



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**CRÍTICA ÀS TEORIAS CONSTRUTIVISTAS DA
FONOAUDIOLOGIA SOBRE O PROCESSO DE
AQUISIÇÃO DA ESCRITA**

MAÍRA ARAÚJO DE OLIVA GENTIL

Salvador
2011

MAÍRA ARAÚJO DE OLIVA GENTIL

**CRÍTICA ÀS TEORIAS CONSTRUTIVISTAS DA
FONOAUDIOLOGIA SOBRE O PROCESSO DE
AQUISIÇÃO DA ESCRITA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio de Lira Santos Júnior

Salvador
2011

SIBI/UFBA/ Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Gentil, Maíra Araújo de Oliva.

Crítica às teorias construtivistas da fonoaudiologia sobre o processo de aquisição da escrita / Maíra Araújo de Oliva. – 2011.

138 f.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio de Lira Santos Júnior.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2011.

1. Crianças – Escrita. 2. Construtivismo (Psicologia). 3. Construtivismo (Educação). 4. Fonoaudiologia. 5. Crítica. I. Santos Júnior, Cláudio de Lira. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.1523 – 22. ed.

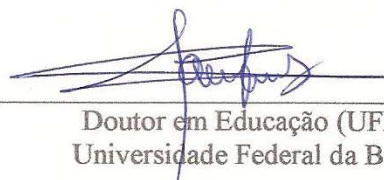
TERMO DE APROVAÇÃO

MAÍRA ARAÚJO DE OLIVA GENTIL

**CRÍTICA ÀS TEORIAS CONSTRUTIVISTAS DA FONOAUDIOLOGIA
SOBRE O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA.**

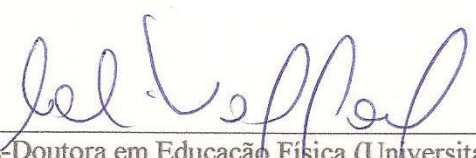
Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação,
Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

Cláudio de Lira Santos Júnior (Orientador)



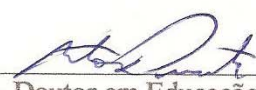
Doutor em Educação (UFBA)
Universidade Federal da Bahia

Celi Nelza Zülke Taffarel



Pós-Doutora em Educação Física (Universitat Oldenburg)
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Newton Duarte



Pós-Doutor em Educação (University of Toronto)
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP

Salvador, 04 de fevereiro de 2011.

Dedicatória:

A todas as crianças da classe trabalhadora, cujo regime social em que vivem – o da propriedade privada dos meios de produção – exclui, todos os dias, cada uma delas do acesso aos conhecimentos social e historicamente elaborados pela humanidade.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais pela incansável batalha por garantir meu acesso à escola e à universidade.

Aos meus irmãos, familiares e amigos pela força e compreensão em relação aos momentos de ausência.

À Paulinho, pelo companheirismo, pelas contribuições diárias, pelo carinho, pela paciência e pelo respeito.

À Fga. e amiga Renata Gomes por dividir “conflitos fonoaudiológicos” nos momentos mais angustiantes.

À William Lordello e Érika Suruagy pelas inestimáveis “co-orientações”.

Aos companheiros da Representação Discente do PPGE e da Associação dos Pós-Graduandos da UFBA (APG UFBA) cujos debates e lutas em conjunto contribuíram significativamente para o amadurecimento das posições aqui assumidas.

Aos companheiros que militaram comigo no movimento estudantil em Fonoaudiologia, pois foi lá o “pontapé” inicial das reflexões desenvolvidas neste trabalho. Sigamos juntos na luta sindical.

Aos companheiros da Juventude Revolução – IRJ, com os quais aprendo diariamente sobre a necessidade de defender os direitos da juventude.

Aos camaradas da IV Internacional, por manterem firme a bandeira de luta pelo socialismo.

Aos professores Newton Duarte e Celi Taffarel pela disponibilidade e valorosas contribuições ao longo do percurso.

À professora Iara Farias, por dar crédito ao meu trabalho ainda no início da jornada.

À meu orientador, Lira, não apenas por aceitar me orientar em condições tão adversas, mas principalmente pelos ensinamentos transmitidos ao longo de todo o período em que estive no curso, mesmo quando ainda não era meu orientador.

Às funcionárias do colegiado do PPGE, em especial a Eliene, Gal e Kátia, a quem sempre pude requisitar o apoio.

À CAPES pelo fomento para realização da pesquisa.

A todos vocês muito OBRIGADO.

“(...) no dominamos la ciencia de la organización a la escala de millones de hombres, la ciencia de la organización de la distribución de productos, etc., eso no lo tenemos”.

“(...) es necesario ir a la escuela de la burguesía para aprender a administrar [...]. ¿Creéis que se puede administrar sin competencia, sin conocimientos profundos, sin la ciencia administrativa? [...]. Para administrar, es necesario conocer el terreno, y ser un excelente administrador”

(LENIN apud MARIE, 2008)

RESUMO

O estudo insere-se no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia na área de concentração “Educação, sociedade e práxis pedagógica”. Localiza-se entre as pesquisas que investigam o processo de aquisição da escrita enquanto problemática significativa relacionada à formação humana pelo acesso à cultura histórica e socialmente construída pela humanidade. Tem como objeto de estudo as teorias que na Fonoaudiologia tratam do processo de aquisição da escrita a partir da concepção construtivista. Problematisa as contradições presentes no campo do conhecimento da Fonoaudiologia, enquanto ciência dos distúrbios da comunicação humana, no que se refere à direção apontada para as dificuldades de aquisição da escrita apresentadas pelas crianças no ambiente escolar, geralmente identificada pelos educadores e encaminhadas para a clínica terapêutica. Com o objetivo de contribuir para a constituição de bases científicas sólidas de uma teoria de linguagem sobre o processo de aquisição da escrita na Fonoaudiologia, orientada pelos princípios da formação humana, adota uma teoria do conhecimento que parte da realidade para encontrar os elementos de explicação, apreensão e transformação desta realidade: o materialismo histórico-dialético (teoria sócio-histórica) e toma a Psicologia Soviética como base para análise crítica das teorias construtivistas que tratam da apropriação da escrita pela criança. Após analisar as principais referências no campo de estudo em questão é defendida a dialética materialista histórica como base para construção de uma teoria da linguagem na Fonoaudiologia, tendo em vista a constatação de que as chamadas teorias “sociointeracionistas” e “sócio-históricas” existentes hoje neste campo do conhecimento estão enraizadas nos princípios do construtivismo.

Palavras-chave: 1. Aquisição da escrita; 2. Construtivismo; 3. Fonoaudiologia; 4. Crítica

SUMMARY

This study is inserted in the Postgraduation Program of Education at Federal University of the Bahia in the concentration area "Education, pedagogical society and práxis". It is located between the studies investigating the acquisition process of writing as a significant problem related to human development through access to culture historically and socially constructed by humanity. The object of study is the speech and hearing therapy theories that deal with the process of writing acquisition joint from constructivism. Questions the contradictions in the knowledge field of speech and hearing therapy as a science of human communication disorders, with regard to the direction pointed to the difficulties of writing acquisition made by children at school, usually identified by teachers and sent to the clinical therapeutic. Aiming to contribute to the formation of a solid scientific basis for a theory of language on the acquisition process of writing in speech and hearing therapy, guided by the principles of human development, adopts a theory of knowledge that part of reality to find the elements of explanation, seizure and transformation of this reality: the historical and dialectical materialism (socio-historical theory) and takes the Soviet Psychology as a basis for critical analysis of the constructivist theories that concern the appropriation of writing by the child. After analyzing the main landmarks in the field of study in question is defended dialectical materialism as a historical basis for building a theory of language in speech and hearing therapy, in view of the fact that the so-called theories "sociointeractionists" and "socio-historical" existence today this field of knowledge rooted in the principles of constructivism.

Keywords: 1. Acquisition of writing; 2. Constructivism; 3. Speech and hearing therapy; 4. Criticism.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFFa	Conselho Federal de Fonoaudiologia
FACED	Faculdade de Educação
Fga.	Fonoaudióloga
FMI	Fundo Monetário Internacional
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONG	Organizações Não-Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PT	Partido dos Trabalhadores
SINPRO-DF	Sindicato de Professores no Distrito Federal
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	Pág. 12
2 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	Pág. 20
3 CRÍTICA ÀS CONCEPÇÕES CONSTRUTIVISTAS A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL (SÓCIO-HISTÓRICA)	Pág. 23
3.1 CONCEPÇÃO DE MUNDO.....	Pág. 23
3.1.1 As contradições sociais não são decorrentes de “dificuldades psicológicas” dos homens, mas sim da luta de classes.....	Pág. 23
3.1.2 Piaget defende: os homens precisam <i>adaptar-se</i> à realidade internacional.....	Pág. 26
3.1.3 Adaptar-se à realidade é aceitá-la tal como ela é.....	Pág. 32
3.1.4 Educar para a adaptação à realidade internacional é educar para a conciliação de classes.....	Pág. 35
3.1.5 Piaget defende: para adaptar à realidade social é preciso livrar-se do egocentrismo e da coerção social provocada pela transmissão dos conhecimentos..	Pág. 39
3.1.6 Piaget é defensor da Escola Nova e das pedagogias do “aprender a aprender”, instrumentos do imperialismo para destruição do ensino.....	Pág. 44
3.2 CONCEPÇÃO DE INDIVÍDUO.....	Pág. 48
3.2.1 A formação humana é resultado do processo de objetivação e apropriação das experiências histórico-sociais da humanidade.....	Pág. 48
3.2.2 Piaget defende a formação humana como resultado da interação entre fatores biológicos inatos com o meio, assim como acontece com qualquer organismo vivo	Pág. 50
3.3 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO.....	Pág. 54
3.3.1 A concepção construtivista de educação é a concepção de adaptação.....	Pág. 54
3.3.2 Equilibração piagetiana: espontaneidade em detrimento da transmissão dos conhecimentos social e historicamente elaborados pela humanidade.....	Pág. 57
3.3.3 O lema “aprender a aprender” destrói a educação como instrumento da formação humana.....	Pág. 60

3.3.4 Em oposição ao método tradicional, Piaget fornece as bases para a reforma educacional proposta pelos métodos novos	Pág. 66
3.4 CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM.....	Pág. 70
3.4.1 A formação da consciência humana é um processo histórico-social.....	Pág. 70
3.4.2 A primeira linguagem da criança é social, não egocêntrica.....	Pág. 73
3.4.3 A relação entre o biológico e o social no curso do desenvolvimento infantil..	Pág. 77
3.4.4 A aquisição da linguagem, a formação dos conceitos e o papel decisivo do <i>ensino</i> no processo da aprendizagem infantil.....	Pág. 79
3.4.5 O papel do adulto no processo de aprendizagem infantil.....	Pág. 87
3.4.6 Os estágios do desenvolvimento infantil.....	Pág. 91
3.4.7 O processo de aquisição da escrita é social.....	Pág. 96
4 OS PRINCÍPIOS CONSTRUTIVISTAS ESTÃO ENRAIZADOS NAS TEORIAS “SOCIOINTERACIONISTAS” E “SÓCIO-HISTÓRICAS” DA FONOAUDIOLOGIA.....	Pág. 101
4.1 O PRINCÍPIO FUNDANTE DO SER SOCIAL NÃO É A LINGUAGEM.....	Pág. 105
4.2 A ÊNFASE NO ASPECTO BIOLÓGICO NÃO É SUPERADO NA FONOAUDIOLOGIA.....	Pág. 107
4.3 A VALORIZAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS DO SUJEITO EM OPOSIÇÃO À TRANSMISSÃO DOS CONHECIMENTOS.....	Pág. 109
4.4 O ESPONTANEÍSMO EM OPOSIÇÃO À EDUCAÇÃO SISTEMÁTICA.....	Pág. 111
4.5 A CONCEPÇÃO “DISCURSIVA” DA LINGUAGEM E OS “ERROS” VISTOS COMO “HIPÓTESES”.....	Pág. 114
4.6 A OBRA DE VIGOTSKI NÃO É SOCIOINTERACIONISTA.....	Pág. 119
5 SÍNTESE: POR UMA TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA DA FONOAUDIOLOGIA SOBRE O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA	Pág. 122
6 REFERÊNCIAS.....	Pág. 129

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa insere-se entre as que investigam o processo de aquisição da escrita enquanto problemática significativa relacionada à formação humana pelo acesso à cultura histórica e socialmente construída pela humanidade, ao papel da educação na transmissão dessa cultura às gerações futuras e à influência do contexto social, histórico e político nesta formação.

Parte do entendimento de que a origem da linguagem está ligada à necessidade que os homens tiveram de comunicar uns aos outros as descobertas de sua ação sobre a natureza para multiplicar as vantagens dessa ação; em outras palavras, a origem da linguagem está ligada à ação transformadora do homem sobre a natureza que, ao longo da história, levou à sua própria transformação; isto é, está ligada ao trabalho (ENGELS, 1990).

Tal como a consciência, a linguagem é o produto da coletividade, o produto da atividade humana (...). O nascimento da linguagem só pode ser compreendido em relação com a necessidade, nascida do trabalho, que os homens sentem em dizer alguma coisa (LEONTIEV, 2004, p.92).

A prioridade de estudo nesta problemática decorre da necessidade de identificarmos as contradições presentes no campo do conhecimento da Fonoaudiologia - enquanto ciência dos distúrbios da comunicação humana – no que se refere à direção apontada para as dificuldades de aquisição da escrita apresentadas pelas crianças no ambiente escolar, tendo como referência a histórica necessidade de viabilizar a todos o acesso ao conhecimento produzido pelo homem ao longo da história, tal como é a escrita.

A origem da Fonoaudiologia dentro do ambiente escolar fornece uma poderosa base histórica e, dessa forma, um importante arcabouço teórico que aponta o processo de construção das atuais teorias fonoaudiológicas que tratam do processo de aquisição da escrita pela criança. Ana Paula Berberian em seu livro *“Fonoaudiologia e Educação: um encontro histórico”* (2007) explica que, no início dos anos 20, existiu uma política de normatização e padronização da língua no Brasil essencialmente voltada para aqueles indivíduos que apresentavam variações dialetais e que por isso *“contaminavam”* a língua oficial do país, o que aconteceu especialmente pela intensa imigração que objetivava potencializar o desenvolvimento industrial.

Dentro dessa política de normatização, a escola passou a exercer um papel central no gerenciamento da unidade nacional da língua, buscando, inclusive, recursos científicos para atingir esse ideal. A preocupação girou não apenas em torno de como a língua interferia no processo de aprendizagem da criança, mas a tarefa da escola também se estendeu à

preocupação com os “distúrbios” da língua que apareciam nesse processo. Assim, coube ao professor a identificação e eliminação deste distúrbios, assumindo, desta forma, um papel de terapeuta. O aperfeiçoamento destas estratégias de terapia para tais distúrbios culminou na oficialização da Fonoaudiologia.

Buscando contextualizar a realidade da escola no momento em que a Fonoaudiologia surge como ciência, esta mesma autora faz uma importante observação: “*a constituição da prática fonoaudiológica esteve articulada sobretudo ao universo educacional, por meio de propostas da Saúde Escolar e da **Escola Nova***” (BERBERIAN, 2007, p. 31, grifos nossos). De fato, é nesse momento histórico que se fortalece no Brasil o movimento escolanovista. As críticas ao método tradicional da escola, construídas a partir do final do século XIX, deram origem a esse movimento que defendeu que o marginalizado¹ não é o indivíduo ignorante, mas sim aquele que foi rejeitado pela sociedade. Além disso, a Escola Nova postula que a “anormalidade”, seja ela biológica ou psíquica, não é um ponto negativo – como colocava a escola tradicional – mas representa apenas que os indivíduos são diferentes. Assim, a educação deveria cumprir um papel de *adaptar* os indivíduos a essa sociedade marcada pela diferença e a respeitar essa diferença (SAVIANI, 2007).

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas **aprender a aprender** (idem, p. 9, grifos nossos).

Segundo Duarte (2005, 2006), a questão central das chamadas pedagogias do “aprender a aprender” não está na defesa do papel ativo do aluno no processo de aprendizagem ou na defesa de que a educação escolar desenvolva nos alunos autonomia intelectual e o interesse pela aquisição de novos conhecimentos, pois não haveria discordâncias de uma pedagogia nesses termos. O ponto central, e extremamente problemático, é a negação do princípio do trabalho educativo, ou seja, na defesa de que é no sujeito que o processo de ensino-aprendizagem deve ser focalizado em oposição crítica aos métodos tradicionais onde o professor é o detentor do saber, nega-se o papel fundamental da

¹ Termo utilizado por Saviani (2007) referindo-se ao fenômeno da marginalidade pelo insucesso da escola de possibilitar a completa universalização e, além disso, de não conseguir que todos aqueles que conseguem ingressar na escola sejam bem-sucedidos.

educação escolar de transmitir os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, já que o papel da escola passaria a ser ensinar o aluno a aprender a aprender os conhecimentos. O professor não transmite os conhecimentos, mas sim auxilia o aluno a adquirir um método de aprender por ele mesmo.

É também Duarte (2005) que chama atenção para o fato de que a maior parte dos autores construtivistas brasileiros ignora a ligação de Piaget – “pai” do construtivismo (*ibidem*) – com o escolanovismo e afirma que o pesquisador suíço estabelecia claras relações entre a epistemologia que defendia e uma pedagogia que fosse capaz de construir o indivíduo dentro daqueles termos. Segundo este autor, Piaget criticava a escola tradicional e defendia métodos ativos no processo educacional. Portanto, não seria uma mera coincidência que as teorias piagetianas no Brasil tenham chegado justamente pela difusão das idéias escolanovistas no país.

A primeira dessas condições (para um ampla reforma no ensino) é naturalmente o recurso aos métodos ativos, conferindo-se especial relevo à pesquisa espontânea e **exigindo que toda a verdade adquirida seja reinventada pelo aluno, ou pelo menos reconstruída e não simplesmente transmitida** (Piaget apud Duarte, 2005, p. 213, grifos nossos).

Os estudos da fonoaudióloga Cláudia Giroto em sua tese de doutorado sob o título “*A parceria entre o professor e o fonoaudiólogo: um caminho possível para a atuação com a linguagem escrita*” (GIROTO, 2006) corroboram para a compreensão de que as idéias construtivistas no Brasil tenham sido propagadas em decorrência da difusão do ideário da Escola Nova em nosso país, isto porque, de acordo com a autora, a história da alfabetização no Brasil pode ser dividida em quatro momentos, dentre os quais ganham destaque, na Fonoaudiologia, o terceiro e o quarto momentos pela importância que tiveram na definição da orientação dessa ciência dentro da âmbito escolar. Giroto (*ibidem*) explica que, enquanto o terceiro momento foi marcado pela difusão do movimento escolanovista, o quarto se caracterizou pela intensa propagação dos trabalhos de Emília Ferreiro e colaboradores, sob a base do construtivismo de Piaget.

De acordo com a perspectiva epistemológica que orienta nosso trabalho - a teoria sócio-histórica - o homem depende da educação para adquirir os conhecimentos construídos pelos seus antepassados e, dessa maneira, transforma a natureza, adequando-a às suas necessidades. A educação está, portanto, vinculada a existência humana. “*A criança, no momento de seu nascimento, não passa de um candidato à humanidade, mas não a pode alcançar no seu isolamento: deve aprender a ser um homem na relação com os outros homens*” (PIÉRON apud LEONTIEV, 2004, p. 255, grifo do autor).

Nesse contexto, a escrita cumpre um papel fundamental: elemento histórico da atividade humana constitui-se como um verdadeiro bem cultural, carregando em si a possibilidade de transmissão de diversos outros conhecimentos desenvolvidos pela humanidade. Estudos que discutem questões relativas à linguagem e às formas de organização da sociedade brasileira nos permitem compreender como a escrita, ao longo da história humana, vem sendo utilizada como elemento de discriminação social. Saviani (2005) traz algumas posições de economistas burgueses, tais como Mandeville², sobre o papel da escrita, que demonstram claramente o perigo que a aquisição da escrita representa para o modelo de organização vigente da sociedade: *“o saber ler, escrever e conhecer a aritmética consistem em artes muito nocivas para o pobre obrigado a ganhar o pão de cada dia mediante sua faina diária”*; *“cada hora que esses infelizes dedicam aos livros é outro tanto tempo perdido para a sociedade”*; *“para fazer feliz a sociedade e manter contentes as pessoas, ainda que nas circunstâncias mais humildes, é indispensável que o maior número delas sejam ao mesmo tempo pobres e totalmente ignorantes”*. De fato, a exclusão do acesso à cultura pela classe trabalhadora contribui para intensificar a exclusão social originária da organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção.

Associado ao grande número de analfabetos³ e dos chamados “alfabetizados tecnicamente”⁴ que existem hoje no Brasil, parte da população brasileira apresenta dificuldades com relação ao aprendizado e ao domínio da linguagem escrita, com um aumento crescente no encaminhamento de crianças com dificuldades na aprendizagem para o atendimento clínico fonoaudiológico. Esses encaminhamentos são realizados, especialmente, por educadores, que, de um modo geral, identificam as dificuldades relativas à linguagem escrita como uma das principais causas do fracasso escolar (BERBERIAN, 2003).

Essa demanda advinda da escola que hoje invade a clínica fonoaudiológica e que tem estreita relação com a origem da profissão, tem gerado importantes debates entre os principais autores do campo da linguagem na Fonoaudiologia sobre o lugar desse profissional diante das dificuldades de aquisição da escrita apresentadas pelas crianças no ambiente escolar. A lei que regulamenta a profissão do fonoaudiólogo (Lei 6.965 de 09/12/1981)⁵ afirma:

² Mandeville é citado por Saviani (2005, p. 256).

³ Segundo dados do IBGE, o Brasil contabilizou 14,1 milhões de analfabetos no ano de 2009. <http://www.d24am.com/noticias/brasil/ibge-contabiliza-141-milhes-de-analfabetos-em-todo-o-brasil/6788> acessado em 09/01/2011.

⁴ Segundo Berberian (2003), são 45 milhões de brasileiros considerados alfabetizados tecnicamente/funcionalmente.

⁵ Disponível em: <http://www.fono4.com.br/>

Art. 3º – É da competência do fonoaudiólogo e de profissionais habilitados na forma da legislação específica: **a)** desenvolver trabalho de prevenção no que se refere à área de comunicação *escrita* e oral, voz e audição; **b)** participar de equipes de diagnóstico realizando a avaliação da comunicação oral e *escrita*, voz e audição; **c)** realizar terapia fonoaudiológica dos problemas de comunicação oral e *escrita*, voz e audição; (...) **m)** dar parecer fonoaudiológico, na área de comunicação oral e *escrita*, voz e audição (BRASIL, 1981, grifos nossos).

Somado-se a esta lei, o Conselho Federal de Fonoaudiologia, atual órgão responsável pela regulamentação da profissão, em sua resolução de nº 309, de 01 de abril de 2005⁶, normatiza a atuação do fonoaudiólogo na educação infantil, ensino fundamental, médio, especial e educação superior, onde destacamos:

Art. 1º - Cabe ao fonoaudiólogo, desenvolver ações, em parceria com os educadores, que contribuam para a promoção, aprimoramento, e prevenção de alterações dos aspectos relacionados à audição, linguagem (oral e escrita), motricidade oral e voz e que favoreçam e otimizem o processo de ensino e aprendizagem, o que poderá ser feito por meio de :

- a) Capacitação e assessoria, podendo ser realizadas por meio de esclarecimentos, palestras, orientação, estudo de casos entre outros;
- b) Planejamento, desenvolvimento e execução de programas fonoaudiológicos;
- c) Orientações quanto ao uso da linguagem, motricidade oral, audição e voz;
- d) Observações e triagens fonoaudiológicas, com posterior devolutiva e orientação aos pais, professores e equipe técnica, sendo esta realizada como instrumento complementar e de auxílio para o levantamento e caracterização do perfil da comunidade escolar e acompanhamento da efetividade das ações realizadas e não como forma de captação de clientes.
- e) Ações no ambiente que favoreçam as condições adequadas para o processo de ensino e aprendizagem;
- f) Contribuições na realização do planejamento e das práticas pedagógicas da instituição.

Art. 2º - **É vedado ao fonoaudiólogo realizar atendimento clínico/terapêutico dentro de Instituições de educação infantil, ensino fundamental e médio, mesmo sendo inclusivas.**

§ 1º. – A relação do fonoaudiólogo com a escola poderá ser estabelecida por meio de acompanhamento de caso (s) clínico(s) de sua responsabilidade instituindo uma atuação exclusivamente educacional (CFFa, 2005, grifos nossos).

Tal resolução, ao conferir ao fonoaudiólogo um lugar de assessoria e orientação, sendo a triagem o único procedimento técnico permitido de ser efetuado dentro do ambiente escolar, leva a um profundo debate dentro da Fonoaudiologia que busca identificar o lugar desse profissional no trabalho com a aquisição da escrita. A partir do momento que a atuação clínica passou a ser legalmente vedada dentro da escola, os encaminhamentos de crianças que apresentavam alguma dificuldade de aprender a ler ou escrever por educadores para a clínica

⁶ Disponível em <http://www.fonoaudiologia.org.br/servlet/ConsultaLegislacao?acao=V&leiId=43>

fonoaudiológica ganhou uma ênfase na realidade desse profissional. Diante deste quadro, destacamos as discussões travadas por um conjunto de autoras as quais se intitulam “sócio-interacionistas” ou mesmo sócio-históricas, ao pontuarem como uma problemática o grande número de crianças que vem sendo rotuladas como portadoras de algum distúrbio (dislexia, distúrbios de aprendizagem ou distúrbios de leitura e escrita) com base em teorias puramente orgânicas⁷ que buscam no indivíduo as possíveis causas dessas dificuldades, desconsiderando a influência do contexto social e histórico no processo de aquisição da escrita. Contudo, este mesmo conjunto de autoras, por influência direta ou indireta da teoria construtivista, acabam por cair em contradições em relação às críticas que tecem às abordagens orgânicas do processo de aquisição da escrita quando destacam o sujeito como o centro do processo do ensino-aprendizagem, tendo a linguagem como fator fundamental da formação humana.

A partir dessa realidade, surge um desafio que começa a ser estudado dentro da Fonoaudiologia, e que aponta a necessidade de que novas pesquisas sejam realizadas para respondê-lo: como garantir que a criança adquira os conhecimentos construídos pela humanidade, através da escrita, a partir de uma teoria de aquisição da linguagem pautada na formação humana no âmbito total das relações sociais? Na perspectiva de contribuir com esta discussão, consideramos relevante, na ampliação das referências que fundamentam este debate, dentro da perspectiva materialista histórica-dialética da realidade (teoria sócio-histórica), a concepção do processo de desenvolvimento infantil desenvolvida pela Psicologia Soviética, a psicologia Histórico-cultural⁸.

A concepção da psicologia histórico-cultural permite uma compreensão do homem como ser histórico e social. Ao contrário do construtivismo que defende que as características internas do indivíduo e a interação com a realidade à sua volta levariam o indivíduo a adaptar-se a esse meio, a teoria sócio-histórica, na qual se baseia a psicologia soviética, concebe que é através do trabalho que o homem transforma essa realidade e dialeticamente, transforma-se a si mesmo. O papel da aprendizagem é, portanto, fundamental no sentido de possibilitar que a criança, através da aproximação com os conceitos historicamente construídos pelo homem, possa transformar a realidade a sua volta e assim, desenvolver-se. E a escrita se inclui nessa perspectiva, como um instrumento cultural e histórico da humanidade.

⁷ **Abordagem organicista:** visão hegemonicamente representada pela área médica que busca uma explicação orgânica para as características que as crianças apresentam no processo de aquisição da escrita. **Abordagem cognitivista:** as dificuldades seriam decorrentes de disfunções mentais ou imaturidades relacionadas ao sistema nervoso central. **Abordagem psicoafetiva:** relaciona a dislexia a possíveis transtornos afetivos da criança, como depressão, ansiedade e transtornos comportamentais.

⁸ Psicologia Soviética (psicologia histórico-cultural): desenvolvida na União Soviética, cujos principais expoentes são Vigotski (1896-1934), Leontiev (1904-1979), Luria (1902-1977) e colaboradores.

Estudando os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental em crianças, Leontiev (2007) afirmou que, em todo o mundo, crianças apresentam desenvolvimento mental atrasado que dificulta a sua aprendizagem num ritmo caracterizado por “normal” em condições ditas “normais”. Entretanto, pesquisas que demonstraram que, colocando tais crianças em condições adequadas e se utilizando de métodos especiais, muitas dessas crianças podem fazer grandes progressos e até mesmo superar seu atraso. Diante disso, Leontiev (2007, p. 87) questiona: *“Estas crianças tem de ser verdadeiramente postas à margem, ou o seu destino está determinado pela ação de condições e circunstâncias, condições que poderiam ser mudadas, circunstâncias que poderiam ser eliminadas para lhes permitir um desenvolvimento?”*. Sobre o problema de como a ciência aborda a questão do atraso mental em crianças e o processo de aprendizagem, Leontiev (*Op. cit.*) questiona-se a respeito dos métodos utilizados para diagnosticar tais atrasos e vai mais além, encontrando a raiz da questão nas *concepções epistemológicas* nas quais se baseiam tais métodos.

Penso nos fatos que indicam que a grande utilização, em muitos países, de testes psicológicos para distinguir as crianças intelectualmente dotadas, exclui de uma educação completa não só os que realmente não aprendem por causa de defeitos orgânicos, mas também aquelas que, por não terem superado dificuldades elementares, poderiam fazê-lo. **Mas seria errado atribuir toda a responsabilidade a métodos tecnicamente imperfeito de diagnóstico. A causa em que se baseiam os fenômenos que estamos analisando é mais profunda. Consiste em uma insuficiente compreensão da natureza da “subnormalidade” ligadas a concepções particulares teóricas sob o desenvolvimento mental da criança** (p. 88, grifos nossos).

Como contribuição aos estudos científicos que discutem as dificuldades que as crianças apresentam em adquirir a escrita, sendo muita vezes rotuladas como portadoras de distúrbios, que são observados pelos educadores e encaminhados para a clínica fonoaudiológica, assim como na perspectiva de contribuir com a construção de uma teoria sobre a linguagem resultante da necessidade histórica da humanidade de comunicar os seus conhecimentos é o que torna esta pesquisa relevante.

Adotamos a teoria sócio-histórica como concepção epistemológica pois ela possibilita a compreensão do movimento do real concreto (prática social) na sua totalidade com múltiplas relações, articulações, nexos e determinações, entendendo a ação humana como uma construção histórica (CHEPTULIN, 1982). Percebe os sujeitos como históricos e concretos, onde, ao produzirem e reproduzirem a realidade social, são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela (FREITAS, 2002). Dentro dessa concepção, este trabalho tem como objeto de estudo as teorias construtivistas (levantamos a hipótese de que, mesmo que não se intitulem desta forma, as suas bases teóricas demonstram que é esta a concepção

que adotam) que na Fonoaudiologia tratam da formação humana pelo acesso a cultura historicamente elaborada pelo homem e que é transmitida pelas gerações através da educação – neste caso, especificamente, a escrita.

Como dito, destacamos o construtivismo como alvo de nossa análise crítica dentro do conjunto de teorias que tratam do processo de aquisição da escrita no campo de estudo da Fonoaudiologia. Sobre isso, consideramos relevante aprofundar nossa explicação.

Em primeiro lugar, lembramos que o construtivismo é caracterizado por postular que o sujeito não é apenas um produto do ambiente e nem apenas resultado de suas disposições internas; ele seria fruto de uma construção própria, que é produzida cotidianamente através da interação entre o ambiente e suas disposições internas (TOFEHRN; LEOPARDI, 2006). Como o próprio Piaget (apud Azenha, 2006, p.29) explica: “*só o funcionamento da inteligência é hereditário e só gera estruturas mediante a organização de ações sucessivas exercidas sobre os objetos*”.

Assim, apesar da crítica que tece ao inatismo/ cognitivismo, por exemplo, que defendem uma alta determinação mental da criança desde o nascimento, o construtivismo não perde a visão biologizante de que a “*o funcionamento da inteligência é hereditário*”, ou seja, de que estruturas próprias do sujeito também justificam sua inteligência. Assim, de forma muito mais sutil, essa teoria também encontra no sujeito possíveis causas para seus fracassos no processo de aprendizagem.

Por outro lado, temos acordo com Duarte (2005, p. 204) ao explicar o motivo de escrever um texto sob o título “*Por que é necessário uma crítica marxista do construtivismo?*”, onde responde a esta questão da seguinte forma: “*A primeira resposta que dou a essa pergunta é a de que a construção de uma pedagogia marxista requer o esclarecimento das diferenças e divergências entre essa pedagogia e outras teorias pedagógicas*”. E, obviamente, não é a crítica pela crítica, mas pela necessidade de “*contrapor um concepção marxista de sociedade e de educação às concepções idealistas e não históricas de sociedade e educação*” (p.207).

Conforme apresentamos nesta introdução, a concepção idealista e não histórica do construtivismo e da Escola Nova, ganha lugar especial no caso específico da Fonoaudiologia. Assim, esta pesquisa objetiva contribuir para a constituição de bases científicas sólidas de uma teoria de linguagem sobre o processo de aquisição da escrita na Fonoaudiologia, orientada pelos princípios da formação humana, a partir da *crítica* às teorias construtivistas neste campo de estudo, buscando demonstrar suas contradições e apontar as possibilidades de superação desta realidade.

2 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Partindo da compreensão de que a teoria não é um dogma e sim um guia para ação, que permite ao homem analisar a realidade na sua essência e desvendar as formas ocultas que esta se apresenta (MARX; ENGELS, 1953), o papel do conhecimento não se resume apenas a analisar os fenômenos isoladamente, ou apenas dar explicações. A ciência tem a função de identificar a verdadeira causa dos problemas escondida na forma aparente que a realidade se mostra às percepções humanas. Sem esse objetivo a ciência não teria sentido de existir (MARX apud ANDERY *et al.*, 2004).

O esforço direto para descobrir a estrutura da coisa e “a coisa em si” constitui desde os tempos imemoriais, e constituirá sempre, tarefa precípua da filosofia (...) A filosofia é uma *atividade humana indispensável*, visto que a essência da coisa, a estrutura da realidade, a “coisa em si”, o ser da coisa, não se manifesta direta e imediatamente. Neste sentido a filosofia pode ser caracterizada como um esforço sistemático e crítico que visa captar a coisa em si, a estrutura oculta da coisa, a descobrir o modo de ser do existente (KOSIK, 1976, p. 17-18, grifos do autor).

Neste sentido, no campo das ciências sociais, onde o objeto de pesquisa é o homem que transforma e é transformado pela realidade social, a escolha de uma técnica de coleta, registro e tratamento de dados ou dos procedimentos de recuperação de informações sobre um determinado fenômeno não têm sentido, a não ser se inseridos dentro de uma concepção epistemológica de se enxergar tal realidade (GAMBOA, 2002).

No trabalho de produção do conhecimento científico, “*na definição de uma determinada forma de trabalho, tem precedência a teoria do conhecimento empregada e não suas técnicas particulares de coleta de dados*” (FREITAS, 1995, p.73, grifos do autor). A escolha de uma técnica de pesquisa não se explica por si mesmo. A técnica é a expressão do método e, dessa forma, a expressão da teoria. As técnicas, os métodos e as teorias devem ser colocados dentro das concepções epistemológicas que as fundamenta, assim como fundamenta as necessárias articulações entre esses elementos e as concepções filosóficas. Apenas dessa forma fica claro o motivo da opção de uma determinada técnica. A questão da postura/concepção da realidade, neste caso, antecede o método (GAMBOA, 2002; FRIGOTTO, 2008).

É com esta compreensão que explicitamos que, para uma pesquisa como esta, tomamos como base uma teoria do conhecimento que permite desvendar a essência dos fenômenos, que possibilita aprofundar a compreensão das relações travadas no atual modelo

de sociedade existente e chega ao concreto, sinalizando os elementos necessários à transformação social. Consideramos que é necessária uma direção epistemológica ao conhecimento apreendido, que oriente a seleção, organização e sistematização dos conteúdos fundamentais à ampliação cultural dos trabalhadores e, para isso, apontamos a teoria materialista histórico-dialética como ferramenta para, partindo da realidade, encontrar os elementos de explicação, apreensão e transformação desta realidade.

Assim, utilizaremos o método dialético para compreender o real concreto a partir do desenvolvimento da ação humana e suas relações, pois é através deste que temos condições de desvendar a realidade e a forma oculta em que esta se apresenta.

“A *DIALÉTICA trata da “coisa em si”*” (KOSIK, 1976, p.13). A dialética, na concepção materialista histórica da realidade, é demarcada como uma concepção de mundo, como um método que permite chegar a raiz dos fenômenos (é sim, portanto, radical) e ainda como práxis, na unidade da teoria e da prática da atividade humana na busca de transformação da realidade e na síntese dos conhecimentos historicamente elaborados (FRIGOTTO, 2008). Assim, na dialética, conhecer a coisa, significa conhecer-lhe em suas estruturas, significa desvenda-lhe o que é essencial. O conhecimento filosófico/científico separa na realidade, portanto, o que é essencial e o que é secundário, que está na aparência. Dessa forma:

A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a “coisa em si” e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade. Por isso, é o oposto da sistematização doutrinária ou da romantização das representações comuns. O pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com os esquemas abstratos da própria realidade, nem com as suas simples e também abstratas representações, tem de *destruir* a aparente independência do mundo dos contatos imediatos de cada dia (KOSIK, 1976, p. 20, grifos do autor).

Frigotto (2008, p.79) explica que, na dialética materialista (enquanto concepção de mundo, método de investigação e práxis), existe um “tríplice movimento”: “*de crítica, de construção do conhecimento “novo”, e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação*”. É de acordo com essa perspectiva que orientamos nosso trabalho.

Em primeiro lugar, a partir da *crítica*. No materialismo histórico dialético, a crítica é *materialista*, por que parte do real concreto, é *histórica* por que deve se conduzir em um determinado momento histórico, está inserida em uma *totalidade* das relações sociais que envolvem o fenômeno e, finalmente, deve incluir a *análise econômica*, isto é, deve inserir a educação dentro do processo de produção do sistema capitalista (ENGUITA apud FREITAS, 1995). Dentro do método dialético, é condição necessária romper com a ideologia dominante, onde se destaca a crítica às teorias pedagógicas educacionais que reafirmam tal lógica

(FRIGOTTO, 2008), afinal, a crítica materialista histórico-dialética é *a la contra*, ou seja, é construída em oposição a uma realidade concreta e não a um plano meramente teórico e, portanto, é necessário fazer a crítica a todo reformismo pedagógico “(...) *que consiste na tentativa de mudar consciências através da ação educativa (...)*” (ENGUIITA apud FREITAS, 1995).

Todavia, Duarte (2005, p. 207) lembra que, dentro da teoria marxista, a crítica não deve ter um fim em si mesmo, afinal, a crítica por si mesma não garante a transformação do fenômeno criticado. Porém, defende que é necessário sim combater as “*concepções idealistas e não históricas de sociedade e de educação*”, como uma forma de avançar na superação das ilusões ideológicas que a classe dominante difunde. Portanto, é válido destacar que “*A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar*” (FRIGOTTO, 2008, p.81).

Em segundo lugar, partimos para a *construção do conhecimento “novo”* a partir do que existe de mais avançado no campo científico dentro do nosso objeto de estudo. Neste sentido, entendemos, ainda de acordo com Frigotto (2008) que o conhecimento científico não busca todas as determinações que estruturam o fenômeno, mas sim aquelas que lhe são essenciais. Assim, tomamos como base o conhecimento elaborado que consideramos mais avançado na explicação do processo de aquisição da escrita pela criança dentro da teoria materialista histórico-dialética: a Psicologia Soviética (Lê-se Luria, Leontiev, Vigotski e outros teóricos ligados à suas pesquisas). E, por outro lado, dentro do campo de estudo da Fonoaudiologia, dialogamos com o que há de mais avançado⁹ na pesquisa científica em Fonoaudiologia Educacional, as autoras que ressaltam a relevância do contexto social e histórico na compreensão dos processos de aquisição da escrita e se auto intitulam como “sociointeracionistas” ou “sócio-históricas”: Berberian (2003; 2004; 2006; 2007); Giroto (2001; 2006; 2007) ; Massi (2003; 2007) e colaboradores .

Com este percurso metodológico, passamos à *síntese* do material levantado, apontando as contribuições da teoria sócio-histórica ao processo de aquisição da escrita, destacando os nexos e as relações da proposta apresentada, a partir da crítica as atuais teorias construtivistas da linguagem no campo da Fonoaudiologia que tratam da apropriação da escrita pela criança e indicando as possibilidades de superação desta realidade.

⁹ Quando dizemos que tais pesquisadoras constituem o que há de mais avançado no campo da Fonoaudiologia na discussão do processo de aquisição da escrita, não significa que consideramos que tal concepção seja a mais avançada para a classe trabalhadora ou que corroboramos com tais teses; entretanto, consideramos que são as teses que mais avançam hoje neste campo do conhecimento por construírem o maior e mais fundamentado leque de argumentados sobre o fenômeno por nós estudado, apesar do limite que apresentam na concepção da formação humana.

3 CRÍTICA ÀS CONCEPÇÕES CONSTRUTIVISTAS A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL (SÓCIO-HISTÓRICA)

3.1 CONCEPÇÃO DE MUNDO

3.1.1 As contradições sociais não são decorrentes de “dificuldades psicológicas” dos homens, mas sim da luta de classes.

Apresso-me em dizer que não sei nada sobre os problemas sociais – não sou sociólogo – e que, por conseguinte, falarei da questão com total incompetência. Mas é precisamente desse fato que devemos partir. É justamente esse ponto que me parece impressionante: ou seja, que um intelectual médio, pertencente, portanto, ao que se convencionou chamar <<as elites>>, possa nada compreender do mal estar coletivo que o atormenta. Temos mais facilidade de falar dos astros ou dos fenômenos físicos e químicos que dos fatos sociais e internacionais que se impõem sem parar à nossa atenção. Estamos mais bem adaptados às realidades do mundo material do que às realidades próprias ao homem moral, ao homem espiritual e, de uma maneira geral, ao homem social. E é precisamente isso que é curioso, assustador e, de onde, ao meu ver, temos de partir do ponto de vista pedagógico que aqui nos preocupa (PIAGET, 1998, p. 98).

Piaget admite: é um intelectual da academia, pertencente a “elite”, mas que não conhece nada dos problemas sociais que afetam a humanidade na sua fase atual. Mesmo assim, assumindo sua “incompetência” em relação ao tema, ele se debruça sobre o assunto e, exemplifica - com a sua própria realidade - o que chama de “dificuldades psicológicas” a incompreensão que os adultos apresentam diante de sua realidade na sociedade política.

Segundo ele, a sociedade contemporânea é constituída de uma realidade completamente nova onde todos os fenômenos são produzidos em escala internacional e isto acontece em todos os domínios: na economia, na política, na moral e no domínio intelectual. Esta nova realidade seria observada por todos, porém sem nenhuma compreensão sobre ela. Apenas com o advento da guerra é que o conjunto da sociedade passou a ter consciência desse novo contexto de interdependência das nações – mesmo se ele já existia antes da guerra, devido aos progressos técnicos e econômicos – ao mesmo tempo em que revelou a extrema dificuldade em restabelecer a unidade e a harmonia que foram perdidas. Para Piaget, essa tomada de consciência que se revela apenas depois da guerra se explica na lei da tomada de consciência de Claparède (apud PIAGET, 1998) que diz que só percebemos a presença de estruturas psicossociológicas quando estas saem da esfera da normalidade.

Em 1932, numa conferência proferida em Copenhaga (SIC!), Trotsky (2007) explicou que a sociedade humana é baseada na colaboração entre os homens, construída para existência

e garantia de perpetuação da espécie. O caráter de uma sociedade é caracterizado pelo caráter de sua economia. Por sua vez, o caráter da economia é caracterizado pelo caráter dos meios de produção desta sociedade, isto é, a cada época, é o desenvolvimento dessas forças de produção que caracterizam o regime social em curso. Engels (1962) explica que o grande germe de todo o conflito da atualidade está no fato do proprietário dos meios de trabalho ter passado, na sociedade burguesa, a se apropriar de um produto que é fruto de um trabalho alheio. Foi Lênin que em 1916, alvorecer do século XX, caracterizou a passagem da fase de crises crônicas do capitalismo – fase esta que correspondia a um período de ascensão do capitalismo pois ainda era possível desenvolver as forças produtivas – para uma outra fase, a do imperialismo; fase última do sistema capitalista, de destruição das forças produtivas, cujo desenrolar levará inevitavelmente a humanidade a apenas duas alternativas: ou a completa destruição desse sistema com a construção e consolidação de um sistema baseado na propriedade coletiva dos meios de produção ou a humanidade será jogada à barbárie (LÊNIN, 2007).

Lênin explica que o imperialismo surge como desdobramento direto das características do capitalismo, porém, o capitalismo só chegou a esse elevado nível de putrefação por que algumas de suas características principais se transformaram em sua antítese e o que há de fundamental nesse processo é a transformação da livre concorrência capitalista no monopólio capitalista. O monopólio é, portanto, o contrário da livre concorrência e juntamente com o domínio do capital financeiro se constituem nas principais características de sua fase imperialista.

O imperialismo é o capitalismo que chegou na fase de desenvolvimento em que prepondera a dominação dos monopólios e do capital financeiro, em que a **exportação de capitais adquiriu importância marcante, em que começou a partilha do mundo pelos trustes (capitalistas monopolistas) internacionais** e terminou a partilha de toda a terra entre os países capitalistas mais importantes (LÊNIN, 2007, p. 104-5, grifos nossos).

Um grave problema decorrente do prolongamento do imperialismo até os dias atuais está ligado à generalização da dívida externa como mecanismo de aprofundar a pilhagem e a subordinação dos países coloniais e semicoloniais às grandes potências imperialistas. O mecanismo não é novo: o grande excedente de capitais fictícios e parasitários que estão paralisados, sem saída nos mercados dos países centrais, são despejados nos países coloniais e semicoloniais, chamados de “Terceiro Mundo”, assim como no Leste Europeu, e tais países encontram como única alternativa para se refinar - já que são incapazes de pagar - a adoção dos duros planos de ajustes estruturais (redução do custo do trabalho, privatizações

etc.) impostos como condição pelos organismos multilaterais que os financiam, em especial o FMI (SOKOL, 2007).

Assim, “a história de todas as sociedades até os nossos dias não foi senão a história da luta de classes” (MARX e ENGELS, 2008), luta de classes essa que se aprofunda na fase imperialista do atual sistema da propriedade privada dos meios de produção e que leva à grande internacionalização do capital, à subordinação das nações coloniais e semicoloniais e aos arrochos aos direitos trabalhistas da ampla massa de trabalhadores mundialmente. Contudo, Piaget desconsidera absolutamente a luta de classes e conclui que os grandes problemas econômicos e políticos da humanidade decorrem de fatores psicológicos, morais e da falta de universalidade pela qual passa a humanidade hoje.

[...] o círculo vicioso das proteções alfandegárias, dos armamentos, ou da hegemonia das culturas nacionais **é menos um fenômeno econômico ou sociológico do que um fato humano e propriamente psicológico**. Nunca esteve tão claro quanto hoje que as flutuações mais materiais das finanças ou da indústria dependem, em última instância, de **fatores morais**. Nunca se viu a política, sob seu aspecto realista ou até jurídico, manifestar de forma mais simples a **miséria afetiva e intelectual do homem, e nunca os ideais nacionais traduziram com mais inabilidade a falta de universalidade de que ainda sofre a razão humana** (PIAGET, 1998, p. 80, grifos nossos).

Piaget afirma que “as proteções alfandegárias, dos armamentos, ou de **hegemonia das culturas nacionais**” (*ibidem*, grifos nossos) é mais um fenômeno “psicológico” do que econômico ou sociológico. Leontiev (2004), por outro lado, considera que a concentração e a estratificação da cultura, que, de fato, não ocorre apenas no interior das nações, mas internacionalmente, e que tem por consequência afastar as massas da cultura assim como dividir os homens em duas categorias, uma progressista e democrática que serve ao desenvolvimento da humanidade e outra reacionária, que penetra no interior das massas paralisando-as no seu movimento de emancipação, é produto de um processo de “**alienação econômica**” (p. 295, grifo nosso), resultado do desenvolvimento da divisão social do trabalho e das relações do sistema da propriedade privada.

Marx (1983) combateu enfaticamente as concepções de que são as idéias dos homens que determinam o desenvolvimento da vida material e defendeu:

O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência (...). Assim como não se julga um indivíduo pela idéia que ele faz de si próprio, não se poderá julgar uma tal época de transformação pela mesma consciência de si; é preciso, pelo contrário, explicar essa consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção (MARX, 1983, p.24-25).

A realidade concreta e objetiva está presente na consciência do homem. Isto é possível porque todo reflexo psíquico (tudo aquilo que forma a consciência humana) é resultante de uma interação entre o indivíduo e a realidade que o cerca. Portanto, o reflexo psíquico é dependente da atividade do indivíduo (LEONTIEV, 2004). “*A consciência nunca foi um “estado interior” primário da matéria viva; os processos psicológicos surgem não no “interior” da célula viva, mas em suas relações com o meio circundante, na fronteira entre o organismo e o mundo exterior*” (LURIA, 2006a, p. 194).

Todavia, para Piaget, as desigualdades mundiais não se explicam pela realidade material econômica, mas sim, pela consciência dos homens. O mundo está hoje completamente internacionalizado, com total interdependência das nações, não por causa da mundialização do capital ou da subordinação das nações à lógica do lucro característica da fase imperialista do capitalismo, mas sim em decorrência da incompreensão dos homens perante os acontecimentos mundiais; e mais, a causa dessa incompreensão seria a adaptação restrita do homem à realidade, levando os indivíduos a compreenderem apenas a sua realidade local e não ao conjunto dos acontecimentos. Como o homem não está adaptado à realidade internacional, os acontecimentos se dão sem que a humanidade tenha controle sobre eles.

Não estamos psicologicamente adaptados ao nosso estado social, esta é a verdade. Os acontecimentos superam os homens e sucedem-se rápido demais para as nossas mentes individuais ou coletivas. Não conseguimos mais acompanhá-los. Estamos, no máximo, adaptados à nossa vida local, à vida de nossa cidade, à vida de nosso país, mas não compreendemos o estado atual do mundo, esse universo de relações complexas e solidárias. E quando digo <<nós>>, não penso apenas nos intelectuais médios, mas inclusive nos homens de Estado (...) (PIAGET, 1998, p. 99).

Exatamente por situar os acontecimentos sociais como fruto da incompreensão psicológica do homem que afirmamos, com segurança, que a teoria piagetiana tem um caráter absolutamente idealista e a-histórico, isto porque coloca a vida atual aquém da realidade material e dessa forma, suas possibilidades de superação deixam o âmbito concreto e passam a ser possíveis apenas dentro do campo psicológico.

3.1.2 Piaget defende: os homens precisam *adaptar-se* à realidade internacional.

Como visto, segundo Piaget, a resolução para superar os problemas pelos quais a humanidade passa atualmente está na adaptação dos homens à realidade internacional. Ele explica que o conceito de adaptação não quer dizer o simples equilíbrio entre o organismo e o meio, mas sim, “*há adaptação quando o organismo se transforma em função do meio, e essa variação tem por efeito um incremento do intercâmbio entre o meio e aquele, favorável à*

sua conservação, isto é à conservação do organismo” (PIAGET, 1996, p. 16, grifos nossos). Na adaptação piagetiana, o organismo não destruiria a estrutura de organização do meio, mas aconteceria uma *assimilação* de suas características. Assim, denominando de *acomodação* o resultado desse processo, explica que a adaptação é um equilíbrio entre a assimilação e a acomodação.

Explicando o processo de assimilação em seu livro “Biologia e Conhecimento” (1973a), Piaget afirma: “**Quando um homem ou animal percebe um objeto, identifica-o como pertencente a certas categorias (...). Assimila-o pois a estruturas mais ou menos complexas e de níveis diversos, mas anteriores à sua percepção do momento**” (PIAGET, 1973a, p.13-4, grifos nossos). Piaget doutorou-se em Ciências Naturais aos 22 anos com um estudo sobre moluscos, tema de trabalho de toda a sua juventude, apontando que a Psicologia e a Epistemologia se preocupavam muito pouco com a Biologia, assim como a Biologia ignorava as questões relacionadas à adaptação cognitiva (EICHLER; FAGUNDES, 2005), passando, então, a dedicar-se, diante dessa inquietação, à lacuna existente entre a Biologia e Psicologia. Certamente, esta sua formação acadêmica contribuiu definitivamente para a consolidação de sua concepção naturalista dos processos psicológicos humanos, onde homens e animais se adaptariam da mesma forma ao meio. “*Em resumo, encontrar-se-á nestas páginas a exposição de uma epistemologia que é naturalista sem ser positivista, que coloca em evidência a atividade do sujeito sem ser idealista, que se apóia igualmente no objeto ao mesmo tempo que considera um limite (...)*” (PIAGET, 2007, p. 6, grifos nossos). Em um trecho de entrevista, ele afirmou:

[...] PIAGET: Minha convicção é de que **não há nenhuma espécie de fronteira entre o vital e o mental ou entre o biológico e o psicológico**. Desde que um organismo tenha consciência de uma experiência anterior e se adapte a uma situação nova, isso se assemelha muito à psicologia.

BRINGUIER: Então, quando os girassóis, por exemplo, se voltam para o Sol, eles fazem psicologia?

(Ele sorri, hesita, depois sacode a cabeça)

PIAGET: Eu penso, com efeito, que é um comportamento.

BRINGUIER: **Entre os girassóis e nós, não há fronteiras?**

PIAGET: **Não**. É a tese central de meu livro *Biologia e Conhecimento*, onde eu experimento mostrar os isomorfismos...

BRINGUIER: As analogias?

PIAGET: Sim, entre as regulações orgânicas e os processos cognitivos, os processos de conhecimento (...). (apud DUARTE, 2006, p. 217, grifos nossos).

Assim, seguindo a lógica piagetiana, se não há fronteiras entre os homens e os girassóis, “(...) *também não há entre os agrupamentos animais e a sociedade humana: esta é apenas mais uma das inúmeras formas – ainda que a mais complexa – de coletividade que se*

encontram na natureza” (KLEIN, 2005, p. 72). Esta concepção de Piaget fica ainda mais clara em uma passagem de seu texto “Estudos Sociológicos” citado por Klein (2005, p. 72-3, grifos nossos):

As relações da sociologia com a biologia já anunciam a complexidade das que ela mantém com a psicologia. Primeiramente, há uma sociologia animal como uma psicologia animal (...), e suas pesquisas são de natureza a mostrar a estreita interação da organização viva e das organizações sociais elementares (...). Mas desde a sociologia animal, o modo de explicação propriamente sociológico começa a se distinguir da análise biológica, o que significa dizer que o fato social já se diferencia do fato orgânico e requer, por conseguinte, um modo de interpretação especial. Ao lado das condutas propriamente instintivas (quer dizer, montagem hereditária ligada às estruturas orgânicas) se constituem o essencial dos comportamentos dos animais, **há, com efeito, já nos animais sociais interações “exteriores”** (em relação às montagens inatas) entre indivíduos do mesmo grupo familiar ou gregário, e que modificam, mais ou menos profundamente sua conduta: a linguagem por gestos (danças) das abelhas (...), a linguagem por gritos dos vertebrados superiores (chimpanzés, etc.), a educação à base de imitação (canto dos pássaros) e de adestramento (condutas predatórias dos gatos (...), etc. Estes fatos **propriamente sociais** constituídos por transmissões externas e interações que modificam o comportamento individual supõem então um método novo, dirigido ao conjunto do grupo considerado como sistema de interdependências construtivas, e não somente uma explicação biológica das estruturas orgânicas ou instintivas (*Loc. cit.*).

De tal citação, é possível perceber que, para Piaget: 1) a sociologia trata também da sociedade dos animais e que, portanto, existe organização social no mundo dos animais; 2) a sociologia tem uma ligação tão próxima da biologia que em algumas espécies é difícil distinguir indivíduo de sociedade, ou seja, a sociedade é apenas um mero agrupamento de indivíduos; 3) os fatos sociais se distinguem dos biológicos pois, enquanto estes são inatos, aqueles são resultado de uma interação exterior de indivíduos do mesmo grupo familiar; 4) Piaget não explica o que leva os animais “gregários” a práticas sociais, o que leva a conclusão de que eles seriam *naturalmente* sociais (KLEIN, 2005). A partir de tais observações, Klein (*Op. cit.*) chega à conclusão de que, sob a perspectiva piagetiana, o homem é tão social quanto um animal o é, da mesma forma e pelas mesmas razões. O único fator que os diferencia é o grau de desenvolvimento dessas interações. Isto é, a organização social humana está submetida às mesmas leis que a organização animal, as quais são, por sua vez, de natureza da organização biológica.

Leontiev (2004) explicou que alguns autores na Psicologia se apóiam na tese de que a relação social do homem com o ambiente é apenas, por analogia aos animais, uma relação de luta pela sobrevivência onde ele é “*coagido a adaptar-se*” (p.156) aos efeitos que este meio lhe impõe e por isso não veriam diferenças na relação dos homens com o meio da relação dos

animais com o meio. Já o psicólogo soviético Luria adjetivou em 1976 como “surpreendente” o fato de até aquele momento a Psicologia ter evitado admitir que a origem dos processos mentais está ligada a suas raízes sócio-históricas e que as manifestações da consciência são decorrentes da atividade prática humana. “(...) *ela (a Psicologia) quase sempre ignorou a origem social dos processos mentais superiores. Os padrões descritos acabam sendo os mesmos para homens e animais, para homens de diferentes culturas e épocas históricas distintas (...)* (LURIA, 2008, p.19, grifos nossos).

Opondo-se drasticamente a esta concepção, Vigotski (2010) explica:

Entre o comportamento do animal e o comportamento do homem existe uma diferença de princípio. Do ponto de vista dos reflexos condicionados, toda a experiência e todo comportamento do animal podem ser reduzidos a reações hereditárias e a reflexos condicionados. Todo comportamento do animal pode ser expresso pela seguinte forma: 1) reações hereditárias + 2) reações hereditárias X experiência individual (reflexos condicionados) (...). Antes de mais nada, no comportamento do homem, comparado ao comportamento dos animais, observamos o emprego ampliado da experiência das gerações passadas. O homem usa a experiência das gerações passadas não só naquelas proporções em que tal experiência será consolidada e é transmitida por herança física. Todos nós usamos na ciência, na cultura e na vida uma enorme quantidade de experiência que foi acumulada pelas gerações anteriores e não se transmite por herança física. Em outros termos, à diferença do animal o homem, tem história, e essa experiência histórica, isto é, essa herança não física mas social difere-o do animal (VIGOTSKI, 2010, p. 41-2).

A grande divergência da teoria marxiana para a concepção de Piaget, é, portanto, que no marxismo, toda a dimensão biológica e psicológica do ser humano só pode ser explicada pelas determinações sociais, onde a relação do homem com a natureza é mediatizada pela sua ação consciente, ou seja, pelo trabalho. Assim, enquanto para Marx a relação do homem com a natureza é, dessa forma, de ruptura; para Piaget, ao contrário, é uma relação de continuidade. Isto significa que, enquanto na teoria marxista o homem age sob a natureza, dominando-a conforme suas necessidades, na perspectiva piagetiana o homem a recebe docilmente, adaptando-a às suas condições de existência tal qual qualquer outra espécie (KLEIN, 2005).

O homem, quando age sobre a natureza, não apenas produz os bens, mas também cria novas necessidades que, de forma alguma são necessidades “naturais”, mas sim decorrentes de sua dominação da natureza. “*Deste modo, a vida humana, naquilo que ela contém de humano, consiste numa forma artificial, antinatural, portanto histórica de existência*” (*ibidem* p.75, grifo nosso). O conceito de história, neste caso, não estaria ligado apenas a uma questão cronológica, mas principalmente a um “*processo permanente de luta contra a*

condição de submissão à natureza. A condição humana é histórica porque não mais natural, não mais espontânea, não mais instintiva, mas resultado do próprio esforço humano de criação dos seus meios de existência”(Loc, cit., grifos nossos). A independência humana em relação à natureza proporciona o seu desenvolvimento enquanto gênero humano e esta condição só é possível de acontecer na relação dos homens entre si. A organização social potencializa a capacidade natural individual. Este intercâmbio possibilita que o homem passe de mero coletor da natureza para uma espécie criadora. Tal intercâmbio não é uma mera agregação social como descreveu Piaget (como as relações dos animais).

Assim, é a experiência coletiva social que constitui um novo fenômeno no homem e o difere do animal¹⁰, isto é, o homem não utiliza apenas aquelas reações condicionadas pela sua experiência individual, mas pela experiência coletiva proporcionada pelas relações sociais. Além disso, um fator ainda mais importante que diferencia o homem do animal são as *formas* de adaptação ao meio: enquanto o animal se adapta de forma passiva, sofrendo transformações no seu corpo como forma de sobrevivência àquele ambiente, o homem se adapta de forma ativa, transformando a natureza, subordinando-a às suas necessidades e assim, transformando a si mesmo. “*O animal (...) muda a si mesmo para adaptar-se as condições de sobrevivência. Já o homem adapta ativamente a natureza a si mesmo (...). Não reage ao frio fazendo crescer sobre seu corpo uma pele defensiva, mas sim com adaptações ativas do meio, construindo habitações e confeccionando roupas*” (VIGOTSKI, 2010, p. 42). O homem transforma a natureza para que esta lhe sirva de ferramenta e satisfaça as suas necessidades.

É exatamente a produção de instrumentos o exemplo mais claro da diferença dos homens e dos animais. Um instrumento para o homem não é qualquer objeto, mas sim algo que, através da ação humana, passa a ter uma função que antes, pela sua mera existência na natureza não possuía. É como se o instrumento fosse o objeto socialmente tornado útil pela ação humana. Porém, essa passagem de objeto a instrumento não é arbitrária, tendo em vista que o objeto só se transforma em instrumento quando tem uma função social; o objeto quando transformado em instrumento é fruto de uma objetivação do homem, o objeto passa a ser “*portador da atividade humana*” (DUARTE, 2003, p.27)

[...] toda a diferença entre o homem e o animal consiste em que o homem é uma animal que faz ferramentas. Desde que se tornou possível o **trabalho** na acepção humana da palavra, ou seja, **a intervenção planejada e racional do homem nos processos naturais com o fim de reagir e controlar os**

¹⁰ Em última instância, ressaltamos, o que difere o homem dos animais é o trabalho. Entretanto, no contexto da obra citada, destacamos a diferença da experiência coletiva humana para a experiência individual dos animais.

processos vitais entre o homem e a natureza, desde então a humanidade se projetou a um novo degrau biológico e à sua experiência incorporou-se algo que fora estranho aos antepassados e parentes animais (VIGOTSKI, 2010, p. 43, grifos nossos).

Alguns podem questionar o comportamento de determinados animais como sendo compatíveis com o comportamento humano no sentido de transformação da natureza, como a construção de um ninho por um pássaro ou os alvéolos de cera construídos pela aranha, porém, Vigotski retoma Marx e Engels para ressaltar que a última característica que diferencia o homem do animal é o aspecto consciente do comportamento humano. “*A aranha realiza operações que lembram as operações de um tecelão, e a abelha, ao construir seus alvéolos de cera, humilha alguns arquitetos. Contudo, o pior arquiteto difere desde o início da melhor abelha porque antes de construir seu alvéolo de cera ele já o construiu na própria cabeça*” (MARX e ENGELS apud VIGOTSKI, 2010, p. 43).

Assim, na concepção da Psicologia histórico-cultural todo o desenvolvimento das funções psíquicas que o homem sofreu nos últimos milênios foi muito mais significativo do que a evolução biológica dos animais nas últimas centenas de milhões de anos. Isto só foi possível porque o ser humano foi capaz de apropriar-se dos progressos realizados pelas gerações anteriores, não pela transmissão genética/ biológica, mas sim através de uma forma particular – a cultura – a qual deve seu aparecimento a uma atividade humana fundamental: o trabalho (LEONTIEV, 2004). A evolução da vida humana na Terra se deu através dessa atividade consciente do homem sobre a natureza em busca de satisfazer suas necessidades. É pelo trabalho que o homem se diferencia dos animais, transforma a natureza e assim, transforma-se a si mesmo ao longo da história (ANDERY *et al*, 2004).

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo o que se queira. No entanto, eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a **produzir** seus meios de existência, e esse salto é condicionado por sua constituição corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material (MARX; ENGELS, 2007, grifo dos autores).

Dessa maneira, fica nítida que a concepção da Psicologia histórico-cultural sobre a relação do homem com o meio social em nada se aproxima da teoria da adaptação proposta por Piaget. Na perspectiva piagetiana, “o meio social” é visto como algo fora do indivíduo – como se ele não pertencesse a um todo social – que o pressiona a adaptar-se àquela realidade tal qual ela é, reprimindo os próprios modos de pensamento do indivíduo sobre qualquer possibilidade de mudança (VIGOTSKI, 2009). Isto ratifica, portanto, a nossa convicção de

que a teoria construtivista de Piaget é contrária ao desenvolvimento livre do homem ao propor a adaptação ao meio em oposição à sua transformação e se constitui, portanto, como um obstáculo às transformações sociais necessárias à uma sociedade igualitária.

É essa forma de conceber o real que explica o combate árduo de Piaget em defesa da adaptação à realidade internacional: o homem se forma pela relação entre suas próprias estruturas com o meio; o meio lhe impõe suas características e força o ser humano a adequar-se a elas. Não há outro caminho. A única saída para formar o homem em toda a sua plenitude é, diante do desequilíbrio provocado pelo meio, buscar a sua própria *equilíbrio* (AZENHA, 2006) através da adaptação.

3.1.3 Adaptar-se à realidade é aceitá-la tal como ela é.

Entre os pesquisadores brasileiros da área da Educação, assim como da Fonoaudiologia, é comum a apresentação das obras de Piaget e Vigotski como complementares. Procuraremos demonstrar ao longo de todo este trabalho que esta é uma concepção absolutamente equivocada. A teoria de Vigotski tem como base epistemológica, declaradamente, a teoria marxista; enquanto que Piaget buscou fugir da epistemologia – que, segundo ele, se expressava pela dicotomia entre o materialismo e o idealismo –, alicerçando-se nos fatos e esquivando-se, deliberadamente, das generalizações e da filosofia; cercando seus trabalhos no terreno do empirismo puro (PIAGET, 1973b). Porém, para um pesquisador, fugir da epistemologia não é uma tarefa fácil e por isso temos acordo quando Vigotski (2009) afirmou que:

Ele (Piaget) esperava proteger-se da crise atrás da muralha alta e segura dos fatos. Mas os fatos o traíram. Acarretaram problemas e os problemas resultaram em uma teoria que, mesmo sendo pouco desenvolvida, ainda assim é uma teoria autêntica, que Piaget tanto procurou evitar. De fato, em seus livros há uma teoria. Isso foi inevitável, foi o destino (VIGOTSKI, 2009, p. 24).

De fato, há uma teoria na concepção de Piaget. Teoria essa que corrobora deliberadamente para manutenção da sociedade exatamente do jeito que ela está, marcada pela exploração do homem pelo homem.

O construtivismo não formula declarações ontológicas. Não nos diz como é o mundo, só nos sugere uma maneira de pensá-lo e nos fornece uma análise das operações que geram uma análise a partir da experiência. Provavelmente, a melhor maneira de caracterizá-lo seja dizer que é a primeira tentativa séria de separar epistemologia e ontologia. Na história de nossas idéias, a epistemologia (o estudo do que sabemos e como chegamos a sabê-lo) sempre esteve ligada à noção de que o conhecimento deva ser a representação de um mundo ontológico externo. O construtivismo procura prescindir de tal idéia. Exclui esta condição e afirma, em troca, que o

conhecimento só tem que ser variável, adequar-se aos nossos propósitos. Tem que cumprir uma função. Por exemplo, tem que se encaixar no mundo tal como o vemos, e não como deveria ser (VON GLASERSFELD apud DUARTE; MARSIGLIA, 2009, p. 8).

A definição deste autor construtivista sobre tal concepção ratifica a hipótese levantada por Arce (2005) sobre a extrema ligação entre o construtivismo e o ideário neoliberal¹¹, hipótese essa que temos acordo acreditando que o construtivismo é um importante instrumento para perpetuação desses ideais no campo educacional. Obviamente, o presente trabalho não dará conta, e nem é o seu objetivo, de dar respostas a esta hipótese levantada por Arce, mas sim de contribuir para levantar argumentos que a confirmam.

Em primeiro lugar, no texto supracitado de Von Glasersfeld é possível ler: “*O construtivismo não formula declarações ontológicas. Não nos diz como é o mundo, só nos sugere uma maneira de pensá-lo e nos fornece uma análise das operações que geram uma análise a partir da experiência*”. O primeiro destaque dessa citação é a separação nítida e declarada entre o conhecimento epistemológico e a realidade ontológica (DUARTE; MARSIGLIA, 2009). O conhecimento, na perspectiva construtivista, não deve dizer como é o mundo, mas apenas sugerir “*uma maneira de pensá-lo*”! Marx e Engels (2007, p. 70) já combatiam, desde 1845, tal concepção teórica de “*simplesmente criar uma consciência correta sobre um fato existente*” enquanto que para um verdadeiro revolucionário, ou seja, para aquele que não se contenta com a manutenção da “*ordem*” da ditadura do capital, o que importa é derrubar essa ordem vigente. “*Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras, mas o que importa é transformá-lo*” (*ibidem*, p.120). Não há como transformar aquilo que não se conhece. Como as coisas não se apresentam aos homens tais como elas são, é preciso um esforço para conhecê-las em sua essência. A essência está intrinsecamente ligada ao fenômeno, mas nem sempre este a revela completamente. Este é, por conseguinte, o objetivo primordial da ciência e da filosofia: ir a raiz dos fenômenos em busca da sua essência. No entanto, para conhecer a natureza e o conjunto dos fenômenos na raiz, não basta o mero ato da contemplação e pensamento sobre os fenômenos (KOSIK, 1976).

¹¹ Chamamos atenção para o uso da terminologia “neoliberalismo”. Tal terminologia é questionável por dois fatores. A globalização não é “neo” (nova) e nem “liberal”, no sentido do liberalismo clássico que a sua época era progressista. Na fase atual imperialista caracterizada por Lênin (2007), o capitalismo não tem nada de novo nem de progressivo, mas ao contrário, se caracteriza como a fase que acumula lucros mais do que apenas com a extração da mais-valia, mas também e, principalmente, através da redução do custo de trabalho pela retirada dos direitos historicamente conquistados pela luta da classe trabalhadora, mantendo-se sobre a mesma base do velho regime da propriedade privada dos meios de produção e da exploração do homem pelo homem (CISE, 2006).

Neste sentido, tem razão Duarte e Marsiglia (2009) quando afirmam que a abstenção piagetiana em falar sobre a realidade - e acrescentamos, abstenção essa enraizada na sua tentativa de fuga (sem sucesso) de uma teoria epistemológica - acaba por apresentar a atual sociedade capitalista alienada como única realidade possível à vida humana e, dessa forma, corroboram para a sua manutenção.

O segundo ponto extraído da citação de Von Glasersfeld sobre o construtivismo piagetiano é de que, em troca de servir para explicar a realidade, o conhecimento serviria como um instrumento de *adaptação* do indivíduo ao meio. Na luta de classes, o capitalismo batalha para manter sua perpetuação e, com este objetivo, a educação desempenha um papel fundamental caracterizado por dois aspectos. Primeiro, como formulou Freitas (1995), diz respeito à necessidade de ter um trabalhador mais bem preparado para se adaptar aos novos padrões da exploração. Assim, o capitalismo reforça sua própria contradição interna, sendo obrigado a fornecer as condições mínimas necessárias para manter o trabalhador ao mesmo tempo em que o explora. No caso específico da educação, a contradição está em fornecer o mínimo necessário para formar o trabalhador, mas não o suficiente para que ele adquira conhecimentos que dificultem a sua exploração e o levem a emancipação.

Um outro aspecto sobre o papel da educação na luta de classes é o lugar de destaque que ela tem recebido no plano ideológico. O acesso ao conhecimento pode se refletir numa poderosa arma de organização dos trabalhadores na luta contra a exploração capitalista. Dessa forma, o capitalismo precisa educá-los de forma a difundir a concepção de que o mais importante a ser adquirido com a educação é a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema e não o conhecimento em si (DUARTE, 2006). Neste sentido, Taffarel (2009) explica que para *adaptar* os indivíduos a essa pretensa “nova ordem mundial” é necessário educar as gerações sob a tutela do capital. Von Glasersfeld não deixa dúvidas de que o conhecimento tem que se encaixar na realidade “tal como ela é”, e não como ela “deveria ser”.

Assim, muitos autores¹² têm discutido a influência das políticas do capital na educação brasileira através da “assessoria” das organizações multilaterais imperialistas, tais como o Banco Mundial, o FMI, OMC, ONU, UNESCO etc. que, através de uma fraudulenta argumentação de “luta pela igualdade social”, submetem os países mais pobres, e aqueles considerados “em desenvolvimento”, aos interesses do capital (SILVA, 2003). Tudo tem um mesmo objetivo: reduzir o custo do trabalho, seja de forma direta, pela retirada de direitos e

¹² ARCE (2001) ; CARDONI (1999); DUARTE (2006); FRIGOTTO (1996); FREITAS (1995); SILVA (2003); TAFFAREL (2009); TRANZILO (2008).

rebaixamento dos salários, ou de maneira indireta, pela redução dos gastos sociais nos orçamentos dos governos, dentre os quais se destacam os gastos com a educação (CARDONI, 1999). Analisando o relatório da UNESCO – formulado com participação dos construtivistas, órgão esse cujo o próprio Piaget foi diretor do Bureau Internacional da Educação¹³, de 1996, que previa as diretrizes para a educação mundial no milênio atual, o qual foi publicado no Brasil em 1998, com o apoio do então Ministro da Educação Paulo Renato, Duarte (2006) cita uma importante passagem do relatório que deixa muito nítida a sua defesa de que a educação deve auxiliar na adaptação do indivíduo ao meio:

Não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário estar a altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança (DELORS apud DUARTE, 2006, p.52).

Neste sentido, o construtivismo piagetiano apresenta como função máxima da educação a de desenvolver a capacidade de os alunos se adaptarem às “constante mudanças do sistema”, e não batalhar para transformar a realidade de exploração do homem pelo homem. Assim, acreditamos que a teoria piagetiana corrobora para a formação de indivíduos passivos perante a realidade, onde o mercado capitalista, em crise, é a única realidade possível, logo, é necessário a adaptação a esta realidade onde a educação tem um papel privilegiado na formação de indivíduos capazes de se adaptarem às “mudanças da globalização”.

3.1.4 Educar para a adaptação à realidade internacional é educar para a conciliação de classes.

Esse lugar de destaque conferido à educação das novas gerações a fim de formá-las de acordo com a lógica de adaptação à realidade vigente ganha um respaldo importante na obra de Piaget. Segundo este autor (1998), o adulto é constantemente transformado pelas condições que o meio lhe impõe de fora, tendo a educação um papel fundamental neste processo. Afirma ainda que a educação é causa do fato de que apenas uma pequena parcela da sociedade - a elite - se desenvolva até o fim no que se refere à adaptação à realidade internacional. Alguns exemplos dessa importância conferida por Piaget à educação podem ser vistos em suas obras:

Mas por que paramos no meio do caminho? Por que, no plano internacional, continuamos ser <<primitivos>> ou crianças? Na verdade, essa cooperação, essa atitude intelectual e moral de liberdade, de livre pesquisa, existe nas

¹³ Conforme informação de Klein (2005, p. 64).

nossas sociedades apenas em certos terrenos como a ciência ou em alguns empreendimentos morais, apenas uma pequena elite dedicada a uma atividade restrita. Esse espírito de cooperação ainda não penetrou, portanto toda a sociedade. **Por quê? Por causa da educação** (...) (PIAGET, 1998, p. 110, grifos nossos).

As relações existentes entre o humanismo do Renascimento e a constituição do ensino secundário, entre a revolução francesa e a constituição do ensino primário, levam a pensar que o presente esforço de organização internacional ou bem fracassará até sinalizar o começo de um retorno à barbárie, ou então virá a se realizar **por meio** da escola (PIAGET, 1998, p. 84, grifos nossos).

Assim, para Piaget, uma mudança na organização da estrutura social se dará por meio da escola. De fato, a escola não está aquém da realidade social. De acordo com Luiz Carlos de Freitas (1995, p.99) *“a escola não é uma ilha na sociedade. Não está totalmente determinada por ela, mas não está totalmente livre dela (...)”*. O domínio da cultura proporcionado pela escola constitui, na sociedade de classes, um ponto fundamental para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação (SAVIANI, 2007).

Dentro da perspectiva sócio-histórica, a escola existe justamente para permitir que a criança tenha acesso ao saber elaborado e sistematizado pelas gerações anteriores. O homem não se torna ser humano fora das relações sócio-históricas. Para que cada indivíduo tenha a possibilidade de “ser humano” é necessário que ele tenha a oportunidade de ser educado, de aprender, de produzir, reproduzir e transformar (TAFFAREL, 2009). Para que o desenvolvimento sociocultural do indivíduo ocorra é fundamental que este indivíduo se aproprie dos produtos materiais e intelectuais da cultura da humanidade. No entanto, essa apropriação pela criança se dá pela mediatização do adulto que já adquiriu essa mesma cultura e esse processo mediatizado exige, portanto, a interação entre adulto e criança (DUARTE, 2006). Assim, podemos chegar a duas conclusões importantes, dentro da perspectiva epistemológica que nos orienta:

- A escola existe justamente para possibilitar que a criança tenha acesso ao saber elaborado e sistematizado pelas gerações anteriores – *“[...] o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”* (SAVIANI, 2008, p.13) – e não se constitui como um mero instrumento de adaptação à realidade;

- Obviamente que a escola não está isolada dos problemas sociais e políticos que atingem o conjunto da humanidade, muito pelo contrário, a força ideológica dominante em uma sociedade em determinado período histórico e que se manifesta através da educação, da arte, das religiões etc., é a força da classe que domina os meios de produção naquele mesmo período histórico (MARX; ENGELS, 2007); entretanto, nossa concepção sobre o papel da educação escolar não nos leva a acreditar que as transformações sociais se darão por meio da escola (DUARTE, 2006), pois tais mudanças só serão possíveis pela organização dos trabalhadores em suas entidades e em seus organismos construídos historicamente nos embates da luta de classes.

A visão de que é pela educação que se resolverá os problemas da humanidade é, na verdade, propagandeada pelo imperialismo através de seus organismos multilaterais, afirmando que a educação tem um papel privilegiado na formação de indivíduos capazes de se adaptarem às “mudanças da globalização” (CARDONI, 1999). Acreditamos não ser mera coincidência o fato de Piaget concordar com essa posição: *“Formar um espírito de reciprocidade supõe, portanto, uma educação que (...) acostume as crianças a colaborar entre si (...) para que se tornem capazes de cooperação nos sucessivos estágios de suas condutas sociais posteriores, nacionais e internacionais ”* (PIAGET, 1998, p. 246). Mais do que isso, ajudando a fortalecer a lógica de formar indivíduos passivos perante a realidade (adaptando-se a ela) – lógica essa que o imperialismo necessita para sobreviver – é Piaget (1998) quem explica que, para se adaptar a tais mudanças impostas pelo sistema, seria necessária a formação de “cidadãos” que aceitassem as “diferenças sociais” e que estivessem preocupados com a cooperação e a solidariedade internacional.

A primeira qualidade de um cidadão do mundo é saber, permanecendo fiel aos pontos de vista de sua cidade ou de seu país, situá-lo no conjunto dos outros pontos de vista possíveis, e isso supõe uma liberdade intelectual e moral que só os métodos que colocam a atividade pessoal acima da repetição e da submissão permitem alcançar (PIAGET, 1998, p.245).

(A cooperação internacional) (...) é uma nova atitude intelectual e afetiva que temos que criar. Mais uma vez verifica-se nesse ponto o paralelismo entre a lógica e a moral: ali onde intervêm nossas paixões e nosso egocentrismo, compreender o outro e respeitar o outro fazem apenas um, a objetividade implicando o mesmo desprendimento que o próprio altruísmo (PIAGET, 1998, p. 88).

Ressaltamos, sem pestanejar, que nossa crítica a este ponto específico da obra piagetiana não quer dizer que sejamos contrários à idéia do respeito mútuo entre os

trabalhadores a nível internacional, muito pelo contrário. Combatemos pela unidade da classe trabalhadora, internacionalmente, de forma incondicional. Nossa crítica, por outro lado, se baseia na defesa de Piaget de uma cooperação internacional, no respeito a diferenças que têm como objetivo adaptar os indivíduo à realidade, ou seja, é apenas uma face das muitas tentativas atuais de paralisar a classe trabalhadora de combater pela transformação da realidade através da conciliação de classes onde se junta tudo: empresários, trabalhadores, governos, ONG, instituições bancárias etc., na tentativa de “construir um mundo melhor”, conciliando interesses que são inconciliáveis entre patrões e empregados (TRANZILO, 2008).

Um bom exemplo de que essa orientação preside na teoria piagetiana é a “sugestão” feita por Piaget em 1951 num plano de ação trienal para o programa básico da UNESCO¹⁴, onde o pesquisador suíço sugeriu a participação de organizações não-governamentais internacionais na tarefa de reorganizar a educação pré-escolar: *“III.1. Encarregar uma organização internacional não-governamental e especializada em recolher uma documentação, não sobre todos os métodos e todas as realizações do ensino pré-escolar, mas sobre as realizações mais representativas e mais recentes (...)”* (PIAGET, 1998, p.252).

As chamadas organizações não-governamentais (ONG) ou organizações sociais sem fins lucrativos são definidas como organizações religiosas, de caridade, científicas ou educativas cujas receitas são livres de impostos e as doações que recebem lhes dá direito a deduções fiscais. Elas podem receber fundos de doação, mas, de acordo com a lei, não podem realizar qualquer atividade política direta, ou seja, manifestações reivindicativas dirigidas ao governo. O grande fator que difere, portanto, as ONG dos sindicatos, partidos e demais organizações da classe trabalhadora é justamente essa falta de independência financeira que, obviamente, bloqueia sua ação política. As ONG recebem financiamento de fundações que, por sua vez, são financiadas por grande empresas ou por capitalistas individuais. Quando estes setores da classe dominante financiam as fundações ficam exonerados de impostos sobre suas riquezas e o dinheiro que a classe trabalhadora deixa de receber (através do investimento do Estado) com a perda destes impostos é absolutamente maior do que a filantropia repassada pelas organizações “sem fins lucrativos”. Assim, as ONG não só se abstém da luta pela emancipação da classe trabalhadora, já que são financiadas pelos grandes capitalistas, como também ajudam a enriquecê-los ainda mais, além de perpetuarem a idéia da “integração

¹⁴ As organizadoras da edição utilizada de “Sobre a Pedagogia (textos inéditos)” onde se encontra publicado o referido plano de ação referem desconhecimento sobre a aceitação ou não da UNESCO desta proposta formulada por Piaget.

mundial, da colaboração internacional” como falsas saídas ao apodrecimento do regime da propriedade privada dos meios de produção (BLANC, 2007).

Dessa forma, a perspectiva piagetiana de educar para a colaboração e a solidariedade internacional, integrando todos os agentes, da hoje chamada “sociedade civil organizada”, com fins de adaptação internacional em nada contribui para a transformação dos problemas sociais que ele afirma os atormentar, muito pelo contrário. Os partidários de que tais problemas continuem a existir, já que são partidários de que a base material do sistema que leva à existência de tal realidade deve permanecer, agradecem a Piaget e aos seus seguidores construtivistas a perpetuação de suas idéias dentro do contexto educacional.

Contudo, Piaget é bastante criterioso na definição do que ele chama de “educação internacional” (1998) e afirma que são necessárias algumas condições para que uma educação nesses termos se realize por completo. As principais dessas condições seriam a libertação do egocentrismo e uma completa reformulação do ensino, onde as crianças possam se libertar da coerção social e construir o seu pensamento de forma “livre”. Liberdade essa, porém, que consideramos absolutamente questionável dentro do modelo de sociedade atual, onde o trabalhador é “livre” para vender sua força de trabalho ou morrer de fome. Da mesma forma, a defesa de que as crianças construam seu pensamento de forma “livre” dentro da escola é, para nós, uma forma alienada de conceber a educação como neutra diante das contradições da luta de classes que é a base de toda a sociedade.

3.1.5 Piaget defende: para adaptar à realidade social é preciso livrar-se do egocentrismo e da coerção social provocada pelos conhecimentos transmitidos.

Piaget afirma não saber qual é o instrumento que auxiliaria a criança a adaptar-se à realidade internacional, mas diz que é possível descobrir seus aspectos exteriores e identificar suas condições fundamentais. A primeira condição para compreensão dos fenômenos sociais e, dessa forma, adaptação a eles, seria a de desfazer-se do egocentrismo que, segundo este autor, adquirimos na infância e nos domina ao longo de todas as outras idades, fazendo com que sempre acreditemos que somos o centro do mundo, seja no aspecto social (supõe que o bebê acredita que o mundo gira em torno dele), seja em exemplos físicos como quando a humanidade pensou que o mundo girava em torno da Terra. Piaget afirma que tal desprendimento é uma tarefa difícil: *“é realmente um esforço intelectual considerável, um esforço que exige uma vontade constante, às vezes até uma espécie de heroísmo”* (PIAGET, 1998, p. 100).

O egocentrismo não seria um defeito ou um vício na teoria piagetiana, mas sim um ponto de partida natural, todavia, sua superação seria absolutamente necessária. À medida em que o egocentrismo vai sendo abandonado, são elaborados elementos espirituais dos quais o mais importante são a lógica das relações, onde a criança somente compreende as operações intelectuais à medida em que se afasta do seu próprio ponto de vista através desta lógica.

Questionando-se sobre como o indivíduo se liberta do egocentrismo que o impede de discutir e refletir sobre a realidade para só então socializar a sua conduta e o seu pensamento, Piaget apresenta sua teoria onde o primeiro processo de socialização da criança é construído de forma natural pela ação dos pais e dos adultos em geral, pelos quais a criança constrói uma relação de amor e medo, ou seja, de respeito, segundo ele. Piaget denomina essa relação de “coerção social” (*ibidem*, p. 117) onde os adultos exerceriam uma *pressão espiritual* sobre as crianças que possuem um *respeito unilateral* (*Loc, cit.*) para com os mais velhos.

Esse respeito unilateral teria alguns efeitos sobre a criança. O primeiro deles seria do ponto de vista moral, onde a criança consideraria as regras impostas pelos adultos como obrigatórias e, portanto, incontestáveis. Assim, não se avaliaria os fatos em função das intenções, mas sim em função de uma obediência à regra. O segundo efeito parte do ponto de vista intelectual e teria um aspecto positivo onde as crianças acreditam no que é dito pelos adultos, e um aspecto negativo, onde tal relação “*retarda frequentemente a aquisição das operações da lógica, que supõem o esforço pessoal e o controle mútuo dos pesquisadores*” (*ibidem*, p. 118).

Contudo, na libertação do indivíduo do egocentrismo não existiria apenas o processo de coerção social e respeito unilateral, mas também seria possível um segundo processo de socialização constituído pela ação dos indivíduos uns sobre os outros em detrimento da autoridade: este é o caso em que a “cooperação” superaria a “coerção”, numa relação de *respeito mútuo* (*Loc, cit.*), apesar de que esses processos não se desvencilham completamente um do outro. “*Enquanto que esta última (a coerção) tem por resultado essencial impor regras e verdades já elaboradas, a cooperação (ou tentativas de cooperação) provoca, ao contrário, a constituição de um método que permite ao espírito superar a si mesmo incessantemente (...)*” (*Loc, cit.*).

Desta maneira, ao contrário da coerção que provoca obediência simples, a cooperação levaria a uma ética de solidariedade e reciprocidade. Prevalectem assim a cooperação entre os iguais e a autonomia de consciência. Essa cooperação permitiria a constituição de uma crítica mútua e, dessa maneira, a verdade não resultaria de um único ponto de vista, mas sim da coordenação entre diferentes pontos de vista.

Dentro dessa discussão, Duarte e Marsiglia (2009) destacam uma passagem de Piaget do livro “Sobre a pedagogia (textos inéditos)” (1998, p. 166) para fazer algumas observações relevantes sobre a epistemologia do autor suíço. Reproduzimos aqui tal passagem:

O problema da educação internacional é, portanto, essencialmente o de direcionar o adolescente não para soluções prontas, mas para um método que lhes permita construir por conta própria. A esse respeito, existem dois princípios fundamentais e correlacionados dos quais toda a educação inspirada pela psicologia não poderia se afastar: 1) **que as únicas verdades reais são aquelas construídas livremente e não aquelas recebidas de fora;** 2) **que o bem moral é essencialmente autônomo e não poderia ser prescrito (...)** Não apenas a compreensão entre os povos que se vê prejudicada pelo ensino de **mentiras históricas ou de mentiras sociais**. Também a **formação humana** dos indivíduos é prejudicada quando verdades, que poderia descobrir sozinhos, lhe são impostas de fora, **mesmo que sejam evidentes ou matemáticas**: nós os privamos então de um método de pesquisa que lhes teria sido bem mais útil para a vida que o conhecimento correspondente (PIAGET, 1998, p.166, grifos nossos).

Diante de tal afirmação, Duarte e Marsiglia (2009) fazem três colocações importantes:

1) Na epistemologia piagetiana a verdade só é válida se for construída pelo indivíduo e não “recebida de fora”, assim, a construção do conhecimento seria um processo interno e solitário. A verdade não é uma cópia da realidade, mas sim uma forma como o ser humano organiza a realidade em sua mente (*Loc, cit.*). Cada um constrói a sua verdade sobre a realidade a partir de critérios internos. Assim, todo conhecimento produzido anteriormente é questionável. A luta de classes, por exemplo, não seria, seguindo essa lógica, uma realidade, mas sim, um ponto de vista que deve ser respeitado, mas não significa que é a realidade absoluta. Piaget desacredita, dessa forma, nas relações sociais, resumindo-as, como observaram Duarte e Marsiglia (2009), a relações meramente biológicas entre o organismo e o meio. Com o objetivo de ratificar a posição marxista de Vigotski, Duarte (2006) cita uma importante passagem desse autor que nos é relevante para refutar o argumento piagetiano de que a construção da verdade é individual.

[...] **Ser donos da verdade sobre a pessoa e da própria pessoa é impossível enquanto a humanidade não seja dona da verdade sobre a sociedade e da própria sociedade.** Nossa ciência não poderia e nem pode desenvolver-se na velha sociedade. Pelo contrario, na nova sociedade, nossa ciência se encontra no centro da vida. O salto do reino da necessidade ao reino da liberdade colocará inevitavelmente a questão do domínio de nosso próprio ser, de subordiná-lo a nós mesmos (Vigotski, apud Duarte, 2006, p.170-1, grifos nossos).

2) Se a verdade é construída individualmente, ela não pode ser transmitida, pois isso não significaria “construção”, mas sim “imposição”. Assim, as relações sociais passariam a ser dependentes dos processos subjetivos de cada indivíduo (DUARTE; MARSIGLIA, 2009). É

aqui que aparece a segunda condição (a primeira é livrar-se do egocentrismo) apresentada por Piaget para compreensão dos fenômenos sociais e realização completa da educação internacional: livrar-se da “coerção social” que as crianças sofrem e os adultos carregam consigo, e que, segundo ele, é imposta pela tradição do passado.

Temos igualmente de considerar as coerções que sofremos por parte do passado, das tradições, do grupo social como um todo ao qual pertencemos. Não sabemos pensar livremente, não sabemos elaborar nossa moral em total autonomia. Conseguimos, sem dúvida, refletir pessoalmente, no terreno de nossa atividade profissional, quando, por exemplo, fazemos ciência ou nos dedicamos a alguma técnica (...). Mas assim que passamos para problemas mais gerais, que procuramos pensar como homens e não mais como especialistas, recaímos na senda, somos como ovelhas, não temos nem discernimento intelectual nem liberdade moral (PIAGET, 1998, p. 102).

Neste sentido, para Piaget, a transmissão do conhecimento impediria o aluno de refletir por si, inviabilizando seu crescimento intelectual, se caracterizando, portanto, como algo nocivo (MARSIGLIA; MARTINS, 2010). O conhecimento historicamente produzido pela humanidade é considerado como ultrapassado e o senso comum ganha destaque na escola sob o disfarce de sabedoria popular (ARCE, 2005). A escola deixa de ser um espaço cujo objetivo é de socializar o conhecimento sistematizado pelo homem ao longo da história (SAVIANI, 2008), saber esse, necessário à formação do gênero humano, isto é, não apenas formação da espécie humana como um animal que somente herda as características biológicas hereditariamente, mas sim que adquire os conhecimentos da experiência coletiva da humanidade a qual a levou ao desenvolvimento intelectual, e passa a ser um espaço onde mais do que transmitir conhecimentos “arcaicos” ou “mentiras históricas” - por mais que elas sejam “evidentes ou matemáticas”- , a escola deve incentivar o aluno a aprender por ele mesmo sobre aquilo que é de seu interesse, que se relaciona com sua vida cotidiana. Afinal, para Piaget (apud MARSIGLIA; MARTINS, 2010, p. 3, grifos das autoras). “(...) *por uma fatalidade da natureza humana, cada nova geração é convocada a reaprender o que os outros já tinham descoberto por conta própria*”.

Está se instaurando, dessa forma, uma aversão ao saber clássico socialmente produzido, em detrimento de uma valorização do banal, do fácil, do útil, do que não exija questionamento, crítica, raciocínio (ARCE, 2005). É cada vez mais comum o professor ter que “*justificar aos seus alunos porque ensinar isto ou aquilo, qual a “utilidade” do conhecimento que espera que seus alunos aprendam (...) e cada vez mais difunde-se a idéia de que o bom professor é somente aquele que consegue classes cheias e sorridentes (...)*” (DUARTE, 2006, p. 68-9). Assim, há um rebaixamento dos conteúdos programáticos em nome de se levar em consideração as diferenças entre as pessoas, de respeitar a

individualidade e as diferentes culturas (CARDONI, 1999), formando indivíduos cada vez mais dóceis e adaptados a realidade social, exatamente do jeito que o imperialismo precisa para se manter vivo.

3) A terceira problemática da teoria piagetiana observada na passagem descrita acima é que, mais importante do que o conteúdo do conhecimento, é o método de aquisição do mesmo.

E o que necessitamos, do ponto de vista social, **não é em absoluto fornecer a criança alguns conhecimentos novos sobre as realidades internacionais; esses conhecimentos não lhe servirão de nada** se não criarmos ao mesmo tempo uma atitude *sui generis*, um **instrumento novo** de natureza simultaneamente intelectual e moral, pois ambas as coisas são inseparáveis num campo como esse (PIAGET, 1998, p. 100, grifos nossos).

Logo, o conhecimento científico torna-se secundário diante da necessidade de adquirir um método. Mais do que transmitir conhecimentos “arcaicos”, a escola deve incentivar o aluno a aprender por ele mesmo sobre aquilo que é de seu interesse, que se relaciona com sua vida cotidiana. Assim, Piaget critica o fato de a Pedagogia não se debruçar sobre o estudo dos seus métodos. Questiona: a aprendizagem de certas disciplinas permanecem depois de anos? Critica ainda o fato de que de 1935 a 1965 não houve nenhuma preocupação em renovação dos métodos de ensino e a pedagogia não se debruçou sobre o problema da educação, afirmando que para alcançar uma educação internacional, livre do egocentrismo e da coerção social dos conhecimentos transmitidos, onde a criança possa aprender os métodos de aprender por ela mesma, seria necessária uma **reforma geral do ensino**.

Para efetivação dessa reforma, ressalta que é preciso superar os três problemas centrais que abarcam o ensino, cuja a forma atual da educação está longe de alcançar as respostas corretas. Tais questões seriam:

1. Qual o objetivo desse ensino? Acumular conhecimentos úteis? **Aprender a aprender? Aprender a inovar, a produzir o novo em qualquer campo tanto quanto no saber? Aprender a controlar, a verificar ou simplesmente a repetir? Etc.**
2. Escolhidos esses objetivos (...), resta ainda determinar quais são os ramos (ou o detalhe dos ramos) necessários, indiferentes ou contraindicados para atingi-los: os da cultura, os do raciocínio e sobretudo (o que não consta de um grande número de programas) os ramos da experimentação, formadores de um espírito de descoberta e controle ativo?
3. Escolhidos os ramos, resta afinal conhecer suficientemente as leis do desenvolvimento mental para encontrar **os métodos mais adequados ao tipo de formação educativa desejada** (PIAGET, 2010, p. 9-10, grifos nossos).

Assim, Piaget defende um novo modelo de escola, em oposição à escola tradicional, onde o aluno seja o centro do processo educativo e o professor não seja um mero “transmissor

de conhecimentos”, mas sim um acompanhante do aluno no seu processo de formação livre de coerções sociais, onde mais importante que aprender conhecimentos arcaicos, é adquirir um método para que o aluno possa “aprender a aprender”.

3.1.6 Piaget é defensor da Escola Nova e das chamadas pedagogias do “aprender a aprender”, instrumentos do imperialismo para destruição do ensino.

O nascimento dos métodos novos tem suas raízes nas discussões iniciadas por Rousseau, tendo desenvolvimento em nomes importantes como o de Pestalozzi e Herbart (PIAGET, 2010). Entretanto, segundo Piaget (*ibidem*) teria faltado a estes pesquisadores fazer uma ligação entre os métodos pedagógicos e a psicologia da criança. Obviamente que a pedagogia moderna não surgiu especificamente da psicologia da criança, mas sim de um conjunto de pesquisas mais gerais que foram sendo desenvolvidas no âmbito global da psicologia, porém, Piaget afirma que, seja qual for a ligação que a psicologia da criança teve com as idéias psicológicas mais gerais “*é indiscutível que a grande corrente da psicologia moderna está na fonte dos métodos novos*” (*ibidem*, p. 13).

Apesar de uma grande parte dos construtivistas brasileiros omitirem a ligação direta entre Piaget e a escola nova (DUARTE, 2005), vê-se pelas próprias obras deste autor¹⁵ o seu vínculo absolutamente próximo do movimento da escola nova, colocando-se como um defensor árduo de mudanças no método tradicional do ensino em prol de uma escola mais ativa. As organizadoras Silvia Parrat e Anastasia Tryphon da coletânea “Sobre a Pedagogia (textos inéditos)” (1998) demonstram acordo com a nossa afirmação: “*Piaget volta-se para a escola nova que inova ao introduzir os métodos da escola ativa (...). Piaget não só adere totalmente a esses métodos, como também fornece aos defensores da escola ativa argumentos científicos que justificam suas idéias*” (*Op. cit.*, p.12).

O movimento da “Escola Nova” (ou escolanovismo) está diretamente relacionado as chamadas pedagogias do “aprender a aprender”, as quais, conforme demonstramos, são defendidas por Piaget ao postularem que o aprendizado de um método é mais importante do que o aprendizado dos conteúdos propriamente ditos. Diante dos principais fundamentos do ideário “aprender a aprender”, Duarte (2006) levanta a hipótese de que um estudo aprofundado sobre os fundamentos filosóficos do pensamento “neoliberal” deve revelar

¹⁵ Temos acordo com Duarte (2005) ao afirmar que as coletâneas de Piaget dedicadas as questões educacionais são reveladores desta ligação com a defesa da escola nova. São elas: Psicologia e Pedagogia (2010); Para onde vai a educação? (1976) e Sobre a Pedagogia (1998).

significativas aproximações entre esse pensamento e as concepções pedagógicas contidas no lema “aprender a aprender”.

Pelo exposto neste capítulo, temos acordo com Miranda (2005) quando ela afirma que a grande propagação dos ideários piagetianos na educação brasileira, através do movimento da Escola Nova, não é um simples modismo ou uma inconsequente adesão das pedagogias às teorias psicológicas. A problemática do construtivismo de Piaget aparece relacionada a essa tentativa de inculcar um novo paradigma de conhecimento às políticas educacionais propostas para a América Latina. Tal concepção “*viria responder a uma exigência de racionalidade mais instrumental (funcional, imediata, adaptativa) por parte dos processos produtivos*”(MIRANDA, 2005, p. 31). A ênfase passa a ser nos processos psicopedagógicos da aprendizagem devido a crença de que é possível mudar a educação do país a partir de uma nova concepção de aprendizagem.

De fato não pode ser coincidência que os pilares propostos pelos organismos multilaterais do imperialismo em seus documentos, bem como os principais documentos que orientam o processo educativo no Brasil, digam respeito exatamente ao mesmos princípios que sustentam a teoria piagetiana. Alguns dos principais posicionamento valorativos do construtivismo de Piaget que demonstram essa clara relação são:

- A aprendizagem que o indivíduo realiza por si mesmo é mais desejável do que aquela que é transmitida por outras pessoas, pois esta podaria o desenvolvimento da autonomia do indivíduo. O professor não ensina, mas sim ajuda o aluno a construir o conhecimento a partir de seu próprio cotidiano. “*(...) a afirmação de que o professor é que ensina é contrária a uma posição construtivista*” (DELVAL apud ARCE, 2005, p. 51);

A criança não deve aprender a ciência, deve inventá-la (...). Aí está a verdadeira educação, que não tem necessidade de lições de mestres ou de livros. Basta colocar a criança num meio suficientemente rico, suficientemente nutritivo do ponto de vista intelectual, para que espontaneamente ela se mova e empregue a atividade que lhe permite conhecê-lo sem qualquer intervenção do educador (COUSINET apud DUARTE, 2006, p. 34-35).

- O mais importante não é adquirir os conhecimentos elaborados por outras pessoas, mas sim, desenvolver um método de aquisição e descoberta. “*É mais importante adquirir o método científico do que o conhecimento científico já existente*” (DUARTE, 2006, p. 35). O ensino e a escola devem levar o aluno a “aprender a aprender”;

- O impulso que leva a criança a exercer uma atividade educativa parte das próprias necessidades e dos próprios interesse da criança. A aprendizagem é um processo de construção individual, onde o cotidiano do sujeito e ele mesmo traz os conteúdos necessários;
- A educação deve preparar o indivíduo para se adaptar a uma sociedade que está sempre em acelerado processo de mudanças (DUARTE, 2006).

De acordo com Cardoni (1999), o imperialismo se utiliza de 6 eixos (idéias e necessidades básicas para sua manutenção) fundamentais como instrumento de destruição do ensino: 1) É necessário se adaptar à realidade atual, pois ela é a única possível; 2) Já que os Estado é ineficiente na defesa da educação, toda a “sociedade civil” está chamada a se unir em defesa deste bem social; 3) Decorrente do item 2, todas as organizações da classe trabalhadoras devem ser cooptadas, para deixarem o papel reivindicativo e assumir uma postura colaborativa em defesa “de um mundo melhor”; 4) Rebaixamento dos conteúdos programáticos, é preciso educar para a cidadania. A escola é um lugar onde se faz tudo, menos aprender os conhecimentos produzidos pela humanidade historicamente; 5) Desregulamentação ampla, geral e irrestrita, o mercado tem a tarefa de “regular”; 6) Uso do ensino fundamental para destruir todo o ensino público: todos os esforços devem ser concentrados no ensino fundamental, não há razão de uma escola pública boa se o ensino fundamental não for de qualidade. A ordem é desregular, privatizar e abrir os mercados, eliminar os subsídios, reduzir o gasto social, deixar fazer; são as ordens ditadas aos demais países e governos por meio de instituições internacionais como o FMI e o BM entre outras (TAFFAREL, 2009).

Freitas (1995, p.127) alertava para algumas consequências do interesse do capital pela educação, dentre os quais destacamos o enfoque no ensino básico pela sua importância na formação do futuro trabalhador e a necessidade de uma “nova escola” com uma “nova didática”, onde é cobrado um “novo professor” – com uma formação aligeirada do ponto de vista teórico, absolutamente prático – , todos alinhados às necessidades de formação deste “novo trabalhador”.

Piaget claramente segue esta mesma lógica. Para ele, é preciso que todos os professores se engajem na reforma educacional em prol da adaptação à educação universal. Para isso, é preciso superar o grave problema da Pedagogia onde quem pesquisa educação não são os pedagogos, mas sim, os sociólogos, filósofos e cientistas políticos. Portanto, Piaget se debruça sobre esse problema e aponta algumas hipóteses para justificá-lo a fim de encontrar o caminho para a sua superação (*idem*, 2010).

As principais questões que impediriam os educadores de se dedicarem à pesquisa seriam: 1) O fato de o público em geral não saber que a Pedagogia é uma ciência; 2) O educador e a escola são obrigados a seguir um programa e métodos que lhes são ditados pelo Estado, enquanto os médicos, por exemplo, dependem muito mais de sua Faculdade e de sua ordem profissional do que o Ministério da Higiene ou da Saúde Pública; 3) Os professores ocupam-se muito mais em discutir problemas sindicais do que científicos (*Op. cit.*, p.11). 4) Na maioria dos países, apenas os mestres secundários se formam em universidade, ficando os primários privados do acesso das correntes científicas e da “*atmosfera de trabalho experimental*” (p.12) do ensino universitário.

Chamamos atenção para o ponto 3 levantado por Piaget. Para ele, constitui-se um problema que os professores percam tempo em questões sindicais enquanto poderiam estar dedicando-se à pesquisa. Sendo assim, percamos (ou ganhemos) um tempo para discutir o papel dos sindicatos. Segundo Trotsky (2008, p. 99) “*Na luta pelas reivindicações parciais e transitórias, atualmente os operários têm mais do que nunca necessidade de organizações de massa, antes de tudo de sindicatos*”. Assim, os sindicatos permitem a organização dos trabalhadores na defesa de questões imediatas na luta pela sua sobrevivência no apodrecido sistema capitalista, em especial, em questões relacionadas ao bem mais básico que o ser humano possui e que o capitalismo, em sua fase imperialista, tenta destruir: o trabalho. O sindicato é, portanto, a organização mais elementar da classe operária, que lhe permite constituir-se enquanto classe organizada, e isto sempre ligado à reflexão teórica sobre esta questão (DORIANE, 2008). Na atualidade, a organização dos professores em sindicatos significa a luta por melhores condições de trabalho, por melhores salários e por uma jornada diária mais justa, pela conquista de direitos trabalhistas. Na época em que Piaget escreveu essa argumentação, a luta dos professores era exatamente a mesma. Para nós, é impossível que o professor separe as suas condições de trabalho da vida social. Como ser “criativo” e “dinâmico” com salários tão baixos? Piaget, contudo, acha que os professores devem se dedicar à pesquisa ao invés de perderem tempo na luta pelos seus direitos; ou seja, aqui, mais uma vez, Piaget nos diz qual é a sua concepção do mundo: uma realidade imutável onde não só os alunos devem aceitá-la e adaptar-se a ela, mas também os professores e assim, o conjunto da sociedade. O imperialismo agradece.

Adaptação ao mercado capitalista, rebaixamento dos conteúdos programáticos transmitidos, desqualificação da profissão do professor. Todos recursos utilizados pelo imperialismo, aplaudidos e incentivados pelo construtivismo piagetiano.

3.2 CONCEPÇÃO DE INDIVÍDUO

3.2.1 A formação humana é resultado do processo de objetivação e apropriação das experiências histórico-sociais da humanidade.

O desenvolvimento intelectual da criança é absolutamente diferenciado do desenvolvimento dos animais. Enquanto os animais apenas se adaptam às mudanças do ambiente através da experiência adquirida pela hereditariedade e pelas experiências individuais adquiridas durante a vida, estando ambas absolutamente ligadas, não sendo possível uma forma de adaptação sem a outra; nos homens outro tipo de experiência é definitiva: a experiência histórico-social (LEONTIEV, 2007).

Duarte (1999) explica que Karl Marx chamou de “atividade vital” o fator fundamental que distingue os homens dos animais, isto é, o trabalho. É através do trabalho que se produzem as objetivações do homem; é a maior conquista histórico-social da sua espécie. Qualquer objeto (físico ou não) criado pelo homem carrega em si a experiência histórica do gênero humano (LEONTIEV, 2004).

A atividade vital é também, e antes de qualquer coisa, o relacionamento da espécie com a natureza. Porém a relação do homem com a natureza é diferente das relações dos animais. Ao contrário dos animais que apenas retiram da natureza os elementos essenciais para satisfazer suas necessidades, o homem, também para satisfazer suas necessidades, transforma a natureza criando uma realidade humana e transformando a si mesmo. Para produzir, ou seja, transformar a natureza, o homem precisa, em primeiro lugar, conhecer as características naturais (originais) do objeto e depois, precisa que tal transformação tenha um valor social. Não é uma transformação arbitrária.

Assim, a relação entre objetivação e apropriação na produção de instrumentos é caracterizada pela apropriação da natureza pelo homem que objetiva-se nela para poder inserí-la em sua atividade social (DUARTE, 1999). Pode-se dizer, dessa forma, que a natureza humana não é dada ao homem, não está pronta desde o seu nascimento, mas sim, é produzida historicamente por ele, tendo como base uma natureza biofísica (SAVIANI, 2008).

Duarte (1999) destaca que a Psicologia histórico-cultural não desconsidera a origem biológica da espécie humana. Ele afirma, baseado nos estudos de Leontiev, que o homem passou por um processo biológico de hominização, ou seja, processo em que seu desenvolvimento era determinado pelo surgimento de características biológicas que melhor se adaptavam ao ambiente. Esse processo de surgimento da **espécie** humana se findou com o Homo sapiens. O desenvolvimento do homem passou então a ser dependente das relações que

os homens estabeleciam entre si, ou seja, um processo histórico-social de humanização mediado na relação homem-natureza e que caracteriza a formação do **gênero** humano. Isto não significa que cessou a transmissão genética, mas sim que esse processo transmite apenas as características biológicas da **espécie** humana materializadas no organismo e que são comuns a todos os seres humanos, exceto em casos de anomalias. As características do **gênero** humano não são transmitidas pela hereditariedade, mas sim pelo processo de humanização histórico-social que é diferente para cada ser humano e, ao mesmo tempo, permite que a singularidade de cada indivíduo seja resultado de um processo social e histórico.

A atividade humana, que resulta dos processos de objetivação e apropriação, é sempre uma atividade social e, dessa forma, sempre uma atividade histórica. Quando se diz que trata-se de uma atividade social, não significa dizer que trata-se meramente de uma atividade desenvolvida coletivamente, mas sim que ela é fruto de objetivações sociais. Ou seja, para objetivar-se em sua atividade, para que possa atuar de forma humana, o indivíduo precisa apropriar-se das objetivações das gerações anteriores, resultado da atividade de outros homens. *“Ao se apropriar das objetivações o indivíduo se forma enquanto um ser social. Sua individualidade não é o pólo oposto à sua socialidade, pois a individualidade humana é sempre social”* (idem, 1999, p. 78).

O processo de produção da existência humana é, portanto, social. A humanidade, para chegar ao que é hoje, não dependeu de um indivíduo, mas sim das formas de produção e reprodução da vida humana (ANDERY *et al.*, 2004). Cada nova geração, ao se apropriar de um instrumento, precisa se apropriar das objetivações resultantes das atividades de gerações anteriores. É dessa forma que o indivíduo se insere na história e ao mesmo tempo, constrói a sua individualidade (DUARTE, 2003).

Esta é, portanto, a concepção da formação humana defendida pela teoria histórico-social, onde é fundamental a compreensão da *historicidade* da relação entre o sujeito e o objeto, pois essa dialética entre objetivação e apropriação é fundamental para compreender a construção do conhecimento dentro da perspectiva sócio-histórica, a qual é absolutamente diferente de perspectivas, tais como a piagetiana, que pressupõem a existência de um sujeito abstrato cognoscente que age sobre o objeto através de estruturas próprias pré-determinadas com o intuito de se adaptar àquela realidade.

3.2.2 Piaget defende a formação humana como resultado da interação entre fatores biológicos inatos com o meio, assim como acontece com qualquer organismo vivo.

De acordo com Klein (2005), ao estudar as concepções piagetianas de sujeito e objeto, Piaget aborda o sujeito de acordo com três perspectivas: a biológica, a psicológica e a social, o que indica a sua concepção do homem como ser bio-pisco-social. Em nossa perspectiva, esta análise é fruto da concepção do homem como “soma das partes”, onde não há inter-relação entre elas, sendo apenas complementares. Trata-se de uma concepção de totalidade fragmentada. Piaget distingue duas ordens que constituem o sujeito: uma biológica e outra psico-social, de forma que a biológica e a social se relacionam de maneira hierárquica, enquanto que o psicológico e o social se relacionam de maneira paralela. O psicológico é também colocado com um mediador na relação entre o biológico e o social, porém sem constituir-se num momento especial, mas sim combinando-se majoritariamente com as influências sociais (*ibidem*).

Negando a existência de que *todo* o desenvolvimento humano é resultante de estruturas inatas – como defendia Noam Chomsky –, e defendendo que apenas o desenvolvimento da inteligência é uma característica hereditária do ser humano (EICHLER; FAGUNDES, 2005) e, por outro lado, tecendo críticas ao empirismo e ao associacionismo que dizem que a criança tem capacidades limitadas ao nascer e que seu funcionamento mental seria, portanto, totalmente dependente da “associação pura” entre objetos “percebidos” pelas crianças, a Epistemologia Genética desenvolvida por Piaget coloca que o conhecimento é gerado através de uma interação do sujeito com seu meio, a partir de estruturas pré-existentes no sujeito (AZENHA, 2006). Assim, partindo desta compreensão de como se adquire o conhecimento, o construtivismo constrói e defende a concepção de que o sujeito não é apenas um produto do ambiente e nem resultado de suas disposições internas; ele seria fruto de uma construção própria, que é produzida cotidianamente através da interação entre o ambiente e suas disposições internas (TOFEHRN; LEOPARDI, 2006). O próprio Piaget (apud Azenha, 2006, p.29) explica: “*só o funcionamento da inteligência é hereditário e só gera estruturas mediante a organização de ações sucessivas exercidas sobre os objetos*”.

De um lado, o conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo nem de objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que se lhe imporiam: **resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre sujeito e objeto, e que dependem, portanto, dos dois ao mesmo tempo**, mas em virtude de uma indiferenciação completa e não de trocas entre formas distintas (PIAGET, 2007, p.8, grifos nossos).

Esta busca em explicar como o homem adquire o conhecimento fornece interessantes posicionamentos sobre a concepção piagetiana do indivíduo. Klein (2005) conclui sua análise observando que Piaget considera que há no homem “duas naturezas” (*Op. cit.*, p.66) complementares: uma biológica e outra psico-social. Entretanto, afirma que o elemento que aparece como primordial na obra piagetiana é o biológico, tendo em vista que a própria explicação empregada na análise dessa “dupla natureza” na formação humana é extraído da Biologia. O desejo de Piaget desde sua juventude era estudar uma teoria *biológica* do conhecimento, desejo que o acompanhou ao longo da vida e que culminou na formulação da hipótese de que “*a inteligência constitui uma forma especial de adaptação biológica que se efetiva graças a um mecanismo de auto-regulação*” (*Loc. cit.*). Assim, é o modelo biológico que sustenta sua interpretação sociológica e psicológica, análise essa que constitui a base da sua epistemologia genética e que é fundamentada nos conceitos de adaptação e organização.

Eu tinha chegado a duas idéias centrais segundo o meu ponto de vista e que inclusive jamais abandonei depois. A primeira é que todo organismo possui uma estrutura permanente, que pode modificar-se sobre as influências do meio mas não se destrói jamais enquanto estrutura de conjunto, todo conhecimento é sempre **assimilação** de um dado exterior às estruturas do sujeito... a segunda é que os fatores normativos do pensamento correspondem biologicamente a uma necessidade de **equilíbrio** por auto-regulação: assim a lógica poderia corresponder no sujeito a um processo de equilibração (PIAGET apud KLEIN, 2005, p. 67, grifos do original).

Leontiev (2004, 2007) explica que a principal concepção epistemológica que leva a incompreensão sobre o desenvolvimento mental da criança é aquela que considera que este desenvolvimento seria determinado pela ação de dois fatores: os endógenos/biológicos e os exógenos/ambientais. Diversas são as teorias que derivam dessa concepção, mas em geral, elas consideram que, se a criança apresenta um atraso em relação a outras crianças da sua idade em “*condições externas semelhantes*” (2007, p. 88, grifo do autor), então seria óbvio que não se trata de um problema decorrente do fator ambiental, mas sim da própria criança (endógeno/biológico). Além disso, se a criança não apresenta nenhuma característica patológica, a busca por testes para medir o seu “coeficiente de inteligência” é acentuada, assim como as respostas nos fatores ambientais. Leontiev (*ibidem*) considera grave o fato de o futuro de algumas crianças serem decididos a partir de testes que tomam tais concepções como base de suas análises.

O fato é que a perspectiva biológica de abordar a aquisição do conhecimento segue a mesma linha de abordagem sobre qualquer fenômeno biológico dentro da Biologia: um fenômeno é uma organização interna do próprio fenômeno caracterizado por uma

interdependência entre as partes que o compõe, assim como por uma dependência em relação à totalidade maior (KLEIN, 2005). Se é dessa maneira que o homem adquire conhecimento, isto significa que a concepção piagetiana de homem é a de um organismo, como qualquer outro ser vivo, que “*possui uma estrutura permanente, que pode modificar-se sobre as influências do meio mas não se destrói jamais enquanto estrutura de conjunto*”(PIAGET apud KLEIN, 2005, p. 67).

A pedagogia é como a medicina: uma arte, mas que se apóia – ou deveria se apoiar – sobre conhecimentos científicos precisos. As aptidões de um bom médico (o senso clínico, a rapidez do exame visual, o contato com os doentes) são sem dúvida individuais e quase inatas: **não se aprendem** e são, no máximo, passíveis de desenvolvimento. Mas de nada serviria a um clínico possuí-las se não tivesse se iniciado, durante anos, na anatomia e na fisiologia, na patologia e na clínica. Da mesma maneira, **nasce-se pedagogo: ninguém se torna pedagogo e as mais belas lições de metodologia não fornecem o segredo do contato com as crianças a um futuro professor que não gosta delas** (PIAGET, 1998, p. 181, grifos nossos).

Assim, na concepção piagetiana, algumas aptidões humanas “*são sem dúvida individuais e quase inatas: não se aprendem*” (*ibidem*, grifo nosso), nasce-se com elas.

Duarte (1999) chama atenção para as diferentes concepções que abordam o termo “individualidade” e dessa forma, a leitura desses termos pode levar a um engano em relação aos significados com que são empregados dentro de cada uma dessas concepções, como se fossem todos iguais; todavia, como são baseados em pressupostos diferentes e, muitas vezes, completamente opostos, os seus significados também não fogem a essa diferenciação. Neste sentido, na concepção marxiana, a individualidade formada pela interação adaptativa dos animais com o meio a partir de mecanismos inatos difere da individualidade de origem especificamente humana, formada a partir da relação entre objetivação e apropriação, de forma que a individualidade de cada ser humano é resultado da dinâmica das relações sociais humanas.

O conceito de indivíduo para o conjunto dos organismos vivos perpassa pela constituição biológica do ser, isto é, diz respeito àquelas características genotípicas herdadas hereditariamente, como por exemplo, a cor dos olhos, a altura etc. É válido ressaltar que tais características não são imutáveis e entrelaçam-se às experiências histórico-sociais (MARTINS, 2006). A individualidade humana, por outro lado, possui como condição essencial a apropriação da humanidade que foi construída historicamente “*através da mediação de outros seres humanos*” (DUARTE, 1999, p. 154, grifo do autor). Dessa maneira, a concepção histórico-cultural da individualidade não se iguala às concepções de que a individualidade (no sentido das características biológicas) é um *ponto de partida* na

formação do homem, mas pelo contrário, defende que a individualidade é resultado de um processo de transformações que ocorre ao longo da experiência histórico-social (*ibidem*). Para Piaget, ao contrário, o organismo é sim um ponto de partida na formação humana:

[...] **se o organismo constitui o ponto de partida** do sujeito com suas operações construtivas, nem por isso ele deixa de ser um objeto físico-químico entre outros, e ainda obedece às leis destes, mesmo que lhes adicione outras novas. **É, portanto, pelo próprio interior do organismo e não (ou não somente) pelo canal das experiências exteriores que se faz a junção entre as estruturas do sujeito e as da realidade material** (PIAGET, 2007, p. 70, grifos nossos).

Segundo a compreensão piagetiana o sujeito já nasce com estruturas sensório-motoras compostas de funções e estruturas. Enquanto as funções (herdadas biologicamente) que dizem respeito à relação com o meio, sendo elas as funções de organização e de adaptação, permanecem inalteradas, as estruturas estão em constante processo de mudanças resultantes de um processo de “desequilíbrio” provocado pelas demandas colocadas pelo ambiente as quais levam a uma constante busca pelo processo de “equilíbrio”. Todavia, a concepção de Piaget sobre mudanças está aquém da idéia de “transformação”, pois, enquanto transformar significa uma alteração radical, na raiz do fenômeno, a “mudança” piagetiana pressupõe a manutenção das bases do processo (KLEIN, 2005).

Essas considerações já permitem que se perceba a impossibilidade, por parte de uma concepção histórico-social do processo de formação do indivíduo, de aceitação de categorias e esquemas explicativos empregados por teorias psicológicas e pedagógicas que concebem o ser humano como uma justaposição (frequentemente denominada de “interação”) dos fatores sociais aos fatores biológicos, ou dos fatores ambientais aos fatores inatos (hereditários), ou ainda do processo de socialização ao de desenvolvimento da individualidade. (...). **O homem não se reduz a um animal que vive em um meio social**, ou seja, *não podemos explicar a formação do indivíduo enquanto um processo de adaptação ao meio, ou de interação entre o organismo e o meio ambiente, ainda que seja entendido enquanto meio social* (DUARTE, 1999, p. 41, grifo inicial do autor e grifo final nosso).

Por conseguinte, temos acordo com a conclusão de Klein (2005) de que a concepção de indivíduo de Piaget segue a mesma linha da sua concepção de sociedade: “(...) *uma concepção de realidade que, abandonando o terreno do processo histórico, vai assentar-se no terreno da biologia. Sua teoria constitui uma concepção materialista cujos fundamentos são extraídos das ciências naturais – de caráter evolucionista -, com a conseqüente abstração da história*” (KLEIN, 2005, p. 71). O materialismo abstrato (p. 71) de Piaget só vê, portanto, na condição humana o prolongamento do processo natural de adaptação que é comum a todos os organismos vivos.

3.3 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO

Tomamos como base de nossa análise crítica à concepção de educação construtivista, os estudos do pesquisador Demerval Saviani (2007, 2008), com a clareza de que, por serem obras clássicas dentro do meio educacional, corremos o risco de nos tornar, em relação à concepção de educação, repetitiva neste meio. Por outro lado, dentro do campo de conhecimento da Fonoaudiologia, em especial nas áreas da “Fonoaudiologia educacional” e dos estudos sobre “Aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita”, muito pouco é discutido sobre concepção de educação, sobre que ambiente é esse, a escola, que o fonoaudiólogo se propõe a atuar e mais, sobre qual a influência da escola no processo de aquisição da escrita; resumindo-nos, na maioria das vezes, ao discurso técnico da questão e à medicalização das dificuldades que aparecem ao longo do processo de aprendizagem. Por tais motivos, consideramos válido e coerente a ratificação da concepção epistemológica que nos orienta a cada passo desse trabalho, e na discussão sobre educação não podemos agir de maneira diferente. Feito tal esclarecimento, passamos a análise.

3.3.1 A concepção construtivista de educação é a concepção de adaptação.

Saviani (2008) explica que a compreensão da natureza da educação perpassa pela compreensão da natureza humana. A natureza humana, por sua vez, é definida por sua ação consciente sob a natureza, isto quer dizer que ela é definida pelo trabalho. A educação, todavia, não tem como resultado a produção de bens materiais, sendo, portanto, considerada como um trabalho de natureza não-material, isto é, que diz respeito à produção do saber, e, indo mais adiante, trata-se de uma produção do saber especial pois o ato da produção e o ato do consumo não se separam: a aula é produzida e consumida ao mesmo tempo. Quanto à especificidade da educação, o seu objeto de preocupação deve ser aqueles elementos necessários que os homens assimilem para se formarem enquanto seres humanos, tendo em vista que a natureza humana não é dada ao homem, mas é produzida por ele sob a base biofísica.

Ou seja, a apropriação dos conhecimentos adquiridos por gerações anteriores só pode ser transmitido através de uma forma particular que só aparece com a sociedade humana: a cultura material e intelectual. Isto por que cada geração começa a vida num mundo de fenômenos e objetos criados pelas gerações precedentes e tais aptidões e características

humanas não são transmitidas pela hereditariedade, mas sim por essa cultura. Assim, “podemos dizer que cada indivíduo *aprende a ser um homem*” (LEONTIEV, 2004, p. 285, grifos do autor). Dessa maneira, a concepção de educação defendida pela Psicologia histórico-cultural é mediadora, na formação humana, entre o comum/alienado e a constituição do homem não enquanto mais uma *espécie* viva, mas sim, enquanto um *ser humano* (DUARTE, 2007).

Por outro lado, a perspectiva construtivista do conhecimento é coerente em suas defesas e, para a educação, segue exatamente sob a mesma base epistemológica que explica suas concepção de mundo e de indivíduo: não uma base material, histórica e social, mas sim uma base biológica. Para Piaget, “*educar é adaptar a criança ao meio social adulto, isto é, transformar a constituição psicobiológica do indivíduo em função do conjunto de realidades coletivas às quais a consciência comum atribui um valor*” (PIAGET, 2010, p.124).

Leontiev (2007) nos explica que a assimilação dos conhecimentos social e historicamente produzidos pela humanidade possui um lugar fundamental, mais complexo e mais importante, no processo de desenvolvimento mental da criança. Segundo ele, o fato de a criança já estar rodeada, desde o seu nascimento, de um mundo objetivo criado pelo homem, não significa que ela apenas se *adapta* a este mundo no curso de seu desenvolvimento, mas sim, que ela necessita se *apropriar* dos objetos e dos fenômenos do mundo humano que a circunda.

A diferença entre o processo de adaptação – no sentido em que este termo se aplica nos animais – e o processo de apropriação é a seguinte: a adaptação biológica é uma mudança das qualidades da espécie (tanto capacidades do sujeito, como do seu comportamento natural), mudança requeridas pela exigência do ambiente.

O processo de apropriação é muito diferente. **É um processo que tem como consequência a reprodução no indivíduo de qualidades, capacidades e características humanas de comportamento.** Em outras palavras, é um processo por meio do qual se produz na criança o que nos animais se consegue mediante a ação da hereditariedade; a transmissão para o indivíduo das conquistas do desenvolvimento da espécie (LEONTIEV, 2007, p. 93, grifos nossos).

Baseadas nas formulações de Leontiev e Vigotski, Tuleski e Eidt (2007) afirmam que a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade são de fundamental importância no processo de aprendizagem, tendo em vista que, as funções psicológicas superiores, tais como a memória, a atenção, a abstração, a fala e o pensamento, terão condições de serem desenvolvidas mediante a aquisição dos conhecimentos transmitidos historicamente, os quais, dependem necessariamente da mediação dos adultos, mais

desenvolvidos culturalmente. O desenvolvimento dessas funções psicológicas superiores se dá, portanto, pela interação social e pela mediação dos signos (a linguagem, os sistemas de contagem, os sistemas simbólicos algébricos, os esquemas, os diagramas, os mapas, os desenhos etc.), entendidos pelas autoras como os instrumentos psicológicos capazes de atuar sobre o psiquismo humano, modificando-o.

É neste sentido que a educação escolar tem um papel fundamental na transformação de funções psicológicas elementares em superiores, através da transmissão dos conhecimentos produzidos pela humanidade. Assim, o conhecimento científico deve ser apropriado por todos os membros da sociedade e quando a escola não cumpre esse papel, favorece manutenção da ordem vigente, já que o saber será propriedade de uma só parcela da população (*ibidem*). Neste sentido, quando Piaget defende que a função da educação deve ser a de *adaptar* a criança ao meio, corrobora com sua concepção de mundo de que a única realidade possível é a atual e portanto, é necessário adaptar-se a ela em busca da cooperação internacional.

Foi dito e repetido que a verdadeira educação para a paz deve consistir não num simples ensino de idéias pacifistas, mas numa adaptação de todo o espírito às relações internacionais. Ora, na medida em que se consiga fazer com que todos percebam que essa adaptação é uma necessidade vital, uma condição de expansão de ideologia particular que se defende, e não um luxo ou um sonho, poderemos edificar sobre os interesses legítimos do ponto de vista nacional e toda uma lógica da educação internacional (...). Da mesma maneira, no plano internacional, todo esforço real de adaptação psicológica, ainda que oriundo de preocupações interesseiras e puramente sociais, conduz a uma técnica de reciprocidade e de trocas, que acaba sendo proveitosa para a idéia internacional (PIAGET, 1998, p. 134-5).

Com isso, Piaget afirma que não só não importa o regime político e econômico e nem se seus princípios são interesseiros, adaptar-se a idéia da universalidade em qualquer situação social é o que vai contribuir para que seja possível uma educação internacional pacífica. Ora, mas adaptar-se a universalidade dentro do sistema capitalista de produção é adaptar-se a lógica do capital, do mercado, da exploração do homem pelo homem, e nestas condições, não há nenhuma educação que se desenvolva sem os interesses do sistema em que está inserida e portanto, seja absolutamente contraditória com a paz. Mas sua defesa não pára por aqui e Piaget vai além:

Sem querer de maneira alguma tomar posição do ponto de vista da estrutura política das diferentes nações, podemos, no entanto, constatar que nenhuma das ideologias contemporâneas é, em princípio, contraditória com a idéia de paz. Por um lado, com efeito, os regimes democráticos repousam sobre os princípios cuja extensão sobre o plano internacional é de fácil compreensão para qualquer um. Por outro, os regimes autoritários, por mais hostis que às vezes parecem à noção de colaboração pacífica, apresentam, entanto, duas características comuns cuja importância convém não menosprezar. Em primeiro lugar, eles precisam da paz para subsistir: para eles, o perigo é

menos o inimigo externo do que a revolução, e cada um sabe que o maior risco de guerra é precisamente a revolução interna. Em segundo lugar, e por conseguinte, existe uma certa solidariedade internacional dos regimes autoritários, fundada sobre a lógica das coisas (enquanto que, segundo a lógica formal, os nacionalismos deveriam combater-se entre si) (PIAGET, 1998, p. 132-3).

Assim, Piaget acredita que, por mais contraditórios que sejam os sistemas, todos tem uma tendência à expansão e, portanto a universalidade. De certa maneira, Piaget está correto: todos os sistemas querem sim expandir, mas expandir o capital, expandir em busca de novos mercados para aumentar o lucro mantendo o regime da propriedade privada dos meios de produção que se baseia na exploração do homem pelo homem e isso não tem absolutamente nada em comum com paz e solidariedade internacionais.

Tal concepção, portanto, postulando que a função da educação deve ser a de adaptar, independente da realidade do sistema vigente, corrobora com a manutenção da ordem vigente e não com a formação emancipadora, mas sim, com a formação passiva e dócil; não reivindicativa, mas adaptativa.

3.3.2 Equilíbrio piagetiano: espontaneidade em detrimento da transmissão dos conhecimentos social e historicamente elaborados pela humanidade.

Uma outra questão chave dentro da concepção piagetiana de que a educação tem a função de adaptar o indivíduo ao “mundo dos adultos” está no seu duro combate contra a transmissão dos conhecimentos. Como dissemos na discussão sobre a concepção de mundo, Piaget acredita que, para realmente adaptar a criança à realidade internacional, é necessário não apenas livrar-se do egocentrismo adquirido na infância, bem como livrar-se da coerção provocada pela transmissão de “*mentiras históricas ou mentiras sociais*” (PIAGET, 1998, p.166, grifos nossos). Naquele momento, discutimos sobre a construção do conceito de “verdade” para Piaget e brevemente destacamos o que representa a não transmissão dos conhecimentos para este autor. Achamos que, agora, é necessário aprofundar essa discussão. Piaget afirma:

Na criança, os resultados da coerção social aparecem bem mais claramente do que em nós. A criança não sofre, é verdade, a coerção de todo o grupo e só conhece a de alguns adultos, de seus pais, de seus professores. Mas o prestígio intelectual e a moral deles é tal a seus olhos que ela acredita com docilidade em tudo o que emana deles. A escola tradicional repousa quase que inteiramente sobre esse mecanismo, a escola na qual a criança não age espontaneamente, mas onde ela depende de um ponto de vista superior que se impõe a ela de fora. Podemos supor que seja esse hábito adquirido em classe de repetir e de obedecer, de dobrar-se sem refletir às opiniões morais e intelectuais dos grandes, que faz com que tenhamos tanto trabalho, uma vez

adultos, para nos livramos das coerções que os grupos impõem à nossa irreflexão (PIAGET, 1998, p. 106-7).

Duarte (2006) afirma que a difusão da epistemologia genética de Jean Piaget como referência para educação através do construtivismo foi uma das mais importantes formas do revigoramento do lema “aprender a aprender” nas concepções educacionais. Discutindo sobre a inserção do construtivismo na pedagogia no Brasil, Miranda (2005) resgata alguns autores que já discutiram esse tema. Segundo ela, Miguel Arroyo defendeu que era necessário buscar uma ligação entre a cultura escolar que predominava no Brasil e os aspectos do construtivismo que reforçavam essa cultura, encontrando na ênfase aos aspectos subjetivos (em especial, os relacionados à aprendizagem) o eixo dessa ligação. Miranda (*Op. cit.*) cita ainda Tomaz Tadeu Silva que considerava que o construtivismo se propagou no Brasil por duas razões: a primeira, por se apresentar como uma teoria “progressista” e a segunda, por se basear teorias psicológicas reconhecidas, como a piagetiana.

De fato, a difusão da teoria construtivista no Brasil esteve diretamente ligado ao movimento da Escola Nova (ROSSLER, 2005). Como dissemos, apesar de muitos pesquisadores brasileiros insistirem na separação da teoria piagetiana com o impulso dos ideários da Escola Nova (DUARTE, 2007), é o próprio Piaget quem deixa nítida essa ligação. Para ele, apenas os métodos novos de educação poderiam ajudar a desenvolver completamente “*esse tesouro de cooperação que há na alma humana e na alma da criança*” (*idem*, 1998, p. 111). A solução estaria portanto nesta nova pedagogia que considera relevantes as relações entre as crianças e não apenas entre o adulto e a criança.

Certamente, não nos cabe prescrever à criança um ideal novo: não sabemos como será a sociedade de amanhã. Não cabe a nós inculcar na criança um ideal político, um ideal econômico, um ideal social demasiado preciso. O que devemos lhe fornecer é simplesmente um método, um instrumento psicológico fundado na reciprocidade e na cooperação. Mas apenas a educação nova que coloca em prática tais realidades e não se contenta em falar de fora está em condições de transformar assim a criança (PIAGET, 1998, p. 111).

Saviani (2007) explica que a filosofia da essência, base da pedagogia tradicional, não implicou problemas na antiguidade grega e nem na Idade Média; no primeiro caso por que na antiguidade considerava-se a essência dos homens como livre e já que os escravos não eram considerados seres humanos, não havia problemas; e, no segundo caso, na Idade Média, por que a essência foi vinculada à criação divina: os homens eram naturalmente criados por Deus. Com o advento da burguesia, enquanto classe revolucionária (no sentido de provocar uma revolução nas bases do sistema) a essência ganhou um novo significado. A burguesia

combateu a posição de que os membros do clero e da nobreza possuíssem mais privilégios por questões naturais, afirmando que as desigualdades eram provenientes de questões sociais e não divinas. Dessa maneira, a sociedade burguesa defendeu a igualdade entre os homens, onde todos seriam essencialmente livres. Os donos dos meios de produção seriam livres para aceitar ou não a compra da mão-de-obra e os trabalhadores, livres para vender ou não sua força de trabalho. Essencialmente “livres”. A escola cumpriu um papel fundamental neste momento, no sentido de educar homens “livres”, fundamentada na pedagogia da essência.

Contudo, o movimento da história evoluiu e os interesses das massas entrou em contradição com os interesses da burguesia que passou de classe revolucionária para aquela que consolida o poder, de forma que seus interesses caminham no sentido da manutenção da realidade e não de transformação. Por isso, a burguesia passa a negar o desenvolvimento histórico e assim, a escola tradicional/ a pedagogia da essência já não servia mais aos interesses da burguesia que passa a propor uma nova pedagogia, oposta a anterior, a chamada pedagogia da existência, onde os homens não são mais considerados iguais, mas sim diferentes e tais diferenças deveriam ser respeitadas no processo educativo. A burguesia passa, então, a pintar a pedagogia da essência como algo ultrapassado, medieval, na tentativa de apagar tal pedagogia como uma construção da própria burguesia. Da mesma forma, o movimento da Escola Nova rotula o método tradicional como algo pré-científico, medieval e dogmático. Saviani (*ibidem*) afirma que tal argumento é absolutamente falso, tendo em vista que o método tradicional se consolidou após a Revolução Industrial onde se defendia uma escola gratuita, universal, instrumento de consolidação da democracia. A Escola Nova não cansa de valorizar a Revolução Industrial como transformadora da sociedade, fundamentada na ciência, porém, afirma que tal transformação não englobou a educação que teria continuado pré-científica e medieval. É exatamente por isso que a escola nova se auto-intitula científica.

O método tradicional, explica Saviani (*ibidem*), é baseado no método expositivo cuja matriz se encontra nos cinco passos formais de Herbart, formulado no interior do empirismo, base de toda a ciência moderna. Assim, enquanto a escola tradicional tenta articular o ensino com o produto científico, a escola nova articula a escola ao *desenvolvimento* da ciência. “*Em outros termos, a Escola Nova buscou considerar o ensino como um processo de pesquisa; daí porque ela se assenta no pressuposto de que os assuntos de que trata o ensino são problemas, isto é, são assuntos desconhecidos não apenas pelo aluno, como também pelo professor*” (p.45). Assim, enquanto o ensino tradicional se propunha a transmitir os conhecimentos sistematizados historicamente pela humanidade, centrando-se, portanto, no professor, nos

conteúdos e no aspecto lógico; os métodos novos centram-se nos alunos, nos procedimentos e no aspecto psicológico, de forma que a educação deve buscar responder àquilo que é de interesse dos alunos. *“Em suma, aqui, nos métodos novos, privilegiam-se procedimentos de obtenção dos conhecimentos, enquanto lá, nos métodos tradicionais, privilegiam-se os métodos de transmissão dos conhecimentos já obtidos”* (p.46). Esta é, para Saviani, uma grande fragilidade dos métodos novos: adotando a defesa de que o ensino se faz pela pesquisa, não se fragiliza apenas o ensino, mas também a própria pesquisa, tendo em vista que não se pode pesquisar sobre o desconhecido, sem ter o conhecido para confrontar. Assim, faz-se pesquisa de “mentirinha”, de brincadeira e não a pesquisa propriamente dita.

A questão central é que Piaget, por mais que em alguns momentos tenha chegado a reconhecer o papel da transmissão dos conhecimentos como um aspecto do desenvolvimento psicológico, o problema é que tal aspecto desempenha um papel secundário na sua concepção. Em primeiro lugar aparece o processo de equilíbrio, ou seja, o desenvolvimento psicológico só é possível por meio de uma atividade interna. Isto explica a concepção de que a escola não deve assumir a função de transmitir os conhecimentos, mas sim a de organizar atividades que venham a favorecer o processo espontâneo de assimilação dos conhecimentos (DUARTE, 2007). A afirmação do construtivista Juan Durval (apud DUARTE, 2007, p. 214) é bastante esclarecedora quanto a esta questão: *“a construção é uma tarefa solitária, no sentido de que é realizada no interior do sujeito, e só pode ser efetuada por ele mesmo”*.

3.3.3 O lema “aprender a aprender” destrói a educação como instrumento da formação humana.

De acordo com Saviani (2007), o movimento da Escola Nova tomou força no Brasil a partir de 1930, após a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924, reunindo os pioneiros do escolanovismo brasileiro que em 1932 lançaram o “Manifesto dos Pioneiros”, atingindo seu auge por volta de 1960. Em 1920 existia uma grande movimentação política de grupos populares que reivindicavam maior participação social, com grande tensão, agitação e crise da hegemonia dominante. Existia uma grande preocupação de articular a escola como um instrumento de possibilitar a participação política das massas. É nesse momento que surge o escolanovismo com um “otimismo pedagógico” (NAGLE apud SAVIANI, 2007, p. 50) que acreditava que as coisas estavam bem e poderiam ser resolvidas no plano interno das questões pedagógicas.

[...] faço referência à Escola Nova como desempenhando a função de recompor os mecanismos de hegemonia da classe dominante. Com efeito, se

na fase do “entusiasmo pela educação” o lema era “escola para todos”, essa era a bandeira de luta, agora a Escola Nova vem transferir a preocupação dos objetivos e dos conteúdos para os métodos e da quantidade para a qualidade (SAVIANI, 2007, p. 51).

Saviani (*Op. cit.*) afirma que existe um grave significado político por trás de tais mudanças. Enquanto se mantinha o lema de “escola para todos”, a burguesia dava conta de contemplar os seus interesses, mas também os interesses das classes populares, na medida em que, pelo menos por direito, todos tinham acesso à escola. Porém, esse acesso da classe trabalhadora à escola não estava correspondendo às expectativas da burguesia: as massas não estavam votando nos representantes burgueses, mas sim naqueles “menos piores” na concepção das massas, mas que eram os piores na concepção burguesa. Assim, a burguesia viu a necessidade reformar a escola para que seus resultados correspondessem às suas perspectivas. E é nesse contexto que ganha força a Escola Nova no Brasil. Assim, com a ascensão do escolanovismo, houve um refluxo dos movimentos populares que reivindicavam uma escola mais adequada a seus interesses e, ser progressista no Brasil de 1930, passou a significar ser escolanovista.

Duarte (2007) resume bem os principais princípios contidos no lema “aprender a aprender” escolanovista:

[...] há quatro princípios valorativos contidos no lema “aprender a aprender”. O primeiro desses princípios é o de que aprender sozinho é melhor do que aprender com outras pessoas, o segundo é o de que a tarefa da educação escolar não é a de transmissão dos conhecimentos socialmente existentes, mas a de levar o aluno a adquirir um método de aquisição (ou construção) de conhecimento. O terceiro princípio é o de que toda atividade educativa deve atender e ser dirigida pelos interesses e necessidades dos alunos. O quarto princípio é o de que a educação escolar deve levar o aluno a “aprender a aprender”, pois somente assim esse aluno estará em condições de se adaptar constantemente às exigências da sociedade contemporânea, a qual seria uma sociedade marcada por um intenso ritmo das mudanças (*Op. cit.*, p. 215).

Tais princípios também podem ser verificados na caracterização dos métodos novos feita por Saviani (2007), e aqui citada, de que, enquanto o ensino tradicional se propunha a transmitir os conhecimentos sistematizados historicamente pela humanidade, centrando-se, portanto, no professor, nos conteúdos e no aspecto lógico; **os métodos novos centram-se nos alunos, nos procedimentos e no aspecto psicológico**, de forma que a educação deve buscar responder àquilo que é de interesse dos alunos. É essa caracterização que propomos tomar como base de nossa análise.

Destaquemos, em primeiro lugar, a *centralidade do processo educativo no aspecto psicológico*. A problemática refere-se ao fato de que a emergência do construtivismo,

reforçando a biologização e a naturalização dos fatos sociais, tem implicações mais regressivas que concepções anteriores em relação à uma teoria geral da educação (MIRANDA, 2005). A concepção piagetiana baseada no modelo biológico também se liga à maneira como Piaget explica o aspecto social do comportamento humano. O social é também um processo de adaptação, onde os indivíduos devem se adaptar entre si e, através das regras construídas coletivamente, adaptar-se ao conjunto da sociedade. Assim, baseada num substrato biológico, a teoria piagetiana desloca as leis da natureza da esfera das relações sociais para o campo psicológico (KLEIN, 2005). Assim, enquanto a teoria sócio-histórica defende que o objeto da educação deve ser os conhecimentos clássicos que devem ser dominados pelos indivíduos no processo de humanização, ou seja, o que a humanidade produziu de mais importante; os métodos novos deslocam o objeto da educação para o campo psicológico, isto é, para o que é de interesses da criança (MARSIGLIA; MARTINS, 2010).

Desta maneira, foi levado (o educador), implícita ou explicitamente, a considerar a criança seja como um homenzinho a instruir, moralizar e identificar o mais rapidamente possível aos seus modelos adultos, seja como o suporte de pecados originais variados, isto é, como uma matéria resistente que é preciso dobrar muito mais que modelar. Deste ponto de vista procede sempre a maior parte dos nossos métodos pedagógicos. Ele define os métodos “antigos” ou “tradicionalistas” da educação. **Os métodos novos são os que levam em conta a natureza própria da criança e apelam para a lei da constituição psicológica do indivíduo e de seu desenvolvimento. Passividade ou atividade.** (PIAGET, 2010, p. 123-4, grifos iniciais nossos e finais do autor).

Sobre esse aspecto, Saviani (2008) explica que “*a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado*” (p.14). O autor faz questão de grifar, na sua definição, o caráter *sistematizado* do saber que deve ser proporcionado pela escola, ou seja, não é qualquer saber que justifica a escola, a necessidade de se perpetuar o senso comum ou a sabedoria dos mais velhos. Não. O saber sistematizado é o conhecimento científico que necessita de alguns conhecimentos básicos elementares que são conteúdos fundamentais, portanto, da escola elementar: leitura, escrita, contagem e os rudimentos das ciências naturais e sociais.

Retomando a discussão de Saviani (*ibidem*) sobre a natureza e a especificidade da educação, observamos que ele complementa da seguinte forma a definição do trabalho educativo:

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. **Assim, o objetivo da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que**

eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (*Op. cit.*, grifos nossos)

Quanto à primeira questão, a de “*identificar os elementos essenciais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos*”, Saviani ressalta a importância de destacar a noção do que é “clássico” (p.14), noção essa que permite, no caminho do cumprimento deste primeiro objetivo da educação, distinguir entre “*o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório*” (*Loc. cit.*). Ou seja, não é qualquer saber, qualquer questão que seja de interesse e vontade da criança que deve ser objeto da educação, mas sim os saberes clássicos que garantirão a transmissão dos conhecimentos elaborados socialmente ao longo da história da humanidade e que se constituem como centrais no processo da formação humana.

Saviani afirma ainda que pode ser questionado de que esta é uma questão óbvia, porém explica que, justamente por ser óbvio, corre o risco de ser deixado de lado e cair no esquecimento. Um exemplo claro fornecido pelo autor em relação ao “esquecimento” que acontece na educação escolar está na questão do currículo que hoje é concebido como “tudo aquilo que acontece na escola”. Não existe diferenciação entre as atividades curriculares e extracurriculares, de modo que os conteúdos essenciais ganham o mesmo lugar que os conteúdos secundários e perde-se um tempo precioso com questões que não são essenciais no desenvolvimento histórico-cultural humano. Porém, isto gera um outro problema. Saviani (*Op. cit.*, p. 17) explica:

Assim, por exemplo, em nome desse conceito ampliado de currículo, a escola tornou-se um mercado de trabalho disputadíssimo pelos mais diferentes tipos de profissionais (nutricionistas, dentistas, **fonoaudiólogos**, psicólogos, artistas, assistentes sociais etc.), e uma nova inversão opera-se. De agência destinada a atender o interesse da população pelo acesso ao saber sistematizado, a escola passa a ser uma agência a serviço de interesses corporativas e clientelistas. E neutraliza-se, mais uma vez, agora por outro caminho, o seu papel no processo de democratização (grifos nossos).

Saviani (2008) esclarece ainda que a defesa de a educação escolar tenha como objetivo a transmissão dos conhecimentos sistematizados não quer dizer a volta aos métodos tradicionais criticados de “não criativos” pela Escola Nova. E aqui entramos com o segundo aspecto característico do modelo da escola nova para a educação: o *deslocamento do centro do ensino dos conteúdos para a busca da construção de procedimentos*. Em nossa discussão sobre concepção de mundo já apontamos brevemente a problemática de se deslocar o eixo da aquisição dos conhecimentos para o método dessa aquisição, observando que este foi um dos principais argumentos de Piaget para defesa de uma reforma geral no ensino, reforma essa

voltada para instauração dos métodos novos. Contudo, do ponto de vista educacional, o problema de privilegiar o método aos conteúdos vai além. Isto por que Piaget confere grande importância à questão do “aprender a aprender”. Como dissemos, segundo epistemólogo suíço, o processo de transmissão social dos conhecimentos é um fato importante, mas o central estaria sim no processo de equilíbrio, ou seja, *a transmissão social não seria suficiente para o desenvolvimento na concepção piagetiana* (DUARTE, 2006; 2007).

A equilíbrio me parece o fator fundamental desse desenvolvimento. Compreendemos então, ao mesmo tempo, a possibilidade de aceleração, e a impossibilidade de um aceleração que ultrapassa certos limites [...]. Não creio que haja vantagens em acelerar o desenvolvimento da criança além de certos limites. Muita aceleração corre o risco de romper o equilíbrio. **O ideal 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** (PIAGET apud DUARTE, 2006, p. 34, grifos do original).

Tendo em vista que, de fato, a escola não deve se preocupar *apenas* em transmitir os conhecimentos sistematizados, mas também viabilizar as condições dessa transmissão, Saviani (2008) afirma que é justa a crítica da Escola Nova ao método de transmissão dos conhecimentos da escola tradicional que “*perdeu de vista os fins, tornando mecânicos e vazios de sentido os conteúdos que transmitia*” (p. 18), contudo, isto não significa que toda transmissão de conhecimento seja mecânica e anticriativa, sendo necessário abdicar da transmissão dos conhecimentos. Para ser criativo, é necessário dominar alguns mecanismos que, por sua vez, só podem ser dominados pelo automatismo. Apenas quando os atos se tornam automáticos é que, paradoxalmente, a pessoa se torna livre para exercer sua atividade. É assim quando se aprende a dirigir um automóvel, a tocar um instrumento musical ou quando se aprende a escrever. “*(...) o aprendiz, no exercício daquela atividade que é objeto de aprendizagem, nunca é livre. Quando ele for capaz de exercê-la livremente, nesse exato momento ele deixou de ser aprendiz*” (p. 19). Assim, apenas quando a atividade se torna um *habitus*, indica que ela foi aprendida. É como a formação de uma “segunda natureza” (p.20), pois quando se aprende, o conhecimento aprendido torna-se tão natural que esquecemos que ele foi aprendido. Não é por acaso, explica o autor, que a duração das escolas primárias é, em todos os países, de no mínimo quatro anos. Portanto, deixar a criança “livre” para aprender a aprender por si mesma é privá-la da possibilidade real do aprendizado em detrimento de uma liberdade que gera o aprendizado superficial, banal, mais uma vez, “de mentirinha”.

Passemos ao último aspecto da caracterização destacada por nós de Saviani (2008) aos chamados métodos novos: *a centralidade do processo educativo no aluno e não no professor*.

A análise feita por Alessandra Arce (2005) sobre a formação de professores sob a ótica construtivista é extremamente relevante. A autora traz alguns exemplos fundamentais para compreender o modelo de professor que o construtivismo impulsiona a formar. O mais esclarecedor desses exemplos trata-se da comemoração encampada pela Rede Globo no ano 2000, com os 500 anos do Brasil, a campanha “Brasil 500 anos”, onde frequentemente era vinculada na mídia matérias de professores “modelos” que se dedicavam à sua profissão, mesmo em duras condições, que faziam muito mais do que “ensinar”, “trazendo esperança” para a população. A autora exemplifica:

Um professor de história apresentado nesse programa ilustra muito bem esse fato: ele trabalhava em condições precárias dentro de verdadeiros contêineres apertados e superlotados, mas apesar de tudo isso, esse professor não “enchia” a cabeça dos alunos com coisas “arcaicas” de história; ele dava aulas diferentes em que cada um descobria a sua própria história e a da sua família ao mesmo tempo em que descobria que falar e escrever sobre sua história e ouvir a história de seus colegas é mais importante do que amontoados de fatos passados com outras pessoas em outros tempos e outros locais. Assim, a aula se tornava mais “criativa”, “realista”, “dinâmica” e “interessante” (ARCE, 2005, p. 42-3).

Assim, o modelo ideal do professor não é aquele qualificado e que exige um ambiente de trabalho equipado, mas sim aquele que se adapta às condições, doando-se “com boa fé” ao trabalho, buscando a emergência de criatividade nos alunos.

O próprio Piaget não poupa esforços em defender que o lugar que o professor deve ocupar no ensino é de acompanhante. E tentando se contrapor aos argumentos que, discordando da teoria do “aprender a aprender”, afirmam que existe, nesta concepção, uma desvalorização do professor, Piaget afirma:

Mas é evidente que o educador continua indispensável, **a título de animador**, para criar as situações e armar os dispositivos iniciais capazes de suscitar problemas úteis à criança, e para organizar, em seguida, contra-exemplos que levem à reflexão e obriguem ao controle das soluções demasiado apressadas: o que se deseja é que o professor deixe de ser apenas um conferencista e que estimule a pesquisa e o esforço, ao invés de se contentar com a transmissão de soluções já prontas. (...) ainda é preciso que **o mestre-animador** não se limite ao conhecimento de sua ciência, mas esteja muito bem informado a respeito das peculiaridades do desenvolvimento psicológico da inteligência da criança ou do adolescente (...) (PIAGET, 1976, p. 18, grifos nossos).

De acordo com o dicionário Aurélio (FERREIRA, 2008, p. 123) “animador” quer dizer “1) *Aquele que anima*; 2) *Comunicador que num programa de rádio ou tevê, ou em apresentação ao vivo, anima e conduz o espetáculo*”. Ora, mas é exatamente essa a concepção que Piaget tem do mundo: um espetáculo construído por diferentes opiniões que leva à diversidade de posicionamentos, onde todos devem ser respeitados – independente se tais

posicionamentos levam à subordinação do homem pelo homem –, e onde a educação deve ser o principal instrumento para adaptar os indivíduos a esta realidade e os professores os principais condutores desse processo de adaptação, mas não adaptando de qualquer maneira, mas sim de forma criativa, dinâmica, de forma que as desigualdades sociais sejam maquiadas de diferenças culturais, formando indivíduos dóceis, que se sintam participativos e que portanto, não contestem uma realidade que eles mesmos ajudariam a maquiar. O professor seria, portanto, um verdadeiro “animador” do espetáculo da luta de classes.

Assim, acreditamos que o lema “aprender a aprender”, enraizado na teoria construtivista, deslocando o eixo da educação do lógico para o psicológico, dos conteúdos para o método e do professor para o aluno, constitui-se como um mecanismo poderoso de destruição da educação enquanto instrumento da formação humana, isto por que, deixando os conhecimentos essenciais no campo secundário e desvalorizando o lugar do professor na transmissão desses conhecimentos, contribui diretamente para a formação de indivíduos apáticos à realidade, conformados com ela como única possibilidade, tendo como única alternativa, portanto, adaptar-se a ela. Isto demonstra que, na teoria piagetiana, a concepção de educação é coerente com sua defesa de mundo: uma realidade em constante mudanças, porém, jamais passível de verdadeiras transformações.

3.3.4 Em oposição ao método tradicional, Piaget fornece as bases para a reforma educacional proposta pelos métodos novos.

Como é sabido, o movimento da “Escola Nova” ou “escolanovismo” originado a partir das críticas ao método tradicional da escola, postulava que as diferenças, psíquicas ou biológicas não era motivo de discriminação pois representava apenas que os sujeitos são diferentes. Assim, a educação deveria cumprir um papel de adaptar os indivíduos à sociedade marcada por essa diferença (SAVIANI, 2007). Piaget compartilhava desse pensamento e por isso, suas obras ajudaram a fortalecer a concepção escolanovista.

Para Piaget existe, no processo educacional, uma relação entre o indivíduo em crescimento, de um lado, e os valores sociais, morais e intelectuais nos quais o educador tem a função de introduzir a criança de outro, e, o grande problema do método tradicional de ensino seria a valorização primordial do segundo aspecto dessa relação, preocupando-se muito mais com os fins da educação do que com sua técnica, muito mais com o “homem feito” do que com a criança em desenvolvimento. Os métodos tradicionais seriam, dessa forma, uma “*anomia antipsicológica*” (PIAGET, 2010, p.137), já que toda atividade precisa ser desenvolvida a partir do interesse daquele que a desenvolve. Piaget ressalta, todavia, que

alguns dos aspectos destacados pelo chamado modelo tradicional seriam “naturais” da criança quanto à atividade espontânea, tais como a imitação do adulto, a obediência passiva, a memória e os fatores de receptividade. Segundo ele (*ibidem*, p.124, grifos nossos) “*não se pode dizer que os métodos antigos, por mais antipsicológicos que sejam algumas vezes, tenham negligenciado inteiramente a observação da criança sob este ângulo*”. Porém, a sua crítica ao modelo tradicional consiste no fato que, segundo este autor, nos métodos “antigos” a criança recebe todo o saber elaborado pronto, de fora, enquanto que nos chamados métodos “novos”:

[...] a infância é considerada como uma atividade verdadeira e o desenvolvimento do espírito é compreendido em seu dinamismo, a relação entre os indivíduos a educar e a sociedade torna-se recíproca: a criança tende a se aproximar do estado adulto não mais recebendo totalmente preparadas a razão e as regras da boa ação, mas conquistando-as com seu esforço e sua experiência pessoais; em troca, a sociedade espera das novas gerações mais do que uma imitação: espera um enriquecimento (PIAGET, 2010, p. 124).

Para Piaget (1998), uma das questões principais que diferencia a escola nova da escola tradicional é o problema psicopedagógico das relações sociais da infância. Segundo este autor, a escola tradicional só conhece como relação social a relação entre o professor e o aluno, onde o primeiro, travestido de detentor do saber pela sua autoridade intelectual, age de forma coercitiva sobre o segundo. As relações chamadas de coletivas no método tradicional entre as crianças seriam, na verdade, uma justaposição de atividades individuais desenvolvidas no mesmo espaço físico. Já os métodos ativos reservam um lugar especial às relações sociais na infância, deixando que os alunos fiquem *livres* par trabalhar entre si e colaborarem na vida intelectual. É o que o autor chama de *self government* (*ibidem*).

O *self-government* serviria para desenvolver a personalidade do aluno e o espírito de solidariedade. Já a coerção social oferece condições desfavoráveis para o desenvolvimento da personalidade e da solidariedade na medida em que a disciplina permanece como algo exterior ao indivíduo já que ele a aceita apenas com uma obediência legalista, sem aderir verdadeiramente a ela. Assim, o indivíduo não atinge a autonomia da disciplina e deixa apenas aparentemente o egocentrismo, não conseguindo se solidarizar pela pensamento do outro. Por outro lado, “(...) a disciplina própria do *self-government* é ao mesmo tempo fonte de autonomia interior e de verdadeira solidariedade. Sendo obra dos próprios alunos, ela é concebida por cada um deles como sendo em parte coisa sua: ela favorece assim a interiorização das normas (...)” (PIAGET, 1998, p. 126). Ora, uma simples observação do que propõe Piaget com o seu “*self-government*” como método para aplicação dos princípios da escola nova, demonstram nitidamente a concepção piagetiana de que a criança deve ser

formada para aceitar passivamente a realidade. Parece uma conclusão contraditória, tendo em vista que a principal crítica piagetiana aos métodos tradicionais é a transmissão passiva dos conteúdos. Porém é aqui que encontramos as duas principais armadilhas da pedagogia nova que apenas resumem toda a concepção de educação, de indivíduo e de mundo da teoria piagetiana, por nós discutida, em um modelo propriamente dito de metodologia educacional: o *self-government*.

- 1) O *self-government* é a negação do princípio do trabalho educativo. O professor não deve ensinar. O aluno deve aprender por ele mesmo, em comunhão com outras crianças:

Do ponto de vista moral, ela (a cooperação entre as crianças) chega a um exercício real dos princípios da conduta, e não só a uma **submissão exterior**. Dizendo de outra maneira, a vida social, penetrando na classe pela **colaboração efetiva dos alunos e a disciplina autônoma do grupo**, implica o ideal mesmo de atividade que precedentemente descrevemos como característico da escola moderna: ela é a moral em ação, como o trabalho “ativo” é a inteligência em ato. Muito mais a cooperação conduz a um conjunto de valores especiais tais como o de justiça baseada na igualdade e o da solidariedade “orgânica” (PIAGET, 2010, p.163, grifos nossos).

- 2) O self government é a tradução da formação pacífica e dócil perante à realidade, que “favorece a interiorização das normas” e tem como objetivo final adaptar à realidade, como um animal se adapta ao meio em que vive. “*O que é, então, a infância? (...) A infância, para os teóricos da escola moderna, não é um mal necessário; é uma etapa biologicamente útil, cujo significado é o de uma adaptação progressiva ao meio físico e social*” (PIAGET, 2010, p. 138).

Quanto a estrutura da sociedade, Piaget afirma (p.128) que o método do *self-government* pode ser aplicado a qualquer modelo social e político, já que o seu princípio é o da autonomia dos estudantes perante as antigas gerações e isso não fere qualquer modelo de sociedade vigente.

[...] parece evidente que a diversidade mesma das formas de *self-government* torna os métodos educacionais agrupados sobre esse nome suscetíveis de serem utilizados na maioria dos sistemas de organização social atualmente em vigor nas sociedades civilizadas. Sem dúvida, a prática do *self-government* orienta o espírito da juventude numa direção oposta à da gerontocracia, pois repousa sobre a autonomia relativa dos estudantes. Mas, além do fato de que a gerontocracia integral não constitui o princípio de nenhuma grande civilização contemporânea, não se pode dizer que o *self-government* prejudique o respeito pelos mais velhos, já que esse respeito pode desempenhar um papel essencial em inúmeras aplicações do sistema (...). **Pareceria que o *self-governmet* é suficientemente plástico para poder ser utilizado em qualquer forma de organização social ou política** (PIAGET, 1998, p. 128, grifos nossos).

Tentando fugir da discussão política sobre a base econômica em que se ergue os sistemas sociais humanos, Piaget defende uma teoria dentro dessa discussão política: a teoria de que, independente de qual for o sistema social em curso, a educação tem uma única função: a de adaptar às novas gerações à esse sistema, em prol de uma “colaboração internacional” para que as bases desse sistema não sejam rompidas. Mais uma vez, o imperialismo agradece.

3.4 CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM

3.4.1 A formação da consciência humana é um processo histórico-social

O processo de apropriação da natureza pelo homem apresenta algumas características fundamentais. A primeira é a de que trata-se de um processo ativo, onde o indivíduo se apropria de determinado objeto através da sua utilização; a segunda é a de que este processo de apropriação reproduz no indivíduo todas aptidões e funções historicamente formadas pela humanidade que caracteriza o fato de que, diferente dos animais cuja relação com outros indivíduos da espécie é mediatizado pela hereditariedade, no ser humano, esse relação é mediatizada pela apropriação das objetivações que foram produzidas historicamente. Assim, em cada objetivação está acumulada a experiência de toda uma geração. A terceira característica é a de que o processo de apropriação é sempre mediatizada pelas relações entre os seres humanos, são relações de transmissão de experiência, ou seja é um processo educativo (DUARTE, 2006). Para a Psicologia histórico-cultural, portanto, ao agir sobre a natureza, o homem a modifica e assim, provoca transformações na sua própria vida mental, resultado de suas atividades da prática social (LURIA, 2008).

É de acordo com essa perspectiva que Leontiev (2004) explica que, ao contrário do animal, em que o objetivo de sua atividade está sempre relacionada a um motivo biológico; no homem, a situação é diferenciada. Nem sempre os objetivos da atividade humana coincidem com o seu motivo dessa atividade. Leontiev dá o nome de “ações” às atividades dessa natureza. Tais ações só são possíveis de ocorrer dentro de um processo de trabalho coletivo, onde o produto final da atividade coletiva, satisfazendo a coletividade, satisfaz também os indivíduos; porém, isto não significa que os indivíduos seriam capazes de obterem tal produto numa atividade individualizada. Nesta perspectiva, a atividade do animal – a ligação do objeto (objetivo) com o produto final da atividade - está diretamente orientada por ligações e relações estritamente naturais. No homem a situação é diferente. Não são as relações naturais (biológicas) que permitem com que o homem ligue o objeto de sua atividade ao produto final, mas, essencialmente, sua relação com os outros indivíduos da coletividade, graças ao qual ele pode ter acesso ao produto da atividade de trabalho coletivo.

Isto significa que é precisamente a atividade dos outros homens que constitui a base material objetiva da estrutura específica da atividade do indivíduo humano; historicamente, pelo seu modo de aparição, a ligação entre o motivo e o objeto de uma ação não reflete relações e ligações naturais, mas ligações e relações objetivas sociais (LEONTIEV, 2004, p.84).

Assim, os instrumentos utilizados pelos homens para agir sobre a natureza - resultado da atividade prática de gerações anteriores - contribuem diretamente para formar a mente da criança. São exatamente as primeiras relações sociais e as primeiras exposições ao sistema linguístico que vão determinar as formas dessa atividade mental e tais fatores são fundamentais para todo o desenvolvimento sócio-histórico da consciência (LURIA, 2008). São precisamente tais relações sociais a causa da origem da consciência humana. O aparecimento do pensamento é, portanto, um “*processo de reflexo consciente da realidade, nas suas propriedades, ligações e reflexões objetivas (...)*” (LEONTIEV, 2004, p.90, grifos nossos), tomada de consciência essa que decorre do trabalho, do uso dos instrumentos sobre a natureza.

Alinhando-se com o pensamento de Marx e Lênin, a psicologia soviética sustenta que a consciência é a forma mais elevada de reflexo da realidade: ela não é dada *a priori*, nem é imutável e passiva, mas sim formada pela atividade e usada pelos homens para orientá-los no ambiente, não apenas adaptando-se a certas condições, mas reestruturando-se (LURIA, 2008, p. 23).

Assim, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, antes de assumirem a forma de atividade intrapsíquica, as funções psicológicas superiores existem concretamente na forma de atividade interpsíquica nas relações sociais; isto é, através do processo de internalização, o conteúdo das relações sociais se transforma em funções psicológicas superiores, especificamente humanas. Neste sentido, para a Psicologia Histórico-Cultural, o fator biológico determina a base das reações inatas dos indivíduos e, sobre esta base, se constitui o sistema de reações adquiridas as quais são muito mais determinadas pela estrutura do meio cultural onde a criança cresce e se desenvolve (TULESKI; EIDT, 2007).

Vigotski (2009) ressalta a centralidade que o pensamento egocêntrico tem na obra de Piaget, segundo o qual o pensamento egocêntrico é uma forma intermediária/transitória entre o pensamento autístico e o pensamento inteligente dirigido. Vigotski afirma que foi da psicanálise que Piaget tomou de empréstimo os conceitos de pensamento autístico e inteligente:

O pensamento dirigido é consciente, isto é, persegue objetivos presentes no espírito daquele que pensa; é inteligente, isto é, adaptado à realidade e procura agir sobre ela; é suscetível de verdade e de erro (verdade empírica ou verdade lógica) e é comunicável pela linguagem. O pensamento autístico é subconsciente (...). Não é adaptado à realidade externa, mas cria para si uma realidade de imaginação ou de sonho, tende não a estabelecer verdades mas a satisfazer seus desejos, e permanece estritamente individual, não sendo, assim, comunicável pela linguagem (...) (PIAGET apud VIGOTSKI, 2009, p. 28).

Tanto estrutural quanto funcionalmente, o pensamento egocêntrico se situaria, geneticamente, entre o pensamento autístico e o real. O pensamento egocêntrico se aproxima do autístico, porém, suas necessidades já passam a ser diferenciados, não se voltando apenas a satisfação de necessidades do autismo puro (orgânicas ou de brincadeira). Segundo Piaget (apud VIGOTSKI, 2009, p. 30): *“o pensamento da criança é mais egocêntrico do que o nosso e é a média entre o autismo no sentido rigoroso do termo e o pensamento socializado”*. Vigotski ressalta ainda o destaque muito mais significativo que Piaget confere aos pontos que aproximam o pensamento egocêntrico ao autístico em detrimento dos pontos que os afastam e destaca ainda que não apenas o egocentrismo, mas todas as manifestações ligadas a esse egocentrismo são colocadas nesta forma intermediária entre o sonho e o pensamento real. Seguindo esta lógica, na discussão sobre as origens genéticas do pensamento, Piaget fundamenta-se na defesa de que a forma primária do pensamento é autística, sendo o pensamento egocêntrico uma fase intermediária e a lógica só surge mais tardiamente, como uma imposição do meio sob a criança. **Esse é tese fundamental da obra de Piaget.** O pensamento egocêntrico teria suas raízes em dois fatos: a não sociabilidade da criança e a natureza original da sua atividade prática e tal egocentrismo teria relação com toda as manifestações do desenvolvimento da criança até os oito anos de idade - momento em que ele refere ser o período crítico de desenvolvimento do instinto social -, ocupando todo o campo do pensamento infantil. Segundo Vigotski (2009, p. 36, grifos nossos) Piaget *“tenta estudar a substância psicológica da criança, substância essa que assimila as influências do meio social e as deforma segundo as suas próprias leis”*.

Vigotski ressalta que a tese formulada por Freud e incorporada por Piaget de que o pensamento autístico seria o primeiro estágio de desenvolvimento do pensamento humano é a mesma a que defendem os psicólogos de orientação biológica e, demonstrando sua discordância de Piaget, afirma que a forma primordial do pensamento é o *efetivo, prático, voltado para a realidade* (p.39).

Admitir que a função e a lógica dos sonhos são primárias do ponto de vista da função biológica, que o pensamento surgiu na série biológica e desenvolveu-se na transição das formas animais inferiores para as superiores e destas para o homem como função de auto-satisfação, como processo subordinado ao princípio do prazer, é um *non-sense* precisamente do ponto de vista biológico. Admitir que o princípio do prazer é primário no desenvolvimento do pensamento implica tornar, desde o início, biologicamente inexplicável o processo de surgimento da nova função psicológica que chamamos de intelecto ou pensamento (VIGOTSKI, 2009, p. 40).

Assim, a crítica de Vigotski à teoria de Piaget se dirige à sua concepção de que a evolução do psiquismo humano caminha de um pensamento não-realista/abstrato para um pensamento realista/concreto, de um indivíduo voltado para si mesmo para um indivíduo socializado, “*uma concepção que vê o egocentrismo estando ao meio entre o individual e o social, entre um ponto de partida “natural” centrado no eu e um ponto de chegada socializado, capaz de adaptar-se à realidade e de agir em colaboração*” (DUARTE, 2006, p.221); concepção esta que corrobora com a concepção piagetiana de mundo e de indivíduo: um início vazio, absolutamente centrado em si mesmo, em seus sonhos e fantasias e que deve ir se adaptando à realidade socializada com o seu desenvolvimento.

3.4.2 A primeira linguagem da criança é social, não egocêntrica.

Os animais não podem aprender com seus antepassados como realizar ações. Apenas herda deles suas características biológicas hereditárias e apenas desenvolve novas capacidades pela sua interação direta com o ambiente.

O caso do homem é diferente. O homem assimila a linguagem oral e graças a ela pode assimilar a experiência do gênero humano, construída através de milhares de anos de história. Quando a criança pergunta a mãe: “O que é isto?” e a mãe responde: “É um motor” e lhe explica como funciona, a criança assimila o que foi conquistado pelo trabalho de muitas gerações. Quando a criança aprende a ler, na escola, a escrever, a fazer contas, quando aprende os fundamentos da ciência, assimila uma experiência humano-social, da qual não poderia assimilar nem sequer uma milionésima parte se o seu desenvolvimento fosse apenas determinado pela experiência que pode alcançar-se mediante uma interação direta com o ambiente (LURIA, 2007, p. 110).

Segundo Luria (*ibidem*), a generalização é a principal função da linguagem, pois, sem ela, seria impossível adquirir a experiência das gerações anteriores. Contudo, esta não é a única função de fundamental importância da linguagem. Ela também é a base do pensamento. Ao assimilar a linguagem, a criança conquista todas as potencialidades do pensamento (percepção, memória, reflexão sobre os objetos etc). Utilizando a linguagem, a criança analisa e sintetiza os elementos do mundo circundante, usando a experiência de todo o gênero humano, inalcançável à sua experiência individual. Em consonância com Luria, Leontiev (2004, p. 184) destaca: “*A linguagem é aquilo através do qual se generaliza e se transmite a experiência da prática sócio-histórica da humanidade; por consequência, é igualmente um meio de comunicação, a condição da apropriação dos indivíduos dessa experiência e a forma da sua existência na consciência*”.

Dessa forma, a linguagem não é, para a criança, apenas um instrumento de nomeação do mundo real, mas possibilita operações mentais complexas, tais como analisar e sintetizar, ordenar a percepção de mundo e as impressões pessoais da realidade concreta; tudo isso por que a palavra não carrega em si apenas o significado de um objeto, mas também os fatores essenciais da consciência que refletem o mundo exterior. Além disso, a possibilidade que a linguagem oferece de ir além da experiência imediata concreta, podendo abstrair o que não é real no momento, permite um salto na história humana. *“Em outras palavras, a história social estabeleceu o sistema de linguagem e os códigos lógicos que permitem ao homem saltar do sensorial ao racional; para os fundadores da filosofia materialista, tal transição é tão importante quanto a matéria inanimada para a matéria viva”* (LURIA, 2008, p.25).

É exatamente sobre a linguagem, especificamente a linguagem egocêntrica da criança, que se debruça Piaget para explicar e fundamentar a sua hipótese do pensamento egocêntrico, tomando-a como principal argumento. Segundo Piaget, a fala das crianças antes dos sete-oito anos de idade é, majoritariamente, egocêntrica, isto é, *“a criança fala apenas para si e principalmente não tenta se colocar no ponto de vista do interlocutor. Não lhe interessa se a estão ouvindo, não aguarda resposta, não experimenta vontade de influenciar o interlocutor ou efetivamente comunicar-lhe alguma coisa. É um monólogo (...)”* (VIGOTSKI, 2009, p. 46). É, portanto, na linguagem egocêntrica que Piaget encontra a prova do egocentrismo do pensamento infantil.

Vigotski (*ibidem*) explica que, na concepção de Piaget, o coeficiente do pensamento egocêntrico pode ser ainda muito maior do que aquele observado na linguagem egocêntrica, tendo em vista aquele pensamento não é verbalizado. *“Piaget diz claramente que, para efeito de simplificação, pode-se dizer que o adulto pensa de forma socializada quando está só, ao passo que a criança antes dos sete anos pensa e fala de modo egocêntrico até mesmo quando está em sociedade”* (VIGOTSKI, 2009, p.47). Questionando-se sobre as causas da linguagem egocêntrica, Piaget responde:

São duas, acreditamos. Por uma lado, deve-se a **ausência de vida social durável entre crianças de menos de sete ou oito anos**; por outro lado, ao fato de que a verdadeira linguagem social da criança, isto é, a linguagem empregada na atividade infantil fundamental – a brincadeira –, é tanto uma linguagem de gestos, movimento de mímicas como de palavras... **Com efeito, não há propriamente vida social entre as crianças antes dos sete ou oito anos** (PIAGET apud VIGOTSKI, 2009, p. 48, grifos nossos).

Com isso, a linguagem egocêntrica de Piaget é caracterizada por “não servir para fins de comunicação” e ser apenas um “acompanhamento”, sem interferências nas atividades

da criança, não apresenta nenhuma função que seja útil no comportamento da criança. Além disso, surge uma segunda questão: se a linguagem egocêntrica não serve para nada e, como coloca o próprio Piaget, seu coeficiente vai diminuindo por volta dos sete-oito anos, ela termina por desaparecer, se extinguindo (VIGOTSKI, 2009). Contrapondo-se a essa visão, Vigotski (*Op. cit.*) relata os estudos experimentais que realizou (em parceria com Luria, Leontiev e Liévina) sobre a função e o destino da linguagem egocêntrica, seguindo a mesma linha das atividades propostas por Piaget, acrescentando, porém, alguns momentos complicadores para criança, como por exemplo, a ausência de lápis ou tinta etc. para desenhar. O que Vigotski observou é que, em momentos como este, onde a criança se encontra diante de uma situação complicadora, o índice do coeficiente da linguagem egocêntrica *aumentava* significativamente. Um outro exemplo importante que fornece é sobre uma criança de 5 anos e 2 meses que desenhava um bonde com um lápis e, em determinado momento, a ponta do lápis quebra e ela não consegue mais utilizá-lo. Ela então sussurra para si mesma “Ele está *quebrado*”. Continua, então, a desenhar o bonde com tinta, porém, o bonde agora é um vagão *quebrado* que está em conserto após um desastre. Desses dois elementos Vigotski conclui que a linguagem egocêntrica da criança não é mera acompanhante da atividade infantil, mas sim, que ela influencia diretamente no seu comportamento e mais, no seu pensamento. A criança utiliza-se, nesses momentos, da linguagem egocêntrica para *raciocinar*.

Além disso, observando que as crianças de idade mais avançada, diante de uma situação complicadora pára para refletir *consigo mesma* até encontrar uma solução e, quando questionada sobre o que estaria pensando no momento da pausa, as respostas se aproximavam do pensamento em voz alta, Vigotski supõe que a mesma operação ocorre entre os alunos em idade pré-escolar em voz alta e os alunos em idade escolar, porém em linguagem interior, silenciosa . **Assim, Vigotski apresenta sua discordância de Piaget a respeito da função e do destino da linguagem egocêntrica.** Segundo Vigotski, se Piaget tivesse desenvolvido até o fim a sua hipótese de que a fala socializada é posterior a egocêntrica e, considerando que o destino da linguagem egocêntrica seria a extinção, ele só poderia concluir que a linguagem interior antecede a linguagem socializada. Pelos experimentos por ele e pelo próprio Piaget realizados, a hipótese de Vigotski é a de que “*na linguagem egocêntrica tendemos a ver um estágio transitório no desenvolvimento da linguagem, da exterior para a interior*” (*Op. cit.*, p. 57).

Comparando-se quantitativamente as linguagens egocêntricas da criança e do adulto é possível perceber que a linguagem do adulto (interior) é bem mais rica em

egocentrismo, pois tudo que o adulto pensa em silêncio não é linguagem social, mas sim individual. Para mostrar que a linguagem egocêntrica não desaparece, mas sim se transforma em linguagem interior no adulto, Vigotski esclarece dois pontos: 1. As funções são idênticas: ambas (linguagem egocêntrica e linguagem interior) são para si, diferente da comunicação social e 2. As peculiaridades estruturais são semelhantes: é incompreensível ao ambiente externo. Um exemplo clássico é a tendência a abreviação em ambos os casos. **Nesta perspectiva, Vigotski derruba o principal argumento de Piaget** de que a linguagem egocêntrica é a prova de que o pensamento da criança é primordialmente egocêntrico, sendo esse o principal interesse de sua investigação: **mostrar que o primeiro pensamento da criança é socializado**. Vigotski afirma que os resultados de suas investigações o levam a hipóteses diametralmente opostas às sugeridas por Piaget. Resume da seguinte forma o pensamento piagetiano:

Segundo a teoria de Piaget, esse motivo central no desenvolvimento do pensamento infantil passa, em linhas gerais, por uma via comum: do altruísmo à linguagem socializada, da fabulação à lógica das relações. Usando uma expressão do próprio Piaget, podemos dizer que ele procurou observar como a substância psicológica da criança assimila, isto é, deforma as influências sociais que sobre ela exercem a linguagem e o pensamento das pessoas adultas que vivem em seu ambiente. Para Piaget, a história do pensamento infantil é a história de uma socialização gradual de momentos autísticos profundos íntimos que determinam o psiquismo infantil. O social se situa no final do desenvolvimento, e a linguagem social não precede mas sucede a egocêntrica na história do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2009, p. 62).

Vigotski passa então a explicar a *sua* hipótese em relação ao pensamento da criança. Segundo ele: “*A função primária da linguagem é comunicar, relacionar socialmente, influenciar os circundantes tanto do lado dos adultos quanto do lado da criança. Assim, a linguagem primordial da criança é puramente social (...)*” (VIGOTSKI, 2009, p.63, grifos nossos). Posteriormente, com o crescimento, a linguagem se divide devido a funções diferenciadas em linguagem egocêntrica e linguagem comunicativa, porém ambas *permanecem sociais*, apenas diferentemente dirigidas. Dessa forma, a linguagem egocêntrica teria sua base na linguagem social, onde a criança transfere para o âmbito pessoal as formas sociais de pensamento.

Ao contrário do que defendeu Piaget, na teoria vigotskiana, a linguagem egocêntrica não desaparece, mas se transforma em linguagem interior, base tanto do seu pensamento autístico quanto do lógico. Assim, a linguagem egocêntrica é interior em sua função psicológica (sim, tem função!) e exterior em sua natureza fisiológica, na sua forma. Dessa forma, “*a linguagem egocêntrica é a forma transitória da linguagem exterior para a*

linguagem interior; e é por isso que ela representa um interesse teórico tão imenso” (Loc, cit.).

Resume da seguinte forma sua teoria: Vigotski: linguagem social → linguagem egocêntrica → linguagem interior; Piaget: pensamento autístico extraverbal → linguagem egocêntrica e pensamento egocêntrico → linguagem socializada e pensamento lógico.

3.4.3 A relação entre o biológico e o social no curso do desenvolvimento infantil

Vigotski (2009) resume a crítica que faz à teoria de Piaget sobre o egocentrismo infantil: “(...) *ela se funda na falsa concepção da polaridade genética do pensamento autístico e do realista” (ibidem, p.67).* A partir de tal crítica ao pensamento de Piaget, Vigotski chega a alguns resultados. O primeiro é que se não se pode separar a satisfação de uma necessidade da adaptação à realidade. Não existe adaptação à realidade concreta só por adaptação. “*Toda adaptação à realidade é orientada por necessidades” (p.69).* Piaget separa o prazer e as necessidades de adaptação da realidade e passa a conceber o pensamento realista como um pensamento puro, dissociado das necessidades reais, dos desejos e dos interesses, como se tal pensamento fosse possível de existir. O pensamento autístico visaria satisfazer as necessidades e o realista visaria a busca da verdade absoluta. Um outro resultado demonstrado por Vigotski é o de que a linguagem egocêntrica não é dissociada da realidade, da atividade prática; isto é, a linguagem egocêntrica associada a atividade prática, a realidade, elabora a mente infantil.

É dessa forma que Vigotski chega na questão central do pensamento piagetiano: a dicotomia entre os fatores biológico e social no curso do desenvolvimento do pensamento infantil.

Para essa questão, é essencial o divórcio entre o biológico e o social na teoria piagetiana. O biológico é concebido como primário, fundante, que está contido na própria criança e forma a sua substância psicológica. O social age através da coação como uma força exterior, estranha à criança, que reprime os modos de pensamento próprios da criança e correspondentes à sua natureza interior, substituindo-os por esquemas de pensamento a ela estranhos e impostos de fora. (...) a **coação. É esta a verdadeira palavra que traduz a concepção de Piaget sobre o mecanismo através do qual o meio social dirige o desenvolvimento do pensamento da criança** (VIGOTSKI, 2009, p.79, grifos nossos).

De fato, em seu livro “*O nascimento da inteligência na criança*” (1996), Piaget afirma (p. 29) que a atividade intelectual parte de uma relação de interdependência entre o organismo e o meio, entre o sujeito e o objeto. Dessa maneira, “*a inteligência constitui uma atividade organizadora cujo funcionamento **prolonga** o da organização biológica e o supera,*

graças à elaboração de novas estruturas” (Op. cit., p. 379, grifos nossos). Assim, a inteligência seria resultado de fatores biológicos, tais como os reflexos e a própria morfologia dos órgãos, que “constituem uma espécie de conhecimento antecipado do meio exterior” (Loc, cit., p. 24) em relação com o meio. É por isso, portanto, que Piaget considera a inteligência como uma processo de adaptação.

Segundo Duarte (2006), com esta discussão sobre os pressupostos teóricos (pensamento egocêntrico) e empíricos (linguagem egocêntrica) da obra de Piaget, Vigotski ataca na verdade, toda a concepção piagetiana do desenvolvimento infantil. De fato, o próprio Vigotski (2009) resume a explicação da teoria piagetiana sobre o desenvolvimento infantil como a assimilação, através da pressão, que o meio exerce sobre sua estrutura biológica, coagindo-a para que essas influências sejam assimiladas em sua própria substância. O próprio epistemólogo suíço não deixa dúvidas a este respeito:

[..] é permitido, em sentido geral, conceber a assimilação como incorporação de uma realidade externa qualquer a uma ou outra parte do ciclo de organização. Por outras palavras, tudo o que corresponde a uma necessidade do organismo é matéria de assimilar, sendo essa necessidade a própria expressão da atividade assimiladora com tal; **quanto às pressões exercidas pelo meio, sem que correspondam a qualquer necessidade, não dão lugar a assimilação à medida em que o organismo não estiver adaptado àquelas; mas, como a adaptação consiste, precisamente, em transformar as pressões em necessidades, tudo se presta, afinal de contas, a ser assimilado** (PIAGET, 1996, p. 380, grifos nossos).

Leontiev (2004) explica que a diferença fundamental entre os processos de adaptação, tais quais defendidos por Piaget, e os de apropriação, defendidos pela psicologia soviética, reside no fato do processo de adaptação biológica transformar as propriedades e faculdades específicas do organismo bem como o seu comportamento de espécie. O processo de apropriação é diferente: o seu resultado é a reprodução pelo indivíduo, das aptidões e funções humanas, historicamente formadas. Assim, a concepção piagetiana é de uma estrutura biológica pré-existente que se adapta ao “social”, modificando-se. Contudo, um destaque importante é feito por Vigotski (2009) a respeito do que é este “social” para Piaget:

A criança não é considerada como uma parte do todo social, como um sujeito das relações sociais que, desde os seus primeiros dias de vida, participa da vida social daquele todo a que ela pertence. **O social é visto como algo situado fora da criança, que a pressiona e reprime os seus próprios modos de pensamento (...).** A conclusão central (...) é de que a criança vive em uma dupla realidade. Um dos seus mundos se baseia no pensamento próprio dessa criança, o outro no pensamento lógico imposto a ela por aqueles que a cercam (VIGOTSKI, 2009, p.80 -1, grifos nossos).

Vigotski (*ibidem*) questiona que, tal concepção do pensamento infantil, só pode chegar a conclusão de que surgirá para uma criança uma realidade desdobrada e cindida em pedaços, pedaços esses heterogêneos que são hostis e mostram essa hostilidade quando são unificados (lembramos o “bio-psico-social”). Neste sentido, Vigotski discute que, nesta teoria é esperado um pensamento duplo na criança, que alguma das partes sejam superior em importância em relação a outras e, dessa forma, prevaleçam. Para Vigotski (*ibidem*, p.83, grifos nossos) “*Essa conclusão é consequência lógica inevitável da tese basilar segundo a qual o social e o biológico são princípios que agem como dois princípios externos e hostis entre si*”.

Assim, na teoria de Piaget, o processo de socialização é a busca do pensamento lógico, o momento em que a criança começa a pensar não só para si, mas para “adaptar seu pensamento ao pensamento do outro”, tendo em vista que voltada apenas para si mesma, a criança não poderia chegar à necessidade do pensamento lógico. Porém, para Piaget, essa socialização acontece exclusivamente pela fantasia e não pelos objetos da realidade. Apenas as consciências dos outros indivíduos podem desempenhar papel decisivo no desenvolvimento do pensamento infantil:

Sem a existência de outras consciências o fracasso da experiência nos levaria a um desenvolvimento ainda maior da fantasia e do delírio. No nosso cérebro surge constantemente uma multiplicidade de idéias falsas, estranhezas, utopias, explicações místicas, suspeitas e noções exageradas das forças do nosso “ego”. Mas tudo isso se desfaz quando nos chocamos com semelhantes a nós. A necessidade de verificação tem como fonte uma necessidade social: a de assimilar o pensamento dos outros, de comunicar a eles os nossos próprios pensamentos, de convencê-los. As provas surgem na discussão (...). (PIAGET apud VIGOTSKI, 2009, p.84).

Esta afirmação é, segundo Vigotski, uma demonstração da teoria que retira a realidade objetiva da vida social do homem, afirmando que o mundo físico é resultado de uma experiência socialmente e harmonicamente organizada. Piaget se coloca, dessa forma, na posição do idealismo puro. Posição essa que ratifica sua concepção de mundo de as contradições sociais seriam decorrentes de dificuldades psicológicas e não da vida social humana.

3.4.4 A aquisição da linguagem, a formação dos conceitos e o papel decisivo do ensino no processo da aprendizagem infantil.

Separando a realidade objetiva da vida social humana, Piaget defende que os objetos têm existência autônoma fora da consciência humana. Como exterior, é oposição à interioridade ou subjetividade do sujeito. Na concepção marxista, entretanto, a simples

existência natural não confere o estatuto de objeto, pois apenas com a ação humana aquilo deixa de ser uma mera “coisa” para se transformar em objeto humano. Assim, é o homem que confere qualidade e atributo aos objetos. Dessa maneira, não é possível abstrair o objeto das relações humanas e nem mesmo da sua historicidade, pois, a cada época, novos atributos e qualidades são conferidas aos objetos. Porém, para Piaget o objeto existe “*independente de nós, mas jamais completamente atingido*” (PIAGET apud KLEIN, 2005, p. 80). Mas para Marx (apud KLEIN, 2005, p. 80), “*o concreto é a síntese das múltiplas relações*”. Apenas as características físicas do objeto não dizem nada sobre ele se não está inserido no interior das relações sociais.

Contudo, para Piaget, o objeto a ser conhecido deve estar longe de qualquer contaminação da civilização. É por isso, explica Klein (*ibidem*) que Piaget renega o adulto como alvo da pesquisa, já que ele já se encontra “contaminado” por anos de formação. Assim, para se conhecer a “verdade”, seria preciso de livra-se das marcas sociais que acompanham tanto o pesquisador quanto o objeto, sendo, portanto, uma verdade abstrata.

Superada a compreensão do papel da linguagem na formação humana, Leontiev (2007) questiona-se sobre *como* acontece o processo de assimilação dos conceitos e descarta duas hipóteses bastante difundidas na psicologia – a primeira de que a criança já possui tais operações desde o nascimento e os fenômenos externos apenas as ativa; e a segunda de tais operações se formam na experiência individual durante o processo de aprendizagem, onde a repetição de estímulos determinariam novas conexões/associações condicionadas – afirmando que “*para aprender conceitos, generalizações, conhecimentos, a criança deve formar ações mentais adequadas. Isto pressupõe que estas ações se organizem ativamente. Inicialmente assumem a forma de ações externas que os adultos formam na criança, e só depois se transformam em ações mentais internas*” (p. 102). Explica: na aquisição de um novo conceito, o passo inicial é fornecido pelo adulto que oferece a base de orientação para o aprendizado da criança. Nesta etapa, as ações que a criança realiza são externas, com objetos externos, mas já aqui acontece uma transformação importante: a criança realiza (mesmo que de forma externa) a ação de forma independente. Em seguida, as ações transferem-se para o plano da linguagem verbal, por exemplo, a criança começa a contar em voz alta. Assim, a ação é convertida em uma ação teórica, baseada em palavras. O caminho continua até uma gradual automatização, onde, na última etapa, a ação é transferida como um todo para o plano do pensamento (p. 102-3). Quanto a este caminho percorrido pela criança no processo de assimilação, Leontiev (*ibidem*, p. 103) destaca: “*Se o objetivo fundamental do professor é apenas proporcionar à criança determinadas noções, sem dar atenção à maneira como a*

criança procede – que operações usa para resolver os problemas que se colocam -, de forma que não se controla a sua posterior transformação, o desenvolvimento pode ser perturbado”.

De fato, a dupla formação humana (natural e social) se dá pelas aquisições proporcionadas pela ação concreta sobre a natureza, ou seja, através do trabalho, mas também a comunicação é a segunda forma fundamental e indispensável que permite aos indivíduos adquirir os conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade. Desde o princípio, a estrutura da comunicação tem características de todo o processo da atividade humana, porém, a comunicação nas suas formas mais rudimentares é mediatizada pelo objeto e não pela palavra, porém sempre com a ajuda do adulto. Por outro lado, as ações da criança sobre o objeto também são sempre voltadas para o adulto. Assim, desde as primeiras etapas do seu desenvolvimento, a realidade concreta se manifesta ao indivíduo através das relações que ele desenvolve com o meio, isto é, sua relação com o mundo não acontece apenas por suas características biológicas, mas essencialmente por intermédio da atividade social humana. É esta a base inicial para a aquisição da linguagem (LEONTIEV, 2004).

Vigotski (2009) discute as raízes pré-intelectuais da fala no desenvolvimento infantil. Segundo este autor, o grito, o balbucio e as primeiras palavras da criança *“são estágios absolutamente nítidos no desenvolvimento da fala, mas estágios pré-intelectuais. Nada têm em comum com o desenvolvimento do pensamento”* (p.130). Ele explica, contudo, que nesta fase já existe um rico desenvolvimento da função social, para além do comportamento meramente emocional, de busca de contato social. Após esse momento se dá a descoberta mais importante para o desenvolvimento da linguagem infantil, onde as linhas do pensamento e da linguagem se cruzam por volta dos dois anos de idade. *“(...) nesta época a criança faz a maior descoberta de sua vida, a de que cada coisa tem o seu nome”* (STERN apud VIGOTSKI, 2009, p.131, grifos do autor). A partir daqui a criança começa a ampliar de forma *ativa* o seu vocabulário, questionando a todo momento o nome das coisas, dos objetos. Até esse momento, a criança até conhecia algumas palavras que aprendia com outras pessoas, mas as utilizava como estímulos condicionados ou substitutos para alguns objetos, pessoas e desejos. Agora, a situação muda. *“(...) a fala se torna intelectual e o pensamento verbalizado (...). É como se a criança descobrisse a função simbólica da linguagem”* (VIGOTSKI, 2009, p. 131, grifos do autor).

O autor afirma que o meio fundamental de orientação e domínio dos processos psíquicos são os signos e, no caso específico da *formação de conceitos*, esse signo é a palavra.

O conceito é impossível sem palavras, o pensamento em conceitos é impossível fora do pensamento verbal; em todo esse processo, o momento

central, que tem todos os fundamentos para ser considerado causa decorrente do amadurecimento de conceitos, é o emprego específico da palavra, o emprego funcional do signo como meio de formação de conceitos (VIGOTSKI, 2009, p.170).

Vigotski (*ibidem*) apresenta uma pesquisa experimental que realizou com o objetivo de comparar o desenvolvimento dos conhecimentos científicos e espontâneos na idade escolar. Este estudo levou a algumas conclusões importantes, dentre elas, o autor destaca que “(...) *no campo dos conceitos científicos ocorrem níveis mais elevados de tomada de consciência do que nos conceitos espontâneos*” (p. 243). Isto porque, **o desenvolvimento dos conceitos científicos transcorre sob o processo educacional**, que constitui uma forma de colaboração sistemática entre criança e professor. É essa colaboração entre o adulto e a criança na transmissão de conhecimentos dentro de um método sistemático a causa do amadurecimento precoce dos conceitos científicos em relação aos espontâneos, amadurecimento esse que abre caminho para o posterior desenvolvimento dos conceitos espontâneos.

Questionando-se sobre como se desenvolvem os conceitos científicos na mente de uma criança em idade escolar, Vigotski (*ibidem*) afirma, que até aquele momento, a Psicologia apresentava duas respostas a esta questão. A primeira, que sedimentou a construção da teoria do ensino escolar e a metodologia de algumas disciplinas científicas, acredita que os conhecimentos científicos não passam por nenhum processo de desenvolvimento, são absorvidos prontos pelas crianças através dos processo de compreensão e assimilação. Sobre esta teoria, Vigotski apresenta dois pontos que mostram a sua inconsistência: em primeiro lugar, teoricamente, tendo em vista que nenhum conceito é possível de ser apreendido pelo mero vínculo associativo ou por memorização, pela mera assimilação, mas através de complexos processos psicológicos. Em segundo lugar, pedagogicamente, tendo em vista que o professor que segue este caminho acaba num “*verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança mas, na prática, esconde o vazio*” (p.247). É esta, segundo o autor, a principal falha que leva a rejeição do método escolástico de ensino, onde o professor apenas despeja o conhecimento morto e vazio.

A segunda resposta dada pela Psicologia sobre como acontece o desenvolvimento dos conceitos científicos nas crianças em idade escolar afirma que o desenvolvimento dos conceitos científicos não se difere do desenvolvimento de outros conceitos, não havendo delimitação entre eles. Vigotski afirma que os estudiosos que defendem essa tese, chegaram até ela sem fazer estudo separado dos conceitos científicos, fazendo uma transferência dos

resultados encontrados nos estudos com conceitos espontâneos para todas as outras formações de conceitos infantis. Ele afirma que Piaget teria sido um dos poucos a tentar avançar nesse sentido e, dessa forma, chega a apontar uma dicotomia entre os conceitos espontâneos e aqueles conceitos que necessitam de uma influência do outro. No entanto, Vigotski afirma que Piaget comete alguns erros importantes nessa análise. O primeiro ao colocar que apenas os conhecimentos espontâneos da criança são base do seu pensamento de originalidade qualitativa e que os conhecimentos científicos serviriam apenas para assimilar o pensamento do adulto. Vigotski (2009, p. 260) contrapõe esse pensamento piagetiano apresentando a tese de que, através de um estudo especial dos conceitos não-espontâneos, em especial os conceitos científicos, é possível revelar nestes conceitos todas as peculiaridades do pensamento infantil. O segundo equívoco, que decorre do primeiro, é a separação completa do pensamento espontâneo do não-espontâneo, já que o segundo não exerceria nenhuma influência sobre a formação dos conceitos originais da criança. Vigotski (2009, p. 260-1) contrapõe esse equívoco afirmando que, independente da fase de desenvolvimento em que se encontra, trata-se sempre de um processo único de formação de conceitos onde, por um lado, os conceitos científicos precisam de uma certa base de maturidade dos conceitos espontâneos para se desenvolverem e, por outro lado, ao se desenvolverem influenciam diretamente os conceitos não-espontâneos, tendo em vista que estes não estão enclausurados numa cápsula inatingível no interior do pensamento infantil. Por fim, Vigotski descreve assim o terceiro e, segundo ele, o mais grave erro de toda teoria de Piaget:

Por um lado, Piaget reconhece que os conceitos não-espontâneos da criança não refletem as peculiaridades do pensamento infantil, que esse privilégio pertence exclusivamente aos conceitos espontâneos; neste caso, ele tem de reconhecer que o conhecimento dessas peculiaridades do pensamento infantil praticamente não tem importância nenhuma, uma vez que os conceitos não-espontâneos são adquiridos fora de qualquer dependência dessas peculiaridades. Por outro lado, uma das teses básicas de sua teoria é o reconhecimento de que a essência do desenvolvimento intelectual da criança está na socialização progressiva do pensamento infantil. Uma das modalidades básicas e mais concentradas do processo de formação de conceitos não-espontâneos é a aprendizagem escolar, logo, o processo de socialização do pensamento mais importante para o desenvolvimento da criança, na forma em que se manifesta na aprendizagem, acaba como que desvinculado do próprio processo interior de desenvolvimento intelectual da criança (VIGOTSKI, 2009, p. 255-6).

Ou seja, o que Vigotski coloca é que, na teoria de Piaget, por um lado, de nada serviria conhecer as particularidades do pensamento infantil tendo em vista que ela é somente constituída de espontaneidade; todavia, de outro lado, afirmando que a base para o desenvolvimento do pensamento infantil está na socialização progressiva do seu pensamento

e considerando que esse processo de socialização se dá especialmente pela aprendizagem escolar, **a aprendizagem não teria nenhuma ligação com o processo interior de desenvolvimento do pensamento infantil.** Segundo Vigotski, essa contradição de Piaget que *“é o ponto de partida de sua revisão crítica”* (VIGOTSKI, 2009, p. 256), apresenta aspecto teórico e prático. Quanto ao aspecto teórico, Vigotski lembra que, na teoria de Piaget, o desenvolvimento intelectual da criança se dá através de um processo de repressão de fora para dentro, onde a criança vai se adaptando ao pensamento do adulto o qual cala as propriedades e qualidades originais do pensamento infantil, num processo onde o egocentrismo, mais forte quando da mais tenra idade, vai cedendo lugar ao pensamento adulto até desaparecer. *“A socialização do pensamento é vista como uma repressão externa e mecânica das peculiaridades individuais do pensamento da crianças (...) Assim, o desenvolvimento se reduz essencialmente à extinção”* (VIGOTSKI, 2009, p. 257).

Segundo esta lógica de pensamento de Piaget, as relações entre desenvolvimento e aprendizagem são absolutamente antagônicas. A forma de pensamento infantil se contrapõe à incorporação do pensamento adulto, existindo, assim, dois grupos de pensamento que se excluem: os espontâneos e os não-espontâneos. Sendo assim, de acordo com a teoria piagetiana, o desenvolvimento do pensamento infantil esbarra, a cada momento, com conflitantes encontros com o pensamento adulto e os conceitos não-espontâneos vão suprimindo os espontâneos originais da criança. A contradição presente no aspecto prático do pensamento de Piaget reside no fato de que, se os pensamentos espontâneos e não-espontâneos estão em situação de oposição, os resultados dos estudos do pensamento espontâneos não podem ser transferidos para os conceitos não-espontâneos, ou seja, não se pode resolver a questão pedagógica da aprendizagem escolar pela ótica psicológica do pensamento infantil.

Para se opor a essa teoria piagetiana, Vigotski (2009, p. 261-2) defende a hipótese de que **a aprendizagem e o desenvolvimento não interagem de forma antagônicas, mas sim com complexidade e de maneira positiva, de forma que a aprendizagem desempenha um papel primordial no desenvolvimento dos conceitos científicos, os quais também não podem surgir se não a partir de generalizações das formas elementares e inferiores preexistentes.**

O modo pelo qual a criança passa dessa fase dos conceitos espontâneos para os conceitos científicos é o próximo objeto de análise de Vigotski: *“De que modo a criança chega com lentidão e dificuldade a tomar consciência e dominar o próprio pensamento?”*(VIGOTSKI, 2009, p. 274). Piaget responde a essa questão a partir de duas leis

da Psicologia. A primeira, de Claparède, chamada de “*lei de tomada de consciência*” (*ibidem*, p. 275) afirma que a criança só toma consciência de alguma relação quando é incapaz de se adaptar a ela, ou, de outro modo, as relações que mais usamos automaticamente são as mais difíceis de serem conscientizadas. Com base nesta lei, Piaget afirma que a necessidade de se adaptar ao pensamento do adulto leva o pensamento infantil a constantes derrotas e fracassos os quais seriam exatamente o caminho para a falência do seu pensamento e a assimilação do pensamento adulto. A segunda lei, chamada de “*lei do deslocamento*” (*Loc. cit.*) busca suprimir o vácuo deixado pela primeira lei ao explicar apenas como funcionalmente o indivíduo toma consciência, porém deixando em aberto os meios pelos quais isso acontece. Segundo a lei do deslocamento, para tomar consciência de algo, o indivíduo precisa transferir este algo do plano da ação para o da linguagem, da ação para o pensamento, repetindo as mesmas operações que realizou para assimilá-lo no plano da ação, porém agora num patamar superior.

Quanto à primeira lei, Vigotski afirma que é infundada na medida em que defende que o mero fato de ter necessidade de algo tem a capacidade imediata de criar todas as operações requerentes para o atendimento desta necessidade. Em relação à segunda lei, explica que ela acaba servindo de base para algumas explicações que são dadas para as **peculiaridades da linguagem escrita na crianças em idade escolar**, onde a criança adquiriria a escrita repetindo as vias do desenvolvimento utilizadas para aquisição da linguagem falada, porém agora num estágio superior e com isso, Vigotski alerta que perde-se de vista as diferenças em processos que são transcorridos em níveis diferentes (fala e escrita) de desenvolvimento e, assim, que tal lei não dá conta de responder à pergunta que Piaget se propõe a estudar sobre como a criança passa dos conceitos espontâneos aos conscientizados.

Assim, Vigotski (2009) se propõe a buscar a explicação para a conscientização que ocorre na criança em idade escolar afirmando que **rejeita a tese de Piaget** de que “*a não-consciência dos conceitos infantis decorre imediatamente do caráter egocêntrico do pensamento da criança, que determina necessariamente a incapacidade do escolar para a tomada de consciência*” (p.281) e assim, o seu pensamento cede lugar ao pensamento mais poderoso do adulto que reprime as peculiaridades do pensamento infantil. Para explicar a sua tese, Vigotski esclarece, em primeiro lugar, a diferenciação que existe entre os termos “inconsciente” e “não-conscientizado”, preferindo a adoção do segundo termo para designar as características do pensamento infantil na mais tenra idade, tendo em vista que o não-conscientizado significa que a ação em si é consciente porém acaba sendo inconsciente pois atenção não está voltada para como ela ocorre. Por exemplo, uma criança tem consciência de

como é o seu nome mas não tem consciência de que tem esse conhecimento. Sendo assim, a questão central do estudo é exatamente a passagem do não-conscientizado à tomada de consciência.

Explicando a sua teoria, Vigotski lembra que um momento fundamental no desenvolvimento da criança acontece na transição da primeira infância para a tenra infância, onde a criança passa de uma percepção exterior primitiva e sem palavras para uma percepção dos objetos orientadas por palavras. Da mesma forma acontece no limiar da idade escolar onde a criança passa para de uma percepção interior (introspecção) sem palavras para uma introspecção orientadas pela verbalização. Essas passagens só são possíveis por que a criança passa por um processo de generalização para um tipo superior de atividade psíquica e com isso ganha novas possibilidades de relação com as coisas que percebe agora de uma maneira diferente, formando novos conceitos.

Ao generalizar meu próprio processo de atividade, ganho a possibilidade de outra relação com ele. (...) Toda generalização escolhe de certo modo um objeto. É por isso que a tomada de consciência, entendida como generalização, conduz imediatamente à apreensão (...) **Assim, a generalização significa ao mesmo tempo tomada de consciência e sistematização de conceitos** (VIGOTSKI, 2009, p. 289-92, grifos nossos).

É nesse sentido que ganha destaque *o papel decisivo do ensino* ao apresentar os conceitos científicos elaborados em íntima relação com o objeto que, mediatizados por outros conceitos, possibilitam a generalização do pensamento infantil permitindo a apreensão de conceitos superiores e assim, a tomada de consciência. “*Os conceitos científicos são os portões através dos quais a tomada de consciência penetra no reino dos conceitos infantis*” (VIGOTSKI, 2009, p. 295).

Nesta perspectiva, a teoria marxista combate a concepção maturacionista e naturalizante do papel da escola no desenvolvimento do psiquismo, onde a criança já carregaria um conjunto de habilidades ao nascer e a educação escolar serviria apenas para retardar ou adiantar o desenvolvimento dessas habilidades. A psicologia histórico-cultural, ao contrário, defende que o papel da educação deve ser o de criar, através da transmissão dos conhecimentos clássicos acumulados pela humanidade ao longo da história, as aptidões que não são dadas pela hereditariedade (TULESKI; EIDT, 2007). A criança não nasce com órgãos prontos para desempenhar funções que representam o produto do desenvolvimento histórico do homem; estes órgãos desenvolvem-se durante a vida da criança, derivam da sua apropriação da experiência histórica (LEONTIEV, 2007). E aqui se define o papel fundamental da comunicação para apropriação da cultura humana pela criança e

desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ela não aprende sozinha, é fundamental a relação com outros homens. “*A comunicação (...) é a condição necessária e específica do desenvolvimento do homem em sociedade*” (*idem*, 2004,p. 290). É neste sentido, o de proporcionar o aquisição dos conhecimentos científicos e assim o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que a educação tem um papel fundamental de transmitir às novas gerações as aquisições da cultura humana (*Op. cit.*).

3.4.5 O papel do adulto na aprendizagem infantil

Estudando a formação de professores sob a ótica do construtivismo, Alessandra Arce (2005) considera que, dentro desta concepção, o professor deixa de ser um intelectual para se tornar um mero acompanhante do processo de aprendizagem. A autora destaca algumas características importantes do lugar que o professor deve ocupar nesta abordagem, dentre as quais destacamos algumas:

1. A aprendizagem é um processo de construção individual, onde o cotidiano do sujeito e ele mesmo traz os conteúdos necessários;
2. “*O conhecimento é fruto da interação com o meio e da construção adaptativa que cada pessoa realiza. O sentido é sempre resultado de negociações entre o que vem do externo e o que existe no interior do aluno*” (*Op. cit.*, p.50);
3. “*O ensino e a escola devem levar o aluno a “aprender a aprender”. Sua realidade e seu cotidiano são as referências. Conteúdos devem ser reduzidos aos que puderem ser realmente compreendidos pelo aluno*” (*ibidem*, p. 51);
4. O professor não ensina, mas sim ajuda o aluno a construir o conhecimento a partir de seu próprio cotidiano.

Assim, a função do professor não seria a de transmitir conhecimentos ou mesmo ensinar nada ao aluno, mas sim garantir que esse indivíduo continue num processo de aprender a se adaptar à realidade fora da escola. Reduz-se a função do professor a um técnico, um mero acompanhante do processo escolar, que apenas teoriza, sem agir e refletir sobre a sua prática (*idem*, 2001). Em uma de suas passagens onde critica a escola tradicional, Piaget (2010) deixa nítida sua discordância da transmissão dos conhecimentos pelo adulto como método de ensino, tendo em vista que, segundo ele, a criança só pode assimilar o conhecimento a partir de suas estruturas internas, através de uma “reestruturação” ou “reinvenção”.

No que se refere à ação da experiência sobre a formação dos conhecimentos, há muito admite-se como uma banalidade o fato de mostrar que o espírito

não é uma *table rase* sobre a qual se inscreveriam as vinculações já prontas e impostas pelo meio exterior. Constata-se, ao contrário, o que vem sendo confirmado por trabalhos recentes, que toda experiência necessita de uma estruturação do real, isto é, que o registro de todo dado exterior supõe a existência de instrumentos de assimilação inerentes à atividade do sujeito. Mas quando se trata da fala adulta, transmitindo ou procurando transmitir conhecimento já estruturados pela linguagem ou pela inteligência dos pais ou dos mestres, imagina-se que essa assimilação prévia é suficiente e que a criança tem apenas de incorporar esses alimentos intelectuais já digeridos, como se a transmissão não exigisse uma nova assimilação, isto é, uma reestruturação dependente, neste caso, das atividades do auditor. Em uma palavra, desde que se trata da fala ou do ensino verbal, parte-se do postulado implícito de que tal transmissão educativa fornece à criança os instrumentos próprios da assimilação, ao mesmo tempo que os conhecimentos a assimilar, esquecendo que esse instrumentos só podem ser adquiridos pela atividade interna e que toda assimilação é uma reestruturação ou uma reinvenção (*Op. cit.*, p. 35-6).

Piaget utiliza a categoria da “reinvenção” no processo de aquisição dos conhecimentos, onde a transmissão direta dos conhecimentos pelo adulto não produz qualquer desenvolvimento psicológico se este não for reinventado pelas estruturas psicológicas internas do sujeito. Assim a transmissão social é considerada por Piaget, porém, submetida à reinvenção por meio da qual o indivíduo assimila a realidade às suas estruturas psicológicas. Ainda que Piaget reconheça a “*existência da “transmissão social”, coloca-a em posição de subordinação aos processos psicológicos internos de reestruturação do real. Dessa forma, resta à educação escolar apenas a escolha entre servir a esses processos internos ou ser um obstáculo ao desenvolvimento dos mesmos*”. (DUARTE; MARSIGLIA, 2009, p. 15).

Vigotski (2009) afirma que seus estudos sobre a questão da tomada de consciência do pensamento infantil vai além do problema dos conceitos espontâneos e científicos e trata-se de uma questão de ensino e desenvolvimento. Algumas teorias na Psicologia descrevem a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, sendo que a mais difundida delas concebe o desenvolvimento e aprendizagem como dois processos independentes entre si: o desenvolvimento seria resultado do processo de maturação natural do indivíduo e a aprendizagem um aproveitamento das oportunidades exteriores. Apesar de nenhum pesquisador ter conseguido demonstrar isso, uma expressão dessa teoria é a tentativa de separar as características intelectuais da criança que são produzidas pelo desenvolvimento daquelas produzidas pela aprendizagem. Com isso, num nível de abstração, seria possível que crianças que não tivesse frequentado a escola atingissem um mesmo nível de maturidade intelectual que aquelas que passassem pelo processo de ensino escolar. Em alguns casos, como na tese piagetiana, esta teoria sofre algumas pequenas modificações para levar em conta

algum traço de relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem. Porém, esta relação se dá de forma em que o desenvolvimento criaria as potencialidades que seriam realizadas pela aprendizagem. Aqui é como se o desenvolvimento gerasse toda a plenitude para a realização da aprendizagem, ou, dito de outra forma, a aprendizagem dependeria diretamente da maturação do desenvolvimento para acontecer, reservando uma independência unilateral (porém meramente externa): apenas da aprendizagem em relação ao desenvolvimento, tendo em vista que o desenvolvimento, de forma alguma, se modifica por influência do ensino.

Vigotski (*ibidem*) destaca que existe um certo grau de verdade nesta teoria, já que é fato que a aprendizagem depende de alguns ciclos do desenvolvimento infantil anteriormente percorrido, porém o equívoco consiste em elevar essa dependência ao nível principal da relação, onde a aprendizagem colhe os resultados do desenvolvimento enquanto este permanece indiferente. *“Essa concepção, que determinava indiretamente toda a velha psicologia pedagógica (...) foi levada ao extremo lógico na teoria de Piaget”* (Op. cit., p. 299). Para Piaget, a criança passa por determinados estágios e fases de desenvolvimento do seu pensamento que independem do fato de elas estarem em processo de aprendizagem ou não, tendo em vista que a aprendizagem é um processo externo que não influencia o curso do desenvolvimento. *“Por isso, a pedagogia deve levar em conta essas peculiaridades autônomas do pensamento infantil como o limiar inferior que determina a viabilidade da aprendizagem. Quando na criança desabrocharem outras potencialidades do pensamento, será possível também outra aprendizagem”* (Op. cit, p. 299-00). É neste sentido que Piaget considera os conceitos espontâneos como centrais no conhecimento das peculiaridades do pensamento infantil, enquanto que os conceitos científicos são apenas produtos da aprendizagem e não se caracterizam, portanto, como indicadores do pensamento infantil. Assim, para Piaget, os conceitos científicos, de fora para dentro, ocupam o lugar dos conceitos espontâneos ao invés de serem gerados por eles.

Em uma série de investigações que realizou sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, Vigotski (2007; 2009) chegou a conclusão de que a aprendizagem está sempre a frente do desenvolvimento. O desenvolvimento se realiza num ritmo diferente do da aprendizagem. É incorreto pensar que o desenvolvimento acompanha passo-a-passo o programa escolar, pois ele tem sua própria dinâmica. Vigotski resume assim esta tese:

[...] no momento da assimilação de alguma operação aritmética, de algum conceito científico, o desenvolvimento dessa operação e desse conceito não termina, mas apenas começa, a curva do desenvolvimento não coincide com a curva do aprendizado do programa escolar; **no fundamental a aprendizagem está a frente do desenvolvimento** (VIGOTSKI, 2009, p. 324, grifos nossos).

Nesta perspectiva, o autor critica os estudos de psicologia realizados até aquele momento que apenas se preocupavam em estabelecer o nível intelectual atual da criança, ou seja, aquilo que ela é capaz de resolver sozinha, o que seria incompatível com o real nível de desenvolvimento intelectual da criança, já que este não é estabelecido apenas pelas funções maduras.

Como um jardineiro que, para definir o estado de todo o jardim, não pode resolver avaliá-lo apenas pelas macieiras que já amadureceram e deram frutos, mas deve considerar também as árvores em maturação, o psicólogo que avalia o estado do desenvolvimento também deve levar em conta não só as funções já maduras as aquelas em maturação (VIGOTSKI, 2009, p. 327).

É a partir desta crítica que Vigotski apresenta o conceito da **zona de desenvolvimento imediato** (*ibidem*, p.327), que, segundo ele, representa “*o que uma criança é capaz de fazer com auxílio dos adultos*” (*idem*, 2007, p.36), que se difere do nível de desenvolvimento efetivo da criança que corresponde ao que ela é capaz de realizar sozinha, isto é, suas investigações demonstraram que os níveis intelectuais de duas crianças com idades mentais equivalentes de acordo com testes realizados através de tarefas que elas conseguem resolver sozinhas, podem ser diferentes e superiores em relação aos achados destes testes, se forem consideradas também aquelas tarefas que elas não capazes de resolver sozinhas, mas conseguem realizar se auxiliadas por um adulto (*idem*, 2009).

Suponhamos que nós definimos a idade mental de duas crianças que verificamos ser equivalente a oito anos. Se não nos determos a este ponto, mas tentarmos esclarecer como ambas as crianças resolvem teste destinados a crianças das idades seguintes – que elas não estão em condições de resolver sozinhas – e as ajudamos com demonstrações, perguntas sugestivas, início de solução, etc., verificamos que uma das crianças pode, com ajuda, em cooperação e por sugestão, resolver problemas elaborados para uma criança de doze anos, ao passo que a outra não consegue ir além da solução de problemas para uma criança de nove anos. **Essa discrepância entre a idade real mental real ou o nível de desenvolvimento atual, que é definida com auxílio dos problemas resolvidos com autonomia, e o nível que ela atinge ao resolver problemas sem autonomia, em colaboração com outra pessoa, determina a zona de desenvolvimento imediato da criança** (VIGOTSKI, 2009, p. 327, grifos nossos).

De acordo com essa perspectiva, portanto, é de se contestar os métodos de ensino que privilegiam ensinar apenas quando a criança adquire determinado nível de desenvolvimento. Para isso, Vigotski responde: “*o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento*” (*idem*, 2007, p.38).

Considerada sobre esse ponto de vista, a aprendizagem não é em si mesma desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de

desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente (VIGOTSKI, 2007, p.40).

Vigotski (2009) destaca, contudo, que terá limites o nível que a criança consegue chegar com auxílio do adulto. “*Mas só se pode ensinar a criança o que ela for capaz de aprender. A aprendizagem é possível onde é possível a imitação*” (ibidem, p. 332). Neste sentido, a aprendizagem orienta-se pelo percurso já percorrido pelo desenvolvimento, mas não deve se prender a ele. Defendendo que a aprendizagem deve se basear na zona de desenvolvimento imediato, significa dizer que ela deve se apoiar naquelas funções ainda não amadurecidas, que cabe sim definir o limiar inferior para a aprendizagem, mas é preciso ir além e considerar o limiar superior, o quanto a criança pode chegar se auxiliada por um adulto. “*A pedagogia deve orientar-se não no ontem mas no amanhã do desenvolvimento da criança*” (VIGOTSKI, 2009, p. 333). A aprendizagem pode, neste sentido, definir o destino do desenvolvimento infantil na medida em que a criança em idade escolar passa de funções ainda não maduras para a tomada de consciência.

Dentro desta perspectiva, a aprendizagem “*engendra*” (idem, 2007, p.39), isto é, “*gera, produz*” (FERREIRA, 2008) o desenvolvimento, ou seja, ela permite o surgimento de processos internos de desenvolvimento a partir da relação com os outros. De acordo com essa perspectiva, portanto, contestamos os métodos de ensino que privilegiam ensinar apenas quando a criança adquire determinado nível de desenvolvimento. É neste sentido que o professor ganha lugar de destaque no ensino.

3.4.6 Os estágios do desenvolvimento infantil.

Como visto, enquanto na concepção piagetiana os estágios e fases do desenvolvimento do pensamento infantil independem delas estarem em processo de aprendizagem ou não – já que esta não influenciaria o curso do desenvolvimento, por ser um processo externo –, na psicologia histórico-cultural, a aprendizagem é fator fundamental para o desenvolvimento infantil.

De fato, é possível identificar um elemento comum na maior parte das teorias que se dispõem a estudar o desenvolvimento infantil: o enfoque *naturalista*, onde a criança é compreendida como um indivíduo isolado, para o qual a sociedade é apenas um meio para se *adaptar*. As fases de desenvolvimento são concebidas, portanto, como componentes de um “ciclo vital” comum a todo e qualquer indivíduo (PASQUALINI, 2009, p.32). Para Piaget, por

exemplo, a concepção do funcionamento intelectual *“inspira-se no modelo biológico de trocas entre o organismo e o ambiente”* (AZENHA, 2006, p. 24.).

Leontiev e Elkonin contribuíram significativamente para os estudos do desenvolvimento infantil dentro da Psicologia Histórico-Cultural (PASQUALINI, 2009; FACCI, 2006), ao afirmarem que cada estágio de desenvolvimento da criança se determina por uma atividade principal a qual desempenha uma função central no relacionamento da criança com a realidade. Ou seja, no desenvolvimento de suas atividades, o homem transforma a natureza e cria os meios de suprir suas necessidades. Dessa forma, através das “atividades principais” a criança se relaciona com o mundo, transforma-o e assim, em cada estágio dessa relação, condicionam-se mudanças importantes nos processos psíquicos da criança e na formação de sua personalidade. *“É a sociedade que determina o conteúdo e a motivação na vida da criança, pois todas as atividades dominantes aparecem como elementos da cultura humana”* (FACCI, 2006, p.17). Além disso, o enfoque *histórico* tem lugar relevante dentro desta concepção, partindo da compreensão que certos estágios do desenvolvimento infantil são determinados no desenrolar da história da humanidade a partir das alterações do lugar que a criança ocupa nas sociedades. Dessa forma, junto com Vigotski e Luria, Leontiev e Elkonin concebem o desenvolvimento infantil como fenômeno histórico e social e não meramente determinado por leis naturais universais (PASQUALINI, 2009).

Assim, num recorte proposital dentro da psicologia histórico-cultural, a fim de evitar prolongamentos desnecessários ao objeto de estudo em questão, tomamos como base de estudo as observações de Leontiev (2004, 2006) sobre o desenvolvimento infantil. Segundo este autor, na idade pré-escolar, o mundo da atividade humana se abre à criança através dos jogos que permitem ultrapassar os limites da manipulação dos objetos que a rodeia e do contato imediato com os pais. Seus jogos permitem reproduzir as atividades humanas ainda que de forma fantasiosa, o que não se configura como um problema para a criança já que suas necessidades reais vitais são satisfeitas pelos adultos. A brincadeira se caracteriza pelo fato de que o seu motivo de realização não é a satisfação de uma necessidade, mas sim a ação em si, o conteúdo da própria atividade. Essa brincadeira é, no entanto, para as crianças em idade pré-escolar, bastante diferente das atividades lúdicas que alguns animais superiores já apresentou, tendo em vista que não é uma brincadeira meramente instintiva, mas uma atividade objetiva que constrói *“a base da percepção que a criança tem do mundo humano”* (*idem*, 2006, p.120). A brincadeira, que no período anterior à pré-escola é apenas uma atividade secundária, na idade pré-escolar torna-se a atividade dominante, isto porque o mundo objetivo

do qual a criança tem consciência se expande e ela encontra no jogo uma possibilidade de agir sobre ele.

Piaget (2010) concorda que os jogos superiores ou jogos simbólicos ultrapassa substancialmente o simples exercício dos instintos particulares. Porém, para o autor, o jogo simbólico também é a assimilação do real ao eu, que ele explica como sendo o pensamento individual na sua forma mais pura em oposição ao pensamento socializado que adapta o eu ao real. *“O jogo é, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensoriomotor e simbolismo, uma assimilação do real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu”* (PIAGET, 2010, p. 141). Por outro lado, Leontiev (2006) explica que, em idade pré-escolar, o desenvolvimento dos jogos na presença de outros participantes permite que, de fato, os jogos sejam possíveis não apenas sendo realizados lado a lado, mas verdadeiramente juntos. São as relações sociais que surgem explicitamente pela relação entre os participantes do jogo. Dessa maneira, o conteúdo do jogo não se foca apenas nas relações da criança com o objeto, mas principalmente na sua relação com os outros jogadores, onde o motivo da ação passa a ser fixado.

Neste estágio, o mundo da criança se relaciona com o dos adultos através de dois ciclos. O primeiro seria composto daquelas pessoas mais íntimas: a mãe, o pai ou pessoas que ocupam estes lugares; e o segundo ciclo composto de todas as outras pessoas. Nesta idade, a relação com o educador (da creche, do jardim de infância) é muito particular e a criança necessita de uma atenção pessoal e de que este educador seja mediador nas suas relações com as outras crianças o que leva, de certa forma, a este educador a entrar no pequeno ciclo íntimo de relações.

A passagem para o próximo estágio de desenvolvimento se dá através da entrada na escola. Leontiev (2004, p. 307, grifos nossos) coloca:

Não poderemos deixar de não dar a maior importância a este acontecimento na vida da criança. Todo o sistema das suas relações vitais se organiza. O essencial não é evidentemente o fato dela ser obrigada a fazer qualquer coisa: ela já tinha obrigações antes de entrar para a escola. **O essencial é que doravante as suas obrigações não são apenas com os pais e o educador; são objetivamente obrigações relativas à sociedade.** Da sua realização dependerão o seu lugar na vida, a sua função e o seu papel social e, portanto, como consequência, todo conteúdo da sua vida futura.

A criança compreende esta tamanha importância a partir do momento em começa a aprender. Quando faz os deveres de casa, sente estar fazendo algo verdadeiramente importante, solicita dos menores sossego para fazer o dever, os adultos lhe dão espaço para

isso. Muito diferente do que quando apenas ocupava-se com os jogos! Assim sendo, suas relações com ciclo íntimo perdem o lugar de eixo central de sua comunicação para aquelas relações mais vastas. Isto porque, ao entrar na escola, essa situação é drasticamente modificada, pois surgem novas relações que passam a fazer parte de seu convívio e portanto, com a entrada na escola, a atividade principal da criança passa a ser o estudo (FACCI, 2006). *“Por agradáveis que possam ser, por exemplo, as relações íntimas que a criança sente “em casa”, o “dois” que o professor lhe deu assombra-la-á inevitavelmente. **Tudo mudou, portanto, a partir do momento em que foi à escola**”* (LEONTIEV, 2004, p. 308, grifos nossos).

É esta mesma lógica que caracteriza a passagem aos estágio seguinte que no caso do estudante adolescente esta passagem se liga a sua inserção na vida social através da participação em ambientes além do universo familiar e escolar: grupos de jovens, manifestações etc. Seu conhecimento, sua força física e suas capacidades também permitem que, ao mesmo tempo, mude o lugar do adolescente no contexto familiar, colocando-se em pé de igualdade e, em alguns casos particulares, num domínio superior ao dos adultos. Na questão da consciência esta passagem é marcada por um desenvolvimento crítico sobre a realidade e pela necessidade de conhecer o saber que existe sobre esta realidade.

Por fim, a passagem à vida profissional também acarreta mudanças no desenvolvimento do indivíduo, na medida em que ele ocupa um outro lugar nas relações sociais, o lugar de trabalhador.

A primeira coisa que devemos notar, quando nos esforçamos por resolver a questão das forças motoras no desenvolvimento do psiquismo, é portanto a modificação do lugar que a criança ocupa no sistema das relações sociais, é, porém, evidente que este lugar não determina por si só o desenvolvimento. O que determina diretamente o desenvolvimento do psiquismo da criança é a sua própria vida, o desenvolvimento dos processos reais desta vida, por outras palavras, o desenvolvimento desta atividade, tanto exterior como interior. E o desenvolvimento desta atividade depende por sua vez das condições em que ela vive (LEONTIEV, 2004, p. 309-10, grifos nossos).

Todavia, Leontiev (*Op. cit.*) ressalta que o desenvolvimento do psiquismo da criança não acontece por uma série de atividades que ela desempenha, ou seja, ele não depende de um conjunto de atividades, mas sim da *“atividade dominante”* (*ibidem*, p. 310). Para este autor, a atividade dominante não é aquela que a criança faz mais vezes ou por mais tempo, mas sim aquela que apresenta três características essenciais: 1) Sob a atividade dominante e no seu interior aparecem novas atividades; 2) é a partir da atividade dominante que se formam os

processos psíquicos particulares e, por fim, 3) as mudanças psicológicas fundamentais da personalidade dependem mais estritamente da atividade dominante.

Como cada geração se apropria de certas condições de vida já prontas, os estágios do desenvolvimento do psiquismo da criança não é independente das condições históricas em que esse desenvolvimento acontece. Dessa forma, os limites de cada estágio dependem dessas condições históricas e não de condições particulares da criança. *“Assim, não é a idade da criança que determina, enquanto tal, o conteúdo do estágio de desenvolvimento, mas, pelo contrário, a idade da passagem de um estágio a outro depende do seu conteúdo e que muda com as condições sócio-históricas”* (LEONTIEV, 2004, p. 312-13). Assim, esta concepção se distancia abruptamente das concepções naturalistas, como o construtivismo, que apresentam um “etapismo” infantil, postulando quais são as características ideais que cada idade deve possuir para estar dentro dos padrões. De acordo com Bogoyavlensky e Menchinskaya (2007) existe uma diferenciação nítida nos conceitos de “idade” - mudanças relativas à idade nos processos fisiológicos, e “características da idade” - mudanças relacionadas à idade nos aspectos psíquicos e cognoscitivos. Enquanto as primeiras mudanças aparecem de maneira mais universal (aumento de peso, crescimento, aparecimento de dentes-de-leite e, depois, dos definitivos etc.), as mudanças relativas às características da idade não são tão específicas e aparecem de acordo com cada forma de vida, com as atividades e educação da criança. *“A educação e o ensino não “esperam” pela maturação das funções psíquicas, mas estimulam e condicionam o seu desenvolvimento”* (*ibidem*, p.69). Tal observação coloca para a psicologia infantil a necessidade de investigação não pela idade, mas sim *“o objeto de investigação, neste caso, deve ser as características que pertencem a mesma etapa de aprendizagem, mas a diferentes grupos de idade”* (*ibidem*, p. 70). Assim, os autores defendem que a caracterização psicológica de um período de idade não deve levar em consideração o processo psíquico que predomina naquela idade, mas sim o conjunto dos processos e das características da atividade do pensamento que se formam com a aprendizagem.

A sucessão de atividades dominantes no curso do desenvolvimento do psiquismo seria então o jogo, a formação sistemática na escola e a sua formação especializada ou a atividade de trabalho. A relação entre a atividade dominante e o lugar que a criança ocupa nas relações sociais se caracteriza pelo fato de que o lugar que anteriormente ele ocupava no mundo das relações humanas é conscientizado por ela como não correspondendo mais às suas necessidades. Isto gera um conflito que leva a criança à necessidade de modificar esse lugar e sua atividade se reorganiza.

As passagens de um estágio a outro são caracterizadas por traços opostos. As relações com o mundo circundante em que entra a criança são, por natureza, relações sociais. Pois é a sociedade que constitui a condição real e primeira da vida da criança, lhe determina o conteúdo e a motivação. Razão pela qual toda atividade traduz não apenas a relação da criança com a realidade concreta, mas traduz também objetivamente as relações sociais existentes (LEONTIEV, 2004, p. 332).

3.4.7 O processo de aquisição da escrita é social.

Escrever é uma das funções culturais típicas do comportamento humano. Em primeiro lugar, pressupõe o uso funcional de certos objetos e expedientes como signos e símbolos. Em vez de armazenar diretamente alguma idéia em sua memória, uma pessoa escreve-a, registra-a fazendo uma marca que, quando observada, trará de volta à mente a idéia registrada. A acomodação direta à tarefa é substituída por uma técnica complexa que se realiza por mediação (LURIA, 2006b, p. 99).

Essa habilidade de mediação entre a palavra e o símbolo escrito se desenvolve bastante tarde na criança e no período pré-escolar, as crianças lidam com o problema de ter que registrar algo para posterior lembrança de maneira muito primitiva e sem a menor mediação. Por outro lado, crianças em idade escolar que já tiveram contato com as técnicas da escrita, tendem a desistir com muito mais frequência de uma tarefa difícil em relação a escrita do que retornar a antigas técnicas sem mediação que utilizavam no período pré-escolar (*ibidem*). É por isso que Vigotski (2009) questiona-se sobre o porque é tão difícil para a criança em idade escolar adquirir a escrita e logo contrapõe-se a tese piagetiana de que a resposta a essa questão seria o fato de criança ter de transcorrer o mesmo percurso feito durante a aprendizagem da linguagem falada.

Vigotski (*ibidem*) considera esta teoria como “insatisfatória” (p.312), em primeiro lugar, por que, ao contrário da criança de dois anos que está aprendendo a falar, a criança que está adquirindo a linguagem escrita possui um vocabulário rico e já conhece estruturas sintáticas complexas, portanto a analogia de que a criança estaria desenvolvendo as mesmas etapas pelas quais passou anos antes é incorreta. “*Nossa investigação mostra que a escrita, nos traços essenciais de seu desenvolvimento, não repete minimamente a história da fala, que a semelhança entre ambos os processos é mais da aparência que de essência*” (Op. cit., p. 312). Além disso, complementa: “*A escrita é uma função específica de linguagem, que difere da fala (...) pela estrutura e pelo modo de funcionamento*” (p.312).

Suas investigações demonstraram, neste sentido, que o caminho percorrido pela escrita difere daquele percorrido pela fala pois aquela exige um alto grau de abstração, tendo em vista que o seu aspecto sonoro, ou seja, o aspecto mais substancial da fala, é inexistente na

escrita. Um outro fator que se apresenta como uma segunda dificuldade importante no processo de aquisição da escrita justamente por exigir um nível ainda maior de abstração é a ausência de interlocutor na linguagem escrita, ao contrário da falada que acontece sempre em situações de conversação. A inexistência de motivação para escrita é um outro aspecto de dificuldade para a criança. Na fala, a criança sente a necessidade de comunicar algo, pedir, chamar atenção, enquanto que, quando o aluno inicia o processo de aquisição da escrita, sua noção sobre a funcionalidade da mesma é praticamente nula.

Referente às relações que a linguagem escrita estabelece, Vigotski (2009, p.315-7) descreve duas interessantes peculiaridades. A primeira delas diz respeito a arbitrariedade da linguagem escrita. Se na linguagem falada a criança age voluntariamente e pronuncia as palavras automaticamente, na escrita ela precisa ter consciência da estrutura sonora das palavras, da estrutura sintática da frase e de toda a estrutura semântica do conjunto a fim de que o texto escrito se torne o mais inteligível possível ao interlocutor ausente. Isto acontece porque a linguagem escrita aparece depois da linguagem interior (ao contrário da linguagem externa que se interioriza posteriormente) e, assim sendo, a estrutura gramatical da linguagem interior que é altamente predicativa e abreviada – já que não precisamos explicar para nós mesmos sobre o que estamos pensando – precisa ser totalmente organizada na linguagem escrita a fim de permitir coerência no texto. A outra peculiaridade é o fato de que na escrita a intencionalidade de seu emprego é consciente e arbitrária. Se por um lado a criança utiliza a fala de forma inconsciente, sem precisar parar para pensar que agora vai começar a falar, na escrita seu uso é intencional. Dessa forma “*A escrita leva a criança a agir de modo mais intelectual. Leva-a a ter mais consciência do próprio processo de fala*” (ibidem, p. 318).

O resumo das observações de Vigotski a respeito da escrita, constatando que ela é um processo absolutamente diferenciado da fala, mais complexo por ser intencional e consciente, levou-o a duas importantes conclusões:

[...] ela (a constatação citada) nos explica por que o aluno escolar apresenta tamanha divergência entre sua linguagem falada e a linguagem escrita; essa divergência é determinada e medida pela divergência de níveis de desenvolvimento da atividade espontânea, não arbitrária e inconsciente, por um lado, e da atividade abstrata, arbitrária e consciente, por outro; 2) quanto ao problema da relativa maturidade das funções vinculadas à escrita até o momento em que ela começa a ser estudada, vemos no primeiro ponto de vista uma coisa impressionante: até o momento de iniciar-se o estudo da escrita, todas as funções psíquicas básicas em que ela se assenta ainda não concluíram ou sequer iniciaram o verdadeiro processo de seu desenvolvimento; a aprendizagem se apóia em processos psíquicos imaturos que apenas estão iniciando o seu círculo primeiro e básico de desenvolvimento (*Loc. cit.*).

Quanto a segunda conclusão, Vigotski esclarece que trata-se de uma lei geral em todos campos do ensino escolar, entretanto, o aprendizado na escola no caso da escrita, por exemplo, permite o desenvolvimento a um nível superior do pensamento no sentido de possibilitar a conscientização de uma atividade que já existia para a criança, porém de forma inconsciente. *“Vemos que toda aprendizagem escolar, tomada no aspecto psicológico, gira sempre em torno do eixo das novas formações básicas da idade escolar: a tomada de consciência e a apreensão”* (ibidem, p. 321).

Assim, enquanto que para a Psicologia Histórico-Cultural o processo de aquisição da escrita, assim como toda a aprendizagem escolar é decorrente da realidade social e permite o desenvolvimento da consciência, elevando o pensamento a um nível superior, na teoria piagetiana, quaisquer que sejam os conhecimentos a serem adquiridos, esse processo se dá de acordo com **esquemas assimilativos**, ou seja, o ser vivo se organiza em relação ao meio selecionando as condutas mais adequadas à sua adaptação (assimilação e equilíbrio) a este meio (MARSIGILIA; MARTINS, 2010, p. 7). Isto é, o ser humano, como qualquer outro ser vivo aprende de acordo com suas necessidades individuais e não sociais. Discutindo as contribuições de Emília Ferreiro e Ana Teberosky para o construtivismo, Azenha (2006, p.90-91, grifos nossos) destaca que tais autoras teriam fornecido uma grande contribuição para o professor pois sua obra, “Psicogênese da Língua Escrita” (1999) “ (...) *é a demonstração de que a aprendizagem da escrita tem um caráter evolutivo. A descrição dos padrões evolutivos configurados pelas hipóteses de aquisição comprova a existência de um desenvolvimento natural da escrita*”. É esse caráter “natural” da escrita que leva as autoras a afirmarem que *“Isto equivale a colocar o sujeito da aprendizagem no centro do processo, e não aquele que, supostamente conduz essa aprendizagem”* (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.30).

Analisando o destaque que Ferreiro e Teberosky fazem quando avaliam que crianças de baixa renda chegam a escola com menos conhecimentos do que as de classe média, de que não existe nenhuma conduta que seja exclusiva para um grupo social, Marsiglia e Martins (2010, p. 9, grifos nossos) afirmam:

Concordamos que não há condutas exclusivas de um grupo ou outro como algo inato ou que nem todas as crianças possam aprender. Entretanto, essa possibilidade depende das condições objetivas de acesso ao conhecimento. As crianças que detém a cultura de forma mais apurada são aquelas que tiveram mais chance de apropriação do patrimônio humano-genérico, dentro e fora da escola. Quando chegam à alfabetização, terão níveis diferentes de posse dos instrumentos que lhe possibilitarão dominar a escrita mais rápida ou lentamente. Bem, mas então, estamos confirmando o discurso de que as crianças aprendem **apesar** da escola e não **por causa** dela, coreto? Não. Ao contrário! Se foi possível que Emília Ferreiro e Ana Teberosky pudessem concluir que não há diferenças entre grupos sociais na aquisição da escrita,

isso é devido ao fato de que ambas frequentavam a escola durante a pesquisa. Idealização, porém, é acreditar que não há nada a se fazer sobre isso, perpetuando a naturalização dos “tempos” e necessidades dos indivíduos. Mais que isso: **defendemos que é a escola que pode, por meio de suas ações intencionalmente programadas, garantir à classe trabalhadora o acesso aos bens culturais.**

É fato que a aprendizagem da leitura e da escrita não podem converter-se em meras tarefas mecânicas sem nenhum sentido para a criança, como a psicologia tradicional aborda, como uma complicada habilidade motora. Por outro lado, isto não quer dizer que deva ser tratada como um objeto de conhecimento do qual a criança pode se apropriar sozinha, de forma quase espontânea. A psicologia histórico-cultural defende se apropriar do uso funcional da escrita, o que somente é possível pela sua inserção na escola e pela atuação direta e sistemática do professor (TULESKI; EIDT, 2007).

Uma discussão de extrema relevância é levantada por Marsiglia e Martins (2010) sobre a abordagem que o construtivismo confere às questões ortográficas da escrita. Os aspectos gramaticais e ortográficos no construtivismo são derivados da produção textual, muito mais valorizada dentro dessa concepção. A discussão travada por essas autoras é que tamanha valorização da produção textual em detrimento dos aspectos ortográficos (que apareceriam “naturalmente” em consequência dessa produção textual) acaba por impedir etapas no ensino que sejam voltadas aos aspectos notacionais. Ensinar ortografia de forma indireta pode privar o indivíduo de *aprender* a ortografia, tendo em vista que, na forma indireta, a sua atenção não estaria voltada aos aspectos notacionais da escrita e sim, à tarefa que está realizando. É por isso que na aquisição da linguagem escrita, a concepção sócio-histórica defende que

[...] é preciso fixar certos automatismos, incorporá-los, isto é, torná-los parte de nosso corpo, de nosso organismo, integrá-los em nosso próprio ser. Dominadas as formas básicas, a leitura e a escrita podem fluir com segurança e desenvoltura. À medida que vai se libertando dos aspectos mecânicos, o alfabetizando pode, progressivamente, ir concentrando cada vez mais sua atenção no conteúdo, isto é, no significado daquilo que é lido ou escrito. Nota-se que libertar, aqui, não tem o sentido de se livrar, quer dizer abandonar, deixar de lado os ditos aspectos mecânicos. A libertação só se dá porque tais aspectos foram apropriados, dominados e internalizados, passando, em consequência, a operar no interior de nossa própria estrutura orgânica. Pode-se-ia dizer que o que ocorre, neste caso, é uma superação no sentido dialético da palavra. Os aspectos mecânicos foram negados enquanto elementos externos e afirmados como elementos internos (SAVIANI, 2007, p. 20).

Os estudos da psicologia histórico-cultural deixam nítido que não é a compreensão que gera o ato, mas o contrário, o ato que gera a compreensão, da mesma forma que foi a ação

sobre a natureza, ou seja, o trabalho, que levou a necessidade do homem do desenvolvimento da linguagem e do aprimoramento do pensamento mediado por ela (TULESKI; EIDT, 2007). A linguagem é produto da atividade de várias gerações humanas precedentes. A criança se apropria da linguagem; aprende a falar e entender, formam-se capacidades e funções especificamente humanas como a de ouvir e a articular a fala. Obviamente que, para que tais funções se desenvolvam é necessário que a criança possua os órgãos da audição e da fala enquanto característica hereditariamente herdadas, mas a existência por si só de tais órgãos não leva ao conseqüente desenvolvimento de tais funções. É a existência da linguagem no ambiente da criança que pode explicar tal desenvolvimento. “(...) *embora, no início, a linguagem seja uma forma de comunicação entre o adulto e a criança, a linguagem vai assim gradualmente se transformando em uma forma de organização da atividade psicológica humana*” (LURIA, 2006a, p. 197). É sobre essa base que afirmamos o caráter social do processo de aquisição da escrita e do processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

4. OS PRINCÍPIOS CONSTRUTIVISTAS ESTÃO ENRAIZADOS NAS TEORIAS “SOCIOINTERACIONISTAS” E “SÓCIO-HISTÓRICAS” DA FONOAUDIOLOGIA

No Brasil, apenas 27% das crianças que ingressam na primeira série, terminam o primeiro grau. Os dados do Ministério da Educação mostram que apenas 5% dos pesquisados pelo órgão podem ser considerados leitores competentes e 7% conseguem resolver problemas de matemática de forma competente, o que permite a conclusão de que a expansão da educação vivenciada pelo país devido ao aumento do número de vagas não foi acompanhado pelo crescimento da escolarização efetiva. A constatação desta realidade leva ao questionamento de avaliações que buscam encontrar no indivíduo as respostas para os problemas sociais do processo de ensino, transferindo a culpa do seu fraco desempenho para o âmbito individual do processo de aprendizagem, contribuindo, desta maneira, para o fortalecimento das rotulações na criança dos chamados distúrbios de aprendizagem (TULESKI; EIDT, 2007).

Massi (2007) explica que as primeiras descrições, indicando dificuldades de aprendizagem da escrita, ocorreram no final do séc. XIX quando surgiram na França escolas públicas elementares, ou seja, no momento em que se inicia um processo de massificação do acesso a escola. Contudo, apesar dessas dificuldades terem sido detectadas no interior da escola, o termo “dislexia” é originário da área médica. Surgiu para categorizar as crianças que apresentavam alguma dificuldade de aprender a ler e escrever e foi transposta da terminologia “dislexia adquirida”, utilizada até aquele momento para classificar aqueles adultos que, ao sofrerem algum tipo de lesão cerebral, tinham alterada sua capacidade de ler e/ou escrever.

Com isso, uma patologia denominada dislexia adquirida, relacionada a sujeitos adultos com lesão cerebral, parece ter servido de esteio para determinar uma visão equivocada, que toma questões e fatos lingüísticos referentes à apropriação da escrita como sinais de uma suposta doença de aprendizagem. Partindo desta visão, tomou-se um problema orgânico – uma lesão cerebral – como parâmetro para classificar e definir situações que dizem respeito a aspectos sociais, econômicos e culturais, refletidos no sistema escolar (Massi, 2007, p.28).

Assim, algumas das principais pesquisadoras da Fonoaudiologia no campo da educação (BERBERIAN, 2003; GIROTO, 2006; MASSI, 2007) avaliam como “preocupantes” as abordagens nos estudos de linguagem que desconsideram as suas determinações culturais, sociais e ideológicas, priorizando a mensuração e a descrição. Afirmam que faltam nessas concepções, puramente orgânicas, considerar aspectos

relacionados à educação, cultura e família, que, segundo as autoras, caracterizam uma visão da linguagem na educação e na Fonoaudiologia que desconsideram os “*usos e valores atribuídos à leitura e a escrita*”(MASSI *et al*, 2003, pg. 40). Para Giroto (2006), a contextualização sócio-histórica da relação saúde e educação no momento em que surgem as primeiras práticas fonoaudiológicas no ambiente escolar, no início do séc. XIX, bem como no momento atual, seria um importante passo para compreensão sobre o surgimento da Fonoaudiologia e, assim, sobre a direção que este campo do conhecimento oferece às dificuldades apresentadas pelas crianças no processo de apropriação da escrita.

Seus estudos apontam para uma massiva dominância da filosofia positivista na ciência à época do surgimento da Fonoaudiologia, operando “*um reducionismo conferido à linguagem e ao sujeito e, conseqüentemente, à saúde e à aprendizagem da leitura e da escrita, compreendidos à margem dos aspectos sócio-políticos, econômicos e culturais*” (GIROTO, 2006, p. 27-8). Assim, a atuação fonoaudiológica teria surgido com uma grande influência da área médica no olhar para as dificuldades de aquisição da escrita e com uma grande alienação desse profissional em relação aos fatores sócio-históricos presentes neste processo.

Aprofundando sua investigação histórica, Giroto (*ibidem*) afirma concordar com a divisão (não-linear, destaca) da história da alfabetização no Brasil em quatro momentos: 1. combate aos métodos sintéticos das cartilhas de soletração e silabação, 2. disputa entre o método sintético e o analítico, baseado em cartilhas de palavração, sentençação e historieta, 3. disputa entre o método analítico e o misto, assim como o surgimento da Escola Nova. Segundo a autora, o terceiro e o quarto momentos teriam uma importância significativa para a compreensão da direção apontada pela Fonoaudiologia hoje no ambiente escolar. Ela destaca, sobre o terceiro momento:

Também foi nesse momento histórico que a importância do método foi relativizada e as idéias de Lourenço Filho (1934, 1940, 1960, 1978), expoente do movimento da **Escola Nova**, tiveram grande repercussão com a divulgação: dos testes ABC; das idéias de maturidade e de necessidade de pré-requisitos para a alfabetização; e da disseminação do enfoque mais comportamental na explicação das questões relativas à leitura e à escrita, compreendidas a partir de habilidades visuais, auditivas e motoras, e reduzidas, ainda, à noção de instrumentos utilizados na aquisição de conteúdos escolares. (GIROTO, 2006, p. 29-0, grifos nossos).

Concomitante com o terceiro momento, o positivismo influenciou bastante os estudos na Medicina dirigidos ao processo de aprendizagem e, dessa forma, contribuiu para a constituição de um conceito de normalidade baseado na ausência de doença que chegou a

escola, conceituando aqueles que fugiam ao padrão como portadores de possíveis distúrbios e transformando aspectos sociais em biológicos-individuais. “*É sob essa base epistemológica da Medicina, vinculada ao contexto sociopolítico-econômico desse período, que a Fonoaudiologia foi constituída atrelada à Educação*” (GIROTO, 2006, p. 33). O quarto momento, por sua vez, é marcado pela grande repercussão do construtivismo, com especial destaque para os trabalhos de Emília Ferreiro e colaboradores na área da educação. Segundo Giroto (*ibidem*, p. 35-6, grifos nossos):

A fundamentação desses estudos (...) surgiu da epistemologia genética de Piaget (1978), que defendia a idéia de que a construção do pensamento obedece a uma lógica interna e universal, constituída por meio de um processo evolutivo, cujas etapas são alcançadas pelo sujeito a partir de sua interação com o meio (...). As idéias expostas nesses estudos marcam (...) a inovação do sistema educacional brasileiro, por proporem a **desmetodização do ensino, com o deslocamento da ênfase sobre o que se ensina para o como se aprende, uma vez que a aprendizagem da leitura e da escrita passa ser compreendida como um processo construtivo, que também envolve processos de reconstrução** (...).

Assim, depois de um início voltado para a patologização dos distúrbios da comunicação com uma atuação predominantemente curativa, a Fonoaudiologia vem, nos últimos anos, rediscutindo a sua atuação na escola onde, de acordo com Giroto (2001), ganhou lugar um grande número de propostas sobre sua ação de prevenção e promoção da saúde, atuando de forma crítica em relação às concepções que concebem os “desvios” que acontecem no processo de apropriação da escrita devido a questões sociais como problemas orgânicos ou psicológicos do indivíduo.

É nesta perspectiva que Massi (2007) analisa as definições que órgãos internacionais conferem à chamada “dislexia”. Para a World Federation of Neurology (Europa) a dislexia é “*um transtorno de aprendizagem da língua escrita que ocorre **apesar da inteligência normal, da ausência de problemas sensoriais ou neurológicos, de instrução escolar considerada adequada e de oportunidades socioculturais suficientes***” (*ibidem*, p.40, grifos nossos). Seguindo a mesma lógica, a definição que é, majoritariamente, aceita nos Estados Unidos, aprovado pelo Congresso Nacional deste país, reconhece a dislexia como um transtorno específico de linguagem, sinalizando os fatores que *não podem* causar a dislexia: “*é uma perturbação no processo de apropriação da escrita que se caracteriza por não contar com qualquer explicação causal capaz de justificá-la*” (*ibidem*, p.41).

Para as psicólogas Silvana Tuleski e Nádia Eidt (2007) existe uma confusão em relação aos conceitos e na apresentação dos fatores intrínsecos e/ou extrínsecos como possível causa das dificuldades observadas. Segundo as autoras, a definição mais aceita para distúrbio

de aprendizagem, afirma que estes ocorrem em detrimento de uma disfunção do sistema nervoso central. Assim, a disfunção neurológica diferenciaria o *distúrbio* de aprendizagem das chamadas *dificuldades* de aprendizagem. Tomando-se essa definição por base, as autoras encontraram que apenas 3 a 5% das crianças apresentariam distúrbios de aprendizagem, enquanto que 40% possuiriam apenas dificuldades. No entanto, no âmbito escolar e em atendimentos especializados, o índice de crianças que foram caracterizadas como portadoras de distúrbios é muito maior do que 3 a 5%.

Os elevados índices de dificuldades e distúrbios de aprendizagem existentes na realidade brasileira nos convidam a pensar nos desdobramentos de diagnósticos indevidos, resultantes, em nossa opinião, de concepções negativas sobre a criança e seu desenvolvimento e de práticas educacionais e avaliativas que desconsiderem a política educacional do país; a qualidade da escola oferecida a seus usuários; a relação professor-aluno; a metodologia de ensino, a adequação do currículo e o sistema de avaliação adotado; diferenças sociais e culturais que não são respeitadas no sistema de ensino; a família – que ainda é vista como aquela que desvaloriza a educação formal em detrimento do trabalho, etc., responsabilizando a criança pelo não-aprender (TULESKI; EDIT, 2007, p. 533).

Assim, não existe uma clareza suficiente na literatura para estabelecer as diferenças entre as alterações orgânicas, relacionadas à clínica, e as dificuldades apresentadas pelas crianças no processo de aquisição da escrita. Diante dessa realidade, algumas pesquisadoras da Fonoaudiologia que discutem a atuação na área da educação, consideram que classificações como “*pré-disléxicas, disléxicas, disgráficas, disortográficas, portadoras de distúrbios de aprendizagem e de leitura e escrita*” (BERBERIAN *et al.*, 2006, p.21) para crianças de 5 a 8 anos que ainda estão adquirindo a linguagem escrita são bastante questionáveis e, mais do que isso, estas pesquisadoras apontam que apenas analisando o processo de aquisição da escrita com base na teoria sócio-histórica é possível reconhecer que os alarmantes dados sobre as condições da escrita de ampla parcela da população brasileira demonstram uma história de desigualdades, de forma que as concepções que culpam o sujeito e descrevem suas manifestações em detrimento de discutir os determinantes culturais, ideológicos e sociais que estão por trás de tais manifestações devem ser superadas (*ibidem*). É com base nesta concepção que consideramos que tais autoras – leia-se Berberian (2003, 2006, 2007), Massi (2003, 2007), Giroto (2001, 2006, 2007) e colaboradoras – representam o que de há mais avançado na Fonoaudiologia, no sentido de, reconhecendo a importância do contexto histórico-social no processo de aquisição da escrita, apresentarem o mais rico arcabouço teórico que justificam a explicação que oferecem ao fenômeno estudado, apesar dos limites na concepção da formação humana.

4.1 O PRINCÍPIO FUNDANTE DO SER SOCIAL NÃO É A LINGUAGEM.

Apesar do avanço que representam por considerarem o contexto social e histórico que permeia o processo de aquisição da escrita, este grupo de autoras, auto intituladas “sociointeracionistas” ou mesmo “sócio-históricas”, caem em algumas contradições em relação à teoria que dizem tomar como concepção epistemológica, a sócio-histórica.

Criticando ações fonoaudiológicas na escola que enxergam esse ambiente apenas como espaço para identificação precoce de problemas, Giroto e Omote (2007) afirmam que tal prática leva a uma compreensão reducionista a respeito da linguagem, do sujeito, da aprendizagem e da saúde, e completam:

Tal reducionismo perpetua uma concepção de linguagem determinada por sua compreensão como externa ao sujeito, ao destituí-la de **seu papel constitutivo desse sujeito** e ao deixar de considerá-la como resultado de práticas sociais – portanto, de natureza dialógica e ideológica (...). Em razão dessa compreensão, **o sujeito não tem sido interpretado como constituído na e pela linguagem**, mas como alguém que não participa de tal constituição (...) (*ibidem*, p. 81-2, grifos nossos).

De acordo com os autores, é esse tipo de reducionismo que tem levado o professor e o fonoaudiólogo à incompreensão sobre a natureza das dificuldades apresentadas pelas crianças no processo de aprendizagem e por isso, tem levado à patologização dessas dificuldades por ambos os profissionais. De igual maneira, no capítulo em que apresenta o referencial teórico de seu trabalho, Gisele Massi (2007) explica que procura integrar uma “visão abrangente da linguagem” (p. 53) que ultrapassa as concepções que fogem da historicidade do sujeito e do fenômeno linguístico, defendendo que a linguagem deve ser focalizada “*na dimensão contextual social em que os homens, por ela, atuam sobre os outros, na dimensão subjetiva em que, por ela, os homens se constituem como sujeitos, na dimensão cognitiva em que, por ela, os homens atuam sobre o mundo estruturando a realidade*” (COUDRY apud MASSI, 2007, p. 53, grifos nossos).

Integrando seus estudos de uma análise detalhada sobre o construtivismo, Duarte (2006) levanta a hipótese de que o construtivismo é tão representativo do ideário pós-moderno presente hoje na educação que se torna praticamente a mesma coisa falar em pós-modernismo e construtivismo, isto porque os principais pilares construtivistas são ressaltados pelo pós-modernismo como essenciais no desenvolvimento da ciência cuja tradição estaria em crise, para os pós-modernos. Mais do que isso, o autor acredita que um estudo aprofundado sobre os fundamentos filosóficos do pensamento “neoliberal” deve revelar significativas aproximações entre esse pensamento e as concepções pedagógicas contidas no lema “aprender

a aprender”. Assim, Duarte (*ibidem*) afirma que o chamado “pós-modernismo” atua como um complemento às políticas neoliberais, mesmo que muitos autores não tenham consciência disso:

Os pensadores neoliberais não estão sozinhos nessa tarefa de reprodução, no plano ideológico, da ordem capitalista contemporânea. A eles juntam-se, mesmo sem saber, os pensadores pós-modernos. Quando afirmamos que os pós-modernos são aliados dos neoliberais mesmo sem disso terem conhecimento, estamos enfatizando que esta aliança existe mesmo que os pensadores pós-modernos acreditem estar fazendo análises críticas da sociedade contemporânea e estamos também enfatizando que alguns autores, mesmo não se apresentando como pós-modernos e mesmo acreditando adotarem posições políticas de esquerda, podem estar endossando os postulados centrais do pós-modernismo e, dessa forma, ainda que contrariamente às suas intenções, contribuindo para a reprodução da ordem capitalista neoliberal (*Op. cit.*, p. 75-6).

Assim, algumas apropriações indevidas da obra de Vigotski teriam sua origem na concepção pós-moderna, mesmo que alguns desses autores se apresentem como marxistas ou neomarxistas. Uma das principais características desse tipo de apropriação pós-moderna é “*a defesa da centralidade das interações discursiva (a linguagem) na constituição do ser social, por oposição à concepção marxista, para a qual o trabalho é o princípio fundante do ser social*” (*ibidem*, p.22).

De fato, quando as autoras da fonoaudiologia colocam a linguagem como centro no processo constitutivo do sujeito – ex.: “*consideramos que a linguagem deve ser abordada como **constitutiva** dos processos semióticos e **dos sujeitos** (...)*” (BERBERIAN, 2003, p.21, grifos nossos) – adotam uma posição contrária aos princípios da teoria que se reivindicam, a sócio-histórica. De acordo com Ferreira (2008), “constituir” significa “*Ser parte essencial de; **formar, compor** (...)*” (p.261, grifos nossos). Isto significa que, para Berberian (2003), Giroto e Omote (2007) e Massi (2007), o sujeito é constituído pela linguagem, isto é, o ser humano é *formado* pela linguagem. Nas obras estudadas, a linguagem não aparece como fator histórico social ligado à atividade humana, cuja principal destas atividades é o trabalho. A concepção de linguagem das autoras como “fruto do trabalho coletivo, histórico e social” (MASSI, 2007) é concepção de linguagem como resultado das disposições internas de cada sujeito colocadas em comunhão coletivamente e não há nada em comum com a concepção da linguagem como fruto da necessidade histórica dos homens em comunicar os resultados da sua atividade material.

Massi (2007) vai ainda mais além ao defender que “*a consciência é determinada pela interação verbal*” (p.63), apresentando, dessa forma, uma concepção idealista a cerca da formação humana que se distancia absolutamente da concepção marxista para a qual a

consciência é determinada pela atividade material humana. Assim, mesmo que não seja a intenção dessas autoras, a defesa da linguagem como elemento constitutivo do sujeito corrobora para o fortalecimento de concepções que destituem o ser humano da realidade social concreta – sob a qual ele pode operar transformações – transportando-o para o nível intrapessoal, subjetivo e, portanto, individual. Não há atividade material sem linguagem, é verdade; entretanto, de forma dialética, também não pode haver linguagem que não seja fruto da atividade material humana. Em nossa concepção, esse tipo de defesa não só *não* se afasta das teorias organicistas, por essas autoras criticadas – ao traduzir, no fim das contas, o desenvolvimento da consciência para o aspecto individual –, como se aproxima do naturalismo construtivista.

4.2 A ÊNFASE NO ASPECTO BIOLÓGICO NÃO É SUPERADO NA FONOAUDIOLOGIA

A aproximação das auto-intituladas teorias “sócio-históricas” e “sociointeracionistas” com os princípios do naturalismo construtivista fica ainda mais nítida quando estas se propõem à detalhar o que concebem como “linguagem constitutiva do sujeito”. Existiriam dois modos da ação da linguagem ser enfocada como constitutiva do sujeito.

Um deles (um dos modos), relacionado à interferência da língua na construção de raciocínios lógicos-lingüísticos, pode ser exemplificado mediante análise do processo de apropriação da linguagem, quando a criança produz verbos tais como: “fazi”, “di”, “cabeu”; ou, ainda, quando ela constrói estruturas sintáticas do tipo: “Quem saiu esse esmalte do dedo?” Tanto a produção do enunciado como as construções verbais **não podem ser explicadas como resultado da interação estabelecida com o adulto. Antes disso, devem ser atribuídas à análise e à reflexão que a própria criança faz** acerca de itens lexicais submetidos a formas estabilizadas do sistema lingüístico, bem como das estruturas sintáticas de enunciados (MASSI, 2007, p.78, grifos nossos).

Isto é, uma das provas de que a linguagem é constitutiva do sujeito seria o fato de que a **própria criança** (com suas próprias estruturas) reflete sobre o sistema lingüístico e formula, a partir dessa reflexão individual, algumas construções verbais de maneira que tal produção *“não pode ser explicada como resultado da interação estabelecida com o adulto”*. Consideramos que esta maneira de conceber a apropriação da linguagem é a tradução da teoria piagetiana para o campo da fonoaudiologia. Afinal, é Piaget quem sustenta a tese de que a formação humana é influenciada por uma dupla de fatores, o meio e as características biológicas que o ser humano já traz ao nascer, de forma que, em última instância, são sempre

as características biológicas que se sobrepõem na definição dos processos de desenvolvimento do homem.

Lembramos que em nossa discussão sobre concepção de indivíduo, destacamos que a teoria sócio-histórica e a psicologia histórico-cultural não desconsideram que a constituição do indivíduo perpassa pela existência de características biológicas, mas não as tomam como ponto de partida para constituição do indivíduo, mas, por outro lado, considera que a individualidade é resultado de transformações da experiência sócio-histórica. Entretanto, para Piaget (2007, p. 70), *“é, portanto, pelo próprio interior do organismo e não (ou não somente) pelo canal das experiências exteriores que se faz a junção entre as estruturas do sujeito e as da realidade material”*. Não seria exatamente esta a concepção de Gisele Massi ao afirmar que é resultado da reflexão da própria criança e não da interação com os adultos (experiências exteriores)?

Seguindo este mesmo percurso, Giroto (2006) faz uma afirmação que acreditamos ratificar as nossas observações sobre o enraizamento do construtivismo na Fonoaudiologia. Segundo a pesquisadora,

Há que considerarmos que a criança, ao chegar à escola para iniciar o processo formal de escolarização, traz consigo um modelo **intuitivo** de texto, em que as marcas da oralidade são bastante visíveis. A maior conscientização, por parte da criança, acerca das diferentes possibilidades de uso da escrita favorece o conhecimento a respeito dos gêneros sob os quais um texto pode ser construído. A construção de um novo modelo de texto pode ser considerada positiva, **se a criança é capaz de compreender essas diferentes possibilidades de uso da escrita**, ou negativa, se a criança passar a se utilizar apenas da forma mecânica e padronizada pela escola para caracterizar tais possibilidades (GIROTO, p. 46, grifos nossos).

Um dos mais importantes pilares do construtivismo é a defesa de que o conhecimento não é algo que se refere ao mundo exterior, ele é sempre algo subjetivo, que *“não existe fora da mente de uma pessoa”* (DUARTE, 2006, p.94). Assim, Giroto parte do pressuposto de que a criança já traz consigo alguma espécie de “intuição” sobre o texto antes de iniciar o processo de alfabetização e esta intuição deve ser levada em consideração no processo de escolarização. Parte-se, dentro da concepção biológica, da lógica de que a criança traz algo intuitivo antes de acessar o ensino formal, da lógica inversa à proposta por Vigotski: ao contrário de a aprendizagem anteceder ao desenvolvimento, servindo como um impulso ao mesmo; ela leva em consideração o nível de desenvolvimento infantil para só então proceder a educação, privando, dessa maneira, a criança de desenvolver ao máximo as suas funções psicológicas superiores em detrimento de levar em consideração aquilo que ela já traz consigo.

Esta concepção é claramente verificada na segunda parte da citação de Giroto, quando a autora afirma que a construção de um novo modelo de texto pode ser considerada positiva ou negativa pela criança, e quem vai definir esse resultado são as características da própria criança: “*A maior conscientização, **por parte da criança**, acerca das diferentes possibilidades de uso da escrita favorece o conhecimento a respeito dos gêneros sob os quais um texto pode ser construído*” Quanto mais consciente a criança for, mais favorável será o conhecimento a respeito dos gêneros do texto. Clarificando: “*se ela é capaz de compreender as diferentes possibilidades do uso da escrita*”, positivo, caso contrário, o resultado é negativo. Assim, a responsabilidade recai sobre o sujeito de forma que a tradução desta abordagem é a de que o sujeito assimila as imposições do meio de acordo com suas próprias características e a interação social, por mais que seja ressaltada, acaba sendo colocada em segundo plano dentro dessa abordagem. Esta é a concepção piagetiana de aprendizagem aqui enriquecida pela Fonoaudiologia.

4.3 A VALORIZAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS DO SUJEITO EM OPOSIÇÃO À TRANSMISSÃO DOS CONHECIMENTOS.

A concepção de que cada sujeito traz consigo uma carga de características biológicas e/ou psicológicas que constituem a sua individualidade possui alguns desdobramentos teóricos. O principal deles é a valorização excessiva da individualidade e da subjetividade do sujeito, daquilo que a criança já traria consigo, em detrimento da transmissão do saber sistematizado pelo professor e pela escola. Contudo, Martins (2006) explica que a personalidade, ou seja, aquilo que a pessoa sente, pensa e faz, não é algo natural, ou seja, não está presente na criança desde o seu nascimento, mas trata-se de uma formação psicológica resultante das relações vitais que os indivíduos mantêm com o mundo físico e social. Assim, ao nascer, o que a criança dispõe não é de uma personalidade, mas sim de traços idiossincráticos que constituem a sua individualidade (e não sua personalidade), sendo, portanto, diferentes as propriedades que constituem o homem como indivíduo daquelas propriedades que constituem a sua personalidade.

Segundo Duarte (2006, p.22-3), a defesa da “*interação linguística como um processo social e democrático de construção coletiva do saber, através da negociação de significados culturais, por oposição às concepções pedagógicas que defendem o princípio de que cabe ao professor e à escola a transmissão de conhecimento*” é mais uma apropriação que o pós-modernismo faz da obra de Vigotski. As principais consequências desse pensamento são, de acordo com a análise feita por nós: 1. A valorização excessiva das características individuais

do sujeito em detrimento da negação da *transmissão* dos conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade; 2. A negação dos conhecimentos sistematizados em detrimento do espontaneísmo. Nas chamadas teorias “sociointeracionistas” e “sócio-históricas” da Fonoaudiologia encontramos traços dessas duas características pós-modernas.

Discutindo o momento em que a alfabetização no Brasil começa a receber influência direta do construtivismo, Giroto (2006, p. 36) afirma:

Esse sujeito, antes submetido à “pedagogia da transmissão de conhecimentos”, passa a ser considerado, então, **agente de sua aprendizagem** (apesar de se caracterizar, ainda, como um sujeito constituído, pronto, à margem das implicações sócio-históricas e ideológicas). Isso representa um avanço para a época que caracteriza o quarto período (...).

Aqui, Giroto critica a escola tradicional que “transmite os conhecimentos” e considera um avanço a teoria construtivista que toma o sujeito como “agente de sua aprendizagem”. Giroto é ainda mais enfática no combate à transmissão dos conhecimentos quando coloca no mesmo patamar as concepções biológicas do processo de aquisição da escrita e a metodologia da “pedagogia da transmissão dos conhecimentos”, situando as duas como responsáveis pelo reducionismo que embasou atuações educacionais e fonoaudiológicas na escola sobre as concepções de saúde, aprendizagem e linguagem (p.35). A sua principal crítica à essas teorias diz respeito à forma como abordam os “erros” que as crianças apresentam no processo de apropriação da escrita. Ela explica:

Como bem enfatizam os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997, p. 29), levar em conta os aspectos notacionais divergentes das convenções ortográficas não implica desconsiderá-los, pois “[...] a correção é bem vinda, sempre que informativa. O problema é que, para decidir quando e qual correção é informativa, deve-se poder interpretar o erro – o que exige conhecimento nem sempre disponível”. A necessidade de promoção da aquisição de conhecimentos, por parte do aluno, relativos ao uso adequado dessas convenções ortográficas é, portanto, reconhecida, neste estudo, inclusive como forma de inclusão escolar. O que não se coaduna com a posição aqui assumida é a interpretação que, freqüentemente, professores e fonoaudiólogos têm a respeito desses aspectos, no que se refere à sua patologização. Do mesmo modo que também se entende que o combate à medicalização desses aspectos não justifica a “pedagogização” de eventuais problemas de natureza orgânica, que não podem ser resolvidos pelo professor. Assim, a ênfase em tais aspectos deve proporcionar, principalmente, a reflexão do aluno sobre as possibilidades de representação de diferentes aspectos da escrita, em diferentes contextos de uso de tal modalidade de linguagem (GIROTO, 2006, p.26).

“A defesa da necessidade de os estudos e pesquisas educacionais romperem com paradigmas já “superados” de racionalidade científica (...)” (DUARTE, 2006, p.22-3) é

mais uma características das apropriações pós-modernas da obra de Vigotski. Giroto caminha nesta perspectiva ao propor a superação da já ultrapassada “pedagogia da transmissão dos conhecimentos”. Assim, a autora reconhece a necessidade da aquisição de novos conhecimentos e da correção quando ela é “informativa”. Informativa, entretanto, neste caso, não quer dizer *ensinar* o correto, mas sim “*proporcionar, principalmente, a reflexão do aluno sobre as possibilidades de representação de diferentes aspectos da escrita*”. Isto é, o mais importante não é aprender o conhecimento, mas aprender a refletir sobre ele! Nenhuma coincidência com a “pedagogia do aprender a aprender” tão valorizada por Piaget. Lembramos que, para Piaget, a transmissão dos conhecimentos pelo adulto como método de ensino é colocada em segundo plano, pois, segundo ele, a criança só pode assimilar o conhecimento a partir de suas estruturas internas, através de uma “reinvenção”.

Isto porque, para Piaget, se a inteligência é uma adaptação e toda adaptação repousa numa necessidade, logo a inteligência repousa numa necessidade, num interesse. O interesse verdadeiro surgiria quando o sujeito se identifica com o objeto, encontrando nele um meio de expressão e um alimento às suas necessidades. É por isso que Piaget (2010, p. 143) defende a escola nova: “*Quando a escola ativa exige que o esforço do aluno venha dele mesmo sem ser imposto, e que sua inteligência trabalhe sem receber os conhecimentos já todos preparados de fora, ela pede simplesmente que sejam respeitadas as leis de toda inteligência*”. Essa perspectiva é recorrente na Fonoaudiologia. Numa coletânea de textos sobre a aquisição da escrita organizada por Berberian, Massi e Guarinello, a fonoaudióloga Ana Paula Ramos (2003), ao fazer uma crítica à correção exagerada do erro na forma, explica que no construtivismo, por ela defendido, “*o sujeito deve ser ativo e necessita comprometer-se com o próprio aprendizado*” (p.70).

É para combater colocações como esta que a pedagogia histórico-crítica, de base materialista histórico-dialética, defende o trabalho educativo no processo de formação humana, produzindo em cada indivíduo particularmente a humanidade como um todo, a partir do momento em que o indivíduo se apropria dos elementos culturais produzidos historicamente pela humanidade e que são necessários ao seu processo de humanização. (DUARTE, 2003). Essa perspectiva aborta a visão biologizante do construtivismo.

4.4 O ESPONTANEÍSMO EM OPOSIÇÃO À EDUCAÇÃO SISTEMÁTICA.

A segunda consequência do pensamento pós-moderno quando afirma que o conhecimento é fruto do “saber compartilhado” e não da transmissão dos conhecimentos é a negação do conhecimento sistematizado em função da valorização daquilo que a criança

“pode produzir espontaneamente”. Na Fonoaudiologia, podemos encontrar esta concepção em algumas obras.

Tomando como base uma concepção de linguagem que é fruto do trabalho coletivo, histórico e social, Massi (2007) afirma que o processo de aquisição da escrita não pode ser compreendido como

[...] a emergência de um sistema lingüístico predeterminado ou de um modelo que se reproduz. Antes disso, constitui um processo conjunto de construção de objetos lingüísticos envolvendo o jogo dialógico, a utilização do interlocutor como base para parâmetros de uso e estruturação da escrita, a construção conjunta da significação. Essa perspectiva nos possibilita interpretar os chamados erros e faltas durante a construção da escrita não como manifestações de uma doença – sintomas disléxicos –, mas como fatos integrantes do próprio processo de construção dessa modalidade de linguagem. Afinal, a apropriação da escrita não se resume a mera reprodução de um modelo, mas depende da interação dialógica como atividade constitutiva (p.76).

De fato, a aquisição da escrita não se trata da “emergência de um sistema lingüístico predeterminado”, isto por que a psicologia histórico-cultural diverge de uma predeterminação natural para a aprendizagem – que é fruto do social –, entretanto, a afirmação de que a aquisição da escrita “não é mera reprodução de um modelo” é contestável. Isto porque a aprendizagem requer a repetição sistemática em busca do automatismo, o que não abdica, aliás, torna ainda mais essencial, a presença *do outro* neste processo. Lembramos que, para a pedagogia histórico-crítica, a aprendizagem só se concretiza quando se adquire um *habitus* (SAVIANI, 2008, p.20), isto é, quando “*o objeto da aprendizagem se converte numa espécie de segunda natureza*” (*ibidem*). Tornar-se um hábito é tornar tão automático que, quando isto acontece, o fenômeno parece natural (daí a expressão “segunda natureza”). Diferente de uma criança em fase de aprendizagem que a todo momento pára e reflete sobre que letra colocar ao escrever, o adulto que já adquiriu a escrita e tornou-a um hábito, não precisa ficar a cada momento resgatando o como se escrever; a escrita parece ser natural e espontânea. Mas para que isso ocorra é sim necessária a repetição de um modelo transmitido por aquele que já conhece a escrita. A criança que aprende sozinha de acordo com seus interesses e não aprende repetindo um modelo que lhe é ensinado está, na verdade, brincando de aprender e não aprendendo.

Esta concepção de que a criança não deve repetir modelos pré-estabelecidos, este combate ao saber sistematizado, é também evidenciado na Fonoaudiologia pelo combate aos ditados, às cópias e aos “repetitivos” deveres de casa. Segundo Berberian (2003), um texto é composto por aspectos formais e aqueles referentes à sua elaboração (tipo, coerência, coesão,

estilo, tema etc.) (p.34). Contudo, apenas através das produções *espontâneas* seria possível avaliar os aspectos de elaboração, os quais devem ser destacados como prioritários pois eles seriam “*responsáveis por uma produção significativa*” (Loc, cit.). Beberian destaca:

Chamamos atenção para o fato de que as crianças condicionadas a, **sistematicamente**, produzirem escritas em atividades mecânicas como **ditado, cópia, redação, quando solicitadas à produção de textos, tendem a reproduzir fragmentos contidos nos livros didáticos e nas atividades de sala de aula**, na forma de um conjunto de palavras e/ou frases. A reprodução mecânica de modelos oferecidos previamente para as crianças, associada à exigência de textos assépticos, não só sobrepujam as hipótese que a produção espontânea pode revelar, como, em geral, escondem o que o sujeito conhece e é capaz de produzir (p.35, grifos nossos).

Sobre esta citação é preciso destacar algumas questões. Em primeiro lugar, no que se refere à visão negativa dos ditados, cópias e repetição das atividades dos livros didáticos e da sala de aula. Explicando o conceito da zona de desenvolvimento imediato, Vigotski (2009) utiliza a *imitação* para justificar essa possibilidade de, com a ajuda de outros mais experientes, a criança realizar tarefas além do seu nível intelectual atual. Para o autor é na imitação que se baseia toda a fonte do desenvolvimento infantil. É pela imitação que se desenvolve a fala e os conteúdos escolares e é ela que permite, dessa forma, o surgimento de todas as propriedades de consciência especificamente humanas. É a forma principal que a aprendizagem influencia o desenvolvimento.

Porque na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob sua orientação. O fundamental na aprendizagem é justamente o fato de que a criança aprende o novo. Por isso a zona de desenvolvimento imediato, que determina esse campo de transições acessíveis à criança, é a que representa o momento mais determinante na relação da aprendizagem com o desenvolvimento (VIGOTSKI, 2009, p. 331).

Assim, esta explicação de Vigotski descarta a concepção de que a imitação é um ato puramente mecânico ou nocivo. É exatamente esse tipo de concepção que, questionando “... a *visão de sujeito/passivo e de língua/código que se assenta em **práticas mecânicas de repetições, nomeações, cópias e ditados, desconsiderando a atividade do aprendiz***” (MASSI et al, 2003, p.57, grifos nossos), fornece a base para uma supervalorização do espontaneísmo. Na passagem de Berberian (2003) anteriormente citada por nós, ela conclui sua crítica à mecanização dos ditados e cópias com a afirmação de que “*A reprodução mecânica de modelos oferecidos previamente para as crianças, associada à exigência de textos assépticos, não só sobrepujam as hipótese que a produção espontânea pode revelar, como, em geral, escondem o que o sujeito conhece e é capaz de produzir*” (ibidem).

Retomamos que, para a teoria sócio-histórica, o papel da escola é socializar o conhecimento sistemático e clássico, no sentido de formar o indivíduo através do acesso aos conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade. Na concepção construtivista, por outro lado, lembramos, a verdade só é legítima quando construída pelo indivíduo, e não “imposta de fora”. Assim, mesmo que em alguns momentos tenha reconhecido a transmissão dos conhecimentos, para Piaget isto fica em segundo plano tendo em vista que em primeiro lugar aparece o processo por ele definido por equilíbrio, onde o desenvolvimento é resultado de uma atividade interna sob as pressões do meio. Isso explica o por que ele concebe que a escola não deve transmitir os conhecimentos, mas deixar os alunos “livres” para que, no processo de “interação com o outro”, a apropriação dos conhecimentos ocorra de forma espontânea.

A defesa de Berberian (2003) da produção espontânea de textos em contraposição ao ensino através da imitação (cópia, reprodução de atividades) é, portanto, mais uma demonstração do enraizamento construtivista na Fonoaudiologia, mesmo em obras cujos autores não se apresentam como seguidores diretos dessa corrente. Porém, “*a defesa de concepções multiculturalistas por oposição ao princípio da existência de uma cultura de valor universal a ser transmitida pela escola (...)*” (DUARTE, 2006, p.22-3) é apenas mais uma característica da apropriação pós-moderna da obra de Vigotski. É válido ressaltar que a preocupação da autora é com as abordagens organicistas que utilizam a metodologia de cópia, ditados etc. no processo de ensino-aprendizagem para logo em seguida culpabilizar a criança de falta de criatividade e outros problemas de natureza individual. Contudo, os argumentos utilizados em sua justa crítica às abordagens organicistas acabam por reforçar a teoria construtivista na fonoaudiologia e seus desdobramentos que tentam destruir a educação como instrumento da formação humana.

4.5 A CONCEPÇÃO “DISCURSIVA” DA LINGUAGEM E OS “ERROS” VISTOS COMO “HIPÓTESES”

Até aqui tomamos as constatações de Duarte (2006) sobre as apropriações pós-modernas da obra de Vigotski e da aproximação do pós-modernismo com o construtivismo, como base para demonstrar o quanto os princípios construtivistas estão na raiz das teorias “sócio-históricas” e “sóciointeracionistas” da Fonoaudiologia. Retomemos as quatro características centrais das apropriações pós-modernas que apareceram até o momento em nosso trabalho:

1. “a defesa da centralidade das interações discursiva (a linguagem) na constituição do ser social, por oposição à concepção marxista, para a qual o trabalho é o princípio fundante do ser social”;
2. “a defesa da interação linguística como um processo social e democrático de construção coletiva do saber, através da negociação de significados culturais, por oposição às concepções pedagógicas que defendem o princípio de que cabe ao professor e à escola a transmissão de conhecimento”;
3. “a defesa da necessidade de os estudos e pesquisas educacionais romperem com paradigmas já “superados” de racionalidade científica (...)”;
4. “a defesa de concepções multiculturalistas por oposição ao princípio da existência de uma cultura de valor universal a ser transmitida pela escola (...)”.

Este conjunto de “defesas” que as teorias da Fonoaudiologia, por nós abordadas, adotam, levam à consolidação de uma abordagem dentro desse campo do conhecimento conhecida como “discursiva”, cujas características principais são exatamente as descritas acima. Isto, porém, não é surpresa para Duarte (*ibidem*) que descreveu uma outra (uma quinta, em nosso caso) apropriação pós-moderna da obra de Vigotski é justamente a defesa de uma nova abordagem epistemológica “*centrada no singular e no cotidiano, por oposição à categoria de totalidade que é erroneamente identificada como expressão de concepções totalitárias e tributárias de abordagens sociologizantes incapazes de dar conta da individualidade de cada aluno e de cada professor*”. Assim, como resposta à necessidade de uma abordagem que assuma a linguagem como fator constitutivo do ser, que defenda a interação linguística como processo social e coletivo de construção do saber que não é transmitido pelo professor e pela escola, que rompa com concepções anteriores ultrapassadas e que defenda a cultura do sujeito em oposição a uma cultura universal, a Fonoaudiologia assume a abordagem discursiva!

Antes de avançarmos, no entanto, há de se explicar os pressupostos que fundamentam este trabalho. Nossa proposta de abordagem terapêutica grupal sustenta-se na análise da singularidade do sujeito entendido com base em uma concepção discursiva e interacionista da linguagem. A perspectiva interacionista proposta pela corrente sócio-histórica afasta-se de uma noção de linguagem como simples veículo de informações e resgata, no espaço de interlocução, o papel do homem que, como um ser social, histórico e cultural, é sujeito e autor das transformações sociais, na medida em que se constitui de acordo com o fenômeno lingüístico (MACHADO, BERBERIAN e MASSI, 2007, p. 59).

A respeito a afirmação de que a perspectiva interacionista é proposta pela corrente sócio-histórica, trataremos em um momento futuro. Agora, interessa-nos demonstrar como, na

explicação das abordagens interacionista e discursiva (ambas no mesmo patamar), ficam nítidas as características pós-modernas e construtivistas que tomamos como base de análise.

É recorrente, nas obras das autoras por nós pesquisadas, a afirmação de fundamentação na abordagem discursiva. De um lado, Massi *et al.* (2003, p.41), explicam o percurso metodológico de um trabalho: “(...) *analisamos, sob uma perspectiva interacional e discursiva, produções escritas elaboradas por alunos matriculados em séries iniciais de uma escola em Curitiba, Paraná*”; de outro, a fonoaudióloga Ana Paula Santana (2001, p.171), importante parceira de Berberian e Massi nas suas publicações, explica que “*A perspectiva discursiva da linguagem permite descrever e explicar os procedimentos pelos quais o sujeito se apropria dos recursos que o possibilitam assumir seu papel de sujeito da linguagem*”.

É esta concepção que sustenta as análises fonoaudiológicas de que os “erros” que aparecem no processo de aquisição da escrita não são indícios de distúrbios, mas sim procedimentos cabíveis para aquele que está em fase de aprendizagem. Concepção essa que temos acordo. Todavia, esta questão não se encerra aqui.

Massi (2007) destaca a patologização do que chama de “hipóteses” construídas pela criança durante o processo de apropriação da escrita. Segundo ela, muitas dessas “hipóteses” são vistas como desvios, inadequações e erros, sendo que a grande maioria se refere a questões relacionadas à variações linguísticas, à ortografia, ao traçado das letras e à segmentação dos objetos escritos. Destacamos um dos exemplos fornecidos pela autora para servir de base à nossa discussão: a variação linguística. Segundo Massi (*ibidem*), em relação aos problemas decorrentes de *variação linguística*, é necessário compreender, “*que diferentes formas de falar constituem-se em virtude de características peculiares de cada grupo social, tornando-se necessário contrapor-se àquele perspectiva que concebe, de acordo com uma falsa visão da realidade, a existência de um único modo de falar correto*” (p.94). Giselle Massi lembra que, antes do início do aprendizado da escrita, a criança já carrega consigo o conhecimento do modo específico de falar de sua região, o que pode influenciá-la no momento em que passa a apropriar-se da escrita. Alguns exemplos que podem ocorrer em decorrência desta influência seriam escrever “pidir” para “pedir”, “cadera” para “cadeira”, “poblema” para “problema”, “craro” para “claro” etc. (*Loc, cit.*). Diante de tais situações, a autora propõe uma forma de atuação.

[...] distanciando-se de uma noção de erro/acerto – pautada em preconceitos linguísticos e/ou em uma visão que tende a patologizar aspectos que espontaneamente acompanham a apropriação e o uso da escrita –, entendemos que essas ditas inadequações podem ser superadas à medida que o aluno, em conjunto com o outro, perceber, por um lado, as variações dialetais e os diferentes valores que a sociedade atribui a elas, e por outro, as

relações variáveis entre sons e letras, bem como o fato de a escrita vincular-se à fala por meio de uma relação arbitrária de símbolos (p.95).

Em nossa concepção, as afirmações de Massi (2007) representam um passo importante na Fonoaudiologia no ponto em que destaca o aspecto social das dificuldades apresentadas pelas crianças no processo de aquisição da escrita; dificuldades essas historicamente consideradas individuais e patológicas por essa área do conhecimento. Por outro lado, essa constatação não pode ter com fim a conclusão de que, como se tratam de questões sociais, seria necessário deixar o aluno “livre” para que a própria criança perceba, na interação com o outro, tais características. Isto, por duas questões. A primeira por que as variações “p/i/dir” e “p/e/dir” ou “po/x/ta” (porta) e “po/□/ta” (porta), por exemplo, são variações linguísticas típicas da região nordeste do Brasil, no primeiro caso, e do sul-sudeste, no segundo. Entretanto, falar “craro” e não “claro” não é uma simples variação linguística. “Craro” é uma fala característica da classe trabalhadora que não teve acesso à escola, ao saber sistematizado. Nenhum filho da classe burguesa que tenha frequentado os melhores colégios de sua região, seja ele baiano ou paulista, fala “craro” ao invés de “claro” ou “problema” ao invés de “problema”, a não ser na presença de alguma disfunção comprovadamente orgânica. Essa é a primeira mostra de que é necessário ensinar o correto e não deixa a criança livre para aprender na interação com o outro.

A segunda questão, que se liga à primeira, diz respeito à nossa concepção, aqui exposta ao longo do trabalho, de que a criança não aprende por ela mesmo. É necessário que o adulto lhe ensine, que o professor lhe passe tarefas e lhe corrija, sim, quando necessário. Não corrigir é permitir que o erro – e aqui é erro sim, pois dentro da ortografia do português falado e escrito no Brasil, falar ou escrever “craro” e “problema” é errado - permaneça, pois, se o professor apenas “acompanha” a evolução da criança no processo de interação com os outros, pode ser de fato, que ela perceba em determinado momento que os outros escrevem diferente dela e, por isso, e não por compreender a diferença, ela passe a escrever corretamente, mas, por outro lado, isso pode não acontecer e o erro permanecer.

De igual maneira, Giroto (2006) critica a atuação fonoaudiológica com a linguagem escrita que é centrada nos aspectos notacionais¹⁶. Sobre tais estudos que, segundo a autora, são voltados para a correção da “forma” da escrita, afirma: “*o fonoaudiólogo que propõe um trabalho que ainda considera prioritária a questão da relação fonema-grafema e a torna*

¹⁶ A autora utiliza essa expressão no seguinte sentido: “[...] referem-se às características da representação gráfica da linguagem” (BRASIL, 1997, p. 44). Tal expressão caracteriza, neste estudo, as ocorrências divergentes das convenções ortográficas”. (GIROTO, 2006, p.20).

relevante, a ponto de patologizá-la, parece se esquecer de que a escrita vai além da relação entre unidades sonoras e símbolos gráficos” (p.45). Essa concepção descaracterizaria a escrita espontânea da criança e obrigá-la a se aproximar do “*modelo de texto preconizado pela escola*” (p.45), expressão que explica, em nota de rodapé, da seguinte maneira:

O modelo de texto preconizado pela escola é entendido, neste trabalho, “como aquele padronizado, por meio de roteiros, ou não, que não permite à criança a atribuição de sentidos diferentes daqueles propostos e esperados pelo professor. Tal concepção diverge daquela adotada neste estudo, em que o texto é considerado [...] o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão” (GIROTO, 2006, p. 45).

Giroto se baseia em outros autores para afirmar que a descaracterização do texto espontâneo “*restringe as características da escrita e de suas possibilidades de uso, que vão além da forma convencional, padronizada e oficializada*” (p. 46). E destaca ainda: “(...) *parece faltar ao fonoaudiólogo e ao professor a compreensão de que o texto espontâneo se caracteriza como meio-local para as possibilidades da escrita, no qual se pode preservar a natureza discursiva, mesmo enquanto a criança apreende as formas e usos convencionais dessa escrita*” (Loc. cit.). Já expusemos a nossa posição sobre a defesa do espontaneísmo em oposição à transmissão do saber sistematizado. Com isso, não estamos defendendo, é válido ressaltar, que a escrita seja uma imposição da escola; mas, por outro lado, isso não deve significar o abandono da “forma” e o ensino sistemático.

Se para a abordagem discursiva na fonoaudiologia, manifestações que se apresentam “*na forma de trocas/omissões/inserções de letras, na falta de fluência do ritmo e da escrita, nos apagamentos, nas hipo ou hipersegmentações, nas reelaborações, deixam de ser tratadas como erros para serem vista como indícios dos processos vivenciados pelas crianças*” (p.24, grifos nossos), o resultado é a proposição de uma pedagogia que ensine ortografia de forma “indireta”, dentro do contexto do discurso, o que em nossa concepção, pode acarretar na privação do indivíduo em ter acesso ao conhecimento científico. “*Quando as diferentes formas de grafar uma palavra não são mais consideradas erros e sim hipóteses (superadas, segundo o construtivismo, por meio do contato com o aluno e a leitura) e o domínio da leitura e da escrita extrapola o 1º ano, o aluno é empurrado para o agravamento da não-aprendizagem*” (MARSIGLIA; MARTINS, 2010, p.24).

É tamanho o absurdo pedagógico que a teoria biológica de Piaget propõe com o espontaneísmo, que nem mesmo os construtivistas “assumidos” conseguem defendê-la das críticas geradas por esta tentativa de destruição da educação:

É bem verdade que inúmeras escolas confundiram o construtivismo com falta de diretividade e de técnicas mais formais, sobretudo para a ortografia. No entanto, parece que essa confusão, é bem menor do que as advindas de concepções behavioristas que levam, muitas vezes, sujeitos a decodificar/codificar sem entender o que estão lendo (RAMOS, 2003, p. 70, grifos nossos).

Isto é, a falta de diretividade e de técnicas formais, sobretudo para ortografia de fato existem no construtivismo, elas só são menores do que as que existem no behaviorismo. Acreditamos, portanto, que a abordagem discursiva se constitui, dessa maneira, num poderoso instrumento de perpetuação do construtivismo nas teorias da fonoaudiologia que tratam do processo de aquisição da escrita.

4.6 A OBRA DE VIGOTSKI NÃO É SOCIOINTERACIONISTA.

Na Fonoaudiologia, são inúmeros os exemplos da aproximação da obra de Vigotski ao chamado “sociointeracionismo”:

- “*A perspectiva interacionista proposta pela corrente sócio-histórica (...)*” (MACHADO, BERBERIAN e MASSI, 2007, p. 59);
- Berberian (2003) afirma que seu quadro teórico tem “*inspiração sociointeracionista*” (p.20), cujos principais representantes desta concepção que influenciaram seus estudos teriam sido Bakthin e Vigotski;
- “*Ela (a concepção de Vygotsky) nos ajuda a entender que a linguagem assume a posição de mediadora entre o mundo social e o biológico, ou seja, que a relação do homem com a realidade é mediada pela linguagem*” (MASSI, 2007, p.73).

Duarte (2006) afirma que a aproximação da obra de Vigotski ao universo “neoliberal” e pós-moderno, que é comum entre os autores brasileiros (mas não apenas entre os brasileiros), só pode ser realizado através da descaracterização da obra vigotskiana ao afastá-la do universo filosófico marxista e político socialista. A ligação entre Vigotski e a filosofia marxista foi nitidamente declarada pelos próprios autores da Psicologia soviética:

Alinhando-se com o pensamento de Marx e Lenin, a psicologia soviética sustenta que a consciência é a forma mais elevada de reflexo da realidade: ela não é dada *a priori*, nem é imutável e passiva, mas sim formada pela atividade e usada pelos homens para orientá-los no ambiente, não apenas adaptando-se a certas condições, mas reestruturando-se (LURIA, 2008, p. 23).

Vigotski era também o maior teórico do marxismo entre nós (...). Influenciado por Marx, Vigotski concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações

sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior (LURIAc, 2006, p.25).

Entretanto, hoje, muitos intérpretes da obra de Vigotski consideram tal ligação com o marxismo como um detalhe, um acidente, algo secundário (DUARTE, 2006). O esforço de aproximar a obra de Vigotski do pensamento pós-moderno e “neoliberal”, afastando-o da filosofia marxista é feito de diversas maneiras, das quais duas se destacam:

1) aproximação entre a teoria vigotskiana e a concepção psicológica e epistemológica interacionista-construtivista de Piaget; 2) interpretação da teoria vigotskiana como uma espécie de relativismo culturalista centrado nas interações lingüísticas intersubjetivas, bastante a gosto do niilismo pós-moderno (*ibidem*, p. 2).

A tentativa de aproximação da obra de Vigotski ao interacionismo piagetiano é absolutamente recorrente dentro da Fonoaudiologia. Em nossa formação acadêmica, não é raro que na organização das disciplinas teóricas de Linguagem¹⁷, Vigotski seja apresentado imediatamente após Piaget, como um complemento que inclui o “aspecto social” à teoria construtivista. Esta perspectiva não apenas reduz o trabalho de Vigotski ao resumir sua contribuição à inclusão do aspecto social à obra de Piaget, como também se equivoca ao desconsiderar que Piaget aborda o aspecto social em sua obra. Nossos estudos ao longo deste trabalho demonstraram que o epistemólogo suíço considera o processo de socialização do pensamento infantil, o qual aconteceria pela busca do pensamento lógico, onde a criança parte do pensamento para si (egocêntrico) para adaptar-se ao pensamento do outro, através das imposições do meio.

Neste sentido, é preciso dar uma atenção particular a este “costume” dos pesquisadores brasileiros de, por um lado, unificar as teorias de Piaget e de Vigotski como se fossem complementares e, por outro lado, a de negar a ligação de Piaget e do construtivismo ao escolanovismo. A afirmativa de que Vigotski teria vindo acrescentar o social à teoria de Piaget, como se o social para Vigotski fosse considerado como apenas o fato de estar na presença de outras pessoas, não passa de intersubjetividade, a qual não é desconsiderada por Vigotski, porém, sua obra não se resume a isso (DUARTE, 2007).

Neste sentido, consideramos válido fazer um destaque ao capítulo II da obra *Pensamento e Linguagem* de Vigotski em que ele dedica-se à teoria de Piaget sobre o pensamento e a linguagem das crianças. Duarte (2006) afirma que a primeira edição

¹⁷ A Fonoaudiologia, desde seu reconhecimento legal, foi dividida em quatro sub-áreas de atuação: Linguagem, Voz, Motricidade Orofacial e Audiologia. Recentemente uma nova sub-área foi aprovada: Saúde Coletiva. Estas sub-áreas, em geral, fornecem a base para organização dos currículos dos cursos de graduação.

brasileira¹⁸ deste livro não é a tradução do texto integral e sim uma versão resumida publicada em inglês, em 1962. É, realmente, no mínimo curioso, que cerca de 60% da obra original tenha sido cortada nessa tradução; corte esse que é nitidamente assumido pelos editores no prefácio à tradução inglesa com o argumento de “tornar mais claro o estilo de Vigotski”, já que, segundo os editores, o livro original não teria sido muito bem organizado. Porém, mais interessante é a afirmação de que as maiores mudanças foram realizadas justamente no capítulo II da obra, em que Vigotski tece críticas a Piaget: “*A organização interna dos capítulos foi preservada, exceto no Capítulo 2, onde omissões externas resultaram em uma reestruturação do texto e em um número extremamente reduzido de subdivisões*” (VIGOTSKI, 2008, p. 11, grifos nossos).

Isto demonstra o quão ferrenhas são as tentativas de aproximar a teoria de Vigotski ao construtivismo piagetiano, de certo, na tentativa de torná-la o “menos marxista” possível (DUARTE, 2007) e tirar das mãos da classe trabalhadora um importante instrumento de apropriação da realidade tal como ela é – porque é essa a principal característica das obras de filosofia marxista – mascarando-a e moldando-a dentro do que é permitido de ser difundido no sistema capitalista. Consideramos que essa censura à obra de Vigotski, isto é, os revisionismos de suas obras e as interpretações deliberadamente deturpadas, são verdadeiros crimes contra a humanidade, na medida em que privam a classe trabalhadora a oportunidade de se apropriar daquilo que há de mais avançado na ciência sobre o curso do desenvolvimento humano.

Por todas as questões explicitadas ao longo dos capítulos deste trabalho, onde foi possível demonstrar as divergências da psicologia soviética com o construtivismo piagetiano, atestamos aqui nosso acordo com Duarte (2007, p.82) quando este afirma: “*A Escola de Vigotski não é interacionista e nem construtivista*” e, categoricamente, esclarece que o eixo que separa a escola de Vigotski de outras correntes da Psicologia é a abordagem historicizadora do psiquismo humano. Era necessário que esse registro fosse feito dentro da Fonoaudiologia.

¹⁸ Quando o livro de Newton Duarte foi lançado pela primeira vez, ele se referiu à tradução da editora Martins Fontes sob o título de *Pensamento e Linguagem*. Entretanto, no prefácio à 2ª edição do seu livro, o autor mostra-se extremamente satisfeito com o fato de, alguns anos após o lançamento da primeira edição, ter sido lançado no Brasil a tradução completa diretamente do russo do livro de Vigotski, sob o título de *A Construção do Pensamento e da Linguagem*, da mesma editora Martins Fontes; apesar de ainda assim manter críticas a algumas das colocações dos editores.

5 SÍNTESE: POR UMA TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA DA FONOAUDIOLOGIA SOBRE O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA

Para compreender o enraizamento dos princípios construtivistas nas teorias da Fonoaudiologia que tratam do processo de aquisição da escrita pelas crianças, recortamos deliberadamente do leque de autores que dentro dessa área do conhecimento estudam o assunto, aquelas que, ao se intitularem “sociointeracionistas” ou “sócio-históricas”, bebem, diretamente ou não, da fonte da psicologia soviética de base marxista, em especial da obra de Vigotski; fonte essa que é sustentação epistemológica de nosso trabalho. Tomamos tais autoras por considerar que elas oferecem o maior número de argumentações sobre o fenômeno em estudo e, desta maneira, avançam na busca da compreensão deste fenômeno. Assim, buscamos estudar os principais conceitos elaborados pela psicologia soviética sobre o desenvolvimento infantil e o psiquismo humano como forma de solidificar a nossa pretensão de crítica à teoria construtivista de Piaget. Para tanto, também foi necessário estudar os pilares do ideário construtivista a fim de contrapô-los à nossa observação sob a ótica do materialismo histórico-dialético.

Nossos estudos demonstraram que a concepção de mundo piagetiana é, em primeiro lugar, a-histórica e idealista ao defender que as contradições sociais seriam decorrentes de “dificuldades psicológicas” dos homens e não da realidade material concreta. Ao propor que a resolução de tais contradições estaria na adaptação dos indivíduos ao meio e não na transformação social, configura-se como uma concepção contrária ao desenvolvimento livre dos homens, corroborando para a formação de indivíduos passivos perante à realidade. Seguindo a mesma lógica, a concepção construtivista de Piaget sobre o indivíduo abandona o terreno sócio-histórico para assentar-se no terreno da biologia, não fazendo distinções entre a formação humana e a formação animal. Tais pilares explicam o porquê esta teoria concebe a educação como um mero instrumento de adaptação da criança à realidade à sua volta, entendendo que a escola não deve, portanto, transmitir os conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade, mas sim, organizar um método que desperte a “atividade interna” que a criança já possuiria naturalmente. Transmitir conhecimentos seria, portanto, coagir este despertar. Por fim, Piaget considera a aprendizagem como um processo de construção individual e, dessa forma, a escrita seria resultado de um processo natural e não social. Do estudo realizado, podemos chegar a algumas conclusões:

1. A concepção piagetiana de mundo é a concepção de adaptação à realidade capitalista e não de transformação social;
2. Para o construtivismo piagetiano, a educação é o mais poderoso instrumento de adaptação da humanidade à realidade capitalista;
3. Como base teórica à pedagogia do “aprender a aprender”, o construtivismo piagetiano destrói a educação como instrumento de formação humana a partir da aquisição dos conhecimentos social e historicamente elaborados pela humanidade;
4. Os pilares que sustentam a teoria construtivista estão na raiz das teorias auto intituladas “sociointeracionistas” e “sócio-históricas” da Fonoaudiologia.
5. As auto intituladas teorias “sociointeracionistas” e “sócio-históricas” da Fonoaudiologia servem como instrumento de perpetuação do construtivismo, o que, por sua vez, reforça a manutenção do ideário do capital dentro da educação.

Das conclusões a que chegamos, aqui apontadas, achamos necessário aprofundar a última. A afirmação de que as teorias da fonoaudiologia tomadas por nós para análise, reforçam, em última instância, a manutenção do ideário capitalista na educação pode parecer, à primeira vista, arriscada e “exagerada”. Porém, salientamos que a *crítica* no materialismo histórico-dialético é sempre fundamentada sobre uma realidade concreta e é desta realidade que partimos para nossa análise e a ela voltamos em nossas considerações finais.

Ao tomar a linguagem como fundamento da formação humana, da relação do homem com a realidade, tais teorias deslocam a categoria da formação humana da materialidade das relações sociais para o mundo interpessoal e subjetivo. Assim, se a consciência é fruto da linguagem e não da atividade material e real humana, a atividade material humana torna-se impotente diante da realidade social. É a linguagem que media as relações humanas, mas não uma linguagem que é fruto do trabalho, da necessidade histórica e social que os homens tiveram de se comunicar, mas sim uma linguagem que é fruto da individualidade de cada ser e é esta individualidade que deve ser levada em consideração no conjunto das relações sociais. Dessa concepção, decorrem duas questões demasiadamente importantes.

A primeira trata do aspecto educacional. A escola que concebe a linguagem como centro da formação humana, escola que as teorias da Fonoaudiologia aqui em questão defendem, deve levar em consideração as individualidades, o que cada sujeito “já traz consigo” antes de entrar na escola. É a escola que *escuta* o sujeito e não que *impõe* conhecimentos prontos. É a escola nova, ativa. É a mesma escola defendida pela pedagogia do “aprender a aprender”. Quando nos posicionamos contrários a uma pedagogia nestes termos,

que privilegie a subjetividade dos alunos em detrimento do ensino pelo professor, não quer dizer, temos que ressaltar, que sejamos defensores do método tradicional de ensino.

Temos acordo com Saviani (2007) ao afirmar que tanto a escola tradicional quanto a escola nova são a-históricas, no sentido em que não consideram os fatores históricos sociais como determinantes para os fenômenos educacionais, mas pelo contrário, acreditam que são superiores aos fatos e que elas mesmas podem alterá-los. Acreditam que a escola é “redentora da humanidade” (p.63), que os problemas sociais podem ser resolvidos por meio da escola e por isso, ambas são ingênuas e idealistas (*Loc, cit.*). Saviani explica que, se em determinado momento atribui à pedagogia da essência um caráter revolucionário, referiu-se à posição de defesa da igualdade essencial entre os homens que a mesma possuía. Porém, esse conteúdo revolucionário por ser histórico, modificou-se ao longo da história e, em determinado momento, as classes populares questionaram a necessidade de que tal igualdade deixasse de ser formal e passasse a ser real. Como respostas a essas pressões, a classe burguesa respondeu através da Escola Nova, denunciando os métodos tradicionais como ultrapassados, artificiais. Em troca, a Escola Nova forneceu um modelo de pseudo busca pelo interesse de todos, apresentando como caminho a secundarização dos conhecimentos, uma pedagogia centrada nas diferenças, nos métodos e nos processos.

Se por um lado a crítica da Escola Nova ao método tradicional é justa no ponto em que condena o autoritarismo, isto não significa que todo tipo de ensino seja autoritário. É Lênin¹⁹ quem nos fornece a melhor resposta para esta questão:

Diz-se que a velha escola era uma escola livresca, uma escola de adestramento autoritário, uma escola cujo ensino baseava-se na memorização. Ela obrigava a armazenar uma massa de conhecimentos inúteis, supérfluos, mortos e transformava a juventude num exército de funcionários moldados todos pelo mesmo padrão. Isso é certo, mas concluir daí que se pode ser comunista sem haver assimilado os conhecimentos acumulados pela humanidade seria cometer um enorme erro.

(...)

Se vocês perguntarem como os escritos de Marx puderam conquistar milhões e dezenas de milhões de corações na classe mais revolucionária, encontrarão uma só resposta: porque Marx se apoiava na sólida base dos conhecimentos humanos adquiridos sob o capitalismo.

(...)

Quando ouvimos com freqüência, tanto alguns jovens quanto certo defensores dos novos métodos de ensino atacarem a velha escola dizendo que ela utilizava o sistema de memorização dos textos, responderemos que, apesar disso, é preciso tomar dessa velha escola tudo o que ela tinha de bom.

¹⁹ Lênin é citado na brochura “O Pedagógico como expressão da luta de classes”, tese apresentada por militantes e simpatizantes da Corrente O Trabalho do PT no Congresso de Educação do SINPRO-DF, Junho de 2003, cuja obra original utilizada pelos autores da brochura é intitulada “Tarefas das Juventudes Comunistas”. Publicada no Pravda, nº 221, 222, 223 de 5, 6 e 7 de outubro de 1920.

Não precisamos imitar a velha escola sobrecarregando a memória dos jovens com um peso desmesurado de conhecimentos, 90% deles inúteis (...) mas para chegar a ser comunistas, temos que enriquecer nossas mentes com o conhecimento de todos os tesouros criados pela humanidade.

Assim, repetimos, combater a transmissão dos conhecimentos pela escola e pelo professor é privar a classe trabalhadora de ter acesso aos conhecimentos que a humanidade criou e que permitirá a cada criança se formar enquanto homens e mulheres capazes de transformar a realidade e não aceitá-la tal como ela está. É por isso que a defesa da Fonoaudiologia de valorizar o espontaneísmo e o subjetivismo, características do pós-modernismo e do construtivismo, reforçam a manutenção do ideário capitalista na educação.

A segunda questão que deve ser considerada ao tomar a linguagem como centro da formação humana trata do aspecto social. Ligando-se aos pilares do construtivismo, inevitavelmente, a Fonoaudiologia se liga à concepção que esta corrente tem de mundo. Giroto (2006), por exemplo, defende o princípio da “escola para todos”, segundo ela (p.46), *“solidamente fundamentado na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que determina que a escola deve se abrir à diversidade de alunos, independentemente de suas características físicas, étnicas, culturais, sócio-econômicas, lingüísticas, entre outras”*. É verdade que a escola nova fala muito em democracia no interior da escola. Porém, em prol dessa democracia, defende a legitimação das diferenças. Entretanto, os únicos que tiveram acesso aos métodos novos, não foi o povo trabalhador, mas sim uma pequena minoria de privilegiados (SAVIANI, 2007). A aceitação das diferenças, dentro do construtivismo, é a aceitação das desigualdades sociais como algo “natural” e, portanto, a solução é a união de todos (conciliação de classes) para adaptação das diferenças. Mesmo que na Fonoaudiologia, essas teorias compreendam que essas desigualdades não são naturais, mas sim sociais, ou a compreensão do “social” é deturpada – como em afirmar que falar “poblema” ou “problema” são meras variações linguísticas – ou conferem saídas conciliadoras à estes problemas que detectam como sociais, ao proporem para a escola uma pedagogia que escute o aluno em prol de ensiná-lo e assim, possibilitá-lo a oportunidade das transformações sociais; transformações essas que são tocadas pelas autoras em questão da Fonoaudiologia, mas que são impossíveis de realizar, como demonstrado, dentro dos limites da concepção interacionista.

É preciso ainda ressaltar que as propostas de atuação fonoaudiológica dentro da escola que tais teorias propõem são decorrente da concepção epistemológica que as fundamenta. Essa discussão está hoje em aberto na Fonoaudiologia. Qual o papel do fonoaudiólogo na escola no trabalho com a escrita? É uma questão que muitos pesquisadores

da área tem se empenhado em responder. Mas muitos dilemas perpassam essa atuação. Berberian (2004) faz uma importante discussão destacando os principais desses dilemas: 1. A discussão epistemológica sobre a delimitação do objeto de estudo da Fonoaudiologia, em especial na área de linguagem, leva a constatação dos limites teóricos deste campo do conhecimento no que se refere a escrita. Assim, o fonoaudiólogo se depara com o primeiro dilema entre a possibilidade de estabelecer conceitos e, por outro lado, aprofundar o nível de abstração no tema; 2. A aproximação da Fonoaudiologia com outras áreas do conhecimento leva ao segundo dilema de não se enclausurar em suas próprias concepções como se fosse superiores aos outros saberes e, ao mesmo tempo, não se perder numa mesclagem de conhecimentos que destitua o próprio discurso; 3. Por fim, a enorme contradição posta para os fonoaudiólogos está em decidir se atende ou não, no âmbito terapêutico, crianças ditas com problemas de escrita, quando é visível que são vítimas do processo de precarização da escola, colocando que, se por um lado, admitir a criança na clínica possibilita a “ressignificação da queixa” da escola e família que incute na criança uma incapacidade, quando não há nenhum distúrbio, por outro lado, pode ao mesmo tempo, contribuir para o fortalecimento de teorias que conferem aos profissionais da área da saúde (fonoaudiólogos, médicos, psicólogos) o papel de resolver os problemas do fracasso escolar.

Tratam-se, realmente, de questões pertinentes ao pesquisador que se dispõe a discutir a atuação da fonoaudiologia educacional. Entretanto, tais dilemas não tem impedido que muitos pesquisadores apontem indicações de como deveria ser a ação do fonoaudiólogo junto àquelas crianças que, por apresentarem alguma dificuldade, na ausência de qualquer disfunção orgânica detectada, são encaminhadas para o atendimento clínico fonoaudiológico. Machado, Berberian e Massi (2007) por exemplo, afirmam sobre a terapia em grupo:

[...] cabe ao terapeuta possibilitar no grupo (terapêutico) um espaço em que o sujeito possa se colocar como autor de seu discurso, o que pressupõe ausência de julgamentos e de censuras por parte do terapeuta e acolhimento dos conflitos geradores dos sintomas apresentados pelo sujeito. (...).
O terapeuta pode intervir de modo a dissolver estereotipias de papéis, uma vez que a imagem e os papéis assumidos pelos sujeitos estão relacionados ao olhar do outro. Enfim, a estereotipia é algo que se constrói intra e extrapsiquicamente (p.67-8).

Muitas são as questões que nos chamam atenção nesta citação: a “*ausência de censura por parte do terapeuta*” nos remete à discussão sobre a não correção dos erros; “*o acolhimento dos conflitos geradores dos sintomas apresentados pelo sujeito*”, isto é, o acolhimento das possíveis causas sociais (acesso restrito à escrita no contexto familiar, as condições precárias da escola em promover aprendizagem; as condições precárias do aluno

para aprender, seja por falta de alimentação ou pela ausência do dinheiro do transporte para chegar a escola; as drogas; a violência familiar; etc., etc., etc.) nos remete à discussão da aceitação das desigualdades sociais e da falsa possibilidade de superação das mesmas pela escola; a possibilidade de o terapeuta “*intervir de modo a dissolver estereotipias de papéis*” é a transferência de um problema social para o âmbito individual; a afirmação de que “*a estereotipia é algo que se constrói intra e extrapsiquicamente*” nos recorda a biologização dos aspectos sociais. Enfim, em uma pequena passagem que discute a atuação do fonoaudiólogo na escola, muitas contradições poderiam ser levantadas e profundamente discutidas por nós.

Entretanto, optamos deliberadamente por não tomar a atuação fonoaudiológica na escola no trabalho com a escrita como objeto de estudo de nossa pesquisa. Em função do enorme leque de discussões que ocorrem na Fonoaudiologia hoje em torno deste tema, poderíamos ter optado enveredar por este caminho. Contudo, consideramos que há uma questão que precede a discussão sobre a ação do profissional, questão essa que já apontamos desde a introdução do nosso trabalho:

Penso nos fatos que indicam que a grande utilização, em muitos países, de testes psicológicos para distinguir as crianças intelectualmente dotadas, exclui de uma educação completa não só os que realmente não aprendem por causa de defeitos orgânicos, mas também aquelas que, por não terem superado dificuldade elementares, poderiam fazê-lo. **Mas seria errado atribuir toda a responsabilidade a métodos tecnicamente imperfeito de diagnóstico. A causa em que se baseiam os fenômenos que estamos analisando é mais profunda. Consiste em uma insuficiente compreensão da natureza da “subnormalidade” ligadas a concepções particulares teóricas sob o desenvolvimento mental da criança** (LEONTIEV, 2007, p. 88, grifos nossos).

Qualquer proposta de atuação só pode ser explicada pela **fundamentação teórica** em que se baseia. Nossos estudos demonstraram a existência de uma “*insuficiente compreensão (...) teóricas sob o desenvolvimento mental da criança*” no campo da Fonoaudiologia. E são os próprios autores da área que reconhecem isso, afinal, um dos dilemas que citamos, apontados por Berberian (2004) foi exatamente que “*a discussão epistemológica sobre a delimitação do objeto de estudo da Fonoaudiologia, em especial na área de linguagem, leva a constatação dos **limites teóricos** deste campo do conhecimento no que se refere a escrita*”. Isto não quer dizer que não existe uma concepção epistemológica que fundamente os estudos aqui levantados; muito pelo contrário, essa fundamentação é nítida.

Inicialmente, convém ressaltar que as discussões aqui apresentadas foram formuladas de acordo com conhecimentos produzidos na psicanálise (...).

Essa noção de escuta descrita na psicanálise colabora com o aprimoramento da noção da escuta do fonoaudiólogo, podendo nos auxiliar a compreender o sujeito não somente pelo que é dito, mas fundamentalmente por meio das diferentes manifestações da subjetividade (MACHADO; BERBERIAN; MASSI, 2007, p. 60 e 67).

Compatível com os pressupostos teóricos que dão sustentação à elaboração de nossa proposta de avaliação, adotaremos o paradigma indicitário para orientar a interpretação dos dados que serão obtidos pela sua utilização. É importante ressaltar que o paradigma indicitário passa a ser incorporado por pesquisadores brasileiros com base em uma mudança interpretativa das hipóteses apresentadas nas produções escritas das crianças que, inicialmente **segundo Ferreiro e Teberosky**, redirecionaram estudos acerca do processo de aquisição da escrita (BERBERIAN, 2003, p.36, grifos nossos).

Foi da psicanálise que Piaget bebeu alguns conceitos importantes como os de pensamento autístico e inteligente que serviram de base para a sua formulação sobre o pensamento egocêntrico infantil. De igual maneira, não há nenhuma novidade em afirmar a base construtivista de Ferreiro e Teberosky. Assim, repetimos, há uma concepção epistemológica nas teorias da Fonoaudiologia que tratam do processo de aquisição da escrita, entretanto, consideramos que ela seja insuficiente para explicar o curso do desenvolvimento do psiquismo infantil e o processo de aquisição da escrita e, neste sentido, consideramos que estudos posteriores devem, tomando esta constatação como base, dar prosseguimento à discussão sobre a atuação da fonoaudiologia educacional no campo da linguagem escrita.

Uma última questão ainda é necessária de ser abordada. Por tudo o que foi demonstrado ao longo deste trabalho, afirmamos, categoricamente, que a abordagem discursiva na Fonoaudiologia não é sócio-histórica, mas sim construtivista. Por mais que os principais autores desta abordagem não se intitulem como construtivistas, mas apenas como “sociointeracionistas” ou sócio-históricos”, a nossa pesquisa nos permite concluir que a hipótese por nós levantada de que os pilares que sustentam a abordagem discursiva na Fonoaudiologia são os pilares construtivistas está confirmada, de forma que não conseguimos identificar, dentro do círculo de pesquisas por nós realizadas, nenhuma concepção na Fonoaudiologia que esteja consolidada sobre os princípios da teoria sócio-histórica.

Este foi o objetivo do nosso trabalho. Através da crítica às teorias que, são sim construtivistas e não sócio-históricas, contribuí para consolidação de bases científicas sólidas para a construção de uma teoria da linguagem sobre o processo de aquisição da escrita na Fonoaudiologia, orientada pelos princípios da formação humana, enraizada nos princípios sócio-históricos do marxismo. Acreditamos que este caminho começou a ser traçado.

6 REFERÊNCIAS

ANDERY, M. A. *et al.* **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica.** – Rio de Janeiro: Garamond; São Paulo: EDUC, 2004.

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os 10 passos para se tornar um professor reflexivo. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/ 2001.

_____. A formação de professores sobre a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos IN: DUARTE, N. (org.). **Sobre o construtivismo.** – 2ª ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreiro.** 8ªed. São Paulo: Ática, 2006.

BERBERIAN, Ana Paula. Princípios norteadores da avaliação clínica fonoaudiológica de crianças consideradas portadoras de distúrbios de leitura e escrita. In: GUARINELLO, A. C.; BERBERIAN, A. P. e MASSI, G. **Linguagem escrita: referenciais para a clínica fonoaudiológica.** 1ªed. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

_____. Linguagem escrita no contexto da clínica fonoaudiológica. In: LIMONGI, S.; BEFI-LOPES, D.; FERREIRA, L (orgs.). **Tratado de fonoaudiologia.** São Paulo: Roca, 2004.

_____. **Fonoaudiologia e Educação: um encontro histórico.** 2ªed. São Paulo: Plexus, 2007.

BERBERIAN, Ana Paula *et al.* Violência Simbólica nas praticas de Letramento IN: BERBERIAN, A. P; ANGELIS, C e MASSI, G. **Letramento: referencias em saúde e educação** – São Paulo, Plexus, 2006.

BLANC, Eric. A revolução será subvencionada? **Revista A Verdade.** 2007 (56/57): 213-20.

BOGOYAVLENSKY, D. N. e MENCHINSKAYA, N. A. Relação entre aprendizagem e desenvolvimento psico-intelectual da criança em idade escolar. IN: LEONTIEV *et al.* **Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento.** 4ªed. São Paulo: Centauro, 2007.

BRASIL, Presidência da República. Lei n. 6.965 de 09 de dezembro de 1981. **Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Fonoaudiólogo, e determina outras providências.** 1981.

CONSELHO FEDERAL DA FONOAUDIOLOGIA. Resolução n. 309 de 01 de abril de 2005. **Dispõe sobre a atuação do Fonoaudiólogo na educação infantil, ensino fundamental, médio, especial e superior, e dá outras providências.** 2005.

CARDONI, Edson. **Eixos da política do imperialismo para a destruição do ensino.** Cadernos da Juventude Revolução. Publicação original: Caderno “As Contra-Reformas na Educação”, 1999. Disponível em: www.juventuderevolucao.org. Visitado em 12/12/10.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa- Omega, 1982.

CISE, Pierre. Sobre o “neoliberalismo”. **Revista A Verdade**. 2006 (47): 142-56.

DORIANE, Olivier. O combate pela construção e defesa das organizações sindicais. Apresentação. **Revista A Verdade**. 2008 (60/61): 70-72.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. 2ª ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica do trabalho como princípio educativo. In: _____ **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas, SP – Autores Associados: 2003.

_____. Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo? In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Org.). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDR, 2005.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. A Escola de Vigotski e a Educação Escolar: (hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural). In: _____ **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

DUARTE, Newton. e MARSIGLIA, Ana Carolina. O Conhecimento é uma invenção ou reinvenção da realidade? Para uma crítica marxista à epistemologia construtivista. In: **XII Conferência da Associação Internacional para o Realismo Crítico (IACR)**, julho de 2009.

ENGELS, Friedrich. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. Rio de Janeiro: Vitória, 1962.

_____. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 4ª ed. São Paulo: Global; 1990.

EICHLER, Marcelo e FAGUNDES, Lea. Atualizando o debate entre Piaget e Chomsky em uma perspectiva neurobiológica. **Revista Psicologia: reflexão e crítica**. Vol.18, n.2, Porto Alegre: 2005.

FACCI, Marilda. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sociohistórica. IN: ARCE, A. e DUARTE, N. (orgs.) **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa**. 7ª ed. Curitiba: Positivo, 2008.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional In: FAZENDA, Ivani (org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática** - Campinas, SP: Papirus, 1995.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, julho/ 2002.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica In: FILHO, J. e GAMBOA, S. **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GIROTO, Cláudia. O professor na atuação fonoaudiológica em escola: participante ou mero espectador? In: _____ (org.). **Perspectivas atuais da fonoaudiologia na escola**. 2ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 2001.

_____. **A parceria entre o professor e o fonoaudiólogo: um caminho possível para atuação com a linguagem escrita**. 2006. 256f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

GIROTO, Cláudia. e OMOTE, Sadao. O trabalho em grupo e a atuação fonoaudiológica com a linguagem escrita em escolas. In: GUARINELLO, Ana Cristina *et al.* (orgs.). **Abordagens grupais em fonoaudiologia: contextos e aplicações**. São Paulo: Plexus, 2007.

KLEIN, Lígia. Construtivismo piagetiano: considerações críticas à concepção de sujeito e objeto. IN: DUARTE, N. (org.). **Sobre o construtivismo**. – 2ª ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LÊNIN, Vladimir. **O imperialismo, fase superior do capitalismo: (ensaio popular)**. Tradução de José Eudes Baima Bezerra. Brasília: Nova Palavra, 2007.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do Psiquismo** 2ªed. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. IN: VIGOTSKI *et al.* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10ªed. São Paulo: Ícone, 2006.

_____. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. IN: LEONTIEV, A. *et al.* **Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. 4ªed. São Paulo: Centauro, 2007.

LURIA, Alexander Romanovich. O cérebro humano e a atividade consciente. IN: VIGOTSKI *et al.* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10ªed. São Paulo: Ícone, 2006a.

_____. A Psicologia experimental e o desenvolvimento infantil. IN: VIGOTSKI et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10ªed. São Paulo: Ícone, 2006b.

_____. Vigotskii. In: LEONTIEV, A.N; LURIA, A.R e VIGOTSKI, L. S. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 6ªed. São Paulo: Ícone, 2006c.

_____. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. IN: LEONTIEV et al. **Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. 4ªed. São Paulo: Centauro, 2007.

_____. **Desenvolvimento Cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. São Paulo, Ícone: 2008.

MACHADO, Maria; BERBERIAN, Ana Paula e MASSI, Giselle. A terapêutica grupal na clínica fonoaudiológica voltada à linguagem escrita. In: GUARINELLO, Ana Cristina *et al.* (orgs.). **Abordagens grupais em fonoaudiologia: contextos e aplicações**. São Paulo: Plexus, 2007.

MARIE, Jean-Jacques. **Lênin**. Madrid: POSI, 2008.

MARSIGILIA, Ana Carolina e MARTINS, Lígia. **O desenvolvimento da escrita nas perspectivas construtivista e histórico-cultural**. Conferência ao à disciplina do Projeto Escola Ativa, LEPEL. Salvador, BA. 2010.

MARTINS, Lígia. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. IN: ARCE, A. e DUARTE, N. (orgs.) **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

_____. **Obras Escolhidas**. V. 1. São Paulo, SP: Editora Alfa-Omega, 1953.

MARX, Karl. e ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Tradução de Frank Müller. São Paulo: Martin Claret, 2007.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. O Manifesto do Partido Comunista. In: MARX, Karl *et al.* **O Programa da Revolução**. Brasília: Nova Palavra, 2008.

MASSI, Giselle. *et al.* Enfoques acerca da aquisição da linguagem escrita: distúrbios ou hipóteses? IN: BERBERIAN, A. P.; MASSI, G. e GUARINELLO, A. C. (orgs.). **Linguagem escrita: referenciais para a clínica fonoaudiológica**. – São Paulo: Plexus Editora, 2003.

MASSI, Giselle. **A dislexia em questão**. São Paulo: Plexus, 2007.

MIRANDA, Marília Gouvea de. Pedagogias psicológicas e reforma educacional. IN: DUARTE, N. (org.). **Sobre o construtivismo**. – 2ª ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

PASQUALINI, Juliana. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 31-40, jan./mar. 2009.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. 4ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Fundo de Cultura, 1956.

_____. **Biologia e conhecimento**: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. Tradução de Francisco M. Guimarães. Petrópolis: Vozes, 1973a.

_____. **Psicologia e Epistemologia**: por uma teoria do conhecimento. 1ªed. Rio de Janeiro: Forense, 1973b.

_____. **Para onde vai a educação?** Tradução de Ivette Braga. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1976.

_____. **O nascimento da inteligência na criança**. 4ª ed. – Rio de Janeiro: Guanabara, 1996.

_____. **Sobre a Pedagogia**: textos inéditos. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

_____. **Epistemologia Genética**. 3ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Psicologia e Pedagogia**: a resposta do grande psicólogo aos problemas do ensino. 10ª ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

RAMOS, Ana Paula. A interface entre a oralidade e escrita: reflexões fonoaudiológicas IN: BERBERIAN, A. P.; MASSI, G. e GUARINELLO, A. C. (orgs.). **Linguagem escrita**: referenciais para a clínica fonoaudiológica. – São Paulo: Plexus Editora, 2003.

ROSSLER, João Henrique. Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista IN: DUARTE, N. (org.). **Sobre o construtivismo**. – 2ª ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SANTANA, Ana Paula. A linguagem na clínica fonoaudiológica: implicações de uma abordagem discursiva. **Revista Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, 13(1): 161-174, 2001.

SAVIANI, Demerval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Org.). **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDR, 2005.

_____. **Escola e democracia**. 39ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 10ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Maria Abádia da. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Caderno CEDES**, v.23, n.61. Campinas. Dezembro/2003.

SOKOL, Markus. Posfácio. In: LENIN, Vladimir. **O Imperialismo, fase superior do capitalismo**: (ensaio popular). Tradução de José Eudes Baima Bezerra. Brasília: Nova Palavra, 2007.

TAFFAREL, Celi Neuza Zülke. **Formação de professores**: estratégia e tática. Rascunho Digital. Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

TOFEHRN, Maira e LEOPARDI, Maria. Construtivismo Sócio-Histórico de Vygotsky e a Enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Vol. 59, n 5, Santa Catarina: 2006.

TRANZILO, Paulo José Riela. **Contribuições teóricas para a formação de professores do campo**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia.

TROTSKY, Leon. Conferência de Leão Trotsky sobre a Revolução de Outubro. **Revista A Verdade**. 2007; (56-57): 92-116.

_____. O Programa de Transição. In: MARX, Karl *et al.* **O Programa da Revolução**. Brasília: Nova Palavra, 2008.

TULESKI, Silvana. e EIDT, Nadia. Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da psicologia histórico-cultural. **Revista Psicologia em Estudo**. Maringá, v.12, n.3, p.531-540, set/dez.2007.

VIGOTSKI, Lev. **Pensamento e Linguagem**. 4ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. Aprendizagem e Desenvolvimento intelectual na idade escolar IN: LEONTIEV *et al.* **Psicologia e Pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. 4ªed. São Paulo: Centauro, 2007.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **Psicologia Pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. 3ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2010.