



Construtivismo: a história de uma palavra como produção crítica do conhecimento e das estratégias educacionais

Constructivism: the history of a word as a critical production of knowledge and educational approaches

Solange Jobim e Souza

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Brasil

Resumo

Este artigo é um ensaio teórico que analisa a palavra "construtivismo" no contexto da teoria epistemológica de Jean Piaget. Além disto, discute o modo como os educadores do ensino básico compreendem e utilizam este conceito, especialmente a partir da década de 1970. As teorias da linguagem de Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin foram utilizadas como referências para a análise do sentido da palavra "construtivismo" no contexto das práticas discursivas dos professores do ensino básico. O uso meramente instrumental da linguagem e a preocupação exclusiva com métodos e técnicas de ensino-aprendizagem, nos cursos de formação de professores, são abordagens consideradas inadequadas para dar conta da complexidade do ato educativo, merecendo uma avaliação crítica dos profissionais da área.

Palavras-chave: construtivismo; teorias da linguagem; formação do professor.

Abstract

This paper is a theoretical essay on the concept of "constructivism" considering the epistemological theory of Jean Piaget. Furthermore, it discusses the way teachers understand this concept and use it, especially from the 1970 decade. The theories of language of Mikhail Bakhtin and Walter Benjamin were used as references for the analysis of the meaning of the word "constructivism" within the context of discursive practices in the basic school's teachers. The use of language as merely instrumental and the emphasis exclusively on methods of teaching and learning within teachers' training courses are aspects that need a critical evaluation from the educational area.

Keywords: constructivism; theories of language; teachers' training courses.

Introdução

Eu escrevo por intermédio de palavras que ocultam outras – as verdadeiras. É que as verdadeiras não podem ser denominadas. Mesmo que eu não saiba quais são as "verdadeiras palavras", eu estou sempre aludindo a elas. Meu espetacular e contínuo fracasso prova que existe o seu contrário: o sucesso. Mesmo que a mim não seja dado o sucesso, satisfaço-me em saber sua existência (Clarice Lispector, 1978, p.72).

Início este texto fazendo uma breve alusão ao fragmento de Clarice Lispector para explicitar o desejo de falar exatamente sobre a árdua e difícil tarefa do uso das palavras na vida e nos textos escritos. Trago esta epígrafe para avaliar junto com o leitor como se dá a utilização das palavras no campo das teorias, lugar reservado para a definição da palavra como conceito. Neste contexto, a proximidade do conceito com uma espécie de "verdade" que não pode fazer concessão ao erro é a principal meta da narrativa teórica. Mas, se tratando do campo das ciências humanas, espaço onde o conhecimento só acontece por meio de textos, falados e / ou escritos, envolvendo sujeitos em um permanente embate na busca dos sentidos "corretos", qual o verdadeiro lugar que as



palavras ocupam, na medida em que dependem da negociação com o interlocutor para serem compreendidas? Para responder a esta pergunta resolvi tomar a palavra "construtivismo" e, a partir dela, realizar um percurso sobre o modo como este conceito foi se constituindo através de seu uso pelos professores do ensino básico em um dado momento da nossa história. A intenção aqui é afirmar que a linguagem poética e as teorias científicas são narrativas distintas e têm propósitos diferentes no contexto das práticas sociais, mas ambas podem contribuir, quando aproximadas em um diálogo textual, para uma reflexão crítica sobre os usos da linguagem, quer seja na ciência, na arte ou na vida.

Por que o construtivismo?

"Construtivismo" é uma palavra que, principalmente a partir da década de 1970, começou a circular nas conversas dos professores e a fazer parte do vocabulário das diversas pedagogias, especialmente daquelas ditas "progressistas". Toda palavra tem sua história, e a intenção aqui é ir ao encontro da palavra "construtivismo", desvelando-a a partir do seu interior, quer dizer, da sua própria história, que é, ao mesmo tempo, a história do uso deste termo pelos educadores e pelos psicólogos do desenvolvimento numa determinada época. A história de uma palavra é, por assim dizer, a história dos múltiplos sentidos que ela vai absorvendo em um dado período do tempo. Quanto mais uma palavra circula, quer seja de boca em boca, quer seja nos textos escritos ou nos silêncios dos "não-ditos", tanto mais ela cresce e se desenvolve, ampliando suas possibilidades de abranger, sempre, outros novos sentidos em contextos sociais diversos. Portanto, o sentido de uma palavra nunca é fixo ou limitado; ao contrário, mostra, neste seu processo de transformação, a ilimitada riqueza que qualquer palavra contém, dependendo evidentemente dos usos criativos que são gerados a partir das interações construídas na linguagem e na cultura. A palavra vive no presente, mas sempre terá a memória de seu passado, de suas origens. Bakhtin (2003, p. 410) assegura que:

Não existe nem a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo.

Com base em uma teoria da linguagem que a compreende como prática social é que me proponho a discutir o modo como a palavra "construtivismo" foi apropriada, particularmente pelos professores do ensino básico, a partir dos anos 1970, através de cursos de curta duração, oferecidos aos profissionais das escolas públicas e particulares, com o objetivo de capacitá-los para o uso de novas metodologias no âmbito das práticas educativas. Estes cursos apresentavam em geral uma proposta que se caracterizava em transformar conceitos teóricos em métodos e técnicas pedagógicas, ou seja, dar acesso ao professor a um conhecimento prático, contudo, sem uma preocupação com uma análise sólida da história do conceito no contexto da tradição filosófica em que se constituiu e se consolidou. A formação dos educadores, voltada prioritariamente para o uso de métodos e técnicas pedagógicas, via de regra transforma os conceitos em "palavras de ordem", esvaziando-os do sentido histórico que todo conceito adquire ao se desenvolver no confronto com as práticas sociais. Entendo que os "modismos" no campo



educacional, em torno do uso de certas palavras, acabam por provocar o distanciamento destas palavras dos pressupostos teóricos que lhe deram origem, banalizando tanto a compreensão dos conceitos como também o modo como estes conceitos se transformam em práticas pedagógicas, orientando maneiras específicas de ensino e de aprendizagem entre professores e alunos. Exemplificando o raciocínio acima exposto, pode-se constatar que, embora Piaget nunca tenha proposto um método de ensino sua teoria foi amplamente apropriada por pedagogos e professores. Como conseqüência, estas apropriações receberam interpretações variadas que se concretizaram em propostas pedagógicas diversas. Algumas têm distorcido o pensamento de Piaget, gerando simplificações teóricas e gerando métodos que se constituem em verdadeiras "receitas pedagógicas" para o desenvolvimento da inteligência. Alguns autores (Jobim e Souza & Kramer, 1991) analisam as sérias conseqüências desta compreensão fragmentada com que Piaget tem sido assimilado pelos educadores, e destacam que é precisamente a partir de certa noção simplista dos estágios que aparecem as principais distorções na aplicação da teoria de Piaget. Nesta perspectiva de análise, pode-se acrescentar que uma das aplicações mais freqüentes dos princípios de Piaget à educação tem sido a utilização de seus testes de desenvolvimento cognitivo como conteúdos escolares. Com isto, muitos professores passaram a ensinar às crianças as respostas que indicam a existência de certa noção ou conceito, confundindo o resultado da ação com a operação cognitiva necessária para realizá-la. Esta visão distorcida da epistemologia genética teve como conseqüência a inclusão nos currículos escolares das tarefas clássicas, desenvolvidas por Piaget, que passaram a ser utilizadas para avaliar as noções de conservação, de classificação, de seriação, entre outras, como se fossem atividades didáticas. Assim, a expectativa deste uso da teoria de Piaget gerou nos educadores a compreensão equivocada de que seria possível acelerar o desenvolvimento cognitivo das crianças, ensinando-lhes as respostas corretas às situações-problemas apresentadas pelos testes de Piaget (Jobim e Souza & Kramer, 1991). Em síntese, estes aspectos são apenas alguns exemplos que caracterizam o distanciamento entre o uso da teoria pelos educadores e a proposta teórica propriamente dita, ou seja, a epistemologia genética de Piaget como discurso para se alcançar uma compreensão dos processos de evolução do conhecimento na história da humanidade.

Tendo em vista os problemas gerados na prática pedagógica pela apropriação da teoria de Piaget pelos educadores, a intenção aqui é tomar a palavra "construtivismo" como pretexto para uma análise mais ampla dos usos e abusos de determinados conceitos e, conseqüentemente, a importância de uma formação teórica sólida como garantia de uma prática pedagógica substantiva do professor do ensino fundamental. O objetivo deste texto não é apresentar um estudo empírico sobre o modo como a palavra construtivismo tem sido utilizada pelo conjunto de professores em um dado momento histórico, mas problematizar as estratégias de formação de professores que estão em curso no contexto educacional. Considero importante colocar em questão as abordagens de formação de professores que priorizam o adestramento no uso de métodos e técnicas, sem uma preocupação devida com a análise dos conceitos teóricos que embasam o surgimento das estratégias metodológicas que se tornam conhecidas e passam a orientar as práticas dos professores nos ambientes escolares.

O ponto de partida que orienta a reflexão teórica aqui apresentada está pautado especialmente na minha participação, a partir dos anos 1980, como consultora de cursos de formação de professores em âmbito de instituições federais, estaduais e municipais. Desde então venho observando que o diálogo com a experiência do profissional da educação tem se esvaziado, em prol da eficiência burocrática e da mecanização da prática pedagógica de forma massificada. O incentivo ao pensamento crítico e autônomo tem sido negligenciado, necessitando uma revisão dos princípios que regem as tomadas de decisões em relação às políticas públicas de formação de professores direcionadas para o ensino básico. Esta análise exige uma reflexão pautada em uma teoria da linguagem. Convencida desta necessidade é que trago as idéias teóricas de Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin para participar deste debate proposto pela teoria epistemológica de Jean Piaget.



O construtivismo no contexto da epistemologia genética

O construtivismo surge, inicialmente, relacionado com a teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget (1896-1980). As preocupações de Piaget sempre foram direcionadas às questões do conhecimento. Antes de ser considerado um psicólogo do desenvolvimento infantil, Piaget deve ser conhecido mais propriamente como *epistemólogo*. Isto porque dedicou sua vida inteira aos estudos dos processos de formação do conhecimento no homem. Poderíamos dizer que sua preocupação maior foi refletir para ampliar a compreensão sobre uma questão considerada por ele fundamental: o que é conhecimento, como o conhecimento se transforma e como o conhecimento transforma o homem ao longo da vida. Insatisfeito com as limitações da Filosofia para lidar com este tema, procura dialogar com outras áreas do conhecimento e amplia seu campo de investigação. Faz da interdisciplinaridade seu método de análise e problematiza este tema propondo encontros fecundos com a Biologia, com a Matemática, com a Física, com a Lingüística, entre outras áreas do saber humano. Porém, a Psicologia do Desenvolvimento se constituirá, posteriormente, não só no seu principal ponto de partida, mas também no seu ponto de chegada, ou seja, é a partir da construção de uma psicologia do desenvolvimento infantil que Piaget encontrará o caminho para a construção de uma teoria do conhecimento, a qual denominou Epistemologia Genética (Piaget, 1983a, 1983b).

Mas, como surge o termo "construtivismo" na teoria de Piaget? Este termo surge das críticas que Piaget elabora às teorias racionalistas e empiristas sobre o conhecimento. O racionalismo afirma que o conhecimento é algo que pertence ao sujeito antes mesmo de este travar qualquer relação com o mundo exterior. Quer dizer, o conhecimento é algo que pertence ao homem de forma inata e, portanto, a maturação seria o principal elemento desencadeador do desenvolvimento das formas superiores da capacidade de conhecer a realidade. A concepção empirista do conhecimento, ao contrário, afirma que o conhecimento está contido nos objetos do mundo externo e, portanto, nesta perspectiva, são os objetos que se impõem ao sujeito, tornando-se uma espécie de receptor passivo de um conhecimento que pré-existe à sua própria experiência.

Embora na perspectiva empirista haja uma ênfase na experiência do sujeito, o próprio lugar que o sujeito ocupa na relação com o mundo externo torna-se um fator secundário. Isto porque o sujeito, na concepção empirista, é totalmente moldado de fora para dentro. Com isto, o conhecimento é tido como algo externo que se impõe ou se imprime de forma mecânica no pensamento. Ora, Piaget, discordando radicalmente destas duas perspectivas de compreensão do conhecimento na história do homem, irá propor uma terceira possibilidade de interpretação deste fenômeno especificamente humano. Esta terceira visão, denominada *construtivismo*, afirma que o conhecimento não está pré-determinado nem no interior do sujeito, nem no mundo externo, mas é *construído* na relação entre o sujeito e os objetos do mundo externo. Portanto, o conhecimento é algo que se realiza ao longo da história do indivíduo e da humanidade, transformando o sujeito e a própria humanidade.

Ao afirmar sua convicção de que o conhecimento se dá na interação entre o sujeito e a realidade externa, Piaget afirma que não existe conhecimento antes da ação do homem sobre o mundo e, assim, garante um lugar privilegiado para o sujeito que realiza o ato de conhecer. Para garantir um estatuto científico às suas idéias filosóficas sobre o conhecimento, Piaget parte para o trabalho experimental, desenvolvendo uma série de observações e experimentos com crianças de diferentes idades, desde o bebê ao adolescente. Com este trabalho teórico e experimental, desenvolvido por várias décadas, Piaget tornou-se o mais influente teórico do desenvolvimento cognitivo de nossa época. Seus trabalhos, inicialmente mais conhecidos no âmbito das pesquisas psicológicas sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente, passaram a interessar aos educadores. Estes tomaram suas idéias com base em preocupações diferentes das que Piaget apresentou, pois a discussão principal dos educadores era apostar na teoria para encontrar uma maneira de integrar o desenvolvimento infantil com questões relativas ao ato de ensinar e aprender.



Com isto pode-se afirmar que a apropriação da teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget pela área da educação se deu a partir de questões que não foram colocadas em especial pelo próprio Piaget, mas sim por leitores de Piaget que, enfrentando o desafio de encontrar soluções para os problemas de aprendizagem e desenvolvimento da criança, perceberam o enorme potencial que esta teoria poderia conter para encaminhar novas soluções para antigos problemas da área da educação. Com base na análise acima apresentada, pode-se afirmar que foram criadas propostas pedagógicas, baseadas na concepção do construtivismo de Piaget, o que ocasionou o emprego deste termo para caracterizar um determinado modelo de trabalho pedagógico. Este modelo se fundamenta, prioritariamente, em uma concepção de criança que age sobre a realidade, e, portanto, não aprende de forma passiva, mas a partir da diversidade e da riqueza de oportunidades de interação que lhe são oferecidas cotidianamente na própria vida, e, particularmente, nas instituições escolares. O construtivismo, sem dúvida alguma, alterou profundamente as relações professor-aluno e criança-criança nos contextos escolares. Os espaços escolares passaram então a ter uma organização diferente da que era comum nas instituições de ensino, em que a figura do professor era central no processo ensino-aprendizagem. Há, portanto, neste momento, uma espécie de deslocamento da figura do professor para a da criança, o que ocasionou uma transformação substantiva no modo como adultos e crianças passam a interagir entre si, afetando não só a concepção de criança que orienta as práticas educativas a partir deste momento, mas também o comportamento e as expectativas dos adultos em relação às crianças.

O discurso sobre o desenvolvimento da criança como uma produção de jogos de linguagem constitutivos da infância na época moderna

O que se apreende desta análise é que mais do que observar e descrever cientificamente o desenvolvimento cognitivo da criança, a Psicologia do Desenvolvimento de Jean Piaget formula os ideais para o desenvolvimento, providencia os meios para realizá-los, e, mais do que tudo isso, interfere no comportamento de crianças, adolescentes e adultos a partir da aceitação cultural ampla de determinados enquadramentos fornecidos pela teoria. Enfim, se por um lado a Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo pretende compreender e iluminar fatos desconhecidos sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente, por outro, ao investir nesta direção, acaba por se tornar propriamente estruturante da experiência da criança. Em outras palavras, os comportamentos cognitivos passam a serem moldados por determinadas características descritivas, além de emergirem de acordo com as expectativas formuladas pela teoria. Isso significa afirmar que os estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento da criança têm conseqüências constitutivas sobre o sujeito em formação, ou seja, sua função interpretativa / explicativa permite a produção e o consumo de conceitos pelo conjunto da sociedade. Esses conceitos são, por sua vez, construídos e re-construídos no interior das teorias e das práticas discursivas, passando então a interferir diretamente no comportamento de crianças e adolescentes, modelando formas de ser e agir de acordo com as expectativas criadas, tendo por base interesses culturais, políticos, e econômicos do contexto social mais amplo. O poder nas sociedades complexas contemporâneas é exercido, especialmente, pelo controle da produção de sentidos, ou seja, nos usos da linguagem transformados em ações no âmbito das trocas sociais (Jobim e Souza, 1996). Tendo por base esta premissa, torna-se necessário tecer algumas considerações sobre o modo como o uso da linguagem na vida cotidiana se alimenta de conceitos elaborados no âmbito dos estudos científicos, assim como também é possível afirmar que a pesquisa no âmbito das ciências humanas é orientada pelas palavras e seus usos sociais. Portanto, a linguagem, tomada como um modo de ação no mundo, traz à tona uma determinada compreensão de como as teorias e os conceitos acabam por exercer um papel fundamental na constituição da subjetividade e nos valores que predominam e que orientam nossas práticas sociais em um determinado momento histórico. Para Bakhtin (1981), a palavra, quando tomada no âmbito das trocas sociais, pode ser uma indicadora



sensível de transformações culturais mais amplas que estão em curso em uma dada sociedade.

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais (Bakhtin, 1981, p. 41).

Considerando, de acordo com Bakhtin, a palavra como signo ideológico, o sentido da palavra "construtivismo" ganha uma outra dimensão. O foco deste debate, então, se direciona para captar e compreender as vibrações de sentidos que esta palavra traz em seu interior, sentidos em devir, promessas de sentido. O uso de uma palavra requer complicitade, pois todos são cúmplices dos sentidos que emergirão deste uso. Todos os falantes de uma determinada língua são responsáveis por seu vir-a-ser, pelo futuro da língua.

A questão fundamental que esta concepção de linguagem permite retomar é um questionamento das teorias da linguagem, que, calcadas na fragmentação sausseriana língua/fala, justificam o isolamento da linguagem com o mundo e com a vida, reduzindo-a a um simples veículo da razão instrumental. Essas questões, amplamente abordadas por Bakhtin, são ampliadas de forma original e instigante pela teoria da linguagem de Walter Benjamin, como será visto a seguir.

Palavra-experiência *versus* palavra-instrumental

Para Benjamin (1985, 1992), longe de ser um sistema convencional de signos, a linguagem mantém com as coisas uma relação não-arbitrária, ou seja, ela é o *médium* onde se refletem processos reais. A preocupação de Benjamin é recuperar uma dimensão da linguagem totalmente ausente na grande maioria dos estudos da lingüística de sua época. Inspirado no modelo de leitura dos textos sagrados, Benjamin quer destacar a mesma dimensão polissêmica da linguagem reivindicada por Bakhtin no contexto da literatura e das trocas verbais no cotidiano, dimensão essa que, segundo ele, deteriorou-se e perdeu seu espaço por meio do predomínio do uso monológico da linguagem como instrumento comunicativo que se estabeleceu entre os homens no mundo moderno.

Para que a teoria onto-teológica de Benjamin seja compreendida, é fundamental que ela seja compreendida como uma crítica às teorias formalistas e positivistas, que privilegiam a dimensão utilitarista e instrumental da linguagem, ou seja, seu papel de transmissão de conteúdos. Na visão de Benjamin, existe algo na linguagem que é comunicável, mas que não é idêntico aos conteúdos da linguagem, mas nela se manifesta. Benjamin (1985, 1992) afirma que tudo o que existe, seja de natureza animada ou inanimada, acontecimento ou coisa, comunica e expressa sua essência espiritual. Com base numa abordagem metafísica da linguagem, Benjamin propõe sua extensão para além dos limites do propriamente humano, para assim fundamentar a existência de uma essência espiritual que se manifesta na linguagem. Desse modo, a grande questão metafísica que a teoria da linguagem de Benjamin coloca é que, se no homem a essência espiritual é igual à essência lingüística, toda essência espiritual é lingüística. Essa é uma noção primeira para uma filosofia da linguagem cujo conceito-chave está na revelação. Para a noção de revelação, a plena expressão é igual à plena



espiritualidade. A palavra nesta abordagem é tomada vinculada com a vida e, portanto, revela o que é da ordem da experiência do sujeito, a sua singularidade realizando-se no âmbito das trocas sociais (Jobim e Souza, 2008). Esta questão, tomada a partir de uma filosofia da linguagem por Benjamin, não é propriamente uma novidade quando se experimenta a linguagem como experiência poética. A metafísica da linguagem em Benjamin é a tentativa de uma compreensão do mundo físico na sua dimensão semântica. Ao aproximar a poesia de Clarice Lispector da filosofia da linguagem em Benjamin estas questões se evidenciam para o leitor com maior clareza. Clarice enfrenta o desafio de dizer em palavras o que é indizível, dar voz ao que não tem voz própria, mas que ainda assim expressa ou diz algo, ou seja, ela penetra com palavras o sentido que emana do mundo dos objetos mudos.

Não posso ficar olhando demais um objeto senão ele me deflagra. Mais misteriosa do que a alma é a matéria. Mais enigmática que o pensamento é a "coisa". A coisa que está às mãos milagrosamente concreta. Inclusive, a coisa é uma grande prova do espírito. Palavra também é coisa – coisa volátil que eu pego no ar com a boca quando falo. Eu a concretizo. A coisa é a materialização da aérea energia. Eu sou um objeto que o tempo e a energia reuniram no espaço. As leis da física regem meu espírito e reúne em bloco visível o meu corpo de carne (Clarice Lispector, 1978, p. 101).

Que implicações para uma filosofia da linguagem podem ser destacadas do pensamento filosófico de Benjamin e Bakhtin e da experiência poética de Clarice? Qual o lugar que a palavra ocupa na vida cotidiana e que transformações provoca nas pessoas, sujeitos do discurso?

As palavras, quando são apropriadas de forma expressiva, podem exercer modificações na forma e no conteúdo do pensamento. Isto significa dizer que as palavras detêm um enorme potencial transformador, pois, assim como interferem nas formas de pensar, desencadeiam também mudanças no comportamento e nas atitudes das pessoas. O poder transformador da palavra deve ser sempre explorado nas interações de caráter educativo, especialmente quando se trata da formação de professores através de situações específicas (cursos, seminários, supervisão, etc.). O que ocorre é que nem sempre os professores têm oportunidades de construir conhecimentos a partir de uma reflexão que articula os conceitos das teorias que surgem em um determinado momento com os conceitos que eles já conheciam, convidando-os a interagir criticamente com as informações novas. Infelizmente, na maioria das vezes, os professores se defrontam com novidades teóricas que eles pouco conhecem, mas que são trazidas como panacéia para todos os problemas da educação, ou soluções miraculosas que irão "tudo" resolver. Sem entender como isto é possível, o professor é instigado a substituir seu conhecimento, muitas vezes construído com base em uma experiência de vários anos de trabalho, por conceitos e teorias consideradas "melhores" e mais "eficazes" para o ensino. Com isto, seu conhecimento fundado na experiência é desvalorizado e seu trabalho desprestigiado, e os problemas do fracasso escolar tornam-se problemas de inadequação do professor que não adquiriu habilidades para usar as últimas novidades em termos de métodos e técnicas pedagógicas.

A forma autoritária com que o conhecimento tem sido levado aos professores é motivo para inúmeras deformações da prática pedagógica. O maior problema, gerado a partir dos intermináveis equívocos em torno da palavra "construtivismo", é que este termo perdeu contato com o seu sentido original, ou seja, o sentido que o próprio Piaget autorizou ao empregá-lo no âmbito da epistemologia genética. Destituída de sua história, esta palavra – "construtivismo" – sofre um esvaziamento, perde pouco a pouco suas possibilidades de evolução em uma dimensão crítica, tornando-se um invólucro vazio que adere facilmente a uma definição qualquer, dependendo do movimento dos modismos em torno de determinados "clichês" teóricos em voga numa dada época.



Na base do esvaziamento da palavra "construtivismo" está a substituição de uma compreensão histórica e contextualizada deste conceito por uma dimensão que apenas o define como uma técnica, ou um instrumento pedagógico que passa a ser concebido como o "melhor" método de ensino-aprendizagem. Quando determinados valores arbitrários exercem um poder autoritário sobre certas palavras, estas ficam esvaziadas de seu poder transformador, tornam-se monovalentes, quer dizer, aderem a uma única possibilidade de compreender a realidade, empobrecendo com isto a própria riqueza do real e o modo como no sujeitos se valem da linguagem para sua compreensão. A questão é que os professores, mas não só eles, precisam recuperar suas possibilidades de reconstruir e utilizar os conceitos, dialogando com os seus múltiplos sentidos, resgatando as raízes históricas do conceito e não apenas aderindo de forma superficial à sua definição dicionarizada, rígida e autoritária.

A cristalização das palavras em torno de formas estereotipadas e fixas de sua compreensão é uma das maiores ameaças à transformação crítica do sujeito e da realidade. O "construtivismo", como todo conceito, precisa continuar a evoluir e a se transformar, permitindo novas interpretações não só do conhecimento humano, mas também do lugar que o sujeito ocupa na construção do próprio conhecimento.

Em síntese, as conclusões às quais se pode chegar sobre o que é o "construtivismo" hoje e o que representa em termos da prática pedagógica não se resumem a questões de fácil resposta.

De acordo com seus desdobramentos, tanto teóricos como práticos, pode-se constatar que o construtivismo tem gerado polêmicas, interpretações contraditórias e discursos ambivalentes. Neste contexto, o uso da palavra "construtivismo" no campo educacional pode ser uma estratégia teórico-metodológica que reafirma o lugar do sujeito na compreensão da realidade, mas também pode se configurar como estratégia de exclusão deste mesmo sujeito quando se rompem os elos que o fazem responsável pela própria história da construção deste conceito.

Toda vez que predomina uma relação burocratizada e autoritária com qualquer palavra, o sujeito fica excluído. A exclusão do sujeito significa o aprisionamento das idéias. O aprisionamento das idéias, por sua vez, é a morte da palavra como signo que cria o sujeito, e, através dele, a própria realidade. Paradoxalmente, se a palavra *construção* suscita a idéia de movimento e transformação, as práticas pedagógicas contemporâneas acabam por transformar a palavra "construtivismo" no seu avesso, aprisionando o professor e seu trabalho em modelos de práticas pedagógicas que o distanciam, cada vez mais, de um projeto educativo que tem por meta a constante emancipação da liberdade, e, conseqüentemente, do sujeito. Somente quando o professor tem oportunidade de travar um diálogo profundo com as idéias de sua época é que estará, efetivamente, construindo conhecimento e não apenas reproduzindo idéias com as quais, muitas vezes, não se identifica. O direito de discordar é a base do pensamento crítico; pensar criticamente é dialogar com as reverberações de sentido que uma palavra apresenta ao longo da própria história de um determinado indivíduo. A linguagem expressiva é aquela que não dispensa a experiência do sujeito como constituinte do sentido de uma narrativa. O professor precisa resgatar a história da palavra "construtivismo" no interior de sua própria história e aprender a pensar sobre este tema como algo que pertence à sua experiência. Paraphrasing Benjamin (1985), afirmaria a necessidade do professor *imprimir na sua narrativa a marca da sua experiência, como a mão do oleiro na argila do barro*. Isto significa criar formas de resistir, a partir do uso da linguagem, às estereotipias que invadem os conceitos e cuja finalidade é desvincular a palavra da vida, tornando-a apenas um instrumento técnico para alcançar resultados e exercer formas de controle e poder. A linguagem, especialmente quando utilizada no contexto da formação do educador, pode e deve ir além do seu propósito de administrar a vida no "mundo civilizado". Como se apresenta nas abordagens teóricas de Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin, o compromisso primeiro da linguagem deveria ser, antes de tudo, com a realização de uma experiência compartilhada entre pessoas que se revelam a partir da criação permanente de uma *ética da existência*. O que os educadores têm feito para que este princípio oriente a nossa própria formação como educadores?



Referências

- Bakhtin, M. (1981). *Marxismo e filosofia da linguagem* (M. Lahud, organizador e tradutor). São Paulo: Hucitec. (Originais publicados em 1930-1941).
- Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal* (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1992).
- Benjamin, W. (1985). *Walter Benjamin* (Obras Escolhidas, Vol.1) (S. P. Rouanet, Trad.). São Paulo: Brasiliense.
- Benjamin, W. (1992). Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem humana (M. L. Moita, Trad.). Em *Walter Benjamin: sobre arte, técnica e política* (pp. 177-196). Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Jobim e Souza, S. (1996). Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. Em S. Kramer & M. I. Leite (Orgs.), *Infância: fios e desafios da pesquisa* (pp. 39-55). Campinas: Papyrus.
- Jobim e Souza, S. (2008). *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas: Papyrus.
- Jobim e Souza, S. & Kramer, S. (1991). O debate Piaget / Vygotsky e as políticas educacionais. *Cadernos de Pesquisa*, 77, 69-80.
- Lispector, C. (1978). *Um sopro de vida*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Piaget, J. (1983a). Psicogênese dos conhecimentos e seu significado epistemológico. Em M. Piattelli-Palmarini, *Teorias da linguagem & teorias da aprendizagem: o debate entre Jean Piaget & Noam Chomsky* (pp. 13-37). São Paulo: Editora Cultrix.
- Piaget, J. (1983b). A epistemologia genética. Em *Piaget: Vida e obra* (pp. 3-64) (Coleção Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural.

Notas

[1] A discussão detalhada sobre este tema pode ser encontrada no artigo de Jean Piaget (1983a).

[2] A discussão do conceito de "experiência" pode ser aprofundada a partir da obra de Walter Benjamin, especialmente nos seguintes textos: "Experiência e Pobreza" e "O Narrador", ambos publicados em *Walter Benjamin: Obras Escolhidas, Vol. 1*, Brasiliense, São Paulo, 1981.

Nota sobre a autora

Solange Jobim e Souza. Doutora em Educação. Professora Associada do Departamento de Psicologia da PUC-Rio. Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UERJ. Professora do Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica da PUC-Rio. Coordenadora do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa da Subjetividade do Departamento de Psicologia, PUC-Rio. Pesquisadora do CNPq.

Contacto: soljobim@uol.com.br

Data de recebimento: 16/ 12/ 2006
Data de aceite: 30/ 10/ 2008