



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Bruna Assem Sasso

**AQUISIÇÃO DA ESCRITA ALFABÉTICA EM ESCOLAS DEMOCRÁTICAS
IMPLICAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E EDUCACIONAIS**

MARÍLIA

2021

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

BRUNA ASSEM SASSO

AQUISIÇÃO DA ESCRITA ALFABÉTICA EM ESCOLAS DEMOCRÁTICAS
IMPLICAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E EDUCACIONAIS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da UNESP – Univ. Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Marília, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Psicologia da Educação – processos educativos e desenvolvimento humano.

Orientador: Professor Doutor Adrián Oscar Dongo Montoya.

Financiamento: Capes (2018-2021).

MARÍLIA

2021

S252a

Sasso, Bruna Assem

Aquisição da escrita alfabética em escolas democráticas :
implicações epistemológicas e educacionais / Bruna Assem Sasso. --
Marília, 2021

174 p. : il., tabs., fotos

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

1. Educação. 2. Epistemologia Genética. 3. Escolas Democráticas.
4. Língua escrita. 5. Construtivismo. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Fac Filosofia e
Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

BRUNA ASSEM SASSO

**AQUISIÇÃO DA ESCRITA ALFABÉTICA EM ESCOLAS DEMOCRÁTICAS
IMPLICAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E EDUCACIONAIS**

Tese para obtenção do título de Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da UNESP – Univ. Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Marília, na Linha de Ensino – Psicologia da Educação: processos educativos e desenvolvimento humano.

BANCA EXAMINADORA

Orientador:

Prof. Dr. Adrian Oscar Dongo Montoya
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília

2º Examinador:

Profa. Dra. Patrícia Unger Raphael Bataglia
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília

3º Examinador:

Profa. Dra. Alessandra de Moraes
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília

4º Examinador:

Profa. Dra. Maria Lúcia Marques
Universidade Guarulhos/Guarulhos-SP
Faculdade Guarulhos/Guarulhos-SP
FMU/São Paulo-SP

5º Examinador:

Profa. Dra. Silvia de Mattos Gasparian Colello
FEUSP/São Paulo-SP

Marília, 26 de março de 2021.

Agradecimentos

Minha primeira grande experiência de ver o fruto de um longo e árduo trabalho, fora com o meu Trabalho de Conclusão de Curso, em janeiro de 2013... Na época, reescrevi meus agradecimentos e ao final omiti intencionalmente os nomes de quem eu poderia/deveria agradecer que haviam contribuído, mas não todos, para a conclusão daquele projeto.

Já ao término do mestrado, em 2016, citei em os agradecimentos da dissertação, as pessoas mais próximas e que de fato “seguraram na minha mão”, de alguma forma, para a realização daquele trabalho.

Agora no doutorado, confesso que me senti com uma responsabilidade imensa (ou ainda maior) do que as já enfrentadas anteriormente, e cogitei suprimir esse elemento.

Porém, no decorrer desta trajetória, nomes de pessoas que me acompanharam e “engancharam” minhas escolhas, e até mesmo possibilitaram-me as suas realizações.

Então, com palavras sinceras e sintéticas, agradeço a:

Deus – Abba: Sinceramente não encontro em mim nenhuma razão que justifique qualquer coisa boa que pudesse acontecer comigo. Na verdade, nada de bom que acontece comigo ocorre por minha causa, mas por causa dEle e Sua misericórdia. Não por causa de minha fidelidade (2Tm 2:13) ou dedicação, mas por Sua graça. E isso tudo simplesmente me lembra que, desde sempre, meu “combinado” com ELE é dEle me usar como Ele quiser, e não como eu quero.

A Mamãe: minha primeira professora. O papai: saudades...

O Ju: por ser hoje meu esposo, amado, desde a época em que éramos apenas amigos no início dessa jornada toda em 2012... por me apoiar, impulsionar a seguir e pensar em temas mirabolantes para eu ganhar o Nobel da Educação (rsrs). ♥

O Professor Adrián: nossa relação de orientanda/orientador iniciou-se no mestrado, e bem ao estilo piagetiano, passou por assimilações e acomodações. Sou grata e verdadeira felizarda pela oportunidade de viver esse processo com um ser tão humano e sábio como ele.

A mestra e amiga Alessandra de Moraes: minha lindinha, pelos aspectos além da relação acadêmica. Ela verdadeiramente mora e para sempre morará no meu coração! A Prof.^a

Patrícia Bataglia: minha florzinha, pela disponibilidade, confiança, carinho e respeito. O GEPPEI, que por causa do empenho e da exemplar dedicação dos seus pesquisadorxs compromissados com a Educação, suas (últimas) publicações são verdadeiros tesouros e contribuíram muitíssimo para as reflexões e o enriquecimento da presente tese. As Professoras Maria Lúcia Marques e Silvia de Mattos Gasparian Colello por acolherem gentil

e carinhosamente o convite de participação nas Bancas desse estudo, e contribuirão **valorosamente** com o seu aperfeiçoamento.

O Dir João Carlos Venâncio e a Vaninha Rampazzo, coordenadora pedagógica, da EMEIEF “Silvio Sartori”: que não soltaram a corda, mas me deram asas para exercer o magistério e cumprir com o doutorado. As crianças da EMEIEF “Silvio Sartori”, por quem também desejo que a presente tese traga muitas contribuições -e de multiformes. A Dani Theodoro: foco amiga! Você precisa ter foco!

A Carlilds nome de princesa (enorme): pela amizade que não acabou ao acabar os estudos... pelo contrário, intensificou e aproximou ainda mais com a chegada do Caiote, que inspira e me faz refletir sobre a Teoria (rsrs)! A Mari Moraes: pelos versos em fotografia que acalantam a alma. A Torpedo Mano: sempre fofinha demais, parceira da disciplina sobre as relações causais e de Lives gostosas e enriquecedoras. A Taislene Guimarães: que mesmo tão longe, tão perto; com os “bom dia” do Thomas para o AUmigo aqui do Brasil e as fotos sorridentes da pequena Lívia. A Mari Gomes: pelos vídeos feitos, gins não feitos e cafés a combinar.

O GEPEGE (aos já citados e Sabrina, Bruna, Marcos, Maíra, Henrique, Thiago, Adhemar, irmão do Adhemar): companheiros quinzenais de resistência, desequilíbrios e equilíbrios majorantes! A Nara: pelos detalhes da amizade que fazem a diferença! Desde a Iniciação Científica, admiro e me inspiro.

A Tamires Monteiro: pelo acolhimento, atenção e disposição em nos/me ajudar a expandir os horizontes na grande São Paulo! Brazel, por dois dias, fui aluna da USP!!! (Hahaha). A Andrea Patapoff: que mesmo depois de tanto tempo, também nunca me deixou. Pelo contrário, encorajou, e puxou minha orelha (hihi), sempre que necessário. A Mirtes: amiga que mesmo estudando outra corrente, motivava-me a seguir na que adotei, pois a fazia querer entender e compreender melhor as ideias de Piaget!

A turma do PROEPRE 2019: pelos sábados animados e construtivos. Especialmente, a Camiolina: formadora e amiga, pela doçura, loucura, lives, determinação, e por me dar o Ben (mais precioso). A Bruna Grandino: parceira das idas e vindas para o curso, compartilhamentos sobre a prática pedagógica e impasses vividos (e muitas vezes, impostos) na efetivação de um fazer coerente com a concepção adotada; e pelo João Gabriel. A Camila Alegretti: pelas oportunidades de compartilhar (sobre práticas pedagógicas, teorias da educação, os filhos de quatro patas, UFC, etc.) e os inúmeros incentivos. A Edneia: pelo carinho e ajuda mútua.

O Felipe e Tainan por nos darem a Luninha e me permitirem ser tia “de verdade”. A Bianca por ter me presenteado com um livro do Piaget no nosso primeiro encontro de rodízio japa, e ter aceito ser uma das juízas da tese. A Yohanna -ou Creuza-, por quase me endoidar, mas ajudar sobremaneira com os vídeos e publicações na intenção de disseminar o conhecimento. O Neto e Camila, pela amizade e por serem trutas. A Dé (muchacha): pela amizade descontraída; conversas aleatórias e multitemáticas; deleite e guloseimas; ajuda em algumas transcrições. A Ci: pelas orações, parceria e adoção. A Cy Sabun: por ser minha irmã de coração, pelas orações fervorosas, aulas de inglês e “translation”. A Pamela: pela amizade e parceria na/para revisão.

O pessoal da Primeira Escola (equipe: gestão, tutores, funcionários e alunos; especialmente ao Yvan, o Tadeu – como importunei e enchi o saco deleeee –, a Patchu, a Gabi e a Jana): pela proximidade e vivência em uma realidade mais próxima à democracia que já havia experimentado até então. As professoras da Segunda Escola (especialmente à Mila, Luana, Simone, Susan, Silvia e Milena), e também funcionários, crianças, mãe da Mila, e família construída naquela cidade: pela abertura, receptividade e todo carinho dispensados...

Os docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da UNESP – campus de Marília, e suas diversas linhas: que brilhantemente contribuíram em meu percurso de formação acadêmica, muitos desde os tempos da graduação. As professoras Maria Thereza Costa Coelho e Mariana Inés Garbarino: por terem me aceito como aluna especial na USP, para cursar a disciplina “Psicanálise e Piaget: um diálogo possível”. Simplesmente esplêndido...

Os professores que tive desde a infância (inclusive àquelas que aprendi a ser professora):

Da Educação Infantil - Denise Salvador, Renata Juliani e Tânia Tocilo.

Do Ensino Fundamental I - Maitê Zago Shiderley (em memória), Vera Bosquê.

Do Ensino Fundamental II - Solange Brandão, D. Bia, Luciana, Silvia, Cira, Silvana, Maira, Toninho, Inês, Tião (em memória), Nicola.

Do Inglês - As teachers: Liliane, Márcia Sanches, Claudete, Nancy Bonini.

Da Arte - Marisa, Susie, Kátia.

Do Ensino Médio - Mamércia Gabaldi, MEI, Cintia Fujimori, Beto, Batata, Claudia, Hélio, Humberto, Fernandão. O professor Mazza: pelos simulados, treineiros e por me apresentar o curso de Pedagogia da Unesp/Marília.

A Peia e o Cassiano: que me concederam a bolsa de estudos no Ensino Médio, estudo de qualidade que me possibilitou o ingresso em uma das melhores universidades brasileiras (a 3ª da América Latina).

Da Igreja - Pra. Renata Branco, Pr. Junior Azevedo, Diogo, Dani, Cris, Pr. Walter Azevedo, Cida Moysés, Pr. Edson.

Do estágio, na rede pública - Sandrowisk Aguiar, Mirellowisk Bianco, Emília Scutari, Pividade Inglês, Deínya Carazzato, Madá; e do estágio, na rede particular - Rosangela Micheli, Paula Bonfim, Jana, Ale Frabetti, Dani, Karina Gelamos, Sabrina, Silzer.


De ser professora - Elaine, Drika Viacelli, Pri Bagagi, Josi Mariano, Maria Thereza Furlaneto. Maísa Balbo.

E xs professorxs que tive na faculdade, que me marcaram profundamente até aqui: além dos já citados, Fernando Becker, Rosane Michelli, Ana Paula Cordeiro, Gil Dátilo, Elianeth, Dagoberto, José Carlos Miguel, Bernadete, Neusa Dal Ri, Maria do Rosário, Luciana Penitente, Cinthia, Elieuzza, Eliane Saravali, Cláudio Brocanelli, Pedro Pagani, Sandra, Daniela Garcia.

A CAPES: O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O auxílio financeiro advindo do PPGE para a coleta de dados: apoio à Pesquisa e Pesquisadora muitíssimo importante. O pessoal da equipe técnica do PPGE: pela atenção, organização e amparo aos aspectos técnicos, tecnológicos e burocráticos de todo o curso de doutorado.

O grupo Bolsistas CAPES, Mestrado e Doutorado (Facebook): pela descontração, enriquecimento moral e expansão cultural adquiridos.

E, por fim, o nosso ursinho Pum  – “que quando escapava, fazia-me libertar pelos caminhos de Garça a fora... Ter o Pum sempre ao meu lado me deu forças para continuar essa jornada. Um Pum bem amado é sempre um bom Pum”. (Hahaha) Brincadeiras à parte: por estar ao meu lado nos momentos de escrita e reflexão, ao mesmo tempo querendo supervisionar cada coisa e acrescentando alegria e descontração aos processos difíceis e nebulosos; enchendo-nos de amor!

*Some say You're just a goodman, some say You're kind
Some say You are in the grave, but I say You're alive
Some say You're just a prophet, some say You were wise
Some say You were just a man, but I say You are God, You are my God!
I will shout Your fame to all the earth, I will lift Your Name on high
And the world will know Your greatness, You are my God, I will shout Your fame
I know You're the Messiah, You gave Your life for me
I know You're the only way, **Jesus You are God, You are my God**
Jesus I will shout Your fame to all the earth
I will lift Your Name on high, I will show the world Your goodness
As I live a life that shouts Your fame
Jesus I decide to live, live a life that shouts Your fame
(Hillsong United)*

*Para todas as realizações há um momento certo; existe sempre um tempo
apropriado para todo o propósito debaixo do céu.*

(Eclesiastes 3.1)

RESUMO

Dentre os relatos que existem a respeito da Escola Democrática de Summerhill, na Inglaterra, é possível observar muitas críticas e más interpretações que são decorrentes de desconhecimento. Para que isso não seja reproduzido quanto às escolas democráticas no Brasil, o objetivo deste trabalho se engendrou em compreender a aquisição da língua escrita alfabética em escolas com proposta democrática que se desenvolvem no Brasil. Partimos dos seguintes questionamentos: nas escolas democráticas no Brasil, o trabalho em relação à língua escrita vai ao encontro das escolas tradicionais (em um sentido de transmissão) ou da psicogênese da língua (de construção)? Existe um questionamento sobre a passividade que os métodos tradicionais trazem sobre a percepção? Se houver, de que forma? Lidam com a língua escrita como ato reflexivo conceitual? Como as Escolas Democráticas têm enfrentado esse problema? Quais seriam as atividades/estratégias que propiciariam às escolas democráticas a aquisição da escrita alfabética? Nossa hipótese permeava a ideia de que as propostas de atividades pedagógicas para as classes de alfabetização, que acontecem em ambientes democráticos, ocorrem de acordo com uma metodologia ativa e coerente que, embora não seja o construtivismo, vão ao encontro das conjecturas da Teoria de Piaget, dados os seus princípios. As escolas participantes foram duas, localizadas no estado de São Paulo, sendo a primeira no âmbito particular, na capital, e a segunda, no âmbito público, no interior do mesmo estado. O estudo desenvolvido se caracteriza como de caso qualitativo, e contou com duas visitas a cada uma das instituições participantes. Devido ao contexto pandêmico instaurado pela Covid-19 em 2020, não nos foi possível realizar outras visitas presenciais, essas substituídas, portanto, pelo formato remoto para a coleta de dados, originando uma análise específica acerca desse momento. As análises bibliográfica, empírica e dos materiais coletados conduziram-nos às seguintes conclusões: 1) houve distorções na disseminação das teorias de Piaget e de Emilia Ferreiro no Brasil, de modo que o saber conceitual se tornou método de ensino, causando reducionismos e consequentes más interpretações de suas pretensões e apresentações, e a aquisição da língua escrita, reflexo da atribuição do fracasso escolar ao construtivismo; 2) as escolas tradicionais e as escolas democráticas diferenciam-se quanto à visão da criança, visto que, enquanto as primeiras a consideram como um adulto em miniatura, passiva, receptora e ignorante, as segundas, como sujeito criativo e ativo cujos raciocínio, valores e julgamentos morais se distinguem do adulto e precisam ser reconhecidos e respeitados, revelando, a segunda escola, princípios que se assentam nos pressupostos rousseauianos e que se correlacionam com a epistemologia genética; 3) os professores não desempenham o papel de mediadores, mas de interlocutores, tutores, auxiliares, das crianças; 4) a participação das famílias se faz crucial para a formação verdadeira de cidadãos e para e na continuação do trabalho desenvolvido no contexto educacional no sentido de se ter sujeitos ativos; 5) as crianças mostram o caminho natural de desenvolvimento por terem a oportunidade de pensar e fazer em relação à língua e em sua expressão escrita, não ao encontro do que acontece em escolas tradicionais ou em um sentido de transmissão conhecimento (desse vindo de fora), mas no sentido de construção e reconstrução. Além disso, destacamos o elo entre a primeira e segunda escolas, e como os professores dessas instituições veem a questão do convívio do tradicional (que concebe o indivíduo como passivo, o conhecimento como imediato e advindo da percepção) com a psicogênese. Por fim, a questão da interação se destacou nos dados coletados, possibilitando-nos, inclusive, reflexões decorrentes do motivo de escolherem Emilia Ferreiro dentre tantos autores que abordam a temática da língua escrita.

Palavras-chave: Educação. Epistemologia Genética. Escolas Democráticas. Língua escrita. Construtivismo.

ABSTRACT

Among the reports that exist about the Summerhill Democratic School in England, it is possible to observe many criticisms and misinterpretations that are the result of ignorance. In order to prevent this from being reproduced regarding democratic schools in Brazil, the objective of this work was to understand the acquisition of the alphabetic written language in schools with democratic proposals that are developed in Brazil. We started from the following questions: In democratic schools in Brazil, does the work in relation to the written language respond to the traditional schools (in a transmission meaning) or the psychogenesis of language (meaning of construction)? Is there a questioning about the passivity that traditional methods bring on perception? If so, in what way? Do they deal with written language as a conceptual reflective act? How have Democratic Schools dealt with this problem? What would be the activities/strategies that would enable democratic schools to acquire alphabetic writing? Our hypothesis permeated the idea that the proposals of pedagogical activities for literacy classes, which take place in democratic environments, occur according to an active and coherent methodology that, although not constructivism, meet the conjectures of Piaget's Theory, given its principles. The participating schools were two, located in the state of São Paulo, the first being private, in the capital, and the second, public, in the interior of the same state. The study developed is characterized as a qualitative case study, and included two visits to each of the participating institutions. Due to the pandemic context established by Covid-19 in 2020, it was not possible for us to make other in-person visits, these were replaced, therefore, by the remote format for data collection, originating a specific analysis about this moment. The bibliographic and empirical analyses, and also the analysis of the collected materials led us to the following conclusion: 1) There were distortions in the dissemination of Piaget's and Emilia Ferreiro's theories in Brazil, so that conceptual knowledge became a teaching method, causing reductionism and consequent misinterpretations of its pretensions and presentations, and the acquisition of the written language, a reflection of the attribution of school failure to constructivism; 2) traditional schools and democratic schools differ in their view of the child, since, while the former consider the child as a passive, receptive and ignorant adult in miniature, the latter as a creative and active subject whose reasoning, values and moral judgments are different from those of adults and need to be recognized and respected; 3) the teachers don't play the role of mediators, but of interlocutors, tutors, helpers, of the children; 4) the participation of the families is crucial for the true formation of citizens for and in the continuation of the work developed in the educational context in the sense of having active subjects; 5) the children show the natural path of development by having the opportunity to think and do in relation to the language and its written expression, not in the sense of what happens in traditional schools or in a sense of knowledge transmission (this coming from outside), but in the sense of construction and reconstruction. Furthermore, we highlight the link between the first and second schools, and how teachers from these institutions see the issue of the coexistence of the traditional (which conceives the individual as passive, knowledge as immediate and coming from perception) with psychogenesis. Finally, the issue of interaction stood out in the data collected, allowing us to reflect on why they chose Emilia Ferreiro among so many authors who address the acquisition of written language.

Keywords: Education. Genetic Epistemology. Democratic schools. Written language. Constructivism.

Lista de Figuras

Figura 1 – O desafio de se alfabetizar	16
Figura 2 – Clube dos Paviradas	71
Figura 3 – Ata da assembleia exposta no mural	75
Figura 4 – Arrumação do lanche	77
Figura 5 – Fórum	77
Figura 6 – Registro do grupo de estudos	78
Figura 7 – Cronograma do dia das tutorias	80
Figura 8 – Árvore genealógica	82
Figura 9 – Portão sem cadeado	83
Figura 10 – Roda de conversa do plano de estudos	91
Figura 11 – Plano de estudo com foco na Aprendizagem Cooperativa	92
Figura 12 – Atribuição de papéis: Aprendizagem cooperativa	93
Figura 13 – Identificação grupal	94
Figura 14 – Identificação do papel	95
Figura 15 – Grupos heterogêneos de acordo com o plano de estudo	96
Figura 16 – Capítulos Lendas de Dandara	100
Figura 17 – Capítulos Lendas de Dandara 2	101
Figura 18 – Produção de texto	103
Figura 19 – Ligue nomes DANDARA	104
Figura 20 – Escreva o nome DANDARA	105
Figura 21 – Cartazes na sala de aula	106
Figura 22 – Atividade nome / Tutoria I	108
Figura 23 – Alfabeto misto exposto acima da lousa	109
Figura 24 – Receita bolo de cenoura	109
Figura 25 – Lista de uso do computador	110
Figura 26 – Cada um lava sua louça / Não pode subir no portão	111
Figura 27 – Plano de estudos individual	114
Figura 28 – Identificação grupal e atribuição de papéis	116
Figura 29 – <i>Graffiti Cooperativo</i> : turma da manhã (crianças maiores), sobre a inteligência artificial	117
Figura 30 – <i>Graffiti Cooperativo</i> : turma da tarde (crianças menores), sobre jogos, brinquedos e brincadeiras	118
Figura 31 – <i>Graffiti Cooperativo</i>	119

Figura 32 – Ajuda/Atrapalha	121
Figura 33 – Prática da assembleia: sessão extraordinária	122
Figura 34 – <i>Sticky notes</i>	123
Figura 35 – Cronograma de atividades de um plano de estudos	125
Figura 36 – Exemplo de atividade que visa à interação	127
Figura 37 – Exemplo de mesma atividade para diferentes níveis	128
Figura 38 – Exemplo de indicação da classificação da atividade do plano de ensino	129
Figura 39 – Outro exemplo de mesma atividade para diferentes níveis	130
Figura 40 – Sondagem da hipótese de escrita: autonomia	132
Figura 41 – Sondagem da hipótese de escrita: preparação	134

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Algumas tendências equivocadas das proposições construtivistas	26
Tabela 2 – Histórico do primeiro levantamento bibliográfico (2018)	61
Tabela 3 – Percurso do estudo no Doutorado	63
Tabela 4 – Caracterização das escolas democráticas da pesquisa	67

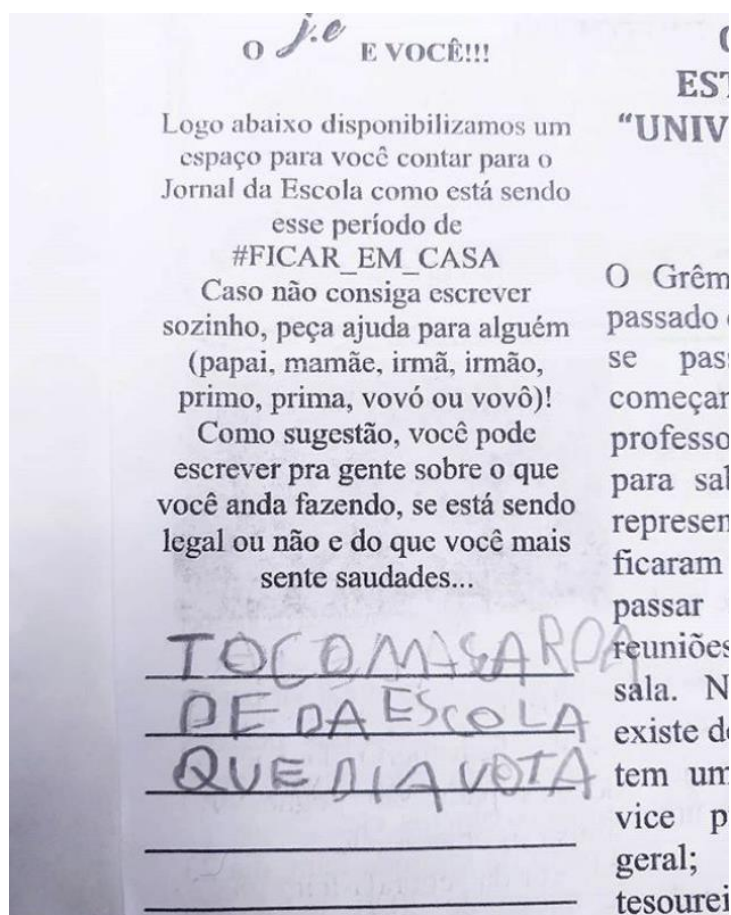
SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 Objetivos.....	20
1.1.1 Objetivo geral	20
1.1.2 Objetivos específicos.....	21
2 CAPÍTULO 1 – ASPECTOS HISTÓRICOS DOS ESTUDOS PSICOGENÉTICOS E DOS MÉTODOS DE ENSINO SOBRE A AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA	23
2.1 O método sintético	29
2.1.1 Em que consiste a postura metodológica consoante ao método sintético?.....	30
2.1.2 E quais são as concepções psicológicas que respaldam o método fônico (ou fonético)?.....	31
2.2 O método analítico.....	32
2.2.1 Qual é a postura metodológica que coincide com o método analítico?	33
2.3 As concepções que estão por trás de tais métodos	34
2.4 A Epistemologia Genética e a busca por uma prática pedagógica coerente	38
3 CAPÍTULO 2 – ESCOLAS TRADICIONAIS VERSUS ESCOLAS DEMOCRÁTICAS.....	43
3.1 Um breve histórico do movimento das escolas alternativas e a democratização do espaço escolar no Brasil	50
3.2 Rousseau, a Epistemologia Genética, e as Escolas Democráticas	54
4 CAPÍTULO 3 – A METODOLOGIA DO NOSSO ESTUDO.....	58
4.1 Antecedentes da pesquisa em pauta	58
4.2 A pesquisa bibliográfica	61
4.2.1 Levantamento bibliográfico	61
4.3 O estudo de caso	66
4.4 As escolas estudadas	67
4.4.1 Caracterização das escolas	67
4.4.2 Coleta de dados	68
4.5 A primeira escola	71
4.5.1 A primeira visita	74
4.5.2 A segunda visita	81
4.6 A segunda escola	83
4.6.1 A primeira visita	85
4.6.2 A segunda visita	87
5 CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO DOS DADOS: RESULTADOS E ANÁLISES	97
5.1 A primeira escola	97
5.2 A segunda escola	113

5.3 As relações entre aluno-professor nas escolas democráticas em relação ao ensino-aprendizagem da língua escrita.....	138
5.3.1 E as relações das famílias com as escolas democráticas?	144
5.4 Tempo de pandemia e a questão do ensino-aprendizagem: como as escolas democráticas vêm se virando (inclusive acerca da língua escrita)?.....	145
5.4.1 Especificidades de cada realidade quanto ao trabalho remoto	147
5.4.1.1 A primeira escola.....	148
5.4.1.2 A segunda escola	149
5.5 Desafios e perspectivas das escolas democráticas.....	151
5.6 A cooperação como condição da aquisição dos conhecimentos.....	155
6 CONCLUSÃO.....	158
REFERÊNCIAS	165
APÊNDICE	170
1 - Carta de anuência	170
2 - Roteiro para observação e entrevistas semiestruturadas	171
ANEXO.....	172
1- Parecer Do Projeto.....	172

1 INTRODUÇÃO

Figura 1 – O desafio de se alfabetizar.



Fonte: arquivo pessoal.

Realizar pesquisa, mas, sobretudo e principalmente, amar ser professora, certamente, é a característica que ressalta o âmbito profissional e acadêmico da pesquisadora. Ama estudar a psicogênese da língua escrita e se maravilha com os avanços que pode contemplar das crianças que passam com ela pelo Apoio Pedagógico na escola em que atua. Lá, o respeito pela língua materna dos alunos é acentuado, pelas especificidades que o contexto evidencia e envolve. E isso se torna ainda mais mágico! Mas não significa – de maneira alguma – deixá-los dominar somente a linguagem de sua comunidade de origem.

Ao chegarem à escola, são usuários competentes de sua língua materna, e nós temos como incumbência também ampliar a gama de seus recursos comunicativos, para que possam atender às convenções sociais, inclusive as que definem o uso linguístico adequado a cada tarefa comunicativa e/ou de interação.

Esse aluno, do texto da foto 1, era do 2º ano (7 anos), e, no ano anterior a essa escrita (ou seja, em 2019), esteve com a pesquisadora em alguns encontros do Apoio Pedagógico.

Ler, de forma compreensiva, sua intenção de comunicação, nessa sua expressão escrita de que “tá com *sardade* da escola”, e, de maneira coerente, na sequência, sua pergunta pelo dia em que voltaremos, para ela, como professora, é passível de várias análises e apreciações sobre o seu raciocínio.

Ficamos refletindo e, ao contrário do que tantos pensam e disseram sobre o *conturbado* ano letivo de 2020 e o desenvolvimento escolar, os relatos presentes no trabalho apresentado aqui, e até mesmo o trecho dessa atividade supra posta, são provas (um tiro no pé para muitos) de que a aprendizagem não se restringe às quatro paredes de uma sala de aula formal.

As hipóteses de escrita progridem – como construções inéditas, elaboradas e reelaboradas pelos sujeitos. Mais do que conteúdos tradicionais, as inúmeras novidades que essa enxurrada de instâncias está demandando e proporcionando, não os (e nem nos) deixam “inertes” e bloqueados para aprender – em todas as realidades.

Helena Singer (2010), em o seu livro *República das crianças*, descreve que, desde o século passado, há experiências escolares de resistência, verdadeiras inovações educacionais, nas quais as crianças criam suas próprias regras de convívio e escolhem o que querem estudar. Inspiradas em ideias de Rousseau (do século XVIII), essas escolas ganharam lugar de destaque ao se opor à escola dita tradicional, vista como conservadora, espaço de tirania adulta, desrespeitosa em relação às crianças e totalmente alheia aos reais processos psicológicos de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Dentre os relatos, encontramos um pouco da história de Summerhill, na Inglaterra. De acordo com a autora, trata-se de uma das mais famigeradas experiências já existentes no mundo todo, não obstante ser mal conhecida e isso fazer que sua proposta seja alvo de más interpretações.

Assim, muitos pensam ter surgido pelas ideias de um lunático, não havendo regras ou disciplina, onde se brinca ao invés de se estudar. Imaginam tratar-se de uma experiência fantasiosa que, naturalmente, fracassou e morreu. Singer (2010), então, não somente noticia que Summerhill não foi a primeira prática desse tipo nem a única – uma vez que se estima existir mais de quinhentas escolas democráticas disseminadas pelo mundo – mas também que ainda hoje ela existe, resistente e sólida.

Apesar disso (da feliz surpresa destes dados revelados), o fato que nos chamou a atenção, nessa exposição de Singer (2010) sobre Summerhill, foi o de que algumas crianças saíram sem necessariamente terem adquirido a língua escrita. A partir da análise teórica cumprida no mestrado (SASSO, 2016), acreditamos em que o conhecimento adquirido

possibilite um maior aprofundamento acerca da análise teórica iniciada e possa contribuir para questões pedagógicas relacionadas ao ensino e aprendizagem da língua escrita.

Quando estava na graduação, a pesquisadora com o seu orientador (que, então, era somente professor dela) e outros estudantes e professores, no primeiro semestre de 2012, por meio do Núcleo de Estudos Integradores do curso de Pedagogia da Unesp/Marília, visitaram escolas com propostas pedagógicas alternativas, na cidade de São Paulo, que confrontavam e se revolucionavam em relação à prática tradicional da maioria das escolas conhecidas. Dentre elas: a Amorim Lima, a Teia Multicultural e a Politeia.

Na época, a pesquisadora como todos os demais presentes maravilharmo-nos com o que nos era apresentado. Dinâmicas totalmente fora do convencional e que inculcavam curiosidades ainda periféricas, mas que, com o passar do tempo, puderam ser reelaboradas, reorganizadas, e hoje se engendram como objetos de conhecimento da presente tese.

Destarte, o problema de pesquisa abordado abrange os seguintes questionamentos: será que nas escolas democráticas no Brasil o trabalho em relação à língua escrita vai ao encontro das escolas tradicionais (bem mais num sentido de transmissão), ou da psicogênese da língua (de construção)? Existe um questionamento sobre a passividade que os métodos tradicionais trazem sobre a percepção? Se houver, de que forma? Será que lidam com a língua escrita como ato reflexivo conceitual? Como as Escolas Democráticas têm enfrentado esse problema? E quais seriam as atividades/estratégias que propiciariam as escolas democráticas para a aquisição da escrita alfabética?

Nossa hipótese é que a aquisição da língua escrita ocorre, de modo ativo e coerente com os pressupostos da psicogênese (e sua progressão), nas escolas democráticas, apesar de não existir um método igual nem que se apoia na psicogênese da escrita descoberta por Emília Ferreiro. Noutros termos, embora talvez não exista uma ação intencional para trabalhar a psicogênese explicada pela epistemologia genética, a língua escrita, em ambientes de escola democrática, não deve ser tida como somente e um simples conteúdo escolar, mas considerada e abordada enquanto uma proposta reflexiva, por meio de um trabalho ativo e cooperativo de textos, coerentes com a ideia de uma educação democrática, que, assim, promova a aquisição da língua escrita pelos sujeitos participantes.

Ao encontro das formulações de Ferreiro e Teberosky (1985/1999), os indivíduos que falam uma língua materna já possuem um conhecimento, ainda que inconsciente, sobre a estrutura fonética dessa língua. Por isso que, para passar a uma escrita, esse indivíduo falante precisará pensar e refletir sobre sua linguagem se nesses ambientes forem

promovidas oportunidades para que as crianças assim o façam. Em outras palavras: a forma como se trabalhar interferirá e propiciará que os sujeitos aprendam a língua escrita.

Chegar à consciência é saber elaborar, reelaborar, saber coordenar as coisas, o que não é dado pelos sentidos (a visão ou o ouvir, por exemplo) nem é fruto de transmissão; é um trabalho (árduo) do pensamento que você faz na prática: porque precisa conceituar, e isso significa, precisamente, estabelecer novas relações (PIAGET, 1977).

Dessa forma, para tomar consciência sobre algo, os sujeitos precisam reelaborar tais coisas em um novo plano, sendo exatamente isso que ocorre com a língua escrita: necessita-se realizar em outro plano o que já se faz sem saber (ou ainda, sem ter consciência), porém muito bem feito, que é falar (ou estabelecer a comunicação verbal).

No mestrado (SASSO, 2016), fora-nos possível mostrar na perspectiva piagetiana que a principal semelhança entre as progressões psicogenéticas abordadas – acerca do pensamento, da linguagem e da língua escrita, a saber –, encontra-se nos obstáculos cognitivos que devem ser superados, principalmente os que se relacionam ao papel desempenhado pela imagem mental em ambos os processos.

Consideramos que isso também é o que certamente se dá nos ambientes educacionais ditos democráticos, ainda que propositalmente ou não, com as atividades desenvolvidas nesses ambientes. Os obstáculos são superados e a sua prática e princípios muito se aproximam da epistemologia genética (DONGO MONTOYA, 2019).

Por fim, quiçá a principal implicação desse conhecimento, de acordo com as hipóteses levantadas, tratar-se-ia e precisar-se-ia de uma total reformulação conceptual dos professores que lidam com esse tipo de conhecimento (a língua escrita, a saber), a ponto de que essa reformulação refletisse nas suas práticas didáticas com os aprendizes da língua escrita.

Bem como descobrimos (SASSO, 2016), mais do que *saber falar*, trata-se de ajudar ou propiciar aos sujeitos que tomem consciência do que eles fazem com a linguagem quando falam, isto é, de auxiliá-los a tomar consciência de algo que eles já sabem fazer, mas possibilitando-os a passar de um saber-fazer para um “saber acerca de” (ou seja, um saber conceitual).

Embora, por si mesmo, o meio não seja capaz de gerar conhecimento, a fim de favorecer a aprendizagem da escrita, acreditamos em que o papel que lhe caberá (ao professor alfabetizador, especificamente) será, portanto, o de justamente ocasionar conflitos, sobretudo, por meio de indagações (questionamentos, perguntas) as quais deverão instigar a criança à pesquisa, à busca, à cooperação entre os pares, à constatação (indo, totalmente, de

encontro à ideia de que, apenas por meio de transmissão ou fala, a criança irá aprender ou se apropriar do conhecimento).

Pelo contrário, agindo da forma supramencionada, a criança sentirá por ela mesma a necessidade de pensar acerca do processo constituinte da escrita, e, com o auxílio (no sentido de orientação) do professor, isso certamente a levará a progredir em suas conceptualizações (ressignificações) acerca da língua escrita.

Outrossim, diversos autores, além de Piaget e Ferreiro, buscaram discutir e apresentar propostas de explicação acerca dos processos aqui abordados, inclusive autores que embasam muitas práticas educativas libertadoras, como Rousseau (1968), que defendia uma educação universal, única e real. Para ele, as instituições educativas corrompem o homem a tirar-lhe a liberdade, sendo preciso educar a criança de acordo com a natureza para garantir-lhe um desenvolvimento livre e autônomo.

Por assim ser, há a necessidade de averiguarmos tais ideias ou propostas que se teve, para que se possa estabelecer até onde se aproximam e/ou se distanciam da epistemologia genética e situar, sobretudo, os estudos de Jean Piaget em meio a tais correntes. Além disso, e posteriormente, averiguar quais são as atividades e/ou dinâmicas pedagógicas que acontecem nas instituições educacionais denominadas como democráticas – que caso não se relacionem especificamente com a Teoria de Piaget/Ferreiro, certamente contribuem para um trabalho eficiente na alfabetização dos educandos ao encontro dos princípios da Teoria Construtivista.

Nessa perspectiva, a tese que também presumimos é a de que as propostas de atividades pedagógicas para as classes de alfabetização, que acontecem em ambientes democráticos, ocorrem de acordo com uma metodologia ativa, coerente ainda que não seja o construtivismo, mas que vão ao encontro das conjecturas da Teoria de Piaget, devido aos princípios que as sustentam (por considerarem os sujeitos ativos, que necessitam refletir sobre as suas ações individuais e coletivas, de maneira cooperativa, a fim de tomarem consciência dos processos concernentes à elaboração da língua escrita).

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo geral

O objetivo principal do presente trabalho engendra-se em compreender a aquisição da língua escrita alfabética em escolas com proposta democrática que se desenvolvem no Brasil.

1.1.2 Objetivos específicos

- Investigar como as atividades de ensino e aprendizagem acontecem em ambientes educacionais democráticos;
- Averiguar como ocorre o desenvolvimento da língua escrita na perspectiva da epistemologia genética e se esse desenvolvimento ocorre em ambientes pedagógicos diferenciados (democráticos);
- Analisar em que proporção o ambiente educacional democrático, com propostas pedagógicas direcionadas à alfabetização, pode propiciar o avanço ativo da psicogênese da língua escrita nas crianças, de forma coerente com e de acordo com a teoria construtivista.

A pretensão de divisão do presente trabalho delinea-se em apresentarmos, no **capítulo 1**, como ocorreu a chegada da Teoria de Piaget e de Emilia Ferreiro, evidenciando as propostas que se tinha sobre a alfabetização nas escolas brasileiras e as epistemologias que as sustentam, para, então, situarmos qual é a epistemologia adotada por Piaget e evidenciar qual é o seu diferencial.

No **capítulo 2**, realizamos a contextualização e a apresentação das escolas democráticas, especialmente das participantes no caso deste estudo – uma experiência no âmbito particular e outra no público (ambas com propostas educacionais alternativas ou não tradicionais), a saber, em cidades diferentes do estado de São Paulo.

Já no **capítulo 3**, evidenciamos os caminhos percorridos para se alcançar o objetivo do estudo, isto é, a sua metodologia. A pesquisa realizada engendra-se como sendo um estudo de caso qualitativo. Descrevemos como foram delineadas e realizadas cada uma de suas etapas.

Posteriormente, elaboramos discussões, a fim de compreender como ocorre o desenvolvimento da língua escrita nos ambientes pedagógicos democráticos e como essas escolas democráticas estão desempenhando suas atividades na vigência da modalidade de ensino remoto decorrente da pandemia de Covid-19 – que chegou ao Brasil em fevereiro de 2020 –, relacionando suas práticas quanto à língua escrita com as discussões suscitadas anteriormente (**capítulo 4**).

Por fim (**conclusão**), examinamos o fato de as Escolas Democráticas assumirem as pesquisas de Emilia Ferreiro para o ensino da língua escrita – preocupação essa coerente e indissolúvel, caso as pesquisas da autora sejam levadas em conta no processo democrático, ainda que essa não forneça explicitamente o como fazer isso – ou seja, não exista um método.

E tecemos algumas considerações, ressaltando a possibilidade e a necessidade dos professores alfabetizadores realizarem (no sentido de uma vivência consciente) de uma prática pedagógica não-dissociadora, que deva considerar o desenvolvimento infantil e conceber a criança como ativa, criadora e inteligente (ou melhor, enquanto um ser pensante).

Como um colar de pérolas, tentamos passar um fio condutor e conectivo entre os vários aspectos detectados nas duas realidades investigadas. Por fim, é possível observar um desemaranhar das múltiplas ideias aqui desencadeadas.

2 CAPÍTULO 1 – ASPECTOS HISTÓRICOS DOS ESTUDOS PSICOGENÉTICOS E DOS MÉTODOS DE ENSINO SOBRE A AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA

*Para inovar no presente e construir o futuro,
parece-nos necessário conhecer o passado.*
(Artur Gomes de Morais)

Vasconcelos (1996) relata que, já nos anos de 1920, o nome de Piaget começou a aparecer na cidade do Rio de Janeiro, e, na década subsequente (1930), o posicionamento de Piaget cruzara o oceano e chegara ao Brasil, obtendo certa projeção por causa do interesse pela psicologia infantil de pesquisadores brasileiros como Lourenço Filho e Nilton Campos. Porém, foi em meados da década de setenta que parece ter ressurgido a curiosidade por Piaget no país.

Na verdade, Piaget entra nas escolas na década de 1970, na matemática, mas não na alfabetização. O que se tinha era uma verdadeira dissonância, uma vez que, em matemática, era-se epistemologicamente de um jeito e de outro jeito na língua escrita. Isto é, não se tinha uma elaboração (teoria) que sustentasse uma prática pautada na Epistemologia Genética em termos de leitura e escrita (MELLO, 2015).

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1985/1999), a bibliografia sobre a aquisição da língua escrita que existia à época estava dividida em dois grupos: de um lado estava a bibliografia psicológica, que listava as habilidades necessárias para a aprendizagem da leitura; de outro, estava a bibliografia pedagógica, na qual se observava a antiga discussão sobre o melhor método para se ensinar a ler e a escrever.

É fato que a perspectiva de Emilia Ferreiro colocou em xeque os velhos métodos de alfabetização, pois ressignificava a questão central da alfabetização não a partir de como se deve ensinar, mas de como se aprende a língua escrita, de acordo com a própria autora.

Segundo Vasconcelos (1996), na época, atribuía-se um papel supervalorizado à escola, delegando a ela obrigações maiores do que podia ter, como se a escola tivesse a responsabilidade de erradicar os problemas estruturais da sociedade pós-Ditadura Militar. Esse é o cenário para a propagação do construtivismo, especialmente com Emilia Ferreiro relacionada à alfabetização.

É nesse contexto que entra a teoria de Emilia Ferreiro no Brasil, desde – e principalmente depois de – 1985, em uma das mais importantes revistas especializadas em educação, com circulação nacional, *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, e, posteriormente, com o lançamento de seu livro, em coautoria de Ana Teberosky,

por meio de Congressos e Simpósios de educadores e, então, da primeira edição brasileira, com o título *Psicogênese da Língua Escrita*.

As ideias de Ferreiro causaram grande impacto sobre a concepção que se tinha acerca do processo de alfabetização, influenciando as próprias normas do governo para a área, expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), anos seguintes. Porém, desde a chegada de seu pensamento no país, a visão não era uniforme, isto é, várias versões de construtivismo podiam ser encontradas: “eram tantos os retratos construtivistas quanto eram os pintores” (VASCONCELOS, 1996, p. 106).

As descobertas de Ferreiro e Teberosky (1985/1999) foram tão fortes e se espalharam tão rapidamente no Brasil que, na época, a sua disseminação causou preocupação na própria autora, principalmente pela forma como o construtivismo poderia estar sendo apresentado e conhecido nos ambientes escolares.

Um dado relevante é que 25% dos adultos do país eram analfabetos, então ansiava-se por uma solução para reduzir esse índice de analfabetismo. Quando emergiu essa mulher, não se titubeou em transformá-la em método. Logo as suas descobertas se tornaram assunto obrigatório nos meios pedagógicos se espalhando pelo Brasil, como marco de disseminação da teoria de Piaget, principalmente por meio de convênios entre organizações educacionais e grupos de trabalho que ofereciam consultorias numa perspectiva construtivista.

Na década de 1980, estado de São Paulo passou a trabalhar com o construtivismo de maneira obrigatória no lugar de se utilizar as cartilhas (que, por vezes, juntavam princípios de vários métodos de alfabetização¹, como o sintético e o analítico, mas que categoricamente engendravam a associação de imagens e letras com o objetivo de facilitar o aprendizado – “alfabetização pela imagem” –, tratando a alfabetização como um processo de codificação e decodificação apenas).

Nesse parâmetro, havia os professores resistentes ao construtivismo e os que o abraçaram cegamente, mesmo sem conhecerem de fato a teoria. Isso, pelo fato de se ter de trabalhar, obrigatoriamente, algo que não se tinha uma metodologia ainda. Imagine: quem não é construtivista se tornar construtivista por meio de um Decreto²?

¹ Ou métodos de *ensino* inicial da leitura e da escrita.

² Para mais detalhes, ver: OLIVEIRA, Fernando Rodrigues de; NEVES, Diego Benjamim. A implementação do construtivismo em alfabetização na perspectiva de Ferreiro e Teberosky na rede municipal de ensino de São Paulo (1983-1988). **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 12, 2020. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/422/303>. Acesso em: jan. 2021.

Destarte, o resultado não poderia ser outro a não ser uma fatalidade. De acordo com Morais (2016), “muitos educadores passaram não só a questionar e negar o uso de tais métodos [tradicionais], o que nos parece muito acertado, mas a apostar numa ‘alfabetização sem metodologia’, sem um plano de atividades intencionalmente concebidas para ensinar a escrita alfabética” (p. 24). Ao mesmo tempo em que, “mesmo quando se diziam ‘construtivistas’, os professores usavam, rotineiramente, atividades de cópia de letras e sílabas e ensinavam famílias silábicas” (MORAIS, 2016, p. 26).

A aprendizagem da língua escrita, na perspectiva da Epistemologia Genética, deveria ter sido considerada como uma teoria que poderia gerar reflexões e, assim, sustentar práticas pedagógicas que fossem ao encontro dos seus pressupostos, ajudando as crianças a reconstruir em suas mentes as propriedades de sua língua materna, cujos membros criaram e adotaram há muitos anos. Isso, porque a aprendizagem da língua escrita não ocorre por mera transmissão, mas presume um percurso evolutivo, de reconstrução, em que a ação do sujeito aprendiz desencadeará novos conhecimentos a caminho da escrita alfabética (conforme apresentado por Emilia Ferreiro).

Pelo contrário, segundo Dongo Montoya (2020), a teoria da autora foi concebida como puro e despótico novo método de ensino (sem assim o ser), que envolvia uma falta-quase que uma aversão a qualquer tipo- de metodologia (ao encontro do apriorismo, inclusive, em que o papel do professor é completamente dispensável), contraditoriamente à real proposição construtivista. Assim, infelizmente, não foi tido como um elemento importante para a reflexão e debate e para a construção coletiva de um ensino democrático alternativo.

Não se tornava a teoria a culpada pelo fracasso que lhe seria atribuído, posteriormente, por autores como Ribeiro (1991), Capovilla (2003) e Mortatti (2016). O egocentrismo que assola nossa sociedade, no entanto, potencializado, muitas vezes, pela própria competitividade acadêmica, fez que, para muitos, *só existisse o preto e o branco, o cinza, nem pensar*. Se os desdobramentos da implantação distorcida do construtivismo fora um fracasso, a teoria por si também precisou ser desprezada e não pode mais ser levada a sério pelos críticos.

Desde o início da divulgação do pensamento construtivista de Emilia Ferreiro sobre alfabetização no Brasil, em meados dos anos de 1980, as tensões decorrentes da apropriação desse pensamento no âmbito de propostas oficiais estavam relacionadas com as discussões sobre o significado da “revolução conceitual” proposta pela autora.

Embora essa tensão pareça ter-se amenizado e embora não se tenham notícias de que a pesquisa de Ferreiro e colaboradores tenha sido refutada em seus fundamentos e resultados, vêm sendo apresentadas muitas críticas relacionadas,

sobretudo, à dúvida a respeito do papel do ensino, da escola e do professor desse ponto de vista. Tais dúvidas relacionam-se com o fato de no livro *Psicogênese da língua escrita* não se encontrar uma proposta didática de alfabetização, nem “receitas prontas” com intenção de garantir o sucesso da alfabetização de todas as crianças em fase inicial de escolarização. (MELLO, 2015, p. 264)

O que esses autores negligenciam é que o erro se encontrava na atitude precipitada da implantação e não na teoria que a embasava. Ribeiro (1991), por exemplo, não nega a importância da pesquisa de Ferreiro, mas evidencia o trato *espontâneo* das produções infantis das crianças envolvidas na pesquisa da autora. Para ela, se, de acordo com a concepção de Ferreiro, o processo de ensino deve reproduzir esse processo de desenvolvimento espontâneo das crianças, o ensino não teria papel algum, já que existe negação desse papel na obra de Ferreiro, pois não se encontra nela “[...] uma explicação de como a intervenção alfabetizadora interage ou pode interagir com esse processo espontâneo [...]” (p. 69).

Assim, os níveis de organização linguística adquirida pela criança foram abrangente e erroneamente interpretados como sendo uma sucessão espontânea e determinada de estruturas previamente existentes (bem como ocorre no apriorismo), e não como sistemas de composição construídos pelo sujeito e que se sucedem em função de autênticos e difíceis esforços de reconstrução conceptual (verdadeiro interacionismo).

Lamentavelmente, ainda fica o legado da psicogênese da escrita como parâmetro de avaliação das competências linguísticas e não como processo construtivo e reconstrutivo, em decorrência justamente dessa má interpretação dos níveis como sucessão natural e ou obrigatória de estruturas preexistentes.

Tabela 1 – Algumas tendências equivocadas das proposições construtivistas.

PROPOSIÇÕES CONSTRUTIVISTAS	TENDÊNCIAS EQUIVOCADAS E REDUCIONISTAS DA TRANSPosição PEDAGÓGICA
Evolução psicogenética entendida como um processo ativo e pessoal de elaboração cognitiva, a partir das experiências vividas.	✓ Ausência de intervenções pedagógicas para não “atrapalhar” o processo individual de aprendizagem, isto é, sem a preocupação de propor experiências ou situações favoráveis à construção do conhecimento.
Construção do conhecimento a partir de condições favoráveis para o envolvimento pessoal, a elaboração e testagem de hipóteses, a possibilidade de descoberta e a apropriação do saber significativo. Um ensino capaz de respeitar o tempo de aprendizagem, as experiências e os conhecimentos já construídos pela criança, compreendendo o erro como parte desse processo de aprendizagem.	✓ Prática pedagógica como um ativismo didático de duração imprevisível, não necessariamente colocando a criança como foco da intervenção didática. ✓ Desconsideração do planejamento ✓ Aceitação de qualquer tipo de erro sem o esforço interpretativo para compreender a sua “lógica” ou para transformá-lo em um recurso para a superação das dificuldades.
Identificação de momentos conceituais de compreensão e produção da escrita: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.	✓ Divisão da classe ou de subgrupos de trabalho “por níveis”.

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Planejamento e proposição de “atividades por níveis”. ✓ Pretensão de hierarquizar a aprendizagem em “etapas”, induzindo a progressão do conhecimento a partir da sucessão dos “níveis” descritos. ✓ Avaliação da aprendizagem unicamente com base nos “níveis” em tentativas de “classificar” as crianças e seus saberes sobre a escrita.
Escrita espontânea como oportunidade de produção significativa para a reflexão linguística e para a constituição da autoria (o aprendiz-autor).	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Deixar a criança escrever livremente, sem interferências e por tempo indeterminado e sem propósitos ou destinatários definidos. ✓ Evitar a correção ou qualquer forma de revisão textual
Interlocução como recurso para a troca de informações e desestabilização das hipóteses construídas, favorecendo a possibilidade de avanço.	Promoção de trabalhos em grupo, supondo a interlocução como consequência necessária do “agrupamento de pessoas”.
Escrita do nome próprio como conhecimento significativo que pode funcionar como um referencial estável de escrita na tentativa de outras produções ou de reflexão sobre a língua.	Ensino do nome próprio como a primeira lição do ano e pré-requisito para as demais aprendizagens.
Para aproximar a língua de seus usos sociais, estímulo ao uso de vários portadores textuais, em diferentes possibilidades de uso, funções ou gêneros de escrita.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Composição de livros didáticos que, pretendendo substituir as cartilhas, agrupam diferentes tipos textuais, mas não asseguram as especificidades do portador nem as reais situações de uso. ✓ Trabalhar só com textos em detrimento de uma reflexão mais sistemática sobre o funcionamento do sistema.
Reflexão sobre a escrita para o avanço na compreensão do funcionamento desse sistema linguístico.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Trabalhar com textos só depois de “dominada” a escrita alfabética.

Fonte: Colello e Luize (2005).

No quadro publicado em um artigo científico por Colello e Luize (2005), procuram sistematizar os aspectos e equívocos mais frequentes na assimilação das ideias de Emilia Ferreiro. Vislumbramos, assim que (infelizmente), a mesma interpretação reducionista encontrada quanto aos níveis da inteligência descoberta por Piaget (sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto, operatório formal) passou, também, a ser amplamente encontrada quanto aos níveis de organização da língua escrita: estruturas pré-formadas que se manifestam sucessivamente.

Por esse modo, ficou fácil exterminar a teoria psicogenética da construção da escrita e impossibilitar a criação de uma pedagogia capaz de promover aprendizagem inteligente dos saberes.

“O mundo inteiro vem discutindo o método. Aqui não, só existe a verdade de ‘santa’ Emilia Ferreiro. O Brasil inteiro fica de joelhos diante dela”, critica Capovilla, nascido em Valinhos (SP) e formado em psicologia pela PUC de Campinas (SP). Para ele, o atual método de alfabetização baseado nos construtivistas, e por conseguinte adotado pelos PCNs, são “obras-primas de burrice pré-científica”. Jean Piaget (1896-1980), criador do construtivismo, e o

educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997) seriam outros profetas ultrapassados pela nova crença fônica. "Piaget e Paulo Freire foram gigantes, mas de seu tempo", defende Capovilla.

Para o pesquisador, Emilia Ferreiro teria feito alguns progressos em relação a Piaget, mas permanecendo ligada ao arcabouço teórico, "ignorando toda a pesquisa feita desde 1985, que resultou no advento da neuroimagem, da tomografia computadorizada, da ressonância magnética. Tudo isso nos ensinou que Piaget estava francamente errado. Ciência tem prazo de validade", prega, apesar de esclarecer que sua crítica ao construtivismo diz respeito somente à alfabetização. É uma briga boa, quase um cisma da pedagogia. Para tentar se situar em um dos lados, é preciso diferenciar os dois conceitos: em resumo, enquanto a proposta construtivista dos PCNs professa a adoção de textos inteiros desde os primeiros dias de aula, familiarizando as crianças com letras e palavras em um "texto real", o método fônico apregoa que as letras devem ser apresentadas e conhecidas por meio da associação com os sons que emitem. Ou seja, ao mesmo tempo que uma frase famosa de Ferreiro é "ler não é decifrar", Capovilla sustenta que "ler é decodificar" (CAPOVILLA, 2003).

De acordo com Morais (2016), "os que, de forma equivocada, acusam nossas escolas de 'terem se tornado construtivistas' tendem a apresentar como salvação a adoção de métodos fônicos" (p. 26).

A tese de doutorado intitulada *Alfabetização de adultos: Freire, Ferreiro, Vygotsky – contribuições teórico-metodológicas – a formulação de propostas pedagógicas*, defendida em 1998 por Tânia Maria de Melo Moura, na PUC/SP, sob a orientação de Casali Alipio Marcio Dias, traz informações sobre a falta de referencial teórico entre os profissionais da área de alfabetização de jovens e adultos no estado de Alagoas e também em outros estados do Brasil, apontando que esse fato provoca uma "[...] inconsistência nas práticas [...]" (Moura, 1998, p.11), levando os professores a utilizarem em suas práticas os chamados "métodos tradicionais", misturados com os "caminhos metodológicos" percorridos por Paulo Freire nas décadas de 1950 e 1960, além de introduzirem elementos do "construtivismo" de Emilia Ferreiro e "[...] algumas práticas [que] já se anunciam 'vygotskianas'" (ibidem, p. 11). (MELLO, 2015, p. 270)

Observa-se, dessa maneira, que a implantação dos pressupostos da teoria de Emilia Ferreiro não ocorreu por tomada de consciência e/ou convencimento por parte dos professores, mas foi feita de maneira absolutamente impositiva, sem preparação alguma nem da escola e muito menos dos educadores para as mudanças que essa nova concepção teórica (e, sobretudo, epistemológica) requer, inclusive acerca dos seus desdobramentos metodológicos.

Assim, a teoria de Ferreiro foi equivocadamente considerada como uma alternativa pedagógica acabada, que podia simplesmente suceder os métodos tradicionais de ensino, servindo como base para um projeto pedagógico incipiente e inconsistente, sem subsídios materiais de ação, para suprir um sistema remoto, organizado e legitimado.

Até a década de 1980, os métodos sintéticos e analíticos (os quais conotam advir da parte para o todo, ou do todo para as partes – concisa e respectivamente), criados há séculos,

desempenham influência nas escolas de nosso país e foram colocados em xeque com a chegada de novas perspectivas teóricas (sem necessariamente assim terem deixado de coexistir).

Julgamos, então, como imprescindível revisitar e analisar o que se tinha acerca dos pontos de vista e práticas de ensino da língua escrita antes da chegada das ideias de Emilia Ferreiro no Brasil, para compreendermos as raízes dos ainda atuais padrões ligados à alfabetização de nosso país e outros lugares no mundo.

Como apontamos, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1985/1999), antes de sua exposição, o problema de aprendizagem da leitura e da escrita era tratado como uma questão de métodos. Nesse sentido, a linguagem (oral) se relacionava intrinsecamente à língua escrita, ao ponto de, tradicionalmente, na história pedagógica, os métodos de ensino serem indiscriminados com os próprios processos de aprendizagem.

As preocupações pedagógicas também se reduziam em encontrar o melhor ou o mais eficaz dentre esses métodos – os quais contam com justificativas tanto da linguística como também da psicologia. Bem como evidenciamos em nosso estudo anterior (SASSO, 2016), antes de Ferreiro (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985/1999), a compreensão que havia acerca da aquisição da língua escrita não era atribuída a construções de natureza conceptual. Isto é, apesar da língua escrita se relacionar com a linguagem oral (como veremos com os métodos a seguir), de acordo com as concepções que se tinha de como ocorria a aprendizagem da verbalização, não se levava em conta a aquisição da escrita com o fato dela se reportar à língua oral, no sentido de ser aquilo que, na prática, o indivíduo conhece.

Os dois principais métodos que permearam o meio pedagógico até a década de 1980 e que ainda hoje exercem influência – e estão presentes mesmo, de forma independente ou em conjunto – nas escolas de nosso país, são os **métodos sintético e o analítico**. Mostramos então, a especificidade de cada um.

2.1 O método sintético

Apresentemos, primeiramente, o método *sintético*. Segundo esse, parte-se sempre de elementos menores que a palavra, ou as partes mínimas e abstratas da escrita, a serem combinadas progressivamente – ou, em outras palavras, as letras. Afinca-se na correspondência entre o oral e o escrito, ou entre o som e a grafia. Isso, porque se acredita que a aprendizagem ocorre por meio de letra por letra, e sílaba por sílaba, e palavra por palavra. Dessa maneira, o foco do ensino se enquadra na pronúncia das letras, levando o

sujeito a estabelecer as regras de sonorização da escrita no seu idioma correspondente (SASSO, 2016).

Há uma ramificação nesse método que o divide em três tipos:

- **Silábico** – a aprendizagem é feita através de uma leitura mecânica do texto, ou pela decifração das palavras ou silabação. Assim, o aluno aprende primeiro as sílabas para formar as palavras;
- **Alfabético** (ou soletrativo) – a leitura parte da decoração das letras do alfabeto. O Estudante precisa aprender primeiro as letras, para depois formar as sílabas juntando as consoantes com as vogais, para, somente então, formar as palavras que constituem o texto;
- e **Fônico*** – também conhecido como fonético, consiste no aprendizado através da associação entre fonemas e grafemas, ou seja, dos sons e das letras. O aluno parte do som das letras juntando o som da consoante com o som da vogal e pronunciando a sílaba formada (ensino baseado no código alfabético).

Em qualquer um desses caminhos a se trilhar, podemos prever o fato de os indivíduos serem capazes de perceber os símbolos gráficos de uma forma geral (já que são forçados a repetir inúmeras vezes os exercícios propostos), mas apresentam dificuldades de compreender e criar textos (uma vez que, com o uso das cartilhas, o enfoque está nos fonemas e seus grafemas). Por isso mesmo, as suas leituras duram relativamente pouco (pois se limitam a apenas a soletração).

O referido método insiste, fundamentalmente, na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia. Outro ponto chave para esse método é estabelecer a correspondência a partir dos elementos mínimos da escrita: que são as letras.

2.1.1 Em que consiste a postura metodológica consoante ao método sintético?

Assim como identificamos e apresentamos num outro momento (SASSO, 2016), inicialmente, a aprendizagem da leitura e da escrita é uma questão mecânica, e trata da aquisição da técnica para o decifrado do texto. Pelo fato de se conceber a escrita como a transcrição gráfica da linguagem oral, como sua imagem (imagem mais ou menos fiel, segundo casos particulares), ler equivale a decodificar o escrito em som.

É evidente que o método será tanto mais eficaz quanto mais o sistema da escrita estiver de acordo com os princípios alfabéticos, isto é, quanto mais perfeita seja a correspondência som-letra. Porém, como em nenhum sistema de escrita existe uma total

coincidência entre a fala e a ortografia, recomenda-se começar com aqueles casos de “ortografia regular”, ou seja, com as palavras cujas grafias coincidem com a pronúncia.

As cartilhas ou os livros de iniciação à leitura nada mais são do que a tentativa de conjugar todos esses princípios: evitar confusões auditivas e/ou visuais; apresentar um fonema (e seu grafema correspondente) por vez; e, finalmente, trabalhar com os casos de ortografia regular. As sílabas sem sentido são utilizadas regularmente, o que acarreta a consequência inevitável de dissociar o som da significação e, portanto, a leitura da fala. Em suma, este é o modelo *sintético* – um dos quais possui maior adesão ainda nos dias atuais, segundo Ferreiro e Teberosky (1985/1999).

No que se segue, referimo-nos fundamentalmente ao método fonético, posto que o alfabético já não é mais tão comum – segundo as autoras.

2.1.2 E quais são as concepções psicológicas que respaldam o método fônico (ou fonético)?

O que nos chama a atenção e que é apontado pela autora é o quanto muitas das práticas tradicionais de ensino da língua escrita são oriundas do que se conhecia sobre a aquisição da língua oral.

O modelo associacionista, por exemplo, apesar dos diversos posicionamentos e maneiras diferentes de argumentar, diz que a aquisição da linguagem se trata simplesmente da criança imitar o que o meio social que a rodeia realiza, cabendo a esse a tarefa de reforçar suas emissões de forma seletiva para que somente as relevantes sejam (quase que) fixadas pelo sujeito.

Na alfabetização, a progressão clássica que é iniciada com as vogais é seguida pela combinação de consoantes e vogais, e somente então são apresentadas as primeiras formações de palavras por duplicação das sílabas que já haviam sido apresentadas; ou, quando se trata de orações, aquelas que são mais simples e declarativas representam bem a sucessão de aquisições da língua oral, bem como ela é observada “do lado de fora” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985/1999, p. 26).

Isso acontecia, de acordo com Ferreiro, pois, mesmo que ainda de forma subentendida, pensávamos ser necessário passar por etapas análogas às da linguagem oral para se aprender a língua escrita, como se esta aprendizagem fosse idêntica ou (inclusive) a mesma aprendizagem daquela.

Segundo essa concepção de aprendizagem, para a autora (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985/1999), seus adeptos acabam demonstrando compreender a aquisição

da língua escrita como uma reaprendizagem da linguagem oral, que é até mesmo refletida em suas posturas metodológicas de ensino, nas quais o estudante precisaria, para escrever corretamente, também saber pronunciar corretamente as palavras.

Este modelo é o mais coerente com a teoria associacionista (que iremos ver que se relaciona à epistemologia empirista), uma vez que reproduz, em nível da aprendizagem da escrita, o modelo proposto para interpretar a aquisição da linguagem oral. A concepção psicológica associacionista pleiteava que a aquisição da linguagem oral advinha simplesmente de a criança imitar o que o meio social lhe oferece, e, mediante auxílios e insistentes associações, selecionar (adquirir ou aprender) aquilo que lhe serve.

Ao enfatizar as discriminações auditivas e as visuais e as correspondências grafema-fonema, o processo de aprendizagem da leitura é visto, simplesmente, como uma associação entre respostas sonoras a estímulos gráficos.

Fora isso, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1985/1999), esse modelo ainda dicotomiza a aprendizagem em dois momentos descontínuos, pois, quando ainda *não se sabe*, inicialmente, é necessário passar por uma etapa mecânica, e, então, apenas quando *já se souber*, é que o indivíduo poderá chegar a compreender – momentos claramente representados pela sequência clássica “leitura mecânica, compreensiva” (p. 22).

2.2 O método analítico

Em segundo, referimo-nos ao método *analítico*, que analisa o todo (palavra) ou unidades maiores. Sob a influência da linguística, podemos encontrar nesse método a análise fonética, a qual parte do domínio oral. A unidade mínima de som da fala é o fonema, e o referido processo consiste em se iniciar pelo fonema associando-o à sua representação gráfica. Para tanto, é necessário que o sujeito seja capaz de isolar e de reconhecer os diferentes fonemas de seu idioma para poder, a seguir, relacioná-los aos sinais gráficos.

O método *analítico* divide-se em três: a **palavração**, a **sentenciação** e os **contos e historietas**. Na **palavração**, a palavra é composta e decomposta, apresentada ao aluno acompanhada da imagem, porém, é remetida aos detalhes da palavra (como suas sílabas). Já na **sentenciação**, o objetivo é a visualização e memorização das palavras para se formar novas palavras. Nos **contos e historietas**, é o método como ideia fundamental, e basicamente é um método de sentenciação, pois faz com que a criança entenda que ler é descobrir o que está escrito, além de decompor pequenas histórias em partes cada vez menores.

Na aprendizagem, está em primeiro lugar a mecânica da leitura (decifrado do texto), que, futuramente, dará lugar à leitura “inteligente” (que envolve a compreensão do texto lido), que, posteriormente, culminará em uma leitura expressiva, à qual se junta a entonação.

2.2.1 Qual é a postura metodológica que coincide com o método analítico?

Como a ênfase está posta na análise auditiva para se separar os sons e estabelecer as correspondências grafema-fonema (isto é, letras-som), esse método institui duas questões como requisitos: a primeira se refere à pronúncia, a qual precisa ser correta para evitar confusões entre os fonemas; e a segunda se relaciona às grafias de formas semelhantes, uma vez que precisam ser apresentadas separadamente para evitar confusões visuais entre as grafias. Outro dos importantes princípios para o método é ensinar um par de fonema-grafema por vez, sem passar ao seguinte enquanto a associação não seja bem fixada.

Ainda de acordo com Ferreiro e Teberosky (1985/1999), para os defensores do método analítico, ao inverso do sintético, a leitura é um ato “global” e “ideovisual” (ou seja, a partir de unidades significativas). Assim, por ser contra os postulados do método sintético – uma vez que os seus adeptos o consideram mecanicista –, os que são partidários a esse método apontam que o que é fundamental, para o aluno, é o reconhecimento global das palavras ou das orações, e a análise dos componentes é uma tarefa posterior.

Não importa qual seja a dificuldade auditiva daquilo que se aprende, posto que a leitura é uma tarefa fundamentalmente visual. Não obstante, os que são adeptos a esse método ressaltam que o fundamental do ensino consiste em iniciarmos com unidades significativas para a criança.

Dessa forma, inicia-se com palavras, frases ou contos, fazendo que as crianças compreendam o sentido de um texto; não se ensina a leitura através da silabação, mas se estimula a leitura e se deixa o aluno à vontade. De acordo com este método, as habilidades dos alunos devem ser consideradas, e se priorizam as habilidades de ouvir, falar e escrever.

Dessa forma, além de se basearem em concepções comuns do funcionamento psicológico da criança, assim como teorias da aprendizagem que condizem tais concepções, o problema fundamental entre os métodos relacionados se dá na questão de quais são as estratégias perceptivas: auditiva para uns, visual para outros. Os desacordos entre ambos os métodos ou suas discrepâncias podem se reduzir, especialmente, a que tipo de estratégia perceptiva está em jogo no ato da leitura.

2.3 As concepções que estão por trás de tais métodos

Para explicar como ocorre o conhecimento, correntes se utilizam dos termos *gênese* e *estrutura* relacionando-os de diferentes formas. Para Piaget (1964/2006), é possível encontrar na história das ciências, distintas formas de abordar como se dá as suas relações. As primeiras teorias, por exemplo na psicologia e na biologia, focalizaram somente o **desenvolvimento**, e por isso também são chamadas de **teorias geneticistas**, podendo ser qualificadas de *geneticistas sem estrutura* (justamente por definirem o organismo como indefinidamente plástico e por se modificar, sem cessar, sob as influências do meio).

Na perspectiva dessas teorias, não existem estruturas internas invariantes nem mesmo estruturas internas capazes de resistir ou de entrar em interação efetiva com as influências do meio. Como disse Piaget (1964/2006, p. 123), em relação à psicologia, “a concepção é sempre a mesma, só que aplicada à vida mental”. Ou seja, encontramos a ideia de um organismo modificado continuamente, quer seja pela aprendizagem, pela experiência, pelo exercício, ou pelas influências do meio, totalmente plástico e sem estruturalismo – bem como o que acontece na **epistemologia empirista**.

Adeptos a essa corrente, encontramos, na Biologia, Lamark; já na Filosofia, Aristóteles, John Locke, e, especialmente, David Hume; e na Psicologia, Skinner; entre outros. Quando é para se considerar como o conhecimento se dá, ou seja, como ocorre a relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, então, a explicação envolve a concepção de que o sujeito é tido como *tábula rasa* (sua história e aprendizagens prévias são desconsideradas), sendo modificado continuamente pelo que **vem de fora**.

Segundo Dongo-Montoya (2009), a aprendizagem se dá, de acordo com essa perspectiva, por **associação**. Aprender seria acumular. Para Becker (2001), o responsável pelo conhecimento (isto é, para que ele de fato aconteça) é o professor, que é visto como o detentor absoluto do saber. A criança se equivaleria a uma esponja, incumbida apenas de absorver o que lhe é transmitido ou apresentado aos seus sentidos (visão e/ou audição). O professor é representante do meio social, e determina o aluno, que é uma *tabula rasa* frente a cada novo conteúdo.

$P \rightarrow A$

(professor) \rightarrow (aluno)

Transmissão é uma palavra-chave para esta corrente, bem como a experiência, pois se acredita que quanto mais experiências se possibilitar às crianças (relacionadas aos seus sentidos – visão, audição, olfato, paladar e tato), mais aprenderão. Nesse caso, a repetição e

o exercício também se constituem como importantíssimos para se assegurar novas associações e, assim, novas aprendizagens. A mente dos indivíduos, frente a cada situação nova, revela-se como uma filmadora ou como uma máquina fotográfica, pois captam o real exatamente como o é, sem modificá-lo. De acordo com Becker (2007), isso é, também, conhecido como realismo ingênuo.

Epistemologicamente, essa relação pode ser assim representada:

$$S \leftarrow O$$

(sujeito) ← (objeto)

O contato dos sujeitos com essas experiências é um contato imediato, ou ainda sem mediação ou sem a participação do que é próprio ao sujeito e/ou de suas estruturas endógenas (uma vez que são completamente desconsideradas – por isso, essa concepção também é denominada como geneticista sem estrutura).

Depois desta primeira etapa, Piaget (1964/2006) mostra como passamos na história das ciências por uma verdadeira reviravolta, no sentido de um **estruturalismo sem gênese**. O autor relata que, na Biologia, a partir de Weissmann, basicamente o que existe é uma espécie de **pré-formismo**, ou seja, a evolução é apenas o resultado de uma mistura de genes (aqui, sim, relacionado ao DNA – e, à primeira vista, contraditório, pois a *falta de gênese* é a gênese relacionada à história ou aos processos).

Ainda consoante ao autor, na Filosofia, com Husserl, o que existe é uma ideia das estruturas independentemente de qualquer gênese, cuja influência atingiu também a psicologia e influenciou a teoria da Gestalt, de Koffka, que é, com certeza, o protótipo desse estruturalismo sem gênese, pois propõe que as estruturas são permanentes e independentes do desenvolvimento do indivíduo.

De acordo com Piaget (1964/2006), o crescimento mental nessa perspectiva “é determinado inteiramente pela maturação, isto é, por uma pré-formação” (p. 123), ficando a gênese, assim, secundária, já que sua essência é pré-formista – como é o que acontece na **epistemologia apriorista**, por exemplo.

O conhecimento é sempre de natureza *a priori* – é pré-determinado ou resultante de um raciocínio cujas definições foram dadas inicialmente. No empenho de explicar como se dá o conhecimento, então, ao encontro desses pressupostos, ele ocorrerá **de dentro para fora**, sendo que, na relação entre sujeito e objeto, há uma predominância do sujeito sobre o objeto de conhecimento, devido às suas condições prévias. A representação dessa epistemologia seria da seguinte forma:

$$S \rightarrow O$$

(sujeito) → (objeto)

A influência do meio, nesse sentido, é quase nula, pois a aprendizagem fica fadada às estruturas que o sujeito possui, pré-formadas e já determinadas em seu DNA, não podendo ser modificáveis quaisquer que sejam as ações do meio sobre o organismo. O meio físico, social e/ou cultural pode apenas favorecer *insights* ao sujeito, ou seja, que ele ative ou faça conexões ou atualizações dentre as estruturas pré-formadas/determinadas que possui em sua carga genética e que possibilitam conhecer e/ou estabelecer relações adequadas sobre o objeto de conhecimento.

De acordo com Dongo-Montoya (2009), a explicação apriorista é globalista e também envolve sistema, mas são sistemas congelados, estáticos, que não possuem história (gênese), não têm transformação, apenas atualizações. Por isso, *estruturalismo* (pois só há as estruturas pré-determinadas) *sem gênese* (apesar de a hereditariedade ser determinante nessa explicação, essa gênese é a referente à história, e não aos genes).

Haveria um dispositivo prévio para a aquisição dos conhecimentos, o qual, segundo Chomsky (1983), seria o núcleo fixo, de natureza inata ou hereditária. Todo o processo de desenvolvimento é determinado pela maturação dessas estruturas pré-formadas que o sujeito carrega consigo em seu DNA. Assim, a aprendizagem depende apenas do sujeito. O professor abre mão da intervenção no processo de aprendizagem do aluno, uma vez que será o aluno que, pelas suas condições prévias, determinará a ação (ou inatividade) do professor.

P ← A

(professor) ← (aluno)

A expressão *pau que nasce torto nunca se endireita* marca essa corrente, porque o que é para ser será, e o que não é para ser jamais será também. Se nos genes do sujeito não houver os elementos necessários para certos conhecimentos, esses conhecimentos não ocorrerão de forma alguma. Essa “falta” não é ocasionada pelo que está fora; sua causa é hereditária, passada de pais para filhos. Quem são os dotados de maior dificuldade de aprendizagem são exatamente os marginalizados. Destarte, a interpretação dessa falta se relaciona a e é sustentada e atrelada à carência; como se ser pobre e possuir algum déficit cognitivo fosse tão normal que, caso houvesse alguma criança carente e inteligente seria interpretado como um desvio ou exceção.

Segundo Becker (2001), as ações naturais do sujeito é que farão ele passar por fases, cronologicamente determinadas, do desenvolvimento (extensamente confundidas com os estádios da Epistemologia Genética defendida por Jean Piaget, que, pelo contrário, são variáveis).

Por fim, contrapondo-se radicalmente às duas correntes anteriores (gênese sem estruturas e estruturas sem gênese), em decorrência de um conjunto de fatos estudando a psicologia da criança durante quase 40 anos, Piaget (1964/2006) apresenta a síntese necessária de gênese e estruturas, e revela que suas pesquisas não foram conduzidas pela hipótese prévia sobre essas relações. Pelo contrário, isso se deu somente quando teve a oportunidade de expor resultados de sua investigação e obteve considerações acerca de sua *psicologia genética*.

Do ponto de vista histórico, segundo Goldmann (1966/1975), o *estruturalismo genético* foi um descobrimento tardio nas ciências históricas e sociais, e surgiu, pela primeira vez, na Filosofia, com Hegel e Marx. Sobre a questão entre estrutura e gênese, toda estrutura apresenta uma gênese, segundo uma relação dialética, sem haver um primado absoluto de um dos termos sobre o outro.

Piaget (1964/2006) discorre a respeito de três teses que caracterizam sua proposição. A primeira é que “toda gênese parte de uma estrutura e chega a uma outra estrutura” (p. 124), sendo, então, os *estados* (*A* e *B*) sempre estruturas. Sua segunda tese se refere à reciprocidade de que, assim como toda gênese parte de uma estrutura e chega a outra estrutura, “toda estrutura tem uma gênese” (PIAGET, 1964/2006, p. 126).

Sua conclusão e última tese é, portanto, que na psicologia da inteligência, nenhuma estrutura é inata na criança, mas se constrói progressivamente. Por isso, afirma que não existem estruturas inatas, uma vez que toda estrutura supõe uma construção, e todas essas construções estão ligadas em cadeia a estruturas anteriores.

Dessa forma, sua Teoria se enquadra como sendo um *estruturalismo genético* ou *geneticismo estruturalista* – pois não existe separação entre estrutura e gênese; não há um sem o outro; e a recíproca é verdadeira, pois, ao estarmos diante de uma estrutura como ponto de partida, e de outra estrutura mais complexa, como ponto de chegada, entre as duas, necessita-se, indispensavelmente, de um processo de construção, que compreende a gênese – apesar de não ser as duas ao mesmo tempo, já que a gênese trata-se da passagem de um estado anterior para um ulterior.

Epistemologicamente, a relação fica representada assim:

$$S \leftrightarrow O$$

(sujeito) ↔ (objeto)

O conhecimento é compreendido como o resultado extraído por meio da interação do sujeito com o objeto – quer seja ele físico, social, moral ou cultural –, onde o sujeito se transforma em um processo permanente de adaptação, em resposta às perturbações deste

meio e através de suas ações sobre ele. Assim, o sujeito se transforma e o objeto se transforma. É algo recíproco, portanto. Constante. Não há soberania de um sobre o outro, mas dialogicidade.

A fundamentação de como ocorre o conhecimento leva em conta o processo de formação e evolução (a história) desse objeto de conhecimento, bem como do sujeito que aprende. O contato deles, porém, não é imediato (ou sem mediação ou ação mediadora, como de um sujeito passivo), mas mediato: pois conta com a participação de um sujeito ativo em seu processo de aprendizagem, cujas estruturas e mecanismos endógenos participam dessa interação com o meio exógeno e possibilitam suas significações, reorganizações e construções próprias.

É por isso que falar de construtivismo (como também é amplamente conhecida a Teoria de Piaget, sobretudo no Brasil) é sinônimo de construção do conhecimento. Assim como escreveu Becker (2007), é por isso que se diz que o construtivismo está fundamentado em um interacionismo, e, como preferem alguns, interacionismo radical. O autor (Becker), ao se referir a Piaget, discorre que, em seu construtivismo, a concepção de objeto crítica, ao mesmo tempo, o realismo ingênuo (existente na concepção empirista) e o idealismo (adotado pelos inatistas/aprioristas) – ou seja, a crítica da Epistemologia Genética serve tanto ao empirismo como ao apriorismo, justamente por desconsiderarem a atividade do sujeito na relação e interação com o objeto e com outros sujeitos.

2.4 A Epistemologia Genética e a busca por uma prática pedagógica coerente

Precipitadamente, as pesquisas de Emilia Ferreiro foram interpretadas como uma estratégia de ensino-aprendizagem fundada na percepção dos educandos, nos moldes dos métodos tradicionais. Esses métodos tradicionais, os assim chamados sintéticos e analíticos, têm como suporte a “atividade” perceptual do aluno, que, longe de integrar e compor as relações observadas, apenas os justapõe e reproduz mecanicamente.

Oposta a essa atividade, as pesquisas de Ferreiro evidenciaram que a aquisição inteligente da língua escrita se produz pela ação conceitual da criança, sujeito do conhecimento, o que é uma coisa completamente diferente do uso da percepção que exige apenas ações reprodutivas e não criativas.

Segundo Dongo Montoya (2009, 2011), Piaget inaugura uma nova maneira de ver a aprendizagem, em términos dinâmicos, no sentido de transformações constantes de sistemas que se repõem, reorganizando-se mediante os desafios que o meio propõe ao sujeito. Essa

maneira é uma forma peculiar de se compreender o desenvolvimento humano e a aprendizagem – essa aqui entendida como uma capacidade de transformação de um sistema (de interpretação ou significação). Por assim ser interpretado, não haveria divisão ou dicotomia entre desenvolvimento e aprendizagem, por serem sistemas dinâmicos e dialógicos.

Aprender é um ato de inteligência (ato intelectual), um ato de organização do mundo e de auto-organização: pois envolve se acomodar (transformar) às leis que o meio/realidade exige, porém, essa acomodação também exige um sistema que assimila (incorpora) e que se acomoda (modifica) aos desafios empíricos (tanto dos objetos comuns como os científicos). É, portanto, um ato de adaptação. Essa adaptação não é somente de acomodação ou assimilação, mas, de forma contínua e dialética, é integrar a realidade, e, ao (se) integrar (assimilar) a/à realidade, transformar-se (acomodar-se). Acomodar-se requer um sistema interpretativo, pois o que se acomoda é o sistema, e, quando a realidade exige novidades, esse sistema se transforma para poder integrá-lo (ou assimilá-lo).

A pesquisa de Emilia Ferreiro conjuntamente com Ana Teberosky (1985/1999) mostrou justamente que a aprendizagem da língua escrita significa um assíduo processo de conceptualização da linguagem ou de interpretação representativa. Portanto, o progresso na língua escrita não é o aperfeiçoamento da cópia (transcrição) de um texto ou o seu decifrado (decodificação) – e isso vai de encontro com o pensamento habitual (tradicional).

A atividade conceptual do sujeito consiste em assimilar (integrar) os dados da experiência num sistema de relações (relações de diferenças, relações de parte e todo, relações inferenciais e de generalizações construtivas, etc.) e não em reproduzir, mecanicamente, os dados observados (associacionismo). Assim, o contraponto das pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1985/1999) aos métodos tradicionais é de natureza essencialmente epistemológica.

Além disso, para a Epistemologia Genética, bem como buscamos evidenciar (SASSO, 2016), tanto o desenvolvimento da linguagem como o da língua escrita são provenientes da coordenação dos esquemas de ação do sujeito em uma contínua reelaboração e reconstrução. Ambos os desenvolvimentos exigem processos de conceptualização ou de organização lógica e objetiva do mundo, ou seja, não no sentido de serem adquiridas por associações ou mediante reforço, mas por se tratarem de processos conceptuais – levando em conta suas especificidades.

Quanto à psicogênese da língua escrita, observamos que a sua singularidade e dificuldade é que se trata de um conhecimento cultural que precisa ser descoberto como um

objeto do mundo. A língua escrita é, assim, um sistema arbitrário, uma vez que dificilmente traz em si características explícitas e concretas de um objeto.

Portanto, é possível acompanhar um desenvolvimento que parte sempre de um estado de menor equilíbrio para outro cuja estabilidade é maior e mais difícil de ser infringida. Nessa evolução da escrita, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1985/1999), há hipóteses originais de que a criança formula, e que já se tratam de conceptualizações acerca do sistema da escrita – as quais, uma vez constituídas, são muito fortes e precisarão ser provocadas e desestabilizadas (seja por um questionamento ou uma informação que entre em choque com seu pensamento presente).

Esse processo de conceituação da língua escrita se realiza a partir do que o sujeito já sabe e já realiza com sucesso na experiência, que é a prática de falar e de se comunicar por meio da linguagem oral. Será exatamente isso, portanto, que o conduzirá à tomada de consciência no sentido da aquisição da linguagem, que já domina na sua expressão oral, também na sua forma escrita.

Ao agir, no sentido de assimilar alguma coisa do meio físico ou social relacionado à escrita – e essa englobada enquanto sistema –, os novos conteúdos a serem incorporados entram em conflito com a conceptualização inicial do indivíduo (ainda não alfabética) acerca da língua escrita, e provoca, aí, perturbações, uma vez que traz consigo algo novo para o qual a estrutura assimiladora não possui instrumento.

Urge, então, que o sujeito refaça seus instrumentos de assimilação em função da novidade. Esse refazer do sujeito sobre si mesmo engendra-se como sendo a acomodação (ou, ainda, a modificação/transformação da estrutura), sendo exatamente esse movimento, essa ação, a responsável pela restauração do equilíbrio uma vez perdido. No entanto, realiza-o em outro nível, criando algo novo, mais consistente, ou majorante, no sujeito. Esse novo fará que as futuras assimilações sobre a língua escrita sejam diferentes das primeiras, absolutamente melhores, em duas dimensões complementares: como conteúdo e como estrutura (forma ou condição prévia de assimilação de outros conteúdos).

A criança passa por etapas em que, antes mesmo do início de seu processo de conceptualização, realiza suas garatujas apenas pelo prazer de grafar no papel seus traços aparentemente sem nexos (**total indiferenciação**).

Depois, em um período em que a marca gráfica ainda não tem relação alguma com a linguagem (*fase pré-silábica*), a criança constrói hipóteses acerca da linguagem escrita que lhe são originais e segundo as quais o que se representa por meio da escrita é essencialmente

o nome das pessoas/os objetos, e que para se escrever precisa-se tanto de um número mínimo de caracteres como de uma variedade desses (**início de diferenciação**).

Posteriormente, o sujeito passa a atribuir um valor sonoro para cada letra e a escrita passa a estar, então, relacionada à linguagem; entretanto, o relacionamento entre as partes e o todo ainda não é contemplado (ocorre, na escrita, a supressão dos artigos e outros elementos linguísticos), sobretudo devido à participação da imagem ou do nome dos objetos/pessoas (**início de diferenciação, mas ainda sem coordenação**).

Será somente depois, quando aquilo que o meio externo oferece ao sujeito entrar em conflito com os seus modelos próprios é que haverá, de fato, a necessidade de o indivíduo considerar as particularidades e as coordenar com o que é geral à escrita – apesar disso, neste momento, ainda enfrentar dificuldades. Quando os problemas forem superados, a criança poderá abordar um modo coerente e lógico de interpretação (que é, por fim, o alfabético).

Neste último, então, o sujeito já terá vencido as barreiras impostas por sua falta de coordenação anterior, possibilitando-o a utilizar-se da escrita enquanto um sistema de representação de sua linguagem oral, levando em conta e ponderando os aspectos particulares tanto de uma quanto de outra (**composição operatória**).

Assim sendo, o sistema alfabético de escrita, na concepção de Ferreiro e Teberosky (1985/1999), é resultado de longo e difícil processo de sucessivas reorganizações e reconstruções por parte do sujeito do conhecimento, em função de uma interação radical entre esse sujeito e o mundo da cultura letrada, entre sujeitos que se tornam progressivamente escritores e leitores.

No mundo interno (endógeno) do sujeito, em relação às suas hipóteses ou conceptualizações da língua escrita, algo novo é criado. As etapas subsequentes, portanto, são sempre sínteses do que existia (e que já era conteúdo assimilado do meio social, e, por isso, o sujeito não pode ser jamais considerado como tabula rasa, ainda que se levem em conta as suas formulações iniciais). O sujeito recria algo novo: algo que não existia originalmente dentro dele mesmo. E graças à força de sua ação: assimiladora e acomodadora – sem a qual não seria possível a existência nem do sujeito nem do objeto, pois, segundo Piaget (1977), não existe consciência antes da ação do sujeito.

Para o autor, a consciência não é fruto do acaso nem transmitida ou herdada geneticamente; antes, à medida que o sujeito se apropria dos mecanismos íntimos de suas ações, ela vai sendo **construída**: elaborada e reelaborada conforme vão surgindo conflitos que coloquem em xeque as formulações existentes até aquele momento. Esse processo não tem fim. Muito menos começo absoluto.

Nessa conjectura, a transmissão verbal, apenas, não é suficiente e eficaz para a aquisição de conhecimentos, muito menos para o domínio da língua escrita, pois ainda são importantes as possibilidades de interação do sujeito com os objetos e outros sujeitos do seu meio, a exploração, a experimentação e a manipulação de materiais que atendam às suas necessidades, e, sobretudo, as relações que deverão ser estabelecidas sobre esses aspectos.

3 CAPÍTULO 2 – ESCOLAS TRADICIONAIS VERSUS ESCOLAS DEMOCRÁTICAS

Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. (...) O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado... Violento, o pássaro que luta contra os arames da gaiola? Ou violenta será a imóvel gaiola que o prende? Violentos, os adolescentes da periferia? Ou serão as escolas que são violentas? As escolas serão gaiolas?

(Rubem Alves)

Neste capítulo, serão abordados os conceitos de Escola Tradicional e Não Tradicional, bem como os princípios que as norteiam.

Temos a compreensão de uma educação tradicional como resultado das tensões “sempre existentes” entre *o novo* e *o velho*, fundando novas, não obstante e paradoxalmente, tradições. Ou seja, o que é antigo, homogêneo, vazio de sentido ou origem dos males do presente cede lugar para um discurso novo e revolucionário que se sobrepõe e ganha a hegemonia, mas sem ruptura com o passado, pelo contrário, com a incorporação de alguns aspectos e, de fato, avanços em relação a outros aspectos – como expressa Mortatti (2000).

A educação tradicional e que não rompe com aspectos fundamentais do passado, aqui, abrange as instituições que, epistemologicamente falando, se utilizam de metodologias pedagógicas que convergem com o empirismo e o apriorismo, cujas relações sociais que constituem a vida escolar submetem os alunos a uma obediência cega e ao conteudismo exacerbado e dogmático, basicamente – bem como discutimos no primeiro capítulo do estudo.

Foucault (1979/1985) apresenta a organização escolar, historicamente, como uma garantia de controle por parte do professor, que mantém a ordem e a disciplina. Essas instituições se utilizam do controle social, tendo o poder (ou práticas de sujeição e exclusão) como elemento principal. De acordo com Foucault (1977/2014), o mecanismo utilizado de forma abrangente para tal fim é a disciplina, assemelhando as escolas a prisões, hospitais, exércitos e manicômios, exatamente pelo elo do poder disciplinador que neles existe e se prevê neutralizar perigos, com o intuito de criar indivíduos dóceis e eficientes.

Ainda segundo o filósofo, as relações de poder existentes nem sempre são tão evidentes, apesar de sempre subsistir. Essa subsistência se dá, como já exposto, por meio da

disciplina, sendo que, quando os indivíduos se afastam da norma, hierarquizam-se os desvios e aqueles são corrigidos aplicando-lhes penas³ com grande anelo ou recompensando, com prêmios e honrarias⁴, os que se destacam por afastar-se dos fracassos nos seus desempenhos intelectuais e/ou comportamentais. Ambas as estratégias, seja de reforço negativo ou de punições, enquadram-se como sendo *controle aversivo* (CARRARA, 2004).

Dessa forma, ainda consonante a Foucault (1977/2014), os professores, bem como os militares, psicólogos, psiquiatras e médicos, fazem uso da disciplina como forma de controle e regulação das habilidades. Embora o castigo físico tenha se extinguido, sua continuidade é verdadeira a partir de outra perspectiva, como a psíquica, por exemplo. Vigilância, exercícios, manobras, notas, níveis e lugares, classificações, exames, registros, toda uma forma de submeter os corpos, de dominar as multiplicidades humanas e de manipular as suas forças.



Segundo Foucault (1977/2014), o professor torna-se o foco de todo o processo, uma vez que passa a ter o papel de vigia para que faltas não ocorram. Nesse propósito, a interação das crianças fica limitada, pois devem se atentar somente à figura da autoridade que é o professor (ou vigia). Dessa maneira, a escola tornou-se um aparelho com que o poder e controle sobre o corpo (os alunos não podem ficar em pé, não podem conversar, devem sentar-se em carteiras enfileiradas) afastaram os sujeitos pertencentes à escola e,

³ Ou **punições**, cuja consequência do comportamento diminui a probabilidade de ocorrência desse mesmo comportamento. Assim, temos a punição **positiva**, em que a consequência do comportamento diminui a probabilidade de ocorrência desse mesmo comportamento, pela adição de um estímulo aversivo; e a punição **negativa**, cuja consequência do comportamento diminui a probabilidade de ocorrência desse mesmo comportamento pela retirada de um estímulo reforçador.

⁴ Ou **reforços**, entendidos como consequência do comportamento que umenta a probabilidade de um determinado comportamento voltar a ocorrer. Há dois tipos de reforços, o **positivo** e o **negativo**. O primeiro envolve uma consequência do comportamento que aumenta a probabilidade de um determinado comportamento voltar a ocorrer, pela adição de um estímulo reforçador. Já o segundo se trata de uma consequência do comportamento que aumenta a probabilidade de um determinado comportamento voltar a ocorrer, pela retirada de um estímulo aversivo.

consequentemente, prejudicaram as relações professor/estudante e os processos de aprendizagem.

Outrossim, as bases para essa estrutura estão depositadas em e são sustentadas pela análise do comportamento ou *behaviorismo*. Para Carrara (2004), dentre os princípios associados aos projetos educacionais behavioristas temos:

- boa densidade de reforçamento que levam ao comportamento desejado;
- assegurar oportunidades para que o aluno tenha condições de emitir os comportamentos selecionados;
- utilizar situações de aprendizagem que apresentem maior probabilidade de gerar reforçadores positivos (substituição de reforçadores arbitrários por reforçadores naturais);
- utilização do “princípio de progressão gradual para estabelecer repertórios complexos”;
- constatar a existência ou instalar comportamentos que constituem condições para a aprendizagem em geral;
- necessidade de evitar ocasiões que levam o aluno a cometer erros desnecessários;
- utilizar o princípio dos pequenos passos e especificar com muita clareza o que se espera do aluno.

Por que há um excessivo uso do controle aversivo, sobretudo no meio educacional? Primeiro, porque haveria uma imediatez da consequência desejada; segundo, quer ou não, sua eficácia não depende da privação; e terceiro, porque há certa facilidade no arranjo das contingências.

Não obstante, o que se precisa elencar, também, são os efeitos nocivos que o controle aversivo pode acarretar, dentre eles:

- elicia respostas emocionais indesejáveis (respostas emocionais de culpa, por exemplo);
- condicionamento respondente, ou seja, a criação de uma associação entre um estímulo existente naturalmente e um anteriormente neutro (em resposta a um estímulo aversivo, como, por exemplo, algo que cause desprazer, algo que cause um incômodo, como dor física, constrangimento, dor emocional, etc.);
- o paradoxo do reforço negativo (ex.: gagueira);
- a supressão de outros comportamentos, além do punido;
- a emissão de respostas incompatíveis ao comportamento punido.
- além de possibilitar o surgimento de *contra controle*, que seria a emissão de uma resposta que impede que o agente controlador tenha controle sobre o indivíduo punido, ou

seja, serve para neutralizar o controle do controlador, como, por exemplo, mentir, colar nos exames (reforçador arbitrário e não como reforçador natural), etc.

Por assim ser, é imprescindível a ressignificação do papel do educador e da escola a fim de se buscar transformação nas relações de poder, tornando todos os envolvidos (sejam professores, alunos, funcionários ou agentes educacionais), sujeitos críticos, atores de suas transformações individuais e coletivas.

Em uma missão político-educacional, Jean Piaget visitou o Brasil, em 1949, como representante da UNESCO, para participar do Seminário de Educação e Alfabetização de Adultos, a convite de Lourenço Filho e Nilton Campos, e recebeu o título de Professor *Honoris Causa* da Universidade do Brasil (hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro). Nessa ocasião, além de responder a várias perguntas sobre pedagogia e deixar claro que não estava fazendo pesquisas pedagógicas – apesar de ser da UNESCO –, disse que “tinha interesse por questões educacionais, mas preferia fazer pesquisas sobre o pensamento” (VASCONCELOS, 1996, p. 57).

Naquele contexto, Piaget relatou sobre a educação tradicional sempre tratar a criança como um pequeno adulto ignorante, um ser que raciocina e pensa, porém, desprovido de conhecimentos e de experiências (prévios). O papel do educador consistiria, nessa visão, não em formar o pensamento, mas em abastecê-lo, e as matérias provenientes de fora eram o bastante para o exercício. No entanto, para o autor e de acordo com a sua concepção, o pensamento infantil é diferente do pensamento adulto qualitativamente, e o problema todo consiste na ideia das variações estruturais.

Assim, para Piaget, o objetivo da educação seria o de formar o raciocínio cognitivo e moral, não no sentido de moldá-lo de fora, mas encontrando métodos convenientes para ajudar os pequeninos a constituí-lo por si mesmos. Somente assim seria possível às crianças alcançar, no plano intelectual, a coerência e a objetividade, e, no plano moral, a reciprocidade.

Nesse sentido, Piaget reflexiona sobre **o papel da escola moderna de conhecer a estrutura do pensamento da criança, para, então, adaptar suas metodologias (procedimentos didáticos) aos estádios de desenvolvimento**. Pois, assim, a escola poderia propiciar “ações verdadeiramente ativas que levassem à cooperação e à solidariedade” (VASCONCELOS, 1996, p. 60), visando conduzir o desenvolvimento do pensamento, ultrapassando o fenômeno egocêntrico e acompanhando o processo de socialização da criança.

Piaget admitiu e lamentou, em diversos escritos e conferências, até os anos setenta, que a ação educativa exercida em grande parte dos sistemas escolares não excedia o nível intuitivo e transmissivo; adotando, nesse sentido, posição favorável aos métodos ativos. Em 1948, por exemplo, em solicitação da UNESCO, sustentou sua opinião em um texto denominado como “O Direito à Educação no Mundo Moderno”.

Segundo Piaget (1948/1975b), se a educação pretende assegurar o *pleno desenvolvimento* dos sujeitos (conscientes intelectual e moralmente) e o fortalecimento dos direitos do homem e das liberdades fundamentais, constitui um todo indissociável. Não dá para formar pessoas autônomas no domínio moral se, em contrapartida, os indivíduos forem submetidos a uma coação intelectual tamanha que tenham de se moldurar a aprender por determinação de outrem e obrigados, sem descobrirem, por si mesmos, a verdade.

Assim, se não são livres intelectualmente, não conseguirão ser autônomos moralmente. De maneira recíproca, se a moral das crianças se limita tão somente a uma subordinação à autoridade adulta, e se as relações sociais que constituem a vida escolar submetem os alunos – que são considerados individualmente – à figura do professor (por se acreditar que é o que detém todos os poderes), igualmente os sujeitos serão passivos intelectualmente.

Destarte, ainda de acordo com Piaget, em conformidade com o que se deseja, os métodos se diferenciarão: se o que se quer é formar pessoas livres ou personalidades submissas ao conformismo do enquadramento social a que pertencem, é preciso distinguir os métodos que, de fato, irão favorecer a autonomia da consciência daqueles que levarão à consequência contrária.

Para ele, portanto, ao se pensar na escola, **os métodos ativos** (que presumem atividades espontâneas e livres) seriam os únicos responsáveis por desenvolver o caráter intelectual, **presumindo indispensavelmente a ação de um meio coletivo cooperativo**; pois não é possível estabelecer, verdadeiramente, uma autêntica atividade cognitiva (apoiada em pesquisas e ações experimentais) sem o auxílio comum, não somente entre professor e aluno, mas pelos alunos entre si, ou por meio de técnicas que envolvem constrangimento moral e intelectual (PIAGET, 1948/1975b).

Ainda consoante a Piaget (1948/1975b), porém e infelizmente, na escola tradicional, o que opera são as relações sociais que ligam os alunos individualmente ao professor, que é tido como supremo incontestável e detentor e representante da verdade intelectual e moral. Nesses termos, tanto a comunicação entre os alunos como a

colaboração entre eles ficam extintas do e no trabalho escolar. Os meios utilizados na escola tradicional, dessa forma, não conseguem formar com êxito, na criança e no adolescente, um raciocínio ativo e autônomo.

Apesar de Piaget ter dedicado os seus estudos acerca da gênese do conhecimento humano e não ter se debruçado diretamente sobre teorias no âmbito pedagógico, sua teoria é acertadamente solidária a essas. Nesse sentido, Piaget aborda que **as práticas pedagógicas que dialogam com sua teoria devem proporcionar a seus alunos um espaço em que os conhecimentos científicos possam ser abordados, por meio não de pura observação ou imposições verbais, mas por meio de pesquisa prática; do mesmo modo, no âmbito moral, ela deve requerer a participação dos alunos, na discussão e resolução de problemas.**

A escola deveria conjecturar ser, então, uma *comunidade de trabalho*, em que o trabalho individual se alterna com o coletivo (ou em grupo). O funcionamento da inteligência e as operações da lógica exigem não apenas motivações recíprocas entre os fatores endógenos e exógenos, mas, ainda e principalmente, a gestão democrática (cooperação e respeito mútuo) e a ação da criticidade (que nada mais é do que a reciprocidade intelectual e a cooperação racional e moral), que são o que de fato conduzirão os sujeitos à objetividade e à necessidade de demonstração.

Já na outra face e ao encontro desses pressupostos, há experiências que visam à ruptura com os padrões tradicionais. No livro de Helena Singer (2010), é possível distinguir exemplos *brandos* (que incluíram somente algumas medidas como “espaços para a gestão democrática da instituição, alguma liberdade de escolha dos conteúdos pelos alunos e métodos baseados na psicologia moderna” [p. 12]) e *radicais* (“que não se limitaram a abrandar o caráter hierárquico da escola tradicional, mas reformularam por inteiro sua organização e objetivos” [p.12]) de escolas.

Segundo Singer (2010), uma escola democrática tem três princípios:

- 1) A *autogestão* – as pessoas que estão envolvidas numa experiência de Educação Democrática é que são responsáveis por ela;
- 2) o *prazer do conhecimento* – pensa-se que o conhecimento traz alegria, prazer, e, por isso, não são necessárias punições ou disciplinas;
- 3) e o fato que *não há hierarquia no conhecimento* – todos os conhecimentos são valorizados, respeitados e crescem justamente no seu contato: o conhecimento científico

(alfabetização científica), o conhecimento acadêmico, o conhecimento comunitário, o conhecimento tradicional, o conhecimento religioso, entre outros.

As escolas democráticas mais conhecidas mundialmente são: a Yasnaia-Poliana (Rússia), o Lar das Crianças (Polônia) e a Summerhill (Inglaterra), sendo que essa última se encontra em funcionamento até os dias atuais. Apesar de ainda existir muitas escolas desse tipo pelo mundo, segundo Singer (2000), são pouco divulgadas, talvez por sua crítica e ruptura com a escola tradicional.

Nas escolas de hoje [...] continuam nelas permanecendo seus elementos básicos: visão da criança como tábula rasa, ênfase nos estímulos para a apreensão de um amplo arsenal de informações, busca do controle do comportamento, planejamento máximo do ambiente como estratégia de ensino, testes e exames como instrumentos técnicos de avaliação, centralização do processo educativo no papel desempenhado pelo professor, busca incessante da eficácia pedagógica, concepção de escola como espaço artificial preparatório para a vida futura. Essa tem sido a configuração básica das escolas nos últimos séculos. (SINGER, 2010, p. 41)

Contudo, de acordo com Singer (2010), as experiências de escolas democráticas, quer sejam as brandas ou as radicais, bebem das inspirações de Jean-Jacques Rousseau para a formação de seus educandos (apostando na curiosidade infantil e a deixando conduzir o processo de aprendizado).

As escolas democráticas questionam essas técnicas supracitadas ainda presentes na maior parte das escolas. Perguntam se “é possível pensar diferente?” (em um sentido foucaultiano) e a colocam em prática, comprometendo-se com o ideal democrático de formação de indivíduos autônomos.

Dessa forma, passou-se a enfatizar também a participação dos estudantes na elaboração das decisões sobre a vida em comunidade e o respeito que eles têm que observar em relação a estas regras, para que adquiram o sentido de responsabilidade. Convém aqui ressaltar que as sanções, quando existem, também são elaboradas em conjunto. Não se trata, portanto, de simplesmente inverter os polos da educação tradicional e passar a permitir tudo o que até então foi proibido ou suprimir a ação de todos os agentes responsáveis por aquela educação. Trata-se bem mais de formular **outra proposta de educação** para a formação de cidadãos aptos para viver e promover o regime democrático. (SINGER, 2010, p. 17, destaque nosso)

Essas experiências não são novas e tampouco circunscritas em poucos países, mas é algo presente e cada vez maior. Ao encontro das ideias de Adorno (1994 apud SINGER, 2000), as escolas democráticas têm o objetivo de “[formar] cidadãos livres, dotados de autonomia de vontade, capazes de orientar seu comportamento por móveis racionais e ciosos

de que, vivendo a experiência da liberdade individual, podem conhecer e participar do mundo das liberdades públicas” (p. 21),

[fazendo] da infância um período de “felicidade”, “responsabilidade”, “autenticidade”, “autodeterminação”, “respeito” ao invés de uma fase marcada por “tristeza”, “dor”, “esforço”, “antecipação”, “regulação”. Isso não significa que a disciplina esteja ausente desses ambientes. Em todas elas, há regras que devem ser respeitadas e, na maioria, a penalidade é prevista como possibilidade nos casos em que são violadas. A distinção está no fato de que tais regras se restringem ao espaço da convivência e no fato de tanto as regras quanto as punições são decididas por todos. É nesse sentido que as escolas democráticas devem ser confrontadas com a pergunta foucaultiana sobre a possibilidade de pensar diferente (Adorno 1994). (SINGER, 2000, p. 23)

Um dado, porém, é que as escolas democráticas têm **coerência** (isto é, são coerentes em relação aos princípios, materializando-os na prática do dia a dia), têm buscado **consistência** (inclusive o apoio das universidades, para fornecer subsídios teóricos para o que têm realizado na prática), mas não há **uniformização** ou **uniformidade** (principalmente quanto às suas metodologias adotadas). O próprio conceito de “educação democrática” não é unanimidade, como se fossem sistemas de ensino.

3.1 Um breve histórico do movimento das escolas alternativas e a democratização do espaço escolar no Brasil

De acordo com Dongo Montoya (2019), todos os grandes pioneiros das escolas democráticas (Tolstoi, Korczak, Neil, Freinet, entre outros) anunciam ligação ao pensamento de Rousseau (1712-1778), partindo, principalmente, de sua máxima de que *a criança não é um adulto em miniatura*. Essa forma de compreender a criança foi determinante para a transformação pedagógica nos séculos posteriores. Inicia-se, dessa forma, um novo modelo para a educação das crianças, concebendo-as como sujeitos de conhecimento, de respeito e de direitos.

Assim, tanto os proclamadores das primeiras escolas democráticas como os que vieram depois, que se apoiam nesse pressuposto e lutam por assegurá-lo, engajam-se na garantia de um futuro que se comprometa com o respeito à perspectiva e à atividade da criança.

Na obra *Emílio, Ou da educação*, de 1762, Rousseau (1968) destaca as características próprias e positivas da criança, inaugurando um novo olhar para a infância. A partir de suas considerações, a visão do adulto ou da autoridade escolar não é mais definitiva para atender às necessidades da criança ou ponderar o seu ponto de vista.

No Brasil, quase dois séculos após ficarem adormecidos e sem perspectiva pela maioria dos psicólogos e educadores – que parecem ter preferido mais o pensamento de Durkheim (1858-1917), o qual engajava e reforçava o ensino tradicional (centrado na autoridade) –, veio à tona os ideais de John Dewey (1859-1952), cujas bases estão firmadas nos pressupostos rousseauianos.

Em 1932, então, surgiu, no país, com a redação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (título original “A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo”), por 26 educadores, o Movimento Escolanovista, baseado nas concepções de Dewey. Com o intuito de oferecer diretrizes para modernizar a sociedade e organizar cientificamente a escola, o documento foi publicado em diversos órgãos da imprensa como estratégia de luta política, tornando-se um marco por reivindicar a renovação da Educação nacional.

De acordo com Menezes (2001), o grupo refutava o empirismo dominante e defendia novos princípios de educação. Os 26 educadores que participaram da elaboração do manifesto denunciavam que a escola tradicional existia para o fortalecimento de uma concepção burguesa. Apoiavam a escola enquanto espaço único e comum, sem privilégios econômico-sociais de uma minoria (sem segregação de cor, raça e sexo); que todos os professores tivessem formação universitária – minimamente; e o ensino laico, público, gratuito e obrigatório. Além disso, a Educação precisaria atender às diversas etapas do crescimento humano.

Afinal, qual era o contexto para essas reivindicações e aplicabilidades? Por meio de um golpe militar, desde 1930, Getúlio Vargas (1882-1954) era o presidente do Brasil, e – apesar de ser chamado “pai dos pobres” (por principalmente defender a legislação trabalhista) e instituir marcos importantes, como a carteira de trabalho e o voto feminino (justamente em 1932) –, à sua maneira de governar centralizada e doutrinária, instalou no país uma ditadura⁵, não contrariava o modo pelo qual chegou no poder e continuava a liderar.

Nessa época, a Educação brasileira se configurava como privilégio de uma minoria dominante em desvantagem sobre uma maioria formada somente para trabalhar. O manifesto tinha como objetivo, portanto, substituir a educação focada para todos, sem qualquer discriminação. Porém, embora os professores tivessem a pretensão de implementação do movimento da Escola Nova (vivo e ativo) em grande escala, o que era *efetivo* não

⁵ Dentre as suas ações, dissolveu o congresso nacional, os estaduais (câmaras e senados) e municipais; nomeou interventores, com exceção de Minas Gerais, em todos os demais estados; e suspendeu a Constituição.

possibilitava implantar o projeto, uma vez que – e principalmente porque – a educação que imperava era a tradicional (intelectualista).

Era preciso modificar a forma de trabalho, então. Novos princípios foram tomados, identificando o Movimento Escolanovista em uma tendência liberal renovada. Nesse sentido, a Pedagogia Liberal Renovada (no movimento da Escola Nova) tem de contato a pretensão de se formar sujeitos livres, ativos e sociais. O aluno é colocado no centro do processo pedagógico. Suas curiosidades, criatividade e originalidade são altamente incentivadas por seus educadores. A aprendizagem é despertada por meio da descoberta (sobretudo, a experimentação) inclinada ao interesse do aluno. Os professores são tidos como facilitadores do ensino.

Não seria de se espantar, supor que a referida concepção sofrera deturpações por parte de muitos. No processo de sua implementação, o novo foi misturado com o que era antigo, dando uma roupagem liberal a uma pedagogia que não deixava de ser tradicional. Assim, bem como expressa Mortatti (2000), há tensões entre o novo e o velho, porém sem rupturas com o passado; isso faz que haja incorporações novas ao que é antigo, mas que continua sendo hegemônico.

Segundo Sanfelice (2007), em 1959, há o *Manifesto dos educadores democratas em defesa do ensino público*, também conhecido como o “II Manifesto”, cujo ponto central é o ensino de qualidade e público para todos (sendo a educação pública – de acordo com o autor – a grande conquista da democracia liberal do século XIX).

(...) a escola pública (estatal) é a única que está em condições de se subtrair à imposição de qualquer pensamento sectário, político ou religioso. Defende-se uma educação liberal e democrática para o trabalho e o desenvolvimento econômico, para o progresso das ciências e da técnica que residem na base da civilização industrial. Ao Estado, visando à solidariedade entre as diversas partes da comunidade nacional, compete promover a educação pública *universal, obrigatória e gratuita* em todos os graus e *integral*, para assegurar o maior desenvolvimento das capacidades físicas, morais, intelectuais e artísticas de cada criança, adolescente ou jovem. Uma educação fundada na liberdade, no respeito da pessoa, com uma disciplina consciente que fortaleça o amor à pátria, o sentimento democrático, a responsabilidade profissional e cívica, a amizade e a união entre os povos. Deseja-se a formação de homens harmoniosamente desenvolvidos, do seu país e do seu tempo, capazes e empreendedores. (SANFELICE, 2007, p. 551-552, destaque do autor)

Sem desvencilhar-se do contexto da época, também não é de se admirar que o regime militar, de 1964 a 1985, sufocou as novas experiências pedagógicas prodígios. Apesar disso, nas décadas de 1960, 1970 e 1980, notadamente com Paulo Freire (1921-1997), novas ideias e novos debates de cunho pedagógicos aconteceram e foram decisivos para o que viria depois.

Na Europa, Célestin Freinet (1895-1966) foi um dos precursores da corrente escolanovista (anti-conservadora e libertária), e protagonizou as Escolas Democráticas (ou escola de educação democrática), cuja proposta envolve – principalmente – a democracia participativa: com estudantes, professores, funcionários e comunidade como protagonistas de todos os processos educacionais.

Na maioria das escolas democráticas, desde muito cedo, os estudantes são responsáveis por si mesmos e podem dirigir os seus estudos. Isso é possível porque possibilitam aos estudantes gerir o seu tempo, não havendo – inclusive e sequer – a obrigatoriedade de frequentar as aulas. Aprendem a ter iniciativa, e, após se conhecerem melhor e compreenderem todo o sistema, são livres para optar acerca do que preferem ou devem fazer. Quando estão realizando alguma atividade que é do seu interesse, os estudantes têm o privilégio de administrar a velocidade e o aproveitamento de seus aprendizados (SINGER, 2010).

Alguns autores afirmam que, na Europa, o movimento da Educação Nova teve fim justamente em 1966, quando uma de suas celebridades, Freinet, veio a falecer. No Brasil, devido aos processos políticos pelos quais passou (sobretudo o golpe de 1937), o movimento teria acabado bem antes – se não fossem retomados diversos pontos de sua essência, em 1950, e novas tentativas em um novo manifesto (que foi esganado mais uma vez).

Bidóia e Morais (2020) levantam que, na segunda década do século XXI, o Brasil estaria enfrentando novamente um movimento educacional com aumento considerável de escolas com viés democrático, que põe em xeque a escola tradicional, um verdadeiro Movimento de Renovação na Educação. Tal movimento, no entanto, difere-se em pontos cruciais aos aspectos do Movimento da Escola Nova.

Singer (2010) discorre sobre isso e põe em pauta que, enquanto os educadores e teóricos do primeiro movimento (1932 e 1959) objetivavam formar cidadãos capazes de produzir ativamente e – por isso mesmo – articulavam o jogo e o trabalho como elementos educativos, os teóricos e educadores desse último movimento (das Escolas Democráticas) realizam uma crítica radical, tanto à Escola Tradicional quanto à Escola Nova, por deixarem secundárias (ou até mesmo ocultas) as questões para a promoção de uma sociedade democrática de fato.

Como iniciativa mais recente, que faz parte e fortalece o movimento de renovação da Educação, destacamos o III Manifesto pela Educação: "Mudar a escola, melhorar a Educação: transformar um país", apresentado ao Ministério da Educação em novembro de 2013, durante a abertura da I CONANE (Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação). Esse documento foi fruto do trabalho coletivo dos membros da rede colaborativa Românticos Conspiradores,

que é formada por pessoas de diversas áreas, que possuem como objetivo em comum lutar pela transformação da Educação brasileira. Em ação desde 2008, essa rede reúne pessoas e entidades das diferentes regiões do Brasil, que se voltam para o desenvolvimento de projetos inovadores, em uma perspectiva integral, e pela consolidação da democracia na Educação, as quais se articularam na criação do manifesto em pauta, coletando o apoio de milhares de pessoas. (LIRA, 2013; GOUVÊA, 2014). (BIDÓIA; MORAIS, 2020, p. 134-135)

O referido e supramencionado Manifesto (o III pela Educação), ao defender certos princípios (como o se educar: para a integridade, em solidariedade, na diversidade, na realidade, democracia e com dignidade), ao mesmo tempo em que os anuncia, traz consigo denúncias e a defesa pelo reconhecimento e valorização dos profissionais da Educação, por meio de políticas públicas e destaque do papel das universidades nessa incumbência – ao encontro de toda reivindicação de uma educação:

[...] integral, mais humana, emancipadora, inclusiva, de qualidade, que valoriza e reconhece a heterogeneidade, necessidades e potencialidades das comunidades e os diferentes ambientes de aprendizagem, e que seja democrática e justa, de modo a fortalecer a criação, crescimento e sustentação de redes de colaboração e de propostas educacionais democráticas. (BIDÓIA e MORAIS, 2020, p. 135)

Vemos, assim, que há um movimento atual, porém também histórico, das Escolas Democráticas no Brasil, cujas raízes advêm desde os séculos anteriores, inspirados nas ideias, principalmente, de Rousseau e de Dewey – ainda que existam críticas e se busque superar aspectos relevantes de sua corrente (do Movimento da Escola Nova, a saber). A democratização do espaço escolar no país, portanto, não é algo novo, e podemos encontrar idas e vindas no percurso de sua efetiva concretização.

Devido às epistemologias que embasam as ideias dos pensadores que inspiram esses movimentos – e que vão de encontro à epistemologia de Jean Piaget, por serem em grande escala aprioristas ou inatistas, e Piaget, interacionista –, é importante traçar relações entre os princípios das Escolas Democráticas e os da Epistemologia Genética para elucidar suas aproximações – e não deixar dúvidas e brechas para se pensar que são incoerentes ou incompatíveis.

3.2 Rousseau, a Epistemologia Genética, e as Escolas Democráticas

Bem como disserta Dongo Montoya (2019), a teoria de Piaget pode contribuir para ser o fundamento e dar suporte à proposta de Educação Democrática, embora não fosse essa a pretensão do autor. Isso deve ser considerado, uma vez que, levando em conta o debate epistemológico e os dados e discussões da pesquisa psicológica desenvolvida por Piaget, é

possível encorajar, consolidar e assegurar métodos e técnicas pedagógicas – assim como Morais e Bataglia (2021) também defendem.

Nessa perspectiva, Dongo Montoya (2019) apresenta o primeiro ponto de contato passível de ser encontrado. Poucos sabem, mas a filosofia de Rousseau serve de inspiração para as bases psicológicas e epistemológicas de Piaget, tal como é para a maioria das Escolas Democráticas (no Brasil e no mundo). O desígnio é o de que “a criança não é um adulto menor”, mas que pensa e tem um ponto de vista (diferente, pois estrutura de maneira menos complexa o seu pensamento quando comparado ao do adulto), que precisa ser respeitado.

Além desse, outros pensamentos são coincidentes.

(...) como [por exemplo]: entre a natureza e a sociedade não existe oposição radical, mas, sim, pelo contrário, continuidade e solidariedade; a dimensão afetiva e moral do comportamento humano é tão importante quanto a dimensão intelectual; a origem da moral humana tem as suas raízes no sentimento da compaixão e da solidariedade. Como sabemos, para Piaget a fonte da "moral do bem" e da autonomia não tem como fonte a concorrência ou a competição, mas, sim, a “piedade” pelo outro, ou seja, a solidariedade. Esse pressuposto também encontramos na obra de Rousseau. (DONGO MONTOYA, 2019, p. 14)

No que tange às epistemologias, a epistemologia genética de Piaget – como também buscamos abordar no primeiro capítulo do presente trabalho – concebe o sujeito do conhecimento de forma substancialmente ativa, que insere os dados adquiridos por meio da experiência – não passivamente registrados por meio da observação, ou reduzidos à percepção e ao mecanismo da associação –, em sistemas ou totalidades, que, até alcançarem o equilíbrio como as operações, são, na verdade, semitotalidades (como, no caso do pensamento e da linguagem, os pré-conceitos).

A aprendizagem é, assim, como Dongo Montoya (2009) descobriu por meio da análise das obras de Piaget, produto de integrações progressivas em sistemas cada vez mais elaborados e complexos, e não um acúmulo de dados. Tampouco as estruturas do conhecimento preexistem ou se atualizam por causa da experiência do sujeito, mas passam por construção progressiva (gênese autêntica).

Ao contrário desse pensamento, temos concepções (a empirista e a inatista) que consideram: a experiência – aparente e perceptível – como suficiente para a aquisição do conhecimento; que o aluno aprende associando os elementos que lhe são apresentados; que a sua incumbência é somente adicioná-los, acumulando as informações passadas ou transmitidas; que novas capacidades são advindas pela simples aquisição da linguagem e que será por meio dessa que conseguirá outras novas; que depende do adulto para dizer o que deve ou não fazer, e da forma que precisa ser feito (ou não); mas, também (e até certo

ponto, contraditoriamente), o adulto não pode intervir muito para não atrapalhar as suas elaborações, que serão espontâneas e de acordo com as atualizações que a sua estrutura psíquica-emocional sofrerá – ou até mesmo porque não fará nenhum “milagre”.

Inversas (antagônicas) com as razões construtivistas (piagetianas), tais perspectivas se complementam e alicerçam – em conjunto – a escola tradicional e as suas práticas, ao contrário dos princípios que permeiam o construtivismo.

O verdadeiro interesse da teoria piagetiana envolveu saber: quando a criança começa a falar e produzir uma linguagem articulada, bem como a descobrir de onde procede o seu conhecimento conceitual? Como a criança passa de conhecimento que ocorre na ação prática para criar um novo modo de compreender o mundo, estruturalmente diferente, que é o pensamento conceitual? E assim por diante.

As inúmeras pesquisas de Piaget mostram, então, que o processo é longo e árduo, que necessita da construção de esquemas anteriores que serão projetados a outro patamar como fruto de reorganizações sucessivas do conhecimento prático da realidade.

Nesse sentido, nota-se a preocupação do autor, muito mais, em explicar como um conhecimento que acontece na ação imediata servirá de constructo para as representações vindouras, que lidam com objetos afastados espaço-temporalmente, contando com as ações do sujeito sobre os objetos (suas experiências), as relações sociais (e suas transmissões sociais), o amadurecimento orgânico, e, sobretudo, o processo de equilíbrio que envolve a interação dos mecanismos endógenos e exógenos do desenvolvimento e para aprendizagem – em todos os aspectos, sejam eles cognitivos, morais, sociais e afetivos.

Dessa forma, a qualidade das relações é mais importante do que as relações em si (PIAGET, 1932/1994). Isso, infelizmente, ainda não é bem compreendido por grande parte dos leitores e críticos do autor. Porém, são exatamente esses (dentre outros) aspectos (princípios) que ligam Piaget às Escolas Democráticas:

A capacidade de pensar com conceitos e de estabelecer juízos não é produto de um trabalho isolado da criança, mas sim de um ambiente rico em trocas de pontos de vista e do exercício da liberdade de pensar. É nesse ponto que a epistemologia de Piaget é solidária do esforço educativo das escolas democráticas, pois trata-se de um projeto de civilizatório de formação do conhecimento, na liberdade e, por isso, na responsabilidade. (DONGO MONTOYA, 2019, p. 18)

Acrescentamos, ainda, a forma como lidar com o conhecimento (ou seja, a forma de compreendê-lo e os seus desdobramentos, como colocá-lo em prática); a maneira de conceber a criança como criativa, criadora e ativa na construção e reconstrução do conhecimento e dos sentimentos morais; e de Piaget e as Escolas Democráticas privilegiarem

as relações de respeito, cooperação, liberdade e consequente responsabilidade por suas escolhas, não defendendo a sujeição passiva à autoridade, e possibilitando a construção do conhecimento e da autonomia.

Portanto, tanto Piaget como as Escolas Democráticas contribuem, respectivamente, para o destaque de e a busca por uma vida escolar propícia para o desenvolvimento da criança de maneira livre (e não abandonada), em um ambiente onde exista efetivamente a livre expressão e a participação dela nas decisões do seu processo da aprendizagem.

4 CAPÍTULO 3 – A METODOLOGIA DO NOSSO ESTUDO

A democracia de amanhã se prepara na democracia da escola.
(Célestin Freinet)

4.1 Antecedentes da pesquisa em pauta

Desde muito cedo, assim como já fora relatado no Trabalho de Conclusão de Curso (SASSO, 2013), o contato da pesquisadora com a teoria de Piaget, e sua aproximação e relacionamento com ela e com seus estudiosos fizeram que conseguisse entendê-la progressivamente e visse a insuficiência de seu conhecimento (e da própria coordenação desse), para, então, inseri-lo em um sistema composto e integral de representações construídas e relacionadas entre si, isto é, para compreender e obter um conhecimento acerca da Teoria deste autor, de forma relacional e integrada – e não fragmentada, sucessiva, justaposta, transdutiva, centrada apenas em o seu ponto de vista, sem uni-la em um sistema coordenado e coerente.

Na Iniciação Científica, a pesquisadora teve sua aproximação com a temática, desde o primeiro ano da graduação (2009, a saber). Em 2011, começou participar do Grupo de Estudos e Pesquisa em Epistemologia e Psicologia Genéticas e Educação (GEPEGE), em que aprofundou seu interesse pela Teoria de Jean Piaget. Já em 2012, realizou o seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), apresentando-o em janeiro de 2013, e a segunda versão do relatório FAPESP, submetido em julho de 2013, sob orientação da Profa. Dra. Alessandra de Moraes, com o título “**A fala egocêntrica em Vigotski e Piaget: representações de professoras e implicações educacionais**”.

No ano de 2014, ingressou no Mestrado Acadêmico, com bolsa CNPq e dedicação exclusiva, sob orientação do Prof. Dr. Adrián Oscar Dongo Montoya, e, intitulada como “**Pensamento, linguagem e língua escrita segundo a epistemologia genética: processos e construções análogos**”, a dissertação foi apresentada à banca em 2016.

A questão teórica sobre o desenvolvimento da linguagem e do pensamento na criança a acompanha desde o início dos seus estudos, portanto. De modo geral, na Iniciação Científica (IC) e no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), deteve-se na discussão das teorias psicogenéticas do pensamento e da linguagem oral segundo Vigotski e Piaget, especificamente sobre a questão da fala egocêntrica. Já no Mestrado (SASSO, 2016), pôde evidenciar e aprofundar o seu conhecimento na teoria de Piaget acerca da origem e o

desenvolvimento do pensamento e da linguagem, além de procurar descobrir possíveis relações sobre eles e a aquisição da língua escrita.

Após a realização dos estudos mencionados, foi possível traçar algumas conclusões, tais como:

- sobre os diversos conteúdos que Piaget discutiu (relacionados ao desenvolvimento infantil, especialmente – sejam acerca dos aspectos cognitivo, moral, afetivo), especificamente quanto à língua escrita, não o fez, por isso *Emilia Ferreiro* e seus colaboradores assim se empenharam em realizar. Sobre a contribuição fundamental de Ferreiro e Teberosky (1985/1999), ao encontro dos postulados de seu mentor Piaget, consiste em dar voz ao que era ignorado, até então, no processo de ensino-aprendizagem da língua escrita: o sujeito do conhecimento, a criança;

- por isso que, ao levar em conta a necessidade de o sujeito agir (pensar) sobre a língua escrita, ao mesmo tempo em que organiza seu mundo, e construir suas próprias categorias de pensamento, de acordo com a autora, é preciso haver uma série de processos de reflexão sobre a linguagem para se poder passar à escrita;

- na evolução da psicogênese da língua escrita, há hipóteses originais de que a criança formula e que já se tratam de conceptualizações acerca do sistema da escrita – as quais, uma vez constituídas, são muito fortes e precisarão ser provocadas e desestabilizadas (seja por um questionamento ou uma informação que entre em choque com seu pensamento presente);

- nesse caminho, o sujeito tenta resistir a abrir mão de suas convicções, até chegar em um ponto no qual essa abdicação se torne indispensável, fazendo que, em seu término (ou seja, uma vez formada), a escrita possibilite-o novos processos de reflexão (sobre a gramática, por exemplo);

- na comparação entre a aquisição da linguagem oral e a aquisição de sua linguagem escrita, foi, também, possível destacar que há processos de aprendizagem análogos que não passam pela aquisição de elementos soltos que vão se juntando aos poucos; pelo contrário, passam pela construção de sistemas, nos quais, em função das mudanças no sistema total, o valor das partes vai se redefinindo – em um processo recíproco e solidário;

- sobre os obstáculos (cognitivos) que devem ser superados pelo sujeito para aprender o sistema de sua língua oral na forma escrita, descobriu o papel peculiar que a imagem (seja ela a mental ou, até mesmo, o desenho, no ato singular da leitura) desempenha, tanto como

auxiliadora, mas também como dificultadora para o desenvolvimento. Essa característica, inclusive, é o vínculo destacado entre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem e o desenvolvimento da língua escrita na criança, decorrente dos estudos no mestrado;

- por fim, presumiu e pode comprovar – mediante análise teórica – que **a transmissão verbal** apenas, de acordo com os autores estudados, não é suficiente e eficaz para a aquisição de conhecimentos, pois ainda são importantes as possibilidades de interação do sujeito com os objetos e outros sujeitos do seu meio, a exploração, a experimentação e manipulação de materiais que atendam às suas necessidades, e, sobretudo, as relações que deverão ser estabelecidas sobre esses aspectos;

- portanto, assim como o *adquirir uma língua* ou o *aprender a falar* não se dá, de forma automática ou como em um passe de mágica, em determinado momento da vida do indivíduo, a escrita não é algo que ocorre de semelhante forma; ao contrário, ambos são frutos de desenvolvimento, provenientes da coordenação das ações do sujeito, em uma contínua reelaboração e reconstrução.

Assim, pensamos que a maior contribuição dessa dissertação talvez tenha sido esta: que a aquisição e o desenvolvimento do pensamento conceptual e da linguagem oral, bem como os mesmos (aquisição e desenvolvimento) da língua escrita, tratam-se de **processos de natureza conceptual**, e que, antes de suas conclusões, ocorrem problemas – também de natureza conceptual –, os quais se relacionam (sobretudo e de maneira muito peculiar) ao papel desempenhado pela imagem mental, que interfere significativamente na busca do sujeito em interpretar o mundo que o rodeia e que ambos ocorrem de forma solidária ao desenvolvimento do pensamento conceptual.

Esse processo de conceituação da língua escrita se realiza a partir do que o sujeito já sabe e já realiza com sucesso na experiência, que é a prática de falar e de se comunicar por meio da linguagem oral. Será exatamente isso, portanto, que o conduzirá à tomada de consciência no sentido da aquisição da linguagem, que já domina na sua expressão oral, também na sua forma escrita.

A partir do mestrado, então, a aquisição da língua escrita sob o referencial da epistemologia genética, especificamente a teoria de Emilia Ferreiro, é a nossa dedicação, evidenciando e sustentando o interesse deste estudo inclusive no e para o doutorado.

4.2 A pesquisa bibliográfica

Neste estudo, demos continuidade a um estudo de cunho bibliográfico, que vinha sendo desenvolvido, sobre a psicogênese da língua escrita, sobre o processo da tomada de consciência (e da afetividade) na Teoria de Piaget, e sobre as propostas de dinâmicas pedagógicas para as classes de alfabetização, que fornecerão subsídios para analisar e interpretar os dados empíricos e planejar, organizar e (quicá) aplicar a teoria na prática.

Para tanto, algumas etapas foram por nós cumpridas, as quais consistiram nos procedimentos de localização, reunião e sistematização das informações relacionadas à pesquisa, leitura e redação. A obra *Psicogênese da língua escrita*, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, originalmente publicada em 1979, foi retomada, bem como a de 1977, *A tomada de consciência*, de Piaget – uma das principais (mas não única) da presente investigação do autor.

4.2.1 Levantamento bibliográfico

Quanto a pesquisa bibliográfica, esse estudo também abrangeu buscas que se enquadram no tipo Estado da Arte, uma vez que fora feito um mapeamento que possibilitou o reconhecimento de trabalhos que já foram desempenhados no Brasil com temática igual ou parecida com a que está sendo abordado, ressaltando ou não a viabilidade da presente averiguação.

Tabela 2 – Histórico do primeiro levantamento bibliográfico (2018).

Descritor	Onde?	Resultados obtidos	Filtro	Novos resultados	Selecionados
História da língua escrita na humanidade	Scielo	16.700	-	-	6
	Google Acadêmico	15.400	-	-	
Psicogênese da língua escrita avanços	Scielo	671	-	-	1
	Google Acadêmico	625	-	-	
Emilia Ferreiro	Scielo	13	-	-	4
Outros autores			-	-	1
Ana Teberosky	Scielo	6	-	-	3
Outros autores			-	-	2
Délia Lerner	Scielo	0	Livros	-	1
	Google Acadêmico	220	Entrevista	-	1

Frank Smith	Google Acadêmico	300	Citou Frank Smith	-	4
Kenneth Goodman	Google Acadêmico	434	-	-	3

Fonte: dados da pesquisa.

Os primeiros levantamentos bibliográficos foram realizados em livros, artigos, periódicos e sites que possuíam assuntos relativos ao tema, realizando uma revisão para abordagem de todo o conteúdo que, na época, se relacionava ao tema do estudo. Elencamos como objetivos nessas buscas a psicogênese da língua escrita e os seus avanços, isto é, acerca do que diz respeito às produções recentes de *Emilia* Beatriz *María Ferreiro* Schavi (LERNER, 2002; FERREIRO, 1997, 2011; KRISCAUTZKY; FERREIRO, 2014, 2018; TEBEROSKY; COLOMER, 2003; ZABALA, 2002; WEISZ; SANCHES, 2002).

Posteriormente, as buscas foram por nós executadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. A escolha de tal banco de dados aconteceu por, no Brasil, tratar-se da base mais completa sobre o tema, voltado para teses e dissertações.

A investigação cujo codinome demos foi “Emilia no país das maravilhas” – justamente por fazermos uma analogia à Clássica obra infantil *Alice no País das Maravilhas*, de Charles Lutwidge Dodgson (Lewis Carroll). Com ela, desejamos encontrar trabalhos em que a autora (Emilia Ferreiro), enfim, poderia ser vista e reconhecida sob um outro viés de educação, alternativa, democrática, com que tanto nos deslumbramos.

O nosso objetivo foi o de explorar estudos que poderiam abordar o tema relacionado às escolas de cunho democrático e a Teoria de Ferreiro acerca da psicogênese da língua escrita de alguma maneira. Porém, uma grande quantidade de trabalhos foi levantada, sendo necessário utilizarmos filtros para delimitar ainda mais a pesquisa, até chegarmos a um número relativamente plausível.

Buscamos, assim, com o descritor “psicogênese da língua escrita escolas democráticas”, e 1.125.973 resultados foram encontrados; sendo refinados segundo a Área de Conhecimento, Educação, a saber, passaram a totalizar 41.807. Para “escolas democráticas língua escrita Emilia Ferreiro”, obtivemos 88.508 resultados, e, quando refinados os resultados também de acordo com a Área do Conhecimento, 9.380.

Já com o filtro, o descritor “escolas democráticas”, houve 7.379 trabalhos, e o “escolas democráticas Emilia Ferreiro” recuperou 7.866. Um dado relevante é que a base só engendra trabalhos até 2012. Sendo 2011 e 2012, para esse descritor, os anos com mais produções, com 748 trabalhos em cada ano.

Os trabalhos não trataram do tema de interesse compatível com o nosso objeto de estudo aqui apresentado, ou abordavam apenas um aspecto desejado – ou seja, uma palavra-chave das elencadas por nós – quando desejávamos estudos que relacionassem dois ou mais aspectos especificados, na perspectiva da epistemologia genética.

Após essa etapa, então, selecionamos outros três trabalhos condizentes ao nosso intuito para enriquecer o repertório e aprofundamento teórico abordado, sendo eles de Wrege (2012), Bastos (2019) e Dongo Montoya (2019), respectivamente.

Destarte, mesmo depois de tais passos, compreendemos que, embora haja abundante produção sobre os descritos isolados, há, ao mesmo tempo, uma escassez de produções que relacionem as temáticas, as abordagens e os objetos que fazem uso das *escolas democráticas* na perspectiva de *Emília Ferreiro* ou da *língua escrita* na perspectiva do estruturalismo genético. Ressalta-se que, mesmo depois das análises propostas, nenhum sequer se alinhou, ainda que sensivelmente, ao estudo apresentado aqui por nós, o que faz que exista uma urgência daquele sob essa abordagem acerca do objeto.

A leitura e análise de outros importantes textos para aprofundamento teórico específico de nossa temática não ficaram de fora. Rousseau (1968), Colello (2004), Soares (2010), Teberosky & Tolchinsky (1999), Dongo Montoya (1996, 2009), Mortatti (2000), Assis (s.d.) e Morais (2016) são alguns exemplos de nossa dedicação, apesar de alguns não terem sido utilizados aqui.

Nestas atividades e a partir delas, o projeto de pesquisa foi se delineando, ou seja, foram sendo traçados os objetivos de forma mais clara e com condições de exequibilidade. Além do mais, a partir do material teórico identificado e devidamente selecionado, foi-nos possível prosseguir nas leituras relevantes para esse entendimento.

Tabela 3 – Percurso do estudo no Doutorado.

Ano	Contexto	Título
2016	Ingresso no curso	A TOMADA DE CONSCIÊNCIA A RESPEITO DOS MECANISMOS DAS PROPRIEDADES DA LINGUAGEM PARA A AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA.
2017	Apresentação no Seminário de Pesquisa	A TOMADA DE CONSCIÊNCIA A RESPEITO DOS MECANISMOS DAS PROPRIEDADES DA LINGUAGEM PARA A AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA: UMA ANÁLISE E PROPOSTA SEGUNDO A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA.
2018	Relatório discente	A AQUISIÇÃO DA ESCRITA ALFABÉTICA EM ESCOLAS DEMOCRÁTICAS: EPISTEMOLOGIA GENÉTICA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.

2019	Relatório discente	A AQUISIÇÃO PSICOGENÉTICA DA ESCRITA ALFABÉTICA E SUA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA: RELAÇÕES E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS E EPISTEMOLÓGICAS DE UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA.
2020	Exame de Qualificação	AQUISIÇÃO DA ESCRITA ALFABÉTICA EM ESCOLAS DEMOCRÁTICAS: IMPLICAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E EDUCACIONAIS.
2021	Defesa da Tese	AQUISIÇÃO DA ESCRITA ALFABÉTICA EM ESCOLAS DEMOCRÁTICAS: IMPLICAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E EDUCACIONAIS.

Fonte: dados da pesquisa.

A partir de 2018, no GEPEGE, começamos a leitura e o estudo do livro de Singer (2010), sobre as “experiências escolares de resistência” – bem como denomina a autora –, e, no final do mesmo ano, organizamos o *V Colóquio Internacional de Epistemologia e Psicologia Genéticas* com o enfoque acerca da “Educação Democrática e Novas Alternativas”.

Assim, com as intenções de estudos desencadeadas ao término do mestrado (acerca da psicogênese da língua escrita), integrando os novos interesses desencadeados por essas últimas experiências, chegamos, enfim, ao tema apresentado aqui.

O problema de pesquisa abordado nesse momento abrange os seguintes questionamentos. Será que nas escolas democráticas, no Brasil, o trabalho em relação à língua escrita vai ao encontro das escolas tradicionais (bem mais num sentido de transmissão), ou da psicogênese da língua (de construção). Existe um questionamento sobre a passividade que os métodos tradicionais trazem sobre a percepção? Se houver, de que forma? Será que lidam com a língua escrita como ato reflexivo conceitual? Como as Escolas Democráticas têm enfrentado esse problema? E quais seriam as atividades/estratégias que propiciariam as escolas democráticas para a aquisição da escrita alfabética?

Nossa hipótese é de que a aquisição da língua escrita alfabética ocorre, de modo ativo e coerente com os pressupostos da psicogênese (e sua progressão), nas escolas democráticas, ainda que não se apoie no construtivismo. Em outros termos, pensamos que, apesar de talvez não existir uma ação intencional para trabalhar a psicogênese explicada pela epistemologia genética, a língua escrita, em ambientes de escola democrática, não deve ser tida como somente e um simples conteúdo escolar, mas considerada e abordada enquanto uma proposta reflexiva, por meio de um trabalho ativo e cooperativo de textos, coerentes com a ideia de uma educação democrática, e que, assim, promova a aquisição da língua escrita pelos sujeitos participantes de maneira coerente com a psicogênese de Emilia Ferreiro.

O objetivo principal do presente trabalho engendra-se em compreender a aquisição da língua escrita alfabética em escolas com proposta democrática que se desenvolvem no Brasil.

Objetivos específicos:

- Investigar como as atividades de ensino e aprendizagem acontecem em ambientes educacionais democráticos;

- Averiguar como ocorre o desenvolvimento da língua escrita na perspectiva da epistemologia genética e se esse desenvolvimento ocorre em ambientes pedagógicos diferenciados (democráticos);

- Averiguar em que proporção o ambiente educacional democrático, com propostas pedagógicas direcionadas à alfabetização, pode propiciar o avanço ativo da psicogênese da língua escrita nas crianças de acordo com a teoria piagetiana.

Destarte, segundo os objetivos apresentados, este estudo trata-se de um estudo de caso qualitativo (GIL, 2009). A presente pesquisa fundamenta-se nesta abordagem, pois o foco da investigação centra-se, substancialmente, na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações; procuramos estudar o fenômeno em seu acontecer natural, não envolvendo manipulação de variáveis; buscamos, assim, levar em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas; e procuramos, outrossim, enfatizar os aspectos subjetivos dos sujeitos, precisando penetrar no universo conceitual deles para, então, podermos entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às situações didáticas propostas.

Como bem apresentamos, inicialmente, realizamos levantamentos bibliográficos que subsidiaram a análise de obras de autores que também se empenharam em explicar o desenvolvimento da linguagem escrita na criança. Não obstante, a pesquisa bibliográfica não se delimitou a isso.

Além disso, para desenvolver a pesquisa empírica, realizamos uma pesquisa de campo a fim de traçar relações entre propostas da educação democrática e práticas pedagógicas alternativas que propiciam a alfabetização do sujeito que aprende.

Com a análise de propostas e práticas pedagógicas na educação democrática, pensamos revelar dinâmicas pedagógicas nas classes de alfabetização que estariam indo ao encontro da aprendizagem conceptual dos sujeitos da aprendizagem, como as pesquisas de Ferreiro e Piaget defendem.

4.3 O estudo de caso

Nessa perspectiva – e ainda dentro da abordagem qualitativa –, optamos também por realizar o estudo de caso sobre a aquisição da língua escrita no ambiente de escolas democráticas. Pensamos que o estudo de caso é um dentre os tipos de pesquisa que melhor atende a esta investigação, por estar associado ao caráter exploratório, ou seja, ansiamos coletar mais informações aprofundadas, relacionadas à aquisição e evolução da língua escrita em ambientes de educação democrática, a partir da proximidade e detalhadamente do contexto.

“Dessa forma, o estudo de caso pode ser considerado um delineamento em que são utilizados diversos métodos ou técnicas de coleta de dados, como, por exemplo, a observação, a entrevista e a análise de documentos” (GIL, 2009, p. 6).

Yin (2005) define o estudo de caso como uma investigação empírica que se depara com uma situação única, sob o aspecto técnico, composta por diversas variáveis de interesse e, assim, está baseada em várias evidências, com dados que devem convergir entre si. Também usufrui do desenvolvimento prévio de preposições teóricas, que orientam a condução da coleta e análise de dados.

No entanto, apenas o fato de a investigação ocorrer em organizações específicas que se enquadram na intenção do estudo não sustenta a classificação da presente pesquisa como um estudo de caso. Ainda de acordo com Yin (2005), há seis fundamentos lógicos que caracterizam as razões essenciais para seguir um estudo de caso: caso decisivo (1), único ou extremo (2), representativo ou típico (3), revelador (4), longitudinal (5) e exploratório (6). No caso do presente estudo, prendemos a um deles, talvez o principal, que é quando o(s) caso(s) é(são) representativo(s). Em outras palavras, a escolha de duas escolas que são alvo desta pesquisa se configura nesse aspecto, sendo que uma no âmbito da educação privada, e outra no da educação pública, mas ambas representantes de experiências alternativas em educação, na contramão da oferta predominante e/ou tradicional.

E quais são as vantagens do estudo de caso? De acordo com Gil (2009), quando comparados a outros delineamentos de pesquisa, destacam-se por possibilitarem estudar um caso em profundidade (p. 15); enfatizam o contexto em que ocorrem os fenômenos (p. 16); garantem a unidade do caso (p. 16); são flexíveis (p. 16); estimulam o desenvolvimento de novas pesquisas (p. 16); favorecem a construção de hipóteses (p. 17); possibilitam o aprimoramento, a construção e a rejeição de teorias (p. 17); possibilitam a investigação em áreas inacessíveis por outros procedimentos (p. 17); permitem investigar o caso pelo “lado

de dentro” (p. 17); favorecem o entendimento do processo (p. 17); além de poderem ser aplicados sob diferentes enfoques teóricos e metodológicos (p. 18).

4.4 As escolas estudadas

A partir dessas explanações, desejamos apresentar o trabalho desenvolvido em duas escolas do estado de São Paulo, uma no âmbito privado e outra no público, para tecermos discussões sobre a aquisição da língua escrita e analisarmos se as atividades propostas vão ao encontro ou não da epistemologia genética – ou psicogênese da língua: num sentido de construção como resultado da atividade (ação) dos sujeitos sobre o objeto de conhecimento alvo. O critério de escolha por essas escolas foi a indicação de especialistas para a realização da pesquisa nessas instituições.

A questão levantada como problema de pesquisa aborda, então: será que nas escolas democráticas o trabalho em relação à língua escrita vai ao encontro das escolas tradicionais (bem mais num sentido de transmissão) ou da psicogênese da língua (construção)? E mais, existiria um questionamento sobre a passividade que os métodos tradicionais trazem sobre a percepção? Se houver, de que forma? Será que lidam com a língua escrita como ato reflexivo conceitual? E como as Escolas Democráticas têm enfrentado esse problema?

4.4.1 Caracterização das escolas

Tabela 4 – Caracterização das escolas democráticas da pesquisa.

	PRIMEIRA ESCOLA	SEGUNDA ESCOLA
Proposta de educação	Democrática	Democrática
Âmbito	Privado	Público
Localização	Capital / SP	Interior / SP – aprox. 60 mil habitantes.
Nível socioeconômico	Médio	Baixo
N. alunos atendidos	45	130
Período	Tarde	Manhã e Tarde
Níveis de ensino	Educação Infantil Ensino Fundamental I Ensino Fundamental II	Educação Infantil Ensino Fundamental I
Distribuição dos alunos	Educação Infantil: 4 e 5 anos Tutoria I: 6 a 8 anos Tutoria II: 9 a 11 anos Tutoria III: 12 a 14 anos	Projetos individuais e coletivos.
Recursos	Mensalidades e doações	Municipais, Estaduais e Federais

Quem idealizou o projeto da educação democrática	Educadores e pais	Gestora
Equipe Técnico-Pedagógica/Administrativa	Educador(a) e gestor(a): 3 Educador(a): 11 (Divididos em tutores da educação infantil – 2 –, ensino fundamental – 6 –, ou especialistas das diferentes áreas do conhecimento, como ciências humanas, matemática e ciências naturais, português, artes, corpo, teatro, dentre outras) Educadora e secretária: 1 Auxiliar de secretaria: 1 Zeladora: 1	Uma gestora, um escriturário, três auxiliares de serviços gerais, uma professora de educação infantil, cinco professores do ensino fundamental, duas professoras de educação especial (uma delas afastada do cargo para auxiliar a gestora na parte pedagógica).
Gestão	Participativa	Participativa
Envolvimento dos pais	Alto	Médio/Baixo ⁶
Realiza assembleias? Com qual frequência?	Sim, duas vezes por semana.	Sim, uma vez por semana.
Avaliação interna	Conceitos qualitativos	Conceitos qualitativos
Avaliação externa	Não	Sim
Quem planeja as atividades?	Educadores	Educadores
Alunos opinam sobre o planejamento das atividades sobre a língua escrita?	Não	Sim
Estratégias adotadas no trabalho	Diversos dispositivos pedagógicos nos quais os estudantes participam da tomada de decisões.	Planos de estudo
Organização para o desenvolvimento das atividades de alfabetização	Grupos homogêneos	Grupos heterogêneos
Como ocorre a formação continuada dos professores	Reuniões da equipe pedagógica, participação de reuniões do movimento de alternativas para uma nova educação e eventos científicos.	HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), participação em eventos científicos e reuniões do movimento de alternativas para uma nova educação.

Fonte: dados da pesquisa.

4.4.2 Coleta de dados

A questão levantada como problema de pesquisa aborda é, então: será que, em essas escolas democráticas, o trabalho em relação à língua escrita vai ao encontro das escolas tradicionais (bem mais num sentido de transmissão), ou será que vai ao encontro da

⁶ Porque é muito difícil trazer a participação dos pais – apesar da escola ser aberta à comunidade e se buscar intensamente por uma gestão participativa.

psicogênese da língua (construção)? Foi o que norteou (ou, como bem diz o tutor DYV da primeira escola, “sulteou”) nossas observações.

Para realizar os procedimentos de coleta de dados, em ambas as realidades focadas, utilizamo-nos, assim, desde a observação a análise documental (atividades, registros, planejamentos e arquivos da gestão das escolas) e entrevistas (presencial e *on-line*). As primeiras entrevistas foram feitas com um roteiro, procurando ser entrevistas semiestruturadas (questionamentos coletivos e/ou individuais). As entrevistas ou perguntas posteriores se deram à distância, por meio de redes sociais, chamadas de vídeo, etc. – majoritariamente no ano de 2020.

Como supramencionamos, em ambas as realidades, realizamos duas visitas, sendo que as primeiras (no primeiro semestre de 2019), principalmente, enquadraram a observação da organização do trabalho pedagógico, da rotina, da dinâmica com os alunos, das relações que permeiam o ambiente etc. Destacamos a importância de todas as visitas para a pesquisa e para a formação da pesquisadora, tendo em vista, também, a necessidade de prosseguimento e expansão da presente investigação.

Já nas segundas, o foco foi a apropriação da língua escrita por parte dos alunos, seus envolvimento no planejamento e execução das atividades, a relação dos professores com o conhecimento – principalmente quanto ao ensino – e a questão da(s) teoria(s) que embasa(m) o trabalho desenvolvido.

As perguntas que direcionaram a observação (o nosso olhar) e alguns dos questionamentos por nós realizados foram:

- Como é a organização do trabalho pedagógico?
- Quem planeja os conteúdos ou as atividades a serem cumpridos?
- As crianças participam da elaboração ou têm a chance de escolher as atividades que vão desempenhar?
- E se não quiserem fazer?
- Quais são os autores que inspiram a prática pedagógica na escola?
- A teoria de Emilia Ferreiro é levada em conta? Em que sentido?
- Como é/são realizada(s) a(s) avaliação(ões) das crianças?
- Utilizam reprodução de atividades (impressas ou xerox, por exemplo)?
- Acreditam que a aprendizagem ocorre de que forma?
- Priorizam a transmissão?
- Qual a ocupação (primária ou secundária) do interesse das crianças?

- Qual é a reputação da escola com os alunos que se formam/saem e vão para outras?

Ressaltamos que a análise de tais dados ocorreu sob uma dimensão qualitativa. Embora as primeiras aproximações com as instituições tenham acontecido anteriormente à análise e ao parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, campus de Marília-SP, a coleta sistemática dos dados (sobretudo recolhimento e compartilhamento de documentos oficiais, redação, entrevistas *on-line*) utilizados e apresentados aqui se deu somente após o outorgado, e será detalhadamente abordada por nós no capítulo IV e nas discussões da presente tese.

Os responsáveis legais de cada instituição assinaram, espontaneamente, uma Autorização da Instituição (Apêndice 1) onde aconteceu a pesquisa, na qual estavam explicitados os objetivos e procedimentos da investigação, seus possíveis riscos e benefícios, a garantia do anonimato da identidade dos participantes, a forma de utilização dos dados provenientes do estudo, as informações para o contato com os pesquisadores (orientanda e orientador) em qualquer momento da pesquisa, dentre outros esclarecimentos. A supracitada autorização foi apresentada em duas vias, sendo que uma ficou retida pelo responsável legal da instituição e a outra arquivada por nós.

As perguntas foram realizadas em diversos momentos, desde o andamento das observações (com anotações e registros subsequentes), até a pausa para uma conversa mais sistematizada, com a gravação e posterior transcrição. No entanto, não houve um padrão quanto à execução da entrevista nas duas realidades analisadas, uma vez que são realidades diferentes, com rotinas distintas, sem arquétipo algum entre elas.

Adequamo-nos, assim, ao percurso e especificidade de cada uma, adaptando nossas inquietações apresentadas no roteiro mencionado às vivências espontâneas e naturais dos cotidianos escolares apreendidos.

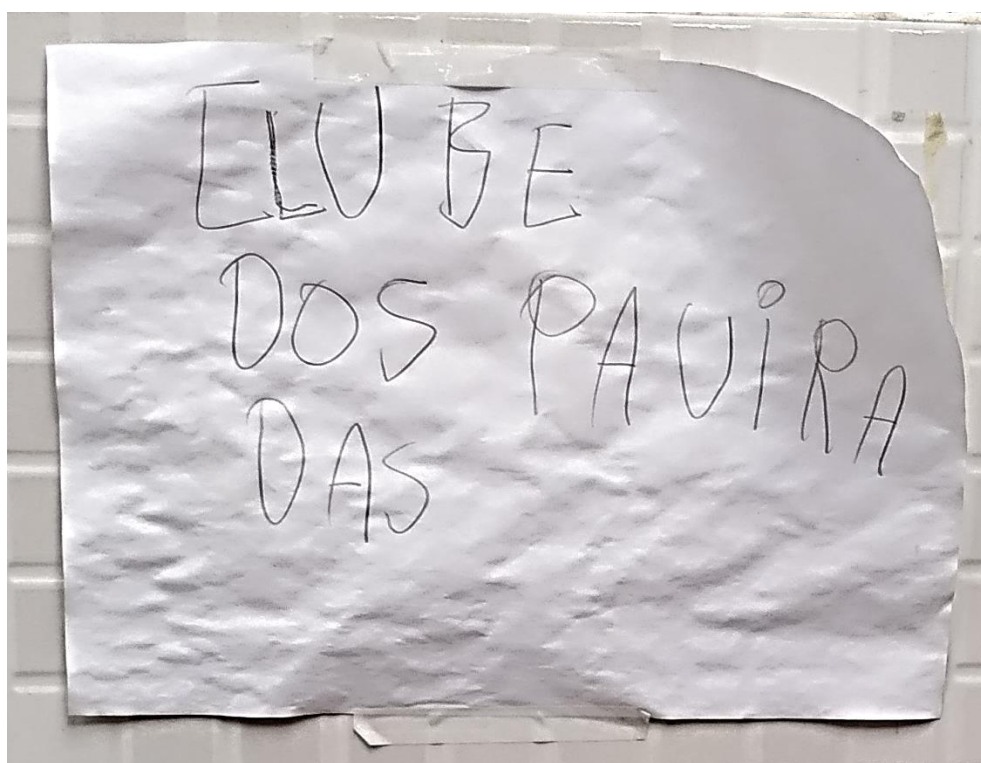
Os grupos alvos das observações foram, de preferência, os que enquadravam as crianças em fase inicial da alfabetização. Dessa forma, na **primeira escola**, sobretudo a Tutoria I, foi acompanhada mais de perto pela pesquisadora para a captação dos dados relevantes aos objetivos da presente pesquisa. Os sujeitos participantes das entrevistas foram os educadores da Tutoria I e Tutoria II. Os primeiros, essencialmente, forneceram dados quanto às atividades inerentes à aquisição da língua escrita (planejamento, concepções, desenvolvimento, avaliação etc.), e os segundos contribuíram quanto ao início e o andamento geral da unidade escolar.

Na **segunda escola**, a pesquisadora acompanhou e observou ambos os turnos de trabalho (o da manhã – que envolvia alunos dos 3º, 4º e 5º anos – e o da tarde – que englobava a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, o 1º e 2º, a saber). Porém, coletou os materiais mais específicos ao trabalho relacionado à aquisição da língua escrita do turno da tarde, por se aproximarem mais dos intentos do estudo. As entrevistas, assim como na primeira escola, também foram realizadas com as educadoras, mormente com a gestora escolar.

O critério de escolha dos entrevistados deu-se pela proximidade dos sujeitos com as questões levantadas e suas disponibilidades no período de realização das entrevistas.

4.5 A primeira escola

Figura 2 – Clube dos Paviradas.



Fonte: dados da pesquisa.

A **primeira escola** investigada foi fundada há 12 anos e é referência na transformação radical do sistema educacional vigente. Sua história também pode ser encontrada no livro de Singer (2010), que, de acordo com a autora, teve seus primórdios junto com o movimento internacional das escolas democráticas, que chegou ao Brasil com a publicação da primeira edição de seu livro e que, a partir dele, uma fundação de São Paulo,

em 1999, dentre outras iniciativas, decidiu abrir naquela cidade uma escola democrática que teve participação direta de Singer.

Ainda segundo Singer (2010), em 2002, foi formado o *Instituto Lumiar*, que montou um curso em educação democrática, e, em 2003, surgiu a escola Lumiar, que serviu de inspiração às educadoras que, em 2005, criaram a Escola Teia Multicultura. No ano seguinte, juntamente com educadores, pais, pesquisadores e gestores egressos do Instituto Lumiar, fundaram o Instituto de Educação Democrática Politeia, que assumiu, além da dinamização do movimento pela educação democrática no Brasil, o curso de especialização em educação democrática. Em 2008, então, foi fundada **a primeira escola**.

No âmbito privado e de nível socioeconômico médio, atualmente, conta com aproximadamente 45 alunos, da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental, e fica situada à zona oeste da cidade de São Paulo (SP).

Os recursos financeiros necessários para a manutenção da **primeira escola** são provenientes de mensalidades pagas pelas famílias dos estudantes da escola, doações feitas pelos associados da mantenedora, bem como doações feitas por outras pessoas físicas e jurídicas, visando à inclusão de estudantes de famílias de baixa renda na comunidade escolar (REGIMENTO ESCOLAR).

Segundo o Regimento Escolar, a Escola tem a seguinte estrutura Técnico-Administrativa:

I. Equipe Gestora:

a) Direção.

II. Equipe de Apoio:

a) Secretaria;

b) Operacional.

III. Equipe Pedagógica:

a) Coordenação Pedagógica;

b) Corpo Docente;

IV. Corpo Discente.

V. Responsáveis legais pelo estudante.

Segundo a Proposta Pedagógica da **primeira escola**, quatro são os princípios fundamentais da gestão escolar proposta: a democracia, a responsabilidade, a transparência e a flexibilidade. Tais princípios são interdependentes e se alinham a valores como democracia, igualdade, diversidade, liberdade com responsabilidade e sustentabilidade, de modo que, se eliminado qualquer um deles, os demais perdem seu significado. Toda a

estrutura escolar é decorrente desses princípios e valores.

A pretensão da estrutura organizacional se apresentar assim, mais próxima a uma forma circular, em que todos estão a uma equidistância do centro do poder, é justamente superar a estrutura piramidal, adotada em processos decisórios hierárquicos, em que a base tem menos acesso às informações e possibilidades de participação do que o topo.

A partir da análise da Proposta Pedagógica, isso implica também na rotatividade das funções e atribuições e na constante construção da autonomia. Todos, sejam estudantes, educadores e funcionários, devem participar de diversas comissões para desenvolverem uma ampla gama de habilidades, experimentarem diferentes posições administrativas e, conseqüentemente, potencializarem sua criatividade. Na experiência das diferentes posições administrativas, as pessoas têm a possibilidade de tomarem consciência dos diversos aspectos envolvidos nas decisões e, assim, têm condições de adotar condutas mais responsáveis.

As decisões são sempre passíveis de revisão e retificação desde que a comunidade tenha considerado relevante rediscuti-las. Assim, as regras não se convertem em dogmas, mas são compreendidas como construções coletivas pelo bem comum (PROPOSTA PEDAGÓGICA).

Sendo todos responsáveis pelo bom andamento da instituição, tornam-se desnecessários mecanismos autoritários de controle e vigilância sobre o cumprimento de horários e tarefas, apesar de se tornar importante o apoio do grupo aos responsáveis pela execução de cada tarefa e a prestação de contas ou pedido de auxílio, sempre que a mesma não possa ser efetuada.

O Ensino Fundamental está organizado sob a forma de três ciclos de 3 anos:

- I. Ciclo 1 – composto pelos 1º, 2º e 3º anos;
- II. Ciclo 2 – composto pelos 4º, 5º e 6º anos;
- III. Ciclo 3 – composto pelos 7º, 8º e 9º anos.

Dentre os objetivos do Ensino Fundamental, de acordo com Regimento Escolar, consta-se:

- I. Compreender os valores sociais;
- II. Desenvolver laços de solidariedade, tolerância e acolhimento;
- III. Fortalecer os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social para aprender a ser e viver junto em comunidade;
- IV. **Compreender a língua portuguesa** e a linguagem matemática;

- V. Compreender o ambiente natural e os fenômenos da natureza;
- VI. Compreender o ambiente social e o sistema político em que a comunidade está inserida e ser capaz de questioná-lo.

Tendo nós a proposta de investigação de analisarmos o desenvolvimento da escrita em escolas democráticas, a necessidade de irmos a Campo emergiu, a fim de verificarmos, na prática, como é. Nesse sentido, no primeiro semestre de 2019, programamos duas visitas a essa escola com princípios democráticos, situada na capital do estado de São Paulo.

Após o aceite da instituição para a ida da pesquisadora, a primeira visita se deu nos dias 08 e 09 do mês de maio de 2019. Nesses dias, ocorreram, essencialmente, os primeiros contatos diretos com a realidade analisada: observações e, sobretudo, encantamento – isso, pela própria novidade apresentada, ou seja, fora dos padrões até então conhecidos e engendrados como tradicionais nos modelos educacionais. Nossa intenção, nessa primeira aproximação, explicitamos que foi de conhecer o desenrolar do trabalho em o seu fluxo natural e geral, sem intervenções e/ou direcionamentos específicos.

Já na segunda visita, nos dias 19, 20 e 21 de junho do mesmo ano, depois de um período de distanciamento (de um pouco mais de um mês) e amadurecimento do olhar (concomitantemente a um aprofundamento teórico do objeto de conhecimento), a pesquisadora retornou com o objetivo de análise, ainda do curso espontâneo, mas com o observar diretivo e para aspectos mais específicos da prática existente, sobretudo para a questão da língua escrita.

Assim sendo, as visitas puderam ser enquadradas com objetivos: um mais geral e outro mais específico, para contemplação do problema de pesquisa abordado. Na primeira, os princípios (o relacionado à democracia, principalmente), os valores (de diversidade, liberdade com responsabilidade e sustentabilidade) e a organização das atividades (dentre as quais destacamos as tutorias, os grupos de estudo, pesquisas individuais, ateliês das linguagens, as saídas, a assembleia e o laboratório) puderam ser apresentados; e na segunda, aprofundadas e especificadas.

4.5.1 A primeira visita

Como apresentamos, após o contato e o aceite da instituição para a ida da pesquisadora, a primeira visita aconteceu nos dias 08 e 09 do mês de maio de 2019. Foi-nos possível identificar as estratégias do trabalho diário para com as crianças. Dentre elas, destacamos a seguir:

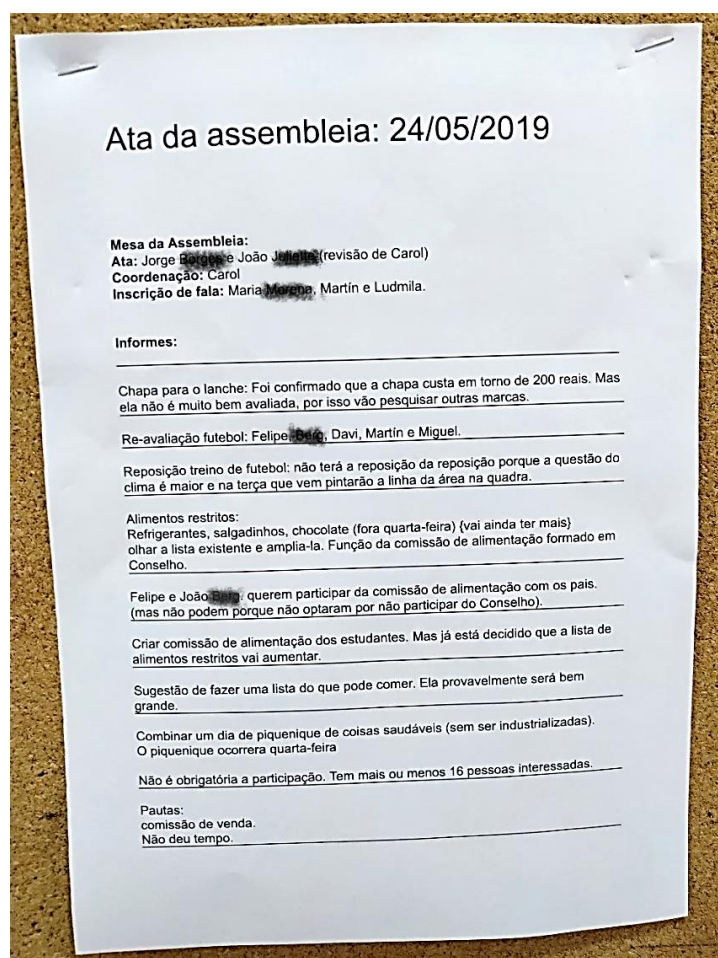
A roda do dia – “Boa tarde! Tarde boa!”

É o momento que acontece todos os dias, logo ao início (isto é, das 13h15 às 13h30), no qual os educadores e os estudantes (todos juntos) se reúnem para começar o dia na escola. O foco são os informes (informes gerais, informes de pertences e os informes de elogios), explanar para entender quais serão as atividades e os eventos do dia, para que todos estejam sintonizados.

As assembleias – acontecem duas vezes na semana, com todos os alunos e tutores presentes.

O alvo é a elaboração das regras de convivência, da utilização dos materiais, as propostas de ação da escola (dentro ou fora do ambiente escolar). A compreensão que se tem é que, somente a partir da criação conjunta das regras, os estudantes poderão compreender melhor a necessidade de escuta e fala para construir relações cotidianas justas entre o coletivo.

Figura 3 – Ata da assembleia exposta no mural.



Fonte: dados da pesquisa.

Um fato vivenciado...

No momento da Assembleia (dia 05/04/2019 – sexta-feira), todos os envolvidos – alunos e educadores – estavam discutindo e propondo soluções sobre a ida ao cinema (que havia surgido em outra assembleia, e questões ainda precisavam ser acertadas). A pauta engendrava a questão do lanche (se levariam de casa ou comprariam no shopping), e da faixa etária indicativa dos filmes (que abarcava como se daria a escolha dos filmes em si). Seguindo a ordem das apresentações de propostas, de acordo com as inscrições dos sujeitos que desejavam falar, foram surgindo embates e possíveis resoluções, também. Dado certo momento, havia três alunos que preferiram brincar na caixa de areia – a mesma que fica próxima à roda de discussões da assembleia – a participarem efetivamente da assembleia que estava acontecendo. A decisão de se as crianças menores (tutoria I) poderiam ou não assistir ao filme que os maiores (sobretudo da tutoria III) desejassem despertou o interesse momentâneo de um dentre os três alunos que estavam à parte da reunião (espontaneamente). O impulso de querer falar e expor sua opinião sobre a discussão fê-lo levantar-se – deixando, inclusive, os instrumentos que utilizava (uma pá e terra molhada, no caso) – e se dirigir à roda com a sua “solução” (opinião). Uma tutora, então, que compunha a mesa dirigente da assembleia, fez a pergunta mais direta que poderia imaginar: “JG, você está inscrito?”. No mesmo instante, JG. parou, brevemente, pareceu refletir, e retomou sua atividade anterior sem dizer nenhuma palavra...

As comissões – são grupos compostos por estudantes e tutores com o objetivo de contribuir na gestão do espaço e tempo escolares. Não é algo fechado e/ou inflexível. Durante o ano, novas comissões são criadas e, inclusive, sugeridas em assembleia. Um estudante pode participar de diversas comissões em sistema de rodízio – para não sobrecarregar ninguém. Exemplo das comissões existentes: horta, limpeza, lanche, biblioteca, organização dos eventos, fórum de mediação de conflitos etc.

Arrumação para o lanche e desarrumação: no momento do lanche, por exemplo, é a comissão do lanche a responsável pela arrumação do espaço (reorganização dos bancos e mesas), dos itens servidos (super saudáveis, digamos de passagem), sinalização do término, organização e higienização.

Figura 4 – Arrumação do lanche.

ARRUMAÇÃO DO LANCHE				
SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
SOFIA P. CECÍLIA JOÃO BRUNO G. MARTÍN JULIA DAVI MIQUEL	TUTORIA 3	SOFIA L. MARIA BRUNO JORGE THOMÉ MIA RENNAN JOÃO BRUNO PILAR	TUTORIA 2	EDUCADORAS E EDUCADORES

Fonte: dados da pesquisa.

O Fórum – é a comissão de Mediação de Conflitos. A vida em comunidade é permeada por conflitos, e esses estão presentes até mesmo em um ambiente democrático. Suas resoluções, portanto, precisam ser construídas de forma coerente com os princípios adotados (comunicação não-violenta e justiça restaurativa – a saber). A comissão do Fórum busca proporcionar diálogo entre as pessoas que se envolvem em conflitos – a pedido de um dos envolvidos (destaque) –, visando à transformação da relação dessas pessoas de maneira que se sintam seguras umas com as outras na convivência escolar.

Alguns conflitos aconteceram no período em que estivemos lá e, de fato, experimentamos o supramencionado.

Figura 5 – Fórum.

DATA	QUEM PEDE O FÓRUM?	ENVOLVIDOS	O QUE ACONTECEU?	ENCAMINHAMENTOS: (COLOCAR A DATA DO FÓRUM)
24	MARIA BRUNO	BRUNO	FOI GROSSA E U TAVA SAINDO DA MESA E TROUVEU AMEAÇA E ELA	
24				
23/05 22/05	BRUNO	BRUNO	DEU PEDI PARA O RE LIPETOCAR MAIS A BOLA E ELE MICHINGOU	
24/5	BRUNO	BRUNO	DISSE QUE EU TAVA COM UMA DOL	

Fonte: dados da pesquisa.

Os laboratórios – é um horário, na sexta-feira (quando estivermos lá), sem proposta pré-definida que comporta os vários e quaisquer interesses dos estudantes da escola. Podem ser usados para brincar, fazer pesquisas individuais, ler, saídas curtas, rodas de leitura, jogos de tabuleiro, ou qualquer coisa se queira, desde que adequadas às regras definidas na Assembleia. Para organização, tudo começa com uma conversa na qual eles dizem o que gostariam de fazer, e suas propostas são escutadas por todos, podendo agregar mais pessoas.

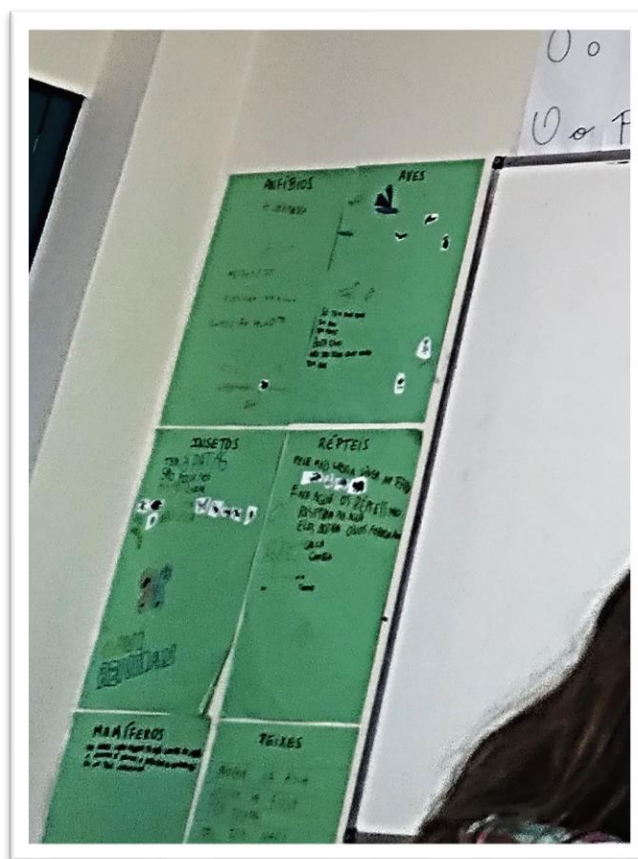
As propostas de atividades do laboratório podem ser feitas pelos estudantes ou pelos educadores. Alguns exemplos de propostas desses horários são teatro, artes plásticas, uso do computador, construção e marcenaria, brincadeiras etc. Dessas múltiplas explorações, surgem interesses de pesquisas individuais e coletivas.

Sem falar no poder andar de skate no lanche (pertencente a um dos estudantes e anunciado na roda do dia inicial, na parte dos informes pessoais), ou se sentar numa pilha de cadeiras de plástico sem ser repreendido.

Os grupos de estudo – são organizados a partir dos interesses dos estudantes, e trabalhados durante o bimestre com estudantes de diferentes idades e níveis de desenvolvimento. Através dos interesses comuns que os unem, o/a educador/a trabalha diversas áreas do ensino dentro dos temas escolhidos. O ponto de partida é sempre a vontade de aprender um mesmo tema. Ao longo dos encontros, os estudantes vão se aprofundando no tema do grupo, construindo, em conjunto, a direção que o grupo irá tomar, definindo os assuntos que serão estudados dentro daquele tema e se haverá um produto final a ser gerado com esse estudo. Os grupos são normalmente moderados por um educador, mas também o podem ser por um estudante que se sinta preparado para isso, ou mesmo se estruturarem sem uma moderação.

Exemplo: Biomas, LIBRAS, Viagem no Tempo, Xadrez, Construção de Brinquedos, Animais, Equações, Química, DNA, Astronomia, África, Povos Ameríndios, Amazônia, Vulcões, Literatura Marginal, Fotografia, Cinema, Teatro, Exploradores, Estudos da Mente, Gastronomia, Moradores de Rua, Programação, Fenômenos Naturais, Mitologia, Arquitetura, O Futuro, entre muitos outros.

Figura 6 – Registro do grupo de estudos.



Fonte: dados da pesquisa.

As *saídas* – na gangorra em que cabem várias crianças, cabem, também, estudos. Segundo eles, “o conhecimento é muito amplo para caber nos muros da escola”. Entendem, nesse sentido, a cidade como um grande espaço pedagógico e, por isso, saem frequentemente em busca do aprendizado. As saídas na **primeira escola** acontecem como parte integrante das investigações, desde uma volta pelo quarteirão para conhecer a história do bairro, passando por eventos recorrentes como a Bienal de Artes, locais inusitados como um brechó ou uma loja de roupas, locais de lazer, como parques, e espaços voltados à divulgação do conhecimento, como museus, teatros, institutos científicos e históricos.

Seu ideal de democracia busca formar pessoas de iniciativa, responsáveis, críticas e autônomas. Para alcançar isso por completo, pensam que precisam se mexer, explorar a cidade que habitam, conhecer o meio, desvendar os diversos mundos que compõem a sociedade. Para eles, mesmo a proposta pedagógica mais interessante do mundo não será completa caso se mantenham dentro de uma bolha. Cidadãos críticos que só veem o mundo através de telas de computador, educação viva que não vai conhecer na prática os temas estudados, crianças autônomas que não sabem explorar a própria cidade em que vivem – nenhuma dessas combinações lhes parecem possíveis.

Caderno de campo, desenhos de observação, entre outras atividades, além de apostar corrida, são frequentes nas visitas ao vizinho parque da Água Branca.

As tutorias – na **primeira escola**, há muitos momentos em que estudantes de idades distintas trabalham juntos (assembleias, saídas, comissões e laboratórios), mas também há momentos em que os estudantes vivem pariformes, momentos similares em que estão juntos e discutem questões pertinentes a esse desenvolvimento.

Figura 7 – Cronograma do dia das tutorias.



Fonte: dados da pesquisa.

Assim, o Ensino Fundamental é organizado em ciclos de três anos. Cada ciclo constitui uma tutoria com os seguintes segmentos: de 1º a 3º anos (tutoria I), de 4º a 6º anos (tutoria II) e de 7º a 9º ano (tutoria III). Uma dupla de tutores é responsável por grupos de até 20 estudantes, e tem o papel de acompanhar e orientar (acolher, ouvir os anseios e inquietações, de acompanhar de perto) o desenvolvimento de cada um dos estudantes nas diversas atividades em uma mesma faixa etária. A tutoria é a que trata de questões pessoais e sociais, que colabora para o desenvolvimento de cada um como estudante, cidadão e indivíduo.

A leitura itinerante: “o caso do J.BE”

Estávamos na biblioteca e as crianças compartilhavam suas experiências literárias com os livros que haviam levado na semana anterior, quando, na vez de um dos estudantes, ele disse: “eu indico ao J.BE, mas ele não pode pegar livro essa semana [porque havia esquecido de levar o seu, e é um acordo que não se pode realizar novo empréstimo enquanto não se devolve o anterior]; então indico à ISA.”

As pesquisas individuais – ao longo de um semestre, cada estudante desenvolve um tema de pesquisa, sob a orientação de um tutor. Durante esse processo, ele apresenta o trabalho aos seus pares, a uma banca de convidados e, finalmente, a toda a comunidade, em um dia de apresentações.

Alguns casos presenciados...

- “*As super pesquisas de PED sobre as plantas PANCs*”;
- “*A Europa de MUR e a sua paixão por transportes*”;
- “*Os insetos de MAR*”.

Os ateliês de linguagem – são os momentos na agenda da escola dedicados ao desenvolvimento das cinco linguagens e habilidades, como: português, matemática, ciências (sociais e naturais), artes, corpo (capoeira e yoga, por exemplo). Esses lugares são pensados e organizados para possibilitar, por um lado, que o estudante possa explorar suas questões e curiosidades de forma autônoma, e, por outro, que os tutores e educadores possam planejar atividades a partir dos interesses e das dificuldades observados na relação com os estudantes.

Caso vivenciado: “os números espelhados de ELE”...

O ateliê do dia era relacionado à matemática; ao nos aproximarmos de uma estudante (da tutoria I, último ano – referente ao 3º, a saber) que já dominava o sistema alfabético de escrita, e, ao observarmos o seu registro, notamos, por outro lado, que algumas de suas notações de números eram espelhados. Os tutores a acompanhavam, mas não a repreendiam pela maneira que estava realizando a notação. Ao fim do ateliê, perguntei à tutora J. se percebera o acontecido, buscando compreender o proceder deles. Assim, compartilharam comigo que era algo que não havia necessidade de forçá-la a escrever do modo convencional naquele momento, pois ela, ao ser confrontada com a realidade que a cerca, iria tomar conta de que não se escreve daquela maneira e iria modificar sua notação.

4.5.2 A segunda visita

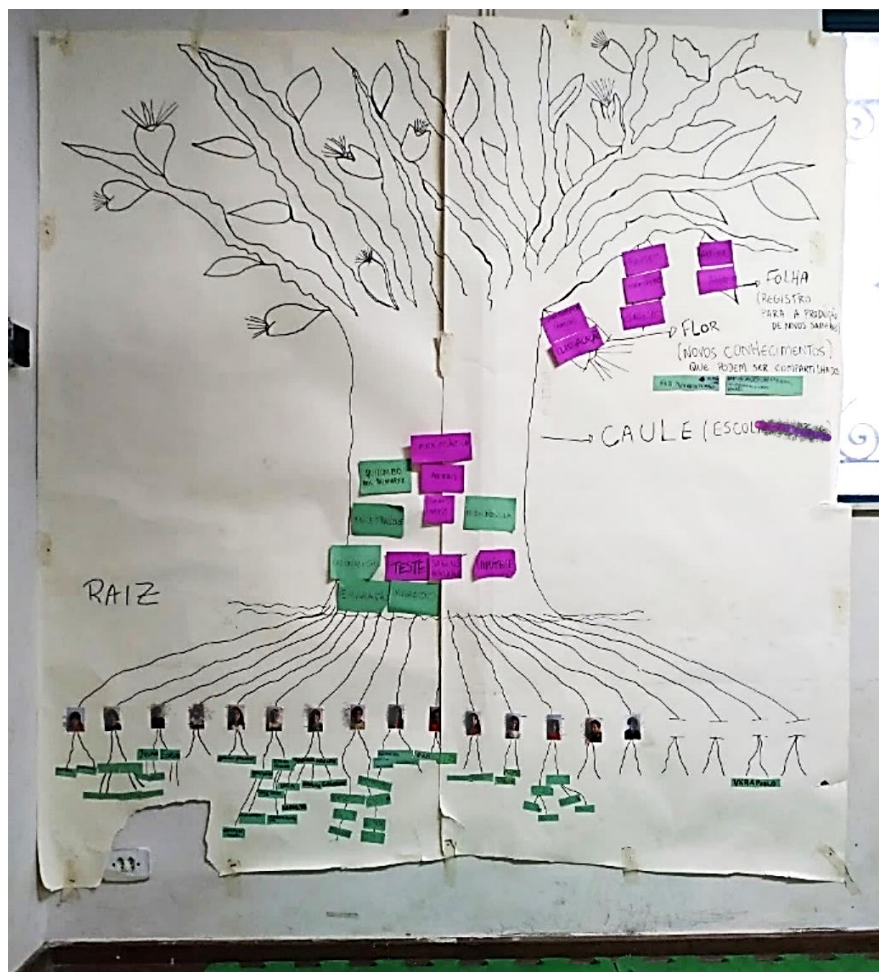
Já nossa segunda visita, nos dias 19, 20 e 21 de junho de 2019 – a saber –, depois de um período de distanciamento (de um pouco mais de um mês) e amadurecimento do olhar (concomitantemente a um aprofundamento teórico do objeto de conhecimento), retornamos com o objetivo de análise, ainda do curso espontâneo.

As observações se deram para aspectos mais específicos da prática existente, sobretudo para a questão da língua escrita. Os critérios elencados envolviam como a

organização do trabalho pedagógico ocorre; quem são os responsáveis pelo planejamento dos conteúdos ou atividades a serem cumpridos; se as crianças participam da elaboração ou têm a chance de escolher as atividades que vão desempenhar; como acreditam que a aprendizagem ocorre; que tipo de atividades são utilizadas com as crianças: são de reprodução (impressas ou xerox, por exemplo); se priorizam a transmissão; qual a ocupação (primária ou secundária) do interesse das crianças, e, se elas não quiserem fazer, o que é feito; quais são os autores que inspiram a prática pedagógica na escola; se a teoria de Emilia Ferreiro é levada em conta; se sim, em que sentido; de que forma são realizadas as avaliações das crianças; se participam das avaliações externas; se sim, qual é o desempenho dos estudantes naquelas; e qual é a reputação da escola com os alunos que se formam/saem e vão para outras (principalmente quando avançam de nível).

Além disso, realizamos **entrevista semiestruturada**, cujo roteiro está nos Apêndices (Apêndice 2), e cujas perguntas não foram destinadas a apenas um educador ou em somente um momento isolado, durante as visitas nesses dias, mas aconteceram no decorrer da observação – estando atreladas ao fluir dos acontecimentos, não distante da prática (alguns questionamentos – sobre a questão do ensino remoto, por exemplo – que surgiram, inclusive posteriores às visitas presenciais, passaram a acontecer, principalmente, de forma virtual).

Figura 8 – Árvore genealógica.



Fonte: dados da pesquisa.

Nesse dia, soubemos acerca do tema geral para o trabalho do ano em que era **“Identidades do Brasil: quais são as nossas raízes?”**, definido na reunião do início do ano, pelos orientadores educacionais (pedagogos). Segundo o DYV, o tema “sulteia” (ao invés de “norteia”) o trabalho da escola nas diversas disciplinas.

4.6 A segunda escola

Figura 9 – Portão sem cadeado.



Fonte: dados da pesquisa.

A **segunda escola** alvo desse estudo é uma Escola Municipal (EM) de uma cidade do interior do estado de São Paulo. A escola atende cerca de 130 estudantes da rede pública municipal de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Localizada na zona periférica da cidade de aproximadamente 60 mil habitantes, a maior parte da população participante da comunidade escolar enfrenta problemas sociais (devido, principalmente, à precariedade econômica, cultural e social), além dos referentes à estrutura urbana, uma vez que, apesar de se ter água encanada, eletricidade e as principais vias asfaltadas, não há rede coletora de esgotos (há predominância de fossas sépticas nas residências), calçamento e nenhum espaço de recreação e de lazer.

Os estudantes estão matriculados entre as Fases I e II da Educação Infantil e do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. No período da manhã, há crianças do 3º ao 5º ano, e, no período da tarde, das duas fases finais da Educação Infantil (4 e 5 anos) e anos iniciais do Fundamental (1º e 2º anos).

Atualmente, a **segunda escola** tem a seguinte estrutura Técnico-Administrativa: uma gestora, um escriturário, três auxiliares de serviços gerais, uma professora de educação infantil, cinco professores de ensino fundamental, e duas professoras de educação especial

(sendo que uma delas se encontra afastada do cargo para auxiliar a gestora nas questões pedagógicas e de planejamento dos planos de estudos).

4.6.1 A primeira visita

O primeiro contato com essa realidade educacional ocorreu no dia 11 de junho de 2019, quando a pesquisadora recebeu o convite para uma visita às escolas democráticas, junto ao NEI (Núcleo de Estudos Integradores) do curso de Pedagogia da UNESP-Marília, uma na capital (na Escola Aberta de São Paulo) e outra no interior, que se tornou o segundo objeto de estudo da presente pesquisa.

Esse primeiro momento se deu apenas no turno da manhã, sendo possível estabelecer as primeiras conversas, apresentações de como é a prática pedagógica de forma bem rápida e suficientemente profícua para despertar o nosso interesse de investigação, posterior e mais detalhado.

A gestora, vice-diretora da escola, educadora e representante da **segunda escola** concedeu, logo naquela oportunidade, uma entrevista que foi gravada e, posteriormente, transcrita. Ela é a idealizadora do projeto que a escola em foco segue desde 2014. Iniciou sua carreira na educação, na mesma cidade em que atua hoje, mas na Escola Especial – como auxiliar de professor (anteriormente a 2002). Lá, teve como mentora a professora Maria Aparecida Ouvinhas Gavioli, que é mestre em Educação e especialista em educação especial e inclusiva, e, já na época, tinha a perspectiva da educação inclusiva e de se integrar, isto é, preparar os alunos que eram lá atendidos para ingressarem na escola de ensino regular.

Em 2002, a gestora e educadora prestou o concurso para professor do Ensino Fundamental, e foi com o olhar da escola inclusiva (que esteve envolvida até então), como um local onde todas as crianças – sobretudo as atípicas ou que possuem algum tipo de deficiência – pudessem alcançar o sucesso. Uma concepção de escola que olhasse para a necessidade de cada criança, que abordasse a questão da diferença não como algo/alguém diferente, mas as integrando nas relações sociais.

Decorreu, assim, o seu conhecimento acerca da Escola da Ponte e o contato com o professor José Pacheco (especialmente por meio do Projeto Âncora) – um dos poucos teóricos que conseguiu aplicar a teoria em prática. Isso, porque, “mais do que falar em que a escola precisa mudar, o professor Pacheco mostra como isso deve acontecer de verdade na prática da escola” (trecho da entrevista, concedida pela gestora da segunda escola).

A partir disso, e com a ideia de que não é possível apenas copiar, mas adaptar a cada realidade, ela implementou um projeto em sua sala de aula, sob acompanhamento do referido professor, na cidade de 60 mil habitantes do interior de São Paulo em que residia e atuava. Desse projeto que iniciou na sala de aula, posteriormente, tornar-se-ia um projeto de toda uma escola.

Em 2014, então, quando participou do processo seletivo para a vice-direção de uma escola periférica do município, seu projeto visava justamente uma educação integral e democrática, cujo objetivo abordava questões práticas relacionadas com a implantação desse sistema em todos os níveis que abordava (desde a Educação Infantil até os primeiros anos do Ensino Fundamental).

A escola enfrentava diversos problemas, dentre eles baixo índice de aproveitamento, evasão e descontentamento de alunos e da comunidade, sendo necessário, inclusive, todo um trabalho de conscientização da comunidade, a fim de propiciar oportunidades para que percebessem a necessidade de transformar a educação.

Em todo esse processo, a gestora teve contato com outras realidades, inclusive com a Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima (em São Paulo), onde passou dias acompanhando como acontecia o trabalho pedagógico de lá, o mencionado Projeto Âncora, a ajuda do professor Pacheco e da professora “Cidinha” Gavioli.

Na época da nossa primeira visita (junho de 2020), a vice-diretora contou-nos que algumas pessoas dizem que a experiência de sua escola (a **segunda escola** abordada neste estudo) já ultrapassara a da EMEF Amorim Lima em alguns aspectos. Uma de suas grandes parceiras, atualmente (desde 2017, na verdade), é a Universidade Federal do Paraná, campus litoral, que a auxilia, assim como a sua equipe, com a *formação de alternativas para uma nova educação* (que depois se transformou em um curso de pós-graduação).

Esse apoio começou a partir da exigência da Secretaria Municipal de Educação (SME) da cidade, por uma autorização de outras instâncias para a **segunda escola** desempenhar o trabalho pedagógico da forma que é hoje – sendo que a LDBN (BRASIL, 1996) dá abertura para as escolas organizarem o seu trabalho de forma autônoma, sem precisarem, por exemplo, dividir os estudantes por séries, ou seja, não era algo fora da lei. Pelo contrário: fazem-se uso das cadernetas (como exigência burocrática da SME); os estudantes são matriculados dentro do sistema; porém, **a metodologia**, ou forma de se trabalhar pedagogicamente, dentro escola, é diferente.

Até que, na rede de apoio de escolas com propostas de educação alternativa de que PMZ fazia parte, surgiu a indicação do professor Valdo José Cavallet e da professora Lenir Maristela Silva, ambos da Universidade Federal do Paraná (UFPR), campus Litoral.

Seu desejo e, ao mesmo tempo, constante desafio é a questão de como transformar essas ideias de uma educação inclusiva em ações, apresentando possibilidades de uma educação voltada para o respeito com a diversidade presente na escola. A cada dia, novos desafios surgem, e a escola precisa, o tempo todo, estar atenta e pronta, para, com novas ações, tentar resolvê-los, justamente para não cair na armadilha de tentar resolver os problemas sempre da mesma maneira, isto é, com práticas de políticas de sistema e não de sujeitos.

Assim, o objetivo que a **segunda escola** se propõe a alcançar é o de pensar e dar ênfase ao sujeito – apesar das dificuldades enfrentadas para se concretizar essa forma diferente de conceber a educação.

Por se tratar de uma escola também de cunho democrático, mas com uma proposta metodológica diferente da primeira escola, no mês de outubro, então, a pesquisadora retornou a ela para desenvolver observações mais sistemáticas e com o roteiro de observação e/ou entrevista.

4.6.2 A segunda visita

No mês de outubro do mesmo ano (2019), a pesquisadora voltou à realidade a ser analisada, permanecendo lá e acompanhando o desenrolar das atividades por quatro dias (de 15 a 18, a saber). As observações seriam para aspectos mais específicos da prática existente, especialmente para a questão da língua escrita.

Os critérios elencados envolviam como a organização do trabalho pedagógico ocorre; quem são os responsáveis pelo planejamento dos conteúdos ou atividades a serem cumpridos; se as crianças participam da elaboração ou têm a chance de escolher as atividades que vão desempenhar; como acreditam que a aprendizagem ocorre; que tipo de atividades são utilizadas com as crianças, se são de reprodução (impressas ou xerox, por exemplo); se priorizam a transmissão; qual a ocupação (primária ou secundária) do interesse das crianças; e se elas não quiserem fazer, o que é feito; quais são os autores que inspiram a prática pedagógica na escola; se a teoria de Emilia Ferreiro é levada em conta; se sim, em que sentido; de que forma são realizadas as avaliações das crianças; se participam das avaliações externas; se sim, qual é o desempenho dos estudantes naquelas; e qual é a reputação da escola

com os alunos que se formam/saem e vão para outras (principalmente quando avançam de nível).

Como é o funcionamento da escola, então?

Os estudantes no trabalho diário não são divididos por série, ou seja, no período da tarde, trabalha-se com estudantes desde os quatro anos até os do segundo ano. Porém, tanto no período da manhã como no da tarde, quando se pensa nas atividades e na formação dos grupos, subdividem-se conceitualmente as crianças em *iniciação*, *preparação* e *autonomia*. Subdividem-se, pois as divisões (os grupos de trabalho) são heterogêneas, formadas – preferencialmente – por uma criança de cada um desses “níveis” (ou subdivisões).

No período da manhã, por exemplo, pode haver alunos que não estão alfabetizados, que são do terceiro ano, mas que não são alfabéticos, então esses alunos são chamados de *iniciação*. Eles têm atividades, dentro do mesmo contexto do que se está trabalhando com os demais do seu grupo, mas que são específicas para a alfabetização, e na perspectiva da psicogênese.

Já os da *preparação* são alunos que leem, mas silabando, ou que, às vezes, leem o enunciado, mas não conseguem entender. Então, são estudantes que precisam de atividades adaptadas (com letra bastão, por exemplo, uma vez que não dá para se colocar com letra de imprensa, já que ainda não estão alfabéticos). Por fim, os alunos da *autonomia* são os alunos alfabéticos.

Todas essas divisões possuem subcategorizações. Por exemplo: dentro da *iniciação*, pode ter *iniciação 1* ou - (“menos”), e *iniciação 2* ou + (“mais”), bem como na *preparação* e na *autonomia*, também ocorrem variações, porque depende da necessidade das atividades, do que os estudantes precisam naquele momento.

Assim sendo, na *Iniciação 1*, há os estudantes da Fase I (Educação Infantil, 4 anos), que chegam na escola, geralmente (porém sem generalizar), sem saber as letras, que por vezes têm dificuldade de segurar o lápis, etc. – o que isso logo se modifica. Na *autonomia* “mais”, é que há os alunos que fazem tudo sozinhos, sem ajuda de outrem: leem e escrevem sozinhos.

Dependendo disso, as atividades de cada aluno são elaboradas. As atividades dos alunos de “autonomia mais”, por exemplo, não são as mesmas atividades dos alunos de “autonomia”, já que eles estão em um nível maior, cujas necessidades são diferentes e devem ser consideradas.

Dentro de cada grupo de estudo, as educadoras procuram sempre colocar um aluno de autonomia, pois o objetivo é que as crianças se ajudem. Parece, dessa forma, que todos

estão fazendo a mesma atividade, mas elas são diferentes de acordo com esses níveis. Os estudantes têm acesso a todos os espaços da escola, assim como a toda documentação (produção) deles.

Em cada plano de estudo, consta se se trata de *autonomia*, *atividade de iniciação*, etc. Por isso, também sabem o que significam as palavras de divisão no início dos planos. Justamente pelo trabalho da escola em focar nas diferenças (humanas), mas não no diferente (indivíduo) – uma vez que a concepção que se tem é que todo mundo é diferente –, os alunos sabem dessas classificações entre iniciação, preparação e autonomia, o que não se torna alvo de menosprezo ou superestima, pois, de acordo com a gestora, todos estão fazendo atividades, que são diferentes para todos. Então, isso não impacta os estudantes, já que não há nada igual (ou dificilmente um plano de estudo de uma criança é igual ao de outra): “Não representa nada *pra* eles. Não quer dizer que eu sou mais ou que eu sou menos, porque aqui todo mundo faz coisa diferente. Então... É só *pra* gente também se organizar em relação às atividades, na hora de fazer os planos” (trecho da entrevista, concedida pela gestora da segunda escola).

Mesmo o nome do plano de estudo não é o mesmo para todos, tanto das turmas do período da manhã quanto das turmas da tarde. Cada aluno trabalha seguindo um plano individualizado (quase que subjetivo).

Como é, então, a decisão pelos temas?

Primeiramente, os educadores buscam levantar – juntamente com os estudantes –, problemáticas que rondam a realidade que cercam a comunidade escolar (e, principalmente, do bairro em que está inserida). Desse levantamento, surgem temáticas que embasarão os projetos coletivos com estreita ligação a essa comunidade que está em seu entorno. Esse primeiro passo é de suma importância para a determinação de temas, que em seguida, serão levados à assembleia escolar, a fim de oportunizar aos estudantes a escolha de seus focos de estudo.

Num segundo momento, em assembleia entre educadores e alunos, esses são questionados sobre o que gostariam de aprender e/ou aprofundar os conhecimentos, sempre com alguma relação às necessidades da comunidade/bairro, para também contribuir para a melhoria da realidade intra e extraescolar. As respostas são coletadas pelos educadores e separadas por categorias que as abarcam. Tais categorias são publicadas em cartazes no pátio da escola, onde, posteriormente, e após um período de buscas e reflexões, os alunos colocam os seus nomes na que eles de fato desejam empenhar esforços para saber mais.

Depois, os educadores separam-se para fazer a orientação desses planos cujas elaborações, inicialmente, eram de inteira responsabilidade da vice-diretora (PMZ) – que precisava desempenhar ambos papéis de vice-diretor e coordenador pedagógico, por tratar-se de uma escola pequena e não possuir um último. A partir de 2018, com um decreto do prefeito para uma professora afastada tornar-se readaptada, ela passou a ajudar a gestora, especificamente, com a elaboração dos planos. Foi quando, então, os planos passaram a ser classificados, além pelos temas que são levantados e escolhidos pelos estudantes, de acordo com esses níveis outrora citados (de iniciação, preparação e autonomia).

Atualmente, algumas professoras que estão há mais tempo na escola também participam da elaboração dos planos de estudos dos estudantes.

Esse modelo do plano acontece desde o início do projeto; nunca se modificou (nem mesmo com o ensino remoto que o contexto pandêmico, a partir de 2020, exigiu – sobre isso discorreremos melhor no capítulo 4). Portanto, as crianças já se adaptaram a essa forma de trabalho (planejamento e execução).

Os planos são interdisciplinares, mas os conteúdos não estão separados por disciplinas. Às vezes, na descrição de determinadas atividades, encontra-se “atividade de matemática, livro... página...” (pois se utiliza de livros didáticos em alguns momentos).

Na proposta pedagógica da escola, todos os ambientes são considerados espaços de aprendizagem (não somente as tradicionais salas de aula), e cada educador acompanha, em média, 15 alunos. Contudo, esse acompanhamento é por um tempo determinado, pois há trocas constantes entre os professores, de modo que todos conheçam o percurso de aprendizagem de cada um dos alunos.

O objetivo da gestora e educadora PMZ é o de um dia chegar em um currículo plenamente subjetivo, em que cada um dos estudantes da escola terá um plano de estudo inteiramente personalizado e adaptado para si. Hoje, quase se chega lá, dependendo das circunstâncias e escolhas dos alunos, pois, se somente um aluno optar por determinado tema, ele terá um plano individualizado; mas, se dois ou mais alunos quiserem um tema, será o mesmo plano para eles, mas diferenciados de acordo com suas especificidades de serem *iniciação*, *preparação* ou *autonomia*.

Exemplificando: se o tema de um dos planos é sobre o Grêmio Estudantil, e se apenas um estudante o escolhesse, esse estudante teria um plano de estudo dele e só para ele. Por outro lado, se três crianças escolhessem o tema *grêmio*, as três crianças iriam ter o mesmo plano, mas, dentro desses três planos, poderia haver atividades diferentes, uma vez que, se uma dentre essas três crianças fosse da *iniciação*, então o plano de estudos dela seria baseado

na questão da alfabetização. Assim, as atividades de língua portuguesa e de matemática também seriam coerentes com a necessidade dela naquele momento e consoante aos objetivos que o currículo escolar (sustentado pela Base Nacional Comum Curricular) exige.

Figura 10 – Roda de conversa do plano de estudos.



Fonte: dados da pesquisa.

A partir do segundo semestre do ano de 2019, as educadoras e a gestora da escola participaram de uma formação (quando conseguiam ir), na cidade de Arujá-SP, sobre a *Aprendizagem Cooperativa* e a execução dos planos de estudos. Já ao início do segundo semestre do mesmo ano letivo, as atividades estavam ocorrendo, seguindo as dinâmicas propostas por essa metodologia (*Aprendizagem Cooperativa, a saber*).

Figura 11 – Plano de estudo com foco na Aprendizagem Cooperativa.

PLANO DE ESTUDOS APRENDIZAGEM COOPERATIVA PERÍODO DA TARDE		
NOME: _____		
QUANDO FAZER	JÁ FIZ	ATIVIDADES
1.		RODA DE CONVERSA EXPLICANDO SOBRE OS NOVOS TEMAS E A FORMAÇÃO DOS NOVOS GRUPOS DO PROFESSOR. CONVERSE SOBRE A PESQUISA QUE FOI PARA CASA SOBRE OS TEMAS; ENFATIZE QUE TODOS QUE ESTÃO ALI ESCOLHERAM O MESMO TEMA. NESTE MOMENTO ATRIBUIA O LOCAL DE CADA GRUPO. ESSE LOCAL SERÁ FIXO DE CADA GRUPO. AS FORMAÇÕES (DISPOSIÇÕES DE CARTEIRAS) SERÃO FIXAS.
2.		ATRIBUIÇÃO DE PAPEIS EXPLICAR POR GRUPOS QUAIS SÃO OS PAPEIS, E O QUE CADA UM FARÁ.
3.		DISTRIBUIR OS CRACHÁS AOS GRUPOS E DEIXAR QUE DISCUTAM E DECIDAM QUAL O PAPEL DE CADA UM.
4.		PREGAR NA PAREDE A ILUSTRAÇÃO E DESCRIÇÃO DOS PAPEIS. DEIXAR COMBINADO QUE APÓS DUAS SEMANAS HAVERÁ TROCA DE PAPEIS.
5.		IDENTIDADE DO GRUPO: O GRUPO DEVERÁ DISCUTIR E ESCOLHER UM NOME E UM DESENHO QUE REPRESENTA O GRUPO. EXPLICAR PARA AS CRIANÇAS QUE TERÃO 10 MINUTOS PARA DISCUTIR E ESCOLHER O NOME DO GRUPO E 20 MINUTOS PARA ILUSTRAÇÃO. ESSA ATIVIDADE SERÁ DESENVOLVIDA EM UM SULFITE QUE POSTERIORMENTE SERÁ AFIXADO NO PAINEL DOS GRUPOS.
6.		ATIVIDADE TÉCNICA COOPERATIVA GRAFFITI COLETIVO: ENTREGAR PARA CADA EQUIPE UMA CARTOLINA QUE ESTARÁ DIVIDIDA EM QUATRO PARTES, DUAS PARA CADA DUPLA, NA QUAL CADA ESPAÇO ESTARÁ IDENTIFICADO POR UMA INSTRUÇÃO: O QUE SABEMOS SOBRE OS _____? E O QUE QUEREMOS SABER? OS INTEGRANTES PODERÃO USAR DESENHOS OU ESCREVER. TEMPO: 20 MINUTOS PARA RESPONDER CADA PERGUNTA.
7.		ATIVIDADE CABEÇAS NUMERADAS: DE 1 A 4 DEIXEM QUE AS EQUIPES DECIDAM SOBRE ATRIBUIÇÃO DE NÚMEROS. O PROFESSOR FARÁ ALGUNS QUESTIONAMENTOS: COMO FOI REALIZAR ESTA ATIVIDADE? QUEM DESENHOU? QUEM ESCREVEU? OCORREU ALGO QUE VOCÊ GOSTARIA DE COMPARTILHAR?
8.		ATIVIDADE FORMULÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO GRUPAL RESPONDIDO PELAS EQUIPES
9.		ATIVIDADE TÉCNICA PLACEMAT CONSENSUS: O QUE VAMOS PESQUISAR, APRENDER E ENSINAR SOBRE _____? RETOMAR A ATIVIDADE DO GRAFFITI COLETIVO ORALMENTE, PEÇA QUE REVEJAM SUAS PRODUÇÕES, QUE CONVERSEM SOBRE SUAS RESPOSTAS NO SEU GRUPO. DEPOIS FAÇAM A PERGUNTA DO ENUNCIADO. DISTRIBUIA UM SULFITE PARA CADA GRUPO E PEÇAM PARA ESCREVER (CASO TENHAM ALGUÉM NO GRUPO QUE SAIBA) OU SEJA VOCÊ O ESCRIBA DO GRUPO. DEPOIS ORIENTE O PORTA-VOZ DE CADA GRUPO A LEVANTAR E EXPOR AS RESPOSTAS. PARA ESSA ATIVIDADE 10 MINUTOS. O PROFESSOR DEVERÁ SINTETIZAR AS RESPOSTAS E CHEGAR A UMA LISTA DE SENSO COMUM. ESSA SERÁ A BASE DE INVESTIGAÇÃO DO GRUPOS.
10.		CONSTRUÇÃO COLETIVA DAS NORMAS DE CONVIVÊNCIA DO GRUPO: DEIXAR QUE OS ALUNOS CONVERSEM ENTRE SI, QUE TIPOS DE ATITUDES ATRAPALHAM NO DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES E NA BOA CONVIVÊNCIA DO GRUPO, E QUE TIPOS DE ATITUDES PODEM AJUDAR PARA QUE TODOS APRENDAM E CONVIVAM BEM DENTRO DO GRUPO. ENTREGAR DOIS POST ITS PARA CADA ALUNO. SOLICITAR QUE EM UM POSTIT A CRIANÇA ESCREVA OU DESENHE O QUE AJUDA PARA QUE TODOS APRENDAM E CONVIVAM BEM NO GRUPO E NO OUTRO O QUE ATRAPALHA PARA QUE TODOS APRENDAM E CONVIVAM BEM NO GRUPO. 10 MINUTOS PARA CONVERSAR E 20 MINUTOS PARA DESENHAR OU ESCREVER.
11.		ELABOREM UM CARTAZ UTILIZANDO DUAS FOLHAS DE PAPEL CARTÃO. UMA PARA COLAR OS POST ITS DO QUE ATRAPALHA E OUTRA DO QUE AJUDA. PEÇA PARA QUE CADA CRIANÇA VÁ ATÉ O CARTAZ E COLE O SEU POST IT.
12.		LEIA PARA AS CRIANÇAS TUDO O QUE FOI COLOCADO NOS POST ITS.
13.		ENTREGUE UM SULFITE POR GRUPO. SOLICITE PARA CADA GRUPO VÁ ATÉ O CARTAZ E COPIE DUAS ATITUDES QUE AJUDAM E DUAS QUE ATRAPALHAM. PARA REALIZAR ESSA ATIVIDADE O GRUPO DEVERÁ DISCUTIR POR 15 MINUTOS PARA CHEGAR EM UMA RESPOSTA COMUM.
14.		PEÇA PARA O PORTA-VOZ COMPARTILHAR AS ESCOLHAS DO GRUPO.
15.		MONTAGEM DO CARTAZ FINAL PELA PROFESSORA.
16.		MONTAGEM DE PAINEL ILUSTRADO COM AS REGRAS DA SALA.

Fonte: dados da pesquisa.

Segundo Moraes et al. (2021), a Aprendizagem Cooperativa (AC) aborda o conhecimento de modo ativo e interativo, organizado em pequenos grupos heterogêneos, nos quais os estudantes exercem diferentes papéis e trabalham em conjunto e de forma coordenada, na ótica da inclusão, de tal forma que propicia o desenvolvimento de competências cooperativas, além de instigar a aprendizagem e favorecer a autonomia moral, pois precisam resolver tarefas acadêmicas e aprofundar suas aprendizagens.

Bem como apresenta Moraes e Barbosa (2021), há certas condições que devem ser atendidas (que são, na verdade, princípios e regras essenciais para sua implantação), para que ocasiões cooperativas possam de fato acontecer. “Quanto mais se trabalha em prol desses elementos, mais a situação cooperativa é eficaz” (p. 33).

Nesse sentido, procedimentos básicos precisam ser seguidos para que a estrutura cooperativa possa se efetivar, tais como: a formação dos grupos, a interdependência positiva, a responsabilidade individual e de grupo, a interação face-a-face, a igualdade de oportunidades para o êxito, a interação promotora, o processamento interindividual da informação, as competências sociais, as habilidades cooperativas e a avaliação grupal. Métodos (estruturas mais complexas ou formais) e técnicas (estruturas mais simples ou informais) da AC são utilizados para proporcionar momentos de AC.

Figura 12 – Atribuição de papéis: Aprendizagem cooperativa.



Fonte: dados da pesquisa.

Na AC, para que se alcance a cooperação entre os estudantes, é necessário que o professor oportunize a que eles executem as tarefas com autonomia (entendida como liberdade e responsabilidade sobre suas escolhas), essa possibilitada por meio de e desde a atribuição de papéis – o que permite a aquisição de habilidades sociais e educacionais importantes (MAIA; MORAIS, 2021).

Figura 13 - Identificação grupal.



Fonte: dados da pesquisa.

De acordo com Brunatti e Morais (2021), a definição dos papéis de cada membro do grupo necessita acontecer de maneira que pareçam todos ter status similar. A fim de favorecer a igualdade de oportunidades na aquisição de habilidades ligadas a cada papel, é preciso, então, realizar a troca da distribuição de papéis ao longo de períodos de tempo definidos pelos educadores ou acordados entre esses e as crianças.

Ainda segundo Brunatti e Morais (2021), os papéis mais importantes e que podem ser utilizados em uma equipe de quatro pessoas são de: moderador, representante, observador e coordenador da tarefa – os quais ainda podem ser denominados de outra forma, como porta-voz, guardião do material, guardião do volume e guardião do tempo.

Com essa distribuição específica de tarefas nos grupos, os educadores podem explorar as aptidões e garantir aquisições em outra perspectiva de aprendizagem, além da troca de experiência, que incentiva o progresso dos educandos.

Figura 14 – Identificação do papel.



Fonte: dados da pesquisa.

Para a apresentação dos papéis aos estudantes, podem ser utilizadas fichas ilustrativas e explicativas acerca de cada um daqueles, a fim de, outrossim, auxiliá-los na compreensão e no exercício de suas práticas. Ainda de acordo com Maia e Morais (2021), a AC possibilita articular as atitudes e os valores de uma sociedade democrática, justamente por se reconhecer e respeitar a diversidade humana.

Desse modo, permite-se na prática, a aprendizagem de valores democráticos, tais como igualdade, tolerância, respeito mútuo e não violência (em suas diferentes vertentes, como física, sonora, psíquica, moral, emocional...), enquadrando-se não somente como uma alternativa metodológica competente para o ensino, mas contrária ao controle arbitrário e autoritário da submissão cega e inconsciente.

Nesses grupos, os estudantes aprendem com seus pares, compartilham ideias, confrontam diferentes pontos de vista, esclarecem dúvidas e constroem novos saberes, visando a atingir um objetivo em comum ao grupo, pois compreendem que só terão êxito, se todos do grupo também o tiverem. Consiste em situações nas quais os alunos somente podem alcançar seus objetivos de aprendizagem, se os demais também o fizerem. Implica, ainda, um sistema de interações planejado de modo cuidadoso e sistemático, que organiza e induz à influência recíproca entre os integrantes dos grupos. (MORAIS e BARBOSA, 2021, p. 26)

A seguir, um registro da sala de aula com diversos grupos heterogêneos, trabalhando ao mesmo tempo, diferentes planos de estudos:

Figura 15 – Grupos heterogêneos de acordo com o plano de estudo.



Fonte: dados da pesquisa.

Permite criar uma situação na qual a única forma de alcançar as metas pessoais é mediante as metas do grupo; isso faz com que o aprendizado e o esforço por aprender sejam muito mais valorizados entre os colegas, aumentando a motivação geral pelo aprendizado, a ajuda que se proporcionam mutuamente, nesse sentido, e a oportunidade de que os alunos que se destacam por um rendimento elevado ou baixo possam ensinar ou aprender de seus colegas, contribuindo com a realização dos objetivos compartilhados. (MORAIS e BARBOSA, 2021, p. 26-27)

A avaliação dos alunos se dá por meio da observação dos educadores e a confecção de portfólios individuais. Há a atribuição de notas, porém ocorre em conjunto no Conselho de Classe – isto é, há discussão sobre as observações diárias e são, em consenso, atribuídas. A autoavaliação também é um instrumento avaliativo com o intuito de possibilitar a reflexão sistemática sobre os seus desempenhos nos trabalhos desempenhados, além do desenvolvimento da capacidade de autorregulação de seus processos cognitivos e sociais.

Na escola, também existe a prática de assembleias, que ocorrem, geralmente, uma vez na semana. Há na escola um sinal: caso aconteça algo extraordinário e urgente que não dê para aguardar até o dia programado para a reunião, ou algum estudante e/ou professor deseje, pode-se *chamar por uma assembleia* naquele instante. Todos, então, são mobilizados para se reunir circunstancialmente.

5 CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO DOS DADOS: RESULTADOS E ANÁLISES

A que pode servir imaginar uma educação que seria a morte da sociedade que a colocasse em prática?
(Durkheim)

Um fato que permeia as escolas democráticas é que elas não têm unanimidade metodológica. É justamente o fazer e o como se faz o ensinar, nossa pretensão de análise.

Será que se ensina alguma coisa? De que forma isso ocorre: apenas se reproduz (por meio de atividades impressas/xerocadas)? Ou se geram reflexões – propiciando a tomada de consciência dos estudantes? Há a compreensão, por parte dos educadores, do processo de construção do conhecimento? Qual a concepção que se têm de como se aprende e de como se constrói a aprendizagem? Como o professor realiza o seu trabalho: de maneira transmissiva/passiva ou construtiva/ativa? Além disso, nas escolas democráticas, a abordagem ocorre apenas no momento da atividade (ou da “aula”) ou se dá desde o momento em que se adentra no ambiente *escola* (a todo instante, em tudo o que se faz e participa/se envolve/a rodeia)? Será que se geram reflexões também entre os educadores, a fim de se aprofundarem teoricamente e conceptualizar suas práticas/ações? **Existe um questionamento sobre a passividade que os métodos tradicionais trazem sobre a percepção? Se houver, de que forma? Será que lidam com a língua escrita como ato reflexivo conceitual? Como as Escolas Democráticas têm enfrentado esse problema?**

Nisso se engendra o nosso foco – averiguar como as coisas são feitas nas duas escolas democráticas, principalmente quanto ao trabalho referente à aquisição da escrita alfabética.

5.1 A primeira escola

Na **primeira escola**, concebem que criança passa por um processo de aprendizagem – inclusive em relação a argumentação –, para o qual a prática pedagógica educacional consciente é importante, pois fazer sua opinião valer perante os outros precisa de mecanismos que só a democracia é capaz de promover.

Caso a criança tenha uma ideia, ela não é barrada, mas precisa argumentar. Isso, porque, na **primeira escola**, cada cabeça é um voto – e são, portanto, maioria. “Então com uma mínima organização entre eles, eles podem fazer valer muitas coisas, e a maioria nem se dá conta desse poder que eles têm como grupo de crianças, jovens e tal” (trecho da entrevista concedida, DYV, educador da tutoria II, da primeira escola).

Aprendem a começar de que suas liberdades estão atreladas à responsabilidade. Dessa forma, têm liberdade de criar ou propor inúmeras coisas, desde que se responsabilize por elas, com o início da responsabilidade por parte dos adultos, inclusive acerca da integridade física e da segurança das crianças. Encontramos, dessa forma, a distinção entre liberdade e libertinagem, já que a criança tem, também, um limite sobre o que ela pode ou não pode decidir, baseado no princípio de que há algumas coisas que não são responsabilidade delas, mas, sim, dos seus responsáveis por conseguirem vislumbrar a consequência de certas atitudes/decisões.

Em muitas decisões, os estudantes são consultados, porém a escolha não chega a ser de todos: “(...) baseado na ideia de que alguém cai da árvore aqui da escola por exemplo e quebra a perna, a gente não vai colocar a culpa na assembleia e nem na criança que fez essa proposição e nem em todo mundo que votou nisso. A responsabilidade é dos adultos, então, aí, os adultos decidem” (trecho da entrevista, DYV, educador da tutoria II, da primeira escola).

Se os adultos também estão aplicados na ideia que a criança, ela tem uma visão de mundo e que deve ser valorizada, porque ela não é nem mais nem menos que as dos adultos, mas ela é uma visão de mundo diferente. Mas que já é, né. Não é uma coisa assim que a criança “vai ser algo”, ela já é; ela já *tá* na cidade, *tá* no mundo, *tá* na escola, ela tem necessidades, tem medos, tem vontades, tem sonhos, então a gente tem que escutar as crianças. Então a única diferença que tem é que, às vezes, *pra* mim, alguns temas são mais fáceis a minha argumentação, porque eu tenho mais experiência prévia em algumas coisas. Então isso faz com que às vezes eu tenha argumentos mais sólidos, mais consistentes; mas a minha postura como educador nunca é pôr os meus argumentos sobre os argumentos das crianças, mas, sim, entender que a criança é um processo dela pedagógico educacional consciente de que ela aprenda a argumentar. (Trecho da entrevista concedida, DYV, educador da tutoria II, da primeira escola).

A democracia, então, compreende a participação de todos (intergeracional de adultos, crianças, jovens e família), baseada na responsabilidade que cada um tem para fazer as coisas acontecerem, sempre, também, sustentado nos valores que se tem. Com base nesses valores, não se pode tomar uma decisão antidemocrática, já que um dos valores é a democracia, por exemplo; bem como não se pode tomar nenhuma decisão opressora, visto que outro valor é a diversidade; assim como não se pode tomar uma decisão egoísta, porque também se tem como valor a sustentabilidade ambiental e pessoal humana, a sustentabilidade das relações humanas etc. Nesse sentido, as responsabilidades, os valores, a participação de todos, o envolvimento e o aprender argumentar contribuem para fazer valer a voz das crianças.

Na gestão da escola, é uma gestão de poucas pessoas, mas tem uma construção pedagógica que é bem horizontal: se há uma reunião de educadores, acontece como numa

roda em que todos falam, opinam, constroem, dão ideia, criticam a ideia, avaliam, refazem, melhoram. Nessa reunião, é decidido tudo que diz respeito à questão pedagógica. Porém, na própria opinião do educador, “eu acho que isso, *pra* ser uma democracia mais plena, as questões burocráticas e de gestão, elas deveriam ser também compartilhadas por todos e todas, e não é” (trecho da entrevista concedida, DYV, educador da tutoria II, da primeira escola).

Para a equipe da **primeira escola**, seria fundamental a participação das crianças nesse espaço de planejamento, discussão e decisão. “(...) porque se a gente entende que a educação não é uma coisa de cima pra baixo, não somos nós que estamos pensando na educação para eles, mas educação é a troca, então eles deveriam participar da construção de muitas coisas” (trecho da entrevista concedida, DYV, educador da tutoria II, da primeira escola).

Para se alcançar isso, no entanto, há um caminho ainda a se perseguir. Há o exemplo do que acontece quanto ao conselho escolar, que é uma instância deliberativa que conta com professores, funcionários, estudantes, e famílias – sendo diferente da assembleia, que só conta com quem está na escola no dia a dia. Assim, o conselho escolar também conta com as famílias, porém os estudantes não participam das reuniões, não porque são impedidos, mas porque não querem.

(...) eles olham *pra* um lado, tem um professor, olham para o outro lado, tem o pai ou a mãe deles, e aí eles falam, ‘quanto adulto, e os adultos já sabem o que é melhor, a minha voz não vale nada, meu voto não vale nada’. (...) [se] eles colocam um assunto mais polêmico, exemplo com a alimentação, a gente já tem experiência disso, de discutir alimentação aqui na escola, é um assunto de conselho e aconteceu no último conselho, foi semana passada ou retrasada, a partir de uma demanda gerada na assembleia que o estudante queria poder comer bolacha recheada na escola (que é um alimento restrito). A gente disse: isso não é uma discussão de assembleia, é uma discussão de conselho, porque envolve as famílias. Aí eles reclamaram do encaminhamento dado no conselho. Quantos estudantes ‘tinham’ no conselho? ‘Dois’ (MIG, 6 anos)... Que saíram no meio do conselho, *pra* brincar; eles gostam de brincar, então é assim uma forma de participação no conselho que elas vão sendo criadas, no processo. (Trecho da entrevista concedida, DYV, educador da tutoria II, da primeira escola).

Após essas apresentações gerais pertinentes acerca da concepção de democracia e funcionamento mais detalhado da **primeira escola**, a seguir, focamos nosso olhar para o desenvolvimento do trabalho em relação à aquisição da escrita alfabética.

Nossas primeiras considerações sobre o trabalho no Ateliê de Língua Portuguesa – “Tutoria 1” (1º 2º e 3º anos): todos os estudantes trabalhavam com a mesma temática, o livro *As lendas de Dandara* (ARRAES, 1969). Para todas as atividades propostas, havia a *divisão* de uma mesma atividade, porém *em níveis de dificuldades diferentes*. Por exemplo: os menores realizavam a mesma atividade, mas conforme as suas possibilidades de execução:

Figura 16 – Capítulos Lendas de Dandara.



NOME: _____ DATA: ____/____/____

AS LENDAS DE DANDARA

- 1) CONVERSE COM SEUS AMIGOS E RELEMBRE O QUE ACONTECEU ATÉ AGORA NO LIVRO “AS LENDAS DE DANDARA”.

- 2) AGORA RECORTE E COLE AS PALAVRAS NA ORDEM CERTA PARA FORMAR O NOME DOS CAPÍTULOS LIDOS ATÉ AGORA. FAÇA ISSO TAMBÉM PARA O PRÓXIMO CAPÍTULO QUE IREMOS LER.

- 3) DEPOIS FAÇA UM DESENHO PARA CADA CAPÍTULO ILUSTRANDO O QUE ACONTECEU OU O QUE VAI ACONTECER NELE.

<p>CAPÍTULO 1</p> <hr/> <p>CAPÍTULO 2</p> <hr/> <p>CAPÍTULO 3</p>	<hr/> <p>CAPÍTULO 4</p> <hr/>
---	--

Fonte: dados da pesquisa.

Figura 17 – Capítulos Lendas de Dandara 2.



NOME: _____ DATA: ____/____/____

AS LENDAS DE DANDARA

- 1) CONVERSE COM SEUS AMIGOS E RELEMBRE O QUE ACONTECEU ATÉ AGORA NO LIVRO “AS LENDAS DE DANDARA”.

- 2) AGORA RECORTE E COLE AS PALAVRAS NA ORDEM CERTA PARA FORMAR O NOME DOS CAPÍTULOS LIDOS ATÉ AGORA. FAÇA ISSO TAMBÉM PARA O PRÓXIMO CAPÍTULO QUE IREMOS LER.

- 3) DEPOIS ESCREVA UM POUCO SOBRE O QUE ACONTECEU EM CADA UM DOS CAPÍTULOS.

<p>CAPÍTULO 1</p> <hr/> <p>CAPÍTULO 2</p> <hr/> <p>CAPÍTULO 3</p>	<hr/> <p>CAPÍTULO 4</p> <hr/>
---	--

Fonte: dados da pesquisa.

Bem como observamos, trata-se da mesma proposta de atividade, mesmos objetivos, mas com procedimentos diversos. Ambas envolvem contatos com e apropriações da linguagem (seja ela em sua manifestação oral ou escrita). A oral aqui, enquanto ferramenta de suporte para as propostas seguintes de busca e elaboração escrita, as quais envolvem a leitura e momentos de escrita em suas funções sociais (com utilização de recursos sociais – jornal, revista, livros etc. – para recorte e colagem).

Diferem-se, especificamente em relação à terceira questão: para os menores, que ainda não dominam efetivamente a língua escrita em sua forma alfabética, uma proposta de expressão do pensamento por meio de ilustração/desenho; e para os maiores, proposta semelhante, mas através da língua escrita.

Assim, os maiores foram instigados a trabalharem com a proposta de produção de texto, sob orientação de um dos tutores. Numa ocasião acompanhada pela pesquisadora, a moção era acerca da antecipação de um dos capítulos do livro que estavam trabalhando (o já citado *As lendas de Dandara*, de Jarid Arraes, realizado por meio de leitura novela, sendo um capítulo por semana).

Figura 18 – Produção de texto.

Nome: _____ Data: 30/05/2019

CAPITULO 9 SENZALA VAZIA UM DIA NO
QUILOMBO DOS PALMARES DANDARA REUNIU OS
GUERREIROS DE PALMARES PARA FALAR PARA ELER
PESCOAL VAMOS TENTAR IR A FAZENDA DO
ARNOSO PARA LIBERTAR OS ESCRAVIZADOS OS
GUERREIROS CONCORDAVAM COM DANDARA ZUMBI PERGUNTOU
MAS VOCE TEM UM PLANO NAMENTE TENHO VAMOS
A NOITE QUANDO ARNOSO ESTIVER DO RAINHO BAYO
PERGUNTA QUE OBJETO AGENTE VAI USAR DANDARA
RESPONDE UM MACHADO











C QUANDO A NOITE (PESSOAS) FALARAM REUNIAO!!!!
AS PESSOAS FALARAM NA REUNIAO VAMOS
SIM ENTAO ELER FORAM DANDARA FALA BAICHINHO
AVISTEI A FAZENDA FORAM NA SENZALA
DANDARA ACORDA OS ESCRAVIZADOS DANDARA PEGA
O MACHADO E COSTA A CORRENTE DELES VAMOS E FIM
UM DOS ESCRAVIZADOS PISOU NUM GALHO E
ACORDOU UM CAPITAO DO MATO ELE VAI PRA FORA
VE DANDARA E ELE ATIROU ELER CONSEGUIRAM
MAS QUANDA ELE CHEGAM DANDARA PERSEBE ZUMBI
SENDO CARREGADO POR QUE LEVOU UM TIRO NO UMBRO
VAI PAAA AS CURANDEIRA DANDARA FICA PRECOCADADA
MAS ESTAVA COM SONO DAI PAAA A CAMA E ADORMECE
NO DIA SEGUINTE DANDARA E AVISADA QUE -
ZUMBI ESTA BEM DANDARA FICA MAIS ALIVIADA
E FIM

Fonte: dados da pesquisa.

As atividades aqui são apresentadas de maneira aleatória conforme nossa intenção de abordagem. Contudo, na prática, havia uma sucessão coerente e sempre partindo de atividades mais fáceis para outras mais difíceis, tais quais as atividades que apresentamos na

sequência, que se enquadram exatamente nessa distinção quanto ao nível de dificuldade para cada estudante, mas partem dos mesmos objetivos a serem trabalhados:

Figura 19 – Ligue nomes DANDARA.

<p></p> <p>NOME: _____ DATA: ___/___/___</p> <p>1) LIGUE A FIGURA AO SEU NOME</p> <table><tr><td></td><td>IAN SÃ</td></tr><tr><td></td><td>ÁFRICA</td></tr><tr><td></td><td>FLORESTA</td></tr><tr><td></td><td>CAPITÃO DO MATO</td></tr></table>		IAN SÃ		ÁFRICA		FLORESTA		CAPITÃO DO MATO	<p>QUAL É O NOME DO LUGAR ONDE DANDARA VIVE?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
	IAN SÃ								
	ÁFRICA								
	FLORESTA								
	CAPITÃO DO MATO								

Fonte: dados da pesquisa.

Acima, temos uma atividade cuja dificuldade é menor quando comparada à que é apresentada adiante. Ambas envolvem o relacionamento entre as imagens e os seus respectivos nomes que aparecem na história que estava sendo abordada, mas de maneiras distintas.

Na primeira, já se tem a escrita do nome das imagens, que serve como base para o estabelecimento das conexões exigidas (o que alguns professores, com consciência ou sem, embasados pela epistemologia empirista, poderiam explicar que só haveria a necessidade da criança “associar” nome X imagem pelos aspectos que ambos fornecem sem maiores esforços; porém, pela epistemologia genética, é possível extrair outras interpretações).






Lembrando que, de acordo com os pressupostos da psicologia e epistemologia genéticas, as relações não são dadas nem estão nos objetos, mas são fruto das coordenações psíquicas que o sujeito realiza e abstrai dos dados fornecidos pela realidade. O fato de se ter a escrita das palavras facilita o estabelecimento da relação entre o som do nome das imagens identificadas com a grafia no “banco de dados” disponibilizado na coluna ao lado.

Com base na segunda atividade abaixo, a criança precisa refletir sobre a escrita apenas com base no nome identificado pela observação das imagens. Bem como estudamos

em outro momento (SASSO, 2016), a escrita, enquanto signo social, funciona como substituto de algo (no caso, da linguagem oral), na distinção entre significante e significado. Assim, é fruto das elaborações psíquicas dos educandos, e ocorre mais dificilmente quanto mais estiver atrelada à imagem mental da palavra enunciada. Se o sujeito estiver, porém, avançado quanto à sua conceptualização da língua escrita, a imagem mental servirá de degrau, justamente por não servir como substituto do significado, servindo somente como auxiliar desse, que é, na verdade, a expressão oral (e não, reiteremos, a imagem mental).

A imagem mental (ou até mesmo as figuras, como acontece no caso das atividades em questão) facilita (contribui com) a expressão do significante por meio da escrita – ainda mais se puder contar com um interlocutor para fazer intervenções, caso não esteja usando o número suficiente de letras para a composição de determinadas sílabas, ou esteja colocando letras inapropriadas para as mesmas (SASSO, 2016).

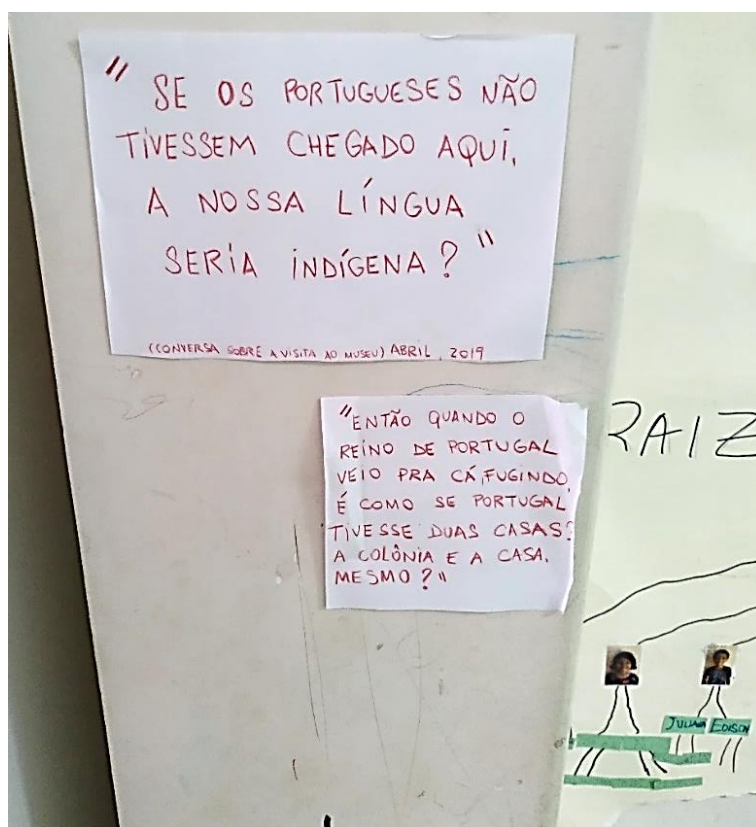
Figura 20 – Escreva o nome DANDARA.

 NOME: _____ DATA: ____/____/____ 1) ESCREVA O NOME DA FIGURA.  _____  _____  _____  _____	QUAL É O NOME DO LUGAR ONDE VIVE DANDARA? _____ _____ _____
--	--

Fonte: dados da pesquisa.

Como mencionamos, essas e todas as demais atividades eram contextualizadas e partiam da leitura novela do livro que supramencionamos, o qual também se relacionava/estava integrado ao tema “**Identidades do Brasil**: quais são as nossas raízes?”, que apresentamos no Capítulo 3, na descrição da segunda visita à primeira escola. Todas as atividades desenvolvidas são inseridas em projetos que as englobam, sendo realizadas como sequências didáticas – não de maneira isolada ou sem conexão com um tema maior.

Figura 21 – Cartazes na sala de aula.



Fonte: dados da pesquisa.

Todas as atividades desenvolvidas no espaço escolar encontram-se inseridas em projetos individuais e coletivos (sendo esses a maioria), e, nessa perspectiva, a maior parte das atividades é executada coletivamente ou em grupo, embora haja algumas que dependem apenas da dedicação individual dos educandos.

Foi possível observarmos o valor dispensado à **interação** nesses momentos de realização de atividades, sobretudo referentes à língua escrita (que foi o nosso alvo de interesse). Ficou muito claro, às vistas, a concepção que se tem acerca dos processos de ensino e de aprendizagem, mais preocupada com as relações sociais do que com as técnicas.

Um ponto que chamou muito a nossa atenção (durante a primeira visita) foi o fato observado quanto à escrita dos “números e letras espelhados” de uma aluna da tutoria I, ano final (equivalente ao 3º ano do Ensino Fundamental). Em outras realidades “tradicionais” acompanhadas, é notório o cuidado e excesso de apego a questões como essa. Já na **primeira escola**, não. Esses aspectos são mais periféricos (ou ainda tidos como detalhes) do desenvolvimento do que relevável. Assim, não há cobrança quanto à letra e/ou o número espelhado.

Quando questionamos a respeito (na segunda visita), foi possível apreender que, lá, eles compreendem que a criança por si só deixará isso no processo, sobretudo por ser confrontada com o uso social de tais formas de escrita. É comum haver, por exemplo, crianças silábico-alfabéticas, ou até mesmo alfabéticas, que escrevem certas letras ou números de forma espelhada, e isso não é visto como problema algum. Não existe, dessa forma, (o)pressão ou rigidez por/em cobranças “desnecessárias”.

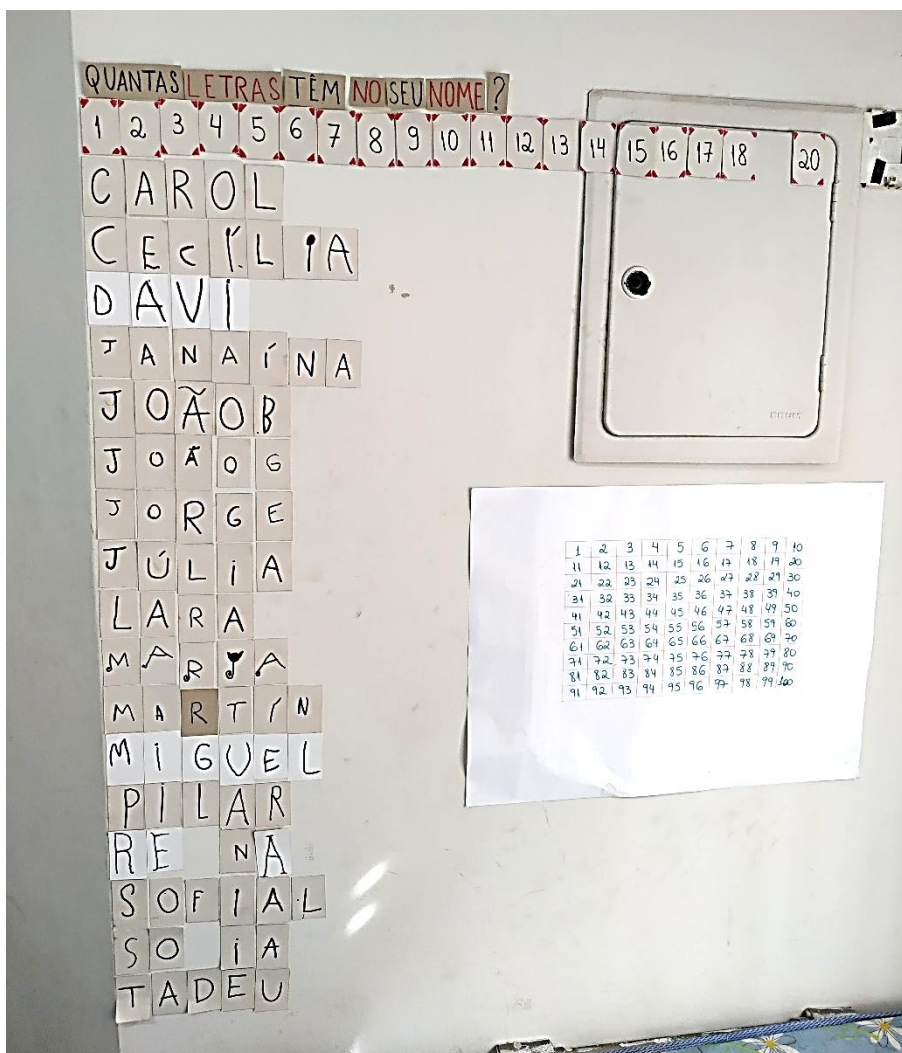
Como a preocupação principal está depositada na democracia, na liberdade, no respeito e na cooperação, todas as ações se dão de maneira harmoniosa e coerente com os pressupostos gerais da escola, e, com a língua escrita, não é diferente.

Além disso, ainda outras propostas de atividades que envolvem as habilidades de leitura e escrita de forma lúdica, que são abrangidas mediante recursos diversificados, como caça-palavras, ligue-ligue, atividades de recorte e cole (de letras soltas ou nomes pessoais, de objetos, de palavras para formação de frases etc.).

A intencionalidade de se trabalhar com os nomes iniciava-se com a identificação das próprias crianças envolvidas no processo pedagógico de ensino e aprendizagem da língua escrita. A consciência fonológica, quantidade de letras, sons, a identificação e distinção entre os nomes – o que é próprio de cada um (por exemplo, mesmas letras usadas em vários nomes) e também diferente entre eles (tamanhos, por exemplo) etc., envolvendo o nome próprio, é enfocado e subsidia os trabalhos futuros.

Um dos educadores da Tutoria I nos informou que buscam sempre utilizar nomes de educadores, funcionários e/ou dos próprios estudantes para a elaboração das atividades, sejam elas de língua portuguesa ou até mesmo da matemática, para que fiquem mais próximas dos seus convívios/contextos.

Figura 22 – Atividade nome / Tutoria I.

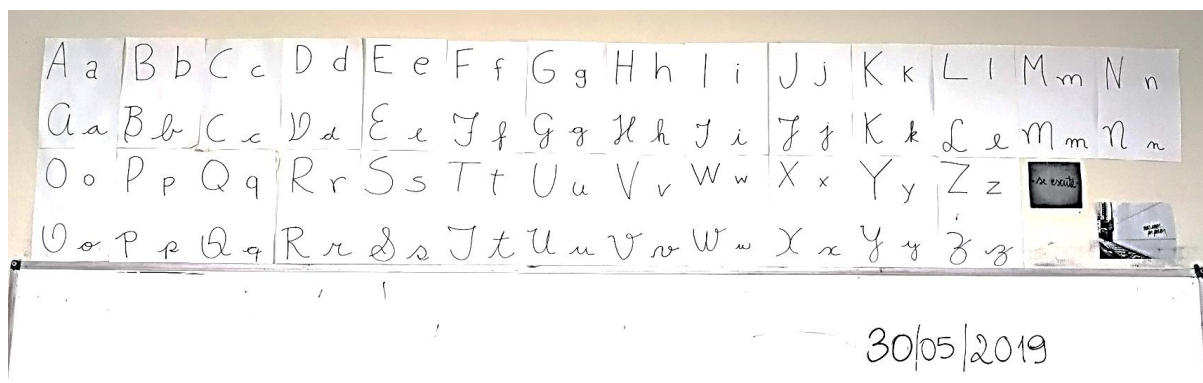


Fonte: dados da pesquisa.

Aqui, lembramos da importância dada por Ferreiro e Teberosky (1985/1999) – uníssono às explicações de Piaget para a psicogênese do pensamento e da linguagem oral – para a questão envolvendo o nome (próprio, dos objetos ou das letras), como um dos pontos de partida (e crucial) na (para) evolução da conceptualização da língua escrita (SASSO, 2016).

Na sala da Tutoria I, em especial, que também tem várias funções (sendo usada para algumas das aulas corporais, por grupos de estudos, pesquisa, laboratório, entre outras), há um alfabeto “feito à mão” com diferentes grafias das letras: cursiva, de imprensa, e suas versões maiúsculas e minúsculas.

Figura 23 – Alfabeto misto exposto acima da lousa.



Fonte: dados da pesquisa.

Visto que a utilização da língua escrita não se restringe aos momentos de “tutorias” (alunos divididos de maneira pariforme), quanto aos do momento inicial da alfabetização, há outras chances de se trabalharem/abordarem a aquisição da língua escrita sob outros focos. Como exemplo, trouxemos a seguir um modelo de atividade relacionada à alfabetização, da Tutoria I, envolvendo especialmente a prática e leitura em seu uso social.

Figura 24 – Receita bolo de cenoura.

BOLO DE CENOURA

INGREDIENTES

- ½ XÍCARA (CHÁ) DE ÓLEO
- 3 CENOURAS MÉDIAS RALADAS
- 4 OVOS
- 2 XÍCARAS (CHÁ) DE AÇÚCAR
- 2 E ½ XÍCARAS (CHÁ) DE FARINHA DE TRIGO
- 1 COLHER (SOPA) DE FERMENTO EM PÓ

MODO DE PREPARO

- EM UM LIQUIDIFICADOR, ADICIONE A CENOURA, OS OVOS E ÓLEO, DEPOIS MISTURE.
- ACRESCENTE O AÇÚCAR E BATA NOVAMENTE POR 5 MINUTOS.
- EM UMA TIGELA, ADICIONE A FARINHA DE TRIGO E DEPOIS MISTURE NOVAMENTE.
- ACRESCENTE O FERMENTO E MISTURE LENTAMENTE COM UMA COLHER.
- ASSE EM UM FORNO PREAQUECIDO A 180°C POR APROXIMADAMENTE 40 MINUTOS.

Fonte: dados da pesquisa.

Além disso, e (principalmente), as crianças têm liberdade para se expressar por meio da escrita, como necessidade de escrever, ler e fazer o uso social da língua, seja por meio de cartazes, listas, ou – até mesmo – queixas (bem como mostramos, no Capítulo 3, a folha acerca do *Fórum*, **Figura 5**). Vejamos, a seguir, alguns exemplos do uso da língua escrita em situações sociais, bem naturais de serem encontrados no contexto escolar:

Figura 25 – Lista de uso do computador.

LISTA DE USO DO COMPUTADOR

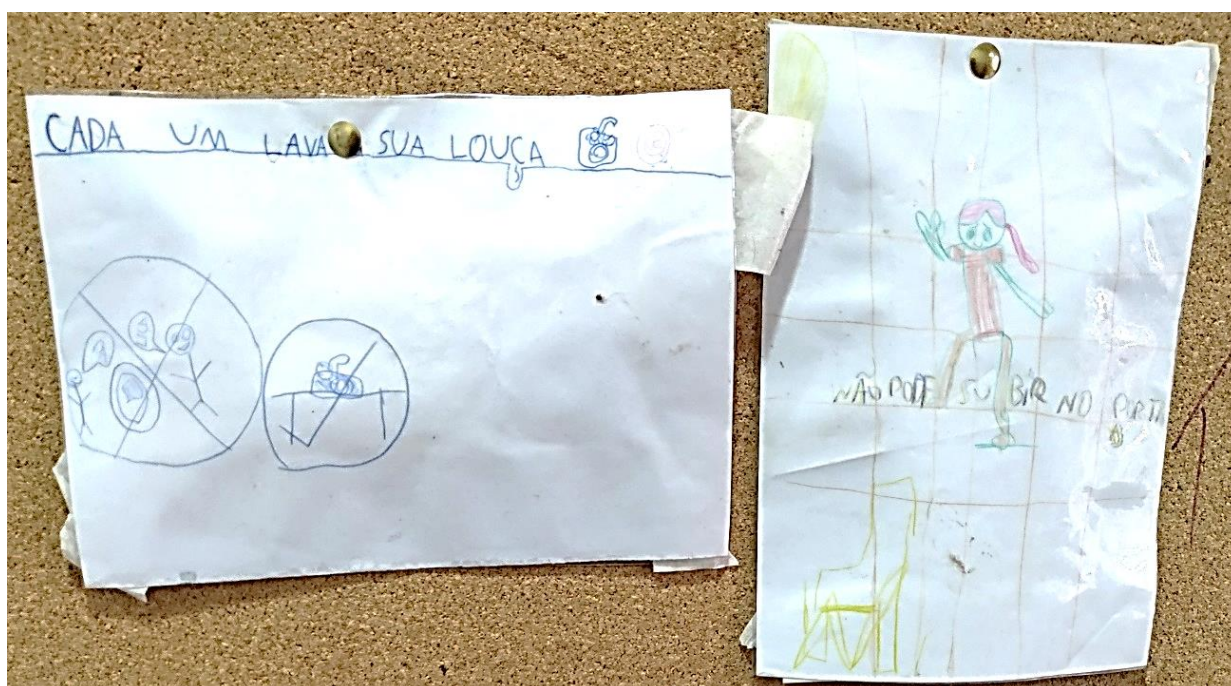
O cartaz com todas as regras se encontra no corredor. LEMBRETES:

1. PRIORIDADE PARA PESQUISA.	8. PREFERÊNCIA DE QUEM AINDA NÃO USOU NO DIA.
2. ESPERAR A PESSOA FECHAR O JOGO.	7. PRECISA SAIR SE O NOME NÃO ESTIVER NA LISTA.
3. COLOCAR NOME NA LISTA SEMPRE!	6. NÃO PODE TROCAR MOUSE, TECLADO ETC.
4. CADA SESSÃO TEM 15 MINUTOS.	9. NÃO PODE FAZER DOWNLOAD.
5. SÓ PODE USAR NO MÁXIMO 2 VEZES POR DIA.	10. NO LANCHE SÓ PODE USAR APÓS 15:45.

NOME	HORÁRIO	NOME	HORÁRIO
TORRE	12:16		
JOSE			
RENISE	17:13		
MARTIN	51		
MARIA			
JOÃO DE BELOS			
MARIA			
TORRE			20
MAVEL	6:11		
RIA	7:21		
TORRE	13:44		
TORRE			
JOSE			

Fonte: dados da pesquisa.

Figura 26 – Cada um lava sua louça / Não pode subir no portão.



Fonte: dados da pesquisa.

De forma geral, as atividades dos grupos homogêneos das tutorias, sobretudo da I – que se relacionam aos primeiros anos do Ensino Fundamental, ou seja, em que encontramos de forma abrangente os estágios iniciais da aquisição da língua escrita (e homogêneos, porque as crianças trabalham em grupos com outras que se situam no mesmo ou em estádios de conceptualização da língua escrita mais próximos) –, não são mirabolantes ou se diferem severamente de atividades encontradas em outros contextos escolares.

Pelo contrário, as atividades utilizadas para a alfabetização são “simples” e/ou “comuns”. Porém, **não é sobre o conteúdo, é sobre a forma de lidar/proceder com ele**. Isto é, o que faz o trabalho no ambiente observado diferente é o clima do ambiente em si, a postura dos tutores (educadores) frente ao conhecimento e na missão de provocar desequilíbrios e proporcionar as tomadas de consciência necessárias ao progresso da conceitualização da língua.

As atividades e os elementos apresentados até o momento evidenciam a importância da flexibilidade curricular e a possibilidade de integração das disciplinas, que permitem a participação dos estudantes em projetos com uma metodologia de trabalho integrado para o processo de aprendizagem da língua escrita alfabética.

Além do mais, prezam por atividades que levam em conta a consciência fonológica da língua. No entanto, por tudo que apresentamos, torna-se evidente que há toda uma organização do ensino e da aprendizagem da língua, havendo, sim, um espaço privilegiado

para que aconteça, mas não único. Assim, o ensino não fica limitado a uma disciplina acadêmica, mas ocorre de maneira transversal em todas as situações vividas/experenciadas.

Em todo tempo, envolvem-se temáticas do contexto e/ou interesse dos educandos: como frutas, alimentação saudável, jogos, passeios, bandas, animais etc. As trocas estabelecidas entre os pares, por meio de diálogos, cooperação, troca de informações mútuas e confrontos de pontos de vistas divergentes são privilegiados e instigados em todas as situações. Essas atividades são arquivadas em pastas/portifólios individuais dos alunos, e entregues, ao término do ano letivo, para as famílias.

Ao serem indagados sobre os autores que inspiram o planejamento das atividades para alfabetização, Emilia Ferreiro, Ana Teberosky e Paulo Freire foram os citados. São os tutores os responsáveis pela elaboração das atividades, considerando o desenvolvimento das hipóteses, como o trabalho na psicogênese da escrita, e partindo sempre de palavras geradoras de Paulo Freire.

As reflexões e aprofundamento dos estudos acontecem de maneira continuada em reuniões da equipe pedagógica, participação em eventos científicos e de reuniões do movimento de alternativas para uma nova educação.

A relação com a teoria de Emília Ferreiro se dá principalmente para o diagnóstico dos níveis de desenvolvimento. No entanto, a partir desse, as atividades são remanejadas também (ou seja, servem para reflexão e ações vindouras). Essas são divididas de acordo com a conceitualização da escrita dos estudantes (basicamente, três grupos, dentro da mesma tutoria – a tutoria um, a saber).

As atividades não estão soltas; como pudemos evidenciar, há um contexto que as respalda e dá significado à prática. Além disso, a forma como as executam não é o fazer pelo fazer. Há um movimento específico, envolvendo as atividades de escrita, no qual os educadores decidem e reavaliam o que foi feito.

A relação da criança com outras crianças é tida como fundamental nessa realidade, inclusive para o que vai ser escrito. Não é sobre “só colocá-las juntas”, mas privilegiar, de fato, as suas trocas, suas objeções (pois, verdadeiramente, são levadas a sério), e as suas vontades, para refletirem em conjunto sobre os aspectos positivos e negativos, e, principalmente, sobre as consequências de seus atos individuais/coletivos.

A escrita envolve a tomada de consciência (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985/1999), mas não é somente isso. É imprescindível ao sujeito que escreve e pensa sobre a escrita (escritor) se descentre do seu ponto de vista e se coloque no ponto de vista do leitor

(o qual não se vê ou cujo contato não é imediato, na maioria das vezes⁷ – traço que a difere, de forma substancial, da linguagem oral).

Percebemos, assim, que a escola se caracteriza com um viés democrático, mas também como alternativa em relação às escolas de cunho tradicional, pois é marcada pela **atividade da criança**/do sujeito, pela capacidade de realizar escolhas, e por sua **interação com o meio** (social, físico, moral e cultural) que transcende o aqui e o agora (especialmente quando realizam as visitas aos museus etc.).

5.2 A segunda escola

Segundo Pedroso e Alves (2020), a partir de 2014, com a implementação de uma nova proposta pedagógica, e, já no final do ano seguinte, foi apresentado à comunidade o projeto de reinvenção da escola, uma proposta contemporânea de transformação:

com o objetivo de torná-la um espaço para a formação de indivíduos capazes de elaborar e realizar seus projetos de vida, buscando de colocar os alunos, desde a educação infantil, no papel de definir, planejar, executar e avaliar projetos de seu interesse, desenvolvendo a autonomia e participando da gestão escolar de forma efetiva. (p. 300)

No início do ano letivo de 2016, então, iniciou-se, na **segunda escola**, com os alunos a proposta de trabalho, com o objetivo de desenvolver a autonomia, construir da melhor maneira a aprendizagem, envolver todos os alunos, trabalhando o respeito, a solidariedade e a importância do conhecimento.

Com a utilização de planos de estudos quase que individuais, os alunos realizam suas atividades em grupos heterogêneos (com até seis alunos, de diferentes faixas etárias e níveis de conceptualização da língua escrita – sempre um aluno de cada fase, apresentadas logo adiante), que são organizados de acordo com o tema escolhido, e priorizando as fases da alfabetização.

Observamos, de modo geral, que não há lição na lousa e que cada criança tem o seu plano de estudos. Os planos são colados no caderno do estudante, e há um tempo estimado para a realização das tarefas (que podem ser realizadas na sala de aula ou em outros espaços da escola ou fora da escola – como no caso do plano de estudo de tema “horta comunitária”, por exemplo).

⁷ Visto que, atualmente, com as novas tecnologias e meios de comunicação cada vez mais avançados, é possível conversar com pessoas em espaços-tempo remotos, tendo-se também, na linguagem oral, o contato mediado (ou mediado) por algo – no caso, o aparelho eletrônico, a internet etc.

Figura 27 – Plano de estudos individual.

PLANO DE ESTUDOS – JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS

NOME: MICOLAS 3º e 4º BIMESTRE- PERÍODO DA TARDE

GRUPO: MILHARES DE ANOS PROFESSORA: ELIANA

QUANDO FAZER	JÁ FIZ	ATIVIDADES
16/09	X	1- POEMA: BRINCADEIRAS AUTONOMIA E PREPARAÇÃO (O TEXTO TRAZ O NOME DE ALGUMAS BRINCADEIRAS, ENCONTRE-AS E ESCREVA NO QUADRO ABAIXO)
17/09	X	2- TEXTO JOGOS E BRINCADEIRAS INICIAÇÃO (RECORTE AS LETRAS E MONTE A PALAVRA BRINCADEIRA). ATIVIDADE: BRINCADEIRAS QUE PODEMOS FAZER SOZINHO, OU BRINCADEIRAS QUE PRECISAM DE MAIS PESSOAS.
17/09	X	3- TEXTO ESPAÇOS PARA BRINCAR ATIVIDADE: PENSE NO LUGAR ONDE VOCÊ E ESCREVA OU DESENHE NO QUADRO COMO É O ESPAÇO ONDE VOCÊ BRINCA.
17/09	X	4- PESQUISA PARA CASA: BRINQUEDOS, JOGOS E BRINCADEIRAS DE ANTIGAMENTE.
		JOGAR É UMA ATIVIDADE MUITO LEGAL. QUE TAL FAZERMOS UMA SACOLA DE JOGOS VIAJANTE? VOCÊ PODERÁ ESCOLHER TODA SEMANA, UM JOGO PARA LEVAR PARA CASA E JOGAR COM AS PESSOAS QUE MAIS GOSTA.
19/09	X	5- ENQUETE: QUAL BRINQUEDO, JOGO E BRINCADEIRA PREFERIDO DOS COLEGAS DA ESCOLA? ATIVIDADE FEITA EM GRUPO
19/09	X	CONFEÇÃO DOS DADOS DA ENQUETE: BRINQUEDOS, JOGOS E BRINCADEIRAS PREFERIDOS DA TURMA. (CONFECCIONAR UM GRÁFICO COLETIVO).
23/09	X	CARTAZ COLETIVO DA PESQUISA DOS BRINQUEDOS, JOGOS E BRINCADEIRAS DE ANTIGAMENTE.
24/09	X	6-OBSERVE A IMAGEM E IDENTIFIQUE OS BRINQUEDOS, JOGOS E BRINCADEIRA QUE ENCONTRAR. AUTONOMIA (ESCREVER NA IMAGEM OS NOMES.)
24/09	X	7- BRINCANDO DE FAZ DE CONTA (SEPARAR OS BRINQUEDOS E OBJETOS DISPONÍVEIS NA ESCOLA) MONTAR UM CANTINHO DO FAZ DE CONTA.
24/09	X	COM SEU GRUPO, CONVERSE SOBRE COMO IRÁ SER ESSE CANTINHO DO FAZ DE CONTA, QUEM PODERÁ UTILIZAR, QUAIS DIAS DA SEMANA E QUE HORÁRIO PODERÃO BRINCAR? QUAIS COMBINADOS SÃO NECESSÁRIOS PARA MANTER O CANTINHO SEMPRE EM ORDEM.
25/09	X	8- CONVERSANDO SOBRE OS BRINQUEDOS ELETRÔNICOS
27/09	X	OFICINA DE BRINQUEDOS COM SEU GRUPO DEFINA QUAL BRINQUEDO IRÁ CONFECCIONAR, E ESCREVA UMA LISTA DOS MATERIAIS NECESSÁRIOS E QUE DIA IRÃO FAZER ESTA ATIVIDADE.
01/10	X	9-OFICINA DE BRINQUEDOS MÃO NA MASSA
02/10	X	10- LEITURA: AMPLIANDO O REPERTÓRIO CULTURAL A ERA DOS VIDEOS GAMES.
04/10	X	11- ENQUETE: DESCUBRA QUAL O JOGO DE VIDEO GAME E QUAL O JOGO DE CELULAR PREFERIDO DA TURMA.
7/10	X	GRÁFICO DOS GAMES MAIS PREFERIDOS.
15/10	X	12- CONVERSANDO SOBRE CLASSIFICAÇÃO DE IDADE
		13-DA LISTA DE GAMES PREFERIDOS, PESQUISE A CLASSIFICAÇÃO DE INDICAÇÃO DE IDADE E CONVERSE COM SEU GRUPO SE VOCÊ SE ENCAIXA DENTRO DA CLASSIFICAÇÃO.

1- LEIA O ENCONTRAR.

Fonte: dados da pesquisa.

Algumas atividades devem ser realizadas individualmente, e outras podem ser executadas em grupo. Nos grupos heterogêneos, cada integrante contribui de acordo com seu conhecimento e habilidade, e, no planejamento de cada plano, busca-se utilizar diferentes tipos de recursos (como a confecção de cartazes, produção de vídeos, atividades lúdicas envolvendo jogos e brincadeiras, além das múltiplas linguagens como música, artesanato, dança, teatro etc.).

Bem como introduzimos no Capítulo 2, os planos de estudos são interdisciplinares, baseados em pesquisas. O currículo de cada ano é o que embasa a elaboração de cada plano

(por isso são individuais). Dessa forma, todos os alunos do grupo heterogêneo realizam as mesmas atividades, apesar dos desafios serem planejados de acordo com a necessidade de cada estudante.

Assim, existem os planos para:

- **Iniciação**: que, abrangentemente, abarcam atividades com o objetivo de reflexão sobre o sistema de escrita alfabética e sobre o sistema de numeração decimal;

- **Preparação**: com atividades com o intuito de desenvolver a leitura, a interpretação e a resolução de problemas lógico-matemáticos;

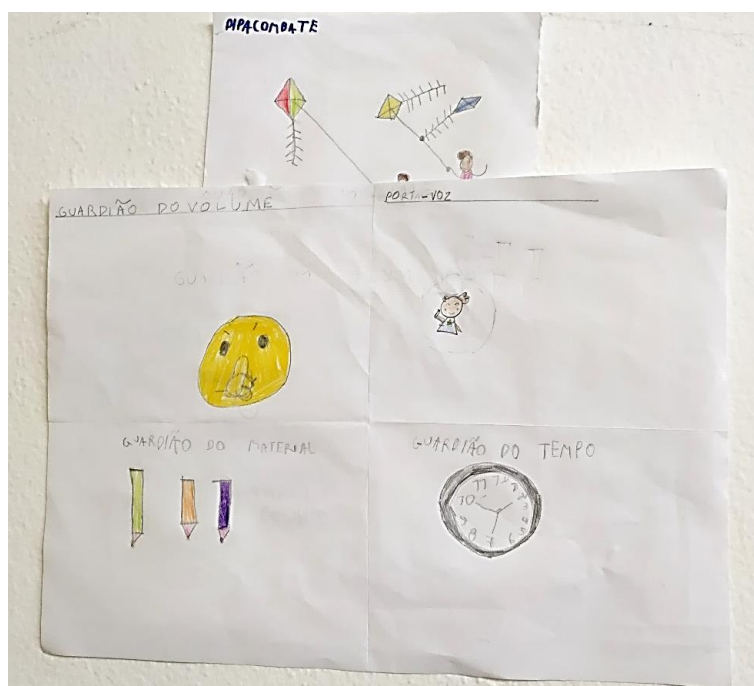
- e **Autonomia**: os quais, de maneira geral, objetivam aprimorar as habilidades de pesquisa, produção de textos e resolução de problemas.

Contatou-se que a escola não tem laboratório de informática, assim os alunos possuem liberdade para usar (com responsabilidade) seus celulares próprios ou até mesmo os dos educadores para a realização das tarefas propostas em cada plano – principalmente, as que exigem pesquisa. O inusitado é que não há uma atividade “igual” para todos, seja por causa do tema de cada plano, ou devido ao nível que os classificam.

O trabalho com leitura e interpretação é diário, envolvendo todos os gêneros textuais (seguindo o cronograma de cada plano de estudo individual), o que possibilita a aquisição da língua escrita alfabética de forma contextualizada e em os seus vários usos sociais.

Além disso, seguindo os pressupostos da metodologia de Aprendizagem Cooperativa (AC), foi-nos possível acompanhar o desenvolvimento de algumas atividades e o produto da confecção de certos materiais da AC (que registramos e apresentamos por meio das fotografias ilustrativas).

Figura 28 - Identificação grupal e atribuição de papéis.



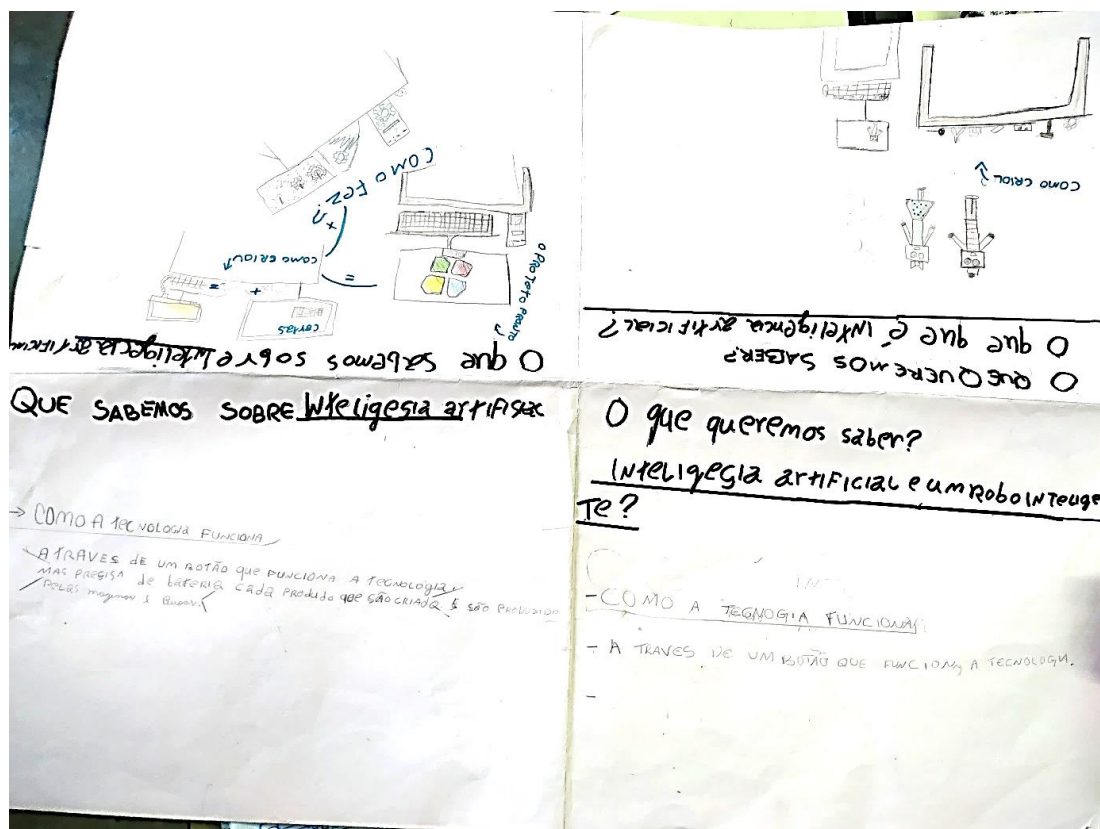
Fonte: dados da pesquisa.

Acerca dos papéis desempenhados pelas crianças nas equipes, observamos que alguns eram mais fáceis de ser incorporados pelas crianças do que outros, principalmente entre os menores. Por exemplo: os guardiões do material desempenhavam melhor suas funções do que os guardiões do volume – quando, para esse papel, estava incumbida uma criança que costumeiramente se expressava com uso elevado do som de sua voz. Acontecia, também, de, nesse caso, atentarem-se mais e primeiro para o volume de seus colegas do que para os seus próprios, cobrando dos outros aquilo que elas mesmas não conseguiam controlar (totalmente plausível, de acordo com Piaget [1932/1994, 1977, dentre outros]).

Não obstante e de maneira geral, havia o esforço, nos grupos, pelo cumprimento dos papéis e a disposição da maioria de auxiliar os alunos que apresentavam mais dificuldades, colaborando para a integração de todos e o avanço mútuo dos participantes.

Outra técnica presenciada foi a do *Graffiti Cooperativo*. Trata-se de uma técnica da AC mediante a qual, em pequenos grupos heterogêneos de alunos, há a discussão e posterior representação de ideias – por meio da escrita, do desenho ou de esquemas – em uma folha, dividida igualmente, com a quantidade de partes relativas aos indivíduos de cada grupo. O produto final é apresentado e explicado à turma (BRUNATTI e MORAIS, 2021).

Figura 29 – Graffiti Cooperativo: turma da manhã (crianças maiores), sobre a inteligência artificial.

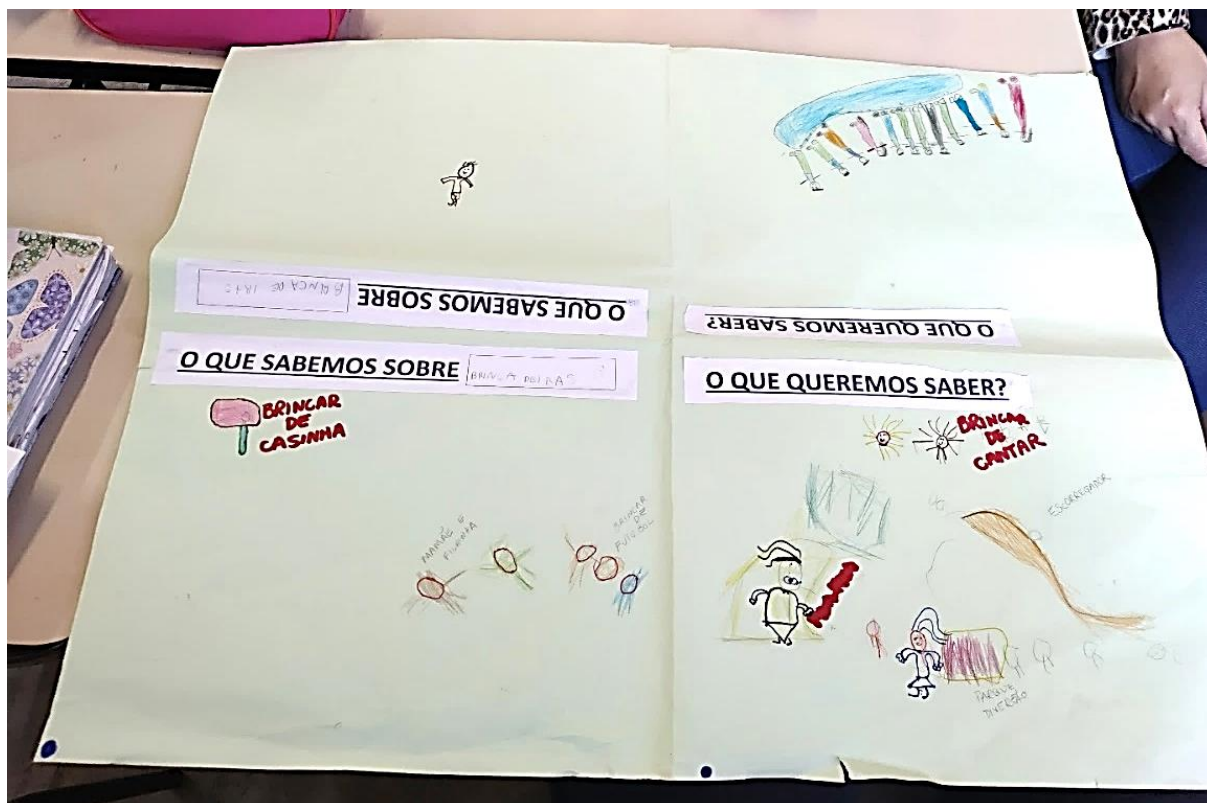


Fonte: dados da pesquisa.

De maneira análoga à realidade anterior, na **segunda escola**, também encontramos atividades relacionadas à língua escrita – principalmente, já que esse era o nosso principal foco de observação –, em que o nível de conceptualização era considerado e cada estudante realizava a mesma atividade de maneira diferente. Os objetivos das propostas eram respeitados, mas a forma de execução se diversificava.

Assim, observamos, com as turmas de crianças maiores, que já dominavam o sistema de escrita (majoritariamente, alfabética), a realização da técnica do *Graffiti Cooperativo*, por exemplo, com os registros por meio, ora da escrita, ora do desenho, das ideias dos participantes do grupo (como no caso da figura do grupo sobre a IA - Inteligência Artificial). Já com as crianças menores quanto à execução da mesma técnica, as expressões foram predominantemente através do desenho.

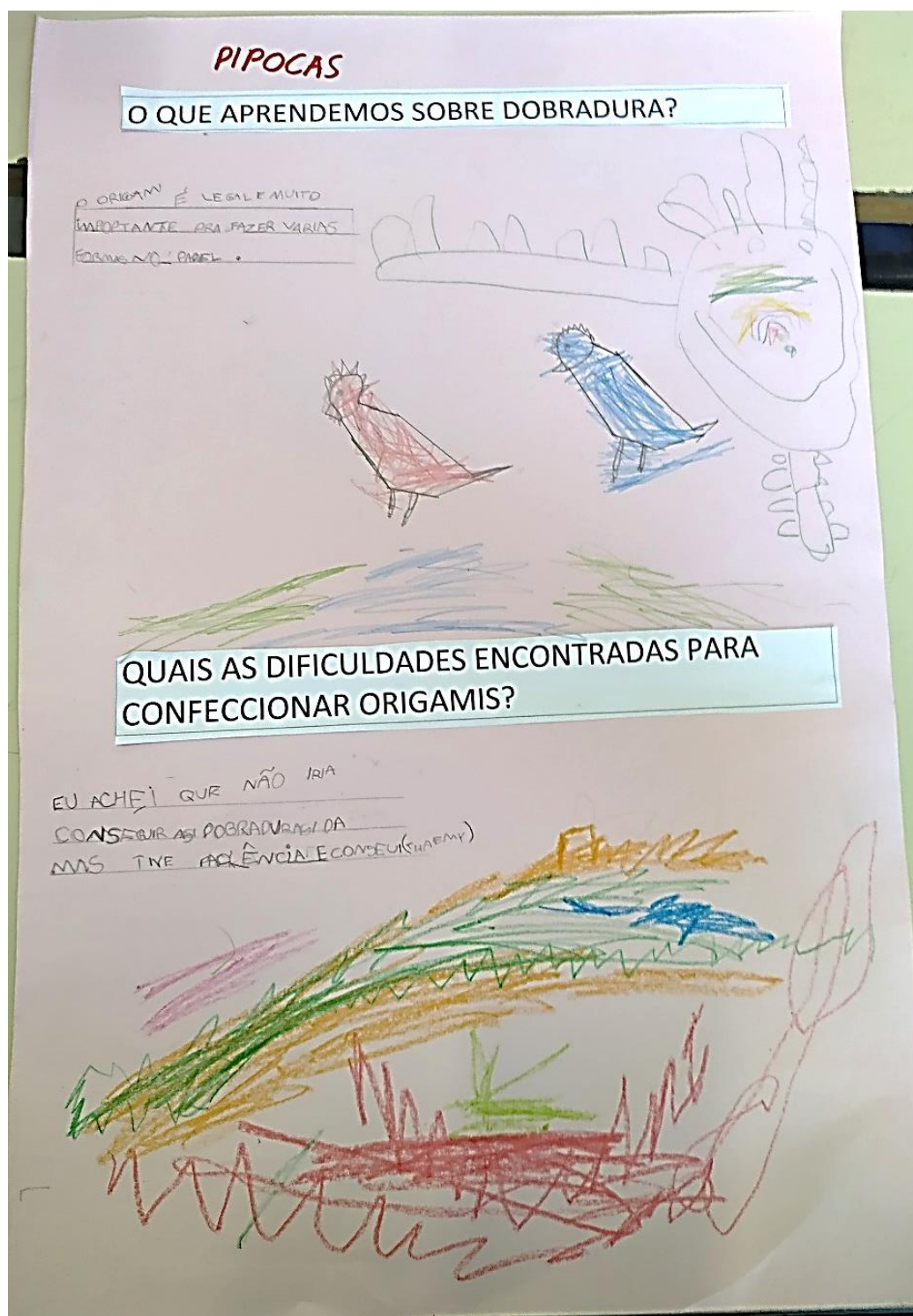
Figura 30 – *Graffiti Cooperativo*: turma da tarde (crianças menores), sobre jogos, brinquedos e brincadeiras.



Fonte: dados da pesquisa.

Como mencionamos, a formação dos grupos mira a heterogeneidade dos participantes (quanto às suas conceptualizações da língua escrita), incluindo alunos da *iniciação*, *preparação* e *autonomia*, para que os próprios alunos se ajudem. Na atividade a seguir, é possível admirar a interação que houve entre os alunos dos diferentes níveis de conceptualização. Enquanto alguns ainda não conseguiam, de forma autônoma, realizar o registro somente com a escrita, assim o faziam por meio do desenho. Na rotatividade da folha que a própria técnica exige/propõe, a anotação das crianças maiores e que dominam a escrita alfabética complementa e remata a resposta da proposta.

Figura 31 – Graffiti Cooperativo.



Fonte: dados da pesquisa.

Para a pergunta “o que aprendemos sobre dobradura?”, no retorno dado pela criança de *iniciação*, uma das respondentes da questão, é evidente o apego aos aspectos figurais da atividade, ao representar essencialmente a imagem das dobraduras que, certamente, realizou. Já a outra criança, de *autonomia* e que responde sem auxílio à pergunta, se detém em conceitualizar o que significou para si a prática da dobradura, emitindo também a sua opinião

sobre a mesma, escrevendo: “o Origami é legal e muito importante para fazer várias formas no papel”. Ressalta-se que, antes de e após tais etapas, há a discussão e apresentação das ideias levantadas, destacando a interação e possibilidade de trocas entre os estudantes.

Brunatti e Morais (2021) relatam que, para que haja verdadeiramente a cooperação entre os educandos, é essencial o respeito ao turno da palavra e a habilidade de ouvir – isso, inclusive, porque, ao final da vivência da técnica supramencionada, cada grupo apresenta à turma sua realização. “Ouvir o outro é o principal objetivo, apreciar o que os outros dizem é a base de um diálogo ordenado” (p. 118), e tais habilidades não são inatas ou ensinadas, mas fruto de autorregulações do sujeito.

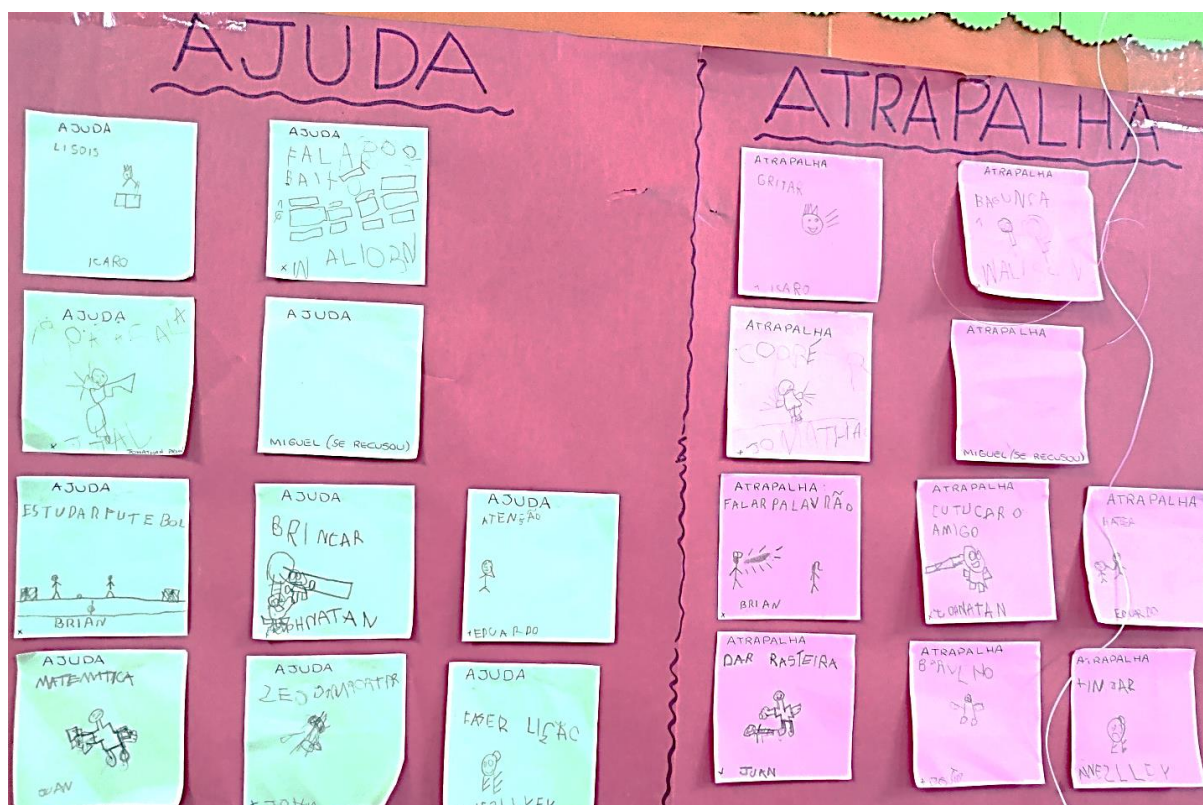
Na pretensão de oportunizar a construção da autonomia, na maioria dos momentos de aula expositiva, os professores não têm êxito quanto a isso, uma vez que as crianças não conseguem compreender o conteúdo exposto, e, principalmente, não têm a possibilidade de colocarem suas perspectivas sobre o que está sendo trabalhado. Consonante a Piaget (1932/1994), por meio da interação com o outro, a criança tem a oportunidade de diferenciar perspectivas e coordená-las.

Os alunos precisam de visões diferentes sobre o assunto. As atividades desenvolvidas na **segunda escola** incentivam o autogoverno dos participantes, além de envolver o propósito de aquisição individual da autonomia e a responsabilidade grupal ou coletiva carregada de respeito mútuo.

Por meio da distribuição de tarefas individuais e específicas em grupos, os educadores podem explorar as aptidões e garantir aquisições em outra perspectiva de aprendizagem, além da troca de experiência, que incentiva o progresso das crianças.

Conforme o desenvolver das atividades relativas à AC, assumida na e para a prática pedagógica da **segunda escola**, discussões sobre as ações que permeiam o convívio social da escola foram abordadas, realizando a diferenciação dentre as atitudes que ajudam e as que atrapalham tanto as relações interpessoais como as atividades de estudo:

Figura 32 – Ajuda/Atrapalha.



Fonte: dados da pesquisa.

Na referida atividade sobre “o que ajuda” e “o que atrapalha”, o cuidado se dá para oportunizar que as crianças de fato conversem, troquem pontos de vista, ou seja, verdadeiramente “interajam”, para que exista efetivamente uma produção coletiva e não apenas individual. Outra cautela necessária é a de se focar nas atitudes que auxiliam ou perturbam, e não nas pessoas que geralmente são remetidas a tais atitudes – até mesmo para evitar constrangimentos e outros desdobramentos.

Destacamos e felicitamos, assim, a extrema utilidade e importância de os problemas de convivência serem constantemente discutidos na escola, de modo que as crianças aprendam a falar das ações e não das pessoas envolvidas, buscando coletivamente os princípios (e regras decorrentes) nos quais todas devem se pautar, para garantir uma convivência respeitosa.

Figura 33 – Prática da assembleia: sessão extraordinária.



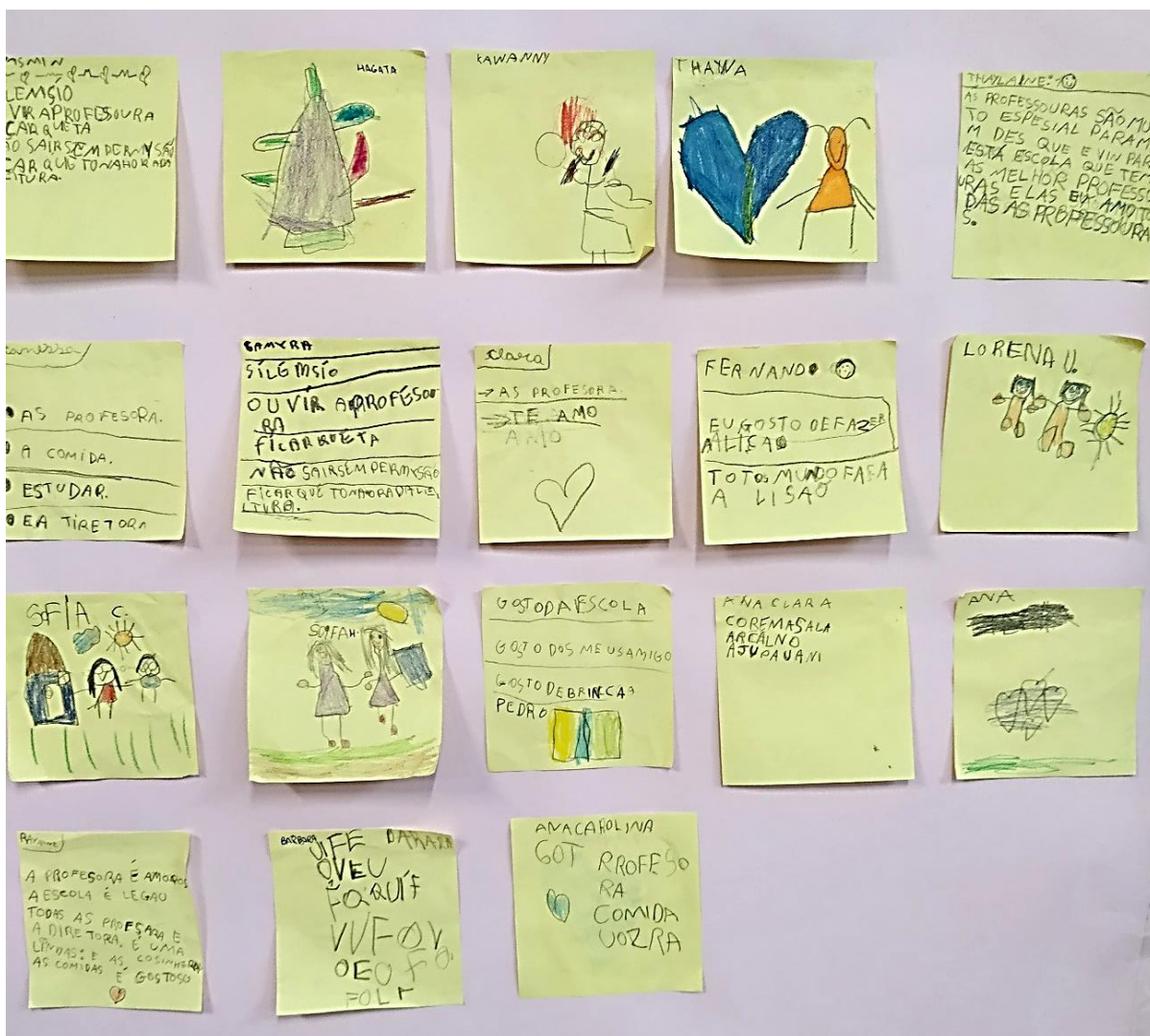
Fonte: dados da pesquisa.

Já elencamos, aqui, as atitudes análogas (porém distintas na forma de proceder), desenvolvidas também na e pela **primeira escola**, que fazem uso de outros meios (como a realização dos Fóruns, por exemplo) para, também, discutirem e chegarem a soluções justas de conflitos que decorrem da/na convivência escolar.

Os alunos aprendem que todos têm a sua vez de participar das discussões, e as conversas estabelecidas ajudam a decidir o que ocorre na sala de aula e na escola como um todo, chegando às soluções coletivas nas tomadas de decisões pertinentes aos contextos. Essa forma de lidar com os conflitos também pode ser interpretada como um contato com a democracia.

O uso de “sticky notes” é frequentemente utilizado, com atitudes sobre o convívio interpessoal e as atividades de estudo, mas acerca de outros comportamentos e/ou sentimentos também:

Figura 34 – *Sticky notes*.



Fonte: dados da pesquisa.

As crianças possuem liberdade para se expressar (oralmente ou por meio da escrita) e expõem seus sentimentos e desejos sem barreiras ou bloqueios.

Além disso, os planos de estudos que são organizados (e, talvez, a principal atividade de estudo da **segunda escola**) buscam ser baseados num **currículo comunitário**, isto é, que considere e se relacione com as questões da comunidade – como mencionamos. Assim, buscam, com cada plano, trazer as questões da comunidade e colocar no currículo, fazendo que essas questões se transformem em atividades escolares. Essa é a concepção de currículo

comunitário que é sempre a base para o trabalho desenvolvido, de acordo com a vice-diretora.

É exatamente nisso que se engendra a função social básica da escola, não somente do currículo, mas de tudo o que se faz nela. Currículo não é apenas para se seguir, mas se ter um motivo para o que se está fazendo. Quando surge um tema diferente para o plano de estudo, pensam, “será que a gente vai conseguir?”, ou, dentre alguns interesses que surgem no levantamento de ideias, “mas se as crianças escolherem esse, como a gente vai fazer que ele seja comunitário?” (de acordo com o que compartilharam e observamos).

A intenção é pensar como fazer que tenha impacto na comunidade a partir do que eles escolhem. Deseja-se e se pensa a todo instante que os planos tenham impacto dentro do bairro, dentro da cidade, em tudo o que as crianças fazem, envolvendo-as a todo momento.

Relacionando essa pretensão com o trabalho com a AC, conjecturamos serem compatíveis, pois “a estrutura cooperativa da tarefa diz respeito ao fato de todos os membros do grupo trabalharem em conjunto com o objetivo de alcançarem um objetivo comum” (FUSCO, 2021, p. 229), e os estudantes são entusiasmados a trabalharem em conjunto, coordenando os seus esforços – de maneira a solucionarem, de modo partilhado, colaborativo e solidário, certa tarefa de aprendizagem (melhor ainda, quando essa diz respeito a uma resolução da comunidade de que fazem parte).

Consonante a Fusco (2021, p. 230), a relevância da AC pode ser assim sintetizada:

- A AC ensina o valor da cooperação, desenvolve nos alunos aspectos positivos de ajuda, proporcionando-lhes a oportunidade de serem membros de um grupo e contribuírem para a resolução de problemas comuns.
- Auxilia os alunos a conhecerem e a se responsabilizarem pelos outros, sentindo-se parte de uma pequena comunidade pertencente a um grupo mais alargado.
- Ensina competências básicas e necessárias à vida, onde se inclui o ouvir, o aceitar, gerir conflitos, ou seja, o trabalhar em grupo, de modo a atingir um objetivo comum.
- Incentiva e melhora as competências académicas, a autoestima e as atitudes positivas sobre a escola.
- Pode inverter os percursos escolares previsíveis, ou seja, poderá evitar os efeitos negativos de percursos escolares típicos de insucesso e conseguir maior igualdade nas aprendizagens dos alunos.
- Tem o potencial de diminuir os aspectos negativos da competição, sendo os da competição em nível social mais frequentes.
- A aprendizagem cooperativa desenvolve hábitos de cooperação que podem vir a influenciar a vida futura.

Constatamos, assim, a pertinência da perspectiva da Aprendizagem Cooperativa, a qual se relaciona com a Psicologia Genética de Piaget (conforme apresentam Morais e Bataglia [2021]), e cujos princípios também se correlatam com os das Escolas Democráticas.

Figura 35 – Cronograma de atividades de um plano de estudos.

PLANO DE ESTUDOS – JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS

3º e 4º BIMESTRE- PERÍODO DA TARDE

NOME: _____ GRUPO: _____ PROFESSORA: _____

	QUANDO FAZER	JÁ FIZ	ATIVIDADES
1.			1- POEMA: BRINCADEIRAS AUTONOMIA E PREPARAÇÃO (O TEXTO TRAZ O NOME DE ALGUMAS BRINCADEIRAS, ENCONTRE-AS E ESCREVA NO QUADRO ABAIXO) INICIAÇÃO (RECORTE AS LETRAS E MONTE A PALAVRA BRINCADEIRA).
2.			2- TEXTO JOGOS E BRINCADEIRAS ATIVIDADE: BRINCADEIRAS QUE PODEMOS FAZER SOZINHO, OU BRINCADEIRAS QUE PRECISAM DE MAIS PESSOAS.
3.			3- TEXTO ESPAÇOS PARA BRINCAR ATIVIDADE: PENSE NO LUGAR ONDE VOCÊ E ESCREVA OU DESENHE NO QUADRO COMO É O ESPAÇO ONDE VOCÊ BRINCA.
4.			4- PESQUISA PARA CASA: BRINQUEDOS, JOGOS E BRINCADEIRAS DE ANTIGAMENTE.
5.			JOGAR É UMA ATIVIDADE MUITO LEGAL. QUE TAL FAZERMOS UMA SACOLA DE JOGOS VIAJANTE? VOCÊ PODERÁ ESCOLHER TODA SEMANA UM JOGO PARA LEVAR PARA CASA E JOGAR COM AS PESSOAS QUE MAIS GOSTA.
6.			5- ENQUETE: QUAL BRINQUEDO, JOGO E BRINCADEIRA PREFERIDO DOS COLEGAS DA ESCOLA? ATIVIDADE FEITA EM GRUPO
7.			CONFECÇÃO DOS DADOS DA ENQUETE: BRINQUEDOS, JOGOS E BRINCADEIRAS PREFERIDOS DA TURMA. (CONFECIONAR UM GRÁFICO COLETIVO).
8.			CARTAZ COLETIVO DA PESQUISA DOS BRINQUEDOS, JOGOS E BRINCADEIRAS DE ANTIGAMENTE.
9.			6-OBSERVE A IMAGEM E IDENTIFIQUE OS BRINQUEDOS, JOGOS E BRINCADEIRA QUE ENCONTRAR. AUTONOMIA (ESCREVER NA IMAGEM OS NOMES.)
10.			7- BRINCANDO DE FAZ DE CONTA (SEPARAR OS BRINQUEDOS E OBJETOS DISPONÍVEIS NA ESCOLA) MONTAR UM CANTINHO DO FAZ DE CONTA.
11.			COM SEU GRUPO, CONVERSE SOBRE COMO IRÁ SER ESSE CANTINHO DO FAZ DE CONTA, QUEM PODERÁ UTILIZAR, QUAIS DIAS DA SEMANA E QUE HORÁRIO PODERÃO BRINCAR? QUAIS COMBINADOS SÃO NECESSÁRIOS PARA MANTER O CANTINHO SEMPRE EM ORDEM.
12.			8- CONVERSANDO SOBRE OS BRINQUEDOS ELETRÔNICOS
13.			OFICINA DE BRINQUEDOS COM SEU GRUPO DEFINA QUAL BRINQUEDO IRÁ CONFECIONAR, E ESCREVA UMA LISTA DOS MATERIAIS NECESSÁRIOS E QUE DIA IRÃO FAZER ESTA ATIVIDADE.
14.			9-OFICINA DE BRINQUEDOS MÃO NA MASSA
15.			10- LEITURA: AMPLIANDO O REPERTÓRIO CULTURAL A ERA DOS VIDEOS GAMES.
16.			11- ENQUETE: DESCUBRA QUAL O JOGO DE VIDEO GAME E QUAL O JOGO DE CELULAR PREFERIDO DA TURMA.
17.			GRÁFICO DOS GAMES MAIS PREFERIDOS.
18.			12- CONVERSANDO SOBRE CLASSIFICAÇÃO DE IDADE
19.			13-DA LISTA DE GAMES PREFERIDOS, PESQUISE A CLASSIFICAÇÃO DE INDICAÇÃO DE IDADE E CONVERSE COM SEU GRUPO SE VOCÊ SE ENCAIXA DENTRO DA CLASSIFICAÇÃO.

20.		14- DIA DOS GAMES: IREMOS REALIZAR UMA VISITA A UMA LOJA DE GAMES, PARA ISTO É NECESSÁRIO QUE VOCÊ ESCREVA UM BILHETE PARA SEUS PAIS PEDINDO A AUTORIZAÇÃO.
21.		CARTAZ COLETIVO: RELATAR EXPERIÊNCIAS (VISITA A LOJA TUCANO)
22.		FAZENDO CALCULOS COM JOGO DE DARDOS.
23.		15-DEFINIÇÃO DO QUE É JOGOS? ATIVIDADE CRUZADINHA
24.		16- DENIFICAÇÃO DOS JOGOS DE MESA ATIVIDADE ESCREVA OU DESENHE SOBRE A MESA OS JOGOS DESSE TIPO QUE VOCÊ CONHECE.
25.		17- ADVINHA QUEM SOU?
26.		18- LEITURA: POR QUE O JOGO DA VELHA TEM ESSE NOME? REGRAS DO JOGO DA VELHA.
27.		19- OFICINA DE CONFEÇÃO DO JOGO DA VELHA.
28.		20- A HISTÓRIA DO BRINQUEDO LEGO. QUAIS AS CORES DO LEGO. ESCREVA O NOME.
29.		CRIANDO CARTÕES LEGO. COM SEU GRUPO PINTA AS IMAGENS COM AS CORES DO LEGO, RECORTE E MONTE UMA CAIXA DE CARTÕES LEGO. DEPOIS COM SEU GRUPO SE DIVERTA MONTANDO ALGUMAS IMAGENS.
30.		VAMOS BRINCAR DE CIRCUITO.
31.		22-LEITURA A HISTÓRIA DA PIPA. COMO DEVE ESTAR O CLIMA PARA SOLTAR PIPA? PORQUE NÃO DEVEMOS SOLTAR PIPA PERTO DA REDE ELÉTRICA?
32.		VAMOS BRINCAR DE SOLTAR PIPA NO MIRANTE DA FIGUEIRA. ESCREVA UM BILHETE PARA MAMÃE AVISANDO.
33.		23-LEITURA: UMA BRINCADEIRA AFRICANA NO CARTAZ FAÇA UMA LISTA DE BRINCADEIRAS QUE PODEMOS FAZER AO AR LIVRE E DESENHE.
34.		DIA DO BRINCAR. ORGANIZE COM SEU GRUPO E DECIDA QUAL ATIVIDADE FICARÁ RESPONSÁVEL NO DIA DO BRINCAR.
35.		CONFECCIONANDO PANFLETOS PARA CONVIDAR AS PESSOAS PARA PARTICIPAR DO DIA DO BRINCAR.

Fonte: dados da pesquisa.

Conforme os estudantes cumprem com as atividades, eles mesmo são responsáveis por preencher a planilha com *já fiz, não deu tempo, quando fazer*. Para esse aspecto, já chamamos a atenção da oportunidade de desenvolvimento e autonomia que são oferecidas às crianças, responsáveis pelo andamento de suas trajetórias de pesquisa e estudo.

Quando dois alunos de autonomia escolhem o mesmo tema, não precisam fazer juntamente com a professora; podem cumprir e preencher, sem auxílio, a planilha. PMZ compartilhou que esses estudantes, muitas vezes, chegam à escola e decidem quantas e quais atividades vão desempenhar no dia. Por isso, há a lacuna “quando eu vou fazer?”, justamente para esses estudantes se programarem. Quando não é possível realizar, até mesmo por questão do tempo, anotam com “X”, ao término do período, se deu tempo de fazer ou não naquele dia.

Dependendo do tema do plano, há atividades mais dirigidas que precisam do envolvimento de outros, principalmente para ouvir perspectivas diferentes das suas e haver

Figura 37 – Exemplo de mesma atividade para diferentes níveis.

1- LEIA O POEMA E ESCREVA ABAIXO O NOME DAS BRINCADEIRAS QUE VOCÊ ENCONTRAR.

BRINCADEIRAS
JACKY

PÔE UMA VENDA NOS OLHOS	AGORA A DANÇA DA CADEIRA
AGORA A GENTE VAI SE ESCONDER	CORRE CORRE PRA SENTAR
QUEM É O GATO QUE MIA	SE VOCÊ NÃO SENTAR LOGO
VOCÊ VAI TER QUE RESPONDER	COM CERTEZA VAI SOBRAR

SÃO MUITOS GATINHOS NO ESCURO	TIRE MAIS UMA CADEIRA
É DIFÍCIL ADIVINHAR	CORRE CORRE PRA SENTAR
MAS VOCÊ VAI CAIR FORA	FIQUE ESPERTO BEM QUIETINHO
DA BRINCADEIRA SE NÃO ACERTAR	QUANDO A MÚSICA PARAR

VEM BRINCAR DE PEGA-PEGA	
CORRE NÃO PODE PARAR	
E QUANDO PEGAR ALGUÉM	
ENTRA OUTRO EM SEU LUGAR	

FIQUE SEMPRE BEM ATENTO	
LOGO ALGUÉM VAI SE CANSAR	
VAI TENTAR CHEGAR NO PIQUE	
CONSEGUINDO SE SALVAR	



1- ESCUTE A LEITURA DO POEMA E CIRCULE TODAS AS LETRAS B QUE ENCONTRAR.

BRINCADEIRAS
JACKY

PÔE UMA VENDA NOS OLHOS	AGORA A DANÇA DA CADEIRA
AGORA A GENTE VAI SE ESCONDER	CORRE CORRE PRA SENTAR
QUEM É O GATO QUE MIA	SE VOCÊ NÃO SENTAR LOGO
VOCÊ VAI TER QUE RESPONDER	COM CERTEZA VAI SOBRAR

SÃO MUITOS GATINHOS NO ESCURO	TIRE MAIS UMA CADEIRA
É DIFÍCIL ADIVINHAR	CORRE CORRE PRA SENTAR
MAS VOCÊ VAI CAIR FORA	FIQUE ESPERTO BEM QUIETINHO
DA BRINCADEIRA SE NÃO ACERTAR	QUANDO A MÚSICA PARAR

VEM BRINCAR DE PEGA-PEGA	
CORRE NÃO PODE PARAR	
E QUANDO PEGAR ALGUÉM	
ENTRA OUTRO EM SEU LUGAR	

FIQUE SEMPRE BEM ATENTO	
LOGO ALGUÉM VAI SE CANSAR	
VAI TENTAR CHEGAR NO PIQUE	
CONSEGUINDO SE SALVAR	



A
A
B
C
D
E
I
I
N
R
R

Fonte: dados da pesquisa.

Na atividade em pauta, a primeira do Plano de Estudos sobre *Jogos, brinquedos e brincadeiras*, a saber, a atividade da direita e da esquerda, aparentemente, contém poucas diferenciações; analisemo-las, então.

Na da direita, por exemplo, destinada aos alunos de *autonomia e preparação*, os seus objetivos abarcam: leitura direta (pelos próprios estudantes); identificação de gênero textual (poema, no caso); desenvolvimento da atenção, análise (busca), interpretação de texto; e escrita do nome das brincadeiras encontradas de forma autônoma – ainda que não se escreva alfabeticamente as palavras, a presença delas no texto base serve como suporte para esse tipo de escrita.

Já na atividade da esquerda, a leitura também ocorre, mas de maneira indireta, realizada por outrem – não necessariamente feita pela figura do professor, podendo, assim, ser acompanhada pela leitura de algum colega de outro nível (de autonomia, por exemplo) e que também esteja realizando a mesma atividade por pertencer ao mesmo grupo/plano de estudo. A identificação do gênero textual também se dá, assim como os objetivos de desenvolvimento da atenção e análise (procura) se mantêm; porém, ao invés de escreverem as palavras referentes às brincadeiras, o trabalho se relaciona à identificação de letras, no

caso a letra “B” – o que evidencia as pretensões dos educadores que elaboraram a atividade quanto às necessidades dos alunos participantes (que, naquele primeiro momento, era a identificação de letras, como a atividade revela).

Na parte superior, ao lado direito das folhas, as atividades são classificadas enquanto destinadas às crianças de *autonomia*, *preparação* e/ou *iniciação*. Todos os planos de mesma temática são igualmente entregues aos estudantes, mas apenas fazem tais e tais atividades aqueles que se enquadram neste, naquele ou em outro nível (autonomia, fazem atividades de autonomia; preparação, as de preparação; e iniciação, de iniciação). As atividades que têm as três classificações podem ser desenvolvidas por todos os alunos.

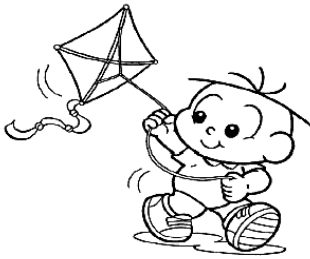


Figura 38 – Exemplo de indicação da classificação da atividade do plano de ensino.

ATIVIDADE 4-	(AUTONOMIA, PREPARAÇÃO E INICIAÇÃO)
--------------	-------------------------------------

Fonte: dados da pesquisa.

Assim como investigamos, a concepção que se tem acerca do papel desempenhado pelos professores é de que são *mediadores* do conhecimento (papel que iremos discutir mais detalhadamente doravante), mas não transmissores do saber (o que, por si só, já é um grande rompimento com o modelo tradicional de ensino). Essa é a concepção “conceitual” que os educadores possuem, mas, na prática (isto é, no fazer pedagógico), pudemos observar outro: o de interlocutores, realizando intervenções para que ocorram avanços, de modo ativo e coerente com os pressupostos da psicogênese, na aquisição da língua escrita das crianças, como analisamos de acordo com a atividade a seguir:

Figura 39 – Outro exemplo de mesma atividade para diferentes níveis.

<p style="text-align: center; font-size: small;">(AUTONOMIA, PREPARAÇÃO E INICIAÇÃO)</p> <p style="text-align: center;">MINHA PIPA ROSÂNGELA TRAJANO</p> <p style="text-align: center;">TENHO UMA PIPA COLORIDA PRÉSA A UM TUBO DE LINHA QUANDO O VENTO COMEÇA VEJO MINHA PIPA NO CÉU, SOZINHA.</p> <p style="text-align: center;">PAPAI ME FALOU ALGO SÉRIO QUE NÃO POSSO SOLTAR PIPA EM RUAS COM FIOS ELÉTRICOS ISSO MUITO O PREOCUPA.</p> <p style="text-align: center;">ENTÃO PROCURO UM LUGAR ONDE A MINHA PIPA POSSA VOAR E A NINGUÉM MACHUCAR CADA VEZ MAIS ALTO VÊ-LA CHEGAR.</p> <div style="text-align: center;">  </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p style="font-size: x-small;">1- COMO DEVE ESTAR O CLIMA PARA SOLTAR PIPA.</p> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 2px 0;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 2px 0;"/> <p style="font-size: x-small;">2- O QUE ACONTECE SE SOLTARMOS PIPA PERTO DA REDE ELÉTRICA?</p> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 2px 0;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 2px 0;"/> </div>	<p style="text-align: center; font-size: small;">(AUTONOMIA, PREPARAÇÃO E INICIAÇÃO)</p> <p style="font-size: x-small;">CONSTRUINDO UM BILHETE PARA MAMÃE PEDINDO AUTORIZAÇÃO PARA IR AO MIRANTE SOLTAR PIPAS.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin-top: 10px;"> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 2px 0;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 2px 0;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 2px 0;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 2px 0;"/> <div style="text-align: center; margin-top: 10px;">  </div> <div style="text-align: right; margin-top: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; font-size: x-small;">INICIAÇÃO</div> <p style="font-size: x-small;">CONSTRUINDO UM BILHETE PARA MAMÃE PEDINDO AUTORIZAÇÃO PARA IR AO MIRANTE SOLTAR PIPAS.</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin-top: 10px;"> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 2px 0;"/> <p style="font-size: x-small;">NO DIA ____ / ____ / ____ IREMOS AO MIRANTE SOLTAR PIPAS. PARA ISTO SERÁ NECESSÁRIO ASSINAR AUTORIZAÇÃO.</p> <div style="text-align: center; margin-top: 10px;">  </div> <div style="text-align: right; margin-top: 10px;"> <p style="font-size: x-small;">ABRAÇOS</p> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 2px 0;"/> </div> </div> </div>
--	--

Fonte: dados da pesquisa.

O plano em foco ainda é sobre “jogos, brinquedos e brincadeiras”. Nele, bem como podemos observar no cronograma de execução (vide **Figura 35**), há o resgate de brincadeiras e, por meio das 34 atividades propostas, pretende-se ampliar o repertório infantil. A atividade agora escolhida para análise são a n. 21 e 22. Nelas, o brinquedo e brincadeira em foco é a “pipa” (papagaio, quadrado, pandorga ou arraia – dependendo da região do país). Para apresentá-la, utilizaram-se de uma poesia, para leitura e apreciação (de todos os níveis). Na sequência, há duas questões que envolvem a interpretação do texto lido (ou ouvido, como no caso dos alunos da *iniciação*), e o relacionamento dele com a realidade, afim de extrair desdobramentos da ação.

Posteriormente, já na atividade n. 22, a proposta é de elaboração escrita de um bilhete que também se relaciona à prática da brincadeira (brinquedo) em questão; uma para as crianças de *autonomia* e *preparação*, contendo somente as linhas para colocarem os elementos básicos de um bilhete (como destinatário, data, corpo do texto que contém a informação a que se refere, saudação e assinatura); e outra para as crianças de *iniciação* que

não possuem autonomia ainda para coordenar todos os elementos que constituem esse gênero textual.

Podemos ver, assim, que há uma sequência lógica da abordagem das atividades e, conforme foi nosso objetivo de demonstração, uma diferenciação quanto à dificuldade de elaboração delas, exigindo das crianças, conforme as suas possibilidades de execução, a superação de desafios e ampliando os seus horizontes quanto ao uso social da língua escrita.

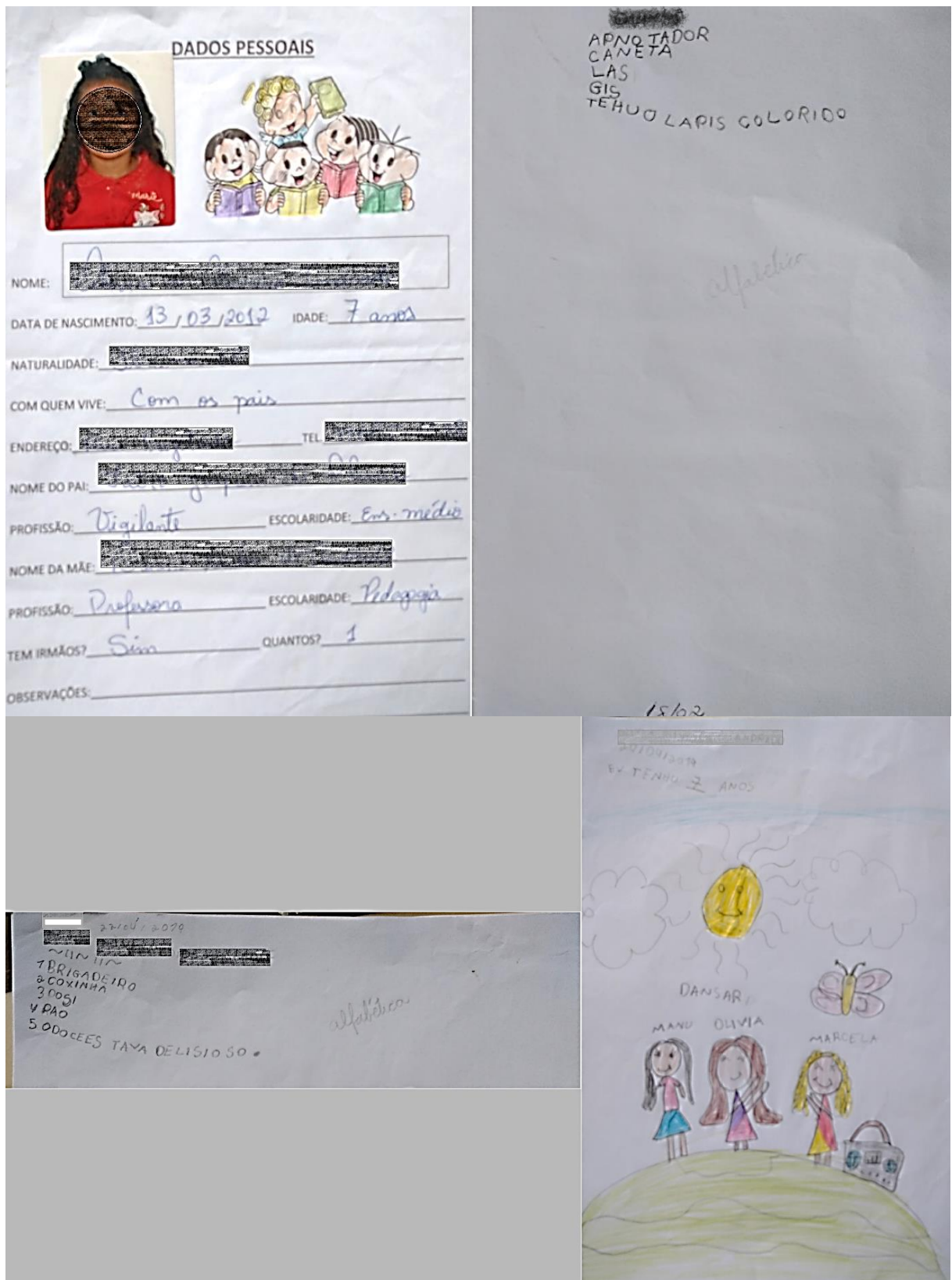
Nas atividades desempenhadas, da forma que ocorre, professores e alunos são colocados em situações em que podem aproveitar a oportunidade das interações e as vantagens de trabalhar em conjunto. Essa integração possibilita, por exemplo, que dois professores possam dialogar e interagir com as turmas em certo momento de aula para aprofundar algum conteúdo em que um deles tenha maior domínio.

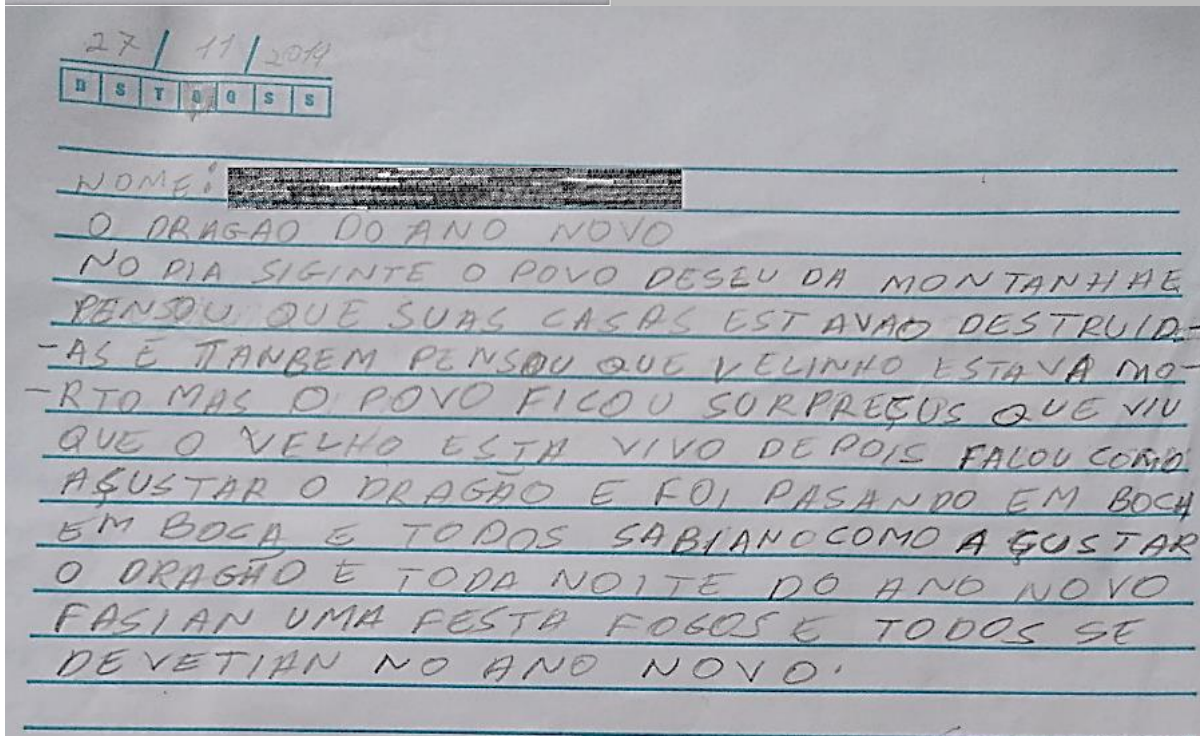
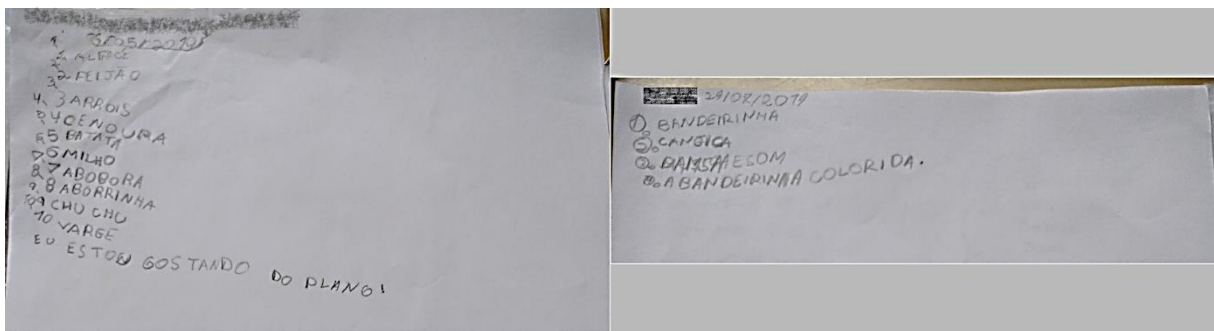
As atividades desenvolvidas, em sua totalidade, tratam-se de sequências didáticas e em nenhum momento são atividades isoladas.

Esse compartilhamento constante entre os professores passa a ser compreendido pelos estudantes como uma forma mais ampla de acesso aos conhecimentos. A perspectiva interdisciplinar busca quebrar o paradigma de que as disciplinas devem ser apresentadas separadamente, como se não tivessem relações entre si.

Acerca da evolução das hipóteses de escrita, é passível de observação e apreciação por meio das sondagens realizadas pelas educadoras, que são o que norteiam a divisão das crianças nos níveis supracitados (autonomia, preparação e iniciação).

Figura 40 – Sondagem da hipótese de escrita: autonomia.





Fonte: dados da pesquisa.

A partir da identificação da hipótese acerca da conceptualização da escrita da criança, as educadoras qualificam as atividades a serem realizadas. Crianças com hipóteses pré-silábicas e silábicas, são, geralmente, as de iniciação; já as silábicas-alfabéticas, de preparação; e, por fim, as com conceptualizações da escrita alfabética, de autonomia – pois conseguem ler e desenvolver as atividades sem dependerem diretamente do auxílio do adulto.



No exemplo acima, a criança na sondagem inicial tinha uma conceptualização silábica-alfabética. Assim, no início da execução do plano de estudos escolhido, começou realizando as atividades destinadas aos alunos de *preparação*. Contudo, como evoluiu rapidamente para a hipótese alfabética, logo passou para as atividades de *autonomia*.

Na exemplificação a seguir, a criança em foco encontrava-se em transição entre a hipótese *silábica com valor* e a *silábica alfabética*. Por isso, inicialmente, eram as atividades de iniciação e preparação os seus alvos. No entanto, em suas últimas produções, já na

conceptualização alfabética, pôde passar para as atividades destinadas aos alunos de *autonomia*.

Figura 41 – Sondagem da hipótese de escrita: preparação.

DADOS PESSOAIS

NOME: _____

DATA DE NASCIMENTO: 29/08/2011 IDADE: 07 anos

NATURALIDADE: _____

CGM QUEM VIVE: Com meus pais e irmãos

ENDEREÇO: _____ TEL: _____

NOME DO PAI: _____

PROFISSÃO: Costureira (Patinista mãe) ESCOLARIDADE: _____

NOME DA MÃE: _____

PROFISSÃO: Pai (Operador de máquina) ESCOLARIDADE: _____

TEM IRMÃOS? Sim QUANTOS? 02

OBSERVAÇÕES: _____

18

APONTADOR
CANETA
LÁPE
GIS
TOLPO/LO/DO DO
TENHO LÁPIS COLORIDO.

Alfabética alfabética

23-04-2019

RIGAL BRIGADEIRO
POCILA COXINHA
DOSE PÃO


→ ETAVAGOTO

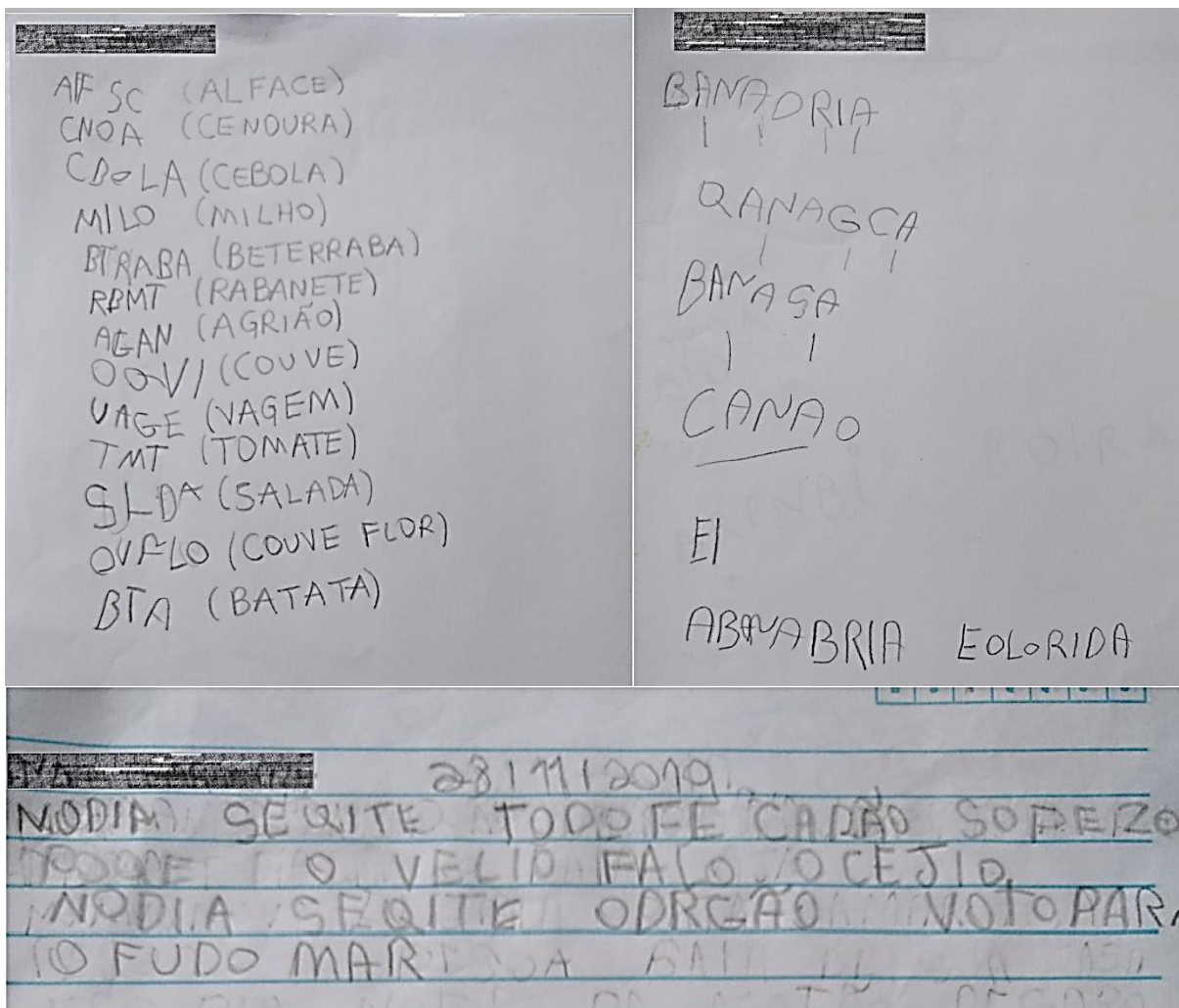
→ ODLETAGOTOS

O DOCE ESTAVA GOSTOSO.

Alfabética alfabética

1 ANO





Fonte: dados da pesquisa.

As sondagens de escrita, porém, não são as únicas ferramentas utilizadas na/para avaliação. Assim como na **primeira escola**, a **segunda escola** também faz uso de portfólio como um dos instrumentos, acompanhado da oportunidade de argumentação oral e a auto avaliação em encontros entre pais e alunos, em que esses relatam o que vêm fazendo, o que já alcançaram e o que falta alcançar.

Nessa perspectiva, ignora-se a avaliação unilateral (feita apenas pelo professor), classificatória e excludente, almejando-se a avaliação emancipatória, dialógica, democrática e inclusiva. Percebemos, assim, a avaliação em um sentido formativo, pois visa promover a aprendizagem, considerando o progresso individual em termos de conteúdo e habilidades.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1985/1999), para Piaget, quando as respostas consideradas erradas são analisadas de maneira construtiva, é possível entender o erro como uma possibilidade de caminho percorrido pelo estudante na resolução do que foi solicitado. Tais caminhos se diferenciam entre os alunos, haja vista seus conhecimentos prévios e a forma como organizam o conhecimento.

A partir disso, o erro deve ser encarado de forma construtiva a fim de promover a reflexão com base no levantamento de hipóteses para solucionar o problema em estudo. Ao buscar a solução, o estudante recomeça, realiza novas tentativas e modifica o que fez até ficar satisfeito com o resultado.

Por isso, é importante levar em consideração os caminhos escolhidos pelo estudante no processo de aprendizagem. Algumas vezes, o caminho estruturado pelo professor não coincide com o traçado pelo estudante durante o processo de aprendizagem, pois a aprendizagem é pessoal, o que reitera a importância da reflexão e do replanejamento para o professor.

Rever e questionar as hipóteses de solução de um problema contribui para que o estudante identifique o percurso e reflita sobre ele, reconhecendo que o erro faz parte da construção do conhecimento e deve ser levado em conta pelo professor no processo de aprendizagem.

A concepção de *erro* construtivo, o que poderia parecer um simples erro, evidencia um incrível grau de conhecimento que uma criança possui. Os erros construtivos para o autor são erros sistemáticos que permitem à criança o acesso à resposta correta.

Desse modo, para que haja aprendizado efetivo, pressupomos ser necessário criar condições a fim de que o estudante participe com a sua atividade intelectual, indagadora, irrequieta e criadora – características próprias de quem quer conhecer cada vez mais a realidade.

No desenvolvimento da linguagem da criança (na sua forma oral ou escrita), há um processo de aprendizagem que envolve a constituição de sistemas, os quais se consolidam à medida que o valor das partes se redefine em função das alterações do sistema global (integral); e, nesse desenvolvimento, surgem respostas que não se enquadram na categoria de *respostas corretas*, mas que também não impossibilitam o sujeito alcançá-las – na verdade, de certa forma, permitem os acertos posteriores (SASSO, 2016).

Na escola em foco, o “erro” foi transformado em informação diagnóstica, envolvendo os alunos cada vez mais em suas avaliações, e tornando-os, dessa forma, corresponsáveis e parceiros dessa importante atividade.

Por isso, os professores da **segunda escola** também tiveram de mudar sua atuação quanto ao processo de aprendizagem, e não mais detendo a si toda fonte de conhecimento. Precisaram abrir caminhos para que o aluno passasse a pesquisar, perguntar, interagir para aprender e solucionar problemas, incentivando, assim, a criatividade, e ampliando o uso de novas tecnologias (PEDROSO e ALVES, 2020).

Assim, os educadores que acolhem, educam e cuidam – ultrapassando, muitas vezes, os processos de transmissão e acumulação de conhecimentos –, também criam uma cultura do sentido para os educandos. Buscam, incansavelmente, progredir, juntos com as crianças, nos aspectos qualitativos da educação, agindo como uma unidade escolar, com identidade própria e integrada aos recursos e experiências do meio ambiente.

As formações docentes acontecem de forma continuada, nos HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), com a participação em eventos científicos e reuniões do movimento de alternativas para uma nova educação.

O maior desafio encarado e nitidamente vivenciado e acompanhado pela pesquisadora foi a necessidade e o anseio de se agir na comunidade enquanto campo de pesquisa, fazendo que os problemas identificados se tornem os objetos de estudo dos estudantes e da escola, bem como os conhecimentos produzidos por eles sejam valorizados e respeitados pela sociedade local, acadêmica e científica – aplicáveis ao bem comum.

Isso também nos remete à questão das avaliações externas, às quais a escola, por ser do âmbito público, precisa burocraticamente se submeter. Relembramos a fala de Singer (2010), que contempla a realidade enfrentada nesse sentido:

A avaliação sobre estas experiências é sempre feita do ponto de vista dos valores da sociedade capitalista – quantos de seus estudantes conseguem entrar na faculdade, quantos logram lugares de destaque no mercado de trabalho etc. Com base nestes critérios, avalia-se o “fracasso ou o “sucesso” destas instituições. (SINGER, 2010, p. 19)

Porém, por todo o processo observado e apreciado, percebemos a incoerência encontrada e enfrentada, seguindo os princípios que se relacionam com a educação democrática e os que norteiam tais avaliações externas: para a primeira, aspectos qualitativos se sobrepõem aos quantitativos; para a segunda, o inverso (quantitativos sobre os qualitativos). Princípios da primeira, como liberdade, responsabilidade, direito de voz, respeito mútuo, obediência horizontal etc., vão totalmente de encontro aos de submissão, dever, silêncio, respeito unilateral e obediência vertical da segunda. Ou seja, são contingências que evidenciam o possível e provável fracasso dessa(s) instituição(ões) nos moldes avaliativos externos.

Finalizamos com a seguinte consideração, um trecho de um dos maiores clássicos da literatura infanto-juvenil, *O pequeno príncipe* (1946), de Antoine de Saint-Exupéry:

As pessoas grandes adoram os números. Quando a gente lhes fala de um novo amigo, elas jamais se informam do essencial. Não perguntam nunca: Qual é o som da sua voz? Quais os brinquedos que prefere? Será que ele coleciona borboletas?

Mas perguntam: Qual a sua idade? Quantos irmãos ele tem? Quanto pesa? Quanto ganha seu pai? Somente então é que elas julgam conhecê-lo. Se dissermos às pessoas grandes: Vi uma bela casa de tijolos cor-de-rosa, gerânios na janela, pombas no telhado... elas não conseguem, de modo nenhum, fazer uma ideia da casa. É preciso dizer-lhes: Vi uma casa de seiscentos contos. Então elas exclamam: “Que beleza!”. Assim, se a gente lhes disser: “A prova de que o príncipezinho existia é que ele era encantador, que ele ria, e que ele queria um carneiro. Quando alguém quer um carneiro, é porque existem” elas darão de ombros e nos chamarão de criança! Mas se dissermos: “O planeta de onde ele vinha é o asteroide B 612” ficarão inteiramente convencidas, e não amolarão com perguntas. Elas são assim mesmo. É preciso não lhes querer mal por isso. As crianças devem ser muito indulgentes com as pessoas grandes. Mas nós, nós que compreendemos a vida, nós não ligamos aos números! Gostaria de ter começado esta história à moda dos contos de fada. Teria gostado de dizer: « Era uma vez um pequeno príncipe que habitava um planeta pouco maior que ele, e que tinha necessidade de um amigo... » Para aqueles que compreendem a vida, isto pareceria sem dúvida muito mais verdadeiro. (SAINT-EXUPÉRY, 1946, p. 17-18)

5.3 As relações entre aluno-professor nas escolas democráticas em relação ao ensino-aprendizagem da língua escrita

Ferreiro (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985/1999) mostrou-nos o quanto várias das práticas usuais no ensino da língua escrita se devem ao que se sabia acerca da aquisição da língua oral, principalmente antes dos anos 60 do século passado. Dessa forma (e até então), a concepção sobre a aprendizagem da língua escrita era tida como uma reaprendizagem da língua oral, revelando a íntima relação entre o desenvolvimento de uma e a aprendizagem da outra. Esses princípios correspondiam, portanto, a concepções psicológicas precisas, além de se relacionarem com as seguidas posturas metodológicas dos educadores.

No entanto, ainda de acordo com a autora, comumente, a leitura e a escrita são ensinadas à criança como algo estranho a ela própria, ou de forma mecânica, ao invés de levá-la a pensar sobre esse objeto com que ela tem, sim, contato (ou seja, não é estranho a ela, mas é próximo) e é de seu interesse conhecê-lo, caso estabeleça relações dos usos sociais que já faz inconscientemente. Entretanto, na concepção tradicional de leitura, o significado aparece em algum momento, magicamente, atraído pela oralização.

Caberia à emissão sonora a graça de atribuir o significado, o qual surge e transforma, assim, a série de fonemas em uma palavra. Nessa perspectiva, segundo a visão de vários autores contemporâneos, o circuito signo visual-tradução, sonora-significação não é um círculo inevitável, mas, sim, que surge como tal em virtude da importância desmensurada que a leitura em voz alta adquire na prática escolar.

Preocupa, ainda, saber que há professores que, pensando em ajudar os seus alunos, insistem em exercícios que associam o desenho com a escrita (e enfatizam somente isso). Nesse caso, a imagem ilustrativa pode ser, ao mesmo tempo que um recurso, um empecilho

nesse processo. Isso, porque, apesar de o desenho servir de base conceptual para a escrita, a criança terá que, pouco a pouco, se desvincular dele para estabelecer relações entre a escrita e o signo verbal com que aquela condiz (SASSO, 2016).

Além disso, como bem destacou Ferreiro (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985/1999), são muitos os docentes que “se veem obrigados a uma prática pedagógica dissociadora” (p. 31). Posto que para alguns conteúdos escolares são piagetianos (ou, ao menos, tentam sê-lo), na maioria das vezes, em relação a outros conteúdos, acabam desempenhando uma postura que condiz muito mais com outras práticas, como a associacionista (por vezes, sem ao menos saber disso) – vivendo uma verdadeira incoerência epistemológica em seus viveres pedagógicos.

Tal dicotomia acaba sendo insustentável na prática, pois partem de concepções muito distintas acerca do desenvolvimento infantil e da própria criança: ora tratada como ativa, criadora e inteligente (ser pensante), outrora passiva, receptora e ignorante.

Qual seria, então, o papel do professor na aprendizagem do aluno, de acordo com a Epistemologia Genética, a respeito da aquisição da língua escrita pelo sujeito que aprende, visando a uma prática pedagógica coerente com os princípios da Teoria piagetiana acerca da construção do conhecimento?

Ao se considerar tudo o que apresentamos acerca dos princípios epistemológicos que sustentam o construtivismo piagetiano, a relação entre professor e aluno não poderia ser outra a não ser a de reciprocidade e respeito mútuo. Isso implicaria em superar a disciplina vigilante e de desconfiança resguardada pela figura autoritária do professor – representante dogmático e conteudista da ordem e do progresso –, para se obter relações de equidade e cooperação (sem a predominância de nenhum dos polos da relação).

O interacionismo significa que o conhecimento não acontece somente pela atuação do sujeito nem por pressão do meio que o cerca. Acontece, como o próprio nome diz, pela interação de ambos, com suas extraordinárias complexidades. Na relação entre professor e aluno, compreenderia, assim, acomodações (isto é, ações de mudança) dos sujeitos sobre eles mesmos – professor e aluno – ou respostas do sujeito aos desequilíbrios trazidos pelas assimilações de conteúdos do meio (físico, social, moral e cultural).

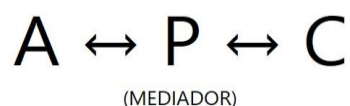
Por isso, como Becker (2007) defende, é errado conjugar o verbo *interagir* para um sujeito simples, como, por exemplo: o aluno interagiu com o professor. O correto seria conjugá-lo sempre para sujeitos compostos: o(s) aluno(s) e o professor interagiram.

P ↔ A

De maneira análoga e consonante a Paulo Freire, Becker (2007) equivale o uso incorreto do verbo *dialogar*. Não é certo dizer que “o professor dialogou com ou para sua turma” (p. 11); o correto é falar que professor e aluno(s) dialogaram. A interação (discursiva ou prática), de acordo com o autor, acontece apenas quando ambos os polos presentes na relação agem – quando sujeito e objeto agem –, transformando-se em função dessas ações – e a ação de uns é assimilada pelas ações dos outros, e vice-versa.

Além disso, muito se ouve no contexto educacional sobre o professor ser o mediador do processo de aprendizagem da criança. Mas o que há por trás disso? Quais são os embasamentos que sustentam essa ideia?

A palavra “mediação” também significa intermediação, intermédio, intervenção, interposição, ou aquilo/aquele responsável por intervir na comunicação entre as partes. Em decorrência disso, porém, ao se definir o professor como mediador, significa que algo estará no meio entre o sujeito e o objeto de conhecimento.



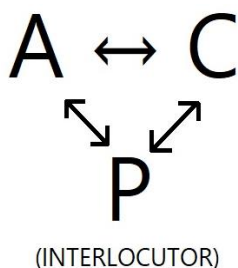
Especificamente acerca da língua escrita, entre o aluno (A) e o conhecimento (C), indispensavelmente haveria a necessidade de se ter a atuação o professor (P), desempenhando o seu papel de mediador, sem o qual a aprendizagem não ocorreria, sendo imprescindível, inclusive para a aquisição da lectoescrita (leitura e escrita), essa atividade mediadora, nessa perspectiva.

Em outras palavras, o professor nesse papel seria o mediano, ou o regulador do conhecimento. Sem ele, não haveria a possibilidade de interação do sujeito sobre o objeto a ser conhecido, desvendado e interpretado. O sujeito fica, assim, fadado às ações de outrem para adquirir ou não o conhecimento que lhe é proposto (se não o for, não se apropriará). Além disso, por trás dessa concepção, ao sujeito caberia o papel de apenas internalizar o que lhe é oferecido ou transmitido.

Embora se valorize a história e a cultura dos indivíduos e do meio que o cerca, torna-se contraditório supor que o sujeito desempenharia um papel ativo nessa explicação, pois, de maneira semelhante à explicação empirista, ao sujeito caberia apenas absorver o que o meio – seja ele social (ou relações sociais) ou cultural (ou a cultura em si) – lhe proporciona ou transmite, submetendo-se e incorporando (sem real necessidade de modificação) – concepção pseudo-empirista.

Ao encontro do que configuramos, entretanto e contrariamente a essa ideia, seria coerente ao professor propiciar ambientes nos quais, além de predominar o respeito mútuo, se privilegiam, também, as relações que envolvem a cooperação, e nos quais as crianças tenham problemas a resolver.

Ao professor, caberia o papel de desencadear os conflitos para o desenvolvimento; além disso, para que, buscando fazer que os alunos se descentrem de si mesmos a ponto de conseguirem relacionar e coordenar um ou mais aspectos (fora do seu próprio ponto de vista), e conquistem a reversibilidade (tanto da ação quanto do pensamento), o professor precisaria lhes proporcionar muito mais de *o que podem fazer*, mas *o que se faz com aquilo que se faz*.



De acordo com Becker (2007), “na concepção atual de docência, tanto professor quanto aluno deve ser compreendido como sujeito epistêmico; sujeito que constrói conhecimento” (p. 8). Ademais, “em nenhum domínio o conhecimento-conteúdo está pronto, acabado; também não se conhecem os limites da capacidade de aprender. (...) o professor é responsável pelo processo de aprendizagem do aluno” (p. 9).

É esse o sentido de papel desempenhado pelos educadores tanto da **primeira escola** como da **segunda escola**.

Como os professores dessas instituições veem a questão do convívio do tradicional (que concebe o indivíduo como passivo, o conhecimento como imediato e advindo da percepção) com a psicogênese da língua escrita?

Os princípios fundamentais das escolas democráticas, como democracia, responsabilidade, transparência e flexibilidade, são interdependentes e se alinham a valores (como democracia – igualdade –, diversidade, liberdade com responsabilidade e sustentabilidade), de modo que, se eliminando qualquer um deles, os demais perdem seu significado: totalmente ao encontro dos pressupostos que sustentam o construtivismo piagetiano.

A concepção de um indivíduo passivo, que não pode quebrar a ordem imposta, mas deve se submeter à hierarquia vigente, cujo contato com o conhecimento é imediato (ou sem mediação), concebido como produto de associações acerca do que recebe através da percepção – não tem espaço num ambiente de educação democrática.

Assim, embora não se tenha a Teoria de Piaget como subsídio da prática pedagógica, e a Teoria de Ferreiro esteja presente subsidiando as reflexões acerca do progresso da psicogênese da língua escrita das crianças e as práticas pós sondagens acerca das hipóteses de escrita, pelos princípios que sustentam toda a prática escolar, as pesquisas da autora, então, vêm a calhar por justamente coincidirem com as pretensões democráticas das escolas.

A relação entre professor e aluno é análoga no sentido de não se poder ser outra a não ser a de reciprocidade e respeito mútuo. Isso se revela, inclusive, na tentativa de se superar a figura autoritária do professor, enquanto representante dogmático e conteudista da ordem e do progresso, ou da disciplina vigilante e de desconfiança resguardada. No lugar disso, há a predominância de relações de equidade e cooperação (sem a predominância de nenhum dos polos da relação). Nas palavras de Piaget:

O primeiro receio (e para alguns, a esperança) de que se anule o papel do mestre, em tais experiências, e que, visando ao pleno êxito das massas, seja necessário deixar os alunos totalmente livres para trabalhar ou brincar segundo melhor lhes aprouver. 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 situações demasiado apressadas: o que se deseja é que o professor deixe de ser um conferencista e que estimule a pesquisa e o esforço, ao invés de se contentar com a transmissão de soluções já pronta. (PIAGET, 1948/1975b, p. 18)

Nas escolas analisadas, os educadores não estão no meio, mas são interlocutores, questionadores, orientadores, ou, como nas próprias concepções de alguns: tutores dos estudantes. Isto é, encontram-se em constante interação com o objeto de conhecimento – em relação à alfabetização, à língua escrita – e com os alunos, mas de maneira alguma estão no meio entre eles, mas **fora do processo** (apesar de agirem ativamente sobre os sujeitos e o conhecimento – ou conteúdos –, dando possibilidades de assimilações, desequilíbrios, acomodações/transformações, assimilações/integrações e novos equilíbrios – majorantes), e sofrendo simultaneamente os mesmos processos, de maneira dialética e ininterrupta.

Bem como já abordamos, não há receita nem uniformidade para o trabalho desempenhado, outrossim e especialmente, para a aquisição da língua escrita. Os dispositivos utilizados nas duas realidades analisadas são diversos e distintos, apesar de a postura dos educadores frente ao conhecimento ser semelhante.

Na **primeira** escola, as crianças não escolhem nem a sequência nem a atividade que vão desempenhar (nos ateliês das linguagens – que são os momentos em que se trabalha especificamente com a aquisição da língua escrita). Caso não queiram realizar a atividade, tenta-se convencê-las a fazê-lo – apesar de, se de fato resistirem, não o fazem.

Já na **segunda escola**, as crianças escolhem a temática dos seus planos de estudo, após vários espaços abertos para discussões, posicionamentos e debates (como nas assembleias, rodas de conversa etc.). Assim, assumem a responsabilidade e se comprometem a desenvolver, “até o fim”, a proposta que será elaborada ajustando os seus interesses de/pelo saber.

Segundo Friedmann (2017), forçar, obrigar, empurrar as crianças a participarem de determinados fóruns ou situações, ou a falarem ou colocarem aquilo que os adultos gostariam de dizer por elas ou delas ouvir, não é protagonismo, assim como decidir por elas sem considerar o que sentem, pensam, o que as interessa ou aquilo de que precisam, no que diz respeito aos seus tempos, espaços, brinquedos, atividades, companheiros, entre tantos outros – também não. Precisa ser um movimento espontâneo, longe do *adultocentrismo*.

De acordo com Singer (2017), para se realizar, efetivamente, o protagonismo, deve-se romper com toda a estrutura de “direcionamentos” e “decisões vindas de cima” (ou até mesmo de outrem). Dessa forma, o ponto de partida não deve estar nos gabinetes dos governos ou até mesmo na direção ou no professor. O ponto de partida precisa ser o **estudante**. Em outras palavras, o currículo, os tempos, os espaços e a equipe responsável se organizam a partir das necessidades, dos interesses e dos ritmos *daquele*.

Assim, uma coisa desencadeia a outra: de maneira bem enfática, segundo a autora, o estudante é o centro de um processo, cujos pontos de partida e de chegada são sua autonomia; e a conquista dessa autonomia depende de o estudante ter liberdade de escolhas. Seguindo seus interesses, buscando atingir objetivos específicos, em seu ritmo, os estudantes desenham suas trajetórias de aprendizagem, a partir de um rigoroso processo de aprendizado de organização e planejamento, orientado por seus educadores.

Isso tudo visa a levar os estudantes a se interessar pelo outro, por suas experiências, preferências e culturas, sendo esse vivo interesse pelo diferente o aspecto central do desenvolvimento social dos indivíduos e o desenvolvimento de sua responsabilidade pelo coletivo. Para tanto, é imprescindível que participem da elaboração das regras, não de forma subordinada, mas como verdadeiros agentes (ativos) do contexto de que participam.

Mesmo que os educadores se utilizassem dos métodos ditos tradicionais (os sintéticos e os analíticos) para a alfabetização, em determinados momentos de intervenção, individual

ou até mesmo coletiva (e, como constatado, assim não o fazem), suas posturas enquanto autoridades frente ao conhecimento conduziram os educandos para uma aprendizagem (epistemologicamente) fundamentada no interacionismo (ou, como alguns preferem, construtivismo⁸) – principalmente por não ser por imposição e submissão passiva.

As estratégias usadas, em seus aspectos epistemológicos (origem do conhecimento), não se relacionam com o empirismo ou apriorismo, mas em um sentido de possibilitar aos educandos a tomada de consciência das propriedades da língua materna que se aplicam à sua expressão escrita, isto é, a consciência fonológica tão bem abordada por Morais (2016) – que se aproxima e se enquadra perfeitamente na epistemologia interacionista.

O que fica explícito acerca da relação que há dos educadores, com os objetos de conhecimento, estudantes e comunidade escolar, é a luta pelo reconhecimento desses profissionais e agentes da Educação – de ambas escolas analisadas, e de outras que também participam e se envolvem nessa defesa (EM COMUNIDADE, 2013). A busca pela valorização de suas atuações por meio de políticas públicas e a preocupação constante com as suas formações (iniciais e continuadas) se dão de maneira que sejam (permaneçam sendo) coerentes com a Educação Democrática e ativa, que levam como bandeira.

Isso, porque enxergam a necessidade de uma “transformação isomórfica, pois o modo como o professor aprende é como ele ensina e a teoria não precede a prática” (EM COMUNIDADE, 2013, p. 5).

Destarte, suas propostas pedagógicas direcionadas à alfabetização propiciam o avanço da psicogênese da língua escrita nas crianças de acordo com construtivismo – ou seja, há sim uma pretensão na prática, mesmo que metodologicamente falando, a teoria de Emilia Ferreiro concernente à aquisição da língua escrita não seja um método, os desdobramentos de suas ideias são perfeitamente coerentes às propostas pedagógicas encontradas nas realidades das escolas democráticas estudadas.

5.3.1 E as relações das famílias com as escolas democráticas?

Em poucas palavras, “precisam dos pais para continuarem sendo democráticas”.

Nesse aspecto, já pudemos encontrar um contraste entre as duas realidades analisadas. Isso, também e principalmente, pelo fato de que, na **primeira escola**, as famílias conhecem a escola e, nela, matriculam as crianças, que, por sua vez, não vão por livre e

⁸ O “verdadeiro” – na epistemologia e na prática de forma coesa e coerente –, e não o maquiado ou deturpado, como a maioria (infelizmente) o encara.

espontânea vontade, já que o Estado brasileiro exige que a criança esteja matriculada em uma escola. Contudo, os pais/responsáveis, tendo consciência do tipo de trabalho desenvolvido na instituição, têm a liberdade de escolha e optam por matricular seus filhos ali, para vivenciarem aquela forma de educação alternativa (como projeto de vida mesmo). As relações são mútuas e de parceria/cooperação (as famílias “já são” convencidas).

Segundo a visão de um dos tutores, damos, como exemplo, um pedaço de sua fala em entrevista para a pesquisadora:

O primeiro passo é, *pra* ter uma democracia mais profunda, a gente precisa enquanto adultos experimentar isso, viver isso, defender isso, e imaginar aprofundamentos possíveis sempre no sentido assim, de melhorar e aprimorar a democracia. Eu acho que, hoje, a gente tem uma democracia e nem sempre a gente consegue aprimorá-la, e é baseado assim na visão que os adultos, não da prática dos adultos principalmente, porque as crianças, elas estão no processo de aprender, os adultos são os propositores da democracia. (Trecho da entrevista concedida, DYV, educador da tutoria II, da primeira escola).

Nesse sentido, a parceria entre escola e famílias é imprescindível em todo processo democrático da escola, com os adultos dando o exemplo para as crianças no viver, na participação e tomada de decisões conjuntas e discutidas na escola.

Na segunda escola, os pais já não possuem tal liberdade de optarem, e, muitas vezes, concordando ou não, colocam seus filhos por aspectos periféricos (como proximidade da moradia com a escola) e não de princípios (como conhecer os fundamentos e escolherem conscientemente esse tipo de oferta para seus filhos). Assim, as relações nem sempre são de cooperação, mas de convencimento (as famílias “precisam ser” convencidas).

5.4 Tempo de pandemia e a questão do ensino-aprendizagem: como as escolas democráticas vêm se virando (inclusive acerca da língua escrita)?



“El autor del las marcas puede ser su propio editor”

(Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141997000100015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: fev. 2020.)

A conjuntura nacional e mundial no ano de 2020 sofreu uma reviravolta gigante e alarmante. Sem planejamento e pegos de surpresa, enfrentamos más surpresas e desdobramentos que vão sendo descobertos dia após dia, em ambos os cenários. O *Coronavirus Disease 2019* (COVID-19) se trata de uma doença infecciosa que foi identificada pela primeira vez em seres humanos em dezembro de 2019 na China. No entanto, o surto inicial foi o embrião do que viria a ser uma pandemia global, registrando, em um ano, mais de uma centena de milhão de casos de contágio confirmados e três milhões de mortes em todo o mundo⁹.

No Brasil, temos o registro de que a pandemia se iniciou no final do mês de fevereiro e, a partir de então, a transmissão comunitária foi confirmada em todo território nacional. As escolas, bem como todo o restante das prestações de serviços – com exceção dos vinculados aos recursos indispensáveis (como setores alimentícios e da saúde) – tiveram de interromper suas atividades sem previsão de retomada, para desespero de pais, gestores, professores e demais autoridades de maneira geral (secretários da Educação, prefeitos, governadores – à exceção do então Ministro da Educação, Abraham Weintraub, por quem estivemos desamparados por meses, e do presidente Jair Messias Bolsonaro, cujas inúmeras ações apenas demonstra[ra]m não se importar com a educação de nosso país).

Tanto professores como alunos têm a clara sensação de que muitas aulas convencionais estão ultrapassadas. Como ensinar e aprender em uma sociedade mais interconectada?

Os questionamentos feitos por Ferreiro em 1997 parecem ser mais atuais do que nunca, e inquietam os educadores em pleno século XXI. Ferreiro (1997) dizia, na época, que boa parte da população, supostamente alfabetizada, era analfabeta em relação às novas tecnologias (sobretudo quanto aos computadores); será que isso mudou? Com o advento dos computadores, o abismo que já separava os analfabetos dos letrados aumentou ainda mais. O que fazer com aqueles que não chegaram ao livro impresso, sendo que muitos sequer chegam a jornais, livros e bibliotecas, enquanto outros buscam hipertexto, e-mail e páginas virtuais?

⁹ Dados referentes ao fim de abril de 2021.

Além disso, a autora indagava sobre os contratempos que esse novo contexto representava para a educação pública e a maioria dos professores dos países periféricos (como no Brasil).

Que dificuldades isso representa para a educação pública? E quanto à maioria dos professores em maior parte dos países periféricos? Nesses países (onde vive a maioria da população mundial), o conjunto de indivíduos que chamamos de professores do ensino fundamental e o conjunto daqueles que acessaram a alfabetização em informática têm uma interseção (quase) nula.

De que alfabetização estamos falando, em termos de escola? Nas salas de aula da escola estão agora os cidadãos do século XXI. Estamos preparando-os para a alfabetização do próximo século ou para a do século passado?

Inegavelmente, o campo da educação está muito pressionado por mudanças...

Havia a expectativa de que as novas tecnologias trariam soluções rápidas para o ensino. No entanto, se ensinar dependesse apenas de tecnologias, será que já teríamos achado as melhores soluções? Ou será que cairíamos em uma situação análoga à de quando se despeja sobre o professor toda responsabilidade pelo sucesso ou fracasso dos alunos?

As tecnologias permitem, sim, ampliar o conceito de aula, de espaço e tempo, de comunicação audiovisual, e estabelecer pontes novas entre o presencial e o virtual, entre o estarmos juntos e o estarmos conectados a distância. Porém, ensinar e aprender são os maiores desafios que enfrentamos em todas as épocas e particularmente agora, em que estamos pressionados por esse vírus a ressignificar (à força) a Educação e os seus caminhos.

Agora em quarentena¹⁰, outras perguntas foram incluídas às inquietações iniciais (ao encontro delas). Será que a aprendizagem da língua escrita é (ou era) apenas possível na escola? Ou será que pode ocorrer independentemente (no sentido de não necessariamente estar presente em) destas instituições – em casa, por exemplo –, como vem sendo durante a pandemia? É, portanto, necessário descartar o ano letivo ou é possível considerá-lo como produtivo? Como está sendo o desenrolar das atividades nas escolas democráticas estudadas?

5.4.1 Especificidades de cada realidade quanto ao trabalho remoto

Tínhamos a pretensão de realizar, no ano de 2020, outras visitas às escolas para aprofundamento de alguns aspectos, que também tiveram que ser remanejadas em virtude

¹⁰ No momento da escritura deste estudo.

do atual contexto. O contato, no entanto, não foi interrompido. As trocas passaram a ser totalmente virtuais, por meio de reuniões on-line, ligações, vídeo chamadas, redes sociais (Instagram, Facebook e WhatsApp) e e-mail. Enfim, nós enquanto pesquisadores, também precisamos nos adaptar às novas exigências que a realidade está impondo para todos. Os compartilhamentos a seguir, portanto, são a partir dessas novas interações virtuais que, certamente, enriquecerão e possibilitarão futuras análises acerca da psicogênese nas escolas democráticas.

5.4.1.1 A Primeira Escola

Nossa escola se baseia na convivência coletiva, nossas atividades têm participação ativa dos estudantes de todas as idades, e com essa participação construímos coletivamente o conhecimento. Neste momento nos debruçamos entre os educadores sobre quais são as possibilidades reais dessas relações virtuais, sendo que como equipe nos posicionamos contra a possibilidade de EAD para a educação básica. Por isso continuamos nos encontramos virtualmente para conversar, dar risada, nos exercitar, debater e aprender. Dessa maneira, esperamos passar por esta situação fortalecendo os laços de afetividade e solidariedade, não reproduzindo injustiças, e avançando para um outro mundo possível, para além das relações precarizadas, colonizadas e opressoras. (Manifesto do início de abril de 2020. Disponível em: <https://www.instagram.com/s/aGlnaGxpZ2h0OjE4MTQzODc4Mjc5MDc2MDAx?igshid=12q7rspslfsyn&story_media_id=2373634541540439166_6717879728>. Acesso em: ago. 2020).

Como acolher crianças de 6 a 9 anos? Como despertar os interesses e continuar os caminhos de aprendizagem? O que faz sentido no meio de tudo isso? Como continuar de forma consciente com o que se passa no mundo?

Frio, material dourado, gorros, matemática. Ajustando os tempos para cada ciclo e tutoria, acolhendo os dispositivos que fazem sentido em meio a esta pandemia.

Como os encontros estão acontecendo virtualmente, as propostas de temas para o laboratório, por exemplo, são feitas nos encontros antes de quarta-feira. Entram na mesma sala e se dividem nos grupos propostos.

“O que você quer fazer?”, apresentar os bichinhos de pelúcia, aprender a jogar *Minecraft* ou fazer um *conversê*...

“Se você pudesse escolher o que estudar, sobre o que pesquisaria?” A pesquisa, durante um semestre, com o auxílio de um tutor, cada estudante tem a possibilidade de se aprofundar em um tema que é de seu interesse, ou de um grupo em comum, e a desenvolver uma pesquisa sobre o assunto. Desde o primeiro ano, tem a pesquisa como instrumento de

aprendizagem. Devido à quarentena, as *pesquisas* estão acontecendo em casa, e se encontram também virtualmente para acompanhar cada pesquisa.

Sobre as atividades da tutoria, em específico, o tema dos exercícios propostos vai desde os grãos de feijão plantados em casa e de diversas maneiras e em lugares diversos ao trabalho com o nome dos objetos que se têm em casa.

Compartilham-se fotos das experiências ao longo da semana; **reúnem-se com as famílias** a fim de planejar o retorno das férias, dos novos dispositivos a serem experimentados e avaliarem as dinâmicas de cada família nos encontros virtuais. De acordo com os educadores: “a troca é fundamental para que, nesse momento, faça sentido para os estudantes, familiares e tutores”. As famílias correspondem a essas expectativas e atuam de forma ativa e coerente com os princípios engendrados no processo democrático de educação.

Sobre as saídas, “Quanto tempo falta para que possamos habitar novamente esse universo de aprendizagens e descobertas?”, seguem com calma, tentando acolher as crianças e adolescentes da comunidade, além dos educadores e familiares.

Acerca das atividades especificamente relacionadas à aquisição da língua escrita, o tutor CTD compartilhou que está sendo difícil, porém divertido. “A gente tem usado palavras referências das próprias casas”. Relatou que enviam listas de palavras (como, por exemplo: cadeira, mesa, fogão, geladeira, janela etc.), para os estudantes colarem nos respectivos objetos. A partir disto, advêm outras atividades com essas palavras, ou usando-as como referência.

Assim, já realizaram bingo, ligue-ligue, brincadeira de rima, escrita de listas, cruzadinhas, forca, brincadeira que envolvem letras, entre outras. Até agora, durante esse período de pandemia, as avaliações estão sendo somente processuais, com os registros dos tutores, a partir do desenvolvimento das atividades.

5.4.1.2 A segunda escola

O caminho percorrido pela **segunda escola**, no período de pandemia, difere-se novamente do contexto da escola anterior, inclusive quanto à participação e o envolvimento da família nesse percurso. Primeiro, porque se trata de famílias carentes que nem sempre têm acesso aos bens de consumo relacionados às inovações tecnológicas. Assim, poucas são as que usufruem de internet ou aparelhos eletrônicos de/para comunicação (celulares e computadores). Segundo, pois os meios assumidos para alcançar todas as crianças, então, também tiveram de ser diversos, mas considerando as características supramencionadas.

Perguntamos para as crianças o que eles gostariam de aprender, e a pergunta foi errada, claro. Pois os pais influenciaram na resposta. E a maioria decidiu matemática. Então montamos um plano sobre isso, a Matemática. E estamos desenvolvendo. Cada um (monitor) monitorando seu grupo no *WhatsApp*, sempre por áudio. (Trecho do áudio enviado pela professora à pesquisadora, via aplicativo de comunicação, em 11 de agosto de 2020).

Uma das professoras compartilhou uma dificuldade deparada nessa comunicação, principalmente com as mães das crianças menores: “pois eles querem folhinhas com pontilhados” (Trecho do áudio enviado pela professora à pesquisadora, via aplicativo de comunicação, em 11 de agosto de 2020). O plano de estudos foi planejado como era de costume, com o tema levantado.

Os estudantes, então, executam por partes. Todos estão fazendo o mesmo tema, e os planos continuam divididos pelos “níveis” *Iniciação, Preparação e Autonomia*. Há, além disso, a realização de vídeos animados, explicativos e com exemplificações. Porém, nesse caso, foram os pais que escolheram o tema que desejavam que fosse abordado com seus filhos.

Mais uma vez, não é sobre o conteúdo, mas é sobre a forma de lidar com ele. A necessidade de se ter educadores autônomos e protagonistas é algo a ser transpassado e almejado também aos familiares. Porém, infelizmente, não é isso o que ocorre por parte da maioria das famílias.

Vemos, assim, que, no contexto da **segunda escola**, houve certa descontinuidade do trabalho no sentido de: apesar de se continuar com a mesma proposta metodológica, a forma como se deu, foi, em essência, diferente e de encontro ao anseio de emancipação e liberdade dos educandos. Não por culpa dela (instituição), mas por problemas maiores e que fogem do seu alcance.

A questão da sociedade heterônoma, da burocracia de muitas das políticas públicas e educacionais que a educação pública enfrenta, pouco contribui para a autonomia moral e cognitiva dos cidadãos, que não superam o modelo de escola republicano e reproduzem em seus cotidianos a dependência e o *adultocentrismo* nas relações com as crianças.

Desse modo, ao se transferir do ensino presencial (em um ambiente em busca da autonomia e democracia) para o ensino remoto (dentro dos lares), a educação volta para os seus pressupostos transmissivos e não centrada no aluno. Destacamos, então, a intrínseca necessidade e importância do papel desempenhado pelos pais para as escolas “continuarem” sendo democráticas, ou estarão desconstruindo o que se estava tendo nas escolas presencialmente.

Isso, quem sabe, porque talvez tenha sido essa a educação pela qual passaram. Apontamos, aqui, para a necessidade de renovar todas as estruturas educacionais, deixando para trás o ensino tradicional em todas as realidades para que, daqui a alguns anos, se for para reproduzir a educação que se teve, que seja essa diferente/reconfigurada.

5.5 Desafios e perspectivas das escolas democráticas

Ao apresentarmos aspectos desta e daquela realidade, principalmente de escolas que passamos a conhecer e nos deslumbrarmos, podemos ficar presos apenas ao que vai bem, e passar a impressão de que tudo é perfeito ou que não há desafios enfrentados por elas. Contudo, perguntamo-nos sobre: em que realidade não existe problemas ou desafios a serem superados?

Ao encontro dos princípios da teoria piagetiana, a divergência é considerada geradora de conflito sociocognitivo e, por conseguinte, promotora da construção de novos conhecimentos. A partir disso, portanto, propomo-nos a destacar alguns impasses das duas realidades analisadas, a fim de valorizarmos ainda mais o esforço que desempenham para garantir uma educação de qualidade, democrática, coerente e emancipadora.

Contemplamos, por exemplo, que, nas escolas foco do presente estudo, caso ocorra um problema na escola ou na sala de aula – e esses acontecem, tal como as crianças não estarem conseguindo manter a sala organizada ou um aluno fazer muito barulho e atrapalhar a turma –, é colocada aos estudantes a seguinte questão: “o que se pode fazer para solucionar este problema?”.

Assim, buscam dar voz e ouvir os alunos, valorizando suas sugestões e seus posicionamentos. Além do mais, eleva-se o respeito às opiniões dos outros (não em discursos, mas nas suas práticas diárias), sem tentarem impor à força o ponto de vista adulto, fazendo-os compreender que “respeitar a opinião alheia” não significa necessariamente compartilhar da mesma ideia dos outros, mas ouvi-los, compreendê-los e contestar suas posições, de forma respeitosa.

Agora, a título de exemplo individual de cada realidade, segue a reflexão.

Sabendo que **a primeira escola** é contra hegemônica, uma escola de resistência, uma escola alternativa, enfim, uma escola democrática, então a família opta por isso – principalmente por se envolver na gestão da escola. Quando presenciamos a proposta da construção da árvore genealógica (vide **Figura 8**), isso nos ficou de maneira bem evidente, sobretudo ao abordamos acerca da parceria da família, demonstrando ser imprescindível e

intensa. Pela decisão tanto por parte dos pais/responsáveis quanto dos profissionais que ali atuam (como agentes educacionais, educadores e também pais – muitas das vezes), torna-se um projeto de vida, pois estão ali de forma diferente daqueles que vão por obrigatoriedade, e compreendem que os adultos são os propositores da democracia, iniciando-se pela família.

Nesse sentido, embora a gestão da escola seja participativa, com uma construção pedagógica horizontal – ou seja, dá-se numa reunião de educadores como em roda, na qual todo mundo fala, todo mundo constrói, todo mundo sugere, todo mundo critica a ideia, todo mundo avalia, refaz, melhora –, ainda assim, envolve poucas pessoas, e as crianças não escolhem nem a sequência nem a atividade que vão desempenhar (nos ateliês das linguagens, como mencionado).

Já houve a cooperativa de educadores como forma mais democrática e horizontal na gestão da escola, mas que, por questões tributárias e burocráticas, demandaria da escola mais imposto e trabalho para construir a escola como tal. Bem como um dentre os educadores compartilhou, a não participação das crianças no processo de decisões sobre o percurso de suas aprendizagens acontece pela falta de interesse dos pequeninos em se envolver nesse tipo de deliberação.

Um outro questionamento levantado por nós envolvia a situação dos alunos egressos. Na primeira visita (no dia 09 de maio de 2019), tal pergunta já foi respondida e de forma muito espontânea e natural.

O contexto: a pesquisadora estava sentada aguardando o início das atividades daquele dia, quando um dos tutores chegou e compartilhou que acabara de encontrar com a mãe de uma ex-aluna, que estudara na instituição do primeiro ao oitavo ano do Ensino Fundamental. Essa mãe optou por, no nono ano, transferir a filha para uma escola *tradicional* para a aluna ingressar em uma outra forma de trabalho, preparando-se para os anos do outro nível de ensino que estaria por vir: o Ensino Médio. De forma empolgada e satisfeita, dissera como a aluna estava se saindo bem nos estudos na nova escola, e agradecera à antiga escola (a democrática) por ter-lhe “ensinado” (a filha) o estilo de vida independente e autônomo, que não depende do professor para sanar suas dúvidas, mas que busca por si mesma as respostas que a inquieta. Dessa forma, destacava-se em relação aos demais alunos e extraía notas quantitativamente excelentes.

Sobre a avaliação dos estudantes, essa ocorre no dia a dia, próxima à criança. Há a observação e os registros concernentes. Ditados também são utilizados para se comparar a evolução com o anterior. A mensuração é apenas qualitativa: ao fim do ano, tem-se de apresentar um conceito para a DRE (Diretoria Regional de Ensino), então se utilizam de três

conceitos, e se utiliza um deles para cada “disciplina” – por questões burocráticas, apenas. Também fazem um Relatório Individual de cada estudante (mas não é sobre isso que se apoiam para a avaliação).

Os conceitos utilizados são:

- ANMI = Ainda Não Manifestou Interesse;
- ID = Interesse em Desenvolvimento;
- IPD = Interesse Plenamente Desenvolvido.

Além disso, uma vez que não têm a obrigatoriedade, decidem por não participarem/não realizarem as avaliações externas, cuja características é o emprego de provas padronizadas para comparação entre redes e escolas.

Esse aspecto é o principal desafio enfrentado pela **segunda escola**. Dentre eles, além do envolvimento da comunidade para a participação em todos os processos educativos e de gerenciamento da educação, o maior, compartilhado e enfrentado pela equipe, desde o início, talvez seja a questão dos instrumentos de avaliação – sobretudo em relação às avaliações externas, vindas da Secretaria de Educação.

Isso, porque, nas avaliações externas, geralmente os estudantes não se saem bem, e a escola se torna alvo de políticos e autoridades (até mesmo relacionados à educação) que não compreendem o espírito do trabalho proposto e cobram resultados nessas avaliações (autoritárias, arbitrárias).

A saída encontrada até o presente momento é, de forma contextualizada e coerente, possibilitar às crianças momentos em que possam experienciar avaliações com um sentido (determinado fim, além do “apenas tirar notas *para inglês ver*”). Dessa forma, a escola organizou uma espécie de *concurso público*, com edital, inscrição, para os estudantes que desejassem desempenhar cargos que existem na escola: vice-diretor, escriturário, auxiliar de professor, serviços gerais, entre outros.

Os interessados realizavam suas inscrições e faziam as provas, a partir das quais se tinha uma classificação e os estudantes podiam desempenhar as funções que escolheram durante uma semana. As crianças se envolviam de tal maneira que, segundo a gestora, o cargo de maior sucesso foi o de auxiliar de sala (um aluno para cada sala), porque os estudantes mais velhos (do período da manhã, que ficariam o dia todo na escola, pois gostam muito) entravam na sala no contraturno – período da tarde – e auxiliavam as professoras e as crianças menores, com as atividades e afins.

Por essas e todas as demais ações desenvolvidas, de acordo com a gestora, a notícia acerca da escola já chegou em outras áreas da cidade ao ponto de alguns pais saberem de

como ocorre a inclusão das crianças – sobretudo das com necessidades educacionais especiais – e quererem que os seus filhos fossem para a segunda escola. Assim, mais de uma família optou por transferir os seus filhos da escola particular para lá. Apesar de alguns desses morarem em áreas afastadas, julga-se confiável a escolha pela nova escola.

Por outro lado, no entanto, há algumas que, mesmo morando bem próximas da escola, vão à Secretaria de Educação solicitar a transferência (e o transporte público) de seus filhos, por não concordarem, a despeito de todas as explanações e os envoltivos disponibilizados e encorajados pela da escola com a comunidade. Segundo a gestora, essa realidade já melhorou bastante, visto que, conforme os anos se passaram, a compreensão sobre como, por que e para que é dessa forma e não da outra (tradicional) foi se consolidando, de modo que alguns pais passassem a sonhar junto com ela e com os demais envolvidos, e a terem aquela escola como a dos seus sonhos também.

Mais um elemento desafiador e que, se não levado a sério, pode comprometer as atividades dos grupos de estudo é a própria constituição dos grupos heterogêneos. Se ocorrer de forma totalmente aleatória, pode provocar a formação de grupos mais homogêneos, reunindo, em somente um grupo, crianças de médio e alto desempenho e com melhor habilidade de cooperação, e, em outros, crianças com baixo desempenho e com mais dificuldades para cooperar.

Por último, outro desafio envolve o fato de as Escolas Democráticas estarem procurando uma interação com a Universidade, na busca cada vez maior por uma consistência teórica. Fica assim evidenciado: primeiro, pela abertura para a realização de diversas pesquisas – além dessa em pauta –, bem como a de Bastos (2019) e outras; segundo, pela busca de formações e incorporações na prática (decorrentes dessas formações) de metodologias que consolidam o seu agir coerente – assim como é o caso, especificamente e aqui apresentado, da segunda escola.

Um bom exemplo de esperança para a referida realidade é o início do trabalho com a Aprendizagem Cooperativa, a partir de algumas formações oferecidas na cidade de Arujá-SP, que vêm trazendo confiança e ainda mais coerência para com a proposta de educação democrática desenvolvida.

O alvo da escola (sobretudo de sua idealizadora), desde o início, foi a busca por uma educação de qualidade e inclusiva, que encontrou, no projeto de educação democrática, os alicerces para uma prática inovadora e emancipadora.

Nesse sentido, na prática, as principais mudanças que ocorrem da *Aprendizagem Cooperativa* – como o trabalho focado em grupos de alunos e nos indivíduos, nas relações

entre os iguais, na tolerância com o outro, no companheirismo, e no respeito às diferenças – fazem que sejam acolhidas e condizentes com a primeira pretensão almejada.

A título de conclusão, apesar das instituições educacionais participantes seguirem os mesmos princípios respaldados teoricamente, as suas atividades, a organização e estruturação geral podem ser diferentes dependendo do contexto, apontando exatamente para uma não uniformização das práticas (embora compartilhem de uma consistência teórica, como abordamos no Capítulo 2).

5.6 A cooperação como condição da aquisição dos conhecimentos

É coerente desejar ter, em uma escola opressiva e injusta, uma aprendizagem inteligente e criativa? São exequíveis atitudes autônomas guiadas por sujeitos heterônomos e que privilegiam a ordem, a submissão e a obediência à hierarquia? É praticável a compaixão e a solidariedade em um ambiente em que se vive a competitividade e o sucesso sobre os outros? É possível superar, por meio do uso da transmissão de conhecimentos e da prática secular de “dar aula” (DEMO, 2004), a ignorância e o analfabetismo funcional?

Sem a ação-reflexão-ação, torna-se inviável almejar tais conquistas. E mais, para de fato vivenciarmos os princípios que apoiaram os grandes movimentos pela educação (1932, 1959, 2013), que precisaram ser resgatados historicamente para trazerem luz às ações aqui abordadas, expomos a principal característica detectada e que serve de vínculo a todos os aspectos que respondem à essência de nossas indagações iniciais.

Primeiramente, a epistemologia de Piaget pode, sim, contribuir decisivamente para a articulação entre a prática e a reflexão filosófica e científica, por exatamente levar em conta a atividade e a liberdade da criança.

Não é exagero dizer que, desde o nascimento, a criança precisa de uma atitude de respeito para sua atividade inteligente ou adaptativa. A coordenação dos esquemas sensório-motores somente é possível quando a criança tenta resolver, por ela mesma, os problemas práticos apresentados. A capacidade de a criança buscar objetos perdidos (objeto permanente) é um primeiro momento de conquista de autonomia prática. Depois dessa conquista, a construção do conhecimento conceitual é outro passo difícil de dar. Isso acontecerá, como observamos anteriormente (SASSO, 2016), em função de relações sociais de cooperação, e não da imposição de saberes ou da simples transmissão. Na adolescência e na vida adulta, o respeito ao ponto de vista do outro é muito mais importante ainda. Cada um de nós sabe o quão difícil é pensar com independência e segurança.

O próprio processo construtivo da conceituação requer relatar, justificar, explicar. Isso exige um ambiente de liberdade, de confiança e respeito mútuo; um ambiente de desafio amigável de defender um ponto de vista, de exercício democrático para argumentar e estabelecer acordos mútuos. Por isso, o processo de conceituação é imanente à educação democrática.

A capacidade de pensar com conceitos e de estabelecer juízos não é produto de um trabalho isolado da criança, mas, sim, de um ambiente rico em trocas de pontos de vista e do exercício da liberdade de pensar. É nesse ponto que a epistemologia de Piaget é solidária do esforço educativo das escolas democráticas, pois trata-se de um projeto de civilizatório de formação do conhecimento, na liberdade e, por isso, na responsabilidade.

A possibilidade desta forma de pensamento ocorre quando temos oportunidade de participar, na confiança mútua, nas decisões que dizem respeito ao nosso processo de aprendizagem. A troca dos pontos de vista, o respeito ao acordo mútuo a partir da argumentação recíproca, é chamado por Piaget de cooperação ou co-operação em muitos dos seus estudos, principalmente daqueles de caráter sociológico,

Piaget (1932/1994) questiona a doutrina da autoridade moral de Durkheim e defende a importância da democracia escolar. Quando indica a experiência desses autores, não deixa de destacar claramente a importância do autogoverno, *self-government*, na formação da autonomia moral, e coloca, de maneira taxativa, a importância de relações de cooperação para a construção do conhecimento.

A cooperação é condição necessária para a aquisição do conhecimento (PIAGET, 1932/1994). Nesse sentido, a participação da criança na vida democrática e na tomada de decisões se justifica plenamente. O que não se justifica é a atitude passiva da criança perante o “instrucionismo” da transmissão de conteúdos ou da educação bancária, nas quais não existe elaboração ou recriação própria.

Assim, tanto na primeira como na segunda escola, a interação e a busca pela oportunidade de relações em que a cooperação predomine foram o maior ponto de contato de uma com a outra, em seus aspectos principais.

Da mesma maneira que Piaget (1932/1994) considera, a cooperação entre iguais permite o confronto de pontos de vista diferentes, torna possível a descentração e a reestruturação, e dá origem a um conflito sociocognitivo, que promove o progresso intelectual. Além disso, a dinâmica de trabalho em agrupamentos heterogêneos gera múltiplas oportunidades para o surgimento de conflitos sociocognitivos, que forçam os estudantes a desenvolver estratégias e habilidades sociais e de comunicação apropriadas para

resolvê-los. Isso faz que, de maneira simultânea ao progresso intelectual, ocorra um progresso de tipo social e, portanto, um desenvolvimento mais equilibrado das estruturas superiores dos alunos. Isso tudo é passível de observação nas instituições analisadas – tal como nos empenhamos em demonstrar.

Destarte, embora a nossa pretensão inicial não tivesse sido a de pesquisarmos sobre a interação e a cooperação, essas foram a grande notoriedade encontrada nas escolas democráticas. Outrossim, acerca e a partir delas, estabelecemos o vínculo entre as pesquisas de Emilia Ferreiro e as atividades da língua escrita desempenhadas em tais escolas, justamente por se tratarem de linhas, cujos princípios se coincidem.

6 CONCLUSÃO

*A democracia é um fator de estimulação do desenvolvimento mental,
na medida em que se baseia na discussão.*
(Lauro de Oliveira Lima)

Dentre os relatos de Helena Singer (2010), encontramos um pouco da história de Summerhill, na Inglaterra: uma das mais famigeradas experiências já existentes no mundo todo e alvo de más interpretações decorrentes do não conhecimento por parte de muitos.

Partindo dos questionamentos que *sulteiam* a presente investigação: será que nas escolas democráticas, no Brasil, o trabalho em relação à língua escrita vai ao encontro das escolas tradicionais (bem mais em um sentido de transmissão), ou da psicogênese da língua (de construção)? Existe um questionamento sobre a passividade que os métodos tradicionais trazem sobre a percepção? Se houver, de que forma? Será que lidam com a língua escrita como ato reflexivo conceitual? Como as Escolas Democráticas têm enfrentado esse problema? E quais seriam as atividades/estratégias que propiciariam as escolas democráticas para a aquisição da escrita alfabética?

Por assim ser, e para não repetirmos tais desdobramentos também quanto às escolas democráticas no Brasil, o objetivo deste trabalho se engendrou em analisar o desenvolvimento da escrita em duas escolas do estado de São Paulo, sendo a primeira no âmbito particular (a **primeira escola**, localizada na capital do estado de São Paulo) e a segunda escola no âmbito público (a **segunda escola**, no interior do mesmo estado), desejando desbravar sobre as implicações epistemológicas e educacionais (isto é, as influências teóricas e as práticas pedagógicas) desses ambientes de educação alternativa para a aquisição da língua escrita alfabética.

Nossa hipótese partiu da suposição de que a aquisição da língua escrita, de modo ativo e coerente com os pressupostos da psicogênese (e sua progressão), nas escolas democráticas, não deveria ser tida como somente e um simples conteúdo escolar, mas considerada e abordada enquanto uma proposta reflexiva, por meio de um trabalho ativo e cooperativo de textos, coerentes com a ideia de uma educação democrática. Assim, promover-se-iam os avanços da aquisição da língua escrita alfabética pelos sujeitos participantes, ocorrendo a despeito da falta de um método igual ou que se apoie na psicogênese da escrita descoberta por Emilia Ferreiro.

Em outros termos, nossa conjectura permeava a ideia de que as propostas de atividades pedagógicas para as classes de alfabetização, que acontecem em ambientes

democráticos, ocorrem de acordo com uma metodologia ativa, coerente, ainda que não seja o construtivismo, mas que vão ao encontro das conjecturas da Teoria de Piaget, devido aos princípios que as sustentam.

No **primeiro capítulo**, apontamos para como fora a chegada da teoria de Piaget e de Emilia Ferreiro no Brasil, e pudemos constatar a distorção que houve no processo de disseminação de suas ideias. O saber conceitual foi tratado como método de ensino, causando reducionismos e consequentes más interpretações de suas pretensões e apresentações. Consonante à aquisição da língua escrita, especificamente, fica compreensível a atribuição do fracasso escolar ao construtivismo, apesar do culpado ser inocente.

Já no **segundo capítulo**, contemplamos que a força do protagonismo nas/das escolas depende e influencia sua forma e organização, nos seus tempos e espaços, na gestão e no currículo, mas, acima de tudo, em como as relações entre seus habitantes se dão nesse contexto. Uma consciência praticada, corporal, que ressignifica e requalifica espaço, tempo e ação educativa. Protagonismo que vai além da representação de um papel e que modifica a própria vida, a partir de coisas mínimas do cotidiano (GOULART, 2017).

Acerca da relação entre as escolas tradicionais e as escolas democráticas, diferenciam-se (principalmente) quanto à visão da criança: enquanto as primeiras a consideram como um adulto em miniatura, passiva, receptora e ignorante, as segundas a concebem como criativas, ativas, sujeitos cujos raciocínio, valores e julgamentos morais se distinguem do adulto, mas que precisam urgentemente ser conhecidos e respeitados. Princípios que se assentam nos pressupostos rousseauianos que também se correlacionam com a epistemologia genética.

No **terceiro capítulo**, então, após idas e vindas (bibliográficas e empíricas) de consolidação e aprimoramento do objeto de estudo da presente tese, evidenciamos o percurso trilhado a fim de demonstrar o delineamento em busca de respondermos às nossas inquietações e alcançarmos os objetivos aqui propostos. Julgamos como adequada a proposta escolhida para a metodologia, o estudo de caso – a saber –, uma vez que “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2005, p. 32).

No **quarto e último capítulo**, desejamos mostrar como as crianças mostram o caminho natural de desenvolvimento, por terem a oportunidade de pensar e fazer em relação à língua e em sua expressão escrita, não ao encontro do que acontece em escolas tradicionais,

ou em um sentido de transmissão de conhecimento (desde vindo de fora), mas no sentido de construção e reconstrução, tendo os professores o papel de tutores, auxiliares, interlocutores do saber – destacando a primeira e a segunda escolas estudadas. Além disso, destacamos o elo entre a primeira e segunda escolas, e como os professores dessas instituições veem a questão do convívio do tradicional (que concebe o indivíduo como passivo, o conhecimento como imediato e advindo da percepção) com a psicogênese.

Nesse capítulo, também apresentamos análises de dados referentes ao contexto pandêmico que o país e o mundo enfrentaram, mais severamente, a partir de 2020. Concluimos, assim, que as crianças continuam a mostrar o caminho natural de desenvolvimento se tiverem a oportunidade de pensar, fazer e serem protagonistas. A participação das famílias se constitui, em todos os âmbitos, crucial para a formação verdadeira de cidadãos, e principalmente para e na continuação do trabalho desenvolvido no contexto educacional no sentido de se ter sujeitos ativos.

Por assim ter sido, podemos dizer que fomos ao encontro de nossa hipótese inicial, uma vez que, apesar de algumas escolas brasileiras cuja proposta pedagógica se engendre em uma perspectiva democrática quanto à língua escrita, há um ensino envolvendo-a, e esse objeto de conhecimento é abordado não como mais um conteúdo escolar. Pelo contrário, é tratado como construção, indo ao encontro da epistemologia genética e de suas considerações (desdobramentos).

Quando nos propusemos ir a campo realizar a investigação aqui apresentada, pretendemos buscar nas Escolas Democráticas as bases, e não no construtivismo em si, os elementos da Teoria de Emilia Ferreiro, e encontramos isso nelas. Ou melhor, ela levou em conta os processos descobertos por Ferreiro, dando importância à aquisição da língua escrita de forma não fechada, mas essencialmente ativa e enquanto processo construtivo.

Há uma reflexão das implicações das pesquisas de Emilia Ferreiro para o ensino da língua escrita – preocupação essa indissolúvel, caso as pesquisas sejam levadas em conta no processo democrático. Dessa forma, existe verdadeiramente uma aspiração na prática em se trabalhar com a Psicogênese da língua escrita de Emilia Ferreiro, ainda que essa não forneça explicitamente o como fazer isso – ou seja, ainda que não exista um método.

Por que, então, as Escolas Democráticas se preocupam com as pesquisas de Emilia Ferreiro? Justamente por desejarem achar ou dar solução à questão da interação, que permeia todos os procedimentos do ambiente escolar, também nas e para as atividades da língua escrita. Assim, embora a nossa intenção inicial não tenha sido a questão da interação, ela ressaltou nos dados coletados, possibilitando-nos, inclusive, essas reflexões decorrentes.

Outra questão é sobre o motivo de escolherem Emilia Ferreiro dentre tantos autores que abordam a temática. Isso se dá simplesmente porque há tendências que se coincidem, principalmente quando se tem os mesmos princípios.

Assim, apesar de não existir um método ou até mesmo uma receita que seja decorrente das descobertas de Emilia Ferreiro acerca da psicogênese da língua escrita, ao contrário do que imaginávamos, a Teoria de Ferreiro é abrangentemente levada em conta e utilizada para se pensar e planejar ações nas instituições analisadas, demonstrando haver uma ação intencional de trabalhar a psicogênese convertendo-a em uma prática pedagógica reflexiva, com um trabalho ativo e cooperativo juntamente com as crianças, facilmente pelas pretensões se coincidirem nos dois aspectos: tanto no teórico/conceitual, quanto no prático.

Como é realizada a organização do ensino-aprendizagem da língua escrita? Existe um espaço específico para esse ensino ou é transversal?

As escolas focos deste estudo possuem o levantamento de fundos financeiros, a natureza econômica e o contexto da comunidade participante, as propostas didáticos-pedagógicas completamente diferentes, desde a composição da equipe profissional, a constituição da gestão escolar, até o planejamento da rotina educacional, das atividades a serem desenvolvidas e das propostas de envolvimento dos alunos.

Além disso, possuem pouquíssimos pontos de contato. A possibilidade de tomada de decisões, a interação e a busca pela oportunidade de relações em que a cooperação predomine, as assembleias, o uso de portfólios para o registro das atividades e para o acompanhamento dos progressos alcançados, o papel desempenhado pelos educadores, a busca por coerência e consistência teórico-metodológico, e, sobretudo, o desenvolvimento da capacidade reflexiva sobre a língua escrita, e não simplesmente transmissiva, talvez sejam os exemplos análogos em ambas. As escolas demonstram estar convencidas acerca da psicogênese e, por isso, persistem em um trabalho de reflexão, sem serem contraditórias.

Não obstante, nas duas realidades, não é sobre o conteúdo, mas sobre a forma de proceder. É isso que também as difere, mas, ao mesmo tempo e sem ser contraditório, assemelha-as como sendo escolas democráticas. Tampouco faz que haja uma escola que seja *mais democrática que a outra*. Pelo contrário.

No ensino democrático, não há receita a ser seguida (bem ao encontro de duas das limitações dos estudos de caso – descritas por Gil [2009] –, que é o fato de serem difíceis de replicação – ou não serem padronizados – e de não favorecerem a generalização – cujo alcance não transcende ao grupo, organização ou comunidade em que os dados são coletados [p. 18]). O que foi (ou é) feito em uma pode não dar certo em outra realidade, pois se entende

que há especificidades em cada contexto que precisam e devem ser considerados e respeitados.

Outro aspecto levantado é o fato de as atividades que são utilizadas para a alfabetização em si serem “simples” e/ou “comuns”. É exata e principalmente isso que destaca a similaridade das escolas analisadas. Novamente, **não é sobre o conteúdo, é sobre a forma de proceder com ele**. Assim, o que faz o trabalho nos ambientes observados ser diferente é o clima do ambiente em si (BASTOS, 2019), a postura dos tutores (educadores) frente ao conhecimento e na missão de provocar desequilíbrios e proporcionar as tomadas de consciência necessárias ao progresso da conceitualização da língua.

É o olhar para o “conteúdo” da língua portuguesa e não o tornar disciplinador, engessado, tratado apenas como forma transmissiva. Entendê-lo como um tipo de conhecimento específico, que possui um progresso em e para a sua aquisição, e entender que essa evolução não acontece do dia para a noite, como em um passe de mágica.

Requer, dessa forma, paciência e respeito – ao encontro de todas as demais propostas e relações desenvolvidas no ambiente escolar e extraescolar. Para ser efetivo, não dá para se contar com a sorte ou com o espontaneísmo, da mesma forma que não se pode despejar sobre os adultos da relação (no caso os educadores/professores) o múnus da aprendizagem dos educandos.

No caso singular da aquisição da língua escrita, é imprescindível a tomada de consciência por parte dos educadores acerca dos processos intrínsecos da aprendizagem (sobretudo desse tipo de linguagem, a escrita – a saber). Como resultado, o desempenhar de sua função de maneira coerente a todo processo também é inegociável, para que tenhamos práticas pedagógicas conscientes, intencionais e coerentes em um ambiente livre, acolhedor, respeitador e responsável. “Democrático”.

Acreditamos que, conforme apresentamos acerca da trajetória da história da chegada e implementação do construtivismo nos meios oficiais e acadêmicos, ainda hoje, observamos que, em uma grande abrangência das realidades escolares, quando há ataques à teoria de Emilia Ferreiro: *convidam-na para um café, usam-na apenas para a avaliação das hipóteses de escrita, e depois se despedem novamente e voltam para suas práticas tradicionais de transmissão e passividade por parte do aluno*.

E isso também, por quê? Como ocorriam as formações dos professores? Iam ao encontro dos pressupostos da teoria construtivista ou de outras epistemologias? Respondemos que de outras metodologias, sobretudo a empirista. Quando retornassem para

suas escolas, era para os professores irem para suas salas de aulas e “agirem de forma construtivista”. Porém, como dar algo que não se tem/não se recebeu/vivenciou?

Para Singer (2017), o protagonismo deve ser o início para todas as relações encontradas no contexto escolar, e não somente entre e/ou para os estudantes. O protagonismo, assim, tem de ser vivenciado por parte tanto dos estudantes, da família e – por que não? –, dos profissionais da educação. O foco é colocar os sujeitos no centro do processo educativo, compreendendo-os como protagonistas de sua própria vida, de seu território e do mundo.

No entanto, para que o protagonismo do estudante se realize, é preciso (quase que imprescindível também) que seu educador seja protagonista do próprio trabalho. Pois, para a autora, o educador é autor, visto que acompanha trajetórias singulares às quais dedica atenção de pesquisador, busca recursos diversos, cria cotidianamente novas possibilidades. É justamente isso o que significa protagonismo do educador.

Nesse entendimento, o papel do educador, assim como buscamos discutir anteriormente, não é o de transmitir conhecimentos, mas o de criar e oferecer condições que potencializem a aprendizagem e o desenvolvimento integral de seus estudantes. É necessário que os adultos se desprendam da angústia pelo controle total e absoluto dos passos e das expressões das crianças. Somente assim, a **interação** – também por meio do **debate** – e a **possibilidade de fazer escolhas** serão grandes aliados para que o protagonismo possa florescer.

O que há na educação tradicional, infeliz e justamente, é uma poda: dos educadores e das crianças. Ambos não podem falar, não podem escrever espontaneamente, não podem ser protagonistas.

Compreendemos que toda prática de ensino reflete a concepção de conhecimento do professor, assim como sua epistemologia. A forma de lidar com o ensino e, conseqüentemente, planejar o agir pedagógico está exatamente relacionada com a epistemologia que adota e embasa sua postura – até mesmo de forma inconsciente, e retrata de maneira clara a compreensão que se tem de como os alunos aprendem.

Uma dentre as implicações do presente trabalho envolve o grande desafio, em massa, de se possibilitar tomadas de consciência por parte (primeira) dos professores, a fim de promover uma ruptura com os modelos de ensino menos progressistas (muito presentes nos contextos escolares brasileiros) que estão incorporados desde as suas formações iniciais. Dessa forma, destacamos a necessidade de se pensar sobre alguma proposta de/para a formação (inicial e/ou continuada), conceitual e didática, do pedagogo, levando em conta a

necessidade de total reformulação não somente didática, mas – sobretudo – conceptual do professor alfabetizador, como possibilidade para que possa tomar consciência de sua ação profissional e, quando necessário, reconstruí-la, por meio do processo de ação/reflexão.

Por fim – quiçá –, pensarmos em políticas públicas, de trabalho pedagógico e curriculares (reformas e novas propostas), em termos de escrita, não como proposta de disciplina, mas como educação democrática – que viabilizem não somente as referidas formações, como também novas iniciativas/propostas de educação democrática em ampla escala.

Em síntese, transformar a educação para que ela possa realmente ser para todos: de forma inclusiva, emancipatória e autônoma. Isso, para que também sejam possibilitadas (segundo) aos educandos as suas tomadas de consciência sobre os processos e mecanismos da língua que já domina de forma tão pessoal e devida. Atividades que levem em conta a consciência fonológica da língua oral e sua aplicabilidade na expressão escrita não podem ser desconsideradas.

Destarte, concluímos que as escolas democráticas cumprem o seu papel: instigam, ou, como diz a epígrafe do segundo capítulo, “são asas”. De uma forma (como na **primeira escola**) ou de outra (como na **segunda escola**), as crianças têm voz: expressam-se de inúmeras formas. São participantes ativos. Por meio da linguagem oral ou da língua escrita, desempenham o seu protagonismo. São, de fato, protagonistas (SINGER, 2017).

Se o desejo for o de uma formação integral (não somente cognitiva, mas afetiva, social, física) de qualidade, que vise a inovação ou até mesmo renovação educacional/pedagógica, e que supere as velhas e tradicionais práticas que permeiam a educação (há séculos) – reprodutora de hábitos e de verdades dadas –, e colabora com a emancipação dos sujeitos.

Que o presente trabalho contribua para a ampliação desse tipo de proposta de trabalho – sobretudo no e sobre o modelo de Educação Democrática, seja no âmbito de produções acadêmicas (não somente, porque, no percurso de construção da pesquisa, identificamos uma escassez de estudos que a consideram), ou das práticas inspiradoras e alternativas de educação (justamente porque acreditamos ser essa maneira de educação a mais coerente e que possibilita uma formação mais humana aos envolvidos). Que assim seja.

REFERÊNCIAS

- ARRAES, Jarid de. **As lendas de Dandara**. Belo Horizonte: De Cultura, 1969.
- ASSIS, Orly Zucatto Mantovani. **Alfabetização**. Campinas: Laboratório de Psicologia Genética, s.d.
- BAPTISTA, Pedro Ivo Ferreira Carreira. **Do Papel ao E-Book: uma história social dos suportes da informação**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Biblioteconomia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- BASTOS, Clarisse Zan de Assis. **Clima escolar: estudo de caso em uma escola democrática do estado de São Paulo**. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2019.
- BECKER, Fernando. Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos. In: _____. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- _____. Ensino e pesquisa: qual a relação? In: BECKER, F; MARQUES, T. B. I. (Org.) **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 6-16.
- BIDÓIA, Juliana Freire; MORAIS, Alessandra de. Renovação educacional: história, movimentos e ressignificação na formação continuada de educadores e educadora. Cap. 6. In: BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; ALVES, Cristiane Paiva. (Orgs). **Humanização e educação integral: refletindo sobre rotas alternativas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Lei n. 9.394/96. 20 de dez. 1996.
- BRUNATTI, Cilmar Cristina Rodrigues Mayoral; MORAIS, Alessandra de. Aprendizagem Cooperativa em um primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública. Cap. 4. p. 99-131. In: MORAIS, Alessandra de; et al. (Orgs). **Aprendizagem cooperativa: fundamentos, pesquisas e experiências educacionais brasileiras**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.
- CARRARA, Kester (Org.). **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004.
- CHOMSKY, Noam. A propósito das estruturas cognitivas e de seu desenvolvimento: uma resposta a Piaget. In: PIATTELLI-PALMARINI, M. (Org.). **Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem: o debate entre Jean Piaget e Noam Chomsky**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix: Ed. da Universidade de São Paulo, 1983. p.50-73.
- COLELLO, Silvia Mattos Gasparian; LUIZE, Andréa. Aventura linguística. **Viver mente e cérebro: Emilia Ferreiro a construção do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Ediouro/São Paulo: Segmento-Dueto, 2005. (Coleção Memória da Pedagogia) n. 5).
- DEMO, Pedro. **Professor do Futuro e Reconstrução do Conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2004.

DONGO MONTOYA, Adrián Oscar. Prefácio. In: SASSO, Bruna Assem. **Pensamento, linguagem e língua escrita segundo a epistemologia genética: processos e construções análogos**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 11-16.

_____. Escolas democráticas e a Epistemologia Genética. In: **Schème** – Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas. v. 11. Número Especial. Marília, 2019. Disponível em: www.marilia.unesp.br/scheme. Acesso em: dez. 2019.

_____. **Teoria da aprendizagem na obra de Jean Piaget**. São Paulo: UNESP, 2009.

_____. **Piaget e a criança favelada: epistemologia genética, diagnóstico e soluções**. Petrópolis: Vozes, 1996.

EM COMUNIDADE. **Manifesto pela Educação** “Mudar a escola, melhorar a Educação: transformar um país”. Brasília, 01 out. 2013. Disponível em: <http://manifestopelaeducacao.blogspot.com/>. Acesso em: 15 abr. 2021.

FERREIRO, Emilia. Alfabetización digital: ¿De qué estamos hablando?. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 423-438, ago. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000200014>. Acesso em: 21 jun. 2018.

FERREIRO, Emilia; KRISCAUTZKY, Marina. La confiabilidad de la información en Internet: criterios declarados y utilizados por jóvenes estudiantes mexicanos. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 913-934, dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1517-97022014121511>. Acesso em: 21 jun. 2018.

_____. Evaluar la confiabilidad de la información en Internet: cómo enfrentan el reto los nuevos lectores de 9 a 12 años. **Perfiles educativos**, México, v. 40, n. 159, p. 16-34, mar. 2018. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000100016&lng=es&nrm=iso. Acesso em 21 jun. 2018.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: ARTMED, 1999. (Originalmente publicado em 1985).

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. ed. 42. Petrópolis: Vozes, 2014 (Original publicado em 1977).

_____. **Microfísica do poder**. 5. ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1985. (Original publicado em 1979).

FRIEDMANN, Adriana. Protagonismo infantil. Cap. 2. p. 40-45. In: LOVATO, Antonio; YIRULA, Carolina Prestes; FRANZIM, Raquel. (Org.) **Protagonismo: a potência de ação da comunidade escolar**. São Paulo: Ashoka/Alana, 2017.

FUSCO, Janaina Fernanda Gasparoto. Aprendizagem Cooperativa na transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental: uma perspectiva inclusiva. Cap. 8, p. 217-246. In: MORAIS, Alessandra de et al. (Orgs). **Aprendizagem cooperativa: fundamentos, pesquisas e experiências educacionais brasileiras**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

GOLDMANN, Lucien. Introducción general. In: GOLDMANN, L.; BLOCH, E.; KAHN, G.; DERRIDA, J.; ABRAHAM, N. **Las nociones de estrutura y génesis**. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión, 1975. p. 9-33 (Originalmente publicado em 1966).

GOULART, Beatriz. Protagonizar juntos: a escola como casa comum. Cap. 3. In: LOVATO, Antonio; YIRULA, Carolina Prestes; FRANZIM, Raquel. (Org.) **Protagonismo: a potência de ação da comunidade escolar**. São Paulo: Ashoka/Alana, 2017. p. 46-51.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MAIA, Francisane; MORAIS, Alessandra de. Educação em valores e Aprendizagem Cooperativa na escola: o outro ao meu lado para partilhar o conhecimento. Cap. 5. In: MORAIS, Alessandra de.et al. (Orgs). **Aprendizagem cooperativa: fundamentos, pesquisas e experiências educacionais brasileiras**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. p. 133-161.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. **A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. **Um estudo sobre o pensamento construtivista de Emilia Ferreiro sobre alfabetização**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

_____. Emilia Ferreiro (1935-) e a psicogênese da língua escrita. In: MORTATTI, M. R. L., et al. (Orgs). **Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil [online]**. São Paulo: Editora UNESP, 2015, p. 245-275.

CAPOVILLA, Fernando Perfil: Dissonância na alfabetização. [Entrevista concedida a] MENEZES, Cynara. **FolhaOnline**. 2003. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u644.shtml>. Acesso em: 03 jan. 2021.

MORAIS, Alessandra de.et al. (Orgs.). **Aprendizagem cooperativa: fundamentos, pesquisas e experiências educacionais brasileiras**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.

MORAIS, Alessandra de; BARBOSA, Laís Marques. Aprendizagem Cooperativa: conceitos básicos, fundamentação, elementos essenciais, técnicas e métodos. Cap. 1. In: MORAIS, Alessandra de.et al. (Orgs). **Aprendizagem cooperativa: fundamentos, pesquisas e experiências educacionais brasileiras**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. p. 25-26.

MORAIS, Mariana Lopes de; BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael. Erigindo a Aprendizagem Cooperativa subsidiada pela Psicologia Genética. Cap. 2. In: MORAIS, Alessandra de.et al. (Orgs). **Aprendizagem cooperativa: fundamentos, pesquisas e experiências educacionais brasileiras**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. p. 57-78.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova/>. Acesso em: 14 abr. 2021.

MORAIS, Artur Gomes. **Como eu ensino sistema de escrita alfabética**. 6.^a impressão. São Paulo: Melhoramentos, 2016.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: (São Paulo / 1876-1994). São Paulo: UNESP, 2000.

_____. Os órfãos do construtivismo. In: **RIAEE** – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 11, n. esp. 4, p. 2267-2286, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riace.v11.n.esp4.9193>. Acesso em: 03 jan. 2021.

PEDROSO, Mila Zeiger; ALVES, Cristiane Paiva. Práticas de uma escola que busca efetivar ações transformadoras para uma gestão democrática. Cap. 14. In: BATAGLIA, Patricia Unger Raphael; ALVES, Cristiane Paiva (Orgs). **Humanização e educação integral refletindo sobre rotas alternativas**. Cap. 14. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 297-312.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2006. (Original publicado em 1966).

PIAGET, Jean. **O desenvolvimento das quantidades físicas na criança**: conservação e atomismo por Jean Piaget e Bärbel Inhelder. Tradução de Christiano Monteiro Oiticica. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar; Brasília: INL, 1975a.

_____. **Para onde vai a educação?** Trad. Ivette Braga. 3. ed. Rio de Janeiro: UNESCO, 1975b. (Originalmente publicado em 1948).

_____. **A tomada de consciência**. São Paulo: Melhoramentos, EDUSP, 1977.

_____. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987. (Originalmente publicado em 1936).

_____. **Seis estudos de psicologia**. 5. reimpressão. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. (Originalmente publicado em 1964).

_____. **A formação do símbolo na criança**: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 4. ed. Reimpressão. Rio de Janeiro: LTC, 2014. (Originalmente publicado em 1945).

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. **Problemas da abordagem piagetiana em educação**: Emília Ferreiro e a alfabetização. (Dissertação de Mestrado) – PG em Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1991.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1968.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. Com aquarelas do autor. Trad. Dom Marcos Barbosa. Rio de Janeiro: Pocket Ouro, 2008. (Original de 1943).

SAMPAIO, Adovaldo Fernandes. **Letras e memória**: uma breve história da escrita. Cotia: Ateliê Editorial, 2009.

SANFELICE, José Luís. O manifesto dos educadores (1959) à luz da história. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 542-557, maio/ago., 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a13v2899.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2021.

SASSO, Bruna Assem. **Pensamento, linguagem e língua escrita segundo a Epistemologia Genética**: processos e construções análogos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

_____. **A linguagem egocêntrica em Vigotski e Piaget**: representações de professoras e implicações educacionais. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

SINGER, Helena. **República de crianças**: sobre experiências escolares de resistência. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

_____. Pelo protagonismo de estudantes, educadores e escolas. Cap. 1. In: LOVATO, Antonio; YIRULA, Carolina Prestes; FRANZIM, Raquel. (Org.) **Protagonismo**: a potência de ação da comunidade escolar. São Paulo: Ashoka/Alana, 2017. p. 14-21.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

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

TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana. (Orgs). **Além da alfabetização**: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. 4. ed. São Paulo: Ática, 1999.

VASCONCELOS, Mário Sérgio. **A difusão das ideias de Piaget no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

WEISZ, Telma; SANCHEZ, Ana. **O diálogo entre ensino e aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.

WREGGE, Mariana Guimarães. **Escolas democráticas**: um olhar construtivista. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2012.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed., Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE

1 Carta de anuência

Autorização das Instituições onde serão realizadas as Pesquisa

Estamos realizando uma pesquisa na Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – campus de Marília-SP, intitulada “**Aquisição psicogenética da escrita alfabética e sua construção histórica:** relações e implicações epistemológicas de uma educação democrática” e gostaríamos que participassem da mesma. O objetivo desta pesquisa é investigar como se dá a aquisição da língua escrita por crianças que participam de uma proposta de educação democrática. Tendo em vista que vocês têm essa proposta de educação diferenciada, vimos por meio deste solicitar vossa autorização. No caso de não aceitarem ou desistirem em qualquer fase da pesquisa, fica assegurado que não haverá nenhum prejuízo. Mas se aceitarem participar deste projeto de pesquisa, gostaríamos que soubessem que: serão realizadas filmagens das atividades desenvolvidas nas rotinas das turmas, além de também serem de nosso interesse fazer observações e entrevistas sobre essas atividades com as crianças, professores, e demais profissionais da escola/instituição. A divulgação dos resultados será para fins científicos como em revistas, congressos, videoaulas, etc.; o uso das imagens não terá a identificação dos sujeitos, preservando com isso a identidade dos participantes.

Eu, _____, portador do RG _____, responsável pela instituição de ensino _____, autorizo a participar da pesquisa intitulada “**Aquisição psicogenética da escrita e sua construção histórica:** relações e implicações pedagógicas e epistemológicas de uma educação democrática”, a ser realizada na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – campus de Marília-SP. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorram quaisquer prejuízos físicos ou mentais. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Certos de que pode contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do telefone (14) 9.9164-1221 (Bruna Sasso), e/ou (14) 3402-1371 (Departamento de Psicologia da Educação – falar com professor Adrián).

Responsável pela pesquisa: Bruna Assem Sasso dos Santos.

Autorizo, _____

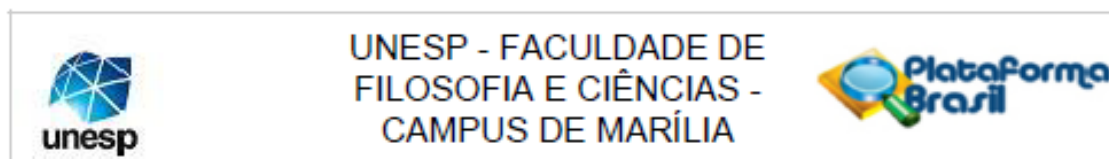
Data: _____ / _____ / _____

2 - Roteiro para observação e entrevistas semiestruturadas

- Como é a organização do trabalho pedagógico?
- Quem planeja os conteúdos ou atividades a serem cumpridos?
- As crianças participam da elaboração ou têm a chance de escolher as atividades que vão desempenhar?
- E se não quiserem fazer?
- Quais são os autores que inspiram a prática pedagógica na escola?
- A teoria de Emilia Ferreiro é levada em conta? Em que sentido?
- Como é/são realizada(s) a(s) avaliação(ões) das crianças?
- Utilizam reprodução de atividades (impressas ou xerox, por exemplo)?
- Acreditam que a aprendizagem ocorre de que forma?
- Priorizam a transmissão?
- Qual a ocupação (primária ou secundária) do interesse das crianças?
- Qual é a reputação da escola com os alunos que se formam/saem e vão para outras?

ANEXO

1 Parecer do Projeto



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A AQUISIÇÃO PSICOGENÉTICA DA ESCRITA E SUA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA: RELAÇÕES E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS E EPISTEMOLÓGICAS DE UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA.

Pesquisador: BRUNA ASSEM SASSO DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 26801219.0.0000.5406

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.850.280

Apresentação do Projeto:

De acordo com as normas.

Porém, deveria ser realizada revisão ortográfica e gramatical.

Objetivo da Pesquisa:

Claro e apresenta a proposta do projeto.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Importante para a compreensão da psicogênese da aprendizagem no que tange à língua escrita.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

De acordo com as normas.

Recomendações:

Fazer correções ortográficas e gramaticais. (em demais trabalhos).

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP da FFC da UNESP de MARÍLIA, em reunião ordinária de 19/02/2020, após acatar o parecer

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737

Bairro: Campus Universitário

UF: SP **Município:** MARÍLIA

Telefone: (14)3402-1346

CEP: 17.525-900

E-mail: cep.marilia@unesp.br



Continuação do Parecer: 3.850.280

do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 486/2012, 510/2016 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa, resolve APROVAR o projeto de pesquisa A AQUISIÇÃO PSICOGENÉTICA DA ESCRITA E SUA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA: RELAÇÕES E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS E EPISTEMOLÓGICAS DE UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1273870.pdf	04/12/2019 15:44:27		Aceito
Folha de Rosto	FolhaRostoAssinada.pdf	04/12/2019 15:40:15	BRUNA ASSEM SASSO DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA.docx	03/12/2019 20:02:54	BRUNA ASSEM SASSO DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Escola_Publica.pdf	03/12/2019 19:54:03	BRUNA ASSEM SASSO DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Escola_Privada.pdf	03/12/2019 19:53:46	BRUNA ASSEM SASSO DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_participantes_modelo.docx	03/12/2019 19:53:09	BRUNA ASSEM SASSO DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_instituicao_modelo.docx	03/12/2019 19:52:45	BRUNA ASSEM SASSO DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737

Bairro: Campus Universitário

CEP: 17.525-900

UF: SP

Município: MARÍLIA

Telefone: (14)3402-1346

E-mail: cep.marilia@unesp.br



UNESP - FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -
CAMPUS DE MARÍLIA



Continuação do Parecer: 3.850.280

MARILIA, 20 de Fevereiro de 2020

Assinado por:
CLAUDIO ROBERTO BROCANELLI
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737

Bairro: Campus Universitário

CEP: 17.525-900

UF: SP

Município: MARILIA

Telefone: (14)3402-1346

E-mail: cep.marilia@unesp.br