

## **A RELAÇÃO PSICOLOGIA E ALFABETIZAÇÃO SOB A ÓPTICA DOS PROFESSORES**

DIANA CARVALHO DE CARVALHO

O estudo aprofundado da relação entre Psicologia e Educação é atual e relevante em face da grande influência da Psicologia no direcionamento das questões educacionais. O recurso a essa ciência tem sido uma marca constante no modo de encarar e buscar soluções para os problemas educacionais da modernidade. No Brasil, esta relação estreitou-se nas primeiras décadas do século XX, mais precisamente nos anos 20 e 30, momento em que a sociedade brasileira via-se às voltas com as exigências da modernidade capitalista<sup>1</sup>. À Psicologia, com suas técnicas inovadoras, era atribuído o papel de disciplina coadjuvante na construção de um novo homem, especialmente por sua contribuição aos aspectos metodológicos do ensino, ou seja, o *como* ensinar. Naquele momento, esta questão revestia-se de importância fundamental frente à necessidade de escolarização das massas, já que eram altos os índices de analfabetismo no país e os discursos modernizadores exigiam sua erradicação. (Lourenço Filho, 1930, pp.4-5).

A influência da Psicologia evidencia-se até hoje no discurso pedagógico escolar, na produção acadêmica e nas reformas curriculares recentes que se mostram extremamente marcadas pelo debate entre diferentes teorias psicológicas e seus desdobramentos em subsídios aplicáveis às questões educacionais. Entretanto, o empenho que se tem observado na difusão dos conceitos das diferentes teorias psicológicas parece não ter garantido modificações na prática pedagógica do professor e, algumas vezes, nem na sua óptica frente ao processo de ensino/aprendizagem.

A alfabetização é, sem dúvida, uma das áreas que maior influência recebeu da Psicologia, conforme evidencia Soares (1989) ao efetuar uma revisão crítica da produção acadêmica nacional sobre a alfabetização, no período de 1956 a 1986. Sua análise aponta a predominância da Psicologia como referencial teórico em todo o período estudado, por meio das seguintes correntes: a associacionista, a gestaltista, a psicogenética e a psiconeurológica (Soares, 1989, p.53).

---

<sup>1</sup> Sobre a história da Psicologia no Brasil, consultar Lourenço Filho (1994), Massimi (1990) e Pessotti (1988).

As conclusões da autora permitem perceber o importante papel exercido pela Psicologia na conformação das práticas de alfabetização. No entanto, para compreendermos melhor tal influência, tornam-se necessários estudos que precisem como as diferentes correntes teóricas foram sendo incorporadas pelos professores e influenciaram a prática pedagógica. Considerando as várias mediações que se estabelecem entre a produção do conhecimento científico e a sua utilização na prática escolar, não basta identificar a presença de uma determinada corrente teórica em um momento histórico específico, esse é apenas o primeiro passo. Até porque, muitos conceitos embasados em concepções teóricas antagônicas, são usados na prática pedagógica de forma complementar e associada.

É preciso lançar uma ponte, estabelecendo elos de ligação entre as concepções teóricas e a prática docente. Assim, pesquisar como as teorias são decodificadas e recriadas pelos professores, nas situações didáticas, pode ser um caminho possível para a compreensão da dinâmica do processo educativo. Este é o objetivo a que nos propomos na presente investigação.

A produção de conhecimentos na área da alfabetização<sup>2</sup> tem se caracterizado por uma postura prescritiva que visa orientar a ação do professor na sala de aula, propondo a aplicação de conceitos e teorias psicológicas à prática educacional, sendo enfatizado o conhecimento psicológico sobre a criança, especialmente o desenvolvimento infantil. Mesmo quando têm a intenção de oferecer subsídios à prática pedagógica, a grande maioria dos educadores olha *através* do professor dirigindo sua atenção para os métodos, as atividades a serem desenvolvidas ou a própria criança, como se os métodos e as atividades didáticas tivessem vida autônoma e fossem independentes daqueles que as planejam e executam.

Uma imagem que parece sintetizar o papel que o professor assume nas publicações da área é a de uma vidraça. No momento das críticas, o professor mostra-se um alvo

---

<sup>2</sup> Para configurar o panorama das discussões teóricas sobre alfabetização, nos últimos anos, realizamos um levantamento bibliográfico em oito periódicos na área da educação, buscando identificar artigos que tratassem da alfabetização da criança no processo de escolarização regular e utilizassem como referências bibliográficas autores da Psicologia. Chegou-se a um total de 38 artigos. Este levantamento teve por base a pesquisa intitulada *PENSAMENTO PEDAGÓGICO BRASILEIRO CONTEMPORÂNEO: balanço tendencial da produção científica brasileira sobre currículo, didática, formação docente, matéria e livro didático – 1970/1992*, realizada por professores do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Os dados aqui apresentados foram retirados de relatórios parciais da pesquisa.

bastante visível, mas, normalmente, torna-se transparente aos olhos de quem observa o processo de alfabetização.

A expectativa prevalente nos meios educacionais é a de que esse professor, dominando o conhecimento produzido pela Psicologia, isto é, conhecendo pormenorizadamente as estruturas cognitivas e seus estágios de evolução ou as teorias que explicam os processos interacionais, seja capaz de tornar o conteúdo assimilável pela criança. No entanto, essa ação docente não é simples e vai muito além de uma mera aplicação dos conteúdos da Psicologia à prática pedagógica.

Analisando a formação docente realizada em uma realidade distinta da nossa, mas que mantém os mesmos fundamentos conceituais, Gimeno Sacristan (1995) demonstra que uma expectativa desse tipo está embasada em uma lógica que concebe a realidade como um campo de aplicação dos conhecimentos produzidos pelas várias ciências básicas, em cujo contexto “(...) a prática tem pouca importância enquanto fenômeno preexistente, a não ser na perspectiva de uma regulação (correção) baseada no conhecimento científico” (Gimeno Sacristan, 1995, p.84) Assim, os pesquisadores não prestam atenção no que o professor faz, pois procuram fornecer-lhe elementos teóricos que lhe indiquem o que deve fazer.

Ao simplificar a ação docente, considerando-a uma aplicação técnica de conhecimentos científicos, perde-se a capacidade de transformar efetivamente as práticas escolares consideradas ineficientes ou de pouca qualidade, pois desconsidera-se a riqueza do trabalho do professor que é o que dá vida aos métodos e propostas curriculares na sala de aula.

Podemos sintetizar as questões centrais que polarizam o debate acerca da alfabetização e ação docente em duas posições quanto à relação entre Psicologia e alfabetização e Psicologia e Educação, que refletem diferentes concepções de conhecimento e diferentes maneiras de compreender o papel do professor.

A primeira posição, hegemônica na produção teórica da área, subordina o processo pedagógico ao desenvolvimento das estruturas cognitivas da criança, ao considerar que o conteúdo básico de um currículo é o próprio processo de pensamento. Assim, são as estruturas cognitivas já existentes que orientam o processo de aprendizagem. Neste caso, o papel do professor alfabetizador consiste em observar, compreender e acompanhar a criança nas etapas de construção da leitura e da escrita, reorganizando didaticamente o

material, de modo a torná-lo assimilável, de acordo com o estágio do desenvolvimento em que a criança se encontra. A relação entre Psicologia e Educação estabelece-se de forma assimétrica, sendo a Educação um mero campo de aplicação dos conhecimentos produzidos pela Psicologia.

No contraponto, posicionam-se os artigos que consideram que há um papel definido para a escola: o de ensinar conteúdos científicos e socialmente relevantes, ou seja, possibilitar à criança o domínio dos conhecimentos exigidos pela sociedade para o futuro e que não são apreendidos por ela de forma espontânea ou apenas no convívio social. Tal posição defende um papel ativo do professor no processo de ensino-aprendizagem, porque considera que a aprendizagem estimula o desenvolvimento e não é apenas resultado deste. No caso da alfabetização, é necessário que o professor auxilie a criança a compreender as peculiaridades do sistema escrito, seu caráter simbólico e sua função social, criando situações de ensino que possibilitem tal aquisição. Por esta compreensão, as relações entre Psicologia e Educação são simétricas e complementares, sendo o conhecimento produzido na educação fundamental visando à ampliação do conhecimento psicológico sobre a criança.

Considerando que as teorias psicológicas não têm uma ingerência direta sobre a prática, sendo recriadas pelos professores com base nas necessidades do seu fazer cotidiano, cabe indagar se a diversidade teórica observada nas publicações se reflete na prática docente e, especialmente, como isto acontece.

A presente pesquisa, tomando por referencial teórico a Psicologia Histórico-Cultural, focaliza como objeto de investigação o modo como o professor alfabetizador da rede estadual paulista opera, decodifica e recria, na prática pedagógica, as teorias psicológicas que fundamentam sua ação.

Os sujeitos da investigação foram 24 professores de 1ª série de sete escolas estaduais da cidade de São Paulo. O principal critério para a escolha da amostra foi o de que os professores alfabetizadores possuíssem vários anos de experiência profissional, sendo capazes de informar as diferentes etapas pelas quais passaram na profissão e refletirem sobre as modificações de sua atuação, considerando o tempo de trabalho e as experiências vivenciadas. Os instrumentos utilizados foram questionário e entrevista, aplicados a todos os 24 professores.

O perfil do grupo que compõe a amostra pode ser assim sintetizado: são professoras, casadas, com idade média de 44 anos, têm o magistério como única atividade profissional e uma média salarial de R\$802,76. São efetivas na rede estadual de ensino e cumprem uma jornada semanal de 40 horas, atendendo apenas uma turma de 1ª série, com 35 alunos.

Com relação à formação profissional, todas as professoras cursaram Magistério, sendo que a metade do grupo tem curso superior completo. A Pedagogia prevalece entre os cursos superiores realizados. Tanto o curso de Magistério como o curso de Pedagogia foi concluído pela quase totalidade do grupo há, pelo menos, dez anos. O tempo médio de trabalho do grupo no magistério estadual paulista é de 15 anos e o tempo médio de atuação com classes de alfabetização é de 9 anos. A quase totalidade do grupo já atuou de 1ª à 4ª série do ensino fundamental.

Não foi nossa preocupação verificar se as teorias psicológicas são aplicadas ou compreendidas corretamente pelo professor alfabetizador, pois partimos do pressuposto de que as teorias psicológicas que fundamentam a prática escolar também são (re)produzidas ou (re)inventadas no campo educacional, objetivando dar respostas aos problemas enfrentados na prática escolar (Warde, 1995, p.74).

Assim, atentar para a forma como o professor alfabetizador reflete sobre o seu trabalho, o elabora e o realiza parece ser um recurso interessante para compreender como as idéias psicológicas veiculadas no meio educacional se fazem presentes na prática pedagógica. Entendendo ou não de Psicologia, o professor alfabetizador depara-se com questões que precisa resolver e que envolvem a criança, a compreensão que ele mesmo tem da leitura e da escrita e do papel que estas desempenham no psiquismo infantil.

Particularmente, no âmbito da Psicologia, uma das soluções possíveis para enfrentar a problemática apresentada pela presente investigação é abordar a alfabetização nas séries iniciais a partir de teorias que, efetivamente, considerem a indissociabilidade ensino-aprendizagem e ofereçam elementos teórico-metodológicos capazes de auxiliar o professor na execução de sua ação pedagógica.

Assim, foi na obra dos autores soviéticos que constituíram a denominada Psicologia Histórico-Cultural, especialmente Lev S. Vygotsky (1896-1934), Alexander R. Luria (1902-1977) e Alexis N. Leontiev (1904-1979), que encontramos elementos capazes de efetuar tal redirecionamento do conhecimento hegemônico sobre alfabetização. Esses

autores propunham uma nova forma de compreender o desenvolvimento humano, bem como a própria ciência psicológica. A inserção do homem em um meio social e cultural é, nessa perspectiva, fator constituinte de seu psiquismo, compreendido como um fenômeno histórico-cultural. Desse modo, a passagem da criança pelo processo de escolarização modifica seu próprio desenvolvimento. Em outras palavras, a vivência escolar é muito mais do que um mero campo de aplicação dos conceitos psicológicos. Na verdade, os processos de ensino-aprendizagem e as relações estabelecidas na instituição escolar exigem um estudo específico por parte da Psicologia.

Destacamos dessa teoria alguns conceitos-chave que permitissem avançar a discussão acerca das questões relativas à alfabetização e à ação docente nesse processo. Tais conceitos podem ser sintetizados em alguns pontos fundamentais: a) em primeiro lugar, consideramos imprescindível compreender as diferenças entre os processos naturais e os processos culturais do desenvolvimento; b) outro ponto de destaque é a importância atribuída ao processo de escolarização para o desenvolvimento do psiquismo da criança; c) em terceiro lugar, identificamos a natureza dos processos de alfabetização e a formulação dos conceitos genuínos, que ocorrem com base no ensino formal.

Segundo a Psicologia Histórico-Cultural, as concepções tradicionais em Psicologia, vinculadas às concepções filosóficas empirista e racionalista<sup>3</sup>, não conseguiam explicar as diferenças entre os processos orgânicos e os processos culturais do desenvolvimento, por isso tendiam a considerá-los como fenômenos da mesma ordem, de idêntica natureza psicológica e com leis que se regeriam pelo mesmo princípio. Tal compreensão levava a uma formulação errônea das questões porque não julgava os fatos do desenvolvimento psíquico da criança como fatos do desenvolvimento histórico, mas sim como processos e formulações naturais, confundindo o natural e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social<sup>4</sup> (Vygotsky, 1931/1995<sup>5</sup>, pp. 12-13).

---

<sup>3</sup> Para um maior aprofundamento das críticas da Psicologia Histórico-Cultural às correntes psicológicas do início do século, consultar o texto “O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica”, escrito em 1927 e publicado pela primeira vez nas obras escolhidas de Lev S. Vygotsky, em 1982.

<sup>4</sup> Na filogênese, o desenvolvimento do comportamento biológico ou natural e o desenvolvimento do comportamento histórico ou cultural são processos que aparecem separados: os estudos do evolucionismo e da antropologia destinam-se a investigar cada um desses aspectos. Na criança, entretanto, esses dois planos se amalgamam, levando muitos estudiosos do desenvolvimento à confusão, descrita por Vygotsky, entre os aspectos biológicos e os aspectos culturais.

Segundo Vygotsky, nenhuma dessas concepções conseguia dar respostas efetivas ao estudo das funções especificamente humanas, que denominou funções psíquicas superiores<sup>6</sup>, porque estas eram estudadas a partir dos processos naturais que as integram, reduzindo os processos superiores e complexos aos processos elementares (como os reflexos) e desprezando as peculiaridades e leis específicas do desenvolvimento cultural da conduta. Assim, funções psíquicas, tais como a linguagem e o desenho infantil, o domínio da leitura e da escrita, o desenvolvimento e a representação das operações numéricas ou a formação de conceitos, que são funções complexas por sua natureza e funcionamento, eram estudadas sob a mesma lógica do aparecimento da dentição infantil, da maturação percepto-motora ou das mudanças hormonais na adolescência, aquisições reguladas pela maturação de processos biológicos.

Se recuperarmos o modo como tem sido encarada a aquisição da escrita pela criança, na psicologia tradicional, podemos entender as críticas teórico-metodológicas feitas por Vygotsky: durante muito tempo, a escrita foi considerada uma habilidade mecânica que aparece por volta dos sete anos na criança, dependendo basicamente da maturação percepto-motora, e ensinada a partir de seus elementos isolados (aspectos visuais e auditivos). Perde-se, nessa compreensão, a dimensão de unidade do processo, desconhecendo-se sua gênese e desenvolvimento. Vygotsky demonstra que a escrita tem uma pré-história, em que devem ser considerados como precursores o gesto infantil, as primeiras expressões do desenho e o jogo simbólico (Vygotsky, 1931/1995, pp. 183-206).

As peculiaridades da escrita como um processo cultural que caracteriza ações especificamente humanas também foram desconsideradas nesse tipo de abordagem, bem como as mudanças que o domínio da alfabetização introduz no desenvolvimento do psiquismo infantil.

Constata-se que Vygotsky propunha, além de uma mudança de método na ciência psicológica, também uma mudança de conteúdo, ou seja, uma maneira diferente de abordar

---

<sup>5</sup> A primeira data indica o ano da publicação original e a segunda data o ano da publicação da obra consultada. Esta sistemática será utilizada nas várias citações de Lev S. Vygotsky, no decorrer do texto.

<sup>6</sup> Vygotsky define as funções psíquicas superiores como dois grupos de fenômenos que caracterizam as ações especificamente humanas: a) os processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento, tais como a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; b) os processos de desenvolvimento das

a relação entre o biológico e o cultural: `a medida que o desenvolvimento orgânico se produz em um meio cultural, passa a ser um processo biológico historicamente condicionado (Vygotsky, 1931/1995, p. 36).

Ao enfatizar os aspectos culturais do desenvolvimento, Vygotsky indica que a grande mudança na evolução da espécie humana foi, na verdade, uma mudança qualitativa, que originou um novo tipo de conduta na história da humanidade e permitiu um salto dialético que alterou qualitativamente a relação entre estímulo e reação. A cultura originou formas especiais de conduta, modificou a atividade das funções psíquicas, edificou novos níveis no sistema de comportamento humano em desenvolvimento (Vygotsky, 1931/1995, pp. 31-38).

A vida social, a interação entre os seres humanos, foram um dos principais fatores responsáveis por tal mudança qualitativa. No processo da vida social, o homem desenvolveu sistemas muito complexos de relação social e psicológica. Entre todos os sistemas criados pelo homem o mais importante é a linguagem, pois ela permitiu a assimilação da experiência construída pela humanidade, o domínio da corticalidade cerebral e o controle do comportamento, tanto o próprio comportamento do homem como daqueles que o cercam (Vygotsky, 1931/1995, pp. 86-87).

Pelo exposto até aqui, fica claro que as funções psíquicas superiores não são produtos da biologia, pois são relações interiorizadas da ordem social: sua composição, estrutura genética e modo de ação, enfim, toda a sua natureza é social. Ao converter-se em processo intrapsíquico segue sendo social, pois o homem, ainda que a sós consigo mesmo, conserva funções de comunicação (Vygotsky, 1931/1995, p. 151).

A Psicologia Histórico-Cultural defende a tese de que o processo de escolarização tem um papel fundamental na constituição do psiquismo do ser humano. Luria (1998, pp. 39-58), ao investigar adultos de comunidades não-letradas que estavam tendo contato pela primeira vez com uma sociedade tecnológica e ilustrada, chegou a conclusão de que “(...) mudanças nas formas práticas de atividade, e especialmente a reorganização da atividade baseada na escolaridade formal, produziram alterações qualitativas nos processos de pensamento dos indivíduos estudados” (Luria, 1998, p.58).

---

funções psíquicas especiais, como a atenção voluntária, a memória lógica e a formação de conceitos. (Vygotsky, 1931/1995, p.29).

Isto significa dizer que passar pelo sistema escolar faz com que o indivíduo classifique, conceitue e compreenda o mundo de modo diferente, porque aprende a lidar com conceitos teóricos que permitem formas de abstração e generalização mais complexas e independentes da experiência prática e direta da realidade.

Especialmente as funções psicológicas superiores são conformadas pela cultura, tendo papel especial nesse processo os sistemas formais de ensino. O ensino da escrita, por exemplo, diferentemente do ensino da fala, necessita de ações específicas por parte do professor e esforços por parte do aluno. Este ensino não se baseia no desenvolvimento natural das necessidades da criança, nem em sua própria iniciativa. Na verdade, ele é imposto externamente pelas exigências e regras do sistema escolar e chega às crianças por meio do professor. (Vygotsky, 1931/1995, p.183).

Vygotsky considerava a escrita como um sistema especial de símbolos e signos, cujo domínio significa uma “virada crítica” em todo o desenvolvimento cultural da criança, pois equivale a dominar um sistema de signos simbólicos extremamente complexo (Vygotsky, 1931/1995, p.184). Denunciava, portanto, a inadequação do ensino da leitura e escrita nas escolas do início do século XX por tratarem a escrita como um hábito motor determinado e não como uma complexa atividade cultural. Na sua opinião, a aprendizagem da escrita como hábito leva a uma escrita mecânica e não ao desenvolvimento cultural da criança. E mais: as escolas preocupavam-se em ensinar as letras às crianças, mas não em ajudá-las a compreender internamente o papel instrumental da escrita, ou seja, fazer com que a escrita se convertesse numa faceta do desenvolvimento (Vygotsky, 1931/1995, pp. 201-203).

Vygotsky sintetizou em dois grandes aspectos as contribuições que o desenvolvimento de suas idéias poderiam trazer para a teoria da educação: em primeiro lugar, a mudança de enfoque da relação entre a Psicologia e a Educação. Em vez de o professor averiguar como as capacidades naturais da criança condicionam as possibilidades de aprendizagem na escola, Vygotsky propunha que se analisasse a profunda reorganização que as aprendizagens na aritmética, por exemplo, introduzem no curso do pensamento natural, transformando as funções psicológicas da criança. Compreender as diferenças entre os planos de desenvolvimento do comportamento – o natural e o cultural – poderia

converter-se em ponto de partida para uma nova teoria da educação (Vygotsky, 1931/1995, p. 305).

O segundo aspecto e, na sua opinião, o mais importante, é que suas idéias introduziram um enfoque dialético do desenvolvimento nas questões educacionais, ao conceber o desenvolvimento cultural da criança pautado por conflitos, saltos qualitativos, rupturas e revoluções. O desenvolvimento não podia mais ser compreendido como um caminho reto, de mudanças naturais, paulatinas e graduais. Assim, a educação não poderia esquivar-se do conflito e das rupturas que as novas formas culturais introduzem no pensamento infantil, devendo inclusive auxiliar a criança a avançar em suas descobertas, superando as formas antigas. Isto não significa desconsiderar o modo de pensar do pré-escolar, por exemplo, mas jamais fixar-se naquilo que a criança já sabe para facilitar sua ação. A idéia é justamente propor aquilo que ela ainda não consegue fazer e ajudá-la neste processo (Vygotsky, 1931/1995, pp. 305-310).

Segundo Vygotsky, o principal mérito das novas investigações foi revelar a complexidade do processo de desenvolvimento cultural da criança e possibilitar à educação compreender a complexidade de sua função, naquilo que antes concebia como um caminho simples e natural a ser percorrido.

É nesta perspectiva que o conceito de alfabetização assume uma conotação mais ampla para a teoria histórico-cultural e não se reduz à aquisição mecânica da leitura e da escrita. Não é mais suficiente, para o professor, determinar apenas a capacidade percepto-motora da criança, pois o ensino da escrita vai muito além do reconhecimento e do desenho das letras. O importante é que esse professor compreenda como a alfabetização auxilia a criança na constituição das funções psíquicas superiores.

Entre as aquisições mais importantes do processo de escolarização, podemos destacar a aquisição da leitura e da escrita e a formulação de conceitos genuínos. Mas qual a relação que podemos estabelecer entre a alfabetização e os conceitos científicos? Além de ambos serem conquistas do processo de escolarização, tanto um como o outro representam momentos de ruptura e continuidade, marcas presentes em todo o processo de desenvolvimento, segundo Vygotsky. Vejamos como isto acontece.

De certa forma, assim como relacionamos a escrita aos conceitos científicos, podemos relacionar a linguagem oral aos conceitos cotidianos desenvolvidos pela criança

até o momento do ingresso na escola. Assim como os conceitos científicos desenvolvem-se por um caminho completamente diferente dos conceitos cotidianos, a escrita também não reproduz a história da linguagem oral e nem é a simples tradução da linguagem oral aos sinais escritos.

A escrita é uma função totalmente especial da linguagem, que se diferencia da linguagem oral por sua estrutura e modo de funcionamento. É necessário, para o seu desenvolvimento, um elevado grau de abstração. É uma linguagem sem entonação, sem expressividade, sem nada do aspecto sonoro que caracteriza a linguagem oral. Ou seja, é uma linguagem no pensamento, nas idéias, que carece do traço mais importante da linguagem oral, o som material. Uma das maiores dificuldades da criança para o domínio da escrita é justamente o seu caráter abstrato, o fato de que esta linguagem só é pensada e não pronunciada (Vygotsky, 1934/1993, p. 229).

Outra diferença é que a escrita é uma linguagem sem interlocutor, uma linguagem em que a pessoa a quem é dirigida está ausente ou não está em contato com quem escreve. Por este motivo, deve ser totalmente explícita, sendo mais desenvolvida e sintaticamente mais complexa, pois requer muito mais palavras que a linguagem oral para expressar uma mesma idéia. É uma linguagem-monólogo, que conta com um interlocutor imaginário e uma folha de papel em branco. Assim, a escrita exige uma dupla abstração: do interlocutor e do aspecto sonoro (Vygotsky, 1934/1993, p. 229).

Podemos dizer que a alfabetização introduz a criança em um plano mais elevado de linguagem, reestruturando com isso o sistema psíquico da linguagem oral, estabelecido anteriormente. Assim, ao mesmo tempo em que se torna necessário romper com os parâmetros próprios da linguagem oral para a aquisição da escrita, o processo de alfabetização só pode realizar-se tomando por base as conquistas anteriores da criança, ou seja, a mesma linguagem oral com a qual precisa romper. É esta mesma relação de ruptura e continuidade que também acontece em relação aos conceitos cotidianos e os conceitos científicos.

Com base nas teorizações da Psicologia Histórico-Cultural, apresentadas anteriormente, formulamos duas hipóteses de pesquisa: 1) A alfabetização é compreendida pelo professor alfabetizador da rede estadual paulista mais como uma aquisição cognitiva e pessoal da criança do que como um processo de inserção social e cultural; 2) O professor

alfabetizador da rede estadual paulista atribui importância ao processo de alfabetização, mais pelas conquistas práticas e imediatas obtidas pela criança no seu dia a dia, do que pelas mudanças que o este processo acarreta para o psiquismo infantil, especialmente quanto à possibilidade de um pensamento crítico e reflexivo.

A análise dos dados revelou que muitas das respostas das professoras só adquiriam sentido se compreendido o contexto mais amplo em que essas profissionais estão inseridas. Assim, os dados foram analisados tendo como pano de fundo as reformas educacionais implantadas na rede estadual paulista, nas três últimas décadas, especialmente aquelas relacionadas à alfabetização nas séries iniciais.

Duas podem ser consideradas as questões centrais, relativas ao trabalho nas séries iniciais, que estão presentes em todas as reformas educacionais da rede estadual paulista, nos últimos trinta anos: a organização do ensino em ciclos e a avaliação qualitativa da aprendizagem.

A organização do ensino em ciclos tem sido recorrente desde o Plano Estadual de Educação de 1968, passando pelas discussões do Ciclo Básico, de 1984 a 1994, até o projeto de reorganização da rede pública estadual, a partir de 1995. Várias foram as alternativas propostas: em 1968, a modificação da seriação do ensino envolvia todo o ensino primário, que foi dividido em dois níveis subseqüentes: o primeiro incluía a primeira e segunda séries e o segundo a terceira e quarta séries. A reforma do ensino implantada pela lei 5692/71 interrompeu essa discussão e organizou o ensino de 1º grau em oito séries. Em 1984, com a proposta do Ciclo Básico, foi retomada a discussão sobre a organização do ensino em ciclos, que acabou restringindo-se apenas às duas primeiras séries iniciais, ou seja, à alfabetização, perdendo-se assim a dimensão de totalidade do ensino de 1º grau. Com a atual reorganização da rede, o ensino fundamental, composto de oito anos, passa a ter dois ciclos: o primeiro que envolve as quatro primeiras séries e o segundo, de quinta à oitava série.

É preciso salientar nesse ponto que as diversas reformas educacionais trataram esta questão como uma medida isolada, sobre a qual foram tecidas poucas considerações teóricas e práticas. Restam muitas dúvidas aos professores, tais como: em que a organização do ensino em ciclos difere da seriação tradicional, do ponto de vista do trabalho pedagógico? A forma de trabalhar os conteúdos na seriação tradicional difere da

forma de trabalhá-los em ciclos? O que esta mudança acarreta para a aprendizagem da criança? Estas e outras perguntas têm povoado a cabeça dos professores, mas as respostas não são encontradas nas orientações pedagógicas divulgadas pelas diferentes reformas.

Atreladas à organização do ensino em ciclos, as reformas educacionais apontaram a necessidade de uma avaliação qualitativa da aprendizagem, que fosse global e progressiva. Enquanto a seriação rígida exige graus específicos de realização do aluno, sendo definidos os conteúdos a serem alcançados em determinado tempo, a organização do ensino em ciclos enfatiza os aspectos da continuidade do processo, e não os da sua interrupção. Modificam-se, portanto, os critérios de avaliação da aprendizagem, sendo esperado uma visão mais abrangente e um outro tipo de postura do professor, como, por exemplo, que domine o processo de escolarização como um todo.

Na verdade, ambas as questões foram muito mal trabalhadas em todas as reformas educacionais e ainda não estão resolvidas nos dias atuais. As maiores críticas dos professores à organização do ensino em ciclos referem-se justamente à avaliação da aprendizagem, que passou a ser compreendida como uma facilitação do processo e o regime de promoção automática como um meio de rebaixamento da qualidade do ensino.

As dificuldades dos professores diante de uma forma de avaliação contínua e progressiva parece estar relacionada à visão que se tornou predominante nos meios educacionais, nas últimas décadas, de ruptura no binômio ensino-aprendizagem, considerando-os processos distintos e não necessariamente articulados. As teorias psicológicas que influenciaram hegemonicamente as práticas de alfabetização das últimas décadas – o comportamentalismo na década de 70 e o construtivismo na década de 80 – acabaram reforçando ainda mais essa dissociação.

Dentro de uma perspectiva que separa ensino-aprendizagem, a avaliação qualitativa da aprendizagem detém-se, apenas, no conhecimento do desenvolvimento cognitivo da criança, já todos os aspectos pedagógicos da alfabetização, assim como o papel do professor, subordinam-se ao processo de desenvolvimento psicológico da criança. O objetivo da educação, neste caso, confunde-se com o próprio desenvolvimento do pensamento. A avaliação da aprendizagem torna-se, assim, uma avaliação psicológica do desenvolvimento infantil, tarefa para a qual o professor alfabetizador não se encontra preparado. O processo pedagógico fica empobrecido e priva-se o professor da discussão de

instrumentos adequados para uma efetivação avaliação, tanto dos progressos conquistados pela criança, como também de seu próprio desempenho e ação docente.

Ao analisar o conhecimento que os professores que compõem a amostra tem sobre Psicologia, podemos deduzir que a formação inicial das professoras (curso de Magistério) foi centrada nos aspectos do desenvolvimento infantil, especialmente os estágios do desenvolvimento cognitivo elaborados por Jean Piaget e as fases da sexualidade infantil propostas por Sigmund Freud. A influência da epistemologia genética persiste por intermédio dos autores contemporâneos, especialmente Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

A formação em serviço realizada pelas professoras durante sua trajetória profissional teve como temática central o ensino construtivista, abordado com base em autores contemporâneos, que fazem uma leitura dos clássicos da Psicologia. Tendo em vista que a leitura das teorias por meio dos seus intérpretes acaba sendo mais superficial e menos rica do que a que é feita diretamente na fonte, pode-se presumir que as políticas de capacitação em serviço tenham fornecido às professoras uma formação teórica frágil. A capacitação em serviço, ao abordar as teorias pela via de seus intérpretes, deixa as professoras alfabetizadoras à mercê de uma visão distorcida de tais teorias, em razão dos modismos que vão se alternando no pensamento pedagógico, não possibilitando condições de confronto do pensamento dos autores clássicos com a visão desses intérpretes.

Quando interrogadas sobre a contribuição da psicologia para sua prática pedagógica, a maioria do grupo tem uma avaliação positiva com relação ao papel da Psicologia, mas surgem algumas ressalvas que colocam em discussão a relação teoria e prática. Teoricamente, as professoras consideram que a Psicologia ajuda a compreender o desenvolvimento infantil mas, na prática, esse conhecimento se torna de pouca valia.

A visão de desenvolvimento que as professoras expressam é a mesma que se tornou predominante nas últimas décadas, ou seja, uma visão maturacionista, em que há ruptura do binômio desenvolvimento-aprendizagem, sendo o papel do professor o de saber esperar o tempo de cada um. No entanto, o papel da Psicologia em relação ao desenvolvimento infantil seria, para Vygotsky, o de explicar o complexo processo pelo qual passa a criança, que é marcado por rupturas, saltos qualitativos, mudanças cruciais e revolucionárias. Não seria, pois, descrever as fases e os estágios de desenvolvimento, mas sim, esclarecer a gênese e a história dos processos psíquicos, colocando a descoberto o complexo

entrelaçamento de processos evolutivos e involutivos e o cruzamento de fatores externos e internos que concorreriam para sua constituição. Assim, a própria vivência escolar da criança seria um dos fatores constituidores desse desenvolvimento, que mereceria uma análise específica por parte da Psicologia.

A Psicologia, quando não cumpre sua função como ciência ou teoria, deixa as professoras à mercê de sua própria experiência ou intuição, legitimando não um pensamento crítico e reflexivo, mas um pensamento que tem por base o senso comum. Isto transparece nas opiniões das professoras acerca do processo de alfabetização e do trabalho pedagógico, que é organizado mais em função dos interesses práticos e imediatos das crianças do que com base em uma compreensão científica do papel da alfabetização para o desenvolvimento do psiquismo infantil.

Tudo o que foi exposto até aqui nos leva à confirmação de nossas duas hipóteses de pesquisa: o contexto que orienta a ação do professor alfabetizador da rede estadual paulista e as teorias que servem de referencial a esse professor acabam favorecendo a compreensão da alfabetização mais como um processo de aquisição pessoal e cognitiva da criança do que como um processo de inserção social e cultural. O professor alfabetizador atribui importância ao processo de alfabetização, mais pelas conquistas práticas e imediatas obtidas pela criança no seu dia a dia, do que pelas mudanças que o este processo acarreta para o psiquismo infantil, especialmente quanto à possibilidade de um pensamento crítico e reflexivo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GIMENO SACRISTÁN, Jose G. 1995. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, pp. 63-92.
- LOURENÇO FILHO, Manoel B. 1930. *Introdução ao estudo da escola nova*. 2ª ed. São Paulo: Melhoramentos.
- LURIA, Alexander R. 1998a. Diferenças culturais de pensamento. In: VIGOTSKII, L.S., LURIA, A.R., LEONTIEV, A.N. 1998. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad: Maria da Penha Villalobos. 6ª ed. São Paulo: Ícone. pp. 39-58.
- MASSIMI, Marina. 1990. *História da psicologia brasileira: da época colonial até 1934*. São Paulo: EPU.
- PESSOTTI, Isaías. 1988. Notas para uma história da psicologia brasileira. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: Edicon. pp. 17-31.
- VYGOTSKY, Lev S. 1927. El significado histórico de la crisis de la psicología: una investigación metodológica. In: VYGOTSKI, L.S. 1991. *Obras Escogidas*. Madrid: Visor. Vol. 1, pp. 257-413.
- \_\_\_\_\_. 1931. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKI, L.S. 1995. *Obras Escogidas*. Madrid: Visor. Vol. 3, pp. 11-340.
- \_\_\_\_\_. 1934. Pensamiento y lenguaje. In: VYGOTSKI, L.S. 1993. *Obras Escogidas*. Madrid: Visor. Vol. 2, pp. 09-348.
- WARDE, Mírian J. 1995. Currículo e conhecimento: os impactos da psicologia. In: BORGES, Abel S. et alii (org.). *Currículo, conhecimento e sociedade*. São Paulo: FDE. (Série Idéias, n.26). pp. 67-85.