para ocorrer. Portanto, este capítulo visa elencar as implicações teórico-práticas construtivistas à alfabetização.

Em primeiro lugar, quando se pensa na renovação da educação brasileira, muitas vezes a convicção de superação da pedagogia tradicional emerge como uma estratégia eficaz de combate às mazelas educacionais. Entretanto, a pedagogia tradicional não se trata sobretudo daquilo que ela ensina, mas também de seus métodos (Rosa, 2000). O autoritarismo e a comunicação vertical em sala de aula agouram as benesses que a democracia e o diálogo podem trazer à aprendizagem.

No tocante à seara da alfabetização, a prevalência dos métodos e a desconsideração do potencial de aprendizagem e da humanidade do sujeito propiciam um ambiente pedagógico traumatizante, o que por muitas vezes fizera diversas crianças detestarem ir às salas de aula. Mas eis que surge o construtivismo fazendo com que diversos professores depositem sua fé naquilo que enxergam como um novo método, e por essa visão muitos deles acabam por aspirar as “novidades” educacionais por vias conservadoras (Rosa, 2000).

O construtivismo não é novo, se olharmos para seu viés histórico, podemos enxergar suas raízes filosóficas dentro até mesmo da maiêutica socrática. Embora as políticas educacionais para a alfabetização sejam muitas vezes reduzidas a técnicas e metodologias estruturadas sob um tempo preciso, muitos estudiosos do construtivismo já advertiram que a filosofia da teoria ia muito mais que isso:

Conquistar a autonomia moral através da autonomia cognitiva é, sem sombra de dúvida, seu principal objetivo, o que, por sua vez permite apontar para a concepção política e social da perspectiva construtivista. Estava claro para Piaget que o processo de desenvolvimento da inteligência mantém estreitos laços de dependência com a democracia (Rosa, 2000, p. 42).

Fica evidente, portanto, que o construtivismo em sala de aula é algo muito maior que métodos. É uma teoria que fomenta a democratização da sala de aula, no sentido de movimentar o sujeito cognoscente a partir de suas perguntas para a apropriação do conhecimento. Não se trata de uma verticalização de ensino, na qual a passividade dos alunos é sinônimo de aprendizado.



3.1 A Psicogênese da Língua Escrita: princípios básicos

Os reflexos de estudos de Emilia Ferreiro e Teberosky (2022) impactaram o Brasil de tal modo que o entendimento rudimentar da teoria psicogenética na alfabetização maculou o cerne científico construtivista, principalmente ao enxergarem método e técnica como sinônimos, e para uma melhor compreensão, segue-se a explicação:

[...] o método não se reduz a um jeito de fazer, mas é o sentido que se dá às diversas ações encadeadas, cuidando para que as mesmas conduzam ao fim desejado. As técnicas resumem-se aos instrumentos que possibilitam a realização eficiente dessas mesmas ações. Com isso, é possível depreender as ligações de intimidade entre métodos e técnicas e destas duas com as finalidades (Rosa, 2000, p. 47).

Com essa distinção cujas definições são precisas, fica claro que a sinonimização de ambas incorre ao erro por parte de muitos professores em sala de aula. É claro que boa parte disso não é reflexo da desonestidade intelectual docente, mas, sim, do que ele tem acesso mais imediato quando se depara em formações iniciais.

Em meio a tantas discussões sobre métodos e técnicas, ao fim resta saber sobre de que se trata o construtivismo na alfabetização em seu sentido mais sistemático e preciso. Com isso, recorreremos às grandes pesquisadoras argentinas Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (2022) para nos oferecer uma precisão mais assertiva da psicogênese. A Psicogênese da Língua Escrita, proposta por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, revolucionou a compreensão do processo de alfabetização. Essa teoria traz bastantes princípios e descobertas. Desse grande leque de descobrimentos científicos, enfatizamos a consideração da criança como um sujeito ativo na construção do conhecimento sobre a escrita, passando por diferentes estágios (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético), cada um caracterizado por hipóteses específicas sobre o sistema escrito.

Ao valorizar o conhecimento prévio da criança, oferecer um ambiente rico em estímulos e respeitar o tempo individual de cada um, a teoria contribui para práticas pedagógicas mais eficazes e significativas. A psicogênese destaca a importância da interação entre as crianças e da utilização de textos autênticos, rompendo com métodos tradicionais que fragmentavam o processo de alfabetização. Essa abordagem, centrada no aprendiz, tem transformado a forma como entendemos e ensinamos a leitura e a escrita.

Existem certos critérios convencionais da língua escrita que merecem ser denotados para compreender a sua natureza, e, com o passar do tempo, os sujeitos vão estabelecendo seus mecanismos próprios para compreender um por um, e para que isto ocorra a criança ou o adulto em processo de alfabetização precisam ser expostos a atos de leitura e escrita em seus ambientes sociais, para que tais



práticas estejam impregnadas de sentido. Os critérios para legibilidade da escrita consistem em: hipótese da quantidade mínima de letras, a variedade de caracteres, a diferenciação de elementos gráficos (icônico ou escrito), o conhecimento dos números e a orientação espacial de leitura (Azenha, 1993).

Quanto ao critério quantitativo, as crianças observadas na pesquisa de Ferreiro e Teberosky atestaram que aquilo que se consegue ler possui no mínimo três letras. Entretanto, devido a traçados diferentes na escrita cursiva, observa-se algumas questões:

Em geral, quando a letra é a de imprensa maiúscula, não há ambiguidade na distinção entre uma letra e outra e a contagem é precisa. O mesmo não ocorre com a letra manuscrita [...] Às vezes, o “M” cursivo é considerado como formado por três caracteres, o “P” contado como se fosse dois ou três caracteres diferentes e uma sílaba como o “Pi” é contada quase sempre como sendo composta por três ou quatro caracteres (Azenha, 1993, p. 48).

Observa-se, portanto, que a maneira como as crianças percebem os traçados, a quantidade e a sinuosidade do caractere infere diretamente na compreensão da sílaba. Nesse sentido, reitera-se o pressuposto de Ferreiro e Teberosky (2022) que dizem que o processo de alfabetização deve ser conduzido com a utilização de letras de imprensa, mas que, posteriormente, em um momento mais propício à consolidação do processo, possa ser utilizada a letra cursiva.

Em relação ao aspecto da variedade de caracteres, cabe ressaltar a importância de que se as letras são iguais, mesmo que atenda a um mínimo de três letras quantitativamente, elas não servem para ler (Azenha, 1993), isso demonstra, portanto, que os sujeitos precisam atestar uma variedade de caracteres numa palavra para que o entendimento seja crível. Quanto à diferenciação de letras e números, a criança percebe que nas letras se lê, valendo-se da associação de grafemas com a imagens, e em relação aos números ela percebe que a leitura destes é bem mais ideográfica (Azenha, 1993).

Em suma, o universo de possibilidades para a escrita de números é bem mais reduzido, e por isso as crianças conseguem estabelecer distinção. Já no que se refere à distinção entre letras e sinais de pontuação, a diferenciação ocorrerá a partir da semelhança gráfica entre as letras, ao passo que os sinais são bem diferentes. E, por fim, a orientação espacial acontecerá à medida que o sujeito observar a continuidade do olhar de terceiros realizando a leitura. (Azenha, 1993).

3.2 A natureza da língua e suas implicações à aprendizagem

Cabe salientar que uma compreensão precisa que o docente deve ter durante suas aulas é a definição que ele tem do sistema alfabético, uma vez que tal definição irá impactar na forma como ele conduzirá a aprendizagem e, também, ensinará. Segundo Ferreiro (2011), uma das dificuldades docentes trazidas é a ideia do sistema de escrita como representação, como mero código, entretanto,



um código precisa de outro sistema que o represente, como por exemplo o código morse que traduz em pequenos sons comunicações da nossa fala. Já a concepção da escrita como mera transcrição da fala, a escrita seria reduzida a técnicas por discriminação auditiva e visual.

Compreender a natureza do sistema alfabético significa entender o motivo de certos elementos pertencentes à oralidade como entonação, pausas e dentre outros não estarem presentes na prática escrita. Desse modo, o sistema alfabético é notacional porque ele contém um repertório limitado de letras, com mecanismos e formas de organizações próprias autossuficientes sem interdepende de outro sistema. Por isso, o uso do termo notacional é o correto e esse conhecimento torna a natureza da aula completamente diferente, visto que o ensino não deve ser pautado em extensas memorizações e muito menos em intensas aulas de discriminação fonética.

3.3 As hipóteses de escrita identificadas em crianças não apropriadas da escrita

Observando todas essas diretrizes, torna-se possível entrarmos na seara das hipóteses de escrita. No tocante ao estágio pré-silábico, o sujeito não consegue realizar a distinção entre desenho e escrita. A compreensão que se tem inicialmente é de que a escrita é essencialmente figurativa. No entanto, é importante salientar que o período pré-silábico compreende dois níveis dentro de si, o primeiro corresponde ao que já foi dito no início do parágrafo, e o segundo compreende o fato do sujeito perceber que a escrita é diferente do desenho, entretanto a imagem ainda mantém estreitas relações com o significado. De maneira precisa, quando se pede para que o aprendente escreva o nome de determinado objeto, a quantidade das letras será correspondente ao tamanho do conceito que ela possui; é por esse viés, então, que a palavra boi levaria mais grafemas a serem escritos do que a palavra formiga.

Em suma, essa escrita indiferenciada só poderá ser entendida e interpretada pelo próprio autor, e em muitas vezes novas versões de leitura pelo próprio sujeito serão feitas (Azenha, 1993). A hipótese silábica, por sua vez, consiste geralmente na atribuição de uma letra por sílaba na palavra.

O fato crucial que evidencia a sua utilização pela criança é atribuição de um valor silábico a cada marca produzida como parte de uma totalidade registrada. Seja esta marca letra, pseudolettra, número, letra com valor sonoro convencional ou não, a fragmentação do texto escrito para fazer corresponder um segmento oral a um segmento escrito é o indicador da concepção silábica de escrita (Azenha, 1993, p. 72).

E após a consolidação dos mecanismos de apropriação dessa etapa, o sujeito consegue chegar à hipótese silábico-alfabética que consiste na agregação de mais letras à escrita, aproximando-se do



princípio alfabético (Azenha, 1993). E no tocante ao estágio final, hipótese alfabética, o sujeito terá a legibilidade da escrita produzida a partir da apropriação do sistema notacional alfabético, com seus aspectos convencionais e conceituais.

3.4 A apropriação do Sistema de Escrita Alfabética: tudo ou uma etapa?

Para que a apropriação do sistema notacional alfabético seja eficaz, torna-se imprescindível não o enxergar como um código, isto é, como algo que precise ser meramente decodificado ou codificado (Morais, 2012). A língua não é um código e o sistema alfabético não é uma mera transcrição e, portanto, duas perguntas norteiam o aprendizado para a apropriação do sistema notacional: “o que as letras representam?” e “como as letras criam a representação?”. Consecutivamente, as respostas são intrínsecas à necessidade do sujeito cognoscente aprender as propriedades conceituais e convencionais da escrita (Morais, 2012).

As informações trazidas até agora revelam a natureza do aprendizado do sistema alfabético, porém, ainda vale destacar que o papel do professor nesse processo não é de um sujeito observador que deixa o aluno aprender livremente sem mediação, ideia esta que é comum a muitas pessoas quando respondem como deve ser a aprendizagem da leitura e da escrita à luz do construtivismo. Morais (2012) e Soares (2022) revelam que a mediação docente constante propicia e consolida a aprendizagem no ciclo da alfabetização, principalmente quando se é fomentada a consciência fonológica, isto é, habilidades que traduzem a reflexão sobre fonemas e grafemas.

A consciência fonológica não pode ser reduzida à consciência fonêmica, como se fosse uma simples manipulação de sons. É sobretudo, segundo Soares (2022): “A capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-as de seu significado, e de segmentar as palavras nos sons que as constituem” (Soares, 2022, p. 166)[1]. O trabalho com a consciência fonológica envolve, portanto, o trabalho com aliteração, rimas e com variados gêneros textuais propícios para aguçar os mecanismos de reflexão grafofonêmica ou fonografêmica. Quanto aos níveis de consciência fonológica, obtêm-se a consciência lexical (palavra), silábica (sílabas) e fonêmica (sons).

Mediante as informações supracitadas, o papel do docente deverá ser o de oportunizar a vivência com a cultura do escrito, por meio dos gêneros textuais parlendas, mitos, músicas e dentre outros. Além disso, precisará incentivar a escrita espontânea para que assim possa observar, de modo mais preciso, onde o aluno se encontra nas etapas de escrita e dessa forma mapear e delinear os próximos passos para efetivar seu progresso, havendo o lúdico como uma ferramenta extremamente crucial nesse processo.



3.5 O letramento é uma etapa do construtivismo?

Um outro tópico importante a ser ressaltado no bojo construtivista é acerca do letramento, que vem do termo em inglês *literacy* que consiste na condição que assume aquele que aprende a ler e escrever (Soares, 2023). Consecutivamente, para o Brasil, o letramento é a capacidade de fazer a utilização social dos gêneros textuais e discursivos, haja vista que a apropriação do sistema notacional alfabético é vã se não considerarmos a comunhão social como um pressuposto social para a existência da comunicação. É preciso que para além do sujeito compreender a língua, saiba usá-la. Por isso, mais do que simplesmente saber o sistema notacional e suas propriedades, é necessário utilizar em função de propósitos comunicativos, respeitando o contexto, conteúdos e a relação com interlocutores.

Segundo Soares (2023), há diferentes tipos e níveis de letramento. Estes se relacionam com suas condições sociais, culturais e econômicas, necessitando de uma escolarização propícia e efetiva para isso; já os tipos de letramento possuem dimensões individual e social. Na individual, abrange a leitura, prescindindo de habilidades cognitivas e metacognitivas, e a escrita comporta as relações do som e o escrito. Na dimensão social, observa-se a interpretação crítica e reflexão sobre as relações de poder que imperam os gêneros discursivos e textuais, sendo, portanto, um aspecto determinante à criticidade frente aos enunciados.

Todo esse grande arcabouço teórico que solidifica o olhar construtivista se consolida quando o ambiente pedagógico ressoa o construtivismo em termos práticos. Desse modo, Teberosky e Colomer (2003) estabelecem alguns aspectos importantes que não podem faltar numa sala de aula: a organização, de modo que a turma trabalhe de modo unitário ou se trabalhe com divisões de grupo e o tempo, para que a classe trabalhe simultaneamente. Essas atitudes ganham mais força quando o professor propicia a cultura da escrita em sala de aula, de modo a evitar a separação entre a vida cotidiana e a escola.

Em suma, a sala de aula construtivista precisa de professores capacitados e entendidos do verdadeiro alicerce teórico que fornece robustez ao verdadeiro construtivismo. Principalmente em turmas de alfabetização, a prática do olhar psicogenético mune o docente com um arsenal valioso para o processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, isso não se torna possível quando o professor não fundamenta a sua práxis, isto é, a capacidade de ação e reflexão sobre a prática social docente no fito de estabelecer uma educação verdadeiramente emancipadora (Freire, 2021).

Entender as implicações teóricas construtivistas na sala de aula é fundamental para compreendermos o bojo de possíveis atuações de um professor na prática alfabetizadora, na qual se aporta em uma teoria meticulosamente estudada por muitos anos e que reverbera força nos discursos educacionais, seja por críticas ou elogios. O conhecimento dos postulados da Psicogênese da Língua Escrita reforça o caráter básico de uma aprendizagem mediada e democrática, onde se coloca uma



atenção ao “como se aprende” aspecto historicamente deixado de lado em virtude da passivização discente presente numa sala de aula de relações verticais e intransigente. Esse panorama merece ser observado como cúmplice do que se denomina “fracasso escolar”.

4 DESENVOLVIMENTO

4.1 METODOLOGIA

O tipo de pesquisa adotada foi quantitativa e qualitativa concomitantemente. Ela é quantitativa pois se propôs a quantificar a quantidade de trabalhos acadêmicos como teses, dissertações, artigos e trabalhos de conclusões de curso nos repositórios institucionais da Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade Estadual do Ceará (UECE) no objetivo de encontrar trabalhos que tivessem relação com os termos “construtivismo e alfabetização”. A importância do tipo quantitativo respalda-se na afirmação: “A pesquisa quantitativa é um método de pesquisa social que tem sua máxima na quantificação dos dados, com intuito de solucionar um determinado problema por meio de análise estatística e relações entre as variáveis” (Lakatos; Marconi, 2003).

O tipo qualitativo também foi privilegiado haja vista que a verificação dos objetivos de cada pesquisa coletada e seu conteúdo precisaram ser comparados ao nosso objetivo metodológico principal em encontrar trabalhos acadêmicos que pertencessem ao campo do construtivismo e alfabetização. Assim reitera-se o pressuposto de Machado (2023, p. 12) que diz que “seu objeto de estudo está pautado na subjetividade, numa postura discursiva e de análise de estudo de casos, tal como a revisão de literaturas”.

4.1.1 O levantamento dos dados

O levantamento de dados ocorreu por meio de uma busca sistemática nos repositórios institucionais da Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade Estadual do Ceará (UECE), considerando os trabalhos como TCCs, teses, dissertações e artigos publicados nos últimos 30 anos. As temáticas usadas na busca tratavam de Alfabetização, em seguida afinamos nossa pesquisa para Alfabetização e Construtivismo e por fim Alfabetização x Construtivismo e práticas de alfabetização. Após a seleção dos trabalhos, foi realizada uma análise qualitativa deles, com foco na identificação de como o construtivismo era abordado e qual a sua relação com as práticas de alfabetização.



Ao todo, foram analisados 70 trabalhos. Constatou-se que, embora a teoria construtivista fosse mencionada de maneira bem generalista nos títulos dos resultados de busca, parte dos estudos, poucos aprofundavam a discussão sobre o seu impacto prático na alfabetização.

Desse modo, o repositório institucional da Universidade Federal do Ceará apresentou quarenta e três resultados, dentre dissertações, TCCs, artigos e teses, que traziam o construtivismo sendo alicerçado para alguma prática de ensino, ou sendo esmiuçado no seu cerne filosófico, mas destes apenas quatro trabalhos se relacionavam ao construtivismo, e apenas um, que se tratou de um TCC, buscou destacar a influência e a importância da teoria construtivista às práticas de alfabetização.

No tocante aos resultados do repositório institucional da Universidade Estadual do Ceará, foram encontrados vinte e sete resultados relacionados à construtivismo e alfabetização, dentre TCCs, teses e dissertações, entretanto apenas doze, e todos sendo trabalhos de conclusão de curso, denotaram pertinência ao objetivo proposto desta metodologia que versou na procura de trabalhos que expusessem a importância do construtivismo à alfabetização e suas práticas.

4.2 RESULTADOS

A busca nos repositórios da UFC resultou em 43 trabalhos, nos quais apenas 4 abordaram o construtivismo, sendo que apenas um deles se relacionava diretamente com a alfabetização. Do outro lado, o repositório institucional da UECE apresentou 27 resultados, com 12 trabalhos vinculados ao construtivismo e à alfabetização.

Esses dados evidenciam uma maior concentração de pesquisas sobre o tema na UECE em comparação com a UFC. No entanto, em ambas as instituições, a quantidade de trabalhos que abordam a relação entre o construtivismo e a alfabetização de forma aprofundada ainda é limitada, haja vista que o construtivismo só é amplamente visto quando articulado a algum outro repertório, como ensino de física, materiais lúdicos para ensino de ciências ou até mesmo visto sob perspectiva crítica marxista.

Analisando os resultados por categoria de trabalho, observa-se que a maior parte das pesquisas encontradas se concentrou em dissertações e teses. Essa predominância pode indicar que a temática tem sido mais explorada no âmbito dos programas de pós-graduação, o que sugere um interesse crescente dos pesquisadores em aprofundar o estudo sobre o tema, embora ainda de maneira tímida. No entanto, a falta de uma maior expressividade de artigos científicos publicados em periódicos indexados nestes repositórios pode indicar uma lacuna na divulgação dos resultados dessas pesquisas para a comunidade científica em geral.

É interessante notar que a maior parte dos estudos encontrados enquadra-se na categoria de



Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs). Essa predominância pode ser explicada pela natureza exploratória e aprofundada inerente a esses trabalhos, que permitem aos estudantes, ao fim de seus cursos predominantemente de licenciaturas, realizar investigações mais detalhadas sobre temas específicos, como a relação entre o construtivismo e a alfabetização.

Não obstante, conforme afirma Bakhtin (2003), os gêneros discursivos, como o TCC, moldam o pensamento e a linguagem, oferecendo aos autores um conjunto de normas e expectativas para a produção de conhecimento. Nesse sentido, o TCC se configura como um gênero propício para a investigação de temas emergentes e interdisciplinares, como é o caso da aplicação de teorias pedagógicas em contextos específicos, como a sala de aula de alfabetização.

A concentração de estudos na categoria TCC pode estar relacionada à fase de formação inicial em que se encontram os autores desses trabalhos. Como apontam Marcuschi e Xavier (2004), a produção acadêmica dos estudantes de graduação, especialmente nos TCCs, costuma ser marcada pela busca por temas relevantes para a prática profissional, o que justifica o interesse em investigar questões relacionadas à alfabetização, principalmente nas licenciaturas em pedagogia nas quais o interesse pelo tema pode se dar a partir das aulas de letramento e alfabetização. Contudo, na prática de sala de aula, o construtivismo é ainda fragmentado de sua teoria e, portanto, sofrível de bastantes críticas.

Em suma, a produção de TCCs vinculados ao tema do construtivismo e alfabetização pode ser vista como um primeiro contato dos futuros pesquisadores com a metodologia científica, ou como uma maior facilidade de se reportar cientificamente em apresentações oficiais, já que pode ser um tema corriqueiro nas salas de aula, predominantemente de licenciaturas, o que pode explicar a maior facilidade em encontrar estudos nessa categoria.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, o construtivismo e suas teorias correlatas, como a Psicogênese da Língua Escrita, são frequentemente distorcidos, especialmente em suas aplicações educacionais, o que compromete seu verdadeiro impacto. A pesquisa demonstrou a importância de revisitar os princípios fundamentais dessas teorias, a fim de evitar a diluição de suas contribuições originais. O construtivismo, embora ainda presente nas práticas pedagógicas, carece de uma compreensão mais aprofundada e sistemática entre educadores. Portanto, é essencial que se preserve sua rigorosidade científica, pois suas contribuições são fundamentais para uma alfabetização eficaz e para a melhoria do ensino nas escolas.

Além disso, é crucial que os educadores reconheçam a importância de uma formação contínua e reflexiva sobre as teorias de aprendizagem, como o construtivismo, para que possam aplicar seus



princípios de maneira mais eficaz nas salas de aula. Embora o contexto educacional brasileiro enfrente desafios estruturais significativos, não se pode atribuir a responsabilidade por essas dificuldades exclusivamente às teorias psicológicas ou pedagógicas. A compreensão e aplicação cuidadosa do construtivismo podem ajudar a enfrentar as complexidades da alfabetização, desde que seja adotado de forma fiel aos seus fundamentos. Assim, o trabalho de reconstrução teórica e prática, aliado à constante atualização dos educadores, é fundamental para que as propostas construtivistas realmente contribuam para uma educação de qualidade

6. REFERÊNCIAS

- AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreiro**. São Paulo: Ática, 1993
- BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2022.
- FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 67. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- FOSNOT, Catherine Twomey. Construtivismo: Uma Teoria Psicológica da Aprendizagem. In: FOSNOT, Catherine Twomey (org.). **Construtivismo: Teoria, Perspectivas e Prática Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 25-50.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação brasileira**. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2014.
- KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 4. ed. São Paulo: Ática: 1993.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MACHADO, José Ronaldo de Freitas. Metodologias de pesquisa: um diálogo quantitativo, qualitativo e quali-quantitativo. **Devir Educação**, Uberaba, v. 7, n. 1, p. 1-21, jun. 2023.
- MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentidos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- MORTATTI, M. R. **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa**. São Paulo: Editora UNESP, 2019.



PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2013.

ROSA, Sanny S. da. **Construtivismo e mudança**. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

SILVA, Gleidson; AMORIM, Simone Silveira. Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial (1549-1759). **Interações**, Campo Grande, v. 18, n. 4, p. 185-196, out. 2017.

SOARES, Magda. **Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2022.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.