

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”
- UNESP –
Campus de Marília

Josana Ferreira Bassi de Moura

INSUCESSO DOS ALUNOS EM LEITURA/ESCRITA:

**As pesquisas de Ferreiro e o construtivismo piagetiano poderiam
ser apontados como causa?**

MARÍLIA
2009

Josana Ferreira Bassi de Moura

**INSUCESSO DOS ALUNOS EM LEITURA/ESCRITA:
As pesquisas de Ferreiro e o construtivismo piagetiano poderiam
ser apontados como causa?**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Filosofia e Ciências, campus de Marília, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração 1: Ensino na Educação Brasileira, sob a orientação do Professor Doutor Adrián Oscar Dongo Montoya.

MARÍLIA

-2009-

Moura, Josana Ferreira Bassi de

M929i Insucesso dos alunos em leitura/escrita : As pesquisas de Ferreiro e o construtivismo piagetiano poderiam ser apontados como causa? / Josana Ferreira Bassi de Moura. – Marília, 2009. 234 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2009.

Bibliografia: f. 226-230.

Orientador: Prof. Dr. Adrian Oscar Dongo Montoya

1. Psicologia. 2. Construtivismo (Educação). 3. Leitura. 4. Escrita. 5. Aprendizagem. I. Autor. II. Título

CDD 370.152

Josana Ferreira Bassi de Moura

**INSUCESSO DOS ALUNOS EM LEITURA/ESCRITA:
As pesquisas de Ferreiro e o construtivismo piagetiano poderiam
ser apontados como causa?**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Filosofia e Ciências, campus de Marília, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração 1: Ensino na Educação Brasileira, sob a orientação do Professor Doutor Adrián Oscar Dongo Montoya.

Aprovação: em 04 de fevereiro de 2009.

Membros da Banca Examinadora:

Prof. Dr. Adrián Oscar Dongo Montoya (UNESP – campus de Marília)
(Orientador)

Prof.^a Dr.^a Orly Zucatto Mantovani de Assis (UNICAMP)

Prof.^a Dr.^a Maria Suzana S. Menin (UNESP – campus de Pres. Prudente)

DEDICATÓRIA

Para os meus amores:

- ❖ Meus pais, a quem tenho dedicado todas as minhas conquistas, e que se foram enquanto eu realizava esta pesquisa;
- ❖ Nando, Carolina e Guigo, presentes que eu não mereço, com quem tenho dividido as alegrias e tristezas de todos os empreendimentos e de quem recebo apoio incondicional.

Agradecimentos

- Ao Professor Doutor Adrián O. D. Montoya por ter me apresentado o sistema teórico de Piaget e por ter confiado em mim, permitindo-me o acesso ao mestrado;
- Aos membros da Banca de Qualificação e de Defesa pelas valiosas contribuições;
- Ao CNPQ pelo apoio financeiro;
- A cada um dos colegas do GEPEGE (Grupo de Estudo e Pesquisa de Epistemologia Genética e Educação) por todas as trocas realizadas nas muitas horas até aqui dedicadas ao estudo da obra de Piaget. E, de forma muito especial, aos amigos Luciana (ex-aluna, quase filha, que me trouxe ao GEPEGE), Antônio Reis (que me ajudou a desatar vários nós), Inaiara, Eliane, Ricardo, Vicente, Caio, Ivone, Carla, Calu, pessoas muito especiais com quem pude dividir mais de perto as dificuldades enfrentadas;
- Aos professores das disciplinas cursadas pela excelência do trabalho realizado;
- À Secretaria Municipal de Educação de Ourinhos que me permitiu o acesso às escolas e às professoras que concordaram em participar da pesquisa;
- Às minhas irmãs, Mara e Raquel, por toda a ajuda e pelo aconchego que me proporcionaram;
- Ao meu marido e aos meus filhos de quem este trabalho roubou um tempo precioso e sem retorno.

A todos entrego a enorme alegria de me saber capaz de mais esta conquista. Muito obrigada!

MÃOS DADAS

*Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.*

*Não serei o cantor de uma mulher, de uma história,
não direi os suspiros ao anoitecer à paisagem vista da janela,
não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida,
não fugirei para as ilhas nem serei raptado por serafins.*

*O tempo é a minha matéria,
O tempo presente,
Os homens presentes,
A vida presente.*

Carlos Drummond de Andrade

Resumo:

MOURA, J. F. B. de. **Insucesso dos alunos em leitura/escrita: as pesquisas de Ferreiro e o construtivismo piagetiano poderiam ser apontados como causa?** 2009. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Campus de Marília.

Decorridos vinte anos da publicação no Brasil de *Psicogênese da língua escrita*, de Emília Ferreiro e dez anos da adoção da teoria construtivista pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, temos constatado resultados que apontam para um insucesso dos alunos em relação ao ensino/aprendizagem de leitura/escrita. A teoria construtivista teria se mostrado inadequada para o enfrentamento da questão? Poderíamos apontá-la como causadora do insucesso dos alunos em relação às práticas de leitura/escrita? Deveríamos desconsiderar a *revolução conceitual* de Emília Ferreiro, voltar-lhe as costas e reconhecer como mais adequada a volta ao método fônico? Os professores teriam compreendido, verdadeiramente, e posto em ação, os pressupostos de Ferreiro, apoiando neles as práticas escolares de ensino/aprendizagem de leitura/escrita? Ou tê-los-iam compreendido como um novo método de ensino ou novo teste para a avaliação da maturidade dos alunos com vistas à sua classificação? Por que é que a divulgação da proposta construtivista de Ferreiro não resultou ainda em melhor desempenho dos alunos nas práticas de leitura/escrita? Esta investigação procurou compreender as prováveis razões do insucesso dos alunos em leitura/escrita e sua relação com as propostas construtivistas de Emília Ferreiro. Foram realizadas entrevistas e sessões de observação da sala de aula, com 20 professores do Ensino Fundamental I, de seis escolas municipais da cidade de Ourinhos, com melhor ou pior desempenho na Prova Brasil 2005. A partir da análise da Bibliografia e com base no questionamento de professores e na observação desses e de seus alunos durante atividades realizadas em sala de aula, pretendeu-se conhecer e analisar a concepção subjacente às práticas, e as próprias práticas adotadas para o ensino/aprendizagem de leitura/escrita. Concluiu-se que os professores possuem uma concepção não-construtivista (empirista ou inatista/apriorista) de ensino/aprendizagem e que não se apóiam, de fato, nas pesquisas de Ferreiro. Assim sendo, não seria possível atribuir o insucesso dos alunos em leitura/escrita, segundo evidências das avaliações oficiais, nem ao “construtivismo” nem às descobertas de Ferreiro.

Palavras-chave: Psicologia, construtivismo, ensino/aprendizagem de leitura/escrita, insucesso em leitura/escrita, alfabetização, escola pública, cotidiano escolar.

Abstract

MOURA, J.F.B de. **A study of student's lack of success in reading and writing: Could Ferreiro's researches and Piaget's constructivism be considered the cause?** Dissertation (Master's Degree). 2009. School of Philosophy and Science – Unesp – Marília. São Paulo State - Brazil.

Twenty years after the “Psicogênese da língua escrita” was published, in Brazil by Emília Ferreiro, and ten years after the constructivism theory was adopted, as part of Brazil's “Parameters for National Syllabuses”, the results obtained have pointed to a worse performance in teaching and learning with regards to reading and writing. Therefore, we might ask, has the constructivism theory proved itself inadequate for the job? Could we point it out as being a cause of student's lack of success as to reading and writing? Should we put Emília Ferreiro's “conceptual revolution” to one side, turn our backs on it, and admit that it would be better to go back to the previously used phonic method. Had the teachers understood correctly and applied all that had been proposed by Ferreiro? Were they using these tools correctly to support their school activities, of teaching and learning of reading and writing? Or did they understand it to be a kind of new method of teaching or a sort of evaluation test that tested the students' maturity, with a view to their classification? Why after the publishing of Ferreiro's constructivism proposal haven't the student's performances improved, with regards to reading and writing? This study attempts to highlight the probable reasons for the student's lack of success in reading and writing, and its relation to Emília Ferreiro's constructivism proposals. Interviews were made as well as sit in class observation were done, with twenty teachers at six Fundamental Level 1 schools in the town of Ourinhos, SP State . The schools chosen were those that had been awarded the best and the worst performance rating in the Brazilian Governments year 2005 test (Prova Brasil). Based on the analysis of literature and the replies given, as well as by watching the way teachers performed in class, it was intended to get to understand and analyse the concepts proposed when compared to the actual practices performed in the classes with students learning reading and writing. The conclusion as to these studies showed that the teachers have a non-constructivist concept of teaching and learning as to reading and writing. They believe that a child learns by what it hears through explanations in class or that the child's intelligence is predetermined, that means that they do not apply Ferreiro's researches. To sum up, it is not possible to attribute the students' lack of success in reading and writing, revealed by official tests, as being due neither to constructivism nor by Ferreiro's researches.

Keywords: Psychology, Constructivism, teaching/learning in reading/writing, weak level of reading and writing, literacy, public government schools, school routines.

Lista de Siglas

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

GEI – Grupo de Estudos Intensivos (para os alunos)

GEPEGE – Grupo de Estudos e Pesquisa em Epistemologia Genética e Educação

GINI – Índice para a desigualdade na distribuição de renda

HE – Horário de Estudos (para os professores)

HTPC – Horário de Trabalho e Planejamento Coletivos (para os professores)

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NSEC – Nível Sócio-Econômico-Cultural dos Alunos

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIB – Produto Interno Bruto

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PROFA – Programa de Formação de Alfabetizadores

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

UNESCO – Organização Educacional Científica e Cultural das Nações Unidas

Lista de Tabelas e Quadros

A- Tabelas

Tabela 1 –	Proporção de alunos de nível sócio-econômico e cultural (NSEC) alto nos diferentes níveis de proficiência	41
Tabela 2 –	Países participantes do Pisa 2000: indicadores econômicos e sociais	43
Tabela 3 –	Evolução das taxas de analfabetismo entre as pessoas de 15 anos e mais	44
Tabela 4 –	Resultado em Leitura: média geral e intervalo de confiança da média dos diversos países	45
Tabela 5 –	Relação escolas da rede/escolas abordadas	107
Tabela 6 –	Número de professores por instituição de ensino	108
Tabela 7 –	Quantidade de professores abordados em cada série	108
Tabela 8 –	Quadro de professores por escolas	108
Tabela 9 –	Idade dos professores entrevistados	112
Tabela 10 –	Tempo de magistério dos professores entrevistados	113
Tabela 11 –	Gênero (sexo) dos professores entrevistados	113
Tabela 12 –	Formação Superior	113
Tabela 13 –	Formação dos professores	114
Tabela 14 –	Nível de satisfação obtido com o trabalho	114
Tabela 15 –	Classificação dos professores segundo a atividade que desenvolvem como leitores	114
Tabela 16 –	Hábitos de leitura	115
Tabela 17 –	Facilidade Para Escrever	115
Tabela 18 –	Professores em jornadas em uma ou mais escolas e em outros trabalhos	115
Tabela 19 –	Você poderia me dizer o que é ser professor de escola fundamental?	119
Tabela 20 –	Ensinar tem a ver com aprender? Qual é a relação que existe?	120
Tabela 21 –	Quando podemos dizer que a criança aprendeu a ler/escrever?	124
Tabela 22 –	Podemos dizer que existe fracasso no ensino de leitura/escrita no Brasil?	128
Tabela 23 –	Que seria construção dos conhecimentos na escola?	134
Tabela 24 –	O que as crianças precisam fazer para construir seus conhecimentos?	136
Tabela 25 –	No caso da língua escrita, como a criança faz para adquirir esse conhecimento?	139
Tabela 26 –	Como o professor trabalha leitura/escrita numa aula construtivista?	142
Tabela 27 –	De que forma você tomou conhecimento das pesquisas de Emília Ferreiro?	147
Tabela 28 –	Você diria que essa forma de acesso foi satisfatória? Por quê?	147
Tabela 29 –	A partir das pesquisas de Emília Ferreiro, como a alfabetização passou a ser compreendida?	150
Tabela 30 –	O que a pesquisa de Ferreiro revelou sobre a aquisição da escrita pela criança?	152
Tabela 31 –	Que implicações essas pesquisas tiveram para a alfabetização de crianças?	154

Tabela 32 –	Sobre leitura, especificamente, o que as pesquisas de	
	Ferreiro revelam?	156
Tabela 33 –	É possível retirar, das pesquisas de Ferreiro, aspectos relativos	
	à produção de textos pelas crianças na escola?.....	157
Tabela 34 –	Quando você trabalha com leitura/escrita em sala de aula, você	
	leva em conta as pesquisas de Ferreiro? Em que situações?	
	Que aspectos das pesquisas de E. Ferreiro você acha mais	
	importantes para a sua prática? Quais os mais questionáveis?	160

B- Quadros

Quadro 1 –	Organização e uso do espaço da sala de aula e dos materiais	
	escolares	163
Quadro 2 –	Gestão da sala de aula	167
Quadro 3 –	Práticas de leitura/escrita	175
Quadro 4 –	Relações interpessoais	179
Quadro 5 –	Respostas dos professores L2 e J3 às perguntas do eixo nº 1	194
Quadro 6 -	Respostas dos professores L2 e J3 às perguntas do eixo nº 2	196
Quadro 7 -	Respostas dos professores L2 e J3 às perguntas do eixo nº 3	198
Quadro 8 -	Respostas dos professores L2 e J3 às perguntas do eixo nº 4	200

SUMÁRIO

1 – INTRODUÇÃO	15
2 - Revisão histórica das práticas de leitura/escrita e de sua escolarização	23
2.1 - A escrita: alguns aspectos históricos	23
2.2 - O ensino da escrita na escola	26
2.3 - Um tipo de alfabetização para cada momento histórico	28
2.4 - A transformação da alfabetização em objeto de conhecimento científico	31
2.5 - A persistência histórica do analfabetismo pleno, acrescido do analfabetismo funcional no Brasil	39
3 - A epistemologia genética de Jean Piaget, base conceitual para as pesquisas de Ferreiro	49
3.1 - Pensamento e linguagem.....	49
3.2 - Os esquemas de ação do período sensório-motor.....	50
3.3 - A capacidade de representar.....	55
3.4 - A aquisição da linguagem.....	57
3.5 - A insuficiência da linguagem para a inteligência operatória	62
3.6 - O aperfeiçoamento da inteligência pela linguagem	63
3.7 - Aprendizagem e conhecimento	66
3.8 - O pensamento piagetiano e as questões pedagógicas	68
4 - As pesquisas de Ferreiro e o chamado “construtivismo”	75
4.1 - A “revolução conceitual” de Emília Ferreiro	75
4.1.1 - As pesquisas de Ferreiro: <i>Psicogênese da Língua Escrita</i>	78
4.1.2 - <i>Psicogênese da Língua Escrita</i> : aspectos relativos à leitura.....	83
4.1.3 - A divulgação das pesquisas para os professores.....	88
4.2 - O chamado “construtivismo”: a oportunidade de transformar o discurso pedagógico em ciência.	91
4.2.1. – Opções metodológicas apoiadas numa concepção construtivista	96
4.2.1.1 - Papel do professor e do aluno	97
4.2.1.2 - Organização dos conteúdos.. ..	97
4.2.1.3 - Formas de agrupamentos de alunos	98
4.2.1.4 - Distribuição do espaço e do tempo na sala de aula	98
4.2.1.5 – Avaliação	99
4.2.2 - Em resumo	99
5 - Metodologia da Pesquisa	103
5.1 - Tema e Problema	103
5.2 - Hipótese Investigativa	103
5.3 – Objetivos	104
5.3.1 – Geral	104
5.3.2 – Específicos	104
5.4 - A pesquisa qualitativa	104
5.5 - O contexto	105
5.5.1.- Escolha do local	105

5.5.2. - A cidade	106
5.5.3.- As escolas	106
5.5.4 - Sujeitos da Pesquisa	107
5.6 - Instrumentos de coleta de dados	109
5.6.1 - As entrevistas	109
5.6.1.1 - Os eixos temáticos das entrevistas	110
5.6.2 - A observação	111
5.6.2.1 – Os eixos temáticos da observação	111
5.7 - Procedimentos éticos necessários	112
5.8 - Caracterização dos Professores	112
6 - Análise dos resultados.....	117
6.1 - Apresentação dos Resultados das Entrevistas	117
6.1.1 - Eixo temático nº 1 – Concepções dos professores sobre ensino/aprendizagem	117
6.1.2 - Eixo temático nº 2 – Razões do insucesso dos alunos em leitura/escrita	126
6.1.3 - Eixo temático nº 3 - Construtivismo	130
6.1.4 - Eixo temático nº 4 - As pesquisas de E. Ferreiro	143
6.2- Apresentação dos Resultados das Observações	162
6.2.1 - 1º Eixo temático: Organização do espaço da sala de aula	162
6.2.2 - 2º eixo temático: Gestão da sala de aula	167
6.2.3 - 3º eixo temático: Práticas de leitura e de escrita	175
6.2.4 - 4º eixo temático: Relações interpessoais	179
7 – Discussão	185
7.1 – Considerações Gerais	185
7.2 – Os professores têm uma concepção de ensino/aprendizagem não-construtivista	185
7.3 – Um olhar horizontal sobre o discurso de dois professores prototípicos	194
7.4 – A observação da prática: dissonâncias entre o discurso e a ação?	205
7.5 – A relação: escola/professor/Prova Brasil	213
7.6 – Há diferenças nas concepções dos professores	215
7.6.1 – As diferenças observadas entre os professores de 1ª a 4ª séries ...	215
7.7 – Em resumo	218
CONSIDERAÇÕES FINAIS	221
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	226
APÊNDICES	231
Apêndice A) Roteiro de Observação	231
Apêndice B) Roteiro da Entrevista	233

1 - Introdução

Apesar de inúmeros debates, incansáveis polêmicas, pesquisas recorrentes sobre o tema, passam os anos, mudam os governos, as recomendações do Ministério da Educação (MEC), mas a constatação é a mesma: alunos já alfabetizados, isto é, *supostamente* já no domínio tanto da base alfabética quanto das práticas sociais de leitura/escrita, continuam apresentando resultados insatisfatórios em provas oficiais como as do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Prova Brasil. Por isso, é necessário investigar as suas causas e compreender os processos que os produzem.

Como se sabe, os atuais Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), formulados pelo MEC, têm como base as pesquisas de Emília Ferreiro sobre a aquisição da leitura/escrita, em relação à qual a autora propõe um ensino simultâneo. Exames como os do ENEM, realizados ao final do ensino médio, a Prova Brasil, realizada ao final da 4ª e 8ª séries e o SAEB, para avaliação da educação básica, colocados em prática após anos de adoção das pesquisas e dos estudos da pesquisadora argentina, têm apontado o insucesso dos alunos em leitura/escrita. Frequentemente se atribui esse insucesso à prática do chamado “construtivismo”.

Em razão disso, nos colocamos as seguintes questões: será que as pesquisas de Emília Ferreiro, adotadas pelos PCNs como proposta de revisão das práticas de ensino/aprendizagem de leitura/escrita, foram as causadoras do insucesso detectado pelas provas oficiais, particularmente em relação ao “analfabetismo funcional”, apontado como um grande desafio atual? Será que as referidas pesquisas e a própria teoria subjacente são inadequadas para abarcar objetos culturais como as práticas de leitura/escrita? Ou será que as experiências práticas escolares têm-se apropriado superficialmente da teoria e da proposta construtivista sem assimilá-la de fato, continuando a apoiar sua prática numa *epistemologia de senso comum*¹?

Diante da constatação do fracasso dos alunos em relação às habilidades de leitura/escrita, surge entre os educadores a tendência de atribuir tal fracasso à aplicação da “teoria construtivista” na escola; esse fato abriria brechas para justificar a volta do método

¹Entenda-se “epistemologia de senso comum” como ausência de reflexão epistemológica por parte do professor. Uma concepção de que o conhecimento se afirma como experiência de vida, como vivência, adequação ou identificação. Segundo esse entendimento, o sujeito que conhece é determinado e passivo. (BECKER, 2005, p. 37-8.)

fônico com a possibilidade de mudança das determinações do MEC (FOLHA DE S. PAULO, 11/02/06), numa re-edição rançosa da velha “querela dos métodos”.²

Embora a “teoria construtivista”³ tivesse sido adotada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados pelo MEC, é possível que ela tenha gerado um forte impacto entre os alfabetizadores como se fosse um novo método de ensino e não uma concepção teórica sobre o processo de aprendizagem.

Quais seriam, afinal, as verdadeiras razões para esse insucesso?

Emília Ferreiro demonstrou ser possível extrair da teoria de Piaget mecanismos gerais suficientes para contemplar objetos culturais como leitura/escrita, assim como, levar em conta a influência do social na aquisição dos conhecimentos físicos e dos objetos socialmente constituídos. [...] “o essencial de sua teoria não só permite o tratamento desses processos, como tem grande valor heurístico quando se trata de compreender a gênese dos objetos socioculturais e sua transformação em objetos de conhecimento”. (FERREIRO, 2001a, p.9)

A escrita aparece, então, como um objeto de natureza mista, ao mesmo tempo material e carregado de significações sociais, em relação ao qual, como constatou Emília Ferreiro (1999) em seus estudos, as crianças desde cedo têm interesse em compreender as marcas. Elas apresentam questionamentos epistemológicos como: *O que a escrita representa? De que maneira representa?* Perguntas sobre um objeto social que exigem um trabalho cognitivo. A autora demonstra que se observa na psicogênese da escrita o aparecimento de problemas lógicos de caráter geral: coordenação de semelhanças e diferenças, relação entre o todo e as

² Encerrou-se na década de 80, a querela dos métodos, discussão antiga em torno da idéia do melhor método para alfabetizar. Até então, acreditava-se que alfabetizar era uma questão de métodos. A partir daí, a discussão deslocou-se do “como se ensina” para o “como se aprende”. Trazer à pauta a discussão sobre a eficácia do método fônico ressuscita a “querela”.

Método fônico: a ênfase deve estar na codificação e decodificação, para que a criança aprenda a associar rapidamente letras e fonemas e, dessa maneira, adquira a capacidade de ler e escrever palavras e frases. Segundo este método, a capacidade para fazer uso da leitura e da escrita e a capacidade de identificar letras e de associá-las aos fonemas, às sílabas e às palavras devem ocorrer de forma separada.

Construtivismo: Não é um método, mas uma concepção de como se aprende. Apoiados nessa concepção, os professores devem acompanhar as necessidades dos alunos no processo de aquisição da representação da escrita, trabalhando com eles em parceria, com ajudas e questionamentos desafiadores, co-operando para fazer avançar suas hipóteses. Propõe-se a metodologia da resolução de problemas, com vistas à construção de projetos. Também se trabalha o domínio da base alfabética, permitindo a compreensão de que as marcas da escrita representam os sons da fala. O foco é a busca de sentido, por isso, a alfabetização deve incluir práticas sociais de leitura/escrita junto com o domínio da base alfabética. A fragmentação na abordagem da língua escrita leva à perda de sentido do ler e do escrever e afasta a compreensão sobre o uso das práticas sociais de leitura e de escrita.

³ É interessante assinalar que no Brasil a concepção de “construtivismo” é fortemente associada à teoria piagetiana devido à repercussão da pesquisa de Emília Ferreiro e também devido à influência dos estudiosos argentinos da Psicopedagogia (como Alicia Fernandes, entre outros).

partes, correspondência termo a termo, problemas de seriação e identidade; os mesmos que aparecem com relação à construção do real.

O interesse das crianças pela escrita, segundo ela, dá-se muito antes do trabalho desenvolvido na escola e o trabalho cognitivo com a escrita volta-se para problemas específicos da linguagem que exigem intensa reflexão da criança e interação com intérpretes como parte da possibilidade de compreensão do objeto. Essa criança, ao chegar à escola, possui já um notável conhecimento da língua. A competência dela, no entanto, não pode ser medida pelo seu desempenho efetivo numa situação particular. Embora a criança, por exemplo, seja capaz de produzir distinções de fonemas, ela pode ser incapaz de repetir uma palavra desconhecida (e sem sentido para ela) como “Nabucodonosor”.

Se não se apresenta a língua escrita no contexto escolar, se apenas se ensinam os aspectos mecânicos de ler, a linguagem escrita perderá o seu sentido, deixando de desafiar as crianças para o seu mistério. E, além disso, afirma Ferreiro (2001a, p.18): “A compreensão do sistema de escrita, como tal, já é um grande passo, mas só isso não basta. [...] é preciso aprender a solicitar, argumentar, contar, dar instruções, perguntar, responder, informar, comentar e dialogar por escrito”.

O chamado “construtivismo piagetiano”, difundiu-se, então, como uma proposta de mudança na compreensão do processo de alfabetização a partir dos resultados da pesquisa de Emília Ferreiro sobre a psicogênese da língua escrita. Com base em Piaget e Chomsky e nos psicolinguistas Smith (1991) e Goodman (1987), Ferreiro questionou as concepções voltadas para o ensino, para métodos, para maturidade, cartilhas, dando ênfase ao *como* a criança *aprende* a ler e a escrever.

Mas, se as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999), se constituíram numa “revolução conceitual”, não pretendiam dar conta de “proporcionar ‘soluções mágicas’ nem (ainda menos) ‘receitas’”. O que se esperava é que os pedagogos pudessem, a partir de tais investigações, considerar “novas formas de ensino” mais aptas a superar o atraso existente na escolaridade em toda a América Latina.⁴

Atualmente, é muito comum ouvir, até mesmo na universidade, que Piaget está “fora de moda”. O que “ciência” e “moda” podem ter em comum? Uma teoria científica só cai no ostracismo quando seu “poder” explicativo e analítico perdeu a potência, sendo, então,

⁴ SINCLAIR, prólogo de *A psicogênese da língua escrita*, p.xii.

substituído por um outro sistema. Seria esse o caso do sistema teórico de Piaget? Nesse caso que sistema o estaria substituindo e por quê?

De acordo com a tese piagetiana, o conhecimento se adquire a partir da ação do sujeito sobre o objeto e a aprendizagem não se dá pela intervenção direta de estímulos exteriores, mas pelas condições prévias asseguradas pelos esquemas assimiladores do sujeito. Ferreiro (1999) defende, então, que aprender a ler/escrever não é uma questão de métodos nem de maturidade apenas. Os métodos, ao exigir toda a atenção para o “como se ensina”, desconsideram o sujeito que aprende. Os testes de maturidade, por sua vez, levam a escola a selecionar, excluir e deixar de agir enquanto espera que a criança “amadureça”. Ferreiro propõe que o professor conheça o caráter ativo do sujeito na busca pelo conhecimento como condição para a oferta de situações adequadas ao avanço progressivo das crianças no processo de alfabetização.

Ferreiro incorpora também os avanços da psicolinguística contemporânea, especialmente os pressupostos de Chomsky graças aos quais, passou-se a perceber a capacidade que as crianças têm de produzir orações aceitáveis com regras precisas para combinar as palavras. Esses avanços permitiram a concepção de outro modelo de aquisição de linguagem oral com conseqüências para a aquisição da linguagem escrita. Em vez da imitação e do reforço do adulto, vemos que a criança busca ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta através de hipóteses, antecipações e busca de regularidades. Comete erros sistemáticos que revelam regularidades universais (como no caso dos verbos irregulares tratados como regulares, “eu fazi”, por exemplo).

Montoya (1996) demonstrou que, numa ação pedagógica que leve em conta a aquisição da escrita como construção progressiva de sistemas de representação (como indicam os trabalhos de Ferreiro) e que insira efetivamente a criança num sistema de trocas simbólicas com o propósito de ela produzir seu texto escrito a partir de atividades vividas, com reconstituição, comparações, reorganizações que culminam em produções autorais do indivíduo ou do grupo (conforme a prática de Freinet), as crianças menos favorecidas (como as faveladas), mesmo com *déficit* cognitivo, “teriam a oportunidade de conquistar, a partir do nível no qual se encontram, formas mais complexas de representação conceptual, inclusive da escrita alfabética”. (MONTOKYA, 1996, p.205-206).

É assim que, no mundo de hoje, imersas na cultura escrita, as crianças são, desde muito cedo, desafiadas para a compreensão desses objetos culturais. E, como demonstraram Emília Ferreiro (1985) e Montoya (1996), estão em condições de dominá-los, tanto as

crianças provenientes de meios sociais mais desfavorecidos economicamente, como as provenientes de ambientes em que a cultura escrita predomina. Basta, para tanto, que a escola ofereça, às primeiras, farto material escrito em que a função social esteja preservada, dando-lhes, igualmente, fartas demonstrações de comportamento leitor, como ficou claro nos trabalhos dos grupos orientados por Josette Jolibert(1994) e Delia Lerner (2002), Ana Teberosky (2003 a e b), Kaufman (1995) e muitas outras que atuando na área da pesquisa didática, conceberam meios de pôr em prática o que havia sido demonstrado pela pesquisa teórica. Trabalhos como esses deram nova dimensão à pesquisa em Didática.

Apesar da imensa contribuição dos teóricos advindos tanto da epistemologia genética como da psicolinguística e da didática, resiste ainda nas escolas e no mercado editorial, a visão hegemônica que se apóia na escrita como técnica de conversão de sons em letras, transmitida como treinamento pela escola desde o momento da construção social da escolaridade. Kenneth Goodman (1993) vê na sustentação desse enfoque (ensino direto, método fônico), não apenas uma posição acadêmica, mas um ataque da direita às tentativas de democratização da educação de qualidade e do acesso à leitura como instrumento de transformação.

Recentemente, restabeleceu-se entre nós a velha *querela dos métodos* quando o MEC se propôs a rever os *métodos* de alfabetização, abrindo uma possibilidade para a volta do método fônico. Há nessa atitude o pressuposto equivocado de que as *teorias construtivistas* adotadas pelos PCNs seriam também um método de ensino. Alfabetização e métodos, uma discussão já abandonada desde a década de 80 do século passado. (FOLHA DE S. PAULO, p. C1, de 11/02/06).

A sociedade responsabiliza a escola como instituição despreparada para as atuais exigências sociais. Tal despreparo é igualmente atribuído às universidades, cuja ampliação da pesquisa não apresenta resultados aplicáveis à melhoria do ensino. A formação de professores não tem dado conta de transformar professores em pesquisadores capazes de tratar o conhecimento como objeto permanente de investigação, de curiosidade e imaginação criativa. A universidade parece aplicar suas energias em posturas mais reprodutivistas (BECKER, 1993).

Pressionado, o governo alega que a qualidade dos serviços educacionais oferecidos pela rede pública ficou comprometida pelo avanço no acesso à escolaridade. Alunos, oriundos de famílias afastadas do contexto escolarizado, não permitiriam grandes progressos na qualidade da educação.

E, então, invocar a desnutrição e o contexto de privação cultural para justificar o insucesso, especialmente das crianças menos favorecidas, seria suficiente? Como as escolas e os professores encarariam a questão?

Poderíamos, então, retornar à crença de que é irremediável o *déficit* cognitivo de crianças de meios desfavorecidos? Poderíamos retomar a polêmica que reduz toda a discussão à questão dos métodos? Poderíamos ignorar a *revolução conceitual* de Ferreiro e fazer de conta que desconhecemos *como as crianças aprendem*? Qual seria, de fato, a causa da persistência desse desempenho crítico ou insuficiente de um contingente tão grande da nossa população?

Nossa *hipótese investigativa* nos leva a pensar que crer que o fracasso em relação à leitura/escrita se deva a apropriação pela escola das teorias piagetianas (construtivistas) e psicolinguísticas é desconhecer o fato de que estas não têm sido efetivamente estudadas e trabalhadas pelos professores. A escola continua sendo a mesma de sempre, apenas exibindo, segundo a moda, um verniz desta ou daquela teoria. Não há, de fato, um trabalho criterioso de formação e acompanhamento de professores em ação. Os resultados das avaliações necessitam, portanto, de revisão e análise antes de se atribuir tal crise a este ou aquele fator.

Esta pesquisa volta-se, assim, para os seguintes *objetivos*: conhecer as bases nas quais se apóiam as práticas dos professores no ensino de leitura/escrita e se eles se fundamentam nas pesquisas de E. Ferreiro e como, afinal, o chamado “construtivismo” vem sendo interpretado por esses professores.

Nos três primeiros capítulos da pesquisa abordaremos questões teóricas. No primeiro capítulo trataremos do surgimento da escrita e das práticas de ensino de leitura e de escrita; da transformação da alfabetização em objeto de conhecimento científico; da persistência do analfabetismo pleno, acrescido do analfabetismo funcional no Brasil. No segundo capítulo, faremos uma síntese da epistemologia genética de Piaget que é a base conceitual das pesquisas de E. Ferreiro. No terceiro capítulo, abordaremos as descobertas de Ferreiro e o chamado “construtivismo”.

Nos três últimos capítulos, trabalharemos as questões metodológicas (capítulo 4), a análise dos resultados apresentados (capítulo 5) e a discussão desses resultados a partir de teóricos que também estudaram essas questões.

Esta pesquisa pretende ser, assim, uma aproximação do problema com a possibilidade de compreensão de alguns dos vários fatores envolvidos. Como resultado, imaginamos poder

contribuir tanto para ampliar a compreensão do problema como para sugerir novas questões a serem investigadas. Como pesquisadores, não podemos nos conformar em aceitar cegamente que as coisas sejam como são.

2 - Revisão histórica das práticas de leitura/escrita e de escolarização

2.1 - A escrita: alguns aspectos históricos

Embora a escrita não seja o instrumento mais antigo de transmissão cultural (a tradição oral, os rituais, a dança, as artes visuais lhe são anteriores) é, sem dúvida, um dos mais antigos. E de tal forma a escrita se incorporou à existência humana que hoje estar privado dela é visto como estar limitado de uma parte indispensável para se levar adiante qualquer projeto existencial. Construir marcas e interpretá-las parece ser uma das mais fantásticas competências do ser humano desde a Pré-História.

No caso da escrita, no entanto, apesar de que todos sejam capazes de exercer a competência de produzi-la e de interpretá-la, historicamente, constata-se que ela se tornou “instrumento de poder” circunscrito ao uso de poucos.

Por que todos os indivíduos não passaram a ser alfabetizados desde o momento em que se inventou a escrita? Porque isso representaria o compartilhamento do saber do poder e do poder do saber. A igualdade de chances se tornaria perigosa demais para os que quisessem mandar e ter quem lhes obedecesse. Nada melhor do que a ignorância para gerar a obediência cega, a subserviência e o conformismo como destino irrevogável da condição humana. (CAGLIARI, 2005, p. 10)

A escrita, desde os seus primórdios, conferia àquele que dominava sua técnica um lugar privilegiado.

O escriba foi até a decadência da civilização micênica, no final do segundo milênio a.C., um indivíduo privilegiado, pois, ainda que proviesse das massas populares livres ou escravas, tinha acesso à vida palaciana, circulava entre a aristocracia e estava próximo à realeza. (ZILBERMAN e SILVA, 1991, p. 10)

Mas, afinal, como surgiu a escrita?

O surgimento da escrita, “como e em que momento a linguagem auditiva se transformou em linguagem visual, com a invenção dos primeiros sistemas de escrita, são problemas até agora não resolvidos”. (MARTINS, 1996, p. 33) James G. Février, citado por Martins (1996, p.33-34), aponta uma longa evolução: 1) de uma escrita *embrionária*, a princípio não distinta de outras formas de expressão como desenhos, gestos, nós e entalhes sobre matéria dura; 2) para sinais escritos que sugeriam toda uma frase, com a desvantagem de necessitarem de constantes alterações para expressar uma infinidade de pensamentos,

numa escrita qualificada como *sintética*; 3) para sinais que representavam uma palavra, com a vantagem, agora, de serem sinais fixos, um para cada palavra, numa escrita *analítica ou ideográfica*; e, 4) finalmente, um conjunto de sinais ainda mais restrito para representar os sons, numa escrita chamada de *fonética*, que poderá ser ainda *silábica ou alfabética*.

Acompanhando esse percurso, percebemos uma evolução natural de ordem *lógica*⁵. Baseando-se na representação do som, as escritas fonéticas foram inicialmente *silábicas*, pois, do ponto de vista do som, a sílaba é a unidade audível. “Na decomposição da palavra *cavalo*, por exemplo, não podemos ouvir *c,a,v,a* etc., que corresponderia ao nosso esforço lógico de soletração, mas *ca, va, lo*”(MARTINS, 1996, p.49). Só depois se chegou ao *alfabetismo* tido como “último aperfeiçoamento da escrita”.

A partir da constituição do alfabeto fonético uma verdade elementar se evidenciaria, segundo Marshall McLuhan: “a peculiaridade do alfabeto fonético consiste em que o som das letras nada tem com o sentido”. (MARTINS, 1996, p.36)

Saussure, considerando a escrita como ela existe atualmente, demonstrou que os sinais da escrita são arbitrários; o valor das letras é puramente negativo e diferencial; sendo um sistema arbitrário, sua forma pouco importa, sua importância se define pelos limites impostos pelo sistema (oposição recíproca); o meio (lápis, caneta, giz no papel ou lousa) pelo qual são produzidos é totalmente indiferente, nada influenciando em sua significação. (MARTINS, 1996, p. 54)

Historicamente, no entanto, certos tipos de letras foram marcantes na evolução da escrita ocidental. No período greco-romano, o emprego simultâneo das letras do tipo capital⁶, uncial⁷, minúscula, e cursiva é predominante. No período gótico, em que a escrita era ainda uma arte, a letra era do tipo *gótico*⁸ e prevaleceu durante toda a Idade Média. As letras, capital e uncial, eram maiúsculas. A *carolina*⁹ era minúscula. A cursiva, empregada desde uns 200 anos a.C., nasceu da exigência de uma escrita rápida e corrente. A letra gótica veio romper

⁵ Trata-se, de acordo com Martins, de uma evolução de ordem *lógica* e não *histórica*, uma vez que “não há entre esses sistemas nenhuma sucessão necessária no *tempo*”, pois até hoje sistemas pictográficos e ideográficos sobrevivem.

⁶ Capital: letra maiúscula, regular e majestosa, mais delicada entre os gregos e mais rústica entre os romanos, era geralmente empregada nas inscrições.

⁷ Uncial: letra também maiúscula, mais arredondada e menor que a capital, recebeu esse nome devido ao formato semelhante ao da “unha”.

⁸ Gótica: também chamada de “quebrada”, era um tipo de letra formada por traços plenos, justapostos, reunidos por pequenos traços finos, de formas lanceoladas, à feição de chamas, num traçado que tendeu a se complicar cada vez mais durante a Idade Média.

⁹ Carolina: tipo de letra minúscula, também chamada de “romana”, encontrada na sua melhor forma na *Bíblia* de Carlos, o Calvo, e caligrafada pelos monges.

com a simplicidade e a elegância da carolina, com traços quebrados e progressivamente mais complicados, conforme nos conta Martins no seu já referido estudo.

Vê-se pelo exposto que, embora utilizando um sistema alfabético, a escrita não se apresentou de uma única forma, mas utilizou diferentes representações gráficas em lugares diferentes, por pessoas diferentes, para usos diversos, em épocas distintas. E, mesmo hoje, convivemos com uma considerável variedade de tipos de alfabetos. Se para nós, adultos alfabetizados de hoje, isto não significa nenhuma dificuldade, não foi assim antigamente e não é assim para as crianças que estão sendo alfabetizadas.

Vivemos num mundo onde a escrita se realiza através de muitos tipos de alfabetos. Como aprendemos a ler todos eles, não tomamos consciência dessa realidade. Para nós, adultos, qualquer A é A, seja ele escrito como for. (CAGLIARI, 2005, p. 97)

Frago (2002, p. 16) nos informa que:

Até bem entrado o século XIX era bastante usual saber ler e não escrever, em especial entre as mulheres. As duas aprendizagens não eram simultâneas, mas sucessivas. A segunda exigia mais tempo e dinheiro que a primeira. Escrever, além disso, era considerado, para o sexo feminino, uma atividade moralmente mais perigosa. Havia, pois, muitos alfabetizados que podiam receber mensagens escritas, ler textos elaborados por outros, mas não comunicar-se por escrito, produzir textos. Não era estranho, por outro lado, que uma pessoa estivesse familiarizada apenas com certo tipo de escrita – maiúscula ou minúscula, manuscrita ou impressa, letra gótica ou redonda, etc. Em tais casos sabia ler, mas um tipo de texto e não outros.

Nós, adultos de hoje, tão familiarizados com a escrita, não nos damos conta de quanta complexidade existe nesse sistema. A diversidade de formas de escrita, as várias formas de representação gráfica, os vários tipos de alfabeto, a escrita cursiva e escrita de forma podem parecer muito estranhas e incompreensíveis para quem não lê e não escreve e como aprendiz não é apresentado “às regras do jogo” (CAGLIARI, 2005, p. 97). Começar a ensinar a escrever pela letra cursiva é um equívoco, pois se esse tipo de letra foi inventado para permitir uma escrita rápida, não se justifica o seu emprego num momento em que as crianças ainda estão aprendendo a escrever e, portanto, não são ainda fluentes.

Muitas outras coisas são mal explicadas e mal entendidas em relação à escrita. A partir desses poucos aspectos levantados, da longa evolução histórica da escrita, devemos destacar o seguinte: a escrita não é um código, é o resultado de um longo aperfeiçoamento; as letras não têm correspondência biunívoca com os sons, elas os representam. Um mesmo som pode ser representado por muitas letras. Portanto, trabalhar o ensino de leitura/escrita como se fosse uma questão de fazer corresponder sons e letras é também um equívoco.

2.2 - O ensino da escrita na escola

Durante muito tempo, o aprendizado da escrita esteve restrito a muito poucos indivíduos, desde as sociedades antigas até a instalação plena da economia capitalista e da sociedade burguesa. À difusão da escrita correspondeu a preocupação com o seu ensino aos indivíduos. Assim, já na Antiguidade, tanto entre os gregos quanto entre os romanos, a escola constitui-se como um órgão destinado a ensinar às crianças e aos jovens o “ler” e o “escrever”. Na Grécia, a educação visava, sobretudo, à aristocracia que devia aprender as virtudes próprias do comportamento elevado, entre elas a nobreza. Desse modo, a aristocracia legitimava suas qualidades de classe superior diante da sociedade e, justificava do ponto de vista ético, o seu *status* social.

Quando no fim do período feudal, a burguesia empreendeu uma luta em favor do seu acesso à leitura/escrita, tinha em mente conquistar os mesmos direitos aos processos de decisão que até então eram exclusivos da nobreza. No contexto burguês, a educação assumia a condição de fator de democratização e de possibilidade de ascensão. Ao menos em princípio, a educação devia estender-se a todos os estratos, mostrando-se como propulsora do sucesso individual e comprovando que a sociedade oferece oportunidades iguais a toda população. (ZILBERMAN, R. e SILVA, E. T., 1991)

A sociedade, aos poucos, parecia sentir a necessidade de estender o domínio sobre o “ler” e o “escrever” a todos. Assim sendo, leitura e escrita passaram a se identificar com alfabetização a cargo de um professor especializado que acabou por transformar essas práticas em atividades “artificiais”, desconectadas da realidade de seus usuários. Ou seja, muita soletração e pouca leitura.

“Como se fazia e por quê?”, pergunta Foucambert (1997, p. 59-60) que toma emprestado de J. Vial¹⁰ a resposta:

Sem dúvida é a supremacia da religião nas pequenas escolas que explica a insólita soberania do latim. Foi preciso esperar por Port Royale¹¹ e J. B. La Salle¹² para ver a língua francesa preceder a utilização da língua latina no aprendizado da leitura – e ainda assim se viam, mesmo no final do século XVIII, palavras latinas servindo de ponto de partida. [...] Na realidade é um pouco equivocado afirmar que se aprendeu a ler “em latim”. Na melhor das hipóteses poder-se-ia dizer “pelo latim”. [...] De fato o método continuou sendo o mesmo que existia na Idade Média e até na Antiguidade. Como

¹⁰ VIAL, J. Ver *História Mundial da Educação*.

¹¹ Convento que deu origem a diversas escolas que se tornaram famosas pela educação que ofereciam. Ao se ligarem ao jansenismo, foram associadas às escolas de teologia.

¹² Autor de *Meditation on School* sobre a educação católica.

explica Remi D'Auxerre¹³, a instrução das crianças pequenas constituiu-se primeiro no estudo das letras, depois das sílabas e conduz pouco a pouco ao conhecimento das palavras e das frases. As sílabas são fornecidas pela gramática ou pelos tratados específicos, as palavras tiradas dos salmos [...] No todo, mesmo entre os inovadores do século XVII, o conjunto é difícil e vagaroso, e exige muitos anos de empenho. Percebe-se a necessidade de mudanças [...]

Um primeiro progresso foi começar a aprendizagem não pelo latim (“vazio de sentido”, diria Fresneau¹⁴ em 1772), mas pelo francês: “ler e nada entender” (no sentido de compreender) é a mesma coisa que “caçar e nada apanhar”, ironizava Gaygnard¹⁵. Outra inovação manifestou-se pela nova soletração [...] a fim de não fazer com que se soletrem sílabas diferente do que se as fala [...]

Alberto Manguel, em *Uma história da leitura* (1998, p.95 a 97), conta como os estudantes de Selestat (pequena cidade francesa ao sul de Estrasburgo), nos últimos anos do século XV, eram expostos à leitura. Primeiro aprender a ler e a escrever, depois gramática, retórica e dialética. A leitura começava com um “bê-a-bá” na cartilha e nos livros de orações. Vinham depois os manuais de leitura em latim e cópias de complicadas regras gramaticais que não eram explicadas (a compreensão não era uma exigência do conhecimento para a pedagogia escolástica). A leitura era dificultada por uma pontuação errática, pelo uso sem consistência das maiúsculas, pelo excesso de abreviaturas para economizar papel e pela falta de uniformidade na ortografia. Não havia espaço para a construção pessoal de significado, pois se estudavam leituras resumidas que se baseavam em opiniões de comentadores aprovados. Naquele contexto, onde nada devia ser mudado e os questionamentos não eram bem vistos, a existência desses procedimentos era compreensível.

Apresentava-se às crianças e jovens um saber pronto e sacralizado que, se para as crianças mais ricas não chegava a ser um problema, para as crianças pobres era um forte impacto, pois apenas as primeiras tinham certa familiaridade com a escrita no seu dia-a-dia. De qualquer forma, eram práticas destituídas de sentido para qualquer um. Refletindo sobre essa situação poder-se-ia perguntar: “Ler para quê?”

[...] é importante aprender a ler porque a condição de leitor é requisito indispensável à ascensão a novos graus de ensino e da sociedade; configura-se, assim, como o patamar de uma trajetória bem-sucedida, cujo ponto de chegada e culminância é a realização pessoal e econômica. (ZILBERMANN e SILVA, 1991, p. 14)

¹³ Monge de Saint Germain de Auxerre, escola em Paris. Foi professor de gramática, filosofia e teologia.

Comentador de Gênesis e Salmos, teve suas glosas utilizadas em Educação.

¹⁴ Professor na Academia de crianças de ambos os sexos, em Versalhes. Autor de métodos treinados na prática, agradáveis, úteis e fáceis, para ler latim e francês.

¹⁵ Autor de estudos sobre o ensino da língua francesa nas suas origens.

Os princípios democráticos que orientavam, de início, a luta pelo direito de acesso à leitura e à escrita foram rapidamente esquecidos pela burguesia logo que esta conquistou o domínio dessas práticas. Enquanto a educação escolarizada servia ao desejo de ascensão da burguesia, para os pobres servia apenas para promover a adesão à ideologia das classes dominantes. Para os trabalhadores, era suficiente uma leitura que os qualificasse apenas como mão-de-obra na indústria ou como consumidores da alienante literatura de massa. Apesar disso, houve sempre a possibilidade de confrontos que acabaram gerando transformações.

2.3 - Um tipo de alfabetização para cada momento histórico

Pela exposição acima se tentou estabelecer a idéia de que se a associação entre escola e ensino de leitura e escrita remonta à Antiguidade nem sempre as concepções sobre escola e ensino de leitura e escrita foram as mesmas.

Frago (2002) chama a atenção para os novos enfoques da história da alfabetização. De acordo com os novos estudos já não se poderia associar, por exemplo, a alfabetização à modernização. Na Inglaterra, onde a industrialização e a urbanização eram as maiores, os níveis de alfabetização eram menores que os da Alemanha e Suécia, menos urbanizadas e industrializadas nos séculos XVIII e XIX. Além disso, a industrialização trouxe aspectos favoráveis e desfavoráveis à alfabetização. Num primeiro momento, as indústrias absorveram a mão-de-obra feminina e infantil, mais baratas, e destruíram a possibilidade de alfabetização para elas. O protestantismo, por outro lado, sempre lembrado como tendo impulsionado a alfabetização por motivos religiosos, de ampliação do conhecimento da *Bíblia*, também pode ser acusado de ter impedido a alfabetização das mulheres e, de ter, num segundo momento, levado à leitura apenas de catecismos, de escritos simplistas. Na Rússia e em Cuba, a alfabetização tanto serviu para a dominação como para a liberação. Segundo o autor, não seria mais possível continuar alimentando uma visão simplista e linear a respeito da alfabetização.

Parece, no entanto, indiscutível que o contexto sócio-histórico-político-econômico seja uma força importante na construção das diferentes concepções. Os avanços científicos, os estudos e pesquisas (não desvinculados das condições de produção existentes ao seu redor) também permitem considerar certos fatores anteriormente ignorados. O próprio termo “alfabetização” é de existência recente.

Tudo isso torna visível as mudanças na compreensão da importância de se aprender a ler e a escrever. Mas o que, afinal, o termo “alfabetização” realmente significa?

Uma visada histórica parece indicar que o termo vem ampliando a sua abrangência. A princípio, vigorava a expressão *ensino da leitura e da escrita* em lugar de *alfabetização*. Termos como *analfabeto*, *alfabetizado*, *analfabetismo* só passaram a ser utilizados quando o problema de grande parte da população privada do saber ler/escrever se fez visível, por exemplo, com a proibição do voto do analfabeto. Nesse momento, o ensino dos conhecimentos básicos sobre a escrita foi, então, chamado de *alfabetização*. (MORTATTI, 2004)

Mais recentemente, a prática de medir os índices de analfabetismo dos países obrigou à definição do que se entende por *alfabetizado* e por *analfabeto*. De início, escrever o próprio nome era suficiente para uma pessoa ser considerada alfabetizada. Um pouco mais tarde era preciso saber ler e escrever um bilhete simples. Hoje, em algumas pesquisas, tenta-se definir como *analfabeto funcional* aquelas pessoas que têm menos de quatro anos de escolarização (quatro séries concluídas).¹⁶

Frago (2002) aponta a ocorrência de uso indiscriminado e pouco rigoroso do termo. Durante a II Guerra, o exército americano teria cunhado a expressão “analfabeto funcional” para designar aqueles indivíduos que não eram capazes de interpretar ordens escritas. Em 1947, a necessidade de medir teria levado à fixação de alguns anos de escolaridade, o problema era/é que a escolaridade não seria garantia de eficácia. Em 1956, a UNESCO qualificava como “funcionalmente alfabetizado” aquele que fosse capaz de participar de atividades culturais de seu grupo por meio de habilidades de leitura e escrita. Em 1964 e novamente em 1985, o termo foi associado ao trabalho visando a incapacidade de pessoas alfabetizadas de preencher formulários, compreender recibos, instruções de uso de remédios e de aparelhos de uso doméstico, a primeira página de periódicos, sinais ou indicações em estacionamento e lojas. O problema, mais uma vez, seria medir o número desses analfabetos funcionais numa sociedade.

¹⁶ Vejam a posição de Leda Tfouni: “Não existe nenhuma relação direta entre alfabetização, escolarização e escolaridade. [...] encontramos sujeitos não-alfabetizados que nunca foram à escola, mas que produzem textos em prosa ou em verso, muitos deles extremamente longos, os quais têm um efeito e completude. Na contramão, há muitos sujeitos que freqüentaram a escola durante muitos anos (às vezes, até sete), sem que, apesar da persistência, tivessem sua esperança de aprender a ler e a escrever preenchida: continuam analfabetos, o que aponta para um fracasso da própria escola com relação ao modo de tratar esses sujeitos dentro do espaço formal de ensino-aprendizagem. Essa afirmativa é reiterada por casos de analfabetos que foram sendo sucessivamente promovidos de série, sem terem aprendido os rudimentos da escrita, como escrever o próprio nome, e que chegaram até a terceira série do ensino elementar. Assim não é o número de anos que a pessoa freqüentou a escola, nem o grau de escolaridade que vão determinar seu grau de letramento”. Entrevista realizada por Artaxerxes Modesto para Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura. Ano 3 – n° 05 – 2° semestre de 2006 ISSN 1807-5193, disponível em <<http://www.letramagna.com/>> acesso em 11/09/2006.

Tantas discussões sobre quem deve ser considerado alfabetizado levariam, na visão de Frago (2002), a uma reconceitualização de “alfabetização”. Deveríamos, de preferência, falar de “alfabetizações”, no plural. O autor constrói uma tipologia de alfabetizações, de acordo com quatro perspectivas. A primeira, lingüístico-cultural refere-se à capacidade de ler e escrever além de um idioma. De acordo com esse critério pode-se, mesmo sendo culto, ser considerado analfabeto. A segunda refere-se a códigos, sistemas e tecnologias de armazenamento. É a linguagem da informática, diante da qual, muitos podem ser considerados analfabetos. A terceira localiza-se no âmbito mesmo da linguagem escrita. Refere-se aos diversos modos de ler e escrever. Quem domina - e faz uso - das mil e uma maneiras de ler e escrever? Finalmente, deve-se considerar que para todas as linguagens há usos mais simples e outros mais complexos que podem tornar mais difícil exercerem-se as habilidades básicas de localizar, decodificar, compreender e produzir leitura e escrita.

De tudo isso, podemos concluir que em algumas dessas perspectivas, em algumas ocasiões, muita gente pode ser considerada analfabeta. Voltemos, porém, aos limites mais estreitos da linguagem escrita que é o que nos interessa.

Atualmente, entre nós, o termo “alfabetização” está associado ao termo “letramento”. Alguns entendem os dois termos como sinônimos, mas os que defendem o uso de “letramento” argumentam em favor da necessidade de se designar com esse termo algo mais do que “alfabetização”, entendida, no sentido mais restrito, como conhecimento da base alfabética. O termo *letramento* incluiria também o domínio das práticas sociais de leitura e de escrita.

Para os “construtivistas” e “interacionistas” (lingüistas) o termo que prevalece é “alfabetização”, querendo abranger o sentido proposto por “letramento”. Emília Ferreira sugere “lectoescrita” como tradução de “literacy” em vez de “letramento” (também tradução de *literacy*), utilizado por Magda Soares e Leda Tfouni.¹⁷

Foucambert (1997) sugeriu o termo “leiturização” num sentido diferente de “alfabetização” que ele identifica como sendo inevitavelmente “decifração”. Segundo este

¹⁷ “Alfabetização não é estado, é processo. É complicado afirmar que alguém pode ter concluído seu processo de *letramento*. Escrita não é código. Reduzir a alfabetização à aprendizagem do código seria um retrocesso. O currículo de Língua Portuguesa (PCN), assim como o de espanhol, da Argentina, foi pensado em termos das práticas sociais, incluindo a oralidade”. “Insisto que o problema não está nos termos alfabetização e *letramento*, mas na concepção: código ou sistema de representação. Transformar a escrita em código é retirar dela seu cheiro, seu sabor, sua história e sua característica de objeto social.” In: FERREIRO, E. “Alfabetização, *letramento* e construção de unidades lingüísticas”. Anotações e síntese realizadas por Paula Stella com a colaboração de Andréa Guida e Beatriz Cardoso. Seminário Internacional de leitura e escrita – Letra e Vida – Promovido pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo.

autor, o ideal é partir para uma abordagem direta dos textos sem os processos previstos pelos métodos tradicionais de alfabetização.

Os novos termos parecem sugerir, segundo Mortatti (2004, p.39), “certo esgotamento dos limites teóricos e práticos do termo ‘alfabetização’, apesar de todos os esforços históricos de se buscar compreender e explicar, de outros pontos de vista, o ensino aprendizagem da leitura e da escrita e o analfabetismo”.

O fato é que “alfabetização” tornou-se objeto de estudos científicos, interdisciplinares que estão a exigir dos professores uma preparação especializada dada à complexidade e a importância atribuída ao tema.

2.4 - A transformação da alfabetização em objeto de conhecimento científico

À medida que avançamos no tempo, percebemos que as relações sociais se complexificam e exigem novos posicionamentos em relação às necessidades dos indivíduos. São as classes populares as que mais necessitam da escola para avançar nas suas conquistas. É da escola a responsabilidade do ensino da leitura e da escrita como instrumento apropriado para levá-las à compreensão dos fatores que dificultam a conquista de condições de vida melhores e mais justas. Cada vez mais, novos conhecimentos são chamados a explicar, para os interessados numa escola democrática, as razões do insucesso dos alunos nas práticas de leitura e de escrita. A *alfabetização* foi, assim, se transformando em objeto de conhecimento científico.

Mortatti, em *Sentidos da Alfabetização* (2000), desenvolve um estudo histórico do ensino da leitura e da escrita, no estado de São Paulo, no período que vai de 1876 a 1994, e conclui que em quatro *momentos cruciais*¹⁸, identificados pela autora nesse período, é possível perceber *descontinuidade* de sentidos e *continuidade* de movimento. Este estudo, embora restrito ao estado de São Paulo, é muito significativo, pois demonstra um movimento que deste estado se irradiou para o restante do país. A cada *presente* seria possível atribuir um *moderno* que ao se tornar *passado* será passível de críticas como sendo *tradicional* ou *defasado*. Novos sentidos vão assim se sucedendo. Lembra a autora que nada se constrói sem levar em conta a tradição. Todo o novo só seria possível graças ao percurso desenvolvido

¹⁸ A autora chama de cruciais os momentos em que os sentidos históricos da alfabetização se entrecruzam e por isso se tornam decisivos.

anteriormente pelos que nos antecederam. Nesse movimento que se repete é possível assinalar uma continuidade. E só a revisão histórica permitiria identificar esse processo.

Girando recorrentemente ao redor de um mesmo eixo, a questão dos métodos, incorporando aos discursos os conhecimentos científicos do momento, desenhar-se-ia um movimento contínuo que permitiria vislumbrar quatro momentos cruciais, começando no século XIX. Num primeiro momento crucial, a autora identificou “a metodização do ensino da leitura”.

No Brasil, até o final do século XIX, ensinava-se leitura e escrita do mesmo modo que há séculos. Primeiro aprendia-se a ler, depois a escrever. O ensino da leitura insistia fortemente no ensino do alfabeto e na decifração. A escrita, nos treinos de caligrafia e na cópia. Os livros de leitura eram portugueses como a *Cartilha*, de João de Barros e o *Método Castilho*.

Graças à influência do positivismo e sua crença no poder civilizatório da Ciência e aos ideais republicanos, voltados para a superação do atraso do período imperial, ler e escrever passam a ser uma imposição dos novos tempos. Ter um método de ensino de leitura e de escrita, baseado numa concepção científica coerente com a necessidade de avançar nos processos de civilização, tornou-se, então, um desejo. Embora já se discutisse o método da *palavração*, foi o trabalho de divulgação do *método João de Deus*, pelo professor Antonio da Silva Jardim que trouxe à cena o caráter científico dos fundamentos lingüísticos necessários para o ensino da leitura.

Segundo Mortatti (2000), a história do ensino da leitura e da escrita no Brasil poderia, então, ser contada a partir dos métodos que se tornariam, assim, o aspecto mais visível desse processo histórico.

Com o início do primeiro momento crucial, no período de 1876 a 1890, o ensino da leitura e da escrita passaria a ser uma questão de métodos, revelando a necessidade de justificar as práticas de ensino com base em razões provenientes do conhecimento científico. A base científica utilizada nesse momento seria a da Lingüística.

As reflexões do professor Silva Jardim expressas em seus discursos para a divulgação do método João de Deus tornariam perceptíveis conceitos pedagógicos, psicológicos e lingüísticos, fazendo com que o ensino da leitura e da escrita fosse visto, pela primeira vez, como objeto de estudo.

Esses discursos proferidos por Silva Jardim representariam a primeira tentativa de organizar, com base em elementos científicos, os conceitos referentes ao ensino de leitura e de escrita. De acordo com os conceitos da época, identificáveis nesses discursos, a *educação* era

vista como instrução; *ensino*, como uma questão de método; *método*, como uma seqüência de passos a serem seguidos pelo professor; a *criança*, como um ser inculto e incapaz que deve ser ativo e pensante; a *linguagem*, como uma capacidade abstrata de comunicação; a *língua*, como uma construção coletiva; a *leitura*, como um processo que vai das palavras para as letras, com ênfase na educação do ouvido; a *escrita*, como técnica caligráfica auxiliar no aprendizado da leitura; a *palavra*, como símbolo das coisas e unidade do pensamento.

O segundo momento crucial, de 1890 a 1920, segundo Mortatti (2000), teria sido o da “institucionalização do método analítico”.

O *método analítico* foi, então, institucionalizado em São Paulo, de onde partiam “missões” de normalistas para divulgar os princípios metodológicos para a sua aplicação em substituição ao *método sintético*, considerado ultrapassado.

Em breve, no entanto, surgiria uma nova polêmica decorrente da discordância sobre o ponto por onde se deveria iniciar o ensino da leitura e da escrita. João Köpke, professor fluminense, defendia o ensino em torno do enredo do *conto*, baseando-se na idéia de que “é o enredo que enreda o leitor”. Os paulistas defendiam o emprego da *historieta*. O ponto de vista dos paulistas prevaleceu sobre o de João Köpke, recusado por ser “de fora”, mesmo tendo abdicado dos honorários em favor das crianças brasileiras.

A obrigatoriedade da utilização do *método analítico* daria início ao “fenômeno editorial” do livro didático que, por sua vez, geraria disputas em torno dos métodos motivadas pelo anseio por prestígio profissional e por lucro financeiro.

As palestras de João Köpke sobre a sua versão do método analítico também permitiriam o conhecimento de conceitos ilustradores das idéias desse momento. São exemplares conceitos como: *leitura*, vista como um instrumento para se atingir a cultura enciclopédica, mediante o símbolo fônico; *escrita*, como um instrumento de transmissão do pensamento por meio de letras; *ensino da escrita*, voltado para a autoria e não para exercícios mecânicos; *aprendizagem da leitura* com vistas à autonomia, envolvendo atividade e originalidade e pressupondo harmonia entre visão e audição; o *ensino*, apoiado nos conhecimentos da psicologia, devendo partir do discurso narrativo cuja completude encerra o sentido; *análise e síntese*, vistas como fatos psicológicos integrados.

Observar-se-ia um avanço em relação à difusão e apropriação dos conceitos científicos da época, especialmente em direção aos conhecimentos da psicologia. Haveria também uma intenção mais evidente de democratização do ensino em direção às camadas populares.

Embora obrigatório, *o método analítico* apresentava dificuldades para a sua adoção, que, segundo Köpke, decorreriam da necessidade de professores mais bem preparados. Assim sendo, observou-se entre os professores, principalmente os das regiões mais afastadas, a continuidade na utilização do *método sintético*.

O termo “alfabetização”, utilizado como correspondente ao ensino das primeiras letras, passaria, nesse momento, a ser institucionalizado, figurando cada vez mais freqüentemente nos documentos.

O terceiro momento crucial, de 1920 a 1970, acontece quando novos conhecimentos científicos provenientes da psicologia impulsionam a busca de uma “alfabetização sob medida”¹⁹.

Desde os anos 1920, seriam cada vez mais constantes os argumentos vindos da área da psicologia. Os princípios da Escola Nova despertavam crescente interesse nos meios educacionais.

Em 1932, Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Fernando Azevedo, figuras conhecidas e respeitadas que ocupavam postos de trabalho em diferentes setores (na administração, na educação ou na literatura educacional) lançaram um manifesto, divulgando os ideais de uma educação renovada no famoso “Manifesto dos pioneiros da educação renovada”. Os ideais contidos nesse manifesto geraram grande efervescência e entusiasmo.

Havia nos princípios escolanovistas uma nova concepção da infância e do ensino, baseada na psicofisiologia: “de participação central do aluno no processo de aprendizagem escolar; de utilização de métodos ativos de ensino; de racionalização de espaço, de tempo, das técnicas e das relações escolares; de testes para a medida da maturidade e da inteligência para o aprendizado da leitura e da escrita”. . (MORTATTI, 2000, p. 216-217)

Com um rigor científico nunca visto antes nos estudos sobre alfabetização, Lourenço Filho publica os *Testes ABC* que permitiriam identificar o nível de maturidade das crianças para selecioná-las e fazê-las desenvolver “o caminho mais eficiente, mais rápido e mais econômico para a sua alfabetização e posterior escolarização”. *O método analítico* era recomendado como sendo cientificamente mais adequado, mas os professores obtiveram autonomia para escolher o método de sua preferência. *O método eclético* ou *misto* que, segundo o ponto de partida, podia ser chamado de *analítico-sintético* ou *sintético-analítico*, sem um critério muito rígido, obteria, assim, grande adesão.

¹⁹ Termo cunhado por Claparède, segundo Mortatti, retirado do livro *L'Ecole sur mesure*, Neuchatel, Suisse: Delachaux & Niestlé S.A.

Em razão da cientificidade dos seus trabalhos, Lourenço Filho se tornou conhecido internacionalmente e suas recomendações foram levadas em conta até os anos 1970.

Alguns dos conceitos identificáveis nos documentos educacionais da época seriam: *alfabetização* dependente de maturidade passível de medida, entendida como aprendizagem simultânea de leitura e de escrita e transformada em objeto de estudo científico e acadêmico, instrumento de aquisição individual de cultura e envolvendo ensino e aprendizagem escolares da leitura e da escrita, técnicas úteis para a adaptação do indivíduo às necessidades regionais e sociais. O *ensino* é visto como procedimento com base nos diagnósticos e prognósticos dos testes de maturidade (ABC) e por meio da utilização do *método eclético* visto, por sua vez, como síntese mais adequada ao princípio da “alfabetização sob medida”. As *práticas escolares* são nesse momento ações ainda resistentes ao novo, ao teórico e científico, uma síntese entre o “tradicional” e o “moderno”. A *escrita* já não era mais vista exclusivamente como uma técnica de caligrafia, embora algumas propostas ainda pregassem uma caligrafia muscular com base na psicologia da educação e da fisiologia do trabalho. A *leitura*, por sua vez, deixa de ser habilidade de interpretar o pensamento de outrem para ser um meio de ampliar experiências e estimular poderes mentais com a introdução da prática da leitura silenciosa, com a disponibilização de mais livros, com a criação de bibliotecas escolares, de classe e clubes de leitura.

O *método* deixaria de ser, nesse momento, o aspecto mais importante a ser considerado. A ênfase recai, então, na *medida da maturidade*. A proposta de soluções “técnicas” passaria a exigir *mais do que a mera aplicação de métodos* e a atuação de “educadores profissionais”.

Verificar-se-ia, então, a tendência de incorporação do discurso “acadêmico” pelo discurso “oficial” com vistas ao “controle e à homogeneização” das práticas.²⁰ Haveria, no entanto, uma característica interessante a ser observada nas recomendações técnicas desse momento: “um caráter distintivo, mas sem ruptura” (MORTATTI, 2000). Diante da pluralidade sem controle das práticas, uma proposta de síntese. Talvez se devesse também a isso a durabilidade desse ideário. Poder-se-ia, talvez, apontar no fato - atribuição aos métodos de um caráter secundário - uma “ruptura” em relação à “permanência” da discussão sobre os métodos.

Tornar-se-iam freqüentes a prática tanto de traduções de livros estrangeiros sobre as idéias da “escola ativa” (Claparède e Aguayo, entre outros) como a de escrever prefácios

²⁰ O mesmo voltaria a ocorrer no caso da incorporação das teorias construtivistas e sócio-interacionistas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997.

(Damasco Penna e Lourenço Filho), dando origem, assim à figura dos especialistas e tornando a incorporação do discurso científico sobre a alfabetização cada vez mais notória.

Surgiriam também os manuais destinados aos cursos de formação de professores primários com capítulos especiais destinados à leitura e à escrita, abordadas do ponto de vista da Pedagogia e da Psicologia.

Embora o tema do “ensino de leitura e de escrita” estivesse se consolidando como objeto de estudo, a produção acadêmica correspondente era ainda muito pequena. Seria já evidente, no entanto, a prevalência do enfoque psicológico com foco em questões como “maturidade”, “patologia e desvios” e “aprendizagem com sentido”.

O quarto momento crucial, de 1990 a 1994, quando se encerra a pesquisa de Mortatti, se dá pela negação dos métodos e pela ênfase no “como as crianças aprendem”, a alfabetização se daria, então, pelo construtivismo e pela desmetodização.

A ampliação do acesso à escolarização, na década de 1970, não teria reduzido as altas taxas de analfabetismo no país nem teria representado uma democratização, de fato, para a escola pública, agora, de oito anos. Denúncias de problemas educacionais decorrentes dos encaminhamentos ideológicos do período da Ditadura Militar exigiriam uma revisão coerente com o novo momento. Problemas como *evasão e repetência*, *acesso e permanência* e *desempenho da escola* colocariam em cheque os instrumentos anteriormente utilizados nas práticas pedagógicas, considerados como tecnicistas e autoritários porque identificados com a ditadura.

Surge, então, um novo referencial teórico *Psicogênese da Língua Escrita*, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999). Segundo esse referencial, que se propunha como uma *revolução conceitual*, a *escrita* seria uma representação da linguagem e a *criança*, um sujeito ativo que interagiria com o objeto “língua escrita” para reconstruí-lo, segundo seus esquemas interpretativos prévios. A base teórico-conceitual para a aplicação desse novo referencial é a Epistemologia Genética, de Jean Piaget e a Psicolingüística, de Noam Chomsky.

A urgência de intervenção, para além da identificação dos problemas, impulsionaria a expansão dos serviços de extensão universitária e de participação de professores universitários na formação continuada de professores com vistas à aplicação prática dos novos conhecimentos científicos sobre a *alfabetização*.

Ter-se-ia adotado o que se convencionou chamar de “teoria construtivista”, com base em Ferreiro, com mudanças estruturais como o *ciclo básico* e a *jornada única* de seis horas. Alfabetizar não seria mais nem uma questão de métodos nem de prontidão. A nova proposta

deslocava o enfoque do *como se ensina* para o *como se aprende*. Essa teoria do conhecimento teria levado a uma desmetodização no processo de alfabetização. Haveria, pelo menos no plano do discurso, uma ruptura em relação à questão dos métodos. Sem os antigos métodos nos quais se apoiar e resistindo à pesquisa e à profissionalização, os professores, presos às práticas tradicionais, servir-se-iam das observações das concepções das crianças (pré-silábicas, silábicas, silábico-alfabéticas, alfabéticas) como sendo o equivalente dos testes de maturidade usados anteriormente e, para trabalhar a base alfabética, o mesmo ecletismo de antes. Ou então, entender-se-ia a proposta como espontaneísta e que o professor estaria desobrigado de planejar, intervir, avaliar e deixando o aluno por sua conta e risco.²¹ No plano da ação prática dos professores, permaneceria a questão dos métodos, numa já conhecida visão eclética.

A partir da década de 1970, o que parecia ser uma “tendência” tornar-se-ia uma realidade. A alfabetização seria incorporada como objeto de estudos acadêmicos que por sua vez são assumidos pelos documentos oficiais. Surgem as publicações oficiais em excelente apresentação, além de materiais em vídeo, para divulgar (convencer?) aos professores os novos pressupostos teóricos. Essas coletâneas de textos, em geral excertos ou fragmentos, não apresentam o nome dos autores nem no sumário; nelas aparecem apenas os nomes das equipes técnicas e, com destaque o do Governador e do Secretário. O discurso acadêmico era visivelmente incorporado pelo discurso oficial. Modelos de atuação prática, de autoria de professores figuram ao lado de textos de pesquisadores renomados. Textos e autores da perspectiva “interacionista” (Vygotsky e Luria) são acrescentados, depois do seu lançamento no Brasil, no final da década de 1980.

Esse outro referencial teórico teria sido admitido complementarmente, trazendo de volta a perspectiva lingüístico-discursiva e envolvendo as relações de ensino. Tal convivência, no entanto, geraria impossibilidades, segundo Mortatti (2000). O enfoque passaria a ser novamente deslocado do *como* para o *por quê?* e *para quê?* Disso decorreria a seguinte discussão: que papéis, funções e posições ocupam adultos e crianças na relação escolar?

²¹ “A utilização dos resultados de pesquisa como “testes” escapa à responsabilidade do pesquisador: eu não fabriquei nenhum teste de “quatro palavras e uma frase”; nem de “análise das partes de uma oração escrita” e, mesmo assim, usam-se no Brasil essas expressões para designar provas utilizadas com fins diagnósticos. Eu nunca disse que, quando uma criança produz escritas silábicas, está “pronta” para a aprendizagem da leitura e da escrita, e, no entanto, alguns colegas – inclusive brasileiros – assim o sugerem”. In: FERREIRO, E. Alfabetização de Crianças e Fracasso Escolar – Problemas teóricos e exigências sociais Trabalho apresentado no Simpósio Latino-americano de Psicologia do Desenvolvimento ISSBD – Recife, PE, novembro 1989. Tradução de Maria Zilda da Cunha Lopes.

A *linguagem*, ponto de partida deste novo referencial, vista como forma de interação humana, tornar-se-ia o espaço para se pensar o ensino. *Alfabetização* passaria a ser, então, o mesmo que *ensino da língua*. No ensino da língua passar-se-ia a definir diferentes níveis de ação e de reflexão: atividades *lingüísticas*, *epilingüísticas* e *metalingüísticas*. O *texto* seria apontado como central para o ensino da língua e não mais como pretexto ou instrumento para se aprender a ler e escrever. Uma nova tendência: a alfabetização como campo de conhecimento interdisciplinar.

De novo uma permanência, renovar-se-ia nesta disputa entre *construtivismo* e *interacionismo* (lingüístico) o fenômeno do ecletismo, ao lado da manutenção das cartilhas tradicionais, apenas embaladas com novos rótulos. Tragicamente, haveria outra permanência: os altos índices de analfabetismo (pleno e funcional), de repetência, de evasão e de dificuldade de acesso.

A observação desse longo percurso histórico, no entanto, nos levaria a perguntar: teria a alfabetização, no Brasil, realmente se transformado? Quando se fala em transformações nas práticas de alfabetização, a que regiões do Brasil estaríamos nos referindo? A que tipo de escolas e, conseqüentemente a que tipo de alunos e de professores? A alfabetização, vista como um instrumento a serviço de um projeto político de democratização da escolarização e de igualdade de oportunidades sociais para todos, teria se tornado uma realidade?

Mortatti (2000), autora do referido estudo, aponta também a existência de um discurso “pelo alto” e de um discurso “pelo baixo”, querendo se referir à existência paralela de dois discursos que provavelmente não se encontram. Apenas ecoariam sinais de um discurso no outro. O discurso “pelo alto” seria o acadêmico e o oficial, enquanto que, o discurso “pelo baixo” seria o dos professores na sua prática pedagógica cotidiana.

Se no discurso “pelo alto” podemos identificar avanços na direção da apropriação de novas teorias científicas (da psicologia, da lingüística, da psicolingüística, da sociologia, da sociolingüística) que deveriam transformar a prática pedagógica; no discurso “pelo baixo”, a prática pareceria ser a mesma de sempre.

Desse modo, teríamos transformações no discurso “pelo alto” e permanências no discurso “pelo baixo”. No primeiro caso, incorporar-se-iam-se conhecimentos de áreas distintas na busca de melhor compreender os fatos. No segundo, teríamos a permanência da utilização das cartilhas e dos métodos, do conhecimento fragmentado e seqüencializado, de acordo com o que se supõe ser “do mais fácil para o mais difícil”. Nada pareceria mudar,

mesmo e apesar da institucionalização de certas concepções teóricas, o que, aliás, também é uma permanência.

As considerações de Mortatti (2000) sobre os *sentidos da alfabetização*, definidos historicamente em quatro momentos cruciais, reveladores de rupturas e permanências, em torno de um eixo comum - os métodos - se encerram em 1994.

Nossa busca, no entanto, continua. Qual seria o sentido de alfabetização hoje quando se discute a volta ao método fônico?

Se os avanços teóricos ficam sempre limitados pelo despreparo dos professores, por um sistema de ensino que assume o discurso acadêmico, mas continua não apostando todas as fichas na democratização do ensino de qualidade, isso não significa que não tenhamos tido mudanças em relação às práticas escolares. O mais desanimador, parece ser, de fato e sempre, a exclusão dos mais pobres em relação às práticas de leitura/escrita.

2.5 - A persistência histórica do analfabetismo pleno, acrescido do analfabetismo funcional no Brasil

Finalmente, lembramos que as crianças nunca chegam à escola num estado de ignorância, mas podem chegar analfabetas. Elas talvez não saiam analfabetas, mas podem sair ignorantes. (SILVA, E.T. 2002)

Magda Soares (2002, p. 17), ao esclarecer sobre o sentido de *literacy*, palavra inglesa traduzida por ela para o português como “letramento”, lembra que “a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la”. Dominar esse conhecimento seria, portanto, decisivo para exercer a cidadania nas sociedades modernas, cada vez mais predominantemente urbanas.

Embora diante do advento das modernas tecnologias, muitos tivessem vaticinado a morte do livro e a substituição da escrita pela imagem, já compreendemos que fazer uso competente da leitura e da escrita tornou-se ainda mais imprescindível para transformar a informação rápida e abundante das mídias em conhecimento. Às competências de leitura já estabelecidas, vamos tendo que agregar outras mais adequadas aos novos suportes. A história da leitura, aliás, já nos mostrara como os conceitos de “leitura” e de “leitor” se transformaram com o tempo, adaptando-se às novas necessidades. (MANGUEL, 1998)

Apesar de tudo isso, ainda convivemos, no Brasil, com um persistente “analfabetismo pleno”, acrescido do tão comentado “analfabetismo funcional”. E já sabemos que a existência desse problema incide particularmente sobre as classes menos favorecidas.

Todas as frases que expressam preocupação sobre a situação do analfabetismo na região já fazem parte do discurso oficial dos governos. Todos os diagnósticos coincidem: o analfabetismo se concentra nos bolsões de pobreza das grandes cidades, juntamente com a aglomeração urbana, falta de água potável, trabalho ocasional e mal-remunerado; o analfabetismo se concentra nas zonas rurais, onde os camponeses vivem com uma economia de subsistência, cultivando com métodos arcaicos terras empobrecidas; o analfabetismo se concentra nas populações indígenas (também camponesas) que falam alguma das muitas línguas ordinárias do continente, mas que não possuem recursos próprios para grafar sua própria língua.

Em consequência, como já o sabemos e como já o disseram mil vezes; analfabetismo e pobreza caminham juntos, não são fenômenos independentes; analfabetismo e marginalização social caminham juntos, não são fenômenos independentes. O analfabetismo dos pais está relacionado com o fracasso escolar de seus filhos.

Parece que tudo já foi dito. No entanto, ainda resta muito por dizer: resta no plano do diagnóstico e orientação das políticas, e resta ainda mais por dizer no plano da compreensão teórica dos processos de alfabetização. (FERREIRO, 1989)

Sabemos também que cabe à escola encarar o desafio duplo de erradicar o analfabetismo e formar o “leitor moderno, competente e polivalente” (LANZA, 1998). A escola, no entanto, “não encontrou ainda uma resposta a ser dada àqueles que [...] não se constituem leitores, mesmo considerando-se os diferentes níveis de escolarização”. (LANZA, 1998, Apresentação)

É Ezequiel Teodoro da Silva (2002, p. 48-49) quem afirma:

[...] dentro do contexto brasileiro, aquilo que se chama *leitura* nada mais é do que um processo limitado de alfabetização, isto é, identifica-se o aluno leitor com o estudante que supostamente aprendeu a ler (quase sempre de forma mecânica e inconsequente) na 1ª série do 1º grau, e é só!

E prossegue:

As pesquisas educacionais brasileiras voltadas à problemática da leitura deixam muito a desejar. [...] existem levantamentos constatando o óbvio [...] são poucos os leitores nesse país. Assim, por falta de dados teóricos e empíricos mais iluminadores, perde-se ou esvai-se a possibilidade de uma pedagogia mais eficiente para a leitura realizada nas escolas. (p.49)

O autor acrescenta ao problema da falta de pesquisas “a ausência de bibliotecas escolares *devidamente equipadas* (grifo do autor); a “falta de livros e profissionais que atendam aos leitores”; “pesquisas sobre os interesses de leitura”. A situação, segundo o autor, “é paradoxal devido à crise de leitura que atravessa o país”. “Ou será que o não-desenvolvimento na área da leitura atende a determinados interesses de dominação? ” (SILVA, E. T., 2002, p. 49)

O aparente esgotamento do termo “alfabetização”, a que já se fez referência anteriormente, parece sinalizar na direção de que, nos dias de hoje, não é mais suficiente dominar a “tecnologia” do saber ler/escrever. Nas palavras de Magda Soares (2002, p. 20) “[...] é preciso também fazer uso do ler e do escrever, saber corresponder às exigências da leitura e da escrita que a sociedade faz continuamente [...]”

Ou ainda, nas palavras de Ferreiro:

Na área da alfabetização, esta situação é dramática porque *nada garante que os resultados conseguidos com uma alfabetização de “má qualidade” perdurem*. Os cursos de alfabetização de adultos nutrem-se abundantemente dessas crianças mal-alfabetizadas pela escola pública, dessas que ano após ano foram reprovadas, acumulando vergonhas, sanções e rejeições, mas não conhecimentos. (FERREIRO, 1989) (grifo da autora)

Ou então, argumentar-se-á, aprovados sem terem adquirido a necessária competência. Uma outra forma, talvez mais atual, de desconsideração com os mais desfavorecidos, mas não apenas em relação a eles como revelam pesquisas recentes.²² No contexto atual, valoriza-se a

²² Tabela (12) 1 – Proporção de alunos de nível socioeconômico e cultural (NSEC) alto nos diferentes níveis de proficiência. (A numeração entre parênteses corresponde à numeração do *Relatório Pisa 2000* de onde ela foi retirada.)

Países	Abaixo de 1		Nível 1		Nível 2		Nível 3		Nível 4		Nível 5	
	%	(e.p.)*	%	(e.p.)*	%	(e.p.)*	%	(e.p.)*	%	(e.p.)*	%	(e.p.)*
Brasil	3	(1)	14	(2)	25	(3)	37	(3)	16	(2)	5	(1)
Coréia do Sul	0	(0)	1	(0.5)	10	(1)	34	(2)	45	(2)	10	(2)
Espanha	1	(0.1)	4	(1)	15	(1)	35	(2)	36	(2)	10	(1)
EUA	1	(0.1)	5	(1)	14	(1)	26	(1)	29	(2)	24	(2)
Fed. Russa	2	(1)	7	(10)	23	(2)	30	(2)	24	(2)	9	(1)
França	1	(0.1)	2	(0.4)	11	(1)	29	(2)	38	(2)	19	(2)
México	2	(1)	7	(2)	26	(2)	34	(2)	24	(2)	3	(1)
Portugal	1	(0.1)	3	(1)	13	(1)	34	(2)	37	(2)	11	(1)

[...] “Observa-se ainda que parcelas expressivas da elite socioeconômica e cultural dos Estados Unidos (24%) e da França (19%) atingiram o nível 5 de proficiência em Leitura enquanto um baixo percentual de alunos da elite socioeconômica e cultural brasileira (5%) e mexicana (3%) atingiu o nível mais abrangente de

oralidade em detrimento da escrita, entre outros fatores, pela presença massiva das novas tecnologias, especialmente a televisão. Amplia-se com isso o conceito de analfabeto para um tipo secundário e que a escola parece ainda não considerar.²³

Pesquisas nacionais e internacionais fornecem indicadores educacionais seguros sobre o domínio dos alunos brasileiros sobre a escrita. Embora o que se avalie seja o desempenho dos alunos, tais avaliações não podem deixar de levar em conta fatores como situação sócio-econômica e defasagem entre idade/série. Uma das mais interessantes dessas avaliações parece ser o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) por permitir que se visualize a situação educacional do Brasil em relação à de outros países do mundo. A primeira avaliação Pisa foi feita no ano 2000 com enfoque privilegiado sobre a leitura. Os dados a seguir foram retirados do relatório nacional dessa avaliação, divulgado no site do INEP.²⁴

proficiência. Ao menos em parte, a dificuldade dos estudantes da elite socioeconômica e cultural brasileira e mexicana com as tarefas do nível de proficiência mais abrangente do Pisa envolve limitações em lidar com textos em forma de diagramas e gráficos”. “Apresentação e discussão dos resultados” in: *Relatório PISA 2000*, p. 63.

²³ Frago (2000) explora amplamente esses conceitos inter-relacionados de oralidade secundária e analfabetismo secundário.

²⁴ “A partir das mudanças introduzidas pela nova LDB, no marco desta nova legislação, a avaliação passou a ser considerada como uma ferramenta estratégica para orientar as políticas públicas de educação. Assim, a participação do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) ocorre dentro deste contexto, com o propósito de gerar dados de qualidade, examiná-los com competência e tirar as lições e implicações de políticas procedentes. Coube ao Inep, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, como instituição vinculada ao Ministério da Educação, assumir a responsabilidade de implementar o Pisa no Brasil, coordenando toda a sua aplicação, avaliação e análise dos resultados, sob a orientação do Consórcio Internacional responsável pelo programa”. “Apresentação” in: *Relatório PISA 2000*, p. 9.

Tabela (6) 2 – Países participantes do Pisa 2000: indicadores econômicos e sociais(*)

Países	PIB <i>per capita</i> em US\$	IDH	Gini
Luxemburgo	42769	0.908	-
Estados Unidos	31872	0.929	40.8
Noruega	28433	0.934	25.8
Islândia	27835	0.927	-
Suíça	27171	0.915	33.1
Canadá	26251	0.935	31.5
Irlanda	25918	0.907	35.9
Dinamarca	25869	0.911	24.7
Bélgica	25443	0.925	25.0
Áustria	25089	0.908	23.1
Japão	24898	0.924	24.9
Austrália	24574	0.929	35.2
Holanda	24215	0.925	32.6
Alemanha	23742	0.911	30.0
Finlândia	23096	0.917	25.6
França	22897	0.917	32.7
Suécia	22636	0.926	25.0
Itália	22172	0.903	27.3
Reino Unido	22093	0.918	36.1
Nova Zelândia	19104	0.903	43.9
Espanha	18079	0.899	32.5
Portugal	16064	0.864	35.6
Coréia do Sul	15712	0.854	31.6
Grécia	15414	0.875	32.7
República Checa	13018	0.843	25.4
Hungria	11430	0.817	30.8
Polônia	8450	0.814	32.9
México	8296	0.784	53.7
Federação Russa	7473	0.771	48.7
Brasil	7037	0.747	60.0
Letônia	6264	0.771	32.4
Liechtenstein	–	–	–

Fonte: Base de dados Pisa, disponível na internet <http://www.pisa.oecd.org/>.

(*) A numeração entre parênteses corresponde à numeração do *Relatório Pisa 2000* de onde ela foi retirada.

O gráfico acima apresenta a situação do Brasil em relação aos demais participantes da avaliação e leva em consideração dados sócio-econômicos como PIB *per capita* (a renda produzida pelo país, calculada com base no poder de compra da moeda local e convertidos para o poder de compra do dólar americano, dividida pelo número de seus habitantes), o IDH (índice de desenvolvimento do país medido por fatores como

longevidade; grau de conhecimento, verificado pelo índice de alfabetização de adultos e taxa combinada de matrícula nos três níveis de ensino; renda *per capita*) e o índice GINI (mede a desigualdade na distribuição de renda no país). Tais dados são, como já se destacou, relevantes para a análise dos problemas educacionais brasileiros.

Dentro desse contexto, qual seria a situação do Brasil em relação ao analfabetismo? Vejamos o que diz o *Relatório PISA 2000*.

Por convenção, considera-se analfabeta a pessoa que declara não saber ler e escrever um bilhete simples. A Tabela 7 mostra a evolução das taxas de analfabetismo entre as pessoas de 15 anos ou mais em vários países participantes do Pisa 2000. Observa-se que, apesar da redução da taxa, ainda é possível encontrar um contingente expressivo de analfabetos entre os brasileiros. Países da América Latina considerados no mesmo grupo de nível econômico do Brasil apresentam taxas de analfabetismo bem mais baixas, como, por exemplo, México (8,9%), Chile (4,4%) e Argentina (3,3%).

Tabela (7) 3 ^(*) – Evolução das taxas de analfabetismo entre as pessoas de 15 anos e mais

Países	1970	1980	1990	1999
Argentina	7	5,6	4,3	3,3
Brasil	31,8	24,5	19,1	15,1
Chile	11,8	8,4	5,9	4,4
Coréia do Sul	13,2	7,1	4,1	2,4
Espanha	8,5	5,7	3,7	2,4
México	25,1	17,8	12,2	8,9

Fonte: Indicadores do Banco Mundial 2001.

(*) A numeração entre parênteses corresponde à numeração que a tabela tem no *Relatório Pisa 2000*.

Se o índice de analfabetismo no Brasil ainda persiste de forma incômoda e com graves consequências, qual seria o desempenho em leitura dos alunos brasileiros, em relação aos alunos de outros países, segundo essa mesma avaliação.

Tabela (9) 4 (*)– Resultado em Leitura: média geral e intervalo de confiança da média dos diversos países

Países	Média geral	Intervalo de confiança de 95%
Finlândia	546	542 a 551
Canadá	534	531 a 537
Holanda	532	521 a 537
Nova Zelândia	529	521 a 536
Austrália	528	520 a 534
Irlanda	527	518 a 532
Coréia do Sul	525	515 a 532
Reino Unido	523	512 a 533
Japão	522	511 a 521
Suécia	516	499 a 516
Áustria	507	496 a 518
Bélgica	507	500 a 514
Islândia	507	500 a 511
Noruega	505	496 a 514
França	505	494 a 515
Estados Unidos	504	491 a 503
Dinamarca	497	484 a 505
Suíça	494	486 a 499
Espanha	493	482 a 501
República Checa	492	478 a 497
Itália	487	471 a 497
Alemanha	484	426 a 539
Liechtenstein	483	468 a 492
Hungria	480	465 a 494
Polônia	479	462 a 485
Grécia	474	460 a 481
Portugal	470	454 a 470
Federação Russa	462	448 a 469
Letônia	458	416 a 466
Luxemburgo	441	412 a 432
México	422	389 a 404
Brasil	396	

Fonte: Base de dados Pisa, disponível na internet <http://www.pisa.oecd.org/>.

(*)A numeração entre parênteses corresponde à numeração que a tabela tem no *Relatório Pisa 2000*.

É frustrante ter que reconhecer esse resultado, embora devamos reconhecer também a coragem da decisão de participar dessa avaliação. Segundo o já referido relatório,

A proposta do Pisa de avaliação de processos de leitura sinaliza para a sociedade, os educandos e os educadores a importância do domínio da leitura para a vida, e a necessidade de um trabalho sistemático na escola, envolvendo um tratamento (trans)interdisciplinar do currículo.

[...]

O quadro teórico usado no Pisa parte de um conceito de letramento num sentido amplo, defendido por muitos autores brasileiros e que *embasa a*

filosofia educacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e de propostas curriculares de estados e municípios brasileiros. (grifo nosso)

Letramento pode ser definido como a capacidade de um indivíduo se apropriar da escrita, sendo capaz de utilizá-la em diversas situações exigidas no cotidiano. Segundo os PCN, a aptidão para ler e produzir textos – dos mais variados gêneros e temas – com proficiência é o mais significativo indicador de um bom desempenho lingüístico e, conseqüentemente, de letramento. Um escritor competente deve, portanto, saber selecionar o gênero apropriado a seus objetivos e à circunstância em que realizará seu discurso. Assim sendo, *cabe às escolas fazer com que seus alunos entrem em contato com uma maior variedade de gêneros textuais autênticos, a fim de que adquiram fluência na leitura e produção dos mais diversos gêneros de textos. No entanto, sabemos que essa não é uma realidade nas salas de aula brasileiras. (PISA, 2000) (grifo nosso)*

Pelos dados dessa avaliação é bastante preocupante a situação, mas já se pode antecipar qual seja a razão desse desempenho. Apesar de que os documentos oficiais, que orientam as práticas escolarizadas de leitura/escrita, indiquem uma direção, ao que parece, as escolas estão seguindo outra direção. E o governo sabe disso, como fica ainda mais claro no trecho a seguir, retirado do mesmo relatório.

A avaliação do letramento é diferente em cada país e pode variar mesmo entre escolas do mesmo estado. Além disso, segundo Soares (1999, p.86) "os critérios segundo os quais os testes são construídos que definem o que é letramento em contextos escolares: um conceito restrito e fortemente controlado, nem sempre condizente com as habilidades de leitura e escrita e as práticas sociais fora das paredes da escola." Sendo assim, são freqüentes os casos em que indivíduos "são capazes de comportamentos *escolares* de letramento, mas são incapazes de lidar com os usos cotidianos da leitura e da escrita em contextos não escolares (Soares, 1999, p.86). Isso se justifica pelo fato de muitas vezes a escola ser um mundo à parte, não assumindo o papel que lhe cabe de preparar o sujeito para a realidade na qual está inserido. O conceito de letramento adotado muitas vezes pela escola está de certa forma em dissonância com aquilo que é importante para as pessoas em sua vida diária. Depois de freqüentarem a escola por alguns anos, muitos adultos "evidenciam um domínio limitado das habilidades e estratégias de processamento de informação necessárias para que sejam bem-sucedidos ao enfrentarem uma vasta gama de atividades no trabalho, em casa, em suas comunidades" (Soares, 1999, p.86). *Constatações como essa mostram que, de certa forma, a teoria das propostas curriculares não está sendo colocada em prática nas escolas. (PISA, 2000) (grifo nosso)*

Diante desses resultados, a que conclusões podemos chegar? Vejam a avaliação do referido relatório oficial:

Por tudo que foi dito acima, nossos alunos não estão sendo capazes de interpretar corretamente o que leram, dentro da óptica da OCDE. *Na verdade, não se trata de critérios que nos sejam estranhos, pois são próximos dos nossos parâmetros curriculares.*

Simplesmente, a escola continua nas suas velhas tradições que andam na contramão da história. Não há como esconder que nossos resultados são fracos. Temos mesmo a desculpa de que não seria de se esperar um resultado diferente, quando nos comparamos com os países mais ricos do globo. Mas isso é tomar um caminho fatalista e errado. (PISA, 2000) (grifos nossos)

E o relatório Pisa 2000 conclui:

Das mil coisas e conteúdos que a escola faz ou tenta fazer, o Pisa está nos mostrando que ela se esquece da mais essencial: dar ao aluno o domínio da linguagem. Se fosse necessário gerar um *slogan* para todas as escolas de todos os níveis, esse seria: "Só há uma prioridade na escola brasileira: ensinar a ler e entender o que está escrito".

Lamentavelmente os dados acima são facilmente confirmados por exames nacionais como ENEM, SAEB e PROVA BRASIL.

No estado mais rico da Federação, as escolas sofrem a maior diminuição do país na nota do SAEB para as oitavas séries do ensino fundamental e na terceira série do ensino médio de 1995 a 2005. Entre os fatores apontados pelos especialistas estão: a errônea aplicação da progressão continuada, a falta de estrutura para absorver alunos, a ausência de incentivo para os professores e políticas públicas imediatistas.²⁵

No ENEM de 2006, exame realizado para avaliar o desempenho dos alunos no Ensino Médio, a cidade de São Paulo teve apenas duas escolas com médias acima de 70, numa escala que vai de 0 a 100, num universo de 1.182 escolas.²⁶

Os resultados da PROVA BRASIL (2005) foram considerados tão preocupantes que o governo decidiu fixar uma meta, para o ano de 2021, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Os dados nessas provas apontam o insucesso dos alunos na leitura/escrita (os alunos também são avaliados em Matemática) apesar da escolarização, configurando o que se convencionou chamar de *analfabetismo funcional*. Embora não haja dados estatísticos sobre essa forma de analfabetismo no Brasil, os resultados das provas mostram-se bastante sugestivos.

Ainda sobre o analfabetismo pleno, houve um decréscimo constante durante todo o século XX em termos de porcentagem, mas um aumento em números absolutos inconcebível.

²⁵ TAKAHASHI, F. e outros. São Paulo tem a queda mais acentuada na prova. *Folha de S. Paulo*. p. C3 de 8 de fevereiro de 2007.

²⁶ *Folha de S. Paulo*. de 8 de fevereiro de 2007. p. C4.

Na faixa dos 45 a 60 anos, em 2001, 17,6% eram analfabetos com 5,6 anos de estudo. 35% dos analfabetos brasileiros já freqüentaram a escola e, ao contrário dos outros países, o índice é igual entre homens e mulheres.²⁷

Espera-se que com a exposição feita até aqui, tenha sido possível contextualizar o problema do ensino da leitura e da escrita. Passaremos no próximo capítulo a considerar os aspectos científicos da teoria que embasa os atuais Parâmetros Curriculares de ensino de leitura e escrita, supostamente do conhecimento de professores, profissionais do ensino e educadores em geral.

²⁷ Dados fornecidos pelo estudo *Mapa do analfabetismo*, fornecido pelo INEP no seguinte endereço <
<http://www.inep.gov.br/estatisticas/analfabetismo/>>, acesso em 6/7/ 2007.

3 - A epistemologia genética de Jean Piaget, base conceitual para as pesquisas de Ferreira

3.1 - Pensamento e linguagem

Segundo Kesselring (1993), depois de Piaget ter pesquisado, nos anos 1920, “o progresso da aquisição das capacidades lingüísticas e cognitivas [no] convívio da criança com outras pessoas, nos anos 30, passou a se concentrar mais intensamente nas raízes biológicas do desenvolvimento intelectual”. O autor reagia, assim, ao perigo do “centrismo dos adultos” na análise dos problemas. Propunha como procedimento de análise um método “regressivo”, semelhante ao método utilizado na biologia, na comparação dos seres vivos mais complexos com os mais simples. Piaget realizou, então, minuciosa observação de seus três filhos, nascidos entre 1925 e 1931. Desses estudos, resultou a composição de três volumes fundamentais: *O nascimento da inteligência na criança*, 1936; *A construção do real na criança*, 1937; *A formação do símbolo na criança*, 1945. Nesse último livro, o autor focaliza o desenvolvimento da criança entre um ano e meio e cinco ou seis anos, examinando a maneira como interagem representação e pensamento. Piaget analisa, nesse livro, o “progresso que leva a criança do plano das ações motoras (de 0 a um ano e meio) ao plano da aquisição de linguagem primária e da atividade simbólica subjacente a esta (um ano e meio a seis anos)”. (KESSELRING, 1993, p. 37 a 40)

Contrariando certos autores, como Wallon, que defendem que a inteligência representativa mantém uma oposição radical com a inteligência prática (denominada por Wallon de “inteligência das situações”), Piaget defende a tese da continuidade funcional com heterogeneidade estrutural. A inteligência, - que para esses autores se daria por influência do meio social, mais especificamente pela influência da linguagem, - seria, para Piaget, construída pelo sujeito em contato com o meio, num processo sem rupturas, do período sensório-motor ao operatório-formal.

[...] é certamente impossível interpretar psicologicamente as estruturas representativas mais evoluídas sem reconhecer uma certa continuidade com o espaço sensório-motor inicial ou da percepção em geral [...] Quanto ao elemento social que intervém manifestamente cedo ou tarde em todos os domínios representativos, trata-se de saber ainda segundo quais processos. [...] Também nossa tarefa é seguir passo a passo a transformação do esquema sensório-motor em conceito, e considerar a socialização e a

verbalização dos esquemas como constituindo somente uma das dimensões dessa transformação geral: dessa maneira, as etapas observadas segundo a dimensão social serão elas mesmas esclarecidas pelas fases do processo evolutivo interno que conduz da inteligência sensório-motora à inteligência conceptual, sem que as diversas relações deste quadro multidimensional possam pretender ser outra coisa senão aspectos interdependentes de uma mesma realidade. (PIAGET, 1990, p. 277-278) (grifo nosso)

Piaget deixa bem claro sua posição contrária a do empirismo que se apóia na idéia de que o pensamento lógico se desenvolve pela influência da “vida social”, em especial pela aquisição da linguagem. Interessa-lhe demonstrar as raízes biológicas do pensamento que se desenvolve num processo contínuo, sem rupturas com os estágios precedentes, de forma implicativa e não associativa. O novo é o antigo transformado, por meio de um processo longo e sucessivo. Quanto à influência da vida social, trata-se de ter em mente que se a interação com o meio social é necessária para o desenvolvimento, ela não é suficiente e não deve ser invocada como causa desse desenvolvimento do pensamento. Piaget ainda destaca que é preciso levar em conta que a vida social tanto pode favorecer como dificultar esse desenvolvimento, por isso é preciso definir o tipo de interação social que estamos invocando como um possível fator de favorecimento.

3.2 - Os esquemas de ação do período sensório-motor

O interesse de Piaget, na verdade, não era investigar a inteligência das crianças, mas, sim, saber como é possível aos adultos manifestar a inteligência na forma como nós a conhecemos. Foi para isso que ele se dedicou a investigar a gênese do pensamento representativo.

No volume intitulado *O nascimento da inteligência na criança* (1970), escrito em 1936²⁸, Piaget demonstra que a inteligência não é pré-formada nem adquirida por imposição do meio exterior, mas construída pelo sujeito em interação com o meio.

O desenvolvimento da inteligência, segundo Piaget, tornar-se-ia possível graças a dois mecanismos: a *organização* e a *adaptação*. A organização atuaria por meio da inserção de partes num todo e de uma progressiva distinção entre meios e fins. A adaptação dar-se-ia pelos mecanismos de *assimilação* e de *acomodação*, em direção à aquisição de conhecimentos e à construção de conceitos. Essa evolução foi organizada em fases que delineiam um processo evolutivo, histórico e dialético.

²⁸ As informações a seguir foram baseadas no estudo desse volume.

A partir do nascimento, a criança tem seus *esquemas reflexos hereditários* deflagrados ao entrar em contato com o meio. Por meio de mecanismos biológicos como organização e adaptação, assimilação e acomodação, a criança desenvolver-se-ia partindo dos reflexos para esquemas adquiridos. A princípio, assimilação e acomodação seriam mecanismos indiferenciados e atuariam num ciclo fechado, voltado apenas para o exercício funcional dos reflexos. A adaptação, decorrente desse modo indiferenciado de assimilar e acomodar, visaria ao aperfeiçoamento cada vez maior do funcionamento reflexo.

Mas a grande lição psicológica desses primórdios do comportamento é que encerrada nos limites que acabamos de definir, a aprendizagem de um mecanismo reflexo já envolve o jogo mais complicado das acomodações, assimilações e organizações individuais. Há acomodação porque mesmo sem nada reter do meio como tal, o mecanismo reflexo tem necessidade desse meio. Há assimilação porque, pelo seu próprio exercício, nele incorpora todo e qualquer objeto suscetível de alimentá-lo, e distingue até esses objetos, graças à identidade das atitudes diferenciais que provocam. Finalmente, há organização, na medida em que esta é o aspecto interno dessa adaptação progressiva: os sucessivos exercícios do mecanismo reflexo constituem totalidades organizadas e as tentativas e explorações visíveis, desde os primórdios dessa aprendizagem, estão orientadas para a própria estrutura dessas totalidades. (PIAGET, 1970, p. 50)

Nesse exercício reflexo constante em contato com o meio, o sujeito incorporaria novidades do exterior, dando início às primeiras *adaptações adquiridas*. Entrariam em cena, neste momento, as *reações circulares primárias*, repetições com vistas ao aperfeiçoamento dos esquemas. Haveria, então, um princípio de dissociação entre acomodação e assimilação com ligeiro predomínio da acomodação. Seriam movimentos simples, com ou sem coordenação entre eles, centrados em si mesmos (agarrar por agarrar, por exemplo). A realidade apareceria como simples alimento para a conservação dos esquemas e os objetos estariam identificados com a própria ação. Haveria um ciclo orgânico fechado, indo da necessidade à satisfação, numa confusão entre meios e fins. Tratar-se-ia ainda de uma atividade essencialmente conservadora.

A grande novidade da reação circular e do hábito, comparados ao reflexo, é que a acomodação começa a diferenciar-se da assimilação. [...] a partir do momento em que o esquema sensório-motor se aplica a novas situações e se amplia, destarte, para abranger um domínio mais vasto, acomodação e a assimilação tendem a diferenciar-se. [...] o contato de um esquema qualquer com uma nova realidade culmina, durante a presente fase, numa conduta especial, intermediária entre a do reflexo e a da inteligência [...] (PIAGET, 1970, p. 137)

Com a coordenação entre esquemas heterogêneos como visão/audição, visão/preensão, ampliar-se-iam novamente as estruturas para dar lugar às *adaptações intencionais*. Ao agir, a criança perceberia que sua ação tem efeitos imprevisíveis, dando origem a espetáculos interessantes descobertos ao acaso. Diante de obstáculos, contudo, a criança desistiria de agir, demonstrando não perceber ainda a distinção entre meios e fins. Desenvolver-se-iam processos para fazer durar espetáculos interessantes em que o resultado a reproduzir dependeria de objetos independentes (por exemplo, agarrar para balançar ou para produzir sons). Com um distanciamento cada vez maior dos esquemas reflexos, aumentaria ainda mais a dissociação entre assimilação e acomodação. A distinção *a posteriori* entre meios e fins faria surgir um princípio de intencionalidade. A ação voltar-se-ia para o exterior e não corresponderia a qualquer necessidade interna. A realidade apresentar-se-ia como uma possibilidade de ampliação dos esquemas já adquiridos com uma tendência a diversificação. Teria lugar, então, a *reação circular secundária* na repetição de um resultado interessante obtido ao acaso na relação com o meio exterior. O esquema fim visaria apenas à repetição do resultado. A presença de um princípio de intencionalidade seria já um prenúncio de coordenação inteligente, apesar da não distinção ainda entre meios e fins. Teria início a chamada inteligência empírica.

A terceira fase que aparece com a preensão dos objetivos visuais, é caracterizada pelo surgimento de uma conduta que já é quase intencional, [...] que anuncia igualmente a inteligência empírica, mas que, entretanto, permanece ainda intermediária entre a associação adquirida e o verdadeiro ato de inteligência. É a “reação circular secundária”, quer dizer, o comportamento que consiste em reencontrar gestos que, por acaso, exerceram uma ação interessante sobre as coisas. [...] uma busca quase intencional é necessária para reproduzir os movimentos executados até então de maneira fortuita. [...] não é um ato típico de inteligência, pois tal busca consiste, simplesmente, em reencontrar o que acaba de ser feito e não em inventar o novo ou em aplicar os conhecimentos às novas circunstâncias: os “meios” não estão ainda diferenciados dos “fins” ou, pelo menos, só se diferenciam *a posteriori*, quando da repetição do ato. (PIAGET, 1970, p. 146)

Quando, por volta dos oito a doze meses, a criança começa a aplicar meios conhecidos a novas situações, ingressar-se-ia numa nova etapa do desenvolvimento sensório motor. Nesse momento, a distinção entre meios e fins aconteceria *a priori*. Não haveria reação circular porque não há novos esquemas. Obstáculos imprevistos obrigariam a criança a superar as dificuldades, ajustando esquemas já conhecidos numa combinação mútua de esquemas meios e esquemas fins. Teriam início as noções de objeto permanente, de objeto/espaço, de causalidade/tempo.

[...] “aplicação de meios conhecidos às novas situações” [...] Do ponto de vista funcional, elas [essas condutas] satisfazem plenamente, pela primeira vez, à definição corrente de inteligência: a adaptação às circunstâncias novas. [...] Do ponto de vista estrutural, elas constituem, portanto, uma combinação mútua dos esquemas, de tal sorte que uns fiquem subordinados aos outros a título de “meios”. [...] em relação à estrutura dos objetos, do espaço e da causalidade: marca o início da permanência das coisas, dos “grupos” espaciais “objetivos”, da causalidade objetivada. (PIAGET, 1970, p. 147)

O apogeu da inteligência empírica dar-se-ia com o fim das condutas instrumentais e com a descoberta de novos meios por experimentação ativa numa quinta fase do desenvolvimento sensório-motor. Seria uma fase de elaboração do objeto, “não uma simples reprodução dos resultados fortuitos, mas uma espécie de experimentação ou de busca da novidade como tal”. A novidade dessa fase seria a coordenação dos esquemas dirigida pela busca de novos meios. Na quinta fase, a inteligência empírica estaria constituída. As crianças passariam a entender como as coisas funcionam na prática, embora não possam ainda explicar. Enfrentando novos problemas a criança buscaria soluções combinando a busca experimental e a coordenação de esquemas. O objeto apareceria destacado das ações do sujeito.

[...] os comportamentos característicos da quinta fase constituem um conjunto homogêneo: a “reação circular terciária” assinala o começo das condutas experimentais, enquanto a “descoberta de novos meios por experimentação ativa” utiliza o método assim descoberto pela criança para a solução de novos problemas. [...] essa adaptação mais refinada da inteligência ao real faz-se acompanhar de uma estruturação do meio exterior em objetos permanentes e em relações espaciais coerentes, assim como de uma objetivação e espacialização correlativas da causalidade e do tempo. (PIAGET, 1970, p. 306)

O desenvolvimento sensório-motor completar-se-ia com a dissociação total de assimilação e acomodação e da invenção de novos meios por combinação mental. Na sexta fase, tem-se a impressão que as soluções apresentadas surgem do nada como uma espécie de *insight*. As invenções próprias desse momento seriam a fonte dos futuros conceitos. Tratar-se-ia de combinações mentais originais de esquemas já conhecidos aplicados por dedução criadora a situações novas. Apesar de originais, as aquisições desse momento apresentariam continuidade com as precedentes. Enquanto pensa numa solução para um problema, a criança imitaria, numa ação simultânea ao pensamento, a solução encontrada com ações efetuadas em partes do corpo que ela não pode ver (a boca, por exemplo, se abre quando ela pensa em abrir a caixa). A ação mental apoiar-se-ia, assim, ainda, numa ação motora. Contudo, não mais

ocorreriam as explorações tateantes controladas pelos fatos *a posteriori*, ao invés disso, a criança faria previsões antes de experimentar. A invenção surgiria no lugar da descoberta. No lugar do passo-a-passo da combinação dos dados sucessivos da percepção, num ritmo lento, teríamos coordenações e reorganizações rápidas por meio de evocação. A ação do sujeito continuaria sendo essencial nessa combinação mental original que só aconteceria funcionando e só funcionaria na experiência. *Invenção e representação* seriam os novos fatores a permitir avanços e aquisições na fase atual. Entre a invenção e a representação existiria uma verdadeira interação como a existente na teoria dos signos: a representação, por meio de imagens mentais funcionando como “símbolos” ou “significantes”, atuaria ao lado da invenção, vista como um processo dinâmico que atribuiria significação, ou seja, com função de “significado”. Os indícios próprios do sensório-motor, à medida que se acomodam às coisas e se desprendem da ação imediata, tenderiam a constituir-se em imagens que libertas da ação imediata tornar-se-iam simbólicas. Simultaneamente, a imitação e o jogo também tornar-se-iam simbólicos. A criança imitaria com gestos que não pode ver e imitaria pessoas ausentes, pondo em prática o jogo do “como se”. A sexta fase do sensório-motor constituir-se-ia, assim, como um acabamento da inteligência prática desse período, graças à combinação mental por dedução, à invenção, à evocação por meio de símbolos.

Vê-se, portanto, a unidade de condutas dessa fase: combinação mental dos esquemas com possibilidade de dedução que ultrapassa a experimentação efetiva, invenção, evocação representativa por imagens-símbolos são outras tantas características que assinalam o acabamento da inteligência sensório-motora e a tornam, doravante, suscetível de entrar nos quadros da linguagem para se transformar, com a ajuda do grupo social, em inteligência reflexiva. (PIAGET, 1970, p. 330.)

Embora estabeleça a distinção existente entre diferentes estágios (ou estádios), Piaget chama a atenção para a artificialidade da divisão do desenvolvimento em fases e para a existência de períodos transitórios entre elas. “[...] esse corte é artificial e todas as transições interligam os atos [...]” (PIAGET, 1970, p. 144). Não vê como definitivo o estabelecimento das idades em que ocorrem os comportamentos descritos, defende apenas que eles se dão de modo sucessivo e nesta seqüência. A descrição desses comportamentos, observados em cada um de seus filhos, deixa claro que a época em que ocorrem não é, necessariamente, a mesma para todos.

Em conclusão, a assimilação e a acomodação, inicialmente antagônicas, na medida em que a primeira permanece egocêntrica e em que a segunda é simplesmente imposta pelo meio exterior, completam-se mutuamente na medida em que se diferenciam, sendo os progressos da acomodação

favorecidos pela coordenação dos esquemas de assimilação reciprocamente. Assim é que, a partir do plano sensório-motor, a inteligência supõe uma união sempre estreita da experiência e da dedução, união essa de que o rigor e fecundidade da razão serão, um dia, o duplo produto. (PIAGET, 1970, p. 387).

3.3 - A capacidade de representar

No estudo do desenvolvimento da inteligência, Piaget defende, como já assinalamos, que os esquemas conceituais (estruturas complexas) se desenvolveriam em continuidade com os esquemas anteriores (estruturas menos complexas), espécies de “conceitos práticos”.

Nos níveis sensório-motores, que precedem o aparecimento da linguagem, já se observa a elaboração de todo um sistema de “esquemas” que prefiguram certos aspectos das estruturas de classes e de relações. Um esquema é, com efeito, o que é generalizável numa ação dada; por exemplo, depois de ter atingido um objeto afastado, puxando o pano sobre o qual ele estava colocado, o bebê generalizará essa descoberta utilizando muitos outros suportes para aproximar dele outros objetos em situações variadas. *O esquema se converte, pois, numa espécie de conceito prático* e, na presença de um objeto novo para ele, o bebê procurará assimilá-lo a si, aplicando sucessivamente todos os esquemas de que dispõe *como se se tratasse daquelas “definições pelo uso”, caracterizadas pelas palavras “isto é para ...”,* sobre as quais Binet insistiu numa fase muito ulterior. (PIAGET, 1973(?), p. 67, grifo nosso).

No período sensório-motor do desenvolvimento, os *conceitos práticos*, esquemas sensório-motores, fontes de significações, apresentariam significante e significado ainda perceptivos, indiferenciados e sempre ligados à ação em curso. Os significantes, nesse momento, seriam *indícios* que se apresentariam para o sujeito como parte do todo e dele não se separariam. As atividades do período sensório-motor seriam ações práticas que levariam a um conhecimento prático. Seriam ações sucessivas limitadas pelo tempo/espço próximos, restritas ao “aqui/agora”.

O período sensório-motor (ou esquematismo) caracterizar-se-ia pela ausência de representação, mas com presença de significação. Sim, segundo Piaget, as significações existiriam desde o período sensório-motor, não seriam privilégio apenas do campo da linguagem. Nesse nível, elas seriam chamadas de *significações práticas* em oposição às *significações simbólicas*, presentes a partir da constituição da função simbólica.

As *significações práticas* apresentariam o significante e o significado indissociados, do ponto de vista do sujeito. Para o sujeito, não existiria, nesse momento, diferença entre significante e significado. Um *indício* desencadearia um esquema já adquirido que iria a busca do objeto todo. O “cheiro do leite”, por exemplo, seria um indício que sinalizaria a presença

do objeto “leite”. O “cheiro” e o “leite” seriam partes indissociáveis de um todo a que o sujeito já atribuiria um sentido. Não se trataria de associação nem de reflexo condicionado, mas de uma atribuição de sentido que desencadearia um sistema global. No período sensório-motor, a coisa conhecida (por exemplo, a mamadeira) seria idêntica à atividade do sujeito (por exemplo, beber).

As *significações simbólicas*, por sua vez, caracterizar-se-iam pela diferenciação entre significantes e significados na manifestação de cinco condutas assim evidenciadas:

-*imitação diferida*: seria a manifestação mais precoce da significação simbólica. Seria uma imitação na ausência do modelo. Por exemplo: a menina depois de ter assistido à “birra” da amiguinha, imita a cena *a posteriori*, na ausência da amiga e depois ri. Não se trataria de uma “birra” verdadeira. Teríamos imitação sempre que houvesse compreensão. A imitação progrediria à medida que significante e significado se coordenassem. No exemplo dado, o significante seria o gesto e o significado seria a “birra”.

-*jogo simbólico* (faz de conta): a criança brinca com objetos que ela “finge” ser outra coisa (uma conchinha “faz o papel” de um gato). Um gesto ou um objeto passariam a “representar” outro papel.

-*desenho*: seria o intermediário entre o jogo e a imagem mental. O que você desenha é o que você conhece e compreende. O desenho iria aos poucos se aproximando da realidade, à medida que se construíssem a perspectiva, as coordenadas, ou seja, a partir da construção do espaço.

-*imagem mental*: seria uma “imitação” interiorizada que se reportaria a fatos particulares. Por exemplo: “pai” seria um conceito (geral) e a imagem mental seria algo que se reporta a um “pai” específico que estaria presente na experiência pessoal (particular) do sujeito.

-*evocação verbal*: seria a capacidade de evocar um objeto ou acontecimento, não presentes ou atuais, por meio de palavras.

Qual a origem dessa capacidade de representar? Duas hipóteses poderiam ser consideradas: a imitação, por influência do meio social e o desenvolvimento da inteligência, na ação do sujeito sobre o meio.

Ora, a transição entre as condutas sensório-motoras e as condutas simbólicas ou representativas está assegurada, sem dúvida, pela imitação (tese comum aos trabalhos de Wallon e aos nossos), cujos prolongamentos diferidos e cuja interiorização garantem a sua diferenciação dos significantes e significados. Notadamente, é num contexto de imitação que se adquire a linguagem e esse

fator imitativo parece constituir um auxiliar essencial, pois se a aprendizagem da linguagem só fosse devida a condicionamentos teria de ser, forçosamente, muito mais precoce. Mas, sendo o desenvolvimento da imitação solidário do progresso das condutas inteligentes, em seu todo, vê-se, pois, que é legítimo considerar a linguagem como desempenhando um papel central na formação do pensamento, *mas tão só na medida em que ela constitui uma das manifestações da função simbólica, sendo o desenvolvimento desta, por seu turno, dominado pela inteligência em seu funcionamento total.* (PIAGET, 1973 (?), p.69-70, grifo nosso)

Para Piaget, seria o advento da função simbólica que permitiria essa representação e o acesso a formas mais complexas de inteligência. O signo lingüístico não poderia ser o único responsável por isso. Ele seria apenas um dos elementos resultantes da função simbólica, embora no aperfeiçoamento da inteligência ele adquira um papel preponderante.

O aparecimento da *função simbólica*, no curso do segundo ano de vida, com a dissociação de significante e significado, possibilitaria, como vimos, o aparecimento dessas condutas mais ou menos simultâneas, solidárias e coordenadas, que permitiriam supor a evocação.

[...] esses dois caracteres [dissociação de significante e significado e evocação] opõem os signos verbais e os símbolos lúdicos, mímicos ou imaginados, aos indícios ou sinais sensório-motores, não diferenciados dos seus significados e que, portanto, não podem servir para evocar objetos ou eventos não perceptíveis atualmente. (PIAGET, 1973 (?), p.69)

Em resumo, antes da constituição do pensamento lógico, a representação far-se-ia por meio de *índices* e de *símbolos*. Os *índices* seriam formas de representação na presença dos objetos. Os *símbolos* seriam evocação de uma cena ou objetos ausentes, na forma de uma representação individual. Uma vez constituído o pensamento lógico, a representação far-se-ia por meio dos *signos*, conceitos coletivos que permitiriam a troca simbólica interindividual.

3.4 - A aquisição da linguagem²⁹

A aquisição da linguagem, para Piaget, estaria subordinada ao aparecimento e à constituição da função simbólica. Antes de se tornar um instrumento de socialização do pensamento, a linguagem apresentar-se-ia sob a forma de “esquemas verbais” e “pré-conceitos” em que os processos individuais predominariam sobre os processos coletivos.

²⁹ O conteúdo deste item foi baseado em PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança*. 3ª edição. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

Piaget destacará sempre a continuidade do modo de funcionamento da inteligência por meio da assimilação e da acomodação na passagem do período sensório-motor para o início da representação. “A nossa primeira tese, prolongando a de *O nascimento da inteligência na criança*, será, portanto, a da continuidade funcional entre o sensório-motor e o representativo, continuidade essa que orienta a constituição das sucessivas estruturas.” (Piaget, 1990, p.12) Nessa passagem, assimilação e acomodação unir-se-iam, apoiando-se uma na outra, novamente, depois de terem se dissociado no final do sensório-motor.

Como surgem, afinal, as primeiras manifestações da linguagem?

As primeiras manifestações da linguagem seriam, na verdade, *signos semiverbais*, onomatopéias, “significantes” motivados, espécie de símbolos. Seriam criações particulares, individuais do sujeito. As crianças revelariam no uso dessa linguagem uma manifestação egocêntrica³⁰, isto é, uma expressão centrada nelas mesmas. Essas primeiras manifestações verbais não possuiriam a fixidez dos signos coletivos, mostrariam, ao contrário, uma desconcertante mobilidade. Assim, “au-au” começaria por referir-se ao cão, depois aos desenhos geométricos do tapete, um cavalo, dois cavalos, um carrinho de criança empurrado por uma senhora, automóveis e trens, tudo o que vê de sua janela, até, finalmente, restringir-se aos cães.

Esses esquemas verbais seriam intermediários entre os esquemas sensório-motores e os esquemas conceituais. Estariam entre os símbolos e os signos. Tais esquemas verbais não seriam signos por não se constituírem como conceitos que são sistemas de classes, agrupados segundo relações hierárquicas. Revelariam, ao invés disso, relações muito particulares definidas unicamente do ponto de vista da criança, referindo-se a objetos apenas justapostos sem nenhuma relação de classificação. Seriam expressões referentes muito mais a sistemas de ações do que a objetos. Guardariam, assim, evidentes relações com os esquemas sensório-motores, tanto ao referirem-se a ações como pelo fato de serem generalizáveis, aplicando-se a uma grande variedade de coisas. Teriam, no entanto, alguma semelhança com os conceitos, pois utilizariam fonemas numa situação de relação com outras pessoas. Além disso, não seriam “ações puras”, mas *constatações*. Por essa característica de *elemento de transição entre esquemas de ação e conceitos* é que seriam chamados de *signos semiverbais*.

³⁰ Piaget teve sérios problemas com a incompreensão desse termo, chegando mesmo a arrepender-se de tê-lo usado. Vejam algumas definições dadas por ele a esse termo: “[...] o egocentrismo deve-se definir não somente pelo primado da assimilação sobre a acomodação, mas pelo desequilíbrio entre os dois processos, com primado alternativo de um e de outro”. Ou: “[...] sendo o egocentrismo a indiferenciação do eu e do grupo ou a confusão do ponto de vista próprio com o dos outros”. In : *A formação do símbolo na criança* , p. 368.

Assim esses primeiros esquemas verbais não passam de esquemas sensório-motores em vias de conceptualização e não esquemas sensório-motores puros nem conceitos francos. Do esquema sensório-motor conservam o essencial, a saber, serem modos de ação generalizáveis, que se aplicam a objetos cada vez mais numerosos. Do conceito, porém, apresentam já um semidesligamento em relação à própria atividade e uma situação que, da ação pura, tende ao sentido da constatação; além disso, do conceito anunciam o elemento característico de comunicação, porquanto são designados por fonemas verbais que os colocam em relação com a ação de outrem. (PIAGET, 1990, p. 282.)

Como esses primeiros esquemas verbais transformar-se-ão em signos verbais ou conceitos?

Bem entendido, estando esses ligados ao sistema de signos verbais organizados, esse progresso da representação conceptual será solidário do da própria linguagem: logo que de posse dos semi-signos descritos [...], aprenderá rapidamente a falar palavras-frases, frases de duas palavras e frases completas, rapidamente justapostas umas às outras. (PIAGET, 1990, p. 284-283)

A caminho dos juízos de constatação, seguem-se sucessivos esforços de evocação e reconstituição, em que a criança exercitaria a *narrativa*, dirigindo-se tanto a si mesma como a terceiros. A narrativa significaria um notável avanço em relação ao estágio precedente ao se destacar da ação em curso para a reconstituição de uma ação passada. A *descrição* seria um passo mais além, pois, a criança atualizaria a narração sem fazer parte dela. Apesar desses avanços, a narrativa e a descrição ainda manter-se-iam ligadas aos esquemas de ação, os quais seriam apenas traduzidos por esquemas representativos. Narrar, descrever, constatar seriam sintomas de uma interiorização crescente.

Esses comportamentos nos fazem assistir a este momento decisivo em que a linguagem em formação deixa de acompanhar simplesmente o ato em curso para reconstituir a ação passada e fornecer-lhe assim um começo de representação. A palavra começa então a funcionar como signo, isto é, não mais como simples parte do ato, mas como evocação deste. É então, mas somente então, que o esquema verbal vem a destacar-se do esquema sensório-motor para adquirir como já é o caso dos esquemas imitativos desse mesmo nível, a função de representação, isto é, de nova apresentação. (PIAGET, 1990, p. 286)

Novos avanços são percebidos quando do aparecimento dos *pré-conceitos*, assim chamados por não apresentarem ainda nem a identidade (não são indivíduos) nem a generalidade própria dos conceitos (não pertencem a classes). É por isso que um mesmo indivíduo poderia ser composto de diferentes personagens; uma minhoca e um besouro não

seriam identificados na classe dos animais; a lesma seria, ao mesmo tempo, “a mesma” e “outra”.

Expressando-se por meio de “analogias atuantes” (espinheiro/xarope que arde) e de “comparações concretas” (nuvens/lençóis) a criança evidenciaria que pensa por imagens, demonstrando, assim, que sua linguagem encontra-se ainda muito próxima do símbolo. Apesar de utilizar signos coletivos, ela apoiar-se-ia em imagens individuais o que ainda a manteria distante do conceito. Para o conceito, a imagem seria mera ilustração, enquanto que símbolo e imagem estariam inevitavelmente associados.

Os *primeiros raciocínios* estariam, ainda, próximos dos esquemas sensório-motores, enquanto coordenação de esquemas voltados para a realização de um determinado fim. Apesar disso, apresentariam, em relação a estes, duas diferenças: não seriam raciocínios em atos, mas por meio de imagens e palavras selecionariam meios para atingir um fim. Demonstrariam, assim, uma continuidade com o raciocínio prático e um parentesco com o pensamento simbólico. Seriam as primeiras construções dedutivas e se caracterizariam como *crença* e não como *ficção*. É o que se vê quando Jaqueline não querendo dormir nem ficar sozinha no quarto, inventa ter mexido nos brinquedos proibidos de uma prateleira, preferindo ser repreendida e ter companhia a ter que ficar sozinha.

Em primeiro lugar, a criança já não se limita a raciocinar em atos sobre o que vê e manipula, mas evoca em imagens e em palavras os fins que busca e os meios a empregar. A seguir, e pelo próprio fato de superar o campo perceptivo, por meio da representação, é possível à criança deformar essa realidade representada ao sabor dos seus desejos e subordiná-la ao fim a que visa. [...] o primeiro raciocínio da criança atinge desde logo essa liberdade de deformação que caracteriza, aliás, o jogo simbólico ou imaginativo. [...] ou seja história inventada, em que o próprio sujeito se engana a si mesmo. [...] a deformação do real resulta, imediatamente, das primeiras construções dedutivas, caracterizando também o raciocínio originado [...] como se fosse um jogo [...] salvo que, aqui, não há bem ficção, e sim crença. (PIAGET, 1990, p. 298- 299).

Os *raciocínios constataivos* seriam meras experiências mentais intermediárias entre o pensamento simbólico e o pensamento lógico. Em razão da centração a que estaria submetida, a criança raciocina que o corcunda curado da gripe, curou-se também da corcunda. Nesse tipo de raciocínio, as doenças estariam assimiladas entre si sem que se conseguisse distinguir que doença provocou cada um dos males. Centrada na “corcunda”, a criança desconsideraria a gripe, numa visão deformante e irreversível. Esse tipo de raciocínio seria gerado pela “transdução” resultante de um equilíbrio incompleto entre uma assimilação deformante e uma acomodação parcial.

Piaget destaca, ao analisar essas aquisições, que se torna evidente que o aparecimento da linguagem não basta para prontamente dar origem ao pensamento lógico. Seria preciso uma *aceleração geral dos movimentos* que permitisse a representação interior; uma *tomada de consciência* que permitisse a constatação e a explicação, graças à reversibilidade; um *sistema de signos* que permitisse a construção de conceitos; a *socialização* que permitisse uma interação entre pontos de vista.

Uma vez atingido o equilíbrio entre assimilação e acomodação, na sexta fase do período sensório-motor, de posse de “esboços representativos”, a criança passaria por nova e lenta evolução estrutural, reproduzindo no plano das representações o mesmo ciclo encerrado no estágio anterior. Assimilação e acomodação “se dissociam no plano da representação e da linguagem pela intervenção das realidades novas, de ordem extra perceptiva e social” (PIAGET, 1990, p.307). De 4 a 6 anos, a criança apresentaria equilíbrios parciais entre assimilação e acomodação. Do mesmo modo que assimilação e acomodação estavam centradas na ação em curso no período sensório-motor, no plano representativo, elas encontrar-se-iam centradas no aspecto mais interessante observado no objeto, do ponto de vista do sujeito. Resulta, assim, uma assimilação deformante e uma acomodação inadequada que inviabilizariam o equilíbrio.

Um novo equilíbrio entre assimilação e acomodação só seria possível se a criança, por meio da assimilação recíproca de todos os aspectos do objeto, igualmente valorizados, puder descentrar seu raciocínio. Nesse ponto, o sujeito tenderia para a construção de uma estrutura reversível e, portanto, aos conceitos.

No caminho que vai do *pensamento pré-conceitual* ao *pensamento lógico* (ou operatório) estaria o *pensamento intuitivo* no qual encontraríamos diferentes graus de equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, dependendo da reversibilidade do raciocínio.

Quando a assimilação se torna completamente reversível e a acomodação generalizada, entraria em funcionamento o pensamento operatório. A imagem tornar-se-ia uma ilustração do pensamento e o esquema operatório seria, então, traduzido por conceitos, definidos pelos signos coletivos da linguagem.

3.5 - A insuficiência da linguagem para a inteligência operatória

Em 1962, Piaget participou da 8ª Sessão de Estudos da Associação de Psicologia Científica de Língua Francesa, dedicada aos problemas da psicolinguística, à época uma ciência nascente.

Em sua exposição³¹, Piaget destaca dois grupos de problemas: os que se referem à origem das operações e os que se referem ao seu aperfeiçoamento. Como todos percebem mais facilmente as contribuições da linguagem para a inteligência operatória, Piaget destaca as “insuficiências da linguagem” e “o papel das ações e da própria inteligência operatória”, embora reconheça e afirme também as contribuições da linguagem.

Sem dúvida, a linguagem nem por isso deixa de ser uma condição necessária à realização das estruturas lógicas, em todo caso no nível dessas estruturas proposicionais, pelo menos; mas isso não significa que constitua uma condição suficiente de formação e ainda menos no tocante às estruturas lógico-matemáticas mais elementares. (PIAGET, 1973 (?), p. 64)

Piaget se pergunta: Teria a linguagem o poder de constituir as condições necessárias para o aparecimento das operações lógicas? Seria a linguagem uma condição necessária e suficiente para explicar o aparecimento do pensamento lógico? As raízes das operações lógicas são anteriores à linguagem ou devem ser procuradas nas condutas verbais? A formação do pensamento está ligada à aquisição da linguagem como tal ou da função simbólica em geral? A transmissão verbal é suficiente para constituir estruturas operatórias no espírito da criança? Ou essa transmissão só é eficaz se puder ser assimilada a estruturas de natureza mais profunda (coordenações de ações) não transmitidas pela linguagem?

Como já apontamos, para Piaget, as raízes do pensamento estariam num período anterior à aquisição da linguagem. Por meio das ações no período sensório-motor, o sujeito já apresentaria uma lógica análoga a dos conceitos e juízos. Já então, a criança resolveria seus problemas de forma implicativa e não associativa. No período que vai de 0 a 18 meses, chamado de “esquematismo”, a criança organizaria “esquemas” que lhe permitiriam agir sobre o meio externo. Cada esquema seria um sistema, uma totalidade composta de partes integradas e que, por sua vez, combinar-se-iam num sistema de esquemas. O esquema seria uma espécie de conceito prático, de juízo de ação. As fontes do pensamento deveriam, então, ser buscadas num período anterior à aquisição da linguagem. A lógica do pensamento dar-se-ia pela interiorização da lógica dos esquemas motores. Essa interiorização seria possível

³¹ PIAGET, J e outros. *Problemas de psicolinguística*. São Paulo: Editora Mestre Jou, s/d. (1973?)

graças a uma função maior que a linguagem: a função simbólica (ou semiótica). A nossa forma de pensar teria, assim, origem nas nossas formas de agir no período sensório-motor.

A constituição do pensamento lógico, que torna possível o conhecimento conceitual, traz muitas e importantes conquistas. De posse da linguagem, a criança se liberta do espaço próximo e presente, entrando no quadro conceitual e enriquecendo o seu conhecimento. Com essas novas conquistas, o sujeito será, então, capaz de desenvolver ações simultâneas, ultrapassando o tempo e o espaço; será capaz de planejar, antecipando erros e fazendo uma correção prévia; enfim, será capaz de ligações de conjunto, com a inserção de partes no todo, o que lhe permitirá a reversibilidade.

Seria, no entanto, ilusório crer que é a linguagem que provoca a transformação na inteligência da criança. Se os esquemas sensório-motores que servem de suporte ao desenvolvimento posterior não tiverem sido construídos nem a linguagem nem os esquemas superiores da inteligência se constituirão.

[...] uma transmissão adequada de informações relativas às estruturas operatórias só é assimilada nos níveis em que essas estruturas são elaboradas, no terreno das próprias ações ou das operações, na medida em que estas constituem ações interiorizadas; e se é certo que a linguagem favorece esta interiorização, não cria nem transmite essas estruturas, prontas e acabadas, por via exclusivamente lingüística. (PIAGET, 1973 (?), p. 70)

Pensar nos mecanismos de construção do pensamento e da linguagem na sua gênese é essencial para entender o modo pelo qual nosso conhecimento avança. Nesse percurso compreendemos que o pensamento e a linguagem têm raízes no desenvolvimento do período sensório-motor e que esse desenvolvimento se dá pela construção de estruturas cada vez mais complexas, sem rupturas, em interação com o meio e por meio de um funcionamento que é sempre igual.

3.6 - O aperfeiçoamento da inteligência pela linguagem

Mas como a linguagem só é uma forma particular da função simbólica, e como o símbolo individual é, certamente, mais simples que o signo coletivo, conclui-se que o pensamento precede a linguagem e que esta se limita a transformá-lo, profundamente, ajudando-o a atingir suas formas de equilíbrio através de uma esquematização mais desenvolvida e de uma abstração mais móvel. (PIAGET, 1972, p. 86)

Piaget concebe duas modalidades de inteligência: uma inteligência em atos, ligada ao período sensório-motor e uma inteligência conceitual ou representativa. A inteligência em atos, ligada ao sensório-motor, apresentaria conexões que ligariam apenas percepções e

movimentos, sem representação de conjunto que domine os estados distintos no tempo/espço. Essa modalidade de inteligência tenderia ao êxito e não à verdade, só trabalharia nas próprias realidades, nos seus indícios perceptivos e sinais motores. Seria essencialmente individual. Por outro lado, a inteligência representativa, graças à capacidade representativa interior, seria capaz de ações mentais móveis em que as atividades apareceriam fundidas em movimentos acelerados e em conjunto. Essa modalidade de inteligência tenderia à constatação e à explicação, fundadas na classificação e na seriação das relações. A inteligência representativa (ou conceitual) usaria um sistema de signos que permitiria a construção de conceitos necessários à classificação e à seriação. Esse uso de signos inseriria o pensamento individual em uma realidade objetiva e comum a todos os indivíduos.

Essa inteligência conceitual desenvolver-se-ia, assim, a partir do exercício da atividade representativa por meio das trocas simbólicas. Por intermédio da evocação, englobaria passado, presente e futuro. Tornaria possível ao sujeito reconhecer que o mundo é extra perceptivo, suas interações assumiriam, então, outra dimensão. O sujeito compreenderia que não é o centro do mundo e iniciar-se-ia o pensamento e a vida social.

Para tudo isso, para a construção dessa inteligência conceitual, a linguagem é fundamental, mas, como já vimos, para Piaget, não é suficiente.

Até chegar à inteligência como nós nos acostumamos a entendê-la, a inteligência propriamente dita, o sujeito percorreria diferentes estágios em que coisas importantes acontecem. No *estágio sensório-motor*, veríamos atividades envolvendo percepção, reconhecimento, coordenação meio-fim. No *estágio pré-operatório*, teríamos a compreensão de relações funcionais, jogo simbólico. O *estágio operatório* concreto daria lugar às estruturas invariantes de classe, relações, números. As operações concretas apareceriam ligadas à manipulação de objetos, coisas visíveis e manipuláveis.

Antes de ser capaz de reunir ou dissociar as classes, relativamente gerais e abstratas, como as classes dos Pássaros ou dos Animais, a criança só saberá classificar as coleções de objetos de um mesmo campo perceptivo, reunidos e dissociados pela manipulação, antes de o serem através da linguagem. [...] As operações + e – são, então, coordenações entre ações, antes de poderem ser transpostas para uma forma verbal. Não é portanto, a linguagem que causa a forma dessas operações. A linguagem amplia, indefinidamente, seu poder, conferindo às operações uma mobilidade e uma generalidade que não possuíam sem ela. Mas ela não é a origem de tais coordenações. (PIAGET, 1972, p. 87-88.)

Finalmente, no *operatório formal*, que tem origem nas operações concretas e é produto da própria linguagem, apresentar-se-ia o pensamento lógico com o raciocínio hipotético-

dedutivo. Seriam as operações, que na verdade Piaget considerava como co-operações, divididas em dois blocos (operações concretas e operações formais ou proposicionais) que amplificariam, graças ao uso da linguagem, o desenvolvimento da lógica.

No que concerne aos problemas relativos ao papel necessário (embora não suficiente) da linguagem, na conclusão das estruturas operatórias, é ao nível das operações formais ou hipotético-dedutivas que eles podem ser abordados com maior clareza, visto que essas operações já não visam os próprios objetos como operações concretas, mas, outrossim, as proposições, as hipóteses enunciadas verbalmente etc. As operações proposicionais que se constituem, assim, dos 11-12 aos 14-15 anos, estão manifestamente mais ligadas, portanto, ao exercício da comunicação verbal; e é difícil ver como se desenvolveriam ou, melhor, como poderiam concluir seu desenvolvimento sem o emprego da linguagem. (PIAGET, 1973 (?), p. 71)

Seria ilustrativa, nesse sentido, a situação das crianças surdas que possuiriam a função simbólica sem possuir a linguagem articulada. Embora revelem um significativo atraso no seu desenvolvimento em relação às crianças ouvintes, essas crianças seriam capazes de dominar as operações essenciais, segundo comprovam os estudos de Oléron, de Vincent e de Affolter, citados por Piaget.

[...] a linguagem não é suficiente para explicar o pensamento, pois as estruturas que caracterizam esta última (sic) têm suas raízes na ação e nos mecanismos senso-motores que são mais profundos que o fato lingüístico. [...] A linguagem, portanto, é condição necessária [...], pois sem o sistema de representação simbólica que constitui a linguagem, as operações permaneceriam no estado de ações sucessivas, sem jamais se integrar em sistemas simultâneos ou que contivessem, ao mesmo tempo, um conjunto de transformações solidárias. Por outro lado, sem a linguagem as transformações permaneceriam individuais e ignorariam, em conseqüência, esta regularização que resulta da troca interindividual e da cooperação. É neste duplo sentido da condensação simbólica e da regularização social, que a linguagem é indispensável ao pensamento. Entre a linguagem e o pensamento existe, assim, um ciclo genético, de tal modo que um dos dois termos se apóia, necessariamente sobre o outro, em formação solidária e em perpétua ação recíproca. Mas ambos dependem da inteligência, que é anterior à linguagem e independente dela. (PIAGET, 1972, p. 92)

Outro fato, para o qual Piaget chama atenção, é o tempo necessário para que o sujeito possa se servir da linguagem para aperfeiçoar sua inteligência operatória.

Contudo, impressiona-me o tempo que é preciso para se chegar a isso: uma vez na posse da linguagem, a criança não atinge, *ipso facto*, as operações proposicionais e são necessários 10 ou 11 anos, ou até mais, para que as domine verbalmente. Aí está o problema. ((PIAGET, 1973 (?), p. 89)

Kesselring (1993, p. 39-40), em seu estudo sobre Piaget, lembra que o autor “interpretou a passagem do plano das operações concretas para o das operações formais de maneira semelhante ao progresso que leva o lactente do plano das ações motoras ao plano da aquisição de linguagem primária e de atividade simbólica subjacente a esta”, assinalando, assim, a continuidade com heterogeneidade.

3.7 - Aprendizagem e conhecimento

Piaget define “aprendizagem” em dois sentidos: no sentido estrito, a aprendizagem se daria por meio de informações oriundas do meio externo; no sentido amplo, seria decorrente tanto da equilibrção quanto da estruturação, ambos os fatores decorrentes de uma estruturação interna, isto é, referente ao desenvolvimento da inteligência do sujeito. Essa estruturação interna é que garantiria tanto a capacidade de aprender como o processo de aprendizagem.

Um esquema novo é o produto da aprendizagem no sentido estrito, na medida em que resulta da diferenciação de um esquema prévio, e na medida em que esta diferenciação envolve uma acomodação que depende da experiência. Mas, a fim de que ocorra esta aprendizagem é preciso que existam esquemas prévios que podem ser diferenciados durante a assimilação de novos objetos. Além disto, a estrutura destes esquemas e da assimilação, consideradas rigorosamente como pré-requisito da estrutura, são condições, e não produtos da aprendizagem. Em resumo: a aprendizagem relaciona-se ao conteúdo do esquematismo, enquanto o caráter generalizável de sua forma não resulta de aprendizagem, mas é condição necessária para o funcionamento dos esquemas. (PIAGET, J. “Aprentissage et connaissance”, in *Études d'epistemologie genetique*- VII p. 62-63, traduzido e citado por FURTH, 1974, p. 266-7)

Segundo Piaget, há coisas que são aprendidas, no sentido estrito, a “totalidade das diferenciações devidas às acomodações como origem dos esquemas novos, diante da crescente diversidade de conteúdos” (PIAGET, apud FURTH, 1974, p. 267), e coisas que não são aprendidas, no sentido amplo, isto é, as ações assimilativas seguidas de equilibrção entre acomodação e assimilação. Aprendizagem, no sentido estrito, e equilibrção seriam a aprendizagem no sentido amplo e esta equivaleria ao desenvolvimento. Entre a aprendizagem, decorrente da influência do meio externo, e a equilibrção, consequência de uma coordenação interna, existiria uma relação de interação e reciprocidade. [...] “na realidade, toda aprendizagem pressupõe uma lógica, e como esta lógica decorre de um processo de

equilíbrio é, portanto, uma disposição necessária da aprendizagem” (PIAGET apud FURTH, 1974, p. 269).

Contrapondo-se, mais uma vez, ao empirismo que veria na aprendizagem no sentido estrito, um instrumento privilegiado de aquisição de conhecimento, Piaget afirma:

[...] a aprendizagem não nos parece ser agora um processo durante o qual a atividade do indivíduo se limita a receber ou reagir automaticamente ao que é recebido; pelo contrário: a aprendizagem parece ser uma construção completa, na qual o que é recebido do objeto e o que é contribuição do sujeito estão indivisivelmente unidos. (PIAGET, apud FURTH, 1974, p. 271)

E aponta na atividade interativa do sujeito com o meio um indício “da natureza das atividades do indivíduo”, estabelecendo, então, a tarefa da epistemologia genética.

As contribuições ativas do indivíduo são, a princípio, obstáculo à aprendizagem e ao conhecimento objetivo. É somente mais tarde que elas se tornam, na verdade, uma condição necessária da objetividade. Uma das tarefas essenciais da epistemologia é apontar o limite das contribuições subjetivas e objetivas em sua dependência mútua. Esta mudança ou descentração da natureza da contribuição do sujeito [no sentido da subjetividade ou da objetividade] é o indício mais revelador da natureza das atividades do indivíduo. (PIAGET, apud FURTH, 1974, p. 271)

Hans Furth, que é professor e conviveu durante um ano com Piaget, tomou como objetivo divulgar a obra desse pensador. Ao escrever comentando a teoria de Piaget para os professores, Furth (1974) chama a atenção para a histórica obsessão escolar pelo ensino de leitura e escrita, muitas vezes precocemente. O autor defende, a partir das idéias de Piaget, que este é um enfoque equivocado e que estaria por trás do fracasso no processo de escolarização de muitas crianças.

Vou ser muito franco. Não se deveria dar, na escola elementar, mais atenção ou prioridade à leitura e à escrita do que se dá, nos primeiros anos da vida de uma criança, ao treinamento de micção ou evacuação. [...] Mas falando sério, embora a palavra escrita seja o meio por excelência para a expansão de uma inteligência madura, a pressão prematura no tocante à leitura contribui pouco ou nada, para o desenvolvimento intelectual, como em muitos casos o prejudica seriamente. (FURTH, 1974 (?), p. 9 e 10)

Justifica-se em função da existência, de forma predominante, de práticas escolares fundamentadas em concepções empiristas que acreditam que o pensamento se desenvolve pela linguagem. Pela exposição das idéias de Piaget, Furth demonstra que as bases do pensamento são anteriores ao aparecimento da linguagem. A linguagem é apenas um dos

símbolos de que a criança se serve para se expressar e só depois que as estruturas operatórias do pensamento estiverem constituídas é que é possível que a criança desenvolva seu pensamento pela linguagem. Antes não; seria um esforço inútil. Com base nesses pressupostos piagetianos, Furth afirma que a educação deve primeiro se preocupar em fortalecer as bases do pensamento, anteriores à linguagem, com foco na ação construtiva das categorias do pensamento: noções de tempo, espaço, causalidade, relações, seriação, classificação, combinação, probabilidade etc., que “independem de ensino específico”, mas que “são os alicerces sobre os quais deverá repousar a aquisição de qualquer conhecimento específico”. (FURTH, 1974 (?), p. 20)

Becker (2003), nessa mesma direção, afirma o seguinte:

Precisamos criar respostas para compreender melhor as relações entre construção de estruturas (operatórias) e a capacidade de aprendizagem. O aspecto negativo dessa relação é que não adianta ensinar para quem não tem estrutura de assimilação. O aspecto positivo é que a aprendizagem deve ser organizada na direção da construção das estruturas possíveis naquele momento, isto é, na direção de ações e não de treinamento verbal (opção preferida pela escola). Os conteúdos devem estar a serviço do aumento da capacidade de aprendizagem (construção de estruturas) e não constituir um fim em si mesmo: as estruturas permanecem ou são subsumidas por estruturas mais adequadas; os conteúdos caducam. Por isso, o ensino deve organizar-se, primeiramente, no sentido do conhecimento-estrutura e só secundariamente no sentido de conhecimento-conteúdo. Em outras palavras, o exercício verbal, tão apreciado pela escola, é campo aberto de aprendizagens de todo tipo, se, e somente se, forem previamente construídas estruturas pertinentes. (BECKER, 2003, p.21)

3.8 - O pensamento piagetiano e as questões pedagógicas

Embora Piaget não tenha se dedicado a estudar questões diretamente ligadas ao trabalho pedagógico, ficou conhecido e teve seu pensamento divulgado especialmente entre os educadores. De sua vasta obra, podemos destacar os livros *Psicologia e Pedagogia* e *Para onde vai a educação* em que o autor dedica-se a considerar questões mais diretamente ligadas a este assunto na forma de coletâneas de artigos. Parrat-Dayan e Tryphon organizaram o volume *Sobre a pedagogia* (1998) com textos inéditos do autor, escritos entre 1930 e 1976, com a intenção de demonstrar o interesse de Piaget sobre temas ligados à educação formal e, também, a evolução de suas idéias sobre o assunto num espaço de quase 50 anos. Segundo as organizadoras, os textos de Piaget mais citados pelos pesquisadores da Educação são os referentes à Psicologia, enquanto que “os escritos [...] sobre educação permaneceram praticamente ignorados” (PARRAT-DAYAN e TRYPHON, 1998, p. 7)

As idéias de Piaget sobre a educação estão ligadas ao movimento da escola nova, surgido a partir de reflexões pedagógicas iniciadas na virada do século XIX e em grande efervescência, inclusive no Brasil, a partir dos anos 1920. Sua presença no Instituto Jean-Jaques Rousseau, a partir de 1921, e no *Bureau International d'éducation au service du mouvement éducatif* (BIE) como diretor de 1929 a 1967, também tiveram grande influência no seu interesse pelos temas voltados para a educação.

Ao abordar questões ligadas à pedagogia, Piaget o faz em duas direções: discutindo os métodos educacionais e analisando as relações entre a psicologia e a pedagogia.

Em relação aos métodos, Piaget entra em confronto com o que era proposto pelas escolas tradicionais, defendendo os métodos da escola ativa: liberdade, atividade, respeito aos interesses e necessidades da criança, desenvolvimento natural, trabalho em grupo e *self-government*. Sua defesa se baseia nas pesquisas pedagógicas empreendidas pelo BIE e em seus próprios trabalhos de pesquisa voltados para a psicologia. Suas pesquisas em psicologia explicavam a lógica da criança, num período egocêntrico, que seria um dos obstáculos para a pedagogia. A solução apontada nos anos 1930 foi o trabalho em grupo por meio da cooperação entre os alunos. A recomendação do trabalho cooperativo se manteve sempre, mas com o tempo perdeu seu poder explicativo como causa, segundo afirmam as organizadoras. A vantagem desse tipo de trabalho era permitir a redução do egocentrismo, a conciliação dos interesses individuais e coletivos e o desenvolvimento da personalidade. Por meio do *self-government*, as crianças seriam incumbidas de organizar a disciplina escolar, desenvolvendo o sentimento de igualdade e de justiça e a noção de reciprocidade. Piaget via mesmo nesse *self-government* até uma forma de organização social e política.

A cooperação das crianças entre si apresenta, nesse sentido, [de forças coletivas que não devem ser negligenciadas] uma importância tão grande quanto a ação dos adultos. Do ponto de vista intelectual, é ela que está mais apta a favorecer o intercâmbio real do pensamento e da discussão, isto é, todas as condutas suscetíveis de educarem o espírito crítico, a objetividade e a reflexão discursiva. Do ponto de vista moral, ela chega a um exercício real dos princípios da conduta e não só a uma submissão exterior.

[...] os novos métodos de educação não tendem a eliminar a ação social do professor, mas a conciliar com o respeito do adulto a cooperação entre as crianças, e a reduzir, na medida do possível, a pressão deste último para transformá-la em cooperação superior. (PIAGET, in: PARRAT-DAYAN e TRYPHON, 1998, p. 184)

Quanto às relações existentes entre a pedagogia e a psicologia, Piaget, sem se mostrar defensor da dependência da pedagogia em relação à psicologia, argumentou sobre a necessidade de estudos e conhecimentos de psicologia para os professores. Em várias

ocasiões, no entanto, defendeu de forma clara que a única forma da pedagogia se transformar em ciência seria ligar a pesquisa pedagógica à pesquisa psicológica. Segundo Piaget (1949, p. 181, apud Parrat-Dayán e Tryphon, 1998, p. 17), a pedagogia seria uma arte como a medicina que teria a necessidade de se apoiar sobre princípios científicos precisos como os da psicologia. E em outra oportunidade, em discurso proferido na 29ª Conferência sobre Instrução Pública, ele afirma:

Se a pedagogia experimental quiser continuar sendo uma ciência puramente positivista, ou seja, que se limita a constatar fatos, mas que não procura explicar esses fatos, que se limita a constatar aproveitamentos, mas sem compreender suas razões, é evidente que não há necessidade de psicologia [...] Mas se a pedagogia experimental quiser compreender o que ela descobre, explicar os aproveitamentos que ela constata, explicar o porquê da melhor eficácia de certos métodos em relação a outros, então, é claro, é indispensável ligar a pesquisa pedagógica à pesquisa psicológica, ou seja, fazer psicopedagogia e não mais puramente mensurações de aproveitamentos em pedagogia experimental. (PIAGET, 1966, apud PARRAT-DAYAN e TRYPHON, 1998, p. 18)

Em todos os seus escritos pedagógicos, Piaget mantém-se construtivista e interacionista, defendendo duas temáticas tidas como fundamentais: a atividade do sujeito e o papel do professor.

Defendendo que a criança aprende agindo sobre o objeto a ser conhecido e não por transmissão oral de alguém com autoridade e conhecimento, Piaget destaca a atividade do sujeito como uma característica da inteligência da criança. Sua ênfase, no entanto, deixará de estar sobre a experimentação de uma realidade, defendida no início, e passará a estar ligada a atividade operatória, construtiva do pensamento. A idéia de experimentação passaria, assim, a um segundo plano, dando lugar à idéia de construção operatória. (PIAGET, *Psicologia e Pedagogia*, p. 31-32.)

Sobre o papel do professor, em 1933, Piaget afirma que se trata de “confeccionar no espírito da criança uma ferramenta, um método que lhe permita compreender o mundo”, atuando como um bibliotecário que fornece as informações pedidas, mas que não as impõe. Nos anos 1940, ele destaca o trabalho do professor no sentido de fazer que o aluno tome consciência de que suas perguntas são importantes e permitir-lhe que as verifique num material adequado, variado e com múltiplas possibilidades. Além do material, o professor deve propiciar situações e experiências variadas, atuando por contra-sugestões e guiando para soluções possíveis em vez de ser um conferencista com soluções prontas. Nos anos 1970, além de manter o mesmo ponto de vista, Piaget conclama o professor a se transformar num pesquisador, formulando problemas úteis para a criança, estimulando a reflexão por meio de

contra-sugestões e conhecendo as etapas do desenvolvimento da criança para poder atuar da melhor forma. (PARRAT-DAYAN e TRYPHON, 1998, p. 20 e seg.)

[...] é na pesquisa e através dela que a profissão de professor deixa de ser uma simples profissão e ultrapassa mesmo o nível de uma vocação efetiva para adquirir a dignidade de toda a profissão ligada ao mesmo tempo à arte e à ciência, pois a ciência da criança e da sua formação constituem mais do que nunca domínios inesgotáveis. (PIAGET, *Psicologia e pedagogia*, p. 136)

Em *Psicologia e Pedagogia*, Piaget se pergunta por que a pedagogia permanece tão estática quando os progressos científicos são tão evidentes. E indaga também sobre a ausência de pedagogos de fato entre os que são lembrados pelas contribuições dadas à pedagogia. O autor conclui, citando a formação deficiente dos professores como um fator a colaborar para a sua desvalorização profissional e seu sentimento de inferioridade, e os baixíssimos salários que recebem. Além da ausência, já mencionada, de um apoio científico consistente.

Sobre o imobilismo e o eterno recurso ao bom senso, ele afirma, lamentando que o professor não seja um pesquisador:

[...] há ensinos obviamente desprovidos de qualquer valor formador e que continuam a impor-se sem se saber ao menos se eles chegam a atingir ou não a função utilitária a que se objetiva. Por exemplo, admite-se comumente ser necessário, para viver socialmente, conhecer ortografia (sem discutir se nesse caso há significação racional ou meramente tradicionalista de uma tal obrigação). Mas o que se ignora plenamente, e de maneira decisiva, é se o ensino especializado da ortografia permanece indiferente ou se se torna às vezes nocivo. Certas experiências têm mostrado que os registros automáticos realizados pela memória visual alcançam o mesmo resultado que as lições sistemáticas. Assim é que em dois grupos de alunos, um dos quais seguiu, e o outro não, o ensino da ortografia, as notas de ambos foram equivalentes. A experiência tentada desse modo permanece, sem dúvida, insuficiente por carecer da amplitude e das variações necessárias. Mas é inacreditável que um terreno de tal modo acessível à experimentação, e onde se encontram em conflito os interesses divergentes da gramática tradicional e da lingüística contemporânea, a pedagogia não organize experiências contínuas e metódicas, contentando-se apenas em resolver os problemas por meio de opiniões cujo “bom senso” encerra realmente mais afetividade que razões efetivas. (PIAGET, *Psicologia e Pedagogia*, p. 15)

[...] não é por meio de uma discussão nacional ou abstrata que se irá resolver o problema [escolha do melhor método], mas por meio de uma acumulação de fatos e de controle precisos. (PIAGET, *Psicologia e Pedagogia*, p. 85)

A análise que Piaget faz da pedagogia contrapõe o ensino tradicional ao ensino moderno, por ele chamado de escola ativa. Nessa contraposição, o autor lamenta que sobrevivam métodos de ensino tradicional quando a psicologia do desenvolvimento da criança

já comprovou que a criança possui uma inteligência diferente da do adulto e necessita, portanto, de outros métodos. Piaget, mais uma vez, contesta os pressupostos empiristas, segundo os quais, o conhecimento é transmitido unicamente de “fora para dentro” por meio da linguagem.

O problema da inteligência e com ele o problema central da pedagogia do ensino, aparece, destarte, vinculado ao problema epistemológico fundamental da natureza dos conhecimentos: constituem estes últimos cópias da realidade ou, ao inverso, são assimilações do real pelas estruturas de transformações? (PIAGET, *Psicologia e Pedagogia*, p. 36)

O desenvolvimento da inteligência [...] provém de processos naturais e espontâneos, no sentido de que podem ser utilizados e acelerados pela educação familiar e escolar, mas que não derivam delas, constituindo, pelo contrário a condição prévia e necessária da eficiência de todo o ensino. (PIAGET, *Psicologia e Pedagogia*, p. 44)

Em uma palavra, desde que se trata da fala ou do ensino verbal, parte-se do postulado implícito de que tal transmissão educativa fornece à criança os instrumentos próprios da assimilação, ao mesmo tempo em que os conhecimentos a assimilar, esquecendo que esses instrumentos só podem ser adquiridos pela atividade interna e que toda assimilação é uma reestruturação ou uma reinvenção. [...] a linguagem não basta para transmitir uma lógica e só é compreendida graças aos instrumentos de assimilação lógicos de origem mais profunda, visto que procedem da coordenação geral das ações e das operações. (PIAGET, *Psicologia e Pedagogia*, p. 48-49)

Embora estas considerações possam parecer muito teóricas, elas são fundamentais para a escola. (PIAGET, *Psicologia e Pedagogia*, p. 158)

[...] essas idéias não atingirão jamais a escola se os professores não as incorporarem até traduzi-las em realizações originais. [...] quanto mais se procura aperfeiçoar a escola, mais a tarefa do professor fica pesada; e quanto melhores os métodos, mais difíceis são de aplicar. (PIAGET, *Psicologia e Pedagogia* p. 129)

Por isso, o professor. J. M. Dole em artigo para a revista *Schème*³² afirma que o desenvolvimento da pesquisa científica no campo da pedagogia poderia permitir intervenções profiláticas (em vez de remediadoras) ao apresentar os novos e necessários conteúdos na ordem genética do seu aparecimento de forma adequadamente desequilibradora. Na base de todo ensino responsável deveria estar a Epistemologia Genética, explicando como nascem e como se ampliam os conhecimentos. Segundo Dole, a missão da pedagogia tem sido a transmissão de conhecimentos. Ocorre que os conhecimentos, na visão piagetiana, não são

³² DOLE, J.M. E se a pedagogia pudesse tornar-se científica?. *Schème* - Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas. UNESP, Marília, v. 1, n. 1, 2008 . Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Scheme/Vol01Num01-Artigo01.pdf>>. Acesso em: 12 Set 2008.

transmissíveis, pois são criação do sujeito. Só os *saberes* são transmissíveis, daí seu caráter utilitário de instrução sem justificações, razões ou explicações. A escola, no entanto, pode colocar o sujeito em condições de adquirir conhecimentos pela própria atividade, levando sua atenção a buscar e fornecer explicações. Ao professor caberia acompanhar, guiando uma criança que funciona de acordo com sua própria lógica com respeito e dedicação como cabe a um verdadeiro professor-observador. Pela tomada de consciência de como as coisas funcionam, o sujeito se transforma em criador de conhecimentos e conquista sua autonomia.

Para que isso seja possível, o primeiro obstáculo a se transpor, segundo C. Kamii (2008)³³, seria mudar a heteronomia de muitos professores para quem é mais fácil dar ordens e fazer cumprir regras através de recompensa e punição, do que tentarmos desenvolver a autonomia das crianças.

No próximo capítulo veremos as pesquisas de E. Ferreiro sobre a aquisição da língua escrita pelas crianças, com base nos pressupostos teóricos piagetianos, estendidos para o domínio de um conhecimento social não estudado por Piaget.

³³ KAMII, C. “Jogos, autonomia e matemática” (entrevista) in: *Revista Aprendizagem*, Pinhais: Editora Melo, ano 2, nº 4, jan./fev. 2008

4 - As pesquisas de Ferreiro e o chamado “construtivismo”

4.1 - A “revolução conceitual” de Emília Ferreiro

Não foi por acaso que *Psicogênese da Língua Escrita* foi escrito por autoras da América Latina. Aqui, o contexto educacional é de repetência seguida de evasão e a discussão, ainda hoje, revive a querela dos métodos ou da prontidão. Tendo sido, sua tradução, publicada em 1985, no Brasil, e reeditada em 1999, numa edição comemorativa, com novas reimpressões até hoje, o livro parece ainda fazer sentido para os educadores. Nesse espaço de tempo, muita coisa mudou, mas a leitura de Ferreiro continua na pauta.

Quem são, afinal, as autoras desse livro e investidas de que autoridade elas propõem tal “revolução”?

Emília Ferreiro nasceu em Buenos Aires, em 1937. Licenciou-se em Psicologia pela Universidade de Buenos Aires, em 1962. Interessou-se por Piaget a partir da leitura de *Psicologia da Inteligência* e foi para Genebra continuar suas pesquisas com a intenção de conferir se a teoria de Piaget era uma teoria geral sobre os processos de aquisição de conhecimento.

Trabalhou com Hermine Sinclair e Barbra Inhelder (ambas colaboradoras de Piaget); lecionou Psicanálise e foi, finalmente, aceita por Piaget no Centro Internacional de Epistemologia Genética, depois de ter desenvolvido um tema sobre física elementar. Iniciou, depois disso, pesquisa sobre aquisição de Linguagem, doutorando-se, em Genebra, sob a orientação de Piaget.

Em 1970, voltou a Buenos Aires, mas logo em seguida, por motivos políticos, foi lecionar em Montevideu.

Retomou suas pesquisas, em 1974, em Buenos Aires. Foram os resultados dessa pesquisa que deram origem à *Psicogênese da Língua Escrita*. Novamente por razões políticas, voltou a Genebra, mas não conseguiu permanecer lá como professora estrangeira. Foi, então, para o México onde tem sido muito bem acolhida.

Publicou *Psicogênese da Língua Escrita*, em 1979 e, em 1985, sua tradução no Brasil. Em 1999, deu-se a publicação comemorativa de *Psicogênese da Língua Escrita*, pela editora Artmed (a mesma que publicou a primeira edição com o nome comercial de Artes Médicas).

Recebeu, no Brasil e em outros países, condecorações pelo seu trabalho. (MELLO, 2008)

Ana Teberosky é co-autora de *Psicogênese...* com Emília Ferreiro. É pesquisadora e professora de Psicologia Evolutiva na Universidade de Barcelona. Ao lado do trabalho acadêmico, desenvolve pesquisas na área de Linguagem no Instituto Municipal de Investigações Psicológicas aplicadas à Educação (IMIPAE) e no Instituto Municipal de Educação (IME), ambos em Barcelona.

Suas últimas publicações mostram uma preocupação com a prática pedagógica em leitura e escrita, com propostas de realização possível em sala de aula. Essas propostas visam não apenas o saber-fazer, mas também a racionalidade de sua explicação teórica. (TEBEROSKY, 2003)

Justificando a busca de instrumentos mais adequados para auxiliar o trabalho dos professores no ensino de leitura/escrita, num contexto educacional surpreendido pelo acesso de grandes contingentes de crianças provenientes de meios não-alfabetizados, as autoras citam dados da UNESCO sobre o analfabetismo em 1974. Não há, no livro, dados relativos ao contexto brasileiro, o que leva o leitor a supor que não fossem muito diferentes dos dados referidos pela UNESCO.

Decorridos vinte anos da publicação de *Psicogênese...* seria interessante que tais dados tivessem sido atualizados. Como não se realizou tal esforço nas recentes reimpressões, a introdução do livro, frente a tal ausência, permite ao leitor acreditar que não haja grande alteração dos dados no nosso contexto educacional³⁴. Sendo tal suposição correta, seria, então, o caso de se pesquisar por que os estudos e descobertas das autoras não teriam se convertido, efetivamente, numa ferramenta de transformação desse quadro alarmante ao se anunciar como uma *revolução conceitual*. Por que, então, tais idéias continuam circulando como revelam os números das edições e reimpressões do livro?

Falando sobre a situação educacional da América Latina, as autoras definem o analfabetismo como um problema localizado (diz respeito a certas etnias, certas regiões, e determinado nível sócio-econômico). As *causas* desse analfabetismo são analisadas pelas autoras que apontam como explicação os seguintes fatores: *absenteísmo* escolar (ausência dos alunos da escola por longos períodos) como decorrência das condições sociais e não de

³⁴ Ver dados mais atualizados no Capítulo 2.

responsabilidades pessoais; *repetência*, seguida da evasão, como decorrentes de uma reiterada experiência de fracasso em condições idênticas; *deserção* escolar que supõe a responsabilidade voluntária do sujeito, mas que na realidade é o abandono do sujeito pelo sistema educacional sem interesse em reintegrá-lo. As autoras concluem tratar-se de *seleção social* do sistema educativo, e, em lugar de deserção, de uma *expulsão encoberta*.

Em *Psicogênese da língua escrita*, as autoras se dirigem aos psicólogos, aos profissionais da educação, e, especialmente aos alfabetizadores com objetivos teóricos (trazer novos elementos à teoria psicogenética) e objetivos práticos (restabelecer a prática pedagógica do ensino de leitura e de escrita).

As autoras fazem, de início, uma importante advertência, não se trata de um novo método nem de um novo teste para medir a maturidade ou a prontidão das crianças para a leitura. A finalidade das pesquisas das autoras, assim como da publicação do livro, é permitir a descoberta de “caminhos para romper o círculo vicioso da reprodução do analfabetismo”. E, segundo a autora, “contribuir para uma reflexão sobre a intervenção educativa alfabetizadora a partir de novos dados oriundos da investigação sobre a psicogênese da escrita na criança” (FERREIRO, 2001b, p. 07).

E definem também a *metodologia* em duas etapas. Na primeira etapa, foram definidas *situações experimentais* com métodos adequados, suficientes para dar às crianças condições de evidenciar como elas vêem a leitura e a escrita e os *princípios metodológicos* básicos que deveriam guiar o projeto experimental: 1) não identificar leitura com decifrado; 2) não identificar escrita com cópia de um modelo; 3) não identificar progressos na conceitualização com avanços no decifrado ou na exatidão da cópia. O método de investigação é o *método clínico piagetiano*, situação estruturada, mas flexível para permitir por meio de diálogo que se descubram as hipóteses das crianças sobre a escrita em situações de interpretação do código alfabético e de produção gráfica. A análise dos dados é qualitativa, com raras referências quantitativas, sem avaliações em termos de certo/errado.

Num *estudo semi-longitudinal*, as autoras se reuniram com um grupo de 30 crianças, entrevistadas no início, no meio e no final do ano letivo, cujas professoras seguiam o mesmo método (misto) e o mesmo texto de iniciação, seguindo os passos clássicos da leitura (mecânica, inteligente e expressiva) e da escrita, com letra cursiva no início (primeiro as minúsculas e depois as maiúsculas) e as de imprensa no livro texto. A população era de baixa renda, em razão do acúmulo de fracassos nesse segmento, todos eram alunos de escola de um bairro industrial, com pais operários; e apenas a metade freqüentou o Jardim da Infância. Os

resultados indicaram que as crianças já chegam à escola com conhecimentos sobre a escrita. Deu-se, então, um novo problema: *Em que momento a escrita se constitui como objeto de conhecimento para as crianças?*

Na segunda etapa, fez-se um *estudo transversal* comparativo com crianças com idades entre 4 e 6 anos (as sondagens indicavam que as crianças começam a perguntar espontaneamente sobre a escrita aos 4 anos), de classe média e de classe baixa, filhos de profissionais liberais e de operários, respectivamente. 108 crianças, de 6 escolas diferentes, foram interrogadas em sessões de 20 a 30 minutos, de forma idêntica.

O livro *Psicogênese da língua escrita* é o resultado da análise desses dados.

4.1.1- As descobertas de Ferreiro: *Psicogênese da Língua Escrita*

Com base na Psicologia Genética de Piaget e na Lingüística de Saussure e Chomsky, Ferreiro e Teberosky buscam *compreender como as crianças desenvolvem seus conhecimentos sobre a língua escrita*. Para a criança, o problema fundamental, segundo elas, é compreender *o que a escrita representa e como funciona esse sistema de representação*. Trata-se de compreender a escrita como um sistema de representação e não como um código, de entender o desenvolvimento na criança da compreensão da natureza do sistema alfabético de escrita.

Realizam, assim, um confronto com as concepções tradicionais que se apóiam em métodos e testes de prontidão. Os resultados dessa iniciativa apontam que a criança, ao iniciar o seu conhecimento sobre a escrita, segue passos ordenados, desenvolve esquemas conceituais específicos, num processo construtivo em que leva em conta parte da informação dada e introduz algo pessoal. Essa evolução não pode ser caracterizada como um processo puramente maturacional, pois resulta da interação que ocorre entre o sujeito cognoscente e o objeto do conhecimento: por meio da assimilação, o sujeito transforma a informação dada para poder incorporá-la aos esquemas que ela já possui. Quando há resistência (conflito cognitivo), o sujeito precisa transformar seus esquemas prévios para incorporar a novidade.

Referindo-se aos métodos tradicionais de ensino de leitura e escrita: sintético, analítico e misto, perguntam as autoras: *Aprender a ler e a escrever é uma questão de métodos?* A resposta é negativa e a proposta é de mudança no enfoque desse ensino: dos métodos tradicionais como uma visão “de fora”, que desconsidera a criança que aprende, para a competência lingüística da criança e suas capacidades cognitivas como aspectos centrais a

serem considerados no processo de alfabetização. Métodos tradicionalmente empregados no ensino de leitura e de escrita (sintético e analítico) têm supostos psicológicos e concepções distintas sobre o processo de aprendizagem, portanto, não podem se unir como na proposta do método “misto”.³⁵ Ambos supõem uma seqüência de passos, quase rituais, que levam à fragmentação, à associação mecânica e à ausência de significado. Tais métodos seqüencializam a leitura em modalidades: mecânica, inteligente ou compreensiva e, finalmente, expressiva. Ambos pressupõem estratégias perceptivas: num, auditiva; noutro, visual.³⁶

Criticando o enfoque que privilegia os métodos, as autoras afirmam que conhecer os processos de aprendizagem é indispensável para estabelecer as estratégias mais adequadas para promover a aprendizagem. A discussão sobre os métodos seria inútil em si mesma porque os métodos tanto podem favorecer como bloquear a aprendizagem se não se tem em mente os processos que levam ao conhecimento. A confusão entre métodos e processos levaria a crer que a aprendizagem se dá graças aos métodos e não ao esforço de elaboração do sujeito que aprende.

Invocando os conhecimentos lingüísticos sobre a natureza representativa da língua escrita, a autora defende que a língua é um sistema de representação e não um código, pois é resultado de uma construção sócio-histórica da humanidade, não apresenta correspondência biunívoca termo a termo e nem relações pré-determinadas entre seus elementos. E partindo dos pressupostos de Saussure, a autora vê a língua como um sistema de representação cujo elemento central é o *signo*, formado de elementos indissociáveis: *significante* e *significado*. Separar esses elementos, como faz o ensino tradicional apoiado em métodos, é destruir o *signo lingüístico*. Ao desenvolver o processo de aquisição da língua escrita, a criança percorre dificuldades semelhantes às da construção histórica desse sistema representativo.

Na visão da autora, o ponto de partida para a alfabetização são as concepções da criança sobre a língua, as quais revelam um saber diferente do saber escolarmente

³⁵ E as concepções sócio-históricas podem conviver lado a lado com o construtivismo piagetiano como está sugerido nos PCNs? Magda Soares afirma que a relação entre esses dois paradigmas tem sido vista como sendo de um aprimoramento da visão construtivista. (SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In *Revista Brasileira de Educação*)

³⁶ “De todo modo, nego-me a concluir minha pesquisa com a produção de novos materiais, novos testes de aptidão, ou novos métodos. Permitam-me ser bem clara. A tradição de todas essas ‘engenhocas pedagógicas’ é comportamental. Esses materiais de instrução são produzidos, organizados e administrados com base na idéia de que os adultos podem controlar o processo do aprendizado, que eles podem decidir quando é hora de começar a aprender, o que é ‘legível’, o que é ‘ensinável’ e qual a ordem correta de apresentação dos estímulos.” FERREIRO, E. “Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese” in: GOODMAN, Y (org.). *Como as crianças constroem a escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

reconhecido e, vistas nos seus aspectos construtivos, revelam que se quis representar algo, usando determinados meios.

Em contraposição ao ensino tradicional, a autora vê os métodos como insuficientes, como disfarces de uma intenção seletiva e como filtros deformantes das propostas inovadoras; e os testes de prontidão são apontados como pouco científicos (ainda não podemos medir maturidade e inteligência, os testes não são suficientemente seguros do ponto de vista científico).

Por fim, a autora manifesta sempre um interesse voltado para crianças filhas de pais analfabetos ou semi-alfabetizados. Esse interesse tem, ao mesmo tempo, um lado prático e um lado teórico. Seu interesse teórico: “são as únicas que podem mostrar se a linha de desenvolvimento mencionada anteriormente tem uma lógica interna que se contrapõe a ações pedagógicas explícitas e sistemáticas que a ignoram”. E seu interesse prático: “são estas as crianças que mais fracassam na escola” (FERREIRO, 2001, p. 72).

Como, afinal, as crianças adquirem seus conhecimentos sobre leitura/escrita de forma a poderem se considerar leitores e escritores de fato? Como se desenvolve esse processo desde a sua gênese?

Ferreiro e Teberosky explicam assim esse processo de aquisição.

Aos quatro anos, a criança já compreende a escrita como um “objeto substituto”, “uma representação de algo externo à escrita como tal”, embora não a conceba como representação da linguagem nesse momento. O desenho é ainda, para essa criança, uma forma de representação privilegiada, mas ela já distingue *desenho* de *escrita* como *significantes* distintos. Atribui a ambos, no entanto, um *significado* semelhante. Para a criança, o *signo* expressa um objeto. Desenho e escrita “expressam o conteúdo de uma mensagem e não seus aspectos lingüísticos”.

Quando a criança elimina o artigo ao se referir à escrita, preservando-o na referência ao desenho, evidencia-se uma primeira distinção entre desenho e escrita. Configura-se, nesse momento, a “hipótese do nome”: o texto representa o nome do objeto que aparece na imagem. A criança espera que mesmo os textos sem imagem sejam apenas os nomes dos objetos. O que se lê é diferente do que está escrito. Do mesmo modo que o desenho permite interpretações para além do que está desenhado, a escrita também permite que se leia para além do que está escrito. Apenas os nomes (substantivos) estão escritos, mas podemos ler toda uma oração completa, na visão das crianças nesse momento.

Compreendida a distinção entre desenho e escrita, a criança pode se dedicar a analisar as propriedades do escrito. As “variações quantitativas” são “as primeiras propriedades observadas no texto”. As crianças começam a perceber “longitude, quantidade de linhas, quantidade de fragmentos numa mesma linha”. A distinção agora leva em conta quantidade de grafias (letras) para definir o que pode e o que não pode ser lido. Exige-se a quantidade mínima de cerca de três letras para que algo possa ser lido. Estamos diante da “hipótese da quantidade mínima”, concebida de forma endógena pela criança, isto é, sem intervenção dos adultos. Admitem-se, então, duas classes de objetos: os “legíveis” e os “não-legíveis”. Os primeiros são denominados “letras” e os segundos “números”. A criança parece refletir que “uma grafia sozinha não constitui uma escrita, enquanto que um número sozinho já é a expressão de uma quantidade”. A “hipótese da quantidade” coexiste em harmonia com a “hipótese do nome”. Enquanto a primeira refere-se a propriedades do objeto, a segunda tem a função de atribuir-lhe significado. Ao lado da exigência da *quantidade de grafias*, aparece a necessidade da *variedade de grafias* como uma segunda propriedade do objeto.

Ao identificar o texto como sendo “para ler”, a criança distingue definitivamente o *escrever* e o *desenhar*. De início, no entanto, as grafias (significantes) são as mesmas para conteúdos (significados) diferentes. Um pouco mais à frente, porém, já se pode perceber a intenção de representar conteúdos distintos com grafias diferentes; mantém-se a quantidade e busca-se a variedade de grafias. Observa-se a utilização de letras diferentes, de variação na posição das letras na linha, ao mesmo tempo em que já se diferenciam letras, números e outras marcas presentes no texto.

Ao mesmo tempo em que se manifestam os comportamentos anteriores, outros comportamentos podem ser observados, especialmente em crianças de classe média que convivem com diferentes tipos de portadores de textos e de comportamentos leitores. Trata-se de imitar ações sobre objetos que servem para ler num evidente distinguir entre *ler* e *olhar*, *contar* e *ler*. Ao imitar a direção do olhar, o tempo de fixação do olhar, a leitura silenciosa do texto, a criança demonstra que compreendeu que *ler* é algo mais do que *olhar*. Agindo sobre livros de imagens na companhia de adultos, a criança percebe que se *conta* sobre imagens e se *lê* sobre textos. O meio revela-se, assim, como imprescindível na aquisição de conhecimentos com valor social e cultural. Se as “construções espontâneas” são as mesmas para todas as crianças, os “conhecimentos sociais transmitidos pelo meio” revelam-se de forma desigual. “Não é possível descobrir por si mesmo certas convenções relativas à escrita”. Essa diferença terá conseqüências para o desenvolvimento da aprendizagem, pois a escola exigirá e

estimulará os conhecimentos provenientes da transmissão cultural, desconhecendo ou ignorando que, na origem, existe uma diferença na construção desses conhecimentos. Em outras palavras, as crianças que provêm de meios menos favorecidos, com acesso reduzido aos bens culturais, começam seu aprendizado em desvantagem em relação às demais, provenientes de ambientes em que se faz uso efetivo das práticas letradas. (Ver mais adiante as considerações da autora sobre a questão da leitura especificamente.)

A tomada de consciência de que a palavra escrita tem partes diferenciáveis leva à construção da “hipótese silábica”, numa evidente compreensão de que o escrito está relacionado à fala. A criança compreende que a sílaba é um “recorte” possível nas emissões da fala. A consciência desse tipo de “recorte” pode coexistir com outras possibilidades, por exemplo, em relação à oração. A hipótese silábica colocará a criança em conflito com a hipótese da quantidade mínima de grafias e com as escritas observadas no meio. Aparecem, então, grafias com valor sonoro (vocálicos e consonânticos) e o conflito se resolve admitindo-se mais grafias que o previsto anteriormente. Surgem novos conflitos, pois, às vezes, faltam grafias e, às vezes, sobram grafias, tanto no confronto com as escritas do meio como na produção de seus próprios escritos. Torna-se necessário superar a “hipótese silábica” e têm lugar oscilações entre a escrita silábica e a alfabética até que a segunda se estabeleça.

Nas orações, ao refletir sobre o relacionamento entre as partes e o todo, a criança enfrenta o problema de saber a que correspondem as fragmentações observadas e que tipo de palavras aparecem ali escritas. Parece-lhes que o verbo deva ser aglutinado com seu complemento e que o artigo, por apresentar tão poucas letras seja uma escrita incompleta de uma emissão oral igualmente incompleta.

Por fim, a criança enfrenta o problema da ortografia e das separações entre palavras.

Apesar de que todo esse percurso seja estranho e distante em relação ao modo de pensar do adulto sobre a escrita e de que, por isso, tais manifestações tendam a ser desconsideradas, é evidente a existência de lógica e de coerência nessas construções. Trata-se de um comportamento indiscutivelmente inteligente. Um modo natural de aquisição de conhecimento e jamais uma perturbação patológica.

4.1.2. - *Psicogênese da Língua Escrita: aspectos relativos à leitura*

Apesar de Ferreiro e Teberosky terem dedicado um amplo espaço para a discussão sobre questões ligadas à leitura, pouco se comenta disso. Vejamos o que elas descobriram com relação à leitura.

A leitura tem sido há muito tempo ensinada com base em métodos que se apóiam no reconhecimento das letras (alfabético) ou dos sons (fonético), considerados como unidades mínimas das quais se deveria partir, conforme o método sintético.

De acordo com esse ponto de vista, para aprender a ler é preciso ter a *pronúncia correta* e ir conhecendo separadamente os pares fonemas-grafemas para evitar confusões. A aprendizagem da leitura consistiria na técnica do decifrado em primeiro lugar para só posteriormente dar lugar à compreensão do texto lido, culminando com a leitura expressiva, isto é, com entonação. Ler equivaleria a “decodificar escrita em som” por meio da percepção auditiva (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 22)

Por trás dessa concepção de leitura estariam a psicologia associacionista e a lingüística de Bloomfield, considerando a leitura inicial, então, como “um puro mecanismo” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 22)

Em oposição ao método sintético tivemos o método analítico. Teóricos como Decroly defendiam que “no espírito infantil, as visões de conjunto precedem a análise”. Nesta visão, primeiro teríamos o reconhecimento global, depois a análise dos componentes mínimos. A estratégia, nesse caso, seria a percepção visual. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 23)

Em nenhum dos casos se levava em conta a competência lingüística da criança nem a sua capacidade de conhecer. A partir da lingüística de Chomsky tornou-se impossível continuar considerando a validade de tais métodos. E a partir de 1971, autores como Goodman e Smith desenvolveram trabalhos importantes sobre a questão da leitura.

Qual a justificativa para se iniciar a leitura/escrita pela correspondência fonema/grafema e só mais tarde se dedicar à compreensão do texto escrito?

Estudos recentes (Goodman (1987), Smith (1991) e Foucambert (1994)) defendem que “ler não equivale a decodificar grafias em sons e que, portanto, a leitura não pode ser reduzida a puro decifrado”. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 37)

Para as crianças que ainda não sabem ler convencionalmente e começam a se interessar pelas propriedades da escrita como objeto de conhecimento, existem dois critérios para se definir o que serve para ler: a quantidade suficiente de letras e a variedade de caracteres. O material escrito torna-se legível se possuir três ou mais caracteres, mesmo que não saibam se se trata de letras, números, palavras ou coisas. Mas possuir um número adequado de caracteres não é suficiente para permitir a leitura se não houver variedade neles.

Outros índices como letras cursivas ou de imprensa e letras e números também são levados em conta para definir o que pode ser lido. As letras cursivas são tidas como “para escrever” enquanto que os números são tidos como “outra coisa” diferente.

Desenhos e textos também são considerados para se definir o que pode ser lido. A partir do desenho se pode contar algo e do texto se pode ler, segundo conceituam as crianças.

O reconhecimento de índices como sinais de pontuação e da orientação espacial da leitura (da esquerda para a direita e do fim da página para o alto da próxima página) são conhecimentos estabelecidos por convenção social e precisam da demonstração de outras pessoas para que possam ser observados. É importante que as crianças possam ter contato com leitores experientes e que possam, elas mesmas, desenvolver também uma experiência na exploração de textos. Nesse sentido, é inegável que as crianças provenientes de ambientes letrados levam larga vantagem inicial em relação às que provém de meios não-alfabetizados.

O estudo de Ferreiro e Teberosky permitiu, assim, que compreendêssemos que as crianças revelam possuir um conhecimento sobre a escrita desde muito cedo (especialmente as que provém de ambientes letrados). Antes de poder ler convencionalmente, já revelam critérios coerentes de classificação do material gráfico. É possível, portanto, dizer que existe uma leitura em “sentido amplo”, antes da criança saber ler convencionalmente, e uma leitura em “sentido estrito” que só será atingida ao final do processo de aquisição da escrita.

Ferreiro também identificou que as crianças pré-escolares, que ainda não sabem ler, se utilizam, de forma natural, de estratégias como a “predição” para encontrar o sentido do texto. As crianças escolarizadas, ao contrário, têm dificuldades de explorar o texto em busca de índices de apoio e recorrem ao puro decifrado, perdendo, assim, o sentido do texto.

[...] a renúncia ao sentido em detrimento do decifrado, são produtos escolares, são a consequência de uma abordagem da leitura que força a criança a esquecer o sentido até ter compreendido o decifrado. [...] Antes de entrar na escola, todos, qualquer que seja o seu nível de leitura – avaliado

conforme as normas adultas – partem da suposição de que o texto pode ser veiculado por uma linguagem oral, e com relação a essa linguagem oral, a criança aplica a totalidade de seu saber lingüístico: eliminará as construções agramaticais como as construções privadas de sentido. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 113)

Ferreiro e Teberosky se perguntam sobre se a criança pré-escolar poderá colocar os fragmentos do enunciado oral em correspondência com os fragmentos do texto escrito. Realizados os experimentos, as autoras chegam a seguinte interpretação do seu processo evolutivo: 1) as crianças não vêem a escrita como uma réplica fiel do enunciado oral, mas como algo que contém apenas indicações que permitem reconstruir esse enunciado; 2) para as crianças, a escrita representa somente os referentes (objetos) que aparecem no enunciado oral; 3) a criança não consegue estabelecer uma correspondência entre a oração como um todo e os fragmentos da escrita; 4) a oração é tida, pela criança, como uma unidade que não pode ser decomposta em fragmentos, portanto, ao ser identificada com uma das palavras do texto, a criança justifica os elementos “sobrantes” como outras orações com novos referentes; 5) quando o verbo passa a ser admitido na oração escrita, as relações lógicas passam a ser integradas a ela; 6) para compreender que escrevemos as palavras que pronunciamos, falta que a criança admita que os artigos, conjunções e preposições são palavras que podem ser escritas; 7) a criança admite que todas as palavras que pronunciamos, inclusive as que não têm conteúdo pleno, são escritas e na ordem em que as pronunciamos; 8) há, portanto, uma lógica nas construções que a criança faz para se apropriar de um conhecimento qualquer e da mesma forma em relação à língua escrita. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 160 e seguintes).

Ao presenciar demonstrações de práticas de leitura ao seu redor, a criança recebe informações sobre indicadores de um ato de leitura como, por exemplo, a voz, os gestos, a postura, a direção do olhar, diferentes portadores de textos, etc. Ferreiro e Teberosky procuraram compreender como a criança interpreta e registra esses indícios do ato de ler e que objetos ela avalia como sendo para ler, que relações existem entre os conteúdos e os seus portadores e entre os conteúdos e seus estilos. Além disso, procuraram saber se a criança percebe que a língua escrita se diferencia da língua oral. Limitaram-se, entretanto, a estudar as identificações dos atos de leitura e das relações entre o suporte material e o texto.

Verificaram inicialmente que a leitura era concebida como sendo sempre em voz alta. Para que seja um ato de leitura, exige-se “falar ou dizer”, mas também “olhar atentamente” e levar em conta as “letras”. Um pouco depois, as crianças já admitem a leitura silenciosa, mas

não “o apenas folhear”. O sujeito tem que “olhar com atenção”, “olhar, lendo”. Uma vez admitida a leitura silenciosa, passa-se a considerar também os gestos, a direção do olhar, o tempo, e o tipo de exploração.

Na leitura em voz alta, as autoras buscaram estudar se as crianças diferenciavam o estilo de enunciados orais do estilo de enunciados escritos e se estabeleciam alguma relação entre o suporte do texto e o texto escrito. A princípio, com base na voz, nos gestos e na presença de letras, a criança apenas tem condição de dizer que “se está lendo”. A seguir, a criança passa a procurar a presença dos desenhos ao lado do texto para identificar o protótipo de portador de texto que ela conhece: o livro de contos. Se tiver desenhos e texto, então, pode ser lido. Aliás, pode ser lido ou contado, pois se lê sobre as palavras e se conta sobre os desenhos. As respostas das crianças, no entanto, diferem em razão do meio de que são provenientes. As crianças pobres buscam o tema para identificar o suporte, possivelmente porque têm contato em casa com, no máximo, textos de jornais. As crianças mais favorecidas, entretanto, buscam os desenhos, comuns nos livros que se lêem para elas, para justificar que são materiais para serem lidos.

Num outro nível, mais evoluído, as crianças procuram classificar os tipos de textos impressos: jornais e livros de contos. Elas são capazes de antecipar o conteúdo a partir do portador do texto. No jornal, sai tudo “o que acontece”, e é para “os grandes”. Nos livros de contos estão “coisas que não acontecem”, “coisas que são de mentira” e são para crianças.

O nível posterior mostra que as crianças começam a identificar “discrepâncias entre o portador e o texto lido”. A partir daí, as crianças já se mostram capazes de “fazer raciocínios sobre o conteúdo e o estilo do texto escutado, distinguindo entre a língua oral e a língua escrita e também o que é próprio de um jornal ou de um livro de contos. Essas habilidades são mais facilmente encontradas em crianças de ambientes alfabetizados o que dá a essas crianças maiores vantagens ao aprender leitura/escrita.

O trabalho da escola com a leitura precisa também levar em conta tanto os conteúdos ideológicos dos livros de leitura como o dialeto falado pelas crianças, pois é possível que diante do material escrito oferecido, as crianças não consigam encontrar nada significativo.

A fala “culto” da escola e dos seus materiais de leitura pode ser mais um complicador no processo de aquisição da escrita. E há muita discussão, preconceito e discriminação em relação ao dialeto do aluno frente ao padrão culto dos materiais de leitura. Felizmente, na

visão de psicolingüistas como Goodman, Chomsky e Halle o que se busca no texto escrito é o significado e não o registro fiel da fala.

[...] a escrita não deve ser necessariamente nem habitualmente, uma transcrição fonética da fala; os sinais escritos podem corresponder a formas fônicas que não coincidem inteiramente com os sons efetivos; porém, se as similitudes semânticas que correspondem à existência de um mesmo lexema em palavras diferentes estão refletidas nas similitudes da escrita, o sistema da escrita em questão pode adaptar-se com facilidade às variantes dialetais da pronúncia. Em consequência, nenhuma delas é elevada à classe de “pronúncia correta para aprender a ler” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 268-269).

O trabalho da escola seria, então, ensinar uma língua paralelamente a outras línguas, de modo a não rejeitar aqueles que pertencem a ambientes não-alfabetizados. Pode-se ensinar uma outra língua, mas não se pode estabelecer, segundo as autoras, que o conhecimento dessa outra língua, é condição para se aprender a ler/escrever. Além disso, o aprender “a língua com que se escreve” deve se dar como forma de permitir uma comunicação real, fora dos muros da escola.

Além de Piaget e Chomsky, entre os teóricos citados figuram Goodman, Smith, Foucambert. As autoras os citam de maneira mais específica, na conclusão, ao referirem-se à distinção entre leitura e decifrado. Apontam a coincidência entre as teses defendidas por esses autores da Psicolingüística contemporânea (pós-chomskyana) e os resultados por elas obtidos. “Rejeitar a leitura como uma análise em termos puramente perceptivos” é um ponto comum a todos eles. Goodman destaca o processamento da informação pelo cérebro. Smith lembra dados sobre o modo como o olho capta as informações visuais, já clássicos da psicologia experimental, ressaltando como fundamental o trabalho de integração dessa informação no conjunto de informações não-visuais do leitor. A leitura seria para os autores contemporâneos uma atividade essencialmente não-visual, por meio de predições sintáticas e predições léxicas, inteligentes e lingüisticamente controladas. Foucambert, como os demais, insiste em que não se confunda a linguagem oral e a língua escrita, pois se na estrutura profunda elas são essencialmente iguais, na estrutura de superfície elas se distinguem. O leitor deve atribuir um sentido aos “signos visuais” do mesmo modo que o ouvinte faz quando escuta os “signos audíveis”, isto é, construindo diretamente uma significação. O decifrado, para este autor é “uma armadilha, um presente envenenado”, pois coloca a criança em situação de fracassar.

Embora concordem com esses autores, Ferreiro e Teberosky apontam as seguintes limitações em suas teses: analisam o comportamento de leitores adultos sem que se possa

deduzir o processo seguido para consegui-lo; analisam apenas a leitura, desvinculando-a da escrita.

Falando sobre as implicações pedagógicas dos resultados obtidos em suas pesquisas, as autoras afirmam:

Entre as propostas metodológicas e as concepções infantis há uma distância que pode medir-se em termos do que a escola ensina e do que a criança aprende. O que a escola pretende ensinar nem sempre coincide com o que a criança consegue aprender. [...] O que a criança aprende – nossos dados assim o demonstram – é função do modo em que vai se apropriando do objeto, através de uma lenta construção de critérios que lhe permitem compreendê-lo. Os critérios da criança somente coincidem com os do professor no ponto terminal do processo. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 291)

4.1.3 - A divulgação das pesquisas para os professores

Por se tratar de um estudo experimental, o livro *Psicogênese da língua escrita* apresenta como ilustração dos fatos apontados, os dados coletados nos protocolos. Se tais protocolos são indiscutivelmente necessários do ponto de vista da comprovação da análise científica levada a cabo, tornam a leitura truncada e lenta, exigindo mais paciência de leitores pouco acostumados aos textos científicos, como é o caso dos professores. Por isso, foram largamente difundidos, a partir da publicação de *Psicogênese...*, textos mais genéricos, na forma de artigos, em coletâneas, para uma leitura mais acessível aos professores. (O mesmo talvez possa ser dito sobre o material fornecido pelo governo para a divulgação desses pressupostos teóricos aos professores.)

É o caso, por exemplo, de *Reflexões sobre a alfabetização*, da mesma Emília Ferreiro, lançado pela editora Cortez em edição popular, de bolso, com encadernação colada, a dez reais. Aparece como 14º volume da coleção *Questões da Nossa Época*, dando idéia do caráter de conhecimento indispensável para os dias atuais que o tema do livro possui. Dados provenientes da editora, embora incompletos, sugerem uma venda expressiva, e, se completados pela difusão da prática ilegal das cópias xerox, teremos uma repercussão incrível do livro.³⁷ Publicado em 1981, *Reflexões sobre alfabetização*, de Emília Ferreiro seguiu-se à

³⁷ Dados provenientes da Editora Cortez: FERREIRO, E. *Reflexões sobre Alfabetização*:

1ª edição: ano 1981;

24ª edição - 7ª reimpressão: abril de 2001 - tiragem: 5.115;

8ª reimpressão: dezembro de 2001 - tiragem: 8.058;

9ª reimpressão: fevereiro de 2003 - tiragem: 5.115;

Psicogênese da Língua Escrita de cujos dados em grande parte decorria. Nesse volume, Ferreiro se estende um pouco mais sobre as implicações de suas descobertas no ensino de leitura/escrita.

A autora concebe como de fundamental importância o papel da escola e do professor. A escola pode cumprir um papel importante e insubstituível. Em vez de desvendar o mistério, pode dar condições para que a criança o descubra por si mesmo. A escola pode suprir a carência que crianças, de contextos não-alfabetizados, têm de experiências reais das práticas sociais de leitura e escrita; adaptar seu ponto de vista ao ponto de vista da criança; ver racionalidade e coerência nas concepções que as crianças vão desenvolvendo por si mesmas; ver a dificuldade existente no que é aparentemente óbvio.

Qual o papel do adulto, especialmente dos professores, no que se refere à aprendizagem, segundo a autora?

O adulto deve providenciar tanto atividades de interpretação quanto de produção; compreender o fácil e o difícil do ponto de vista da criança; não evitar o conflito; providenciar informação sobre a linguagem escrita em contextos sociais de uso; evitar a transformação da escrita em conteúdo escolar e do professor, no único informante autorizado; redefinir o papel do professor e a dinâmica das relações sociais dentro e fora da sala de aula; e, como defende Ana Teberosky (1982, apud Ferreiro, 2001b, p. 39-40), deixar a criança entrar e sair pra buscar informação extra-escolar; admitir diferentes níveis de leitura e de escrita em sala de aula; aproveitar os confrontos pra fazer evoluir as concepções.

À pergunta reiterada e insistente sobre se se deve ou não ensinar a ler e escrever na pré-escola, ela responde que a pergunta está mal colocada, pois não são os adultos que decidem e as crianças não aprendem só na escola. O aprendizado se inicia nos mais variados contextos da vida urbana. Crianças de cinco anos já sabem distinguir entre escrever e desenhar. Sabem que as formas gráficas (letras e números) servem para ler e escrever. Tentam compreender a natureza (o que são?) e a função (para que servem?) por meio de informações de variadas procedências: a) dos textos dos livros, jornais, cartazes, embalagens; b) das histórias lidas para elas, das respostas sobre determinadas formas gráficas (letras/números), da escrita do seu nome; c) da observação de como se obtém informações consultando um jornal, uma agenda telefônica, uma carta familiar.

Nessas situações, acrescenta Ferreiro, o propósito não é ensinar, mas ao participar delas, a criança compreende “para que serve” a escrita (transmitir informação, auxiliar a

memória, comunicar-se à distância). Essa informação, a escola não leva em conta quando ensina. Também não leva em conta que crianças afastadas do contexto alfabetizado não a possuem. Por outro lado, as informações recebidas pelas crianças não atuam diretamente sobre elas, mas são elaboradas por elas. O que elas sabem (conhecem) não é jamais idêntico àquilo que elas receberam. As crianças pré-escolares não são ignorantes como acreditam aqueles para quem saber a língua escrita é conhecer as letras.

A pré-escola, segundo a autora, deve permitir à criança vivenciar situações reais do uso da leitura e da escrita; estimular a criança a escrever sem copiar, utilizando dados contextuais, reconhecendo semelhanças e diferenças; brincar com a linguagem, explorando semelhanças e diferenças sonoras; oferecer coisas pra ler, com a linguagem com que se escreve; trabalhar com outra concepção de ensino que não a de exercícios mecânicos de instrução (de fora pra dentro). Enfim, dar à criança ocasiões de aprender.

Dados de outras pesquisas da autora mostram que mesmo recebendo instrução escolar, as crianças seguem a mesma progressão que as crianças apresentam antes de iniciar a escola. Observa-se uma nítida distinção entre o que é ensinado e o que a criança aprende. Isso se dá em relação a qualquer metodologia. As crianças desconsideram as instruções dos adultos enquanto estão elaborando suas hipóteses. Os adultos por sua vez, desconhecem as crianças quando julgam *a priori* o que é fácil ou difícil para elas.

A construção do conhecimento é muito mais do que colecionar informações; é receber informações e transformá-las em conhecimento por meio de inferências, antecipações, confrontações e reformulações. A aprendizagem da leitura/escrita envolve a construção (ou re-construção) de um objeto de conhecimento que não pode ser diretamente observado de fora.

Não é verdade que só as crianças de nível silábico ou silábico-alfabético estão “maduras” para entrar na primeira série. (As “hipóteses” desenvolvidas por elas não são classificatórias como os testes de maturidade.) As crianças também não estão obrigadas a chegar alfabetizadas à escola, é da escola essa responsabilidade.

4.2. - O chamado “construtivismo”: a oportunidade de transformar o discurso pedagógico em ciência.

Piaget já era conhecido no Brasil desde os anos 1920. As pesquisas de E. Ferreiro só fizeram ampliar o conhecimento de sua teoria “construtivista” no país. Seus pressupostos passaram, então, a integrar as recomendações dos PCNs aos professores e muitos pesquisadores se dedicaram a aproximar esses pressupostos das preocupações educacionais com a finalidade explícita de instrumentalizar a prática pedagógica dos professores.

De que forma, então, o sistema teórico de Piaget, sua teoria “construtivista”, tem se relacionado com as questões de ensino/aprendizagem? Como os conceitos por ele desenvolvidos poderiam orientar a prática dos professores? Que idéias e conceitos piagetianos têm sido chamados para explicar a atividade dos alunos e dos professores?

Ao tentar compreender as manifestações da inteligência nos adultos, Piaget viu-se obrigado a rastrear os processos por meio dos quais ela se constitui. Assim, retrocedeu no tempo, analisando as primeiras condutas das crianças e observou a construção de estruturas progressivamente mais complexas e formalmente heterogêneas, mas com um funcionamento análogo.

Em todo esse percurso, já o estudamos no capítulo 2, a inteligência se desenvolverá num processo contínuo, sucessivo, lento e gradual, por meio de mecanismos de *organização* e *adaptação* e de instrumentos como a *assimilação* e a *acomodação*. Esse processo foi denominado “construtivista”, pois nele nada está dado como uma realidade acabada e fechada. Tudo está por se construir enquanto houver vida, pela ação do sujeito em contato com a realidade.

Contrariando o empirismo e o apriorismo, Piaget demonstra dialeticamente, que o conhecimento não é imposto ao sujeito de fora para dentro nem se encontra nele na forma de categorias herdadas que vão se atualizando com o tempo. Trata-se de um esforço do sujeito que age sobre os objetos a conhecer, realizando experiências sobre o real a partir dos conhecimentos que já possui para atribuir-lhe significado e compreendê-lo. O que se vê, na observação das condutas do sujeito, é um movimento interativo do sujeito em relação ao meio.

Afinal, o que vem a ser “construtivismo”?

Becker (2005, p.88/89) afirma:

Construtivismo significa isto: a idéia de que nada a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em

nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do Indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que poderemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos pensamento.

O “construtivismo” centra-se na questão de como adquirimos nossos conhecimentos. Piaget inscreve-se nessa perspectiva e analisa o processo de construção de conhecimento, como um processo de construção pessoal com um sujeito ativo na interpretação e elaboração da informação. Nessa perspectiva, o sujeito tem que “construir o conhecimento que o aproxime da realidade”, por meio de interação com o meio, organizando o conhecimento desse meio. “[É] através do sentido que confere a suas percepções que o sujeito vai construindo sua realidade pessoal” (MINGUET, 1998, p.18). A relação que o sujeito estabelece com a realidade é de adaptação ou de ajuste funcional. Essa adaptação se faz por meio de representação e não de cópia.

Quais as implicações desse “construtivismo” piagetiano para os nossos objetivos educacionais?

Inúmeras são as contribuições de Piaget em nosso campo; dentro delas nos centraremos naqueles vetores que consideramos fundamentais na tarefa educativa e que fornecem “chaves” relevantes para a compreensão do funcionamento do fazer educativo. Analisaremos, portanto, as contribuições de Piaget nos seguintes âmbitos: a) o conceito de sujeito; b) a maneira em que fica definida a função docente; c) as maneiras de ensinar ou as modalidades didáticas que se apresentam mais coerentes com a teoria piagetiana; a adequação do espaço para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. (GARCIA e FABREGAT, 1998, p. 85.)

Nessa visão construtivista, o sujeito é o protagonista do processo de ensino/aprendizagem. Ele se torna o centro a partir do qual se planeja todo o processo educativo.

[...] a imagem do sujeito que nos apresenta Piaget se caracteriza por ser a imagem de um “pequeno cientista”, que constrói seu próprio conhecimento da realidade solitariamente, ainda que dentro dos contextos de interação [...] (Idem, p. 105)

[...] não somente se trata da consideração central do aluno no que se refere ao estudo e conhecimento de suas características psicológicas, mas na consideração do aluno como um elemento ativo e não um mero receptor passivo no processo de ensino-aprendizagem. (GARCIA E FABREGAT, 1998, p.106)

Ao professor cabe o papel de desafiar a aprendizagem do aluno, planejando e dando-lhe condições de agir sobre o objeto de conhecimento.

[...] possibilitando e potenciando uma práxis substancialmente construtiva, suscitando conflitos adequados aos níveis de resolução dos sujeitos, potenciadores de desequilíbrios e re-equilibrações, através das quais o sujeito vai ganhando níveis mais altos de competência cognitiva. (GARCIA E FABREGAT, 1998, p.106)

As maneiras de ensinar mais adequadas a este referencial teórico-explicativo seriam aquelas voltadas para a resolução de problemas, orientadas para a investigação por meio de perguntas. Em outras palavras, “trata-se de modalidades didáticas com a virtude de incitar os sujeitos à ação e de oferecer oportunidade para que eles se transformem e construam seu próprio conhecimento sobre a realidade”. (GARCIA E FABREGAT, 1998, p. 106)

Para Piaget, o espaço da aula deve ser dinâmico, permitindo a interação do sujeito com seus pares e de si mesmo com o objeto de conhecimento. Para tanto, o professor “necessita da diversificação de meios, entre os quais o texto ou os livros representam mais um dos múltiplos recursos que podem ser utilizados”. (GARCIA E FABREGAT, 1998, p.106)

Ao considerar o caráter ativo da aprendizagem do sujeito, seu caráter de construção pessoal, o “construtivismo” de base piagetiana não desconsidera os outros agentes, pelo contrário, entende que são peças fundamentais para essa construção pessoal. (SOLÉ e COLL, 1999, p. 19)

[...] a construção dos alunos não pode ser realizada solitariamente: porque nada garantiria que a construção fosse adequada, que permitisse o progresso. [...] de forma solitária não seria assegurada a própria construção. [...]o ensino [deve ser visto] como um processo compartilhado, no qual o aluno graças à ajuda que recebe do professor, pode mostrar-se progressivamente competente e autônomo na resolução de tarefas, na utilização de conceitos, na prática de determinadas atitudes e em numerosas questões. (SOLÉ e COLL, 1999, p. 22)

À medida que o sujeito se desenvolve em contato com o meio, ele aprende. Não por um processo mecânico de copiar a realidade, nem pelo acúmulo de conhecimentos novos, mas por integração de novidades nos esquemas de conhecimentos que já possui. Só os conhecimentos prévios são suficientes para permitir que o sujeito leve em conta o novo e lhe atribua sentido. Às vezes, a novidade pode ser incorporada perfeitamente aos esquemas de conhecimento já construídos, outras vezes, para incorporá-la será necessário modificar as estruturas prévias para fazer frente ao desafio.

Na escola, o aluno entra em contato com o conhecimento histórica e culturalmente construído. Dizer que para se apropriar desse conhecimento deverá reconstruí-lo significa dizer que deverá atribuir a esse conhecimento um significado particular. Por meio da interação social adequada, essa construção particular deverá se aproximar do culturalmente estabelecido num processo de objetivação. Em outras palavras, o conhecimento do sujeito é uma aproximação deformada desse conhecimento culturalmente estabelecido e é pela interação social que o sujeito se ajustará a esse conhecimento que a sociedade construiu.

Não se trata, então, de mera transmissão de conteúdos, mas de também permitir ao aluno perceber como se aprende, de que estratégias ele pode se utilizar e, finalmente, de exercer controle sobre o seu próprio processo de aprendizagem, por meio de uma tomada de consciência ou do “aprender a aprender”.

Feitas essas considerações sobre princípios e pressupostos do referencial construtivista de base piagetiana e colocando-as em relação com questões afeitas ao ensino, poder-se-ia pensar que seria possível, então, prescrever receitas de como ensinar. Contrariando a prática tradicional, a concepção construtivista

[...] *não prescreve formas determinadas de ensino*, mas provê elementos para análise e reflexão sobre a prática, de modo a nos possibilitar uma compreensão maior dos processos que nela intervêm e a conseqüente avaliação sobre sua pertinência educativa. Nesse sentido, oferece também critérios valiosos para o planejamento, concretização e avaliação do ensino. (ZABALA, 1999, p. 154) (grifo nosso)

Zabala (1999, p.158) lembra que diferentes correntes pedagógicas “sustentam-se ao mesmo tempo na *função social* que atribui ao ensino e em determinadas idéias sobre *como as aprendizagens se produzem*” (grifo meu). Diferentes posicionamentos ideológicos determinariam as formas de ensinar, de forma explícita ou não, em aspectos concretos como o papel do professor e dos alunos, a distribuição dos espaços e dos tempos, as formas de agrupamentos, as matérias de estudo, as atividades e tarefas etc..

Ainda segundo Zabala (1999, p.164), as diferentes concepções de ensino/aprendizagem é que justificariam a escolha das atividades mais adequadas. Pelo contrário, na perspectiva construtivista,

[...] *aprendizagem* é uma construção pessoal que o aluno realiza com a ajuda que recebe de outras pessoas. Essa construção, por meio da qual se pode atribuir significado a um determinado objeto de ensino, implica a contribuição da pessoa que aprende, seu interesse e disponibilidade, seus conhecimentos prévios e sua experiência. (grifo nosso)

E o *ensino*, de acordo com a perspectiva construtivista, realizado por meio de outro mais experiente que percebe um conflito no aluno, infunde o desejo de superá-lo e a confiança de que pode resolvê-lo, promove desafios interessantes, ajusta esses desafios ao que aluno é capaz de fazer, tendo sempre em vista o desenvolvimento da autonomia,

[é] um processo que contribui para não só que o aluno aprenda determinados conteúdos, mas para que aprenda a aprender e para que aprenda que pode aprender; sua repercussão, então, não se limita àquilo que o aluno sabe, mas também ao que sabe fazer e a como vê a si mesmo. (ZABALA, 1999, p.165)

Sempre na perspectiva construtivista, as intenções educativas, então, determinariam o agrupamento dos conteúdos em três tipos: saber (conteúdos conceituais), saber fazer (conteúdos procedimentais) e ser (conteúdos atitudinais). Ter em mente essa distinção permitiria considerar de forma coerente o que o professor pretende e o que deve levar em conta ao avaliar.

As atividades adequadas à intervenção educativa deveriam, segundo Zabala (1999), responder a estas questões: 1) Levam em conta os conhecimentos prévios do aluno? 2) Os conteúdos são significativos e funcionais para esse aluno? 3) Permitem que se deduza o nível de conhecimento do aluno? 4) O desafio é acessível ao aluno com a ajuda do professor? 5) Provocam a atividade mental por meio de conflito? 6) Contribuem para criar no aluno disponibilidade para aprender mais? 7) Desenvolvem a auto-estima ao dar ao aluno uma experiência positiva de aprendizagem em algum nível? 8) Permitem que o aluno desenvolva procedimentos de estudo que o capacitem a atuar com autonomia cada vez maior?

Para os diferentes tipos de conteúdos, Zabala (1999) propõe que se considerem diferentes modos de aprender. Assim, por exemplo, conteúdos referentes a *fatos* devem estar associados à memorização por *repetição verbal* e devem ocupar um *tempo menor* das aulas. Para *conceitos e princípios* , seriam necessárias *experiências e situações* que provoquem a ação mental voltada para a compreensão. O tempo dedicado a isso deveria, então, ser mais dilatado. Essas atividades deveriam ser consideradas sempre melhoráveis. Os *conteúdos procedimentais* como desenhar, construir um mapa conceitual, ler um gráfico, fazer um resumo ou uma ficha de estudo, elaborar cartazes implicam aprendizagem de ações que permitam a sua realização. A estratégia, nesse caso, seria “a *repetição de ações e de seqüências de ações* em contextos significativos e funcionais” de forma recorrente ao longo do tempo. Para aprender *valores e atitudes* , são úteis as assembléias, a construção coletiva de regras, a ação coerente dos professores, voltadas mais para as *relações pessoais e afetivas* do

que para atividades concretas. Nesse caso, seria difícil dimensionar o tempo necessário. Em todos os casos, o professor deve ter consciência do “porquê” das atividades propostas, para que possa atuar garantindo que o aluno esteja atribuindo significado e que os conteúdos estejam sendo compreendidos para que não se tornem meras lembranças superficiais.

A avaliação do desenvolvimento desses conteúdos necessitaria mais do que a análise de uma unidade didática, seria necessário acompanhar toda uma sequência didática com objetivos e conteúdos bem definidos. O processo seria muito mais amplo, estabelecendo o que havia sido feito anteriormente e o que se pretende fazer depois, relacionando atividades, conteúdos e objetivos, definindo tempo, materiais, de forma planejada de acordo com a idéia que o professor tem de como o aluno pode aprender determinado conteúdo.

4.2.1 - Opções metodológicas apoiadas numa concepção construtivista

Ao considerar as opções metodológicas que se colocam para o professor, Zabala (1999) afirma que uma metodologia ou “forma de ensinar” é constituída de: tempos, agrupamentos, espaços, organização de conteúdos, papel do professor e dos alunos etc..

O tratamento dado a estas variáveis é determinado, na perspectiva que nos interessa, pela intenção educativa (formação global do aluno) e pela concepção de como se aprende (construtivista). O professor precisa agir de forma coerente com esses dois pontos de partida ao concretizar a sua prática educativa.

Um ensino, voltado para a formação global do aluno e apoiado numa concepção construtivista de como o aluno aprende, trabalha não apenas o desenvolvimento das capacidades cognitivas, mas todas as capacidades do aluno, com vistas à possibilidade de compreensão e transformação de si mesmo e da realidade, e considerando a diversidade que é própria dos seres humanos.

A concepção construtivista *não prevê uma metodologia concreta* porque parte do princípio da *diversidade*. Também não aceita propostas em que o aluno apenas reaja e siga o professor, pois desse modo não desenvolve sua inteligência nem constrói conhecimentos. Além disso, não vê como opostas a busca da autonomia e as necessárias ajudas do professor.

Numa perspectiva construtivista, Zabala(1999) propõe que consideremos os seguintes aspectos:

4.2.1.1 - Papel do professor e do aluno

- Atendendo à diversidade dos sujeitos e das situações educativas, o professor deverá fazer uso de estratégias diferentes: ora desafiando, ora dirigindo, ora sugerindo.

- A observação dos processos em sala de aula, permite ao professor propor uma interação em diferentes níveis: com a classe toda numa apresentação; com grupos menores na realização de uma tarefa; individualmente quando for necessária uma ajuda mais específica.

- As intervenções do professor devem se apoiar na *observação* e na *flexibilidade* para que ele possa atender às diferentes necessidades dos alunos: vendo o erro como parte do processo de construção do conhecimento; planejando atividades e organizando recursos que permitam um trabalho mais autônomo dos alunos e uma atenção mais individualizada da parte do professor; permitindo que os alunos na sua diversidade acessem um conhecimento de diferentes pontos, favorecendo assim a atribuição de significado, o desenvolvimento da auto-estima e a oferta de contribuições variadas.

- Atribuir ao aluno um papel central não significa atribuir ao professor um papel secundário. Para que o aluno assuma o controle da sua aprendizagem, tendo consciência do processo que está seguindo, percebendo suas dificuldades e sua necessidade de ajuda, experimentando algum sucesso que o motive a prosseguir, é preciso que o professor seja capaz de ajudá-lo.

- As ajudas do professor devem: criar no aluno disponibilidade para aprender, permitir-lhe o estabelecimento de relações entre o novo e o já aprendido, recuperar o processo por meio de sínteses e recapitulações, oferecer critérios para que o aluno possa avaliar sua competência.

4.2.1.2 – Organização dos conteúdos

Partindo-se do princípio de que o ensino deve promover aprendizagens significativas e funcionais e facilitar a compreensão da realidade, a organização dos conteúdos tenderá a ser globalizadora. Nesse sentido, em vez dos agrupamentos de conteúdos por disciplinas, a organização se dará em torno de *grandes temas* próximos de situações reais, da *elaboração de projetos*, do *desenvolvimento de pesquisas* que promovam as aprendizagens necessárias.

4.2.1.3. - Formas de agrupamentos de alunos

Pensando em atender à diversidade de alunos e ao desenvolvimento de diferentes conteúdos (factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais) torna-se necessário organizar a classe.

Essa organização deve ser flexível para atender as diferentes necessidades do trabalho em sala de aula. Assim sendo, o trabalho poderá ser feito individualmente, em pequenos grupos ou com toda a classe. Os pequenos grupos poderão ser móveis ou fixos, heterogêneos ou homogêneos.

O *grupo grande* (classe toda) é adequado à realização de assembléia, para um debate, para a apresentação de um modelo, para o planejamento de atividades. Pode também ser usado para se trabalhar conteúdos factuais e conceituais simples. No segundo caso, os diálogos com os alunos devem assegurar ao professor a percepção de sua compreensão.

O trabalho em *pequenos grupos* permite que o professor se desloque prestando as ajudas necessárias e que se realizem atividades diversificadas. Os grupos fixos devem ser heterogêneos e são úteis para a atribuição de responsabilidades diferentes entre os seus membros, para a acolhida de alunos com necessidades especiais, para a auto-avaliação. Já os grupos móveis atendem a necessidades específicas de cada momento.

Tanto para estimular a autonomia quanto para permitir um acompanhamento individualizado do professor é útil pensar-se em promover o *trabalho individual*.

4.2.1.4 - Distribuição do espaço e do tempo na sala de aula

O *espaço* da sala de aula deveria ser organizado de forma fixa e diversificada para servir ao trabalho com os diferentes tipos de conteúdo, tanto procedimentais quanto conceituais, que exijam atividades experimentais com diferentes abordagens e ajudas individualizadas. A organização das carteiras deveria variar de acordo com a atividade a ser desenvolvida. Seria útil que a sala pudesse contar com uma pequena biblioteca com materiais impressos diversificados com acesso facilitado e organização adequada, com cantinhos de artes e de leitura, com laboratório, pequenos animais, plantas, equipamentos de vídeo e áudio, além de um retroprojeter e, se possível, um computador.

O tempo deveria ter uma distribuição flexível. Para salas de alunos mais velhos e em ocasiões de apresentações, o tempo poderia ser mais rigidamente determinado. Para

atividades que exijam observação, experimentação, debate, trabalho em equipe, pesquisa bibliográfica ou de campo, no entanto, tornar-se-ia necessário flexibilizar.

4.2.1.5. - Avaliação

Do mesmo modo que nos itens anteriores, a avaliação está estreitamente ligada à concepção que o professor tem de “como se aprende”. No caso de uma concepção construtivista é importante que a avaliação seja constante para guiar as escolhas do professor no processo de ensino. Torna-se necessário que o professor efetue uma *avaliação inicial* que lhe permita identificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o novo conhecimento apresentado. No decorrer do processo, novas *avaliações reguladoras e formativas* permitirão ao professor conhecer as necessidades dos alunos e intervir, ajustando suas ajudas e a escolha das atividades para uma melhor aprendizagem. Ao final de uma unidade didática, uma *avaliação final ou somatória* permitirá que o professor conheça o grau de aprendizagem adquirido.

Provas escritas, específicas para avaliação, costumam ser artificiais ao romperem com o ritmo e a dinâmica do processo de aprendizagem. Dessa perspectiva, os diálogos, trabalhos individuais ou em equipes e a aplicação de técnicas na realização de um produto seriam mais eficientes ao permitir uma observação constante da aprendizagem. Além disso, é preciso lembrar que numa perspectiva de formação global do aluno, torna-se necessário avaliar não só os conteúdos conceituais, mas também os procedimentais e atitudinais. Finalmente, para que esse modo de avaliar seja possível deve-se pensar na sua integração num processo de ensino aberto em que o planejamento das atividades, a organização dos agrupamentos e a relação entre professor e alunos permitam “um conhecimento constante do grau de aproveitamento do trabalho realizado”.

Zabala (1999) demonstra assim, que inovar as opções metodológicas em relação aos métodos tradicionais de ensino, pressupõe não a adoção de uma nova “moda”, mas o conhecimento de concepções teóricas que levem à escolha de um processo de ensino coerente.

4.2.2 - Em resumo

Com base no que foi exposto, deve-se entender que a prática de um professor que se apóie nesse referencial construtivista de base piagetiana, deve levar em conta que:

- a criança não pede permissão para aprender; uma vez em contato com a realidade, assimila tudo aquilo a que seus esquemas interpretativos puderem atribuir sentido pessoal;
- para aprender algo novo, a criança não age no vazio, ela parte dos conhecimentos prévios que possui; se não tiver nenhum conhecimento que lhe permita atribuir sentido a algo novo, esta novidade será completamente ignorada;
- para facilitar a aprendizagem de um novo conteúdo, o professor deverá planejar a apresentação desse conteúdo, levando em conta os conhecimentos prévios que a criança tem para que possa “enganchar” neles a novidade. O professor precisa encontrar essa porta de entrada e se não houver, construí-la;
- ao atribuir um sentido pessoal ao novo conhecimento, a criança tenderá a uma visão egocêntrica, deformada, que precisará ser confrontada com o conhecimento culturalmente estabelecido para que se efetue a “descentração” que permitirá a transformação/ampliação dos seus esquemas interpretativos. Nesse sentido, a interação do sujeito com o meio social e com o objeto de estudo é fundamental;
- embora a construção do conhecimento seja uma atividade que só o sujeito poderá realizar, o trabalho co-operativo poderá oferecer a possibilidade de confrontos, desafios e ajudas muito úteis para a superação de conflitos;
- a necessidade de superar conflitos é que motiva a ação do sujeito. Quando os esquemas já construídos, apesar de terem permitido perceber algo como novo, não dão conta de incorporá-lo, trava-se no sujeito um esforço que se traduz por tentativas sucessivas com pequenos avanços que culminarão na transformação global do esquema;
- a atuação do professor torna-se muito importante nesses momentos e se traduz na forma de “ajudas”, pois a construção, em si mesma, é realizada pelo sujeito. Essas “ajudas” devem assumir diferentes formas: devolver a pergunta, confrontar com um modelo socialmente construído, dar uma informação pedida, estabelecer confronto com outras opiniões, resgatar conhecimentos já construídos etc.;
- os “erros” cometidos pelos alunos devem ser vistos como “pistas” a serem interpretadas sobre o processo desenvolvido por eles para se apropriar do conhecimento, sua compreensão deve levar a intervenções que permitam ao aluno continuar aprendendo;
- o planejamento dos conteúdos e a formulação dos objetivos ajudam o professor a pensar em ajudas mais eficazes e dão ao aluno um “mapa” para que possa se orientar melhor;
- as informações novas devem ser dadas em doses e níveis de abstração adequados, devem ser organizadas de modo lógico e apresentadas em termos funcionais em situações e contextos de solução de problemas próximos da vida cotidiana;

- momentos de recapitulação, resumo e síntese são úteis para evitar rupturas desnecessárias;
- entre os conteúdos a serem desenvolvidos, além dos fatos e conceitos, devem estar os procedimentos que ajudem o aluno a aprender como se aprende: resumir, tomar notas, construir um mapa conceitual, organizar um roteiro etc.;
- a avaliação do processo de ensino/aprendizagem deve ser constante, permitindo que o professor faça ajustes nesse processo;
- como se trata de um trabalho difícil e criterioso, demanda tempo, o que torna os excessos conteudistas da escola tradicional passíveis de revisão. Nesse caso, a qualidade é preferível à quantidade.

Para concluir, uma advertência de Lino de Macedo (1994, p. 131):

Mas o que se reivindica para a criança há também de ser reivindicado para o professor? Ou seja, tem ele liberdade e responsabilidade para inventar ou experimentar suas próprias técnicas, para defender seus pontos de vista? A autonomia da criança e seu desenvolvimento no sentido de formar um pensamento operatório, reversível, graças ao qual poderá compreender e optar, determinando seu destino, só é possível se o professor puder desenvolver também sua própria autonomia, se puder defender seus pontos de vista e sua experiência na sala de aula. *Práticas governamentais que determinam o que o professor deve fazer na sala de aula, a teoria vigente para explicar e compreender o desenvolvimento, apesar das boas intenções – promover a melhor educação da criança – pode resultar em fracasso. Espero, por isso, que ao lado deste texto, o professor escreva o “seu”, tirado de sua experiência e reflexão sobre sua prática, e que, ao fazer isso, corrija, aperfeiçoe, acrescente e reformule ambos os “textos”.* (grifo nosso)

Conhecendo os pressupostos teóricos construtivistas, aproximando-os dos propósitos educacionais, o que poderíamos dizer do trabalho dos professores hoje em suas salas de aula? Seria possível afirmar que desenvolvem uma prática coerentemente apoiada nos pressupostos construtivistas, especialmente difundidos entre nós a partir da divulgação das pesquisas de Ferreiro? Os professores saberiam justificar suas escolhas a partir dos pressupostos construtivistas? Construtivismo para eles seria uma “moda” ou uma proposta de revisão de práticas arcaicas com base em criteriosa fundamentação teórica?

É o que vamos investigar.

5 - Metodologia da Pesquisa

5.1 - Tema e Problema:

Esta pesquisa começou a ser definida na escolha do tema: razões do insucesso dos alunos em leitura/escrita. Diante da freqüente afirmação de que o insucesso dos alunos em leitura/escrita, apontado pelos resultados das provas oficiais, dever-se-ia à adoção das concepções de ensino/aprendizagem provenientes da teoria construtivista, como diretriz apontada pelos PCNs, pareceu-nos oportuno investigar como se configura tal realidade nas escolas públicas de Ourinhos. Decorridos vinte anos da publicação no Brasil de *Psicogênese da língua escrita*, de Emília Ferreiro e dez anos da conseqüente adoção da teoria construtivista pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, poderíamos apontá-la como causadora do insucesso dos alunos em relação às práticas de leitura/escrita? Deveríamos desconsiderar a *revolução conceitual* de Emília Ferreiro, voltar-lhe as costas e reconhecer como mais adequada a volta ao método fônico? Os professores teriam compreendido, verdadeiramente, e posto em ação, os pressupostos de Ferreiro, apoiando neles sua prática? Por que é que a divulgação da proposta construtivista de Ferreiro não resultou ainda em melhor desempenho dos alunos nas práticas de leitura/escrita?

5.2 - Hipótese Investigativa:

O fracasso dos alunos em relação à leitura/escrita parece se dever a outras razões não ligadas aos princípios construtivistas, formulados com base em Piaget, e defendidos por Ferreiro.

Podemos pensar numa apropriação inadequada ou inexistente das teorias piagetianas (construtivistas), que parecem não ter sido, efetivamente, estudadas e trabalhadas pelos professores. Ou então, que os professores tenham entendido as teorias psicológicas que explicam os processos de aquisição da escrita como um novo método ou um novo teste de mensuração da maturidade.

A escola parece ser a mesma de sempre, apenas exibindo, segundo a moda, um verniz desta ou daquela teoria. Haveria neste caso, uma aproximação muito superficial da escola em relação à teoria.

Não parece haver, de fato, um trabalho criterioso de formação e acompanhamento de professores em ação. A distância entre a teoria e a prática e o isolamento vivido pelos professores pode ser outro fator a colaborar com a imobilidade e a ausência de transformação.

5.3 - Objetivos:

Esta pesquisa foi realizada no contexto das escolas municipais, de ensino fundamental, da cidade de Ourinhos, com base nas hipóteses já referidas e investigou o ensino da língua escrita, analisando o discurso e a prática dos professores, com os seguintes objetivos:

5.3.1 - Geral:

Conhecer as possíveis razões para que, depois de dez anos da incorporação dos pressupostos construtivistas pelos PCNs, não se observem melhoras no desempenho dos alunos em leitura/escrita.

5.3.2 - Específicos:

Investigar, junto a professores de escolas ourinhenses,

- quais seriam as suas concepções e práticas de ensino/aprendizagem da língua escrita em relação às crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental;
- se a promoção da aprendizagem/aquisição da língua escrita nas séries iniciais apóia-se nas pesquisas de E. Ferreiro;
- como o chamado “construtivismo” vem sendo interpretado por esses professores.

5.4 - A pesquisa qualitativa

A pesquisa qualitativa parece ser a abordagem mais adequada à investigação de assuntos ligados ao campo das ciências humanas, uma vez que nesse campo é preciso trabalhar com motivações, representações, considerar valores, mesmo se dificilmente quantificáveis. Trata-se de deixar falar o sujeito a seu modo e de saber escutá-lo. Isto não impede, porém, que alguns de seus dados sejam tratados numericamente, pois a abordagem deve estar a serviço da

pesquisa e permitir-lhe chegar, da melhor forma possível, ao conhecimento desejado.³⁸ Na abordagem qualitativa, a análise dos dados não se encontra isolada do restante da pesquisa como acontece na abordagem quantitativa. Entre as técnicas de coleta de dados utilizadas pela pesquisa qualitativa estão a *observação* e a *entrevista*. Essas técnicas geram enorme quantidade de dados que precisam ser posteriormente organizados. Um dos tipos mais comuns de análise de dados em pesquisa qualitativa é a *análise de conteúdo*. Com a finalidade de reduzir os dados a aspectos mais visivelmente relacionados ao problema investigado, permitindo, assim, a sua interpretação, emergem do material pesquisado as chamadas *categorias*. Essas categorias podem, também, ser previamente determinadas.³⁹

É essa abordagem, portanto, que nos permitiu averiguar no discurso dos professores e nos seus procedimentos pedagógicos, as concepções que estes sujeitos têm sobre ensino/aprendizagem e como estas se concretizam em sua prática de sala de aula.

A pesquisa começou pela *revisão bibliográfica*. Pesquisou-se sobre: a história do ensino de leitura/escrita, o surgimento do termo alfabetização e os diferentes sentidos que tal palavra vem assumindo no decorrer do tempo, a concepção construtivista de Piaget sobre a aquisição de conhecimento, e de Emília Ferreiro sobre a aquisição da escrita e a transposição desses conhecimentos teóricos sobre o construtivismo para a sala de aula. Paralelamente foram sendo construídos os instrumentos de coleta de dados, ou seja, os roteiros da observação e da entrevista. Uma vez realizada a coleta de dados pelos referidos instrumentos, seguiu-se a trabalhosa organização e a análise dos dados que foram sendo trabalhados em sintonia com o referencial teórico estabelecido e focalizando o problema, a hipótese, segundo os objetivos propostos.

5.5 - O contexto

5.5.1 - Escolha do local

Definiu-se que esta pesquisa restringir-se-ia à cidade de Ourinhos, pois é o local onde a pesquisadora tem observado essa ocorrência. O universo das escolas ficou delimitado às escolas públicas municipais de Ourinhos, por compreenderem quase que a totalidade de

³⁸ LAVILLE, C. e DIONNE, J. *A construção do saber: Manual de Metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

³⁹ APPOLINÁRIO, F. *Metodologia da Ciência: Filosofia e Prática da Pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.

atendimento dos alunos das salas de séries iniciais (1ª a 4ª séries), depois do processo de municipalização do ensino fundamental.

5.5.2 - A cidade

As escolas pesquisadas ficam situadas em diferentes bairros da cidade de Ourinhos. Trata-se de uma cidade⁴⁰ localizada a sudoeste do estado de São Paulo a 350 km da capital, com população de 98.868 pessoas, área territorial de 296 km², IDH de 0,813 (considerado elevado) que a coloca na 96ª posição entre os 150 primeiros municípios do estado. A rede municipal de educação é responsável por creches, pré-escola e escolas de ensino fundamental, com um total de cerca de 750 docentes e 45 unidades escolares, sendo 13 de ensino fundamental, com 7.121 matrículas. A taxa de alfabetização gira em torno de 92,45%.⁴¹

5.5.3 - As escolas

As escolas, em cujo contexto foi realizada a pesquisa, reuniam, quase que na totalidade, salas de 1ª a 4ª séries, uma vez que apenas uma apresentava também salas de 5ª a 8ª séries. Foram selecionadas, como já foi relatado, entre as escolas participantes da Prova Brasil⁴² 2005, cujo *ranking* utilizou-se apenas como um critério para guiar a escolha. A partir dos dados da Prova Brasil, selecionamos as três primeiras e as três últimas classificadas. Assim procedendo, imaginou-se poder verificar também a possibilidade de interferência da experiência construtivista nesses resultados de maior e de menor sucesso.

As três primeiras classificadas, com médias que vão de **190,35 a 210,84**, situam-se em bairros cujos moradores são comerciantes, bancários, funcionários públicos, pequenos proprietários rurais, etc. Essas escolas contam com boas instalações e um conjunto de equipamentos bastante satisfatório, que inclui bibliotecas bem equipadas, laboratórios de informática, salas de vídeo, quadras de esporte e atividades recreativas dirigidas.

⁴⁰ Dados obtidos junto ao IBGE e no site da PM de Ourinhos.

⁴¹ A porcentagem de alfabetização pode sugerir que estamos diante de um sucesso nessa área. Os resultados da Prova Brasil – 2005, em Ourinhos, no entanto, apontam que a média obtida em Língua Portuguesa é de **187,64**, só um pouco acima da média nacional que é de **172,91**. Essas médias dão a posição em relação aos níveis de leitura estabelecidos pela prova numa escala de 125 a 300.

⁴² A **Prova Brasil** é uma avaliação para diagnóstico em larga escala, foi criada em 2005 e teve sua 2ª edição em 2007. Avalia 4ªs e 8ªs séries em Língua Portuguesa e Matemática. É quase universal, fornece médias para o país, regiões, estados e municípios. É constituída de testes padronizados e questionário socioeconômico e se baseia nos PCNs. É aplicada por profissionais especialmente contratados e presta-se à avaliação de redes e sistemas e não de alunos individualmente. Pretende servir à correção de distorções com recursos técnicos e financeiros.

As três últimas classificadas, com médias que vão de **177,13** a **177,31**, estão localizadas em bairros mais periféricos, cujos moradores são pedreiros, empregadas domésticas, bóias-frias, trabalhadores temporários, etc. Apesar de trabalharem com uma clientela mais carente não apresentam, como seria de se esperar, mais recursos do que as outras. Uma delas tem prédio recém construído, pátio coberto, quadra esportiva, sala de informática, mas não possui biblioteca e se encontra bem afastada do acesso aos bens culturais. Outra, situada em bairro tido como bastante violento, tem a pior estrutura física, com salas pequenas, abafadas e pouco iluminadas, paredes sujas, cortinas e carteiras em mau estado. Apesar disso, conta com uma biblioteca razoável (mas com problemas de atendimento) e uma quadra coberta. A última dessas escolas é bem pequena e possui apenas quatro salas de aula funcionando em cada período; um pequenino espaço serve de sala de leitura e de vídeo, além de guardar também outros materiais; tem apenas um campo de terra para as brincadeiras das crianças. O espaço disponível, no entanto, denota cuidado e zelo.

Todas as escolas contam com psicopedagogos, professores de apoio em sala de aula em alguns dias da semana, grupos de estudo intensivo (GEI) com professores, além de coordenadores. Foi possível ver que os pais são, com frequência, atendidos pela direção e coordenação dessas escolas. Numa das mais carentes, presenciei o atendimento odontológico em ônibus equipado para esse fim, o que me faz supor que o atendimento se estenda a toda a rede pública municipal. Os alunos dessas escolas também recebem alimentação balanceada, igual para toda a rede municipal, a cargo de nutricionistas. As seis escolas serão chamadas de EMEFs “A”, “B”, “C”, “D”, “E”, “F” para não permitir a sua identificação.

TABELA 5 - Relação escolas da rede/escolas abordadas

Nº de escolas municipais de ensino fundamental	13
Nº de escolas municipais de ensino fundamental abordadas	06
Porcentagem de escolas municipais de ensino fundamental abordadas	54,84%

5.5.4 - Sujeitos da Pesquisa: professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental I

Os professores das séries iniciais tornaram-se sujeitos desta pesquisa, pela própria condição do seu exercício, já que as provas oficiais avaliam também, ainda que indiretamente, o seu trabalho junto aos alunos.

Os professores abordados pela pesquisadora eram *inicialmente* 24, todos moradores de Ourinhos. No decorrer da pesquisa, entretanto, alguns foram transferidos ou removidos em razão de concursos e outras eventualidades e tornou-se, assim, difícil continuar mantendo

contato com eles. *Ao final*, resultaram *apenas 20* professores, nomeados, em razão do sigilo, com letras de A a U, seguidas de números de 1 a 4, que definem a série com que trabalham. Os professores foram abordados, no conjunto de professores de 1ª a 4ª série, de forma aleatória. Nas seis escolas selecionadas, abordamos 24 professores, quatro de cada escola. A escolha das quatro séries iniciais se justifica em razão da continuação do processo de alfabetização até a 4ª série, pela necessidade de se observar se há continuidade no trabalho dos professores e uniformidade nas suas concepções e porque a Prova Brasil é realizada só ao final desse período.

TABELA 6 - Número de professores por instituição de ensino

Instituição	Nº de professores integrados, <u>de início</u> , à pesquisa	Séries Pesquisadas
EMEF “A”	04	1ª a 4ª série
EMEF “B”	04	1ª a 4ª série
EMEF “C”	04	1ª a 4ª série
EMEF “D”	04	1ª a 4ª série
EMEF “E”	04	1ª a 4ª série
EMEF “F”	04	1ª a 4ª série

TABELA 7 - Quantidade de professores abordados em cada série para a entrevista.

Série ou ano/ciclo (*)	Total	%
1ª série ou 1º ano do 1º ciclo	05	25%
2ª série ou 2º ano do 1º ciclo	03	15%
3ª série ou 1º ano do 2º ciclo	06	30%
4ª série ou 2º ano do 2º ciclo	06	30%
Total: 4 séries iniciais ou 1ºs e 2ºs anos do 1º e do 2º ciclo do ensino fundamental	20	100%

(*)Em vez de “séries”, como eram chamadas anteriormente as classes, com o agrupamento por ciclos elas passaram a ser denominadas de “anos” em “ciclos”.

TABELA 8 – Quadro de professores por escolas (*)

Escolas	EMEF “A”	EMEF “B”	EMEF “C”	EMEF “D”	EMEF “E”	EMEF “F”
Professo res	A 1	E 1	I 1	-	O 1	R 1
	B 2	F 2	-	L 2	-	S 2
	C 3	G 3	J 3	M 3	-	T 3
	D 4	H 4	K 4	N 4	Q 4	U 4

(*)Total de escolas analisadas: 6; Total de professores entrevistados: 20

5.6 - Instrumentos de coleta de dados

Conforme já apontamos anteriormente, a escolha dos instrumentos de coleta de dados deu-se em função da necessidade de conhecer as bases teóricas sobre as quais os professores apóiam suas concepções, relacionadas ao ensino/aprendizagem, e as concepções que têm de seus alunos, como seres que aprendem. Essa necessidade levou-nos à escolha de dois instrumentos: *entrevista* e *observação*. Julgou-se necessário fazer uso dos dois instrumentos por entender-se que apenas a análise do discurso dos professores podia não revelar de fato as convicções desses professores. As *entrevistas semi-estruturadas* permitiram identificar no discurso dos professores suas concepções sobre ensino/aprendizagem de leitura/escrita, seu conhecimento teórico relativo às pesquisas de Emília Ferreiro sobre a aquisição de leitura/escrita e à teoria construtivista que dela se depreendeu. Para conhecer “como” se concretizam na prática as concepções dos professores sobre ensino/aprendizagem, foram realizadas *observações* de sua prática nas salas de aulas.

5.6.1 - As entrevistas:

A entrevista⁴³ foi um dos instrumentos escolhidos para nos permitir, por meio do discurso dos professores, perceber qual seria o seu entendimento sobre as bases teóricas em que supostamente se apóiam, uma vez que seguem as orientações dos PCNs e são formados, obrigatoriamente, pelos cursos de alfabetizadores “Letra e Vida” – o chamado PROFA, ambos de orientação construtivista.

A entrevista na pesquisa qualitativa é vista como um encontro social em que a empatia, a intuição e a imaginação estão presentes. Os significados são trabalhados pelos sujeitos envolvidos sem que se siga uma metodologia rigorosa, pois a entrevista é um recurso, não é um método.⁴⁴

As entrevistas, em número de vinte⁴⁵, foram gravadas em áudio e realizadas pela própria pesquisadora em dois momentos: no final do 2º semestre de 2007 e em meados do 1º semestre de 2008. Para não causar nenhum transtorno, foram feitas em horários em que os

⁴³ Ao se decidir pelo recurso da entrevista, o pesquisador o faz para tornar visíveis as concepções do entrevistado que deve ser levado a compreender a importância do seu depoimento. O entrevistador deve, por sua vez, conhecer a realidade investigada, evitar o preconceito, deixar o entrevistado falar e saber escutá-lo. Nesse encontro, as relações interpessoais devem ser espontâneas, sem constrangimentos, receptivas dentro de certos limites, de isenção e focalização. (MARTINS e BICUDO, 1989, p. 54 a 56)

⁴⁴ MARTINS, J. e BICUDO, M. A. V. *A pesquisa qualitativa em Psicologia: Fundamentos e Recursos Básicos*. São Paulo: Editora Moraes e EDUC – Editora da PUC-SP, 1989.

⁴⁵ Alguns dos sujeitos da pesquisa foram transferidos por concurso ou remoção e as entrevistas se restringiram a esse número.

professores estivessem em trabalho na escola, mas não em aulas, como por exemplo, os horários de estudos (HE ou HTPC) e de aulas de Educação Física, ministradas por outros professores. Foram realizadas, assim, em espaços da própria escola, nem sempre silenciosos como gostaríamos, uma vez que as escolas são hoje espaços muito ruidosos, às vezes, muito além do que seria adequado. A opção pela gravação em áudio se deu em função de que se considerou esse equipamento mais discreto e menos constrangedor que uma câmera de vídeo.

Do tipo semi-estruturadas, as entrevistas constituíram-se de um roteiro composto pelas perguntas norteadoras da pesquisa e de perguntas complementares, feitas no momento da entrevista, na medida da necessidade, para que a entrevistadora procurasse se certificar, da forma mais evidente possível, das noções dos professores sobre o assunto pesquisado. Por meio de perguntas introdutórias, feitas no início da entrevista, procurou-se definir o perfil dos professores entrevistados. Tais perguntas foram intencionalmente colocadas antes das demais para que os professores, ao respondê-las sem a necessidade de muita reflexão, fossem tranqüilamente se adaptando à situação de entrevistados.

Sabendo que a entrevista não costuma ser uma atividade muito natural para qualquer pessoa, a pesquisadora se preparou para ser tranqüila e garantir certa empatia de modo a facilitar o desempenho tanto do entrevistado quanto da entrevistadora. As entrevistas se deram, então, em condições muito satisfatórias, uma vez garantidos, tanto o sigilo como a ausência de qualquer preocupação de avaliar as respostas como certas ou erradas. Superada a inibição inicial, muito natural, os professores deram a impressão de estar num momento raro em que, satisfeitos, percebiam que sua opinião e suas idéias estavam sendo ouvidas. (O roteiro das entrevistas encontra-se no Apêndice.)

5.6.1.1 - Os eixos temáticos das entrevistas

A partir do problema e dos objetivos fixados para a pesquisa, definiram-se os seguintes eixos temáticos para as questões da entrevista: 1) concepções dos professores sobre ensino/aprendizagem, 2) razões do insucesso dos alunos em leitura/escrita, 3) a compreensão manifestada pelos professores sobre o construtivismo e 4) sobre as pesquisas de Emília Ferreira.

5.6.2 – Observação

As sessões de observação, duas em cada sala, perfazendo um total de 48 sessões⁴⁶, foram feitas sem aviso prévio, em datas distanciadas, apenas seguindo o horário das aulas de Língua Portuguesa⁴⁷, pois havia a necessidade de contemplar aulas não preparadas para estas observações e, se possível, com atividades diferentes. Nestas sessões de observação, a pesquisadora esteve presente nas salas de forma visível, porém o mais discretamente possível, procurando garantir que as aulas transcorressem de forma bem natural, sem que a sua presença causasse maiores constrangimentos ou distrações. Essa foi a razão pela qual se optou por não gravar em vídeo tais sessões nem realizar intervenções ou participações. As observações foram sendo registradas livremente, a partir de um roteiro semi-estruturado previamente, construído com base em aspectos pertinentes ao interesse da pesquisa. Entendeu-se que um roteiro fechado, poderia limitar demais as observações que só posteriormente foram organizadas em categorias de análise. As observações foram realizadas antes das entrevistas para garantir que a atuação dos professores fosse o mais natural possível e não afetadas pelo conteúdo das entrevistas.

O objetivo da observação das práticas dos professores foi o de focalizar aspectos relacionados com o construtivismo e as descobertas de Emília Ferreiro, conforme se pode ver no Roteiro de Observação, no Apêndice.

5.6.2.1 - Os eixos temáticos das observações

Reunimos, assim, nossos interesses para a observação em quatro eixos temáticos: 1) organização e uso do espaço da sala de aula, 2) gestão da sala de aula, 3) práticas de leitura/escrita e 4) relações interpessoais.

⁴⁶ As sessões de observação foram realizadas antes das entrevistas e nesse momento ainda contávamos com 24 salas de aulas para a investigação. Só posteriormente perdemos alguns professores.

⁴⁷ Inicialmente, em todas as escolas, quando perguntávamos o horário de Língua Portuguesa, nos diziam que a língua era trabalhada em todas as disciplinas. Nossa ida às escolas, em horários livres, nos levou a observar que havia momentos específicos estabelecidos no horário da sala para Língua Portuguesa aos quais procuramos então nos adequar.

5.7 - Procedimentos éticos necessários:

A pesquisa de campo foi precedida por visitas à Secretaria Municipal de Educação, cujo intuito era o de esclarecer à secretária o tema da pesquisa e obter junto à mesma a autorização para chegar às escolas.

Nas visitas às escolas, o primeiro contato foi com os diretores, aos quais se prestou o esclarecimento sobre a pesquisa, apresentando também a autorização da Secretaria de Educação e um novo pedido de autorização para realizá-la com os professores.

Os professores foram escolhidos de modo aleatório, em cada instituição, depois que se estabeleceram alguns princípios, tais como: a garantia de um representante por série, a necessidade de participar da entrevista e concordar com as observações de aulas de Língua Portuguesa. Aos professores que concordaram em participar da pesquisa foi oferecido um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para a realização da coleta de dados. Os documentos constam no processo de pesquisa e devidamente assinados.

O projeto desta pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa, da UNESP de Marília, cuja aprovação foi concedida em sessão ordinária do dia 28/11/2007.

5.8 - Caracterização dos professores:

A maioria dos professores entrevistados encontrava-se nas faixas dos 25 a 40 anos, somando um total de 75%, seguidos pelos que se encontravam nas faixas entre 40 a 55 anos, somando apenas 30%.

TABELA 9 - Idade dos professores entrevistados.

Faixa de idade	Nº de professores	%
25 a 30 anos	05	25%
30 a 35 anos	04	20%
35 a 40 anos	04	20%
40 a 45 anos	02	10%
45 a 50 anos	03	15%
50 a 55 anos	01	05%

Quanto ao tempo de exercício no magistério, a maior porcentagem de professores entrevistados apresenta entre 05 anos e 15 anos, somando um total de 65%, contra os que apresentam de 15 a 25 anos, somando um total de 30%.

TABELA 10 - Tempo de Magistério dos professores entrevistados.

Tempo de magistério	Nº de professores	%
0 a 5 anos	00	0%
5 a 10 anos	06	30%
10 a 15 anos	07	35%
15 a 20 anos	03	15%
20 a 25 anos	03	15%
25 a 30 anos	00	0%

Como já se sabe, em toda parte, a maioria dos professores é do sexo feminino. Isto se confirma também em relação ao contexto desta pesquisa.

TABELA 11 - Gênero (sexo) dos professores entrevistados.

Gênero	Nº de professores	%
masculino	01	05%
feminino	19	95%

Do ponto de vista da formação, todos os professores têm curso superior (alguns têm até mais de um) e freqüentam ou freqüentaram os módulos (1º e 2º módulos) de formação em serviço do PROFA – Letra e Vida, curso de formação de alfabetizadores, cujo referencial teórico é o “construtivismo” e as pesquisas de Emília Ferreiro. Além disso, 80% deles têm cursos de Especialização, sendo que 10 deles (50% da amostragem) têm curso na área de Psicopedagogia.

TABELA 12 - Formação Superior

Cursos (*)	Nº de Professores	%
Normal Superior	01	05%
Pedagogia (**)	14	70%
Letras	02	10%
Geografia	01	05%
Educação Artística	01	05%
Ciências	01	05%
Educação Física	01	05%
Administração de Empresas	01	05%
Psicologia	01	05%

(*) Do conjunto de professores entrevistados, 06 fizeram mais de um curso superior.

(**) Dos professores com formação em Pedagogia, 08 são formados pela FAFIJA, de Jacarezinho (PR); 02 pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras “Carlos de Queirós”, de Santa Cruz do Rio Pardo (SP); 02 por cursos à distância, COC e Universidade Castelo Branco; 01 em Piraju (SP) e não se lembra do nome da Faculdade; 01 pela FFC da UNESP, de Marília (SP).

TABELA 13 - Formação dos professores

	Curso Superior	Formação em serviço (*)	Pós-graduação (**)
Número de Professores	20	20	18
%	100%	100%	90%

(*) Todos os professores entrevistados fizeram o Curso de Formação de Alfabetizadores (PROFA – Letra e Vida)

(**) Trata-se, em todos os casos, de Pós-graduação *lato sensu*, isto é, Especialização. Do total de professores com Pós: 10 fizeram Psicopedagogia; 04, Educação Especial; 02, Gestão Escolar; 01, Educação Infantil; e 01, Matemática.

No que diz respeito ao nível de satisfação obtido com o trabalho de professor, os entrevistados encontram-se divididos: 50% apontam um nível de satisfação elevado contra os outros 50% com um nível de satisfação entre médio (30%) e baixo (20%).

TABELA 14 - Nível de satisfação obtido com o trabalho.

	Elevado	Médio (**)	Baixo (*)
Nº de Professores	10	06	04
%	50%	30%	20%

(*) Entre as razões apontadas para a pouca satisfação obtida com o trabalho estão: a falta de reconhecimento financeiro, desinteresse dos alunos e más condições de trabalho. Um professor diz que continua no trabalho por falta de opção e o outro, que está se preparando para outra profissão, embora seja o primeiro colocado no último concurso da prefeitura.

(**) Indisciplina e a impossibilidade de colher os resultados indesejados são os aspectos levantados pelos professores com um nível médio de satisfação.

Partindo-se do princípio que ensinar leitura/escrita exige dos professores muita atividade e bom desempenho nessa área, indagou-se sobre a atividade leitora dos professores e sua facilidade para escrever. Constatou-se que 75% dos professores têm uma atividade leitora apenas moderada em que se verifica de forma expressiva apenas a leitura de livros infantis, textos do PROFA, textos xerocopiados, textos de apostilas de concursos, “cultura inútil” e textos religiosos, sob a alegação de falta de dinheiro e excesso de trabalho. Encontram-se divididos quanto à facilidade para escrever, pois 50% alegam ter essa facilidade contra outros 50% que dizem possuir uma facilidade razoável (30%) ou não tê-la (20%).

TABELA 15 – Classificação dos professores segundo a atividade que desenvolvem como leitores.

	Atividade intensa	Atividade moderada
Nº de professores	05	15
%	25%	75%

Tabela 16 - Hábitos de leitura

Nº de professores (*)	%	Hábitos de leitura
05	25%	Não assinam jornal ou revista
05	25%	Alegam falta de tempo (realizam trabalhos domésticos) e falta de dinheiro
04	20%	Lêem apenas livros infantis
04	20%	Lêem a revista VEJA
04	20%	Assinam a NOVA ESCOLA
03	15%	Lêem coisas na internet
02	10%	Lembram do título do último livro lido (Quem ama educa, Içami Tiba e O monge e o executivo, não se lembra do autor)
02	10%	Não se lembram do que leram ultimamente
02	10%	Lêem só apostilas para concursos
02	10%	Só lêem Xerox de alguns textos de apostilas de concursos
02	10%	Lêem apenas os textos do PROFA
01	0,5%	Só lê livros religiosos
01	0,5%	Só lê “cultura inútil” (em suas próprias palavras)

(*) no universo de 20 professores entrevistados

TABELA 17 – Facilidade para escrever.

	Sim	Razoável	Não
Nº de professores	10	06	04
%	50%	30%	20%

Finalmente, quanto à jornada de trabalho desenvolvida pelos professores, verificamos que, apesar de que a maioria se dedique exclusivamente a uma escola, os outros 25% encontram-se trabalhando em duas escolas e ainda se dedicam nos horários que sobram a outros trabalhos e/ou estudos.

TABELA 18 – Professores em jornadas em uma ou mais escolas e em outros trabalhos.

	Trabalham em uma só escola	Trabalham em duas escolas	Estudam à noite	Fazem outro trabalho
Nº de professores	14	06	02	01
%	75%	25%	10%	05%

Uma vez delineados os contornos da pesquisa passaremos no capítulo seguinte ao estudo das categorias emergentes das entrevistas e das observações.

6 - Análise dos resultados

Como se sabe, uma pesquisa qualitativa dá origem a uma enorme quantidade de dados que para resultarem numa análise bem sucedida precisam ser devidamente organizados. Uma vez coletados os dados, eles precisam ser preparados para que deles possam emergir com sucesso as evidências que nos permitirão responder às indagações, formuladas no início da pesquisa, quando definimos o nosso problema.

Começaremos essa preparação pela redução dos dados a categorias de análise que permitam a sua quantificação em números percentuais.

6.1 - Apresentação dos Resultados das Entrevistas

6.1.1.- Eixo temático nº 1 – Concepções dos professores sobre ensino/aprendizagem

O primeiro eixo temático foi investigado com as seguintes perguntas:

- 1) *O que é ser professor de ensino fundamental?;*
- 2) *Ensinar tem a ver com aprender?;*
- 3) *Quando é possível dizer que a criança aprendeu a ler e escrever?.*

1ª pergunta:

As respostas à pergunta *O que é ser professor de ensino fundamental?* apontam para uma concepção de ensino pautada pela idéia de transmissão, com foco na ação do professor, em 85% dos casos. As respostas restantes (15%) indicam a frustração dos professores com questões que fogem do seu domínio como a competição com estímulos fora da escola, problemas nos alunos que eles não sabem resolver, a existência de alunos que não aprendem.

As respostas abaixo se encontram no grupo dos que se referem à **transmissão**, ou que põem o **foco na ação do professor**:

- ... é dar bagagem... ser alicerce... **(Professor M3)**
- ... transmitir conhecimentos, atendendo a muitas outras questões ... se virar sozinho... **(Professor I1)**
- ... trazer conhecimentos ... com afetividade... **(Professor J3)**
- ... passar conhecimentos, valores, cultura, amor... **(Professor F2)**
- ... dar ao aluno o que ele não pode receber na família... **(Professor L2)**
- ... é ensinar para quem não quer aprender... **(Professor R1)**
- ... é trazer atividades prazerosas para os alunos... **(Professor U4)**
- ... é ter que ensinar para alunos cada vez mais despreparados... **(Professor H4)**
- ... um trabalho interessante e desafiador que necessita de reciclagem... **(Professor K4)**
- ... ser o mediador da aprendizagem... **(Professor E1)**
- ... realizar um trabalho gratificante... **(Professor O1)**

... é estar *buscando* coisas novas, se *renovando*... (**Professor B2**)
 ... é saber que *o aluno depende do incentivo do professor*... (**Professor D4**)
 ... é *lutar contra o desinteresse* dos alunos... (**Professor T3**)
 ... é bom poder ver o sucesso do *trabalho que você realizou*... (**Professor A1**)
 ... é ter muita dificuldade para *fazer o aluno não errar mais*... (**Professor N4**)
 ... é ter que *se dividir para atender a todos*... (**Professor C3**)

15% das respostas restantes se voltam para outros aspectos que fogem do poder da ação do professor:

... é frustrante *ter sempre alguns que não aprendem* e não saber resolver... (**Professor S2**)
 ... é ter que *dar conta de problemas que a gente não sabe resolver*... (**Professor R1**)
 ... é *competir com outros estímulos* fora da escola... (**Professor G3**)

Vemos nesses resultados, que a maioria parece privilegiar a ação dos professores no contexto do ensino fundamental.

Quando a pesquisadora intervém⁴⁸ insistindo em precisar “o que seria ensinar na escola?” voltam a aparecer referências à idéia de “transmissão”, novamente em 85% das respostas. O que nos leva a crer numa visão de ensino predominantemente empirista.

Quando o foco não está na transmissão/explicação do professor, volta-se para o *ambiente*, para as *atividades*, para o *incentivo* que o professor deve providenciar para tornar o “aprender” algo bem agradável, com base em aspectos exteriores, como se percebe em 40% dessas afirmações:

“... é criar um *ambiente bem enriquecedor*, com cartazes, figuras nomeadas, alfabetos de vários modos...” (**Professor S2**)
 “... é conhecer as dificuldades de cada um e atuar a partir daí com *atividades e explicações*...” (**Professor T3**)
 “... é *dar boas atividades*...” (**Professor A1**)
 “... é *trabalhar com coisas agradáveis*, com figuras, textos curtos, de forma diversificada...” (**Professor U4**)
 “... é passar segurança... *incentivar*... não causar constrangimento... *despertar prazer*... compartilhar...” (**Professor D4**)
 “... é trabalhar as dificuldades dos alunos com *atividades agradáveis e significativas*...” (**Professor G3**)
 “... é trazer *atividades prazerosas*...” (**Professor C3**)
 “... é correr atrás de *coisas novas e diferentes*...” (**Professor B2**)

⁴⁸ Além das perguntas norteadoras da pesquisa, foram sendo feitas outras, complementares, na tentativa de tornar ainda mais explícitas as concepções dos professores. Sempre que se julgar enriquecedor, essas perguntas e respostas serão apresentadas para a análise.

Em alguns casos, parece haver a presença contraditória de concepções empiristas e construtivistas, o que nos sugere que certas expressões são assimiladas pelos professores como um “chavão” exhaustivamente repetido, mas destituído de sentido. Como se pode notar abaixo no confronto de respostas dadas por um desses professores.

... é ensinar para quem não quer aprender... **(Professor R1)**
 ... é ter que dar conta de problemas que a gente não sabe resolver...
(Professor R1)
 “... é intervir, apoiando o aluno para que avance... é trabalhar individualmente com quem precisa... é permitir a cooperação entre eles...”
(Professor R1)

Tabela 19 – Você poderia me dizer o que é ser professor de escola fundamental?

Idéia dos Professores	Respostas (%)
Ensino apoiado na transmissão e com foco na ação dos professores	85%
Trabalho frustrante em razão de fatores que fogem ao controle dos professores	15%

2ª pergunta:

À pergunta: *Ensinar tem a ver com aprender? Qual é a relação que existe?*, as respostas dos professores revelam basicamente duas posições. Uma dessas posições denota uma visão de mão dupla entre ensinar e aprender. A outra, uma direção unilateral e uma visão dicotômica. Essas duas visões implicam tipos diferentes de ensino.

No primeiro caso, relativo a 65% das respostas, todo o fazer pedagógico parece apoiado na interação professor/aluno que vai sugerindo outros caminhos, novas possibilidades: o professor constrói o seu “ensinar” e o aluno o seu “aprender”. Há nesse caso, um enfoque afirmativo dessas ações. Pode-se perceber, no entanto, que em algumas respostas (20%) ou se desqualifica o ensinar (como no caso do Professor M3), ou se reafirma o foco na ação do professor (como no caso dos Professores G3, A1 e Q4). O aparente avanço deve ser visto, então, com cautela.

Entre ensinar e aprender há uma relação de troca. **(Professores I1, K4 e O1)**
Ensinar revela uma concepção tradicional, o que sabe fala para o que não sabe, e *aprender* implica um processo, sem fim e sem lugar para acontecer, uma construção feita em conjunto: professor/aluno. **(Professor M3)** (*Ensino e aprendizagem são dicotomizados*)
 O professor ensina e aprende o tempo todo, quando ouve o que o aluno tem a dizer. **(Professor E1)**

Para ensinar é preciso aproveitar o potencial do aluno, da criança em processo de construção, então você vai ajudando. *O professor tem que desenvolver o fascínio, conquistar a atenção* para o aluno aprender. Para aprender é preciso *vivenciar*, uma aula expositiva apenas não basta.

(Professor G3)

Quando a gente ensina, a gente tem que buscar outras coisas, então também se aprende. **(Professor B2)**

Para ensinar é preciso saber que aprender é difícil e o aluno precisa de ajudas e desafios. **(Professor J3)**

Ensinar exige respeito, demonstração de como se faz, cooperação, diversificação. O aprender é uma construção que se dá nessas condições.

(Professor H4)

Quando ensina, o professor tem que saber que cada um tem o seu tempo, *o aluno aprende, dependendo de como se trabalha com ele*. **(Professor A1)**

Se o aluno não aprendeu, então o professor não ensinou. O aprender vai muito além do ensinar. **(Professor F2)** *(Afirmações contraditórias.)*

Ensinar obriga o professor a conhecer o aluno e *os meios de fazê-lo aprender*. **(Professor Q4)**

No segundo caso, em que se encaixam 35% das respostas, parece haver uma desresponsabilização do professor em relação à aprendizagem do aluno: ela não se dá por razões que fogem ao controle do professor, como é o caso, por exemplo, do ambiente familiar do aluno, tido como desfavorável ou de suas supostas patologias. O ensinar e o aprender, nesse caso, assumem um caráter negativo e uma posição nitidamente polarizada.

Alguns alunos demonstram interesse em aprender e outros não. O professor fica de mãos atadas, o aluno aprende se ele quiser. **(Professor R1 e L2)**

Ensinar e aprender depende tanto do professor quanto do aluno. Meus resultados não foram bons porque eu não dei o meu melhor e os meus alunos eram muito fraquinhos. E tem aluno que não entende mesmo, nem explicando várias vezes. **(Professor N4)**

Para ensinar o professor precisa acreditar no aluno e incentivar. Sem incentivo do professor e da família, o aluno não aprende. **(Professor D4)**

Ao ensinar o professor procura usar recursos diferentes, atividades agradáveis para os alunos. Apesar disso, muitos não aprendem porque não se interessam e não se dedicam ao estudo por virem de meios desfavorecidos. 'Eu falhei ou a criança está com dificuldade mesmo?' **(Professor U4)**

O professor ensina, mas o aluno não aprende porque não tem interesse, nem incentivo por parte da família. **(Professor T3)**

O professor ensina e a maioria aprende, mas sempre tem 20% que não conseguem aprender. Eu não consigo saber por que isso sempre acontece. **(Professor S2)**

TABELA 20 - Ensinar tem a ver com aprender? Qual é a relação que existe?

Relação	Respostas (%)
Relação de interação	65%
Relação de oposição, polarizada	35%

E a pesquisadora insiste, tentando esclarecer: *Mas sempre que ensinamos o aluno aprende?*

As respostas concordam, quase todas (95%), que nem sempre o aluno aprende o que o professor ensina (ou pensa que ensina). Só uma (5%) defende que quando se ensina o aluno aprende, ao que parece, raciocinando na direção de que “o professor só pode dizer que ensinou se o aluno aprendeu”. “Sempre que se ensina o aluno aprende. Em momentos diferentes, mas sempre há aprendido.” (Professor K4)

Esses 95% das respostas, que afirmam que nem sempre o aluno aprende o que o professor ensina, dividem-se em três categorias: os que acreditam que o problema está na ação do professor; os que acreditam que o problema está no aluno e os que acreditam que o problema está na relação do aluno com o conhecimento.

1ª categoria (30%): a ação dos professores impede que os alunos aprendam.

Não, mas se eu souber *explicar numa linguagem que ele entenda....* Você vê *no semblante* dele se ele entendeu, tem que ficar atenta a isso. **(Professor C3)**

Não, nem sempre. O professor tem que ser um mediador porque é nessa mediação que *a emoção entra na alma e ele vivencia. O professor, então, marca a criança que leva essa lembrança.* **(Professor G3)**

Não. Eu acho que isso depende muito do professor. E vem desde o ensino infantil. Se os professores vão *estimulando* sempre, inovando sempre, então... Acredito que vai muito do incentivo, não só do professor, mas familiar também. **(Professor D4)**

Não; existem caminhos diferentes para o aprendizado de cada um. Leva tempo *pro professor descobrir* o melhor caminho. **(Professor I1)**

Não. *O professor tem que perceber* isso e *procurar uma outra forma* de ensinar. *Não adianta fazer trinta vezes a mesma coisa.* **(Professor E1)**

Não. Eu procuro *trabalhar com coisas agradáveis*. Um *texto* muito complexo para as crianças daqui não vai ter *motivação* nenhuma...**(Professor U4)**

2ª categoria (60%): são as dificuldades dos alunos que impedem que eles aprendam.

Nem sempre. Às vezes *ele não entende* o que o professor fala, outras vezes é alguma coisa longe da realidade dele. **(Professor F2 e T3)**

Não, cada criança tem seu tempo. Não é porque uma criança é pobre que ela não aprende. Eu tive um aluno no ano passado que era pobre e aprendeu... *mas era dele, ele tinha essa vontade.* Eu tenho um, esse ano, que é *apático, não tem reação. Ele não tem essa vontade*, não consegui descobrir por que... **(Professor A1)**

Não, às vezes *o aluno é lento*, às vezes se distrai, às vezes não consegue entender a sua comanda, às vezes, ele só entende quando o coleguinha explica. **(Professor O1)**

Não, você percebe numa avaliação. Às vezes, *ele sabe* o processo, expressa oralmente e na hora do registro, *não consegue.* **(Professor M3)**

Não. Crianças, filhas de pais analfabetos, são *pouco estimuladas*. Eu acredito que esse estímulo seja um fator-chave. **(Professor S2)**

Não. Você fala, fala, fala e chega no (sic) outro dia *ele comete o mesmo erro* que você já havia explicado. **(Professor N4)**

Não, hoje em dia *eles não são mais motivados* pra aprender. Antigamente a escola exigia, a criança só passava de ano se soubesse. Hoje, só aprende quem quiser. **(Professor R1 e L2)**

Não. Tem alguns alunos que são mais *limitados*. Eu tenho uma aluna que não lê nem escreve, ela tem um motivo seletivo (sic) que é dificuldade de falar na frente de outras pessoas, então ela fala baixo, não desenvolveu a oralidade dela, até a língua ela movimenta com dificuldade, então *ela tem que ter ajuda de uma fonoaudióloga...* **(Professor Q4)**

Não, alguns têm muita dificuldade porque foram mal preparados anteriormente nas outras séries, ou vêm de famílias desfavorecidas e falam muito errado, ou ainda têm *limitações intelectuais deles mesmos*. **(Professor H4)**

Não. A indisciplina dos alunos atrapalha muito. É uma questão que vem desde pequeno, a *falta de vontade deles*, de interesse, por causa da situação familiar. **(Professor T3)**

3ª categoria (10%): o que leva o aluno a aprender, ou não, é a relação que ele estabelece, ou deixa de estabelecer, com o objeto do conhecimento.

Não. Ninguém aprende nada porque você levou. O aluno tem que querer aprender, tem que precisar aprender aquele conhecimento. **(Professor J3)**

Nem sempre. O aluno aprende aquilo que é do interesse dele. **(Professor B2)**

Como se percebe, pelas respostas dos professores, há, na maioria delas, uma concepção de ensino/aprendizagem que está na dependência ou da ação dos professores (empirista) ou da faculdade intelectual do aluno (apriorista/inatista) e raramente é atribuída à ação do sujeito frente ao conhecimento a partir dos significados que este lhe atribui em função de seus esquemas interpretativos (construtivismo).

Outro comentário necessário: há respostas que revelam também um enorme preconceito com relação aos alunos, principalmente os que vêm de setores mais desprivilegiados da sociedade. Mesmo quando supostamente agem a favor do desenvolvimento dessas crianças, procurando escolher os melhores textos e as melhores atividades, alguns professores limitam esse desenvolvimento a escolhas de segunda ordem (textos mais simples e fáceis, só aquilo a que eles já estão acostumados). É o caso, por exemplo, desta afirmação: “Não. Eu procuro trabalhar com coisas agradáveis. Um texto muito complexo para as crianças daqui não vai ter motivação nenhuma...” (Professor U4). Em consequência, pode se pensar que o professor não alimenta maiores expectativas em relação a esses alunos.

3ª pergunta:

O eixo temático que explora as “concepções dos professores sobre ensino/aprendizagem”, culmina com a questão *Quando é possível dizer que a criança aprendeu a ler/escrever?*

O entendimento dos professores sobre essa questão nem sempre parece convergir. Enquanto 50% deles parece se contentar apenas com palavras, frases e textos curtos, numa progressão controlada e fragmentada;

Quando ele demonstra espontaneamente que *pode ler/escrever alguma coisa*.

(Professor I1)

Quando ela lê de forma convencional, ela já aprendeu quase tudo.

(Professor K4)

Quando eles têm uma *leitura corrente*, fluente e conseguem *entender o que leram ao terminar a frase*. E quando *escrevem sem ajuda*. **(Professor N4)**

Quando consegue *entender o que leu e escrever o que pensou*. **(Professor A1)**

Quando ele *lê e escreve com fluência*, mesmo que com erros ortográficos.

(Professor S2)

No final da 1ª série, quase todos lêem e escrevem... Os que sabem menos estão na fase silábico-alfabética e com leitura silabada... **(Professor R1)**

Quando ele tem fluência na leitura e quando chega no final da frase, ele entende o que leu. E na escrita, quando eu entendo o que ela escreveu no papel. **(Professor L2)**

Quando ela consegue se expressar na escrita e entender o que lê **(Professor B2)**

Quando ela consegue se comunicar usando a escrita. **(Professor F2)**

Quando ela pode correlacionar aquilo que ela tá pensando, que ela quer falar, e o que ela tá escrevendo. Que eles entendam também aquilo que tá lendo: palavra, frase, textos curtos no início. **(Professor E1)**

em 50% dos casos eles se dão conta de que é preciso ler com compreensão, textos mais complexos. E escrever adequadamente textos usados no dia-a-dia.

Quando ela demonstra na *escrita* a competência de *argumentar, refletir, demonstrar uma posição interna dela, solucionar problemas*. Quando ela sabe qual é a função da escrita, *para que serve...* **(Professor J3)**

Quando ele *escreve um texto coerente*, com sequência lógica, com pontuação, poucos erros ortográficos e *lêem e interpretam* oralmente e por escrito a leitura. **(Professor C3)**

Quando eles conseguem *se colocar, se justificar, se expressar, comunicar a idéia, sentimentos*, mesmo com erros ortográficos, e *quando mostram satisfação na leitura*. **(Professor G3)**

Quando além de decodificar, ele consegue interpretar. Quando ele usa esse conhecimento no seu dia-a-dia. **(Professor O1)**

Quando ela consegue tanto passar a idéia dela quanto ter a compreensão do que o texto quis dizer. **(Professor M3)**

Além de *decodificar*, tem que *entender o que está lendo e reescrever textos lidos e não só copiar*. **(Professor U4)**

Bom, no sentido de decodificação, eles estão prontos na 1ª/2ª séries, mas no sentido de letramento que é o entendimento, só na 4ª série... **(Professor T3)**

Quando ele tem segurança para ler/escrever um texto e não fica adiando, se esquivando... Ele escreve suas idéias com clareza e entende os textos que lê... **(Professor D4)**

Quando ele consegue estruturar bem um texto, com pontuação, aspas, travessão, sem trocas fonéticas. Quando tem gosto pela leitura e interesse em escrever. **(Professor Q4)**

Quando ele consegue *ler/escrever* um texto *sozinho*. **(Professor H4)**

A explicação para isso (uma concepção mais ampla ou mais restrita da leitura/escrita) pode ser encontrada no fato de que os professores do primeiro grupo trabalham, em geral, com alunos de 1º e 2º ano do 1º ciclo e os do segundo grupo, com 1º e 2º anos do 2º ciclo. Pode-se perceber aqui um primeiro indício de fragmentação no ensino de leitura/escrita: primeiro decodificar textos simples e só depois interpretar e produzir textos mais complexos. Há nessa fragmentação do ensino de leitura/escrita um forte resquício do emprego dos métodos (do mais simples para o mais complexo, segundo a visão dos professores), e uma evidência do apego dos professores ao controle da aprendizagem de seus alunos, comprometendo com isso a atribuição de sentido ao que se faz na escola.

TABELA 21 – *Quando podemos dizer que a criança aprendeu a ler/escrever?*

Avaliação dos professores	Respostas (%)
Domínio da base alfabética para leitura/escrita de palavras, frases ou textos curtos	50%
Uso efetivo da leitura/escrita com vistas à sua função social	50%

Tentando compreender melhor os conceitos, numa outra intervenção, perguntou-se: *Quando sei que o aluno está alfabetizado?*

Numa das respostas, o sentimento de insatisfação com o termo “alfabetização” faz o professor trazer o conceito de “letramento” como uma competência a ser conquistada, após a *alfabetização*, a partir do 2º ciclo.

Olha, alfabetizado... bem, eu acredito que exista uma diferença entre alfabetização e letramento... pra mim o aluno que domina o sistema alfabético, que consegue escrever palavras, se expressar através da escrita, ele tá alfabetizado... Agora aquela criança letrada... capaz de participar do mundo letrado, argumentando, refletindo e usando a escrita pra si, essa é a criança que tá letrada... Alfabetização é você dominar um procedimento de montar... de produzir uma palavra... de ter entendido uma relação...entre os sons...essa criança é alfabetizada...Mas é muito mais profundo uma criança

estar entrando no letramento mesmo... estar conseguindo usar essa produção de escrita dela... essa produção de leitura... **(Professor J3)**

É também interessante observar que os professores se refiram a alunos que nessa etapa (2º ciclo) ainda não adquiriram a representação da escrita própria da fase alfabética.

... porque aqui, eu dou aula de 4ª série, mas, às vezes, eu tenho que dar de 2ª série... eu procuro dar atividades adaptadas, eu tenho aluno que não fala, que eu tive que aplicar atividades de 1ª série porque ele ainda não tinha domínio, ele se sentia perdido... Apostila para ele são figuras e alguns trechos... a gente montou uma apostila com atividades diversificadas pra poder *adequar esses alunos...* **(Professor U4)** *(Note-se na fala do professor que inadequados são os alunos....)*

Eu acho, sim, que a gente tem mais problema de escrita, mas de troca fonética, nunca que a gente ouvia falar nisso naquela época que a gente era alfabetizada. Tinha erro ortográfico? Tinha assim “s” por “ss”, “s” por “z”, não tinha troca fonética na escrita. Por quê? Eu não consigo entender porque tudo isso acontece. De 25 alunos que eu tenho, eu pego 25 textos para corrigir, produções de textos, 18 tem troca fonética, “f” por “v”, “d” por “t”, “t” por “j”. Sabe, “ch” por “x” é normal, uma troca com mesmo valor sonoro, mas tem outros que não têm o mesmo valor sonoro, eu nunca vi erros tão graves como trocas fonéticas, é o que mais me preocupa. Mesmo encaminhando para fonoaudióloga, volta dizendo que esse aluno não precisa de “fono”, então a gente não sabe onde buscar. **(Professor Q4)**

... os professores da 1ª e 2ª séries procuram [ensinar] a decodificação mesmo, a alfabetização decodificada e... não se preocupam com o letramento, que é o entendimento mesmo do que se lê, do que se escreve. Nas 3ªs e 4ªs séries é a questão de interpretação mesmo e eles sofrem nas traduções de situações-problema, é uma dificuldade de entendimento de mundo... **(Professor T3)**

Isso nos faz indagar sobre o trabalho que vem sendo realizado no início desse processo e que não garante nem o domínio da base alfabética, nem a atividade de leitura e produção de textos, num sentido mais amplo, de uso social. Seria esse um possível resultado da fragmentação do ensino de leitura/escrita em decodificação primeiro e compreensão mais tarde? Numa falta de atribuição de sentido especialmente junto às crianças que mais precisam ver sentido na aprendizagem de leitura/escrita? A referida “troca fonética”, de ampla ocorrência, segundo o Professor Q4, em vez de patologia não seria resultado da incompreensão do que a escrita representa?

Quisemos saber, então: *Como o professor deverá agir para a criança aprender a ler/escrever?*

A focalização reiterada (20%) nas atividades a serem desenvolvidas, no material a ser escolhido, nos leva a pensar que o professor acredita que o conhecimento da língua escrita

pelo aluno pode se dar apenas pelo contato com o material escrito apresentado ou nas leituras feitas *pelo professor*. São comuns (15%) as afirmações relativas ao ambiente da sala de aula, que deve ser acolhedor (no sentido de bem zelado), envolvido por afetividade e rico em estimulação (com muitos cartazes, alfabetos de diferentes tipos, figuras, etc.). Mas silenciam e não estabelecem em que medida a existência desse material nesse ambiente pode ser determinante para o aprendizado de leitura/escrita.

Quando se trata de partir da realidade do aluno, a questão é sempre oferecer “o que ele gosta” e não o necessário, “o que é fácil para eles” e não o mais desafiador, pois a motivação é, para esses professores, sempre exterior ao conhecimento. O mais importante não é o desafio de dominar um conhecimento significativo.

Entre as ações apontadas estão: “ler para eles todos os dias”, “diferentes tipos de textos”, “muita produção de texto e muita leitura”, “um gênero novo a cada dia”. Parece haver quantidade, mas haveria qualidade nesse tipo de trabalho? Seria o suficiente para que os alunos adquiram o gosto, a naturalidade de recorrer à leitura para resolver qualquer problema?

Outras respostas (25%) indicam a necessidade de observação do processo de aprendizagem do aluno e confiança no trabalho com textos desde a Educação Infantil (5%). Observar e confiar seriam, no entanto, suficientes?

A tendência de focalizar o que está no contexto externo do aluno permanece evidenciando a idéia de um conhecimento que é transmitido de fora para dentro (empirista). Em alguns casos, vemos a tendência (apriorista/inatista) de entender que apenas entrando em contato com o objeto de conhecimento o aluno atualizará suas estruturas já existentes.

6.1.2 - Eixo temático nº 2 – Razões do insucesso dos alunos em leitura/escrita

O segundo eixo temático foi investigado com a seguinte pergunta:

4)→ *Podemos dizer que existe fracasso no ensino de leitura/escrita no Brasil?*

4ª pergunta:-

Podemos dizer que existe fracasso no ensino de leitura/escrita no Brasil?

As respostas dos professores revelaram duas categorias de pensamento: a dos que vêem, de fato, um fracasso e a dos que tentam amenizar a existência dos maus resultados.

As respostas que se encaixam na 1ª categoria aparecem em número maior (70%) e apontam “uma situação complicadíssima”, “um caos”, “o abandono da educação”, que

resultaria na falta de fluência na leitura e incapacidade de interpretação de textos que se vê, por exemplo, em alunos da 5ª série, e enfim, em grande quantidade de analfabetos funcionais.

É o que se pode constatar nos recortes abaixo:

Sim, existe. Eu acho que a educação ficou muito tempo abandonada, sabe... Então... é... parou de evoluir.... parou de procurar *novos métodos*... um incentivo maior do governo, sabe.... então eu acho que as coisa (sic) ficaram.... como é que eu posso dizer... teve um fracasso... **(Professor L2)**

Existe, existe muito... **(Professor I1)**

Ah, sem dúvida... É o que se vê inclusive nessas provas do governo... **(Professor S2)**

Sim, são as provas... que é um caos... Prova Brasil... não sei o quê... a gente vê que tá complicadíssimo... **(Professor M3)**

Ah, sim... Acho que vivemos um tempo muito empobrecido... de falta de leitura em casa... e isso acaba repercutindo na escola... e não se pode dizer que sejam só os menos favorecidos... **(Professor E1)**

Acho que sim... Tem muitos alunos, hoje, chegando na 5ª série que não sabe (sic) nem ler com fluência, nem interpretar um texto... **(Professor O1)**

Eu acho que tem... Os resultados são muito ruins... **(Professor F2)**

Muito. Basta pensar no número de analfabetos funcionais que existem... Pra não dizer que eu, às vezes, não consigo expressar por escrito aquilo que eu quero, tenho dificuldade de ler certos textos... Hoje, menos, eu já tenho maneiras de buscar solucionar minha dificuldade, mas antes, não... **(Professor B2)**

Com certeza... nas escolas municipais, acho que o problema é menor *por causa do controle mais de perto*, mas nas escolas do Estado... **(Professor A1)**

Eu acredito que sim. Em nosso município, mesmo, faltam projetos na área de leitura que poderiam ser desenvolvidos... Eu falo do que eu conheço... mas a gente lê, ouve na TV, que os alunos estão saindo, indo pra faculdade com muita dificuldade em leitura/escrita, se formando, exercendo cargos, com essa dificuldade...” **(Professor D4)**

Acho que é uma coisa séria... é o nível social da criança, é o professor que não faz o que tem que fazer... se o professor ganhasse mais poderia investir mais nele e no que ele tem que fazer para o aluno... **(Professor N4)**

Generalizando para outras realidades que não a dessa escola [em que ele trabalha], concordo que a gente está com um grande desafio aí... um grande problema com a leitura/escrita... **(Professor G3)**

Sim, existem muitos alunos chegando no (sic) ensino médio sem saber ler/escrever/interpretar, o que seria o básico, né.... e hoje em dia é tudo tão mais fácil... Tem o material, mas não sabe aproveitar.... **(Professor R1)**

Sim, as crianças não sabem ler. As crianças não sabem interiorizar e trabalhar aquilo e devolver.... *armazenar*... é uma situação muito triste e eu não tenho muita esperança, não... **(Professor H4)**

Então, eu ouço os professores do nível II falar isso... a gente escuta na TV... eu fico horrorizado... é vergonhoso até... penso em desligar, mas a gente tem que ouvir, tem que tomar uma atitude... **(Professor Q4)**

Na 2ª categoria, estão incluídas 30% das respostas que tentam relativizar o “fracasso”, mencionando a tendência brasileira de enxergar só o insucesso, as avaliações sempre diferentes que dificultam a comparação dos dados, o uso político desses resultados e a

exploração da mídia, embora reconheçam que os resultados são ruins. Ou então, falando de “insucesso” em vez de “fracasso”, de redução do analfabetismo pleno, de apenas uma pequena minoria... Dois dos professores que assim se manifestam são formadores do PROFA e, com certeza, gostariam que esses resultados fossem diferentes.

Podemos, sim. Não atinge todas as crianças, é uma minoria, uns 20%... **(Professor S2)**

Eu acredito que sim. Eu acho que o ensino não é bom, como, aliás, nunca foi... Mas a situação deve variar muito de um lugar para outro... Se por um lado diminui o analfabetismo pleno, por outro continuamos com o analfabetismo funcional... **(Professor T3)**

Não, eu acho isso muito esquisito.... Depende do interesse político, ora se joga na mídia uma coisa horrível sobre leitura/escrita, ora se joga uma coisa legal... Há esse diagnóstico, mas há prêmios aqui e ali... **(Professor C3)**

Funcionalmente eu acredito que sim... Não acredito que seja em relação a todos, mas em grande parte, sim.... **(Professor U4)**

Existe, sim, no Brasil e no mundo inteiro. No Brasil há uma tendência de enxergar apenas o insucesso... é muito bom ficar sempre explorando o insucesso... você raramente vê a mídia valorizando o sucesso... Nós temos notas de um nível baixo nas avaliações do sistema em geral, mas nos outros lugares também têm... Aqui se inventa um novo sistema de avaliação a cada 1 ou 2 anos e vamos fazer comparação com o quê? Tudo isso pra mim tem a ver com política... com outros fatores... A avaliação no Brasil ainda é muito tendenciosa... **(Professor J3)**

Há *um certo insucesso*, talvez se deva ao fato de se ensinar leitura/escrita muito tarde pras crianças... **(Professor K4)**

TABELA 22 – *Podemos dizer que existe fracasso no ensino de leitura/escrita no Brasil?*

Julgamento dos professores	Respostas (%)
Há, de fato, um fracasso	70%
Há um fracasso relativo	30%

Alguns dos professores questionados, nas intervenções da pesquisadora, sobre as provas oficiais, manifestam certa reserva quanto à sua confiabilidade. Em suas observações, percebemos duas tendências básicas: a de considerar as provas muito fáceis para mascarar as más condições dos alunos (20%) e a de considerar como fraudulenta ou desonesta a sua aplicação (10%).

Mas há professores (20%) que apontam *outros aspectos* como “a diversidade de provas” concebidas a todo o momento, dificultando a realização de um estudo comparativo. Ou os “contextos muito variados”, tornando difícil a interpretação dos dados. Ou ainda “provas baseadas em concepções diferentes das dos professores” (as provas seriam tradicionais enquanto que os professores seriam construtivistas).⁴⁹

⁴⁹ A crítica parece não fazer sentido, uma vez que as avaliações se baseiam nos PCNs.

Tentando precisar a avaliação dos professores, em outra intervenção, perguntou-se: *Em sua opinião, a que se deve, quando ocorre, o fracasso do ensino de leitura/escrita?*

As respostas dos professores a essa questão apontam para “um conjunto de problemas” que se situam: na criança, na família, na instituição escolar, nos professores, na universalização do acesso, na adoção do construtivismo ou no seu não-entendimento, na falta de continuidade no trabalho em todos os níveis.

Quando mencionam *as crianças*, 10% das respostas, os professores fazem referência a problemas patológicos, de indisciplina e desinteresse, de imaturidade.

Eu acho que a dificuldade é mesmo da própria criança. Tem criança que é um *problema de fala*... tem criança que é um problema de fono... então do jeito que ela fala ela escreve... tem crianças que é o *desinteresse*... não tá nem aí, não quer nem saber... é a falta de motivação em casa, os pais não se preocupa (sic)... Ou então, tem aquela criança que tudo chama a atenção dela menos o que ela tá fazendo.... então acontece muito isso... tenho vários alunos que são assim mesmo... só estão preocupados com o que está ao redor e não com o que ele está fazendo... *problema de concentração*... **(Professor L2)**

Eu não sei se é uma *coisa genética*, mas em algumas famílias, a gente vê ao longo do tempo nos filhos que passam pela escola, o mesmo fracasso.... Eu tenho dentro da minha sala, um aluno que tem um irmão aqui dentro [na escola] que também tem um fracasso escolar já na história dele e também tem uma outra irmãzinha que também já não vem vindo bem... então é *uma questão hereditária*... e não é uma família desestruturada, a mãe dele não está muito presente, mas é uma família que tem um convívio bom, uma estrutura regular e boa estrutura financeira também....Mas os três filhos apresentam problemas e não conseguem se desenvolver dentro da escola... então eu acho que é mais uma coisa pra se pensar... **(Professor I1)**

Ao se referirem à *família*, 30% destacam principalmente o seguinte: nível sócio-econômico baixo; falta de atenção com as crianças, devido às más condições de vida; dificuldade de acesso a bens culturais. Quanto à *instituição escolar*, 35% dos professores reclamam das más condições de trabalho visíveis na falta de professores; nos professores substitutos despreparados para o trabalho; da falta de recursos materiais; da falta de diálogo entre os níveis pedagógico e administrativo; da descontinuidade da linha pedagógica adotada, nos projetos e nos aspectos a serem privilegiados pelo trabalho. A questão salarial que obriga os professores a assumirem jornadas duplas de trabalho, embora de responsabilidade do governo, também resulta em más condições de trabalho, segundo afirmações dos professores. A *falta de comprometimento do professor com o trabalho a ser realizado* aparece com frequência no discurso dos professores (25%), ou porque isso se observa, de fato, ou porque os professores assumiram como verdade o que dizem os governos e a sociedade em geral. Também se culpa a *universalização do acesso à escola* (10%) pela chegada de novos

problemas aos quais a escola não está conseguindo responder. E, afinal, não faltam os que atribuem ao *construtivismo* ou à incompreensão de sua proposta os maus resultados observados (15%).

Ouçõ alguns professores dizendo que o insucesso está no construtivismo, mas quando eu comecei a dar aulas há vinte anos, o insucesso estava no ensino tradicional... Não mudou muita coisa... Mudou a maneira como o professor trabalha com esse aluno, trazendo-o mais para poder responder, participar, fazer as coisas... Mudou o jogo do autoritarismo do professor que mandava sozinho e agora é obrigado a dividir a cena com o aluno que não quer ser mais mandado... Mas hoje temos novos problemas... **(Professor J3)** Eles falam que é por causa do construtivismo e eu também acabo pensando assim... Mas também vejo que antes a educação era para poucos e hoje é para todos... Os resultados têm a ver com isso... **(Professor F2)**

Em geral, as respostas apontam para problemas que não estão relacionados com uma concepção de ensino que permite que o sujeito seja ativo na construção de seu conhecimento. As dificuldades das crianças são vistas como patologias, há enorme preconceito em relação aos meios de que elas provêm como um fator determinante para o seu não desenvolvimento, os recursos materiais são condicionantes do desempenho, assim como o descompromisso do professor, a descontinuidade, enfim, fatores externos apenas e não considerações quanto à relação do sujeito com o conhecimento. Não que essas questões não devam ser consideradas, mas o que está em jogo como fato primordial, em outras palavras, a ação assimiladora estruturante do sujeito sobre os objetos de conhecimento, nunca é levado em conta. São sempre ou as condições do meio ou os problemas internos na “faculdade intelectual” da criança que se vêem como obstáculos numa visão de que aprendemos ou por imposição do meio ou por trazermos uma inteligência já pronta, herdada, que apenas se apropria do conhecimento que está no mundo. Assim, tudo fica apenas reduzido a providenciar os recursos didáticos necessários para realizar esse registro de fora para dentro.

6.1.3 - Eixo temático nº 3: Construtivismo

O terceiro eixo temático foi investigado com as seguintes perguntas:

5)→ *O que seria construção dos conhecimentos na escola?*

6)→ *O que a criança precisa fazer para construir seus conhecimentos?*

7)→ *No caso da língua escrita, como a criança faz para adquirir esse conhecimento?*

8)→ *Como o professor trabalha leitura/escrita numa aula construtivista?*

5ª pergunta:-

O que seria construção dos conhecimentos na escola?

A esta primeira questão desse eixo, seguem-se respostas com expressões que se repetem (“a criança constrói seu conhecimento”, “o professor tem que ser o mediador”, “é preciso ser uma ponte”) revelando, mais uma vez, a presença de “chavões” esvaziados de sentido, uma espécie de estratégia de sobrevivência de profissionais que precisam mostrar um conhecimento que não têm.

... a criança constrói o conhecimento e nós professores, estamos ali na frente pra mediar esse conhecimento... fazer com que ele [o conhecimento] passe... que nós sejamos uma ponte entre eles e o conhecimento... (Professor I1)

Nessa parte da entrevista, os professores manifestaram hesitações, chegando mesmo a explicitar sua dificuldade em formular uma resposta. “Ai, meu Deus...” (Professor Q4) ou “Ai, eu não sei explicar, entendeu?... Eu não consigo falar...” (Professor N4)

As respostas (25%) deixam ainda transparecer sob o “verniz construtivista” uma prática que acredita num “aprender transmitido pela linguagem”, num conhecimento cumulativo, associativo, que se forma por justaposição. Essa idéia é reforçada pela metáfora da construção por meio de “um tijolo sobre outro tijolo”, citada numa das respostas.

... é o professor passar os conhecimentos para o aluno... ele ser o mediador... transmitir os conhecimentos... (Professor L2)

É ... a criança constrói o conhecimento... (hesita longamente)... a escola tem que fazer a criança construir esse conhecimento... Como? Fazendo intervenções... partindo do conhecimento que ela já tem... passando o conhecimento novo, trazendo sempre mais dificuldades pra ela.... (Professor R1)

O conhecimento se faz por meio de uma construção... cada novo conhecimento é um tijolinho a mais que vai estruturando, misturando com novos conhecimentos... um tijolo junto com outro tijolo... e cada novo conhecimento vai estruturando cada vez mais o cérebro para que ele receba novos e novos conhecimentos... (Professor H4)

É a questão de você construir em cima do que já existe... A criança tem um conhecimento prévio e você vai através disso fazendo construções... você vai construindo saberes em cima de outros saberes... Uma criança sozinha não aprende nada, mas se ela tiver com uma criança um pouco mais velha, ela vai assimilando, ela passa a adquirir conhecimento interagindo com o meio... (Professor U4) (O conhecimento tem, necessariamente, relação com a idade? É a maturidade que traz necessariamente o conhecimento?)

O aluno tem que construir sobre algo que o professor vai lançar para ele... (Professor E1)

Com base na crença forte no poder da linguagem, a interação social interpares se sobrepõe (45%), de forma evidente, à interação com o conhecimento, raramente lembrada.

Seria construir junto com seus alunos a aprendizagem... todo mundo vai aprender junto.... o professor com o aluno e o aluno com o professor... Se ele receber só a coisa pronta, *só assimilar o que está pronto*, então ele não vai construir... quando ele não puder recorrer à escola ele não vai saber, vai se sentir perdido, ele não vai funcionar... **(Professor B2)** *(Note-se a incoerência entre construir e assimilar o que está pronto)*

A criança constrói seu conhecimento com o apoio do professor. O professor vai identificando as ajudas que o aluno precisa para chegar a um conhecimento. A criança vai assimilando os *conhecimentos que o professor passa* junto com aqueles que ela já possui. O professor tem que buscar um jeito de *fazer a ponte* entre o conhecimento do aluno e aquele que ele quer *transmitir*... A ação do aluno junto com o que o professor *transmite* é o que leva à construção do conhecimento. **(Professor D4)**

O professor explica, mas é a criança que constrói... *ela ouve a explicação* do professor e vai assimilando o conteúdo dado aos conhecimentos que ela já tem... **(Professor S2)**

Eu acho que é quando *o aluno está interagindo*... construindo... o professor está trabalhando assim, *junto com ele*... Vai construir uma lista, não traz uma lista pronta... com ba-bo-bu ... bala, boi, bula... o aluno vai escrever aquela lista com tema... junto com o professor... vai ter que dar a opinião dele... vai ter que *construir o conhecimento dele*... *junto com o professor ... interagindo com o professor e com os colegas dele*... numa troca... **(Professor O1)**

É a criança, com a ajuda do professor, construindo seu conhecimento... O professor, nas correções coletivas ou individuais, vê o erro e explica... **(Professor N4)**

O aluno junto com um par mais desenvolvido constrói o conhecimento, ele tem que participar com os colegas, *tem que ir atrás*, tem que querer saber... assim é que ele aprende... **(Professor T3)**

Nós professores *temos que ser os mediadores*... Nós estamos lá para fazer com que essa criança chegue ao conhecimento que ela precisa.... Ninguém tá lá pra ir depositando, depositando conhecimento na criança... A criança precisa desenvolver o hábito de que ela precisa procurar sempre novos conhecimentos... E nós estamos ali pra fazer com que ele passe... que sejamos *uma ponte entre eles e os conhecimentos*... **(Professor I1)**

A criança constrói seu conhecimento com o que ela sabe e com as *ferramentas* que dão pra ela... se *ela recebe algo pronto ou semi-pronto* então ela completa...**(Professor G3)** *(A referência ao uso de ferramentas lembra a instrução, o modo de usar. Há referência também ao que a criança recebe, de fora para dentro.)*

Ai, meu Deus... a criança constrói o conhecimento, não é nada que a gente traga pronto... *O professor é o mediador*, ele dá condições, apóia, *induz a criança àquilo*, mas jamais impõe... a criança vai aprender com seus próprios recursos... **(Professor Q4)**

Outras preocupações dos professores transparecem em seu discurso (15%), como por exemplo, convencer a criança a aprender um conteúdo. Um conteúdo imposto (ao professor e ao aluno), de fora para dentro, e que não está a serviço do desenvolvimento cognitivo da

criança. Uma construção delimitada pelo interesse do aluno e um conteúdo obrigatório. Preocupado em não ceder à ditadura do aluno, o professor se curva à ditadura do conteúdo que é obrigado a trabalhar.

De um modo geral, o professor *buscar junto com o aluno o significado...* o que seja interessante para o aluno... Não é deixar à mercê da criança escolher, mas *dentro do que nós temos que trabalhar...* o que faça sentido para ela... *vamos construir junto com ela para ela entender a importância...*
(Professor K4)

E se se deve levar em conta a realidade da criança é no sentido de “destruir o que ela já sabe” para construir outra coisa no lugar. Apaga-se a idéia de continuidade presente no conceito de construção, de re-elaboração, para instaurar a ruptura entre o presente e o passado. Tudo de forma controlada pelo professor que vai dando subsídios num passo-a-passo. Submisso, o professor se curva, às vezes, ao construtivismo, que é imposto, ou então à sua retirada de cena. Controlador, o professor define o “passo-a-passo”, o “degrau a degrau” do conhecimento que é permitido à criança dentro do seu limite de aprender. Mas o professor sabe que a criança não pede permissão para aprender e não o faz só na sala de aula.

É aquilo... partir da realidade dela *para destruir o que ela já sabe* para construir a partir daí... *passo-a-passo... degrau por degrau...* ela vai indo... e você vai dando subsídios. No construtivismo, a criança vai de uma maneira mais lúdica, de uma maneira mais prazerosa... com atividades do cotidiano dela... e não aquela atividade que você traz pronta de casa... então no construtivismo, *quando a gente tinha essa liberdade...* então a criança faz, recorta, monta... às vezes não tinha tanta coisa no caderno, mas o conhecimento era maior... (Professor F2). (Os professores receberam no município instruções para o emprego do método fônico.)
É o que a criança consegue no seu limite de aprender... não só na escola, mas pelo que ela vai buscando fora também... ela não se limita ao que o professor, ali, está junto com ela construindo passo-a-passo, mas ela vai além... (Professor M3)

Os professores abaixo, no entanto, já percebem o trabalho pessoal do aluno na elaboração do conhecimento, embora ainda cometam incoerências relacionadas à idéia de transmissão pela fala:

É fazer uma elaboração de um assunto, de um tema e não jogar fora o que já existe, porque já existe um conhecimento, mas fazer cada um a sua própria elaboração, refletir, avançar naquilo... Quando você fala em construir você não está querendo começar tudo de novo... ... você está querendo *construir para aquela pessoa aquele conhecimento... trazer para aquela pessoa o conhecimento... trazendo junto com a fala o conhecimento...* (Professor J3)

(Apesar de apresentar conceitos seguros em relação a uma prática construtivista, resvala ainda em concepções empiristas.)

Eu vejo que a criança tem que construir... ela tem que entender “o porquê”... não dar nada pronto pra ela... porque a partir do momento que ela consegue enxergar “o porquê” que é aquilo, aí ela deslança... **(Professor A1)**

A criança é construtora do seu próprio conhecimento, mas o professor tem que intervir... partir do que ela sabe pra que ela possa aprender o que ela não sabe... não é deixar a criança sozinha... a criança tem que enxergar a sua aprendizagem... Quando isso acontece ela nunca mais esquece... **(Professor C3)**

Apenas 15% dos professores revelaram-se a caminho da compreensão do que possa ser a construção do conhecimento na escola.

TABELA 23 - O que seria construção dos conhecimentos na escola?

Concepções dos professores	Respostas (%)
Concepções empiristas (por justaposição, com ênfase para a linguagem na interação social, e para o controle do professor voltado para os limites do aluno)	85%
Concepções construtivistas (construção pessoal do sujeito com a intervenção do professor)	15%

6ª pergunta:-

O que as crianças precisam fazer para construir seus conhecimentos?

Respondendo a esta questão, mais uma vez os professores dão destaque às ações do professor. É o que se pode ver, por exemplo, nessas afirmações (45%) em que as crianças atuam mais como coadjuvantes, guiados sempre pela “fala” do professor, afinal, sem ela, na opinião desses professores, os alunos teriam que partir do nada.

Bom, é claro que o professor é mediador de tudo isso... O professor tem que dar meios para que ela consiga descobrir seus conhecimentos... *porque ninguém vem assim do nada e aprende...* é claro que o professor é o mediador que vai passando esses conhecimentos pra ela... A criança tem que aprender... ela tem que ir trabalhando... *tem que ir ouvindo... tem que ir assimilando o que o professor fala...* e o professor vai percebendo o quanto ele está aprendendo... se ele está aprendendo... **(Professor F2)** *(O conhecimento é incorporado de fora para dentro, pela via dos sentidos)*

Ser despertadas... pra importância que o estudo terá na vida dela sempre... A partir do momento em que você [o professor] desperta ele, que a sementinha está lançada, eles começam a despertar e buscam construir isso... **(Professor K4)** *(É a fala do professor que desperta no aluno a necessidade, que gera o convencimento)*

Eles precisam trabalhar em cima do que o professor lançou... O trabalho em grupo é muito válido nessas horas... cada um vai falar como resolver

determinada coisa e eles vão ter que dar uma resposta daquilo ali, mas embasado em alguma coisa que o professor deu inicialmente e não do nada...

(Professor E1) *(No início não está a ação do aluno, o conhecimento que ele já tem, mas a fala do professor)*

A criança constrói o conhecimento... Como? Com as ferramentas que te dão ou que você tem... Se te dão pronto ou semi-pronto, então você completa... A criança ter a oportunidade de construir seus conhecimentos... é uma frase chavão... o que a criança tem pra oferecer é importante... **(Professor G3)** *(Note-se a doação do professor de ferramentas, o que nos leva à instrução, e de algo semi-pronto que deve ser completado.)*

Contar com a ajuda do professor pra ir construindo a sua aprendizagem... A criança vai passando por diversos caminhos e vai observando... pensando em hipóteses... **(Professor N4)** *(O fator determinante parece ser a ajuda do professor, a criança vai só passando pelos caminhos...)*

Elas precisam construir seu próprio conhecimento, ouvindo o professor e assimilando o conteúdo dado aos conhecimentos que elas já têm. O aluno ouve a explicação do professor e procura interpretar com o conhecimento que ele já tem. **(Professor S2)** *(A construção pela via dos sentidos, de fora para dentro.)*

A criança constrói conhecimento com o apoio do professor. Ela vai assimilando os conhecimentos que o professor passa com aqueles que ele já possui. **(Professor D4)** *(O professor passa conhecimentos.)*

Elas têm que ser agentes também. Tem que estar agindo... não é só achar que são só um depósito de conhecimentos... vai ter que tá junto com o professor, auxiliando no trabalho.... Então o professor tira os conhecimentos dele e vai relacionando o que ele sabe com aquilo que o professor quer trabalhar...

(Professor O1) *(A construção é interativa, mas o foco ainda está no professor, pois o aluno vai só auxiliando.)*

A criança junto com o professor ou um par mais desenvolvido constrói o conhecimento, mas ela tem que participar, tem que querer... **(Professor T3)** *(O foco é a interação social)*

Algumas respostas (15%) destacam que a criança tem que ter “interesse”, “vontade” e “prestar atenção”. O interesse deve ser mantido pela coação na “ameaça” de repetir o ano. A “vontade” se dá pelo estímulo familiar num ambiente estruturado. Quanto à atenção, deve estar voltada para as informações que ela recebe da professora e do meio.

Eu acho que cabe a elas ter mais interesse... porque com esse negócio de que escola não repete... então eu acho que isso deixou a criança meio sem-vergonha, sabe... Eu acho que tinha que ter, sim, todo ano repetência, porque é uma maneira do professor cobrar do aluno... **(Professor L2)**

Eu acho que é estar mais atento... prestar mais atenção... às informações ali que estão ao redor dela, não apenas em mim enquanto professora, mas naquilo que ela vê como informação... **(Professor M3)**

A primeira coisa é ter vontade... algumas crianças passam por um turbilhão de coisas emocionais... Tem crianças que têm muita vontade de estudar... tem uma estrutura totalmente organizada de casa... Agora essas crianças que chegam em casa... um me contou que o pai vendeu o cortador de unhas pra comprar pinga.... Como é que é a volta dele pra casa? Como é que ele é estimulado? **(Professor I1)**

Outras respostas (40%), porém, enfatizam a ação do aluno como construtor do conhecimento por meio da interação com a sala (o conjunto professor/alunos) e com o objeto de conhecimento.

Elas precisam passar por desafios para que possam construir a aprendizagem delas. **(Professor S2)**

Elas precisam interagir junto com a gente... a criança precisa pensar, falar, elaborar, discutir... sair do individual e expor-se para a sala... num plano individual com um texto... eu, meu texto, minhas questões... Eu sempre tenho que ter um excelente problema pra resolver, se eu não tiver, eu não construo nada... O aluno tem que aprender que é ele quem busca, é ele que sai daquele lugar em que ele está... **(Professor J3)**

A criança tem que aprender a construir seu próprio conhecimento. O conhecimento não é nada que a gente traga pronto, que a gente traga já elaborado. **(Professor Q4)**

A criança parte de um conhecimento que ela já tem para um conhecimento novo, enfrentando dificuldades cada vez maiores. **(Professor R1)**

Eu entendo que a criança é construtora do seu próprio conhecimento... A criança tem que entender a sua própria aprendizagem, enxergar a sua aprendizagem... Quando ela diz que entendeu, então aí ela enxergou a sua aprendizagem e uma vez que ela aprendeu, ela nunca mais esquece. **(Professor C3)**

A criança vai trabalhando e quando ela diz ‘Ah’ é porque ela chegou lá... Não é deixar a criança fazer o que quiser, é deixar ela construir... Muitos vão devagar e esse é o desespero... a velha desculpa do professor é que não dá tempo.. **(Professor H4)**

A criança tem que construir... ela tem que entender o porquê... não dar tudo pronto pra ela... ela vai ensaiando... ela vai e volta... As perguntas que ela faz é o que ela tá querendo aprender... Você devolve a pergunta e faz a criança pensar... **(Professor A1)**

A criança tem conhecimento prévio e através disso vai fazendo construções, vai interagindo com o ambiente. Uma criança sozinha não aprende nada, ela passa a adquirir conhecimento interagindo com o meio. **(Professor U4)**

Da resposta anterior para esta, outros professores, além de J3, A1 e C3, manifestam a compreensão de que as crianças são “agentes do seu próprio conhecimento”. Isto mostra que há incoerências ou inconsistências na compreensão desses professores sobre o construtivismo. Talvez possamos dizer que alguns se encontram mais próximos dessa compreensão.

TABELA 24 - O que as crianças precisam fazer para construir seus conhecimentos?

Concepções dos professores	Respostas (%)
Atuar, mas como coadjuvantes do professor	45%
Ter interesse, vontade e atenção como imposições externas à construção do conhecimento	15%
Ser “agentes na construção do seu conhecimento”	40%

Se no plano do discurso, 40% dos professores dão a impressão de já terem compreendido (ou estarem próximos de compreender) a ação construtiva do conhecimento, mais da metade deles (60%) ainda encaram as crianças como coadjuvantes e os fatores externos como determinantes.

Questionados complementarmente sobre: *Como tem início a construção do conhecimento?*, 75% privilegiam a *interação* com outras pessoas, ou fatores externos como o meio, como a base para a construção do conhecimento. Permanece, assim, o olhar voltado predominantemente para o ambiente externo do sujeito.

7ª pergunta:

No caso da língua escrita, como a criança faz para adquirir esse conhecimento?, perguntamos aos professores. Suas respostas revelam que, em geral, 80% dos entrevistados, têm conhecimento das descobertas de E. Ferreiro. O que é permitido questionar, a partir dessas respostas, é a compreensão que teriam dessas descobertas.

O grupo a seguir menciona claramente as hipóteses, fases ou níveis de escrita e representa 30% das respostas:

A criança vai desenvolvendo diferentes níveis de escrita por meio de conflitos... são fases bem visíveis... muito semelhantes ao que ocorre na fala... a princípio a gente não entende... é só uma letra... depois são sílabas... o jeito é o mesmo... do mesmo jeito que aprendeu a falar, aprende depois a escrever... **(Professor I1)** (*“semelhante ao que acontece na fala”?* como?)

Elas conhecem a escrita no mundo ao seu redor e vão percorrendo caminhos para entender o que é... O professor ajuda a criança a perceber que as letras representam os sons e qualquer método pode ajudar... **(Professor N4)** (*“qualquer método serve”?* *É uma questão de método?*)

O trabalho com as hipóteses da criança é fundamental. A partir dos conhecimentos das crianças, o professor vai incentivando a prosseguir, criando dúvidas mesmo... Quanto mais interrogações tiver, mais fácil será chegar à compreensão da escrita... **(Professor E1)**

Ela vai lentamente desenvolvendo hipóteses sobre a escrita e quando ela diz ‘Ah!’ é gratificante demais porque ela chegou lá... Por isso que trabalhar com criança é fantástico... **(Professor H4)** (*“chegou lá” significa o quê? “é gratificante” o quê? “trabalhar com crianças é fantástico” porquê? Tudo tão vago... Teria mesmo compreendido?*)

Na alfabetização, a criança passa por fases... uns mais rápidos, outros mais lentos... se alguma dessas fases for pulada ou não respeitada, a criança pode ter várias dificuldades na aprendizagem... **(Professor Q4)**

Ela desenvolve hipóteses de leitura/escrita, conforme demonstrou E. Ferreiro. Por essas hipóteses o professor pode diagnosticar a fase em que a criança está e fazer intervenções... **(Professor C3)**

Outras respostas (15%) enfatizam:

- no início, a compreensão do que a escrita representa (5%): “O *primeiro passo* é quando ela percebe que tudo o que ela fala ela pode escrever...” (**Professor O1**) (*Seria este, realmente, o primeiro passo?*)

- o exercício como forma de aprimoramento e compreensão da escrita (5%):

Do mesmo modo que ela aprende a andar, andando; ela vai aprender a ler/escrever, escrevendo; exercitando, fazendo.... Nesse fazer, ela vai aprimorando, é claro, com a ajuda do professor... lançando desafios... dando espaço pra que ela pense, reflita sobre o que ela está fazendo... lançando mão de desafios possíveis... De forma mecânica, não vai resultar em nada... (**Professor K4**) (*Privilegia a troca com o professor.*)

- a aquisição da escrita como um processo construtivo (5%):

Pra ler/escrever, o aluno realiza uma construção. O professor é que não se dá conta disso... O aluno aprendeu construindo, mas o professor achou que foi por repetição... (**Professor U4**)

Outro grupo (20%) destaca que a criança já tem conhecimento da escrita antes de chegar à escola e que ali o trabalho se intensifica:

As crianças que são *estimuladas desde cedo*, podem já estar alfabetizadas aos 5 anos. O interesse delas de aprender a escrever começa pelo nome... (**Professor S2**) (*O interesse da criança pela escrita depende mesmo só do estímulo?*)

Antes de entrar na escola ela já imita o pai e a mãe lendo/escrevendo...O interesse começa a surgir na Educação Infantil quando a professora começa a apresentar a escrita... (**Professor L2**) (*É a professora que apresenta a escrita? Sempre? E os conhecimentos prévios? E a imitação dos pais?*)

A criança faz leituras do mundo ao seu redor e reconhece marcas e símbolos mesmo sem saber ler. Aos 4 anos, ela já está querendo escrever o nome dela e a partir do nome vai avançando... Conhece as letras do nome do pai, da mãe, dos amigos e na escola isso se intensifica... (**Professor J3**)

A criança *tem que ter tido contato com o mundo da escrita, antes de chegar à escola*...Quando ela chega na (sic) escola, o professor não vai apresentar a língua escrita para ela...ela já trouxe isso de casa... Depois disso, ela vai perceber que é possível escrever o que ela fala... Isso pode acontecer na 1ª série, ou antes, na pré-escola, desde que de forma lúdica, não-mecânica... (**Professor F2**) (*O contato do aluno com a escrita antes da escola é obrigatório? O professor não vai, em definitivo, apresentar a escrita para ele?*)

10% das respostas, num outro grupo, defendem a idéia de que a criança, primeiro tem que ter contato com o todo nos textos escritos:

Começa pelo todo e não nas vogais, consoantes, sílabas, palavras e textos só mais tarde. Do texto, da leitura, aí se chega a outras partes... **(Professor D4)**
A criança constrói seu conhecimento sobre leitura/escrita tendo contato com textos escritos. **(Professor G3)**

O próximo grupo, representado por 25% das respostas, aponta o conhecimento das letras no início do desenvolvimento da leitura/escrita:

Depois que ela conhece as letras, ela vai desenvolvendo estratégias para poder ler mesmo não convencionalmente. **(Professor B2)**
Quando ela consegue saber que juntando as letras ela vai ter um som... Eu não vou dar nada pronto, mas eu vou fazer a minha intervenção para que ela chegue lá... Eu não preciso falar: ‘*b* com *a* dá *ba*’ é só falar: ‘que letra é essa?’ *B*; ‘e essa?’ *A*; ‘e se juntar?’ É *BA*... **(Professor A1)**
Elas começam conhecendo as letras e aprendem primeiro o nome delas. Aos poucos, elas percebem que as letras correspondem aos sons e vão formando palavras, frases e textos curtos com a ajuda do professor. **(Professor R1)**
Ela começa com garatujas, depois começa a observar as letras, o formato, depois começa a juntar, quando já conhece as letras e daí, vai criando a palavra, a frase, o texto ou o inverso... você pode começar do texto com a criança... Ela precisa das letras para formar um som e com o som formar a palavra... **(Professor M3)**
Se vem de um meio mais favorecido ela começa muito cedo a demonstrar interesse pela escrita. *Na escola ela é apresentada às letras e a partir do seu nome ela vai se desenvolvendo...* **(Professor T3)** *(A escola começa pelo alfabeto e não pelo que a criança já conhece.)*

TABELA 25 -No caso da língua escrita, como a criança faz para adquirir esse conhecimento?

Idéias dos professores sobre a aquisição da língua escrita	Respostas dos Professores (%)
Pelo “desenvolvimento de hipóteses”, pela compreensão do que a escrita representa, por exercícios e desafios, por um processo construtivo	45%
Pelo contato com a escrita antes da escola, pelo contato com textos escritos, vistos como um todo	30%
Pelo conhecimento das letras	25%

Podemos dizer que 45% dos professores, ao se referirem ao processo de aquisição da escrita pela criança remetem-se às descobertas de E. Ferreiro, ainda que superficialmente. Há, no entanto, em algumas das afirmações dos professores, certos indícios de incompreensão, conforme fomos apontando. Isso nos levaria a tomar com cautela essa referência expressiva à teoria de Ferreiro. 55% dos professores, entretanto, apontam “o contato” com textos escritos e o conhecimento das letras como determinantes para a aquisição da língua escrita.

8ª pergunta:

Como o professor trabalha leitura/escrita numa aula construtivista?

As respostas poderiam ser agrupadas nas seguintes categorias:

- a dos que, ao se falar em aula, pensam logo numa série de atividades;
- a dos que fazem referências aos princípios construtivistas que deveriam dar suporte à prática;
- e a dos que advertem que “não são construtivistas” ou “foram construtivistas” ou “não existem professores construtivistas”.

Entre os que advertem sobre *não serem/terem sido/não existirem professores construtivistas*, estão as respostas abaixo (30%):

Eu não sou construtivista... às vezes eu procuro mesclar... Também não sou tradicional... Na experiência construtivista se trabalha com textos mais complexos, desde cedo... Eu ainda trabalho textos simples, a gramática e exercícios de fixação... Por outro lado, eu faço leitura diária, trabalho em grupo... mas faço provas tradicionais... Eu procuro avaliar o que ele pensou quando escreveu e isso é construtivista.... Também avalio se fui clara na minha questão... Usamos apostila e isso não é construtivista.... **(Professor M3)**

Como eu já disse, hoje estamos já adotando uma outra postura de exigir mais do aluno, de ensinar gramática, de corrigir mesmo... mas, na linha do construtivismo [que era a adotada antes], a gente pode ir brincando com rimas, por exemplo... as crianças adoram rimas e você vai avaliando a escrita delas... Avaliar para ver o que o aluno aprendeu... em que fase está... e ir colecionando as atividades pra ver a evolução... **(Professor F2)**

Numa aula construtivista, o professor não tem que ser o sabe-tudo, aquele que se errar uma vírgula está condenado, não tem que ter essa preocupação, ele também está construindo... está aprendendo... Antes do construtivismo, o professor tinha que saber muito, tinha que se posicionar... ele é que sabia... Mas não existem professores construtivistas, existem atividades construtivistas... **(Professor G3)**

Eu acho fantástico isso... Eu já apliquei um construtivismo, assim, de ficar esperando, esperando ele trabalhar com aquilo e é gratificante demais... o professor deve interferir pouco, mas ir colocando coisas... Muitos alunos meus de outras épocas que eu seguia direitinho isso, terminaram a 2ª série escrevendo brilhantemente, descobrindo quando é que vai abrir um novo parágrafo e não só pulando pra segunda linha... era uma 2ª série que entendia o que uma 4ª série de hoje não entende... **(Professor H4)**

O construtivismo é o método recomendado pelos PCNs. O professor deve ajudar o aluno procurando o melhor jeito de explicar pra ele. Eu me considero construtivista, mas acho que ninguém faz um construtivismo puro ou porque não sabe fazer ou porque não tem conhecimento do que seja realmente. **(Professor S2)**

Numa aula construtivista o professor tem que intervir sempre para que o aluno possa avançar. O professor tem que partir daquilo que o aluno sabe para que ele possa aprender o que ele ainda não sabe, mas não é isso que a

gente vê. *Há muitos professores que não sabem nem distinguir uma fase da outra, então como é possível ajudar?* **(Professor C3)**

Há os que diante da referência a aulas construtivistas pensam logo nas “atividades”, como se fossem parte de um método. É o que se pode observar entre os que se seguem (30%):

Eu acho que o construtivismo dá certo, mas é muito difícil e o professor se acomoda... e numa aula construtivista não pode ter essa acomodação... O professor tem que estar constantemente mudando, buscando junto com o aluno.... O construtivismo não é um método é uma linha, né... mas eu acredito que se possa trabalhar o construtivismo junto com um método... Junto com o método fônico eu dou o alfabeto móvel pras crianças irem pensando nas hipóteses.... **(Professor N4)**

Ai, meu Deus... o construtivismo é um método bem diferente do tradicional... é construir o próprio conhecimento mesmo.... Lá no PROFA a gente aprendia que a criança tem ensaios e o professor tem que ir incentivando o aluno a escrever e passar por esse processo... Tem várias atividades que nos ajudam nisso... a escrita de uma canção conhecida, a leitura de uma música... Eu acho que um professor fica bem perdido se não tiver estudado bastante... **(Professor Q4)**

Eu gostava muito da mala de leitura... envolvendo a criança, a classe e até a família com a questão da leitura... **(Professor E1)**

Eu gosto de dramatizar os textos... eu acho que motiva a criança a guardar a historinha na cabeça e depois vão escrever... **(Professor L2)**

Não pode ser sempre da mesma forma, a rotina mata... antes da leitura, começar com inferências, ir confirmando e corrigindo a medida que a leitura prossegue... Discutir coletivamente antes de começar a produzir um texto...fazer reescritas dos textos... focalizar aspectos diferentes na correção coletiva, um de cada vez... Não pode ser mecânico, isolado, tem que ser significativo e em conjunto... **(Professor K4)**

*A criança tem que entender o porquê... num processo... o professor vai aparando daqui e dali...em vez de mandar decorar você vai construindo, como no caso da tabuada... a criança que está ali, depende de mim e eu tenho que fazer a diferença... Então, o professor tem que procurar o que fazer... O que você vai trabalhar, seja no método fônico, seja no tradicional, é a mesma coisa... Eu dou a mesma atividade para todos, mas o como eu trabalho é diferente... Eu gosto muito de cruzadinha porque ele vai ter que pensar quantas letras ele vai colocar ali... eu falo: *Leia, como é tal som?* Então ele vai tomar consciência que ele errou...* **(Professor A1)**

Outros (40%) fazem referências aos princípios construtivistas que deveriam dar suporte à prática da sala de aula:

Com qualquer texto ou livro você pode trabalhar de uma maneira construtivista... não dando tudo pronto... desafiando e deixando que ele te traga a resposta... alimentando a discussão no grupo... levando-os a agir para encontrar boas respostas...a discutir, argumentar, corrigir... com questionamentos possíveis de serem respondidos... Um trabalho que leve o aluno a refletir... **(Professor J3)**

Despertando o interesse para ler/escrever, obrigando-as a pensar sobre como escrever a partir dos conhecimentos que elas já têm... Permitindo que elas confrontem o escrito delas com os dos colegas... ‘sem precisar falar o seu está errado, vai apagar’ ... O fundamental é o interesse de construir *a partir do estímulo do professor...* **(Professor B2)**

Respeitando as fases deles, construindo junto com eles... com atividades desafiadoras, mas possíveis... **(Professor O1)**

Sabendo como a criança aprende, como ela constrói o conhecimento, o professor deve fazer intervenções, partindo do conhecimento que ela já tem *para acrescentar um conhecimento novo...* **(Professor R1)**

Por meio da interação com o professor e com os colegas, o aluno deve construir o seu conhecimento. Houve, a princípio, uma leitura equivocada do construtivismo... sobre erros, correção, ser um método ou não... O entendimento tem melhorado com mais capacitação... Numa aula construtivista, o professor tem que ter uma auto-avaliação constante da sua prática, mas muitos não conseguem fazer essa reflexão porque a formação ou o comprometimento deixam a desejar... Paulo Freire já falava: “ação-reflexão e reflexão-ação...” **(Professor T3)**

Numa aula construtivista, o professor tem que ser uma ponte entre a criança e o conhecimento, dar dicas sobre o caminho a seguir... e também mostrar que os alunos são capazes de aprender se estiverem interessados em aprender... Mesmo sem professor é possível aprender, se você tiver meios como a leitura, por exemplo... O professor tem que levar a criança ao conhecimento e não jogar o conhecimento pra ela. **(Professor U4)**

Numa aula construtivista, o professor não pode pensar em atividades jogadas, ‘eu vou trabalhar esse texto hoje’... Tem que ser uma coisa seqüenciada, ‘comecei esse texto e vou com ele até o fim, até atingir os objetivos, o que eu pretendo com ele’. O professor construtivista é aquele que começa pelo ‘todo’. Há mais coisas do que só ortografia... aquele aluno que se preocupa demais com ortografia tem um pensamento restrito e textos também restritos... se o texto é bem estruturado e tem problemas de ortografia, você pode fazer um trabalho coletivo para melhorar isso. Ou a troca de textos entre os alunos, você vê eles discutindo, indo ver no dicionário pra mostrar pro colega... Você está sempre buscando pra evitar a rotina, a monotonia... **(Professor D4)**

Dentro de uma mesma atividade, proporcionar desafios para todas as crianças. Dentro de uma mesma temática cada um fazendo a sua atividade pra estar crescendo sem que se faça distinção: pré-silábico, silábico... **(Professor I1)**

TABELA 26 - Como o professor trabalha leitura/escrita numa aula construtivista?

Idéias dos professores	Respostas (%)
Advertem que não são, já foram ou acreditam não haver professores construtivistas	30%
Aulas construtivistas remetem a “atividades construtivistas”	30%
Aulas construtivistas remetem a princípios construtivistas	40%

Poderíamos afirmar que o pensamento construtivista é predominante entre os professores, se 60% dos entrevistados advertem ou que não há professores construtivistas ou que utilizam atividades classificadas como “construtivistas” como se fossem um método?

6.1.4 - Eixo temático nº 4: As pesquisas de E. Ferreiro

O 4º eixo dessas entrevistas se constitui das seguintes perguntas:

9)→ *De que forma você tomou conhecimento das pesquisas de Emília Ferreiro? Você diria que essa forma de acesso foi satisfatória? Por quê?*

10)→ *A partir das pesquisas de Emília Ferreiro, como a alfabetização passou a ser compreendida? Que diferença existe entre as concepções tradicionais de ensino e as concepções de Ferreiro?*

11)→ *O que a pesquisa de Ferreiro revelou sobre a aquisição da escrita pela criança?*

12)→ *Que implicações essas pesquisas tiveram para a alfabetização de crianças? Como a escola poderia levar em conta essas idéias da criança para ensinar a ler/escrever?*

13)→ *Como se articulam leitura e escrita na visão de Ferreiro? Sobre leitura especificamente, o que as pesquisas de Ferreiro revelam?*

14)→ *É possível retirar, das pesquisas de Ferreiro, aspectos relativos à produção de textos pelas crianças na escola?*

15)→ *Quando você trabalha com leitura/escrita em sala de aula, você leva em conta as pesquisas de Ferreiro? Em que situações? Que aspectos das pesquisas de E. Ferreiro você acha mais importantes para a sua prática? Quais os mais questionáveis?*

9ª pergunta:

De que forma você tomou conhecimento das pesquisas de Emília Ferreiro? Você diria que essa forma de acesso foi satisfatória? Por quê?

55% dos professores abordados tiveram um primeiro contato com as pesquisas de Ferreiro no magistério ou na faculdade e também nos cursos de formação continuada em que eles puderam aprofundar mais esse conhecimento. Os outros 45% tiveram esse primeiro contato nos cursos de formação continuada. Do total de professores abordados, 40% consideraram o acesso que tiveram às pesquisas satisfatório, mas desses, 30% têm ressalvas.

Tiveram acesso às pesquisas de Ferreiro, pela primeira vez, no Magistério ou na Faculdade (55%):

Eu tinha ouvido falar *na faculdade*, mas não tive interesse... Mais tarde eu tive que buscar para alfabetizar crianças da 2ª série... Então, quando eu precisei, eu fui buscar... E nos cursos de formação continuada, mas a *minha*

leitura era diferente... Então eu não posso julgar o acesso que me foi oferecido na faculdade porque eu é que não me interessei... e *nos cursos* [de formação continuada], a coisa foi meio imposta, com pouca discussão...

(Professor B2)

Ah, foi *no magistério*... a professora nos passou essas fases... falou dessa pesquisadora que estudou com Piaget... *Não foi muito satisfatório*... A gente sabia as fases, mas não sabia quais atividades trabalhar... *Faltou a prática*... Agora *na faculdade*, já prepara mais pra você estar pegando o livro, estar estudando, lendo, mas também *foi pouco*... No magistério, pôs na lousa, você copia, estuda... Foi *no PROFA* que eu fui trabalhando e aplicando...

(Professor O1)

Através das *capacitações*... *Na faculdade*, eu vi junto com outros autores, superficialmente... Nessas capacitações, a gente lê alguns livros dela... *Nada muito amplo*... Eu nunca li nenhum livro dela por completo... Talvez isso fosse importante... Talvez trouxesse a luz que está faltando....

(Professor K4)

No magistério, mas a coisa estava muito no começo... *Na faculdade* se falou também... Mas *na escola, junto com outros professores* [cursos de formação continuada], a *discussão e a prática*... aí, sim, *é válido*... Houve muita incompreensão... **(Professor E1)**

Desde o *magistério* terminado em 93... Só se falava em E. Ferreiro, ela estava no auge... Esse primeiro contato foi *satisfatório*... Eu falava: ‘Quando eu for professora eu quero trabalhar diferente, não como eu aprendi...’

(Professor L2)

Na faculdade, quando os livros dela eram recém-lançados... Eu já estava dando aulas e tinha grandes dúvidas.... *Na faculdade*, eu acredito ter respondido *20% das minhas dúvidas*, sobraram boas perguntas de bons professores que me ajudaram a crescer depois... Acho que a faculdade é muito teórica e não leva em consideração as dificuldades práticas dos professores... e lá eles enfrentam dificuldades muito parecidas com as que a gente enfrenta na escola, mas também não estão sabendo resolver....

(Professor J3)

No magistério, depois *na faculdade*, nas *capacitações*... na leitura daqueles livrinhos... um vermelhinho, um azulzinho e depois um verdinho... Essa forma de acesso foi *satisfatória pra mim enquanto estudante*... na prática é diferente... você tem que ter muito mais estudo, muito mais empenho... pra perceber até que ponto aquilo ali que a teoria está dizendo faz sentido no dia-a-dia, na prática... **(Professor M3)**

No curso de *magistério* e *no PROFA* que *poderia ser mais proveitoso* se não fosse obrigatório e pudesse ser feito num momento mais apropriado da vida da gente... **(Professor N4)**

Foi *no magistério*, nos anos 90. Eu cheguei a ler o livro dela... Como é mesmo o nome?... Meu conhecimento não é aprofundado, mas é razoável...

(Professor S2)

Foi *no magistério*, em 95... *Na Faculdade* de Psicologia eu também vi alguma coisa em Psicologia do Desenvolvimento da Escrita... E, é claro, em livros que você busca conhecer... *no trabalho*...” **(Professor T3)**

Lá *no magistério*... e *na faculdade*... mas, você sabe que depois disso a gente nunca mais ouviu falar dela? *Na pós-graduação* a gente ouviu falar mais alguma coisinha dela... *O PROFA* fala muito dela, mas você já tem influências de outros pesquisadores, então, você só tira o que é importante para a sua prática... **(Professor C3)**

O restante (45%) teve acesso a essas pesquisas pelos cursos de capacitação, atualização ou formação continuada:

Através do Estado mesmo [cursos de formação continuada]... já formada... Acho que foi *satisfatório*, apesar dos mal-entendidos... A gente viu aquele *Psicogênese*..., da E. Ferreiro, mas era muito difícil de ser interpretado, a gente precisava de apoio.... A gente estudava mais nas apostilas... Nem sempre havia apoio... **(Professor F2)**

Foi dentro do *PROFA*... foi *satisfatório*... Eu não vi nada nem na Faculdade de Ciências nem no Magistério... Eu acho que o *PROFA* foi *satisfatório* porque depois que eu tive contato com isso meus alunos melhoraram muito... e a gente também pode ver isso dentro da rede, porque hoje são cursos obrigatórios em horários de estudo... Na educação Infantil, também, e já se pode perceber mudanças... **(Professor I1)**

O conhecimento que eu tenho é através dos *cursos de capacitação* e de livros... Ah, como é? Aquele famoso dela.... esqueci... muitos livrinhos do Estado, muitos subsídios.... apostilas.... voltados para a prática pedagógica... para ela... Tudo o que eu sei da minha prática eu não aprendi nem no magistério nem na faculdade... foi nos cursos e na sala de aula... Os cursos são *satisfatórios para os professores comprometidos*, mas para os que vão obrigados... E às vezes as professoras dos cursos são inexperientes... **(Professor A1)**

Nos *cursos de aperfeiçoamento*. Acho que *conheço bem a teoria porque tenho trabalhado muito com ela*... **(Professor D4)**

Nos *cursos de formação continuada*, em palestras, alguns textos... Foram *satisfatórios* porque acompanhavam a minha prática e também não são só teóricos... Você aprende e vivencia... **(Professor U4)**

Foi quando eu tive que estudar para um concurso... Eu não me lembro de muita coisa... Na verdade a prática da gente traz muito pouco do que já passou... do que já faz tempo que a gente viu... E no *PROFA* não se fala mais em E. Ferreiro, mostra-se como a criança tem dificuldade, mas não dá muito recurso pra você saber como vai fazer... **(Professor Q4)**

Ah, foi nos *cursos de atualização* mesmo, foi um acesso possível naquelas condições... Acho que meu conhecimento é *satisfatório*... **(Professor H4)**

Lendo, por conta própria e nos *cursos de capacitação* como o *PROFA* que é baseado no que ela escreveu... **(Professor R1)**

Tomei conhecimento *pela escola* [cursos de formação continuada], pelas coordenadoras. Eu só conheço o que pude ver nos cursos de atualização. Acredito que o meu conhecimento seja razoável. **(Professor G3)**

As respostas indicam que o acesso às pesquisas de Ferreiro foi considerado “satisfatório”, “satisfatório com ressalvas” ou “insatisfatório”. Os que o consideraram satisfatório (25%) alegam ter podido aliar a discussão e a prática, ter sentido desejo de trabalhar diferente, ter visto resultados no seu trabalho e na rede pública, ter acompanhado a prática da sala de aula com atividades práticas. Os que o consideraram satisfatório, mas com ressalvas (30%), apontaram a ausência da prática e a insuficiência da abordagem; a necessidade de comprometimento com a experiência prática desse aporte teórico; a necessidade de apoio, nem sempre existente, dada a grande dificuldade do assunto; a validade

apenas como estudo, mas não para a prática. Os que o consideraram insatisfatório (25%) disseram não ter concordado com a interpretação oferecida nos cursos e discordaram do seu caráter obrigatório que impõe ao professor a frequência ao curso, mesmo sem poder aproveitá-lo naquele momento.

Como se pode notar há discordância entre os professores sobre a eficácia do acesso que tiveram às pesquisas de Ferreiro. Essa discordância pode ser decorrente do fato de que nem todos frequentaram os mesmos cursos e uns cursos podem ter sido mais eficazes do que outros. Os cursos do PROFA são ministrados por diferentes professores-formadores e podemos imaginar que nem todos tenham o mesmo conhecimento do assunto ou a mesma habilidade para a função. É, no entanto, interessante, comentar duas respostas dadas. O Professor I1 diz ter conhecido as pesquisas de Ferreiro no PROFA e que o curso foi tão satisfatório a ponto de ela notar diferenças tanto na sua prática quanto na rede e na Educação Infantil. O Professor Q4, por sua vez, afirma que no PROFA não se fala mais em Ferreiro, só se mostram as dificuldades das crianças, mas não se apresentam recursos para solucionar os problemas. Teriam sido cursos diferentes com professores diferentes? Seriam tipos de alunos diferentes? O que explicaria a existência de visões tão díspares?

Há também afirmações que defendem que os cursos de formação continuada são importantes para os professores comprometidos, que é preciso trazer para a sala de aula as mudanças propostas, apesar de todo o trabalho que isso dá. Outro professor afirma que o curso é válido como estudo, mas que para fazer as mudanças propostas é necessário muito mais conhecimento. Talvez haja dificuldades tanto da parte dos professores-formadores como da parte dos professores-alunos. Há também uma afirmação no sentido de que as práticas dos professores-formadores nesses cursos não são práticas construtivistas que permitam uma experiência de ensino/aprendizagem diferente.

De qualquer forma, parece que não existe um controle de qualidade sobre esses cursos oferecidos, apesar de todo o investimento financeiro que representam. Por falar em controle, um dos professores afirma estar no PROFA apenas de “corpo presente”, pois discorda da sua obrigatoriedade e outro diz que os relatórios⁵⁰ exigidos no curso são feitos apenas para constar e não correspondem, de fato, à aplicação real do trabalho sugerido.

Ter frequentado tais cursos, desse modo, não parece garantia de que transformações possam ocorrer, efetivamente, em toda a rede de ensino. Juntem-se a isso outras

⁵⁰ Os professores-alunos seriam obrigados a apresentar relatórios analisando as ocorrências observadas e os resultados obtidos a partir da realização de determinadas atividades propostas no PROFA.

recomendações superiores para o uso do método fônico e outros métodos parecidos e teremos uma formidável miscelânea.

TABELA 27 - De que forma você tomou conhecimento das pesquisas de Emilia Ferreiro?

Acesso às pesquisas	Respostas (%)
No magistério ou na faculdade	55%
Nos cursos de formação continuada	45%

TABELA 28 - Você diria que essa forma de acesso foi satisfatória? Por quê?

Nível de satisfação	Respostas (%)
Satisfatório (discussão e prática, desejo de fazer diferente, bem fundamentado, resultou em melhoras)	20%
Satisfatório com ressalvas (bom para professores comprometidos, o possível no momento, apesar dos mal entendidos)	35%
Insatisfatório (imposto, obrigatório, muito teórico, pouca discussão, separado da prática, pouco amplo, mal entendidos, professores inexperientes)	25%
Não mencionam	20%

10ª pergunta:

A partir das pesquisas de Emilia Ferreiro, como a alfabetização passou a ser compreendida?

Apenas uma resposta (5%) lembrou claramente que a evolução da criança nas fases da escrita mostra um esforço de conceituar o que é a escrita, o que ela representa (“como se dá a evolução do nível conceitual lingüístico da criança”- **Professor T3**).

As respostas, logo abaixo, ao focalizar as descobertas de Ferreiro, mostram a alfabetização como um momento de interação entre professor e aluno com base nas descobertas que estes vão fazendo sobre a escrita. A alfabetização é vista como um momento de aquisição da escrita pela criança com uma intensa participação do professor:

Os períodos e as fases que as crianças passam, como as crianças pensam... isso ajudou o professor a *enxergar o trabalho de seus alunos* de outra forma... é uma maneira de se enxergar melhor a classe e *pensar os agrupamentos* para que todos avancem. (**Professor J3**)

A criança passou a ser vista como *um ser pensante que constrói a sua escrita...* que pensa pra construir o que vai escrever... O professor teve que pensar *de onde se tinha que partir* com aquela criança... que conhecimento prévio que ela trazia para *planejar a aula e conduzir aquela criança aonde ela precisa chegar...* adequando cada atividade aos níveis em que a criança se encontra... isso é importante para o desenvolvimento delas... (**Professor I1**)

O aluno tem que falar... tem que haver *interação entre professor e aluno...*”

(Professor E1)

Não há limite de idade para a criança aprender e ela pode aprender com diversos materiais... Ela mostrou como *construir isso com a criança, buscando* o que faz sentido para a criança através dos conhecimentos prévios, de *materiais interessantes*, de *desafios...* na heterogeneidade da sala, na *troca* com o colega... **(Professor K4)**

Ah, eu acho que são as fases... Antes tinha que estar seguindo a história do *be* e do *ce* e, enquanto isso, a criança não podia ler ainda nem emprestar livros na biblioteca... As fases fizeram o professor perceber que cada um tem um ritmo... mas *o professor não pode se acomodar...* **(Professor O1)**

Com E. Ferreiro se entendeu que a criança vai construindo aos poucos seus conhecimentos de escrita... se observa que a criança passa por aquelas fases descritas na pesquisa e é através dessa observação que eu vou *providenciar atividades para sanar aquelas dificuldades dela...* se a criança está silábica não adianta estar passando atividades de alfabética que não vai adiantar nada... **(Professor B2)**

As pesquisas dela são importantes, mas *o professor precisa saber o que fazer...* precisa *diagnosticar* aonde o aluno precisa de ajuda, de intervenção. Se ele não sabe o que fazer... Muitos colegas conhecem o trabalho de Ferreiro e *ajudam a criança avançar...* **(Professor C3)**

Na alfabetização, muita gente falava assim ‘ele comeu letra’, mas não é... São as fases da escrita... elas indicam o que o aluno já sabe e *o que é que o professor precisa fazer avançar naquilo...* por que sabendo isso você já tem um mapa do aluno... Então foi muito importante e provocou muitas mudanças... **(Professor A1)**

As pesquisas são excelentes e são descobertas que a maioria ainda não tinha percebido: como se dá a *evolução do nível conceitual lingüístico da criança*, em fases que mostram não um erro, mas uma construção e que se precisa *conhecer para decidir o que fazer para fazê-la avançar. Mas a gente precisa saber usar isso, né...* **(Professor T3)**

Deu mais liberdade pro aluno escrever... Tirou do aluno o medo de errar... pra trabalhar ortografia o aluno tem que ser alfabético, senão ele não vai entender... **(Professor F2)**

As pesquisas dela me ajudaram a aprender sobre o desenvolvimento das crianças, sobre as fases da escrita, sobre *acompanhar essa evolução...* Antes não se considerava essa evolução: ou a criança sabia ou não sabia... **(Professor R1)**

Em outras respostas, tem-se a impressão de que o professor está mais direcionado para as atividades a desenvolver, ou o “modo de fazer”⁵¹, numa compreensão equivocada da teoria como se fosse um método (Professores G3, S2, H4, Q4, entre outros) ou como uma verificação de amadurecimento da criança para a escrita (Professor N4). Atentem para o uso de expressões como *modelar, aplicar, métodos e metodologias, fazer as investigações que ela propõe, amadurecimento*. Além de citações sobre como se deve trabalhar na alfabetização...

⁵¹ São freqüentes no discurso dos professores metáforas que comparam a ação do professor às ações de “fazer um bolo”, “fazer uma boa sopa” ou “construir uma casa”, numa clara referência às instruções necessárias a essas habilidades técnicas.

Partir daquilo que a criança tem, trabalhar de uma forma diversificada, dar mais oportunidade da criança estar falando. Essas idéias que estão nas pesquisas dela contribuíram pra mudanças. **(Professor M3)** *(Uma coisa são as pesquisas e outra coisa são as recomendações didáticas a partir delas)*

Ela propunha que não era pra ter correção marcada em vermelho... tem maneiras diferentes de corrigir o texto... o erro faz parte da construção da criança... Era trabalhar em cima do conhecimento que a criança trazia... Começar com um texto, um texto que a criança escreveu... Ela via que naquelas letrinhas a criança estava querendo dizer alguma coisa... **(Professor L2)** *(Novamente, as recomendações didáticas são confundidas com as descobertas de Ferreiro)*

A criança passa a ser entendida de uma outra maneira, se entendeu como a criança aprende... A explicação fundamental foi que *a criança passa por etapas* até chegar à escrita convencional... *Não tem a ver com a idade cronológica, mas com o amadurecimento dela mesmo...* **(Professor N4)** *(Apenas se enxergam as etapas e se espera que o problema seja de amadurecimento)*

Suas descobertas são brilhantes... Eu gostaria de *ter tempo em sala para fazer as investigações que ela propõe*. A gente não consegue com 30 alunos numa classe... A gente faz com todos, mas um pode copiar do outro... é fascinante ver as descobertas dela na nossa prática... **(Professor D4)** *(O método investigativo de Ferreiro não precisa ser aplicado como um teste em sala de aula, mas deve servir de explicação para as coisas estranhas que o professor pode observar na escrita de seus alunos.)*

Ela acrescentou bastante *tentando explicar* como a criança aprende... achava-se que a criança aprendia decorando e ela demonstrou que a criança aprende construindo... Então a contribuição dela foi ampla nesse sentido, passar a *modelar a educação* para favorecer a construção. **(Professor U4)** *(Seria uma questão de “modelar” a educação ou de levar à reflexão sobre os processos de aprendizagem?)*

Eu acho as pesquisas dela interessantes só que não condiz com a nossa realidade... é aquela questão, *não consegue atingir 100% das crianças*. Boa parte das crianças *não consegue aprender com essa metodologia*. Houve mudanças, acredito que para melhor, mas ainda temos muitos analfabetos funcionais... **(Professor S2)** *(Ferreiro não desenvolveu uma metodologia.)*

Eu gosto, só que *a gente não sabe trabalhar dessa maneira*... É mais ou menos isso, se o aluno tem uma dificuldade você pode direcionar mais para trabalhar esse conteúdo, por exemplo, *ortografia*... você acaba direcionando mais... **(Professor Q4)** *(Ferreiro enfatizou o “como se aprende” e não o “como se ensina”.)*

Essas pesquisas já me ajudaram muito. Eu *aplicaria* hoje não com essa pressa que o ensino tem hoje, com essa apostila... Então hoje eu não *aplico*, mas acredito que eles me tornaram mais rico como professor. **(Professor H4)** *(“Aplicar” como se fosse um método?)*

Fala-se muito do *método dela*, mas teve uma época que foi muito condenado. A gente não pode culpar o *método de Ferreiro* como causa dos problemas de leitura/escrita, mas temos resultados preocupantes que merecem *que a gente procure outro método*... é aproveitar o que foi bom e *ir procurando outros métodos*, outros estudiosos para ir completando... **(Professor G3)** *(Ferreiro não desenvolveu um método de aprendizagem, aliás ela defende que aprender não é uma questão de métodos.)*

TABELA 29 - *A partir das pesquisas de Emília Ferreiro, como a alfabetização passou a ser compreendida?*

Visão dos professores	Respostas (%)
Alfabetização apoiada no “construtivismo”	55%
Alfabetização como a aplicação de um método	40%
Alfabetização vista como etapas que revelam o amadurecimento	5%

11ª pergunta:

O que a pesquisa de Ferreiro revelou sobre a aquisição da escrita?

As respostas, em geral, mencionam as fases ou hipóteses da criança no processo de construção da escrita. No entanto, nem todas parecem revelar uma compreensão adequada das descobertas de Ferreiro, uma vez que poucas dessas respostas fazem referência à descoberta, pela criança, do que é que a escrita representa no seu esforço de conceitualização.

Num grupo, representando 45% das respostas, reunimos as que anunciam a importância dessa descoberta (a aquisição do conceito do que a escrita representa):

Que a criança passa por diversas fases para chegar à aquisição da escrita... É um processo em que ela avança por meio de conflitos... Quando ela percebe que *pode escrever aquilo que ela fala*, em vez de jogar letras, ela começa a atribuir sons às letras e não é qualquer letra que serve para escrever... Ela está alfabetizada quando percebeu que *a escrita representa os sons da fala...*

(Professor B2)

Revelou que a criança lê a frase e não percebe as partes... Primeiro ela vai perceber o substantivo, o adjetivo... depois ela vai perceber o artigo, a preposição... porque nessa fase, palavras com poucas letras ela não consegue ler... precisa de pelo menos 3 ou 4 letras... A criança vai aos poucos percebendo que *aquilo que ela pode falar ela pode escrever* e se ela fala errado ela escreve errado... **(Professor O1)**

Eu não sei, me faltam as palavras... a criança tem que perceber que há ligação da escrita com a fala... que ela escreve o que ela fala... Elas começam o processo de aquisição sem atribuir sons às letras... apenas com letras que ela sabe que são usadas para escrever... em geral, do próprio nome... depois ela atribui uma letra para cada sílaba, ainda sem valor sonoro... depois começa a buscar outras letras, que não as do seu próprio nome, para representar um som... e vai avançando até chegar a ser alfabética, embora com falhas ortográficas... Ela já domina o conhecimento de que *a escrita representa os sons da fala...* **(Professor K4)**

Ah, foi essa questão das hipóteses da criança... Elas já têm um conhecimento... o professor vai dando a direção... Elas começam sem ter a noção do tamanho da palavra... a palavra *formiga* tem que ser pequena porque a formiga é pequena... Para a criança, a figura ou a imagem é ainda a representação da escrita.... No final do processo, a escrita é uma coisa e o objeto é outra... *A escrita é uma outra representação... é a representação gráfica da fala...* **(Professor E1)**

O principal foi ela determinar as fases da escrita porque dá uma base pra gente trabalhar... a gente sabe de onde tem que partir e onde vai chegar... de determinar como é que a criança pensa ao escrever daquele jeito... De início,

as crianças não sabem que *o que a gente escreve é o que a gente fala...* Tudo muda quando eles entendem isso... No começo da 1ª série a gente tem que *mostrar isso pra elas...* **(Professor I1)**

A criança inevitavelmente vai passar por fases para adquirir a base alfabética... é um processo... desde o conhecimento das letras do seu nome para o conhecimento de outras letras, relacionando o tamanho dos objetos com as palavras, percebendo a divisão em partes e a *representação de sons* ... Primeiro, ela percebe que há marcas, usadas na escrita, diferentes dos desenhos, depois ela conhece que são letras que usamos para escrever, primeiro as do nome dela, então ela entende que não é um montão de letras, são algumas, e que têm um valor sonoro... e assim vai... **(Professor J3)**

O trabalho de E. Ferreiro foi mostrar o que a criança estava pensando com aquelas letrinhas... Primeiro ela enche de letrinhas ... se o objeto é grande tem que ter muitas letras, se é pequeno vão poucas... Quando ela já está alfabetizada ela *consegue comunicar o que ela pensou ou o que a professora falou, por escrito...* e ler tudo o que quiser, sem a ajuda de ninguém... **(Professor L2)**

Revelou essas fases que devem ser respeitadas e não atropeladas... *Tudo que a criança fala, ela pode passar pro papel...* e a criança tem que saber disso desde o início... desde que ela chega na escola... **(Professor F2)**

São as fases da escrita revelando os níveis conceituais lingüísticos da criança... **(Professor T3)**

Num outro grupo, com 55% das respostas, encontram-se as que não mencionaram essa importante descoberta das crianças no processo de aquisição da escrita, isto é, que a escrita representa a linguagem oral:

As fases... o processo da escrita... garatujas, pré-silábico, silábico sem e com valor sonoro, alfabética.... elas mostram a forma como a criança entende o processo da escrita. Ela começa com a imitação daquilo que é passado pra ela e quando ela termina ela entende que precisa de letras pra formar aquilo que ela quer escrever... Tudo o que ela pensa ela pode escrever... **(Professor M3)** *(Não menciona a escrita como representação da fala.)*

Revelou essa construção... as diferenças de ritmos dos alunos... que não existem alunos que não sabem nada... o que ele escreve é o que ele conhece da escrita... **(Professor G3)**

Revelou como a criança aprende e que é preciso valorizar o que a criança faz, que é errando que ela vai aprender a fazer do jeito certo, que o erro dele é uma coisa boa... **(Professor R1)** *(Vê o processo construtivo em termos de certo ou errado.)*

As crianças aprendem sobre a escrita sem serem forçadas a isso... elas mesmas buscam compreender... é preciso colocá-las em contato com a escrita... ir respondendo suas perguntas... **(Professor H4)**

Olha, não se fala em E. Ferreiro mais, então eu nem me lembro mais... Lembro um pouco da construção do conhecimento... mas, não... eu não me lembro... **(Professor Q4)**

A novidade que ela trouxe foi entender como a criança chega a aprender a ler/escrever.... Mas eu não sei explicar.... **(Professor S2)**

Para aprender a escrever, a criança desenvolve hipóteses... ela acha que uma palavra grande significa uma coisa grande, depois ela percebe que a palavra não é a coisa em si, então daí, *entra o método fônico* e você vai dar dicas levando ao próximo degrau que você quer que ela chegue... **(Professor U4)**

Os conhecimentos da criança em torno da leitura/escrita por meio da análise da escrita que a criança está produzindo... Por meio de questionamentos se compreende o que a criança conhece sobre a leitura/escrita... **(Professor D4)**

As dificuldades das crianças na leitura/escrita revelam os conhecimentos que ela tem. É preciso reconhecer a fase em que ela está para retomar a alfabetização, retomando algumas questões. **(Professor N4)**

Que a aquisição da escrita se dá por meio de fases... se o professor souber em que fase o aluno está, ele pode interferir ajudando o aluno a avançar... **(Professor C3)**

O fundamental são as fases... se o professor souber em que fase o aluno está... o que ele já sabe... e o que eu preciso fazer pra ele avançar naquilo... **(Professor A1)**

TABELA 30 - O que a pesquisa de Ferreiro revelou sobre a *aquisição da escrita pela criança?*

Visão dos professores	Respostas (%)
A criança deve compreender que a escrita representa a fala	45%
Não mencionam a compreensão da criança sobre o que a escrita representa	55%

12ª pergunta:

Que implicações essas pesquisas tiveram para a alfabetização de crianças?

Entre as respostas, encontramos os que apontaram na direção de mudanças positivas (75%) e os que vêm, no esforço de incorporação das pesquisas de Ferreiro, aspectos negativos (25%). A necessidade de se trabalhar mais sobre as questões relacionadas à prática é bastante lembrada.

Entre as implicações que redundaram em *mudanças positivas*, encontram-se:

Começar pela produção de textos em vez de sílabas, depois palavras e por último o texto... O trabalho coletivo com a produção de textos, envolvendo todos inclusive os tímidos e levando à reflexão... **(Professor M3)**

O que Ferreiro demonstrou é irreversível, mas a agitação das crianças fez muitos professores buscarem os métodos novamente... Mas o professor pode enfiar sílabas no cérebro delas que não vai adiantar... Houve mudanças: um tempo maior, de série para ciclo; avaliação por menção; progressão continuada... professores menos autoritários e alunos mais participativos... Mas muitos professores se escondem atrás de uma prática tradicional e usam o discurso construtivista.... **(Professor J3)**

A partir de E. Ferreiro começaram a entender o mundo da criança e o professor começou a trabalhar de acordo com o que a criança pensa... Antes, muitas crianças repetiam e ninguém queria saber porquê... Hoje há um trabalho diversificado, tentando se adequar às necessidades variadas... **(Professor L2)**

Hoje, a gente vê a criança como uma caixinha que já tem coisas dentro e que *você vai ajudar a continuar “enchendo” com todas as coisas* que estão em volta dela... **(Professor I1)** (*Você quem?*)

É a importância de ouvir o aluno e conhecer as hipóteses de cada um. Os que têm mais dificuldade precisam da gente todos os dias... Ser um bom

professor é fazer aquele que tem mais dificuldade caminhar bem...

(Professor E1)

Ela fez a gente refletir sobre a prática... os conteúdos... e as formas de trabalhar... e a acreditar que a criança vai aprender sempre... não importa o tempo... a forma... Cabe à gente buscar... e capacitações que trabalhem mais a prática... **(Professor K4)**

Levou o professor a conhecer realmente o aluno... sua trajetória... os conhecimentos construídos... as etapas... **(Professor O1)**

Se entendeu que a criança estava construindo a escrita e que não era necessário passar um monte de informações para ela... Com a cartilha a criança conseguia decodificar e se pensava que ela estava alfabetizada... Hoje se sabe que para estar alfabetizado é preciso interpretar... **(Professor B2)**

Elas trouxeram mais conhecimentos para o professor, tornaram sua compreensão mais rica... **(Professor H4)**

O que ele já sabe, eu não preciso ensinar, mas tenho que interferir muito pra ele poder avançar... O professor teve que fazer muitos cursos para se capacitar... **(Professor A1)**

Deu ao professor um novo olhar, ele passou a enxergar mais coisas... **(Professor C3)**

O professor pode identificar as “falhas” e retomar a construção a partir daí... **(Professor N4)**

Ela trouxe novos conhecimentos e abalou aquele professor que dizia ter muita prática e estava acomodado demais... **(Professor D4)**

Identificando a hipótese da criança você pode ir adaptando o seu trabalho... *Não adianta apresentar a palavra inteira para a criança que não sabe identificar uma letra...* **(Professor U4)**

As capacitações tornaram-se muito necessárias, mas não garantem que o professor faça bom uso delas nem que leve o que aprendeu para a sua prática... O trabalho em equipe passou a ser muito importante... O apoio da coordenação, da direção e dos colegas... Tornou-se importante ouvir os professores... **(Professor T3)**

Mas segundo os professores as pesquisas trouxeram implicações também na forma de mudanças negativas. As mudanças negativas apontadas (25%) em decorrência das pesquisas de Ferreira foram:

É muito difícil mesmo... Demora muito... A escola não está preparada... **(Professor G3)**

Ajudaram a mudar a prática da gente... em relação ao que era mudou muito, mas ainda tem um pouco de cada coisa: Um pouco de tradicional e um pouco de construtivismo... **(Professor R1)**

Passaram a exigir mudanças, mas acho que a gente não sabe trabalhar dessa maneira... **(Professor Q4)**

Foi uma revolução e causou muitas mudanças, mas ainda temos muitos analfabetos funcionais... Aí é que é o nó... Por quê? **(Professor S2)**

As pesquisas mostram a evolução das crianças e a escola deveria explorar bem isso... Mas o professor precisa de mais subsídios porque o material dela não ensina a montar as atividades... O PROFA veio com a intenção de dar essa prática... O PROFA de um lado e a apostila de outro, com textos enormes... Acho que estão faltando textinhos menores pro aluno ler sozinho... **(Professor F2)**

TABELA 31 - *Que implicações essas pesquisas tiveram para a alfabetização de crianças?*

Implicações das pesquisas de Ferreiro	Respostas (%)
Mudanças positivas (mudanças na prática dos professores a partir das descobertas de Ferreiro)	75%
Mudanças negativas (relacionadas à impossibilidade ou insuficiência de sua aplicação)	25%

13ª pergunta:

Sobre leitura, especificamente, o que as pesquisas de Ferreiro revelam?

Emília Ferreiro dedicou-se a pesquisar tanto sobre a escrita como sobre a leitura e considerou essas competências como complementares e simultâneas. O que os professores teriam conhecido, nas pesquisas de Ferreiro, sobre a leitura, especificamente?

As respostas revelam, com exceção de um único professor, total desconhecimento do que a autora demonstrou em suas pesquisas. As respostas dos professores a essa pergunta, como vem acontecendo em relação a outras questões, denotam uma preocupação insistente com atividades de leitura em sala de aula, frequência das atividades, conteúdos... Em relação às pesquisas de Ferreiro, vê-se que a compreensão dos professores sobre leitura e escrita se dá ainda de forma fragmentada, isto é, sem que leitura e escrita sejam vistas de forma articulada e como ações complementares que alimentam uma a outra... Apesar de complementares, elas, no entanto, têm suas especificidades. É por isso que se pode dizer que todo escritor é um leitor e não se pode dizer que todo leitor é um escritor....

Do conjunto das respostas, 5% delas, ou seja, apenas uma, demonstra *algum* conhecimento do que E. Ferreiro tratou em suas pesquisas ao se referir à leitura:

Ela trabalha numa linha de valorizar as estratégias que um bom leitor usa para ler... Então, ela não fala apenas em decodificação, ela fala na leitura, além disso... Na leitura que ele decodifica, mas também na que ele seleciona, confirma, antecipa... Esse leitor precisa de muitas estratégias a mais para conseguir ler... não é só decodificar... Ler não é um ato mecânico só... envolve o mecânico, mas passa pelo conceitual, por refletir, por outras coisas... Em sala de aula, é preciso trabalhar para a criança aprender a usar estratégias de leitura e avançar... **(Professor J3)**

O restante dos professores (95%) afirma (ou demonstra) desconhecer o que a pesquisa revela sobre *leitura* e relata o que costuma fazer em relação à leitura em suas aulas, insistindo sempre em elencar listas de atividades costumeiras:

Ela privilegia o interesse... tem que despertar o interesse da criança pela leitura e fazer ela ler para poder saber ler... **(Professor B2)**
Ah, agora eu não vou saber responder... Eu não sei, não... **(Professor F2)**

Sobre leitura... Acho que aquilo que tem significado pro aluno... A criança pode ler Chapeuzinho Vermelho, *associando a sua leitura* à leitura que o professor fez em sala.... A partir de uma musiquinha, parlenda ou um texto que ela sabe décor ir ajustando a fala com a escrita... **(Professor O1)**

Sobre leitura... Ai, eu não estou me lembrando... **(Professor K4)**

A aquisição da leitura é antes da aquisição da escrita... é necessário bastante trabalho com a leitura para que haja o conhecimento da escrita, pra que eles façam relação com a escrita... Pequenos textos, músicas, parlendas, cartazes, textos de referência... Eles já sabem o texto todo, mas ao escrever buscam alguma palavra no texto de referência... A criança consegue *fazer associação* do que viu com a escrita... **(Professor E1)**

Ah, não me lembro, não me lembro, mesmo... **(Professor I1)**

Ah, isso eu não me lembro.... **(Professor L2)**

Ah, não me lembro... só da escrita... sobre leitura... é de trabalhar a leitura com fichas... não aquelas fichinhas bobinhas, mas com textos pequenos... chamar os alunos todos os dias para fazer uma leitura significativa... eu não sei sobre isso... não me lembro... **(Professor M3)**

Alfabetizar envolve decodificação e dentro da alfabetização tem o letramento que é esse entendimento, é a função social da escrita, a função social da leitura, avaliando os níveis e vendo o progresso do aluno... Mas eu não me lembro de algo específico pra falar pra você... **(Professor T3)**

Não sei... a gente conhece mais as fases da escrita, né... **(Professor H4)**

Ah, não me lembro... Sobre leitura... Ih, não sei... Eu cobro leitura por meio de uma reescrita ou de uma ficha... **(Professor N4)**

Sobre leitura... não sei... A gente trabalha vários tipos de texto, mas a produção de textos é o que me interessa mais porque é dali que eu tiro as informações que eu preciso... Nas pesquisas de E. Ferreiro... Não sei... Não me lembro... **(Professor Q4)**

Leitura todos os dias, que seja significativa... Acho que é isso... Ler se aprende lendo... Ah, eu não me lembro... A gente fala sempre sobre escrita... **(Professor G3)**

Eu procuro trabalhar muita leitura com eles, todos os dias... de forma compartilhada... sempre com a realidade deles... Mas não me lembro do que a E. Ferreiro falou sobre leitura mesmo... A gente discute mais sobre os níveis da escrita... **(Professor R1)**

A leitura está muito relacionada com a ortografia, a gente percebe que a criança que tem o hábito de ler tem menos problemas de ortografia... Então a gente costuma trabalhar com textos interessantes e agradáveis que tratem da realidade deles... Agora, sobre leitura... eu não me lembro do que a E. Ferreiro falou em suas pesquisas... **(Professor U4)**

Eu trabalho a leitura, a compreensão do texto, a conversa, a discussão... Eu trabalho do meu jeito, com a minha metodologia... Sobre leitura em E. Ferreiro... eu só me lembro das fases da escrita... **(Professor S2)**

A primeira coisa é a *classificação* deles numa *atividade diagnóstica* para saber que atividade eu vou dar... parlenda, músicas, *coisas fáceis* pra eles... Acho que é isso, não é... **(Professor A1)**

A criança, a primeira coisa que ela fala é que 'eu não sei ler'... a professora deve ajudar, passar segurança, incentivar... E só pedir leitura em voz alta se a criança estiver preparada... Mas não me lembro do que a E. Ferreiro falou sobre leitura, especificamente... **(Professor D4)**

Faz muito tempo que eu li... então, não me lembro... **(Professor C3)**

TABELA 32 - Sobre leitura, especificamente, o que as pesquisas de Ferreiro revelam?

Declarações dos professores	Respostas (%)
Ler não é só decodificar, mas também usar estratégias	5%
Não sabem ou não se lembram, enumeram atividades de leitura desenvolvidas	95%

14ª pergunta:

É possível retirar, das pesquisas de Ferreiro, aspectos relativos à produção de textos pelas crianças na escola?

Com essa pergunta queríamos nos certificar, mais uma vez, do conhecimento que o professor tem, de fato, das pesquisas de E. Ferreiro. Outra vez, obtivemos respostas que afirmam, clara e honestamente, um conhecimento insuficiente sobre o que essas pesquisas apresentaram enquanto teoria e o que caberia a outros realizarem como estudo complementar a elas. Novamente, os professores se referem a uma série de atividades de produção de texto utilizadas como sendo orientações prescritivas devidas a E. Ferreiro.

O resultado foi o mesmo, apenas um professor (5%) declarou que o foco dessas pesquisas não era esse.

Ela não tratou disso... ela tratou de alfabetização, mas você pode entender que você pode fazer certas coisas pra que a criança faça uma boa produção... Mas eu acho que é a gente que tem que fazer... O que fazer depois do período de alfabetização? Por que essa criança não se tornou uma produtora de textos? **(Professor J3)**

Outras respostas (15%) mostram-se pouco seguras, mas no caminho...

A gente sempre procura ver os níveis de escrita da E. Ferreiro, no sentido de avaliar o seu trabalho e o progresso do aluno... e procura ver o erro como um processo de construção... fora isso... não sei... **(Professor T3)**

Tudo o que a criança escreve desde a alfabetização é produção de texto, mesmo que a criança não esteja alfabetizada e que escreva um monte de letras... **(Professor E1)**

Sobre a produção de texto mesmo... não me lembro... mas acho que é só sobre aquisição de escrita mesmo... **(Professor B2)**

As demais (80%) revelam uma compreensão equivocada sobre os resultados das referidas pesquisas.

Sim, a gente pode *estar trabalhando* (sic) as falhas da criança a partir daquele texto que ele produziu... Num dia você pode *estar pegando* (sic) o parágrafo, no outro dia a ortografia, em outro momento a concordância, e, assim ir trabalhando essa parte gramatical sem *estar dizendo* (sic) ali o que é... **(Professor M3)**

Produção de textos... ai, meu Deus... deixa ver... Eu acho que tudo o que a criança faz tem que ser aproveitado... eu não sei se isso é na E. Ferreiro

porque a gente lê tanta coisa... Mas eu gosto de fazer a reescrita, focalizando o erro da criança... ortografia... estruturação... eu acho que a criança aprende muito com o que ela faz... Agora, na E. Ferreiro eu não sei... **(Professor L2)**
Pra falar sobre isso eu tinha que estar dominando o que foi dito nas pesquisas dela... Eu não posso dizer por que não domino esse conhecimento... **(Professor I1)**

Sim, mas eu não me lembro... **(Professor K4)**

Sim, é aquele trabalho em parceria... A criança está produzindo um texto quando está construindo uma lista, fazendo uma reescrita, uma musiquinha, escrevendo com o alfabeto móvel... **(Professor O1)**

Também não vou lembrar... não sei... faz tanto tempo que eu li... acho que a gente acabou adaptando a teoria dela e quando você me pergunta sobre aspectos da teoria, eu não me lembro mais... **(Professor F2)**

Creio que seja o trabalho de correção coletivo, individual ou em grupos... a correção com o retroprojektor de um aspecto de cada vez dos textos produzidos pelas crianças... **(Professor H4)**

Ao pôr o texto na lousa, eu vou trabalhando todas as letras do alfabeto de uma vez em conjunto com as crianças... O texto pode ser a letra de uma música conhecida que eles ditam pra mim, depois copiam, e depois reescrevem com ajudas... você pode dar algumas partes pra eles completarem o resto... Isso já é uma produção de texto proposta por Ferreiro... **(Professor A1)**

A gente não pode dar nada pronto tem que construir com as crianças... Então devemos fazer isso também com a produção de textos... trabalho em parceria ou coletivo... Penso que foi isso que ela colocou... **(Professor C3)**

Também não me lembro... **(Professor N4)**

É aquele trabalho coletivo ou em grupos para produzir o texto e com a correção também em agrupamentos produtivos ou coletiva pra que todos colaborem, tentem superar o erro, sem ficar se crucificando em cima dele também... Seria isso? Não me lembro... **(Professor D4)**

Eu li E. Ferreiro em 90... já me esqueci... **(Professor S2)**

Além do trabalho de escrita e reescrita, individual ou em grupo, o professor tem que estar atento, dando ajudas de acordo com as diferentes necessidades... Penso que é isso, não é? **(Professor U4)**

Eu não me lembro de muita coisa... não sei se a gente já incorporou isso... mas acho que eu tenho pouco conhecimento mesmo... **(Professor Q4)**

Acho que é aquela coisa de valorizar o que a criança apresenta e trabalhar questões relacionadas ao texto a partir dos erros deles... Eu não me lembro, mas acho que é isso... **(Professor R1)**

Já faz muito tempo que eu estudei... e agora já está tudo mudando... mas eu acredito que seja essa idéia de respeitar as diferentes habilidades dos alunos para construir um texto, num trabalho mais coletivo... Penso que foi isso que ela mostrou nas pesquisas... **(Professor G3)**

TABELA 33 - É possível retirar, das pesquisas de Ferreiro, aspectos relativos à *produção de textos* pelas crianças na escola?

Declarações dos professores	Respostas (%)
É possível, mas não era esse o foco da pesquisa	5%
Ela focalizou apenas a aquisição da escrita (embora não tenham certeza)	15%
Enumeram procedimentos usados como se fossem parte das pesquisas e não sabem ou não se lembram do que as pesquisas trazem a respeito disso	80%

15ª pergunta:

Quando você trabalha com leitura/escrita em sala de aula, você leva em conta as pesquisas de Ferreiro? Em que situações? Que aspectos das pesquisas de E. Ferreiro você acha mais importantes para a sua prática? Quais os mais questionáveis?

As respostas a essas questões revelam que, embora os professores não se contraponham às descobertas de Ferreiro no plano teórico, no plano prático, buscam outros referenciais. O recurso ao estudo teórico para embasar e justificar suas escolhas práticas também não parece muito frequente. Há em algumas respostas um nítido descaso pela teoria, desvinculando-a da prática.

Assim, ao tentar investigar se as pesquisas de Ferreiro se encontram presentes nas salas de aula hoje e se embasam o trabalho dos professores, obtivemos respostas que podem ser agrupadas em termos afirmativos (*sim*) ou relativos (*com ressalvas*). Em qualquer dos casos, as respostas revelam um conhecimento superficial e, às vezes problemático, das pesquisas de Ferreiro. E como seria de se esperar, é entre os que vêm com reservas essas pesquisas, que encontramos mais críticas.

Os que afirmam basear sua prática nas descobertas de Ferreiro (25%) deram as seguintes respostas:

Sim, eu acredito que as hipóteses da escrita seja (sic) o mais importante para direcionar a minha atividade e *sanar aquela hipótese* para que ela avance... Quando li, tive dúvidas e discordâncias, mas agora *não me lembro*...
(Professor B2)

A partir da teoria dela, eu busco uma forma de se *passar os conteúdos*... a prática... orientações sobre a melhor forma de se trabalhar com as crianças... *Eu não tenho um conhecimento muito profundo disso*.... Acho que o mais importante para a minha prática é como a criança aprende... como se desenvolve a aprendizagem... Sobre aspectos questionáveis, eu não posso responder por que eu *não conheço isso de uma forma intensa*... Eu *não li isso com um olhar crítico*... Para não fazer injustiça é melhor não responder... O pouco que eu li, eu gostei muito e concordei... Mas tenho um conhecimento superficial... **(Professor K4)**

Sim, sem dúvida. Especialmente em relação às fases de aquisição da escrita para poder pensar a minha prática em relação ao desenvolvimento dos meus alunos. Mas eu *não tenho domínio suficiente para comentar*... **(Professor I1)**

Eu adoro... em séries iniciais, procuro propor situações que deixem as crianças inquietas nas fases para que avancem... Agora, ela escreveu pensando num foco... Então, há questões que *o material dela* não responde... da mesma maneira como Piaget sobre a afetividade, por exemplo... Mas isso não vem tirar o mérito dela... Eu utilizo não como método, mas como pano de fundo para a minha prática... **(Professor J3)**

Sim, aqui nesta escola trabalhamos com esse enfoque. Eu adoro E. Ferreiro e não pretendo mudar o meu trabalho... Mas eu não recrimino o método

fônico, se houver necessidade de um trabalho diferenciado... *cada um aprende do seu jeito...* **(Professor D4)**

São 75%, as respostas que dizem se basear nas pesquisas de Ferreiro, mas fazem algumas ressalvas.

Sim. Os aspectos que eu acho positivos são: ir corrigindo o texto com a criança, não passar vermelho em cima, trabalhar a gramática sem falar os nomes, isso é muito rico... Eu descartaria isso da hipótese, de achar tudo muito lindo e aceitar como correto, mesmo nas séries iniciais... Não precisa falar 'tá errado', mas tem que corrigir... **(Professor M3)**

Sim, eu acho importante as crianças colocarem as idéias delas... A minha avaliação se baseia nos textos espontâneos da criança, apesar de ter uma prova tradicional e de ser a nota dela a que vale... Hoje, eu parei um pouco de defender as pesquisas dela... Eu tenho usado a teoria dela, mas também o Capovilla que é tradicional e montou uma cartilha... Por que a E. ferreiro tem sido muito criticada e não tem uma cartilha da E. Ferreiro pra gente se basear... Mas não se pode ignorar o que ela mostrou em suas pesquisas... **(Professor F2)**

Sim. Eu leio histórias diariamente... Faço agrupamentos produtivos... Trabalho uma mesma atividade com desafios diferenciados... Acho tudo isso muito positivo... Agora, a E. Ferreiro não pode ser obrigatória... Se o professor acha que não está dando certo, ele tem que mudar... **(Professor O1)**

Não tem como um professor falar que não aplica nada dela em sala de aula... assim como também usamos coisas do tradicional... Ainda hoje, a estrutura física da classe é tradicional... carteiras enfileiradas que todo dia a gente tem que desmanchar... *São muitas as atividades dela que a gente usa...* trabalho em parceria... alfabeto vivo... escrita de textos conhecidos... a fala do aluno... a sua movimentação... muito positivo tudo... Agora, questionável foi o fato de não se poder corrigir... de deixar por conta do aluno... na maneira como foram passadas ou recebidas pelos professores... **(Professor E1)**

Eu gosto muito de ler vários livros, mas eu nunca me preocupo muito em saber que é o autor do livro... se eu acho interessante, eu ponho em prática... O que eu acho interessante nela é a maneira de avaliar a criança... Eu acho que isso fez o professor pensar em como trabalhar com aquele aluno... O que eu acho questionável... ah, eu não sei dizer... **(Professor L2)**

Eu acho assim... tem que aproveitar o que foi bom e ir procurando outros métodos pra ir completando... Mesmo que seja alguma coisa muito tradicional, desde que dê certo... O ditado, por exemplo, a família silábica... nada pode ser condenado... E. Ferreiro é melhor não jogar fora... mas ir pegando outras experiências... Ela contribuiu no respeito às diferenças... **(Professor G3)**

Eu acho boas as pesquisas dela, me ajudou a aprender sobre o desenvolvimento das crianças, as fases da escrita, o processo que ela passa... mas hoje em dia é muito difícil alfabetizar... Não tem uma linha, são tantas teorias, vai mesclando tanto, você fica desorientada... **(Professor R1)**

Eu me apóio nela, sim... às vezes... A gente na verdade recorre à coordenação, à direção da escola quando encontra alguma dificuldade.. E às vezes à memória... Como era na minha época? Como a professora fazia? Eu acho que na 1^a/2^a séries o método fônico é muito bem trabalhado... Na 3^a/4^a séries, eu concordo em trabalhar o construtivismo, mas aí as crianças já estão alfabetizadas... Há muita insatisfação com a alfabetização, tanto que a

própria rede oferece outros cursos mais tradicionais... E então? Pára tudo e começa outro? Essa bagunça prejudica muito as crianças, você não acha?

(Professor Q4)

Eu acredito que o mundo não pára, as coisas caminham, evoluem... Eu acho o trabalho dela excelente, eu ainda vejo que é essencial, mas se você tiver uma interpretação errada, não vai funcionar, né... Se for só pra classificar e se você não fizer nada pra mudar isso, não vai funcionar. Talvez esteja aí a angústia dos profissionais, eles não sabem como lidar e aí, vão buscando coisas novas... Eu acho que você pode usar coisas de uma teoria e pegar outras coisas de outra... Um pouco de cada coisa e continuar construtivista....

(Professor T3)

Eu procuro pegar um pouco de cada coisa. Se eu tenho alguma dificuldade, vou em busca de *informações*, não só com E. Ferreiro... **(Professor U4)**

Sim, mas eu acho que ela não dá conta de explicar todos os nossos problemas. Mas eu não recorro às pesquisas dela pra resolver as minhas dificuldades. Em geral, peço à psicopedagoga que me dê algumas atividades... Eu acho que as intervenções dela são construtivistas...

(Professor S2)

Sim, eu acho que sim... embora eu avalie as crianças pelas fases, também uso o método fônico... acho importante na fase inicial... Aspectos questionáveis?... não tenho conhecimento suficiente para comentar...

(Professor N4)

Muito do que eu estudei sobre E. Ferreiro eu coloco em prática... Mas não me prendo só a isso e procuro o que é melhor pros meus alunos também em outras experiências... **(Professor C3)**

Eu acho tudo muito válido. Mas eu vejo assim, qualquer método, qualquer jeito que você trabalhar dá certo... Não é o método que faz a mágica... Você tem que ter segurança, preparar as atividades, preparar a aula... senão fica complicado... **(Professor A1)**

Hoje em dia, eu não aplico, faz muito tempo que eu estou distante da alfabetização... Quando eu recebo, na 4ª série, alunos que não sabem ler/escrever, eles não são mais problemas meus, são problemas da escola, da psicopedagoga, do GEI... Mas acredito no que as pesquisas revelaram...

(Professor H4)

TABELA 34 – *Quando você trabalha com leitura/escrita em sala de aula, você leva em conta as pesquisas de Ferreiro? Em que situações? Que aspectos das pesquisas de E. Ferreiro você acha mais importantes para a sua prática? Quais os mais questionáveis?*

Declarações dos professores	Respostas (%)
Apóiam-se em Ferreiro	25%
Apóiam-se em Ferreiro, mas com ressalvas	75%

Da análise dos resultados obtidos nas entrevistas, pode-se concluir que as *concepções dos professores* sobre ensino/aprendizagem estão fortemente marcadas pela idéia de transmissão. Quando se perguntou sobre *o que é ser professor*, o percentual de respostas que apontam para uma concepção de ensino pautada pela idéia de transmissão, com foco na ação do professor é de 85% (ver Tabela 19). Quando se insistiu em perguntar sobre *o que é ensinar na escola*, o percentual relativo à idéia de transmissão é igualmente de 85%. Esses dados nos autorizam a avaliar as concepções dos professores como não-construtivistas.

Quando se investigou o entendimento dos professores sobre o *construtivismo*, essa constatação se confirma. Verifica-se que 85% (ver Tabela 19) dos professores vêem a *construção dos conhecimentos na escola* ou como uma justaposição de saberes a partir da interação social com base na linguagem, com afirmações que sugerem um passo-a-passo definido pelo professor e limitado por um conteúdo escolar determinado e até como uma ação para destruir os conhecimentos prévios das crianças. Segundo as afirmações dos professores, identificadas em 60% das respostas, *para construir conhecimentos as crianças ou devem* atuar como coadjuvantes do professor ou ter, em relação ao conhecimento, interesse, vontade e atenção, mas como fatores extrínsecos ao processo de conhecer. Questionados sobre a *aquisição da escrita*, em 55% das respostas, a aquisição da escrita dever-se-ia ou ao “contato” anterior à escolarização, ou ao “contato” com textos escritos na escola, ou ainda pelo conhecimento das letras, sem nenhuma referência ao esforço construtivo do próprio sujeito.

Indagados sobre *aulas construtivistas de leitura/escrita*, 30% dos professores advertem para o fato de que “não existe um construtivismo puro” em sala de aula, ou que não existem professores construtivistas, existem apenas atividades construtivistas. Outros 30% referem-se a atividades consideradas construtivistas ao se reportarem a aulas construtivistas. Essa focalização excessiva nas atividades tidas como construtivistas revela um professor apegado a técnicas, a receitas, como se o construtivismo fosse um método a ser aplicado e não uma explicação sobre como o sujeito adquire o conhecimento. Compreende-se, então que 60% dos professores revelam não terem incorporado esses pressupostos teóricos à sua prática, ou tê-lo feito de forma inadequada, como se fosse um método.

Em relação às *pesquisas de E. Ferreira*, 45% dos entrevistados tiveram acesso a essas pesquisas apenas nos cursos de formação continuada, mas só 25% dos entrevistados afirmam considerar esse acesso satisfatório. Em 40% das respostas se verifica que essas pesquisas foram compreendidas como uma metodologia e em 5% como uma verificação do amadurecimento da criança para a escrita. Ao analisar as descobertas de E. Ferreira sobre a aquisição da escrita, 60% dos entrevistados deixam de mencionar o esforço da criança para compreender o que a escrita representa.

Em resumo, a investigação sobre as concepções dos professores a respeito de ensino/aprendizagem nos levou a perceber que há em suas falas indícios de concepções não-construtivistas (ora empiristas, ora inatistas, ora behavioristas) e só às vezes a caminho de se mostrarem construtivistas. O uso freqüente de jargões, repetições de frases ou expressões

muito parecidas, sugerindo algo muito ouvido por eles, nos leva a crer na falta de um estudo aprofundado sobre o assunto.

Os professores também pensam ser real o alardeado insucesso dos alunos em leitura/escrita e atribuem esse insucesso aos próprios alunos, à sua família, ao sistema de ensino que não está sabendo enfrentar os novos problemas que a universalização do acesso à escolarização trouxe. Não conseguem, no entanto, analisar criticamente a sua própria prática e vê-la como parte dessa problemática.

Ao tematizarem sobre o construtivismo, revelam incoerências e incompreensão e declaram a não existência de uma prática apoiada nesses pressupostos teóricos. Falam de atividades construtivistas como se fossem “passos” de um método construtivista, que é, afinal, como eles, em geral, entendem esse referencial.

Finalmente, ao serem abordados sobre aspectos pontuais da pesquisa de Ferreiro, por exemplo, as descobertas da autora sobre a leitura, declaram honestamente seu conhecimento superficial. Essas declarações parecem responder às nossas indagações iniciais sobre a atribuição do insucesso dos alunos às teorias construtivistas e às pesquisas de E. Ferreiro.

6.2. – Apresentação dos Resultados das Observações

Conforme já esclarecemos na Metodologia, realizamos 48 sessões de observação nas escolas escolhidas. Observamos duas aulas em cada sala⁵² sob a responsabilidade dos professores abordados. As sessões de observação foram realizadas antes das entrevistas para que o professor não procurasse pôr em prática, diante de nós, aquilo a que havia se referido na entrevista. Com base num roteiro semi-estruturado, procuramos anotar tudo o que nos pareceu importante para o objetivo da pesquisa.

6.2.1 - 1º Eixo temático: *Organização e uso do espaço da sala de aula e dos materiais escolares*

Buscou-se observar, na prática dos professores nas salas de aulas, indícios denunciadores de sua concepção de ensino/aprendizagem. Na organização do espaço da sala de aula, procurou-se identificar:

⁵² Lembramos que, a princípio, eram 24 professores e salas de aula.

- uma disposição do mobiliário que visasse facilitar o trabalho co-operativo entre os parceiros,
- a liberdade no ir e vir em busca de soluções para a resolução de problemas,
- a criação e não a cópia nos trabalhos expostos,
- nos materiais escritos expostos uma construção em parceria,
- a disponibilidade de materiais escritos, diversos, acessíveis aos alunos.

O quadro a seguir visa à demonstração da realidade encontrada.

Quadro 1– Organização e uso do espaço da sala de aula e dos materiais escolares

Aspectos observados		
Mobiliário	Carteiras	em duplas
		em “U”
		em grupos de quatro
		Enfileiradas
	Mesa da professora	Centralizada
		deslocada na lateral
	Armários do professor	Trancados
Equipamentos, objetos, outros materiais	Estantes	Abertas
	Lousas	Duas
	Quadros de referência: lembretes, bancos de palavras	
	Relógio	em funcionamento
		Parado
	Materiais escritos	livros diversos
		Periódicos
		outros escritos (cartazes)
Acesso dos alunos aos materiais	Acesso livre	
	Acesso permitido, segundo o combinado	
	Acesso proibido aos armários do professor	
Utilização das paredes	Material confeccionado pelo professor	Renovado
		Antigo
	Material confeccionado pelos alunos	Renovado
		Antigo
	Desenhos	criados pelos alunos
		Copiados

Mobiliário

A análise dos dados acima sugere que, pela disposição das carteiras, na maioria das salas exista um trabalho co-operativo, uma vez que estas se encontram agrupadas em 85% delas. Esse trabalho co-operativo, no entanto, raramente foi observado, conforme

analisaremos mais adiante. Além disso, a colocação da mesa da professora deslocada para a lateral em 90% das salas, parece também sugerir que o professor não se coloca no centro e libera o espaço frontal para os alunos nas suas idas à frente, dividindo com eles o espaço cênico e o protagonismo da ação. Esse espaço foi ocupado apenas em três ocasiões (6,25%), nas salas dos Professores D4, K4 e E1. O predomínio de armários trancados em 100% das salas denuncia um acesso não facultado a certos materiais de uso exclusivo do professor e, nesse caso, uma gestão da sala de aula não totalmente compartilhada com os alunos. Essa idéia é reforçada pela presença pouco freqüente (20%) de estantes abertas com material exposto nas prateleiras de forma acessível a todos, especialmente nas escolas com pior desempenho. Não há grandes diferenças no tipo de mobiliário (moderno), no seu estado de conservação (bom) e na sua disposição (em geral, carteiras agrupadas). Apenas em uma das escolas, entre as que apresentam mau desempenho, encontramos mobiliário mal conservado.

Equipamentos, objetos e outros materiais

Há um uso relativamente freqüente (60%) de quadros de referência nas salas visitadas, mas em geral, confeccionados pelos professores. São quadros com os nomes dos alunos, com calendário, alunos faltosos, aniversariantes, bancos de palavras, cartazes com rótulos, diferentes tipos de alfabetos.

Há sempre algum tipo de material escrito disponível. Além dos quadros citados, e das apostilas, o tipo mais freqüente (60%) é o livro de histórias infantis. Na sua grande maioria, são livros de histórias infantis clássicas, adaptadas para crianças, mas sem qualidade literária. Há também livros de histórias da *Bíblia*, sobre a vida dos animais, e outros textos informativos sobre invenções da humanidade, por exemplo. Sempre livros com pouco texto e muitas imagens, e, segundo apuramos, quase sempre adquiridos pelos professores. Nas escolas com pior desempenho, os livros, em geral, encontram-se guardados no armário e foram trazidos pela professora. Nas escolas com desempenho melhor, é mais freqüente que eles se encontrem acessíveis e que haja livros trazidos também pelos alunos.

Sobre a presença de textos de qualidade literária na sala de aula, vale a pena comentar a presença freqüente (20%) de textos de Cecília Meireles e de Vinícius de Moraes em cartazes nas paredes. Nesses cartazes, vêem-se algumas palavras destacadas, sugerindo um trabalho de alfabetização a partir delas e não a exploração das qualidades literárias do texto, ou suas especificidades.

Depois dos livros, o portador de textos mais freqüente (30%) nas salas são as revistas, em geral, utilizadas para recortar palavras, como se pôde ver ao examiná-las. Os gibis, tão do agrado das crianças, são raros. Em uma única sala (Professor E1) pude encontrar material de leitura diversificado e de qualidade. Em nenhuma sala se pôde ver a presença de jornal. Em algumas salas (10%), pudemos ver cartazes com rótulos de produtos e cartazes de campanha de combate ao mosquito da dengue.

Um *material de leitura* também pouco explorado em sala de aula é o relógio. Apenas 20% das salas apresentam esse equipamento funcionando e, mesmo nesses casos, não se fez nenhuma referência a ele nessas sessões de observação.

Diferentes desses textos literários citados acima (Cecília Meireles e Vinícius de Moraes) são os que apareceram em cartazes, confeccionados pelos professores e presentes também em algumas das salas observadas (10%), sem referência aos autores e muito menos aos portadores de onde foram retirados. Seguem-se os textos neles expostos:

- TEXTO 1)** “A letra J”
 O “j” é uma letra
 engraçada e divertida
 com ela escrevo jaca
 jacaré e jabuti
- “já” mais “ca” faz “jaca”
 “já” mais “bu” mais “ti”
 é o nome bonito
 do meu jabuti
- TEXTO 2)** “T”
 Ela vem no tamanduá
 E também na tartaruga
 Está na toca do tatu
 No Titi r até no Thuga
- Tem no tênis, na toalha
 E na túnica da Tina
 Na tomada e no tomate
 E também na tangerina
- TEXTO 3)** “Meu livrinho querido”
 Este livro tão querido
 Que hoje vamos receber
 É um prêmio para todos
 Que aprenderam logo a ler
- Meu livrinho abençoado
 Fonte de luz e saber

Para mim és um tesouro
Pois agora já sei ler

Meu livrinho tão amigo!
Vou guardar-te com carinho
Quero ver-te sempre, sempre
Mesmo quando eu for velhinho

Os dois primeiros textos lembram os textos cartilhescos, embora adotem o formato de poemas. É nítida a intenção de ensinar a correspondência entre sons e letras, de trabalhar as famílias silábicas, no melhor estilo dos métodos. Nesse caso, lê-se para aprender a ler/escrever e a forma pseudo-poética se justifica apenas para que criança memorize a letra ou a família silábica. O terceiro texto parece ter saído das remotas 1^{as} séries em que depois de se ensinar a decifração do “código alfabético” se fazia uma cerimônia para a entrega do “Livro de Leitura”. Primeiro decodificar, depois ler. O acesso aos livros só era mesmo permitido quando se soubesse decifrar e quem decidia isso, lógico, era o professor.

Nas séries mais avançadas, 3^{as} e 4^{as}, de escolas bem classificadas, foi possível ver, de forma esporádica (Professores G3 e D4), o uso de outros equipamentos como vídeo e retroprojektor. E ouvir, apenas numa das classes, de 3^a série (Professor G3), a referência ao uso dos computadores em pesquisas.

Acesso dos alunos ao material escrito

Há sempre certa preocupação, por parte dos professores, com a circulação dos alunos pela sala em direção às carteiras dos colegas e para usar determinados materiais, como, por exemplo, o dicionário ou livrinhos de histórias. Os alunos devem sempre pedir autorização para a professora. No caso do dicionário, em geral, em 70% das salas, não há exemplares para todos. Nas salas onde os livros ficam trancados no armário (60%), fica muito clara a proibição, ou pelo menos o acesso controlado dos alunos a eles. Numa das escolas com mau desempenho, um aluno da 1^a série informou que só a partir da 2^a série é que eles podiam tirar livros da Biblioteca da escola, que, aliás, funcionava em condições bem precárias, segundo pudemos verificar. O acesso é mais facilitado nas escolas com melhor desempenho, como já afirmamos.

Utilização das paredes

O estímulo à cópia ficou evidente na presença de desenhos copiados pelas crianças (80%), de personagens de histórias em quadrinhos, como a Mônica e o Cebolinha e

personagens de desenhos japoneses da TV. Há, nas paredes, forte presença de material confeccionado pelos professores em E.V.A. ou revestidos de *contact* para durarem bastante. A aparência desses materiais sugere que a renovação não é freqüente, tanto em relação ao material feito pelos professores como em relação àqueles feitos pelos alunos. O tipo de material e o modo de utilização das paredes é muito parecido em todas as escolas e em todas as salas, assim como a tendência à cópia. Entre os professores das salas observadas, pudemos ver, com mais freqüência, nas 1^{as} séries, material de escrita coletiva exposto (Professores E1, I1 e R1). Os professores dessas séries também revelam uma preocupação maior com a utilização das paredes com cartazes e desenhos.

Em resumo

A ausência de trabalho co-operativo no uso do espaço e na confecção do material, a oferta escassa e pouco diversificada de material escrito, o controle rígido do professor sobre a circulação dos alunos e sobre o acesso aos materiais, não parece configurar uma postura construtivista, em relação aos aspectos aqui observados.

6.2.2. - 2º eixo temático: *Gestão da sala de aula*

Quadro 2– Gestão da sala de aula

Aspectos observados	
Tempo da aula	Módulos de no mínimo 50 min. organizados por disciplinas com calendário fixo
Metodologia	De projetos e de resolução de problemas com a construção de um produto no final
	Outra
Trabalho dos alunos	Co-operativo
	Individual
Flexibilidade do professor diante de problemas	
Objetivos compartilhados	Sim
	Não
Organização de grupos de alunos	Sempre os mesmos, critérios pouco claros para o agrupamento dos alunos
Atividades	Atividades da apostila
	Atividades organizadas pelo professor
	Iguais para todos
	Diferentes para atender as necessidades dos alunos
Materiais	Apostila e caderno
	Outros materiais
Espaço para questões extraordinárias	

Tempo da aula

No eixo temático *Gestão da sala de aula*, mais uma vez, buscou-se, ao analisar as ocorrências, encontrar indícios da concepção que embasaria a prática dos professores nas aulas observadas. Como já relatamos, na Metodologia, antes de iniciar as sessões de observação, procuramos nos informar sobre os horários em que os professores estariam trabalhando Língua Portuguesa. Em várias escolas fomos informados de que a Língua Portuguesa era trabalhada de forma interdisciplinar, sem um horário específico. Quando, no entanto, iniciamos a observação, ao chegar à sala, em algumas escolas, fomos informados que a aula já tinha sido dada ou que seria depois do intervalo. Percebemos que o discurso não correspondia à realidade e que as aulas ocorriam de fato em horários previstos e organizados num calendário, em todas as escolas. Entretanto, podiam ser mudadas, segundo pudemos observar, quando houvesse necessidade de realizar uma tarefa específica como, por exemplo, uma revisão para a prova do dia seguinte. O trabalho realizado é, segundo se pôde ver, compartimentado em disciplinas, limitadas a horários específicos, em todas as escolas e classes.

Nas séries iniciais, 1ª e 2ª, as aulas do dia começavam invariavelmente com a escrita do cabeçalho, da data e da agenda de trabalhos do dia. Esse ritual só não foi observado quando a aula de Língua Portuguesa não era a primeira do dia. A professora escreve com a ajuda dos alunos na lousa e, depois, eles copiam no caderno. Os alunos seguem essa atividade, visivelmente entediados. A observação de “passos” que se repetem da mesma forma em todas as salas faz lembrar o ritualismo dos métodos. Nas demais séries, não se realiza o mesmo trabalho com a escrita do cabeçalho, mas também se organiza a agenda do dia, define-se o ajudante do professor, verifica-se quem faltou de forma bastante homogênea.

Metodologia utilizada pelos professores

Em 50% das aulas observadas, as atividades previstas eram atividades definidas pela apostila e, para a sua aplicação, o professor seguia a orientação dos autores do material, em relação à metodologia a ser empregada.⁵³ Nos outros 50% das aulas observadas, encontramos atividades propostas pelos professores, mas não organizadas em função de necessidades específicas de alunos ou grupos de alunos, em particular. Eram exercícios em folhas mimeografadas ou copiadas em Xerox, e distribuídas para a sala toda. Nas séries iniciais

⁵³ Os professores da rede municipal recebem instruções em cursos oferecidos pelos editores do material e os alunos são periodicamente avaliados por meio de provas escritas também organizadas por eles.

(Professores O1, A1, L2), folhas com questões voltadas para o domínio da base alfabética (segmentação de palavras, cruzadinhas com banco de palavras, exercícios para nomear figuras, para completar, para ligar, ditado geométrico, etc.). Nas salas de 3ª e 4ª séries (Professores N4, M3 e C3), as folhas de atividades trabalhavam conteúdos gramaticais como flexão de verbos e classificação morfológica das palavras. Em duas aulas de 1ª série (Professores R1 e I1), isto é, em 4,16% das aulas observadas, pudemos ver também atividades de escrita, com o uso de alfabeto móvel, com a participação muito interessada de todos. Houve outros três momentos de trabalhos em grupo observados, duas aulas numa 3ª série (Professor G3) e outra numa 4ª série (Professor D4), apenas 6, 25% de ocorrências. Em duas escolas (33%) havia projetos sendo desenvolvidos (numa delas, sobre leitura e escrita de diferentes gêneros textuais, em outra, sobre a preservação ambiental), mas só numa ocasião (2,08%), numa das escolas, foi possível observar uma atividade relacionada ao projeto. Assim sendo, não podemos dizer, pelas aulas observadas, que a metodologia fosse, nas escolas visitadas, a de projetos e de resolução de problemas ou com trabalho cooperativo em grupos produtivos.

Atividades

- **Atividades de leitura**

Entre as atividades de leitura desenvolvidas pelos professores, nas aulas observadas, encontram-se: leitura diária feita pelo professor para os alunos; leitura compartilhada de textos e atividades da apostila; leitura individual de livrinhos de história ou de revistas; leitura extra-classe de textos narrativos para preenchimento de ficha de leitura, realização de prova ou simples debate; projeto de leitura comparativa de textos narrativos de autoras diferentes.

A leitura diária, feita pelo professor para os alunos, no início da aula de Língua Portuguesa, foi observada em todas as escolas e em quase todas as salas (79,19%), sendo que nas 3ªs e 4ªs séries sua ocorrência foi menos freqüente, provavelmente em razão da maior autonomia dos alunos. A escolha dos textos pelo professor recaiu sempre sobre textos narrativos curtos. Numa única 4ª série (4,16%), observou-se a leitura feita e escolhida pelos alunos (Professor K4). Depois dessa leitura diária, em algumas salas (Professores R1, S2, L2, O1), seguia-se um breve comentário do professor e dos alunos (16,66%). Tanto no momento da leitura, quanto no momento dos comentários, observou-se um claro desinteresse da parte dos alunos. Talvez esse desinteresse pudesse ser explicado pelo caráter rotineiro da atividade, pela escolha dos textos feita sempre pelo professor ou pela falta de um sentido claro para a leitura. O objetivo dos professores parecia ser o de familiarizar os alunos com a leitura, dando

demonstrações de atividade leitora. O professor julgou os textos agradáveis ou com mensagens úteis, mas não levou em conta o ponto de vista da criança ao manter o poder de escolha sempre com o professor. Do ponto de vista do gênero textual, não parecia haver também um planejamento e uma abordagem adequados. Finalmente, sua realização, rotineira e burocrática, sem um evidente “para quê”, contribuiu também, com certeza, para o desinteresse demonstrado pelos alunos. Observa-se no desenvolvimento dessa atividade, uma ação excessivamente centralizada no professor, colaborando pouco para o desenvolvimento da autonomia do aluno. Teriam os professores, nesse caso, levado em conta os conhecimentos prévios e as necessidades dos seus alunos no planejamento da atividade? Ou teriam agido por inércia pondo em prática uma recomendação supostamente apoiada no “construtivismo”?

A leitura compartilhada de textos e atividades da apostila foi observada também em todas as escolas e séries, mas teve uma ocorrência mais freqüente nas séries iniciais das escolas com pior desempenho, EMEFs “D”, “E” e “F”, onde o recurso às atividades da apostila mostrou-se mais constante. Nessas escolas, o professor parecia seguir mais de perto a apostila e planejar menos atividades alternativas. Mesmo quando os textos eram estranhos ao universo das crianças de periferia, como foi o caso de aulas de ciências sobre crustáceos, anêmonas e esponjas, pouco se comentou a respeito deles e não se buscou contextualizá-los. Depois da leitura de uma fábula, em que se confrontava a vida no campo com a vida na cidade, alguns alunos de 2ª série, da EMEF “D”, quiseram contar que moravam num sítio e o Professor L2 mostrou-se muito admirado, dizendo que não sabia. Estávamos em meados do 2º semestre e o professor não conhecia a realidade de seus alunos. Ao mesmo tempo, textos de filosofia e de artes foram considerados inadequados para esse público (crianças das escolas de periferia) e descartados. Porém, quando perguntei a uma criança se ela tinha visto aqueles textos, ela me disse que o professor não trabalhava aqueles assuntos, mas que ela os lia de vez em quando em casa.

Com base em que critérios e com que objetivos agem os professores? Desconhecer a realidade dos alunos, seguir a apostila sem reflexão, deixar de problematizar os textos trabalhados, não permitir o confronto com conhecimentos ainda não tematizados, seriam atitudes apoiadas numa concepção “construtivista”?

Outra prática comum é a leitura de livrinhos curtos ou de revistas disponíveis na sala, mas nem sempre ao alcance dos alunos. Essa atividade era realizada sempre que o professor permitia, depois de alguns alunos terem terminado os exercícios da apostila, e enquanto se aguardava que os outros terminassem para se fazer a correção coletiva. Embora comum, essa atividade não foi observada em todas as escolas e classes. Foi vista com mais freqüência nas

séries iniciais das escolas bem classificadas, como as EMEFs “A” e “B”, que contavam com uma biblioteca de sala. Nas séries mais avançadas, quase não pudemos ver esse canto de leitura, o mesmo ocorrendo nas escolas mais pobres, EMEFs “E” e “F”. Na EMEF “D”, uma das mal classificadas, no entanto, encontramos biblioteca de sala para as séries iniciais e ali também pudemos observar essa prática de leitura, apesar do controle mais rigoroso dos professores sobre os alunos e sobre o material. Nessas escolas é mais freqüente que os livros estejam trancados no armário e, em alguns casos, se encontrem com aparência de novos. Apesar disso, pudemos observar que nesse contexto o interesse dos alunos pelos livrinhos era maior. De um modo geral, em todas as escolas, os livros de histórias da biblioteca de sala não eram trocados periodicamente, talvez por isso, os alunos demonstrassem pouco entusiasmo por eles. A oferta de material escrito diversificado estaria sendo atendida quando se privilegiam os textos narrativos adaptados para crianças? Quando são sempre os mesmos durante o ano todo?

Em algumas salas (8,33%) de 3^{as} e 4^{as} séries, fomos informados da ocorrência de leituras extra-classe planejadas com vistas à avaliação mediante preenchimento de fichas de leitura (Professor N4) e realização de provas (Professor D4). Numa das aulas, o professor N4 desenvolvia com os alunos o preenchimento de fichas de leitura, após a leitura semanal. Essa atividade semanal exigia, entre os vários itens a serem preenchidos, o resumo da história. No exame das fichas preenchidas pelos alunos, pôde-se ver que esse tipo de texto era produzido por eles de modos diferentes e inadequados, demonstrando a inexistência de um trabalho anterior (e posterior) sobre a sua construção. Na 3^a série do Professor J3, observamos a realização de um debate com a participação intensa dos alunos depois de terminada a leitura de um mesmo livro pela classe toda. E com o Professor G3, numa outra 3^a série, a realização de um projeto de leitura comparativa de textos narrativos de duas autoras diferentes com a realização de quatro desafios, ao final, pelos grupos de alunos envolvidos. Temos aqui, mais uma vez, o predomínio da leitura dos textos narrativos e, nos casos dos professores N4 e D4, leituras marcadas como atividades escolarizadas.

Houve apenas uma oportunidade de acompanhar uma visita dos alunos à biblioteca. Aconteceu na visita semanal de uma das classes observadas à biblioteca da escola EMEF “C”, escola com bom desempenho nas provas oficiais. As crianças trocaram os livrinhos já lidos por outros e, depois, sentaram-se nas mesinhas para examiná-los em conjunto e iniciar a leitura. Circulando pelas mesinhas, a pesquisadora encontrou um menino de 11 anos, aluno daquela classe de 2^a série, que confessou que não sabia ler, apesar de todo o esforço que fazia, a ponto

de sentir dor na boca e nas bochechas. Como é possível doer a boca se a leitura é uma tarefa para os olhos e o cérebro? Seria o esforço de converter letras em sons e não em significado?

- **Atividades de produção de textos**

As atividades de produção de textos observadas foram em geral: propostas da apostila, reescritas de textos conhecidos pelos alunos (contos ou fábulas clássicas) ou, então, temas livres. Quase sempre produção de *textos narrativos* num evidente predomínio desse gênero nas atividades escolares.

A opção por esses *temas livres* (Professor N4, D4 e G3) dava a impressão de que a atividade era um “quebra-galho”, decorrente da falta de planejamento da aula. Num desses casos (Professor G3), foram apresentadas sugestões em relação ao formato do texto (poesia, receita, letra de rap, texto narrativo). Os alunos ficavam livres em relação à escolha do tipo de texto e em relação ao assunto.

Alguns professores (12,5%) mostraram portfólios dos alunos com suas produções escritas; chamava a atenção, nesse material, a ausência de um trabalho de revisão dos textos escritos, dada a presença de todo tipo de problemas nos textos.

Em quase todas as situações de produção de textos (80%), a atividade foi realizada individualmente.

Pudemos observar duas aulas de revisão de textos produzidos pelos alunos. Numa delas, o professor (L2) selecionou os três melhores textos e os comentou, destacando os pontos que ele considerou positivos, sem que os alunos prestassem muita atenção, principalmente os que não haviam sido selecionados. Entre os textos selecionados estavam dois que não tinham atendido a proposta: criar um final diferente para o conto dos *Três porquinhos*. Na aula do outro professor (D4), a correção de um dos textos, com problemas escolhidos pelo professor para a ocasião, foi feita de forma coletiva com o auxílio do retroprojeto, com a participação intensa da classe e boas intervenções do professor sobre coerência e coesão do texto.

As atividades realizadas durante as nossas observações mostraram-se quase sempre (em 95% dos casos) como atividades escolarizadas, com o fim único de levar o aluno a aprender textos muito utilizados na escola, mas pouco presentes na vida desses alunos na comunidade. Tratava-se apenas de exercícios para aprender a ler/escrever com vistas à aprovação dos alunos ao final do ano. Atividades previstas na apostila, ou determinadas pelo professor sem nenhuma outra justificativa com relação à realidade dos alunos, seus conhecimentos prévios ou suas necessidades, de modo a torná-las significativas.

Lamentavelmente, nas escolas de periferia, onde a clientela tem menos acesso à cultura escrita, é que mais se observou essa falta de sentido das atividades, do ponto de vista dos alunos. A resposta dos alunos era o desinteresse evidente na indisciplina e na falta de envolvimento no que era proposto pelo professor.

Objetivos compartilhados

Foram bem escassos (20% de ocorrências) os momentos em que observamos os professores compartilharem os objetivos a serem atingidos com a atividade proposta. Tais ocorrências foram observadas nas escolas com melhor desempenho e nas salas de 3ª e 4ª séries (Professor J3, G3, D4 e K4). Essa tendência denota também certo desinteresse do professor em envolver os alunos numa proposta de trabalho e de dividir com eles a gestão desse trabalho.

Materiais utilizados

Em 50% das situações, os materiais utilizados eram caderno e apostila. Em outras 50% das situações, pudemos observar o uso de outros materiais como as folhas de atividades, o alfabeto móvel, os livrinhos de história da biblioteca da sala, e um teatrinho de fantoches.

Em duas das aulas observadas, houve a construção de material escrito pelos alunos para exposição em sala de aula. Os alunos escreveram, em um caso, um trecho da música do Lobo Mau, no outro caso, uma frase para a campanha escolar de preservação do meio ambiente.

Trabalho dos alunos

A distribuição das carteiras na sala de aula, agrupadas em 85% dos casos, sugeria a existência de um trabalho co-operativo que, afinal, raramente encontramos (12,5% de ocorrências). Apesar de reunidos, quase sempre em duplas, não trocavam idéias sobre o trabalho e quando o faziam eram muitas vezes advertidos pelo professor em razão da agitação da sala e mesmo porque se queria que eles fizessem o trabalho, individualmente. Sobre os agrupamentos, não se pôde perceber que a sua razão de ser fosse o fato de os “parceiros” estarem em níveis de dificuldades próximos, mas pudemos ouvir, em algumas ocasiões, os professores afirmarem que determinada dupla não podia ficar junto porque conversava muito.

Tanto a distribuição das carteiras como os agrupamentos em duplas assumiam, até onde pudemos perceber, apenas um caráter de modismo, de adoção aparente de uma concepção de ensino/aprendizagem.

Flexibilidade do professor

Uma vez determinada a agenda de trabalhos do dia, esta era seguida à risca, mesmo quando os alunos davam tal sinal de cansaço e desinteresse, tornando os resultados obtidos absolutamente comprometidos. Houve raras situações (10%) em que o professor demonstrou-se flexível em relação ao que havia planejado e mudou o que havia previsto, interrompendo a atividade para prosseguir no dia seguinte, avaliando as dificuldades encontradas de forma coletiva, lendo uma história para eles ou permitindo que eles lessem algo.

Espaço para questões extraordinárias

Em nenhuma ocasião, durante as nossas observações, os professores abriram espaço para tratar de questões extraordinárias, surgidas de forma imprevista. Houve, em certo dia, um incêndio numa usina de açúcar e álcool das imediações. Nesse local, trabalhavam vários dos pais das crianças e naquele horário esses pais se encontravam lá. Embora as crianças estivessem muito agitadas e quisessem comentar o ocorrido, a aula prosseguiu sem que nada fosse dito ou sem que se aproveitasse o assunto para exploração nas atividades daquela aula.

Em resumo

O mais freqüente nessas aulas, do ponto de vista da gestão da sala de aula, foi mesmo a realização de um trabalho burocrático. O que se viu foram conteúdos compartimentados, na sequência da apostila, em que não se levava em conta os conhecimentos prévios dos alunos, sem atividades nem materiais diversificados, sem agrupamentos produtivos (até onde pudemos avaliar), com perguntas rotineiras respondidas de forma mecânica pelos alunos, com propostas nada significativas, especialmente para os alunos mais pobres. Em relação a alunos pobres e conhecimentos prévios, não poderíamos deixar de mencionar o fato de que nas escolas de periferia, conteúdos de filosofia e de história da arte, incluídos na apostila, não são trabalhados por serem considerados inadequados e desinteressantes para aquelas crianças. Porém, quando perguntei a uma criança se ela tinha visto aqueles textos, ela me disse

que o professor não trabalhava aqueles assuntos, mas que ela os lia de vez em quando em casa.

6.2.3 - 3º eixo temático: *Práticas de leitura e de escrita*

Ao analisar as práticas de ensino/aprendizagem de leitura/escrita observadas, procuramos identificar as concepções dos professores sobre aquisição da escrita.

Buscamos observar:

- as ações do professor e
- as ações dos alunos sobre o objeto do conhecimento.

O quadro abaixo representa a realidade encontrada.

Quadro 3 – Práticas de leitura e de escrita

Aspectos observados	
Ação do professor	Conhece o nível de conhecimentos dos alunos sobre a escrita
	Classifica os alunos segundo os níveis de escrita, mas não planeja intervenções, nem atividades diversificadas
	Privilegia o trabalho individual com poucas trocas
	Segue a apostila
	Raramente questiona os alunos e procura apresentar desafios
	Raramente trabalha a partir dos textos dos alunos
Ação dos alunos	Atuam individualmente com poucas oportunidades de trocas
	Reagem com indisciplina diante do que lhes é proposto
	Atuam de forma co-operativa em atividades com o alfabeto móvel, de escrita coletiva ou em grupos, em dramatizações com fantoches
	Manifestam desinteresse durante a leitura do professor
	Lêem depois que terminam as atividades, se o professor autoriza
	Pedem ajuda só para a professora
Para que serve a escrita	Perguntam pouco
	Raramente lêem/escrivem para concretizar o produto final de um projeto
	Raramente lêem/escrivem para solucionar problemas reais do trabalho
	Lêem/escrivem eventualmente para fazer um convite, combinar um programa ou agradecer por algo

A ação dos professores

Os professores demonstram utilizar-se dos níveis de escrita observados por E. Ferreira em suas pesquisas apenas como instrumento classificatório. Servem-se da denominação dos níveis (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético) como rótulos para os seus alunos. Como já apontamos anteriormente, agrupam os alunos em duplas, mas não providenciam atividades diferenciadas de acordo com os conhecimentos que seus alunos possuem nem fazem intervenções, propondo desafios. Vêm-se alunos que não conseguem realizar as atividades propostas e que são ignorados pelo professor (L2, E1, F2, S2, T3, U4, H4, M3, O1, D4, N4). Em caso de alunos com necessidades especiais, a situação é ainda pior,

recebem uma atenção mais específica apenas nos dias em que há o professor de apoio. Isso foi observado em escolas com desempenho bom ou ruim⁵⁴. Os professores revelam grande preocupação com o conteúdo a ser cumprido e, talvez por isso, considerem que os alunos que não acompanham o andamento da classe devem ser trabalhados pelo professor de apoio, pelo GEI ou pelo psicopedagogo (H4, M3, E1, L2). O que diremos, então, do trabalho a ser feito na perspectiva da progressão continuada?

Contrariando o que apresentou Ferreiro em suas pesquisas, muitos professores ainda insistem na correspondência fonema/grafema, na construção de palavras descontextualizadas em atividades prescritas pelo método fônico (Professores A1, L2, F2, M3, N4, U4, R1, G3) ou nas costumeiras *listas de palavras*, *cruzadinhas* e outras atividades do gênero (33% de ocorrências). Isso pode ser visto tanto nas escolas bem classificadas como nas mal classificadas.

Três dos cinco professores de 1ª série observados iniciaram as aulas de Língua Portuguesa pela apresentação das letras, no alfabeto que é ditado ao professor e escrito na lousa em letras de imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas, e depois copiadas pelos alunos (Professores R1, O1, A1). Tudo igual para todos. Presenciamos um trabalho de escrita incidindo apenas sobre a escrita de palavras em exercícios para completar, nomear, ligar, cruzadinhas, escrita de frases. Apenas nas aulas dos Professores E1 e I1 (8,33%) é que pudemos presenciar uma prática diferente, focalizando tanto o trabalho com a escrita de palavras como a escrita de textos reais: escrita de frase para a campanha de preservação ambiental da escola, carta-convite e carta-agradecimento numa situação real de uso (Professor I1), e re-escrita do conto *Chapeuzinho Vermelho* para a dramatização com fantoches (Professor E1).

Os professores das escolas com pior desempenho (EMEFs “D”, “E”, “F”) não confiam em expor o aluno a todo o tipo de material escrito e usam apenas aqueles adaptados à idade, série ou realidade social da criança, como pudemos observar em relação aos textos de filosofia e de artes. Mas também abordam assuntos distanciados da realidade conhecida pelos alunos sem fazer nenhuma problematização nem um esforço de contextualização, como vimos na aula de ciências do Professor L2. Privilegiam os textos narrativos e deixam de explorar os diferentes gêneros textuais, e de trabalhá-los de forma consistente. Trabalham muito mais a partir dos textos da apostila e pouco sobre os textos produzidos pelos alunos (Professores E1,

⁵⁴ Sempre segundo a Prova Brasil.

I1, D4), deixando de construir um material que considere os conhecimentos prévios dos seus alunos e as suas necessidades específicas.

Seguem uma rotina que vai desde a escrita do cabeçalho na lousa, do mesmo jeito todos os dias, à escrita da agenda do dia, da confecção dos mesmos cartazes com os mesmos assuntos, tanto nas escolas bem classificadas como nas mal classificadas. Percebe-se em quase todas as classes um “modo de fazer” bastante homogêneo, na certa, vestígios do apreço dos professores pelos métodos. Privilegiam o livro e deixam de considerar outros portadores de textos e suas especificidades. Controlam (ou tentam controlar) o acesso e as ações de seus alunos sobre o material escrito, escolhendo o que consideram mais adequado à realidade deles, de acordo com o seu ponto de vista.

Os professores também não levam em conta as descobertas de Ferreiro sobre a *leitura* ao desconsiderar o trabalho com estratégias, utilização de apoios e observação de indícios, antecipações e inferências. Não foi possível observar nenhuma intervenção dos professores em relação às referidas estratégias de leitura.

Apenas em uma 2ª série, duas 3ªs séries e em duas salas de 4ª série encontramos atividades de leitura extra-classe, planejadas pelos professores, com diferentes enfoques (20%). Na 2ª série, a leitura de livrinhos de história, retirados da biblioteca semanalmente, era uma espécie de lazer, sem cobranças. Numa das 3ªs séries, os alunos leram os livros de Ruth Rocha e Ana Maria Machado para apresentar um estudo comparativo sobre as idéias dessas autoras (Professor G3). Na outra 3ª série, observamos um debate sobre a leitura, já realizada pelos alunos, de *O menino do dedo verde*, de Maurice Druon (Professor J3).

Numa das salas de 4ª série, os alunos deveriam ler livros de histórias, à sua escolha, para preencher fichas de leitura, avaliadas com notas. Em outra, além da leitura diária, em classe, feita de forma compartilhada, vimos a leitura para pesquisa de assuntos determinados pela apostila, com vistas à apresentação dos resultados para a sala.

A ação dos alunos

Os alunos, por sua vez, atuam quase sempre individualmente, perdendo a possibilidade do confronto de idéias e do trabalho cooperativo. Exceção feita às aulas do Professor I1, R1 e G3 (10,9%) ambos de escolas com bom desempenho. Mostraram-se envolvidos, quando expostos a outras estratégias como a escrita com o alfabeto móvel em grupos produtivos (Professor I1 e R1), a produção de textos em pequenos grupos ou coletivamente, as dramatizações com fantoches e a correção coletiva de textos. Acostumados ao comando do

professor, deixam, muitas vezes, de mostrar-se autônomos, procurando por si mesmos a solução dos problemas. Preferem perguntar ao professor e deixam de ir ao dicionário, recorrer ao banco de palavras, ao texto da apostila, enfim, de utilizar os outros recursos que estão à sua disposição. Passam pelos textos quase sem questioná-los, talvez porque se satisfaçam em apenas decodificá-los. Reagem com indiferença e indisciplina diante de atividades de leitura/escrita sem um necessário “para quê”. Mostraram-se, por outro lado, envolvidos quando tiveram que escrever frases para a campanha de preservação ambiental da escola (Professor I1). E também quando escreveram para os alunos de outra escola para combinar um passeio e depois para agradecer a companhia (Professor I1). Quase sempre demonstraram prazer na leitura dos livrinhos da biblioteca da classe, apesar de serem já bem conhecidos. Mas, em algumas escolas (33%), só a partir da 2ª série é que as crianças podem ir à biblioteca e nem sempre há biblioteca nas escolas. Apreciam muito os gibis, como se viu na sala em que estavam à disposição, mas esses raramente foram vistos.

Para que serve a escrita

Em contato apenas com atividades escolarizadas, deixam de ver a escrita na sua função social para além dos muros escolares. Foram muito raras as ocorrências de práticas de leitura/escrita voltadas para situações reais, como ocorreu na escrita das frases para a campanha da escola, na comunidade, e na correspondência com os alunos de outra escola. A utilização da metodologia de projetos com a necessidade real de resolução de problemas para a construção de um produto final, com envolvimento dos alunos na escolha do projeto e do produto, embora conhecida pelos professores (como podemos ver nas ocorrências citadas) deixa de ser empregada, dificultando a obtenção de melhores resultados.

Em resumo

Em relação às práticas de leitura/escrita, observadas nas salas de aula, não podemos dizer que se apóiam nas teorias construtivistas ou nas descobertas de Ferreiro. Os alunos são classificados segundo os níveis de escrita, mas não pudemos ver intervenções junto aos alunos de acordo com essas constatações. A ação dos alunos raramente se dá de forma cooperativa, apesar de que estejam quase sempre em duplas. Fazem poucas perguntas e, em geral, solicitam a ajuda apenas do professor. Revelam pouca autonomia, deixando de utilizar outros

recursos além do professor. Há também poucas demonstrações de “para quê” serve a escrita, pois as atividades são, quase sempre exercícios para aprender a ler/escrever

6.2.4 - 4º eixo temático: *Relações interpessoais*

A observação das relações interpessoais no espaço da sala de aula pareceu-nos de fundamental importância para:

- determinar também a concepção dos professores sobre ensino/aprendizagem,
- saber como se dá a construção do conhecimento no interjogo das relações e das interações verbais entre todos: o professor e seus alunos e os alunos entre si.

O Quadro a seguir apresenta o que pudemos surpreender sobre as interações pessoais em nossas observações.

Quadro 4 – Relações Interpessoais

O “clima” de sala de aula	Situações
	Amistoso e tranqüilo
	Conturbado e tenso (desorganização, indisciplina, ameaças, ofensas)
	De desinteresse (dos alunos) De indiferença (do professor)
Atitudes do professor que favorecem a participação de todos	Incentiva a autonomia e infunde confiança
	Ouve os alunos e leva em conta o que eles falam
	Mostra-se paciente
	Estabelece o confronto e alimenta a discussão
Interação verbal entre todos	O professor grita, faz ameaças ou age como se não houvesse problema
	Os alunos se agriem, deixam de responder ao que é proposto
	O professor incentiva a participação de todos, informa, questiona, suspende a solução imediata fazendo pensar
	O professor demonstra preconceito
	As trocas verbais num trabalho cooperativo não são estimuladas
	O professor é o informante privilegiado
	O aluno fala e ninguém ouve
As intervenções dos professores	O professor escreve elogios no caderno
	Não há atividades diversificadas para os diferentes níveis de conhecimento
	Organizam o trabalho permitindo as trocas e os confrontos
	Questionam os alunos, propondo desafios

Desses aspectos observados nas relações interpessoais na sala de aula, os que mais chamaram a atenção foram os relativos ao desinteresse, à indisciplina, à agressividade dos alunos, ao lado do preconceito dos professores em relação a eles e certa desistência do professor, traduzida pela indiferença e, talvez, por sua opção por um ensino burocrático. Foi

bem visível também a diferença no relacionamento de alunos e professores das escolas de periferia e os das escolas centrais. Foi nas escolas de periferia (50% do universo observado) que se observou com maior frequência a indisciplina, o desinteresse, a agressividade dos alunos, acompanhada do cansaço, indiferença, e preconceito da parte dos professores. Foi também nessas escolas que encontramos as práticas mais tradicionais, sinais de falta de planejamento das atividades realizadas, oferta reduzida de materiais escritos diversos, ausência de biblioteca ou problemas na sua utilização. Entre os professores dessas escolas de periferia, poucos são os efetivos e há grande rotatividade entre os que ali atuam.

Nessas escolas, ouvimos, com frequência, dos professores, frases como: “Nossa, que vergonha, andando descalço pela sala! Não tem mesmo educação!” Ou então: “Já que você não faz nada mesmo, vai varrer a sala e limpar as carteiras...” Ou ainda: “Ih, as mães deles não ligam... não cuidam da lição, não procuram saber como eles estão...” Também vimos professores tristes, pálidos, trabalhando em várias escolas, ausentes por motivo de saúde. A impressão que fica é que os que mais precisam são os que menos têm.

Mas mesmo em escolas bem conceituadas, os questionamentos dos professores, especialmente nas séries iniciais, são muitas vezes mecânicos. O Professor A1, enquanto escreve o cabeçalho costumeiro na lousa, vai questionando os seus alunos, todos os dias da mesma forma:

Professor: “Que letra é essa?”

Alunos: “D”

Professor: E essa?”

Alunos: “A”

Professor: “D+A dá...”

Alunos: “DA”

Professor: Quantas vezes eu abri a boca?”

Alunos: “Fun-da-men-tal...Quatro”

(Isso, aliás, aconteceu também em quase todas as 1^{as} séries.)

Na mesma escola, bem conceituada, evitava-se o conflito diante de algo novo, ainda não tematizado. O Professor C3 que em todas as sessões em sua classe trabalhava conteúdos gramaticais (sobre classes de palavras: identificação, classificação e flexão de verbos) em folhas copiadas em Xerox, só selecionou verbos regulares, os tempos básicos (presente, passado e futuro), evitou as formas compostas comuns na língua falada, não deixou perceber a existência de vários tipos de passado e de futuro. As folhas, é claro, traziam apenas os verbos, descontextualizados das frases e textos.

Na aula de ciências, de uma, já mencionada, 2ª série de uma escola da periferia, ninguém perguntou o que eram *artrópodes* (que o Professor L2 insistia em pronunciar *antrópodes*) nem *orifícios*, ou *tentáculos*. E o único recurso utilizado pelo professor foi mesmo a apostila, na leitura e na resolução de exercícios, individualmente. Nenhum tipo de troca nem entre os alunos e nem com o professor. Durante essa aula, o aluno “L”, apontado pelo professor como “problema”, passeava pela sala. Depois de algum tempo, o professor apenas o recolocou no seu lugar, numa carteira separada, sozinho, na frente da sala, e recomendou que ele fizesse uma lição bem bonita. A camiseta de “L” apresentava a seguinte frase em inglês: “*Play to win*”⁵⁵; ironia do destino?

Na sala de 1ª série, nessa mesma escola, à menina que não conseguia fazer a atividade, foi recomendado que varresse a classe e limpasse as carteiras. Aliviada, ela pegou a vassoura, muito maior do que ela, e com espantosa destreza e um enorme prazer, varreu tudo bem direitinho. E limpando as carteiras com muito capricho, reclamava do desmazelo dos colegas. Depois disso, o professor permitiu que eles lessem os livrinhos, em ótimo estado de conservação, retirados do armário trancado. Eles se concentraram na leitura decifrada com enorme custo e sem entender nada ao final da frase. Mesmo assim, alguns que se consideraram em condições, pediram para ler na frente, mas o professor não deixou. Disse que eles ainda não estavam prontos.

O Professor T3, de uma 3ª série também na periferia, na falta de um retroprojektor providenciou o texto, a ser corrigido coletivamente, escrito numa folha de papel pardo. Do fundo da classe não se podia lê-lo. Ele questionava os alunos, tentando envolvê-los na correção. Os alunos entregavam-se à maior algazarra em que se viam insultos, agressões físicas e perseguições, ao lado de conversas tranquilas sobre o *rap do Capitão Nascimento*, do filme *Tropa de Elite*. O Professor T3 discutia as poucas sugestões de correção que apareciam e, aos poucos, ia reescrevendo o texto na lousa. O texto todo corrigido, praticamente sem nenhuma participação, devia, então, ser copiado pelos alunos. O professor se esforçou, sabia que aquela era uma boa forma de corrigir um texto, providenciou os recursos de que dispunha, mas não se deu conta que a atividade proposta não fazia o menor sentido para aqueles alunos. A atividade de corrigir o texto era apenas mais uma das tarefas escolares para aprender a ler/escrever.

Experiências diferentes ocorreram em três outras escolas, todas bem localizadas em bairros mais favorecidos.

⁵⁵ Poderíamos traduzir *play to win* como “jogar para vencer”.

Numa delas, o professor I1, da 1ª série perguntou aos alunos se eles não achavam que seria educado escrever à turma com quem fizeram um passeio, agradecendo. Como eles concordassem, começaram a tarefa. O professor pergunta sobre a escrita das palavras, sobre o que devem escrever, sobre as especificidades do texto, chama a atenção para a pontuação e parágrafos. Demonstra os procedimentos do escritor, alternando momentos de escrita e de leitura, fazendo um rascunho antes do texto definitivo. A atividade atendeu a diferentes aspectos: não é um texto apenas para aprender a escrever, tem uma finalidade real, voltada para uma necessidade real e resolve problemas reais. O texto destina-se a um leitor real. O professor envolveu a todos na superação das dificuldades, fazendo-os participar sem constrangimento, não atuou de forma autoritária, demonstrou confiança nos seus alunos. Além disso, deu demonstrações do comportamento de escritor ao pensar junto com eles para escrever, ao escrever, reler e corrigir, e ao fazer o rascunho antes do texto definitivo. Havia já, entre os alunos, a compreensão de para que serve uma *carta* e o conhecimento do gênero *carta*. Alguns alunos escreveram a carta em letra de forma, outros em letra cursiva.

Na mesma escola, numa 3ª série, o Professor J3 lia com seus alunos um texto narrativo, um conto, intitulado “Hércules, o carroceiro”. O objetivo era desafiá-los a construir uma boa interpretação do texto, uma vez que se queixaram dessa dificuldade. O professor chamava a atenção dos alunos para os diferentes elementos do texto narrativo: o ambiente, os personagens, o tempo da narrativa, o conflito, a resolução do conflito. Os alunos iam identificando isso no texto. O professor chamava a atenção para o jeito bonito e diferente que o autor usou para falar de coisas corriqueiras. Quando os alunos perguntam, ele não responde prontamente. Se eles não conseguem resolver, ele deixa a questão suspensa para que possa ser resolvida mais adiante. Quase todos seguem o raciocínio que vai sendo desenvolvido. Há muito para ser explorado, mas o professor se segura e procura atuar de acordo com o que está ao alcance, no horizonte das crianças. Os alunos vão identificando estranhezas como dois verbos juntos. Para saber se é verbo, eles tentam conjugá-lo. Por que aparecem dois verbos juntos? Eles se inquietam e tentam solucionar a partir do que já conhecem. Sem preconceito, sem autoritarismo, partindo dos conhecimentos já construídos pelos alunos o professor envolveu a todos na busca de novos conhecimentos. Nos dois momentos em que observamos sua prática, presenciamos discussões coletivas a partir da leitura de textos.

O professor G3, numa outra escola, realizou com sua 3ª série uma atividade de leitura/escrita/apresentação oral, desenvolvendo também procedimentos adequados para a organização do trabalho e para a atuação em equipe. O objetivo era conhecer e identificar o pensamento de duas escritoras infantis (Ruth Rocha e Ana Maria Machado) por meio de

pesquisa sobre a vida e a obra dessas autoras. A atividade foi totalmente planejada pela professora. Os alunos, divididos em grupos, pesquisaram na *internet* sobre a autora e depois fizeram a exposição oral de três aspectos que consideraram mais importantes sobre elas. Leram histórias dessas autoras numa roda de leitura no pátio da escola e depois, em grupos, identificaram algumas preocupações comuns às duas escritoras. Na apresentação oral que se seguiu, escolheram um dos livros lidos para exemplificar o que haviam percebido. Participaram depois de uma Gincana com quatro desafios, em que o último desafio era escrever e cantar uma paródia, usando a forma da poesia, a partir de um dos livros lidos. O envolvimento dos alunos era total. Foram para o recreio, com o livro escolhido, para continuar o trabalho. Provavelmente, o interesse dos alunos se deveu à existência de um “para quê” percebido na atividade pelos alunos. O “para aprender”, nesse caso, não se encontrava em primeiro plano como um objetivo único, como ocorria, por exemplo, nos exercícios da apostila. Pôde-se ver a professora atendendo aos alunos nas carteiras ou ao redor de sua mesa, dando orientações específicas sobre a realização do trabalho, lembrando procedimentos já aprendidos, desafiando-os a procurar soluções originais para os problemas apresentados.

Em resumo

No plano das relações interpessoais, pudemos constatar diferenças bastante evidentes entre as escolas com melhor e pior desempenho. Foi interessante ouvir de um professor o seguinte: “Não consigo entender porque se obtém resultados tão diferentes se trabalhamos em todas as escolas do mesmo jeito.” Talvez fosse o caso de se oferecer algo mais aos que começam a escolarização em desvantagem. Esperando o mesmo resultado de crianças diferentes, oferecendo o mesmo material, talvez não seja possível colher bons resultados. Olhando por esse ângulo é possível entender porque o “clima” da sala de aula é diferente, porque o entusiasmo do professor não é o mesmo, e, conseqüentemente, o envolvimento dos alunos não acontece. Essas ocorrências nos levam a concluir que os professores das escolas com pior desempenho, não enxergam os alunos que têm à sua frente, pois não estão oferecendo as ajudas de que eles estão necessitando. Se deixam de fazer as intervenções necessárias, se não instauram uma prática dialógica em suas aulas, se em vez de confiança destilam preconceito, poderíamos dizer, então, que se apóiam em concepções construtivistas?

Acreditamos ser possível afirmar que a análise dos resultados aqui apresentada demonstrou que o discurso dos professores, assim como as suas práticas, não nos autorizam a

definir como construtivista a concepção sobre a qual se apóiam. Há dados, no entanto, que nos permitem entender que os professores não acreditam ser possível voltar as costas para as evidências das pesquisas de Ferreiro. Os professores, pela análise do seu discurso e de sua prática, aparentam estar em níveis diferentes em relação à apropriação/aceitação da teoria construtivista piagetiana e das pesquisas de E. Ferreiro. No entanto, parece aos professores, mais fácil analisar no seu entorno as condições claramente observáveis do que fazer uma reflexão criteriosa de sua prática.

Concluimos esse capítulo com a citação de um comentário de um dos professores:

Olha, eu acho assim, que quando você busca o sucesso você passa por situações de fracasso... Quando perceberam que os métodos tradicionais não estavam dando resultados e foram buscar outras formas, nesse buscar sempre tem outras interpretações, alguns atropelos que acabam gerando algum fracasso... Eu acho que é errando que se aprende... Tem que errar para aprender... **(Professor B2)**

No próximo capítulo, faremos a discussão dos resultados obtidos com o apoio da teoria.

7 – Discussão

7.1 – Considerações Gerais

Neste capítulo, efetuaremos a discussão dos dados, já analisados anteriormente, à luz da literatura⁵⁶, integrando, num único texto, esses dois elementos, pesquisa empírica e pesquisa teórica, de forma a poder organizar e tornar evidentes os aspectos que nos levarão à conclusão⁵⁷.

O insucesso dos alunos em leitura/escrita, avaliado nos resultados das provas oficiais, teria como causa as teorias construtivistas difundidas a partir das pesquisas de E. Ferreiro?

Becker (2003) entende que

Na verdade, nós praticamos e professamos uma pedagogia e uma didática da reprodução, ou da repetição, quando ensinamos. Quando pesquisamos, enfrentamos dificuldades para superar esse quadro e orientar nossas atividades na direção de um construtivismo científico. (p.97)

O pensamento do professor encontra-se preso a manifestações empiristas e aprioristas de todo tipo, às vezes sutis, às vezes grosseiras, aliando-se, nesse caso, até a preconceitos primitivos. (p. 98)

Quais seriam, afinal, as concepções dos professores abordados em nossa pesquisa sobre ensino/aprendizagem? Apoiar-se-iam, de fato, num “construtivismo científico” ou encontrar-se-iam “preso[s] a manifestações empiristas e aprioristas”, como afirma Becker?

7.2 - Os professores têm uma concepção de ensino/aprendizagem não-construtivista

Da análise de todas as entrevistas e dos aspectos observados nas aulas dos professores abordados, pudemos compreender que eles não se apóiam, de fato, na teoria construtivista de Piaget.

Nos recortes das entrevistas apresentados no capítulo anterior, pudemos apontar indícios de uma visão que ainda se vê enredada no empirismo, ao ver na ação do professor o veículo privilegiado da aprendizagem do aluno. É ainda muito forte a idéia de transmissão (de fora para dentro, unilateralmente) de conhecimentos, valores, afeto, motivação.

Se a aprendizagem humana ocorre por força da ação do sujeito, do indivíduo concreto, ela não pode mais ser debitada ao ensino – nem dos pais, nem dos

⁵⁶ SOUZA, D. R. [et al]. *Normas e Técnicas metodológicas do trabalho científico*. São José do Rio Preto, SP: Ed. Rio Pretense, 1999.

⁵⁷ VIEIRA, S. *Como escrever uma tese*. 4. ed. São Paulo: Pioneira, 1998. [Manuais de Estudo]

professores, nem dos governantes... Reside aqui um desafio que não pode ser subestimado. Piaget define a aprendizagem humana como a construção de estruturas de assimilação, ou seja, aprender é construir estruturas de assimilação. Em outras palavras, se age para conseguir algo e, em um segundo momento, para se apropriar dos mecanismos dessa ação primeira. Aprende-se porque se age e não porque se ensina. (BECKER, 2003, p. 13-14)

Piaget se refere assim ao empirismo:

[...] pode-se atribuir o progresso intelectual à pressão do meio exterior, cujas características (concebidas como inteiramente constituídas à revelia da atividade do sujeito) seriam pouco a pouco gravadas no espírito da criança. De fato, é difícil conceber entre o meio e a inteligência a existência de outros vínculos além dos que são próprios da associação atomística quando, de acordo com o empirismo, se ignora a atividade intelectual em proveito da pressão exercida pelas coisas. (PIAGET, 1970, p. 332 – 333).

Se não se considera a atividade do sujeito, então o desenvolvimento da inteligência só pode mesmo se dar por associação. O meio só poderia se impor por fragmentos sucessivos o que acarretaria a hipótese associacionista. Todo empirismo seria, então, inevitavelmente associacionista.

Sob um jargão “construtivista” é possível perceber, quando se insiste em perguntar “o que é ensinar na escola?”, que para a maioria dos professores (85%) “ensinar é transmitir conhecimentos”.

Em alguns casos, há a presença contraditória de empirismo e construtivismo, o que mais uma vez reforça a idéia de que certas expressões são assumidas pelos professores como um “chavão” exaustivamente repetido, mas destituído de sentido.

É o que acontece, por exemplo, com o **Professor H4**, quando responde à pergunta: *A construção do conhecimento do aluno depende ou não da explicação do professor?*

Quando você me faz essa pergunta, eu vou pra aula de texto, mas eu vou pra de Matemática também. Então, essa “explicação” na Matemática eu considero uma explicação mesmo, aquela que é mais pesada, eu vou explicar daqui pra cá, porque é que aconteceu isso, porque é multiplicação e tal. Agora no texto, eu já acho que é mais mexer no interior mesmo, no modo como o indivíduo pensa, com o que ele já recebeu...

Ou com o **Professor I1** que ora se apóia em explicações empiristas, ora inatistas, ora construtivistas. É empirista quando acredita que o conhecimento *passa* do professor para o aluno, de fora para dentro, *como se atravessasse uma ponte*; ou quando atribui a *estímulos ambientais* (ambiente familiar), em primeiro lugar, a construção do conhecimento. É

inatista⁵⁸, quando busca na *genética*, a resposta para o insucesso escolar. E, ainda coloca-se como “construtivista” ao reconhecer o desenvolvimento dos níveis de escrita por meio de conflitos, e ao proporcionar desafios para todas as crianças, em seus diferentes níveis de construção. Ao defender sua prática “construtivista”, esse professor não se dá conta de que subsistem nele concepções epistemológicas diferentes, provavelmente advindas do senso comum, que se aproximam mais facilmente do empirismo e do inatismo.

[...] *a criança constrói o conhecimento* e nós professores, estamos ali na frente pra *mediar esse conhecimento*... fazer com que ele [o conhecimento] *passse*... que nós sejamos *uma ponte entre eles e o conhecimento* [...]

A primeira coisa é ter vontade... algumas crianças passam por *um turbilhão de coisas emocionais*... Tem crianças que têm muita vontade de estudar... tem uma estrutura totalmente organizada de casa... Agora essas crianças que chegam em casa... um me contou que *o pai vendeu o cortador de unhas pra comprar pinga.... Como é que é a volta dele pra casa? Como é que ele é estimulado?*

Eu não sei se é uma *coisa genética*, mas em algumas famílias, a gente vê ao longo do tempo nos filhos que passam pela escola, o mesmo fracasso....

A criança vai desenvolvendo diferentes níveis de escrita por meio de conflitos... são fases bem visíveis...

Dentro de uma mesma atividade, proporcionar desafios para todas as crianças. Dentro de uma mesma temática cada um fazendo a sua atividade pra estar crescendo sem que se faça distinção: pré-silábico, silábico [...]

Becker (2003, p.106) via nessa “mescla” (empirismo, inatismo ou apriorismo e construtivismo) em que o professor “não se apercebe da incompatibilidade desses [...] conceitos, uma prática que não se definirá como construtivista.”

Quais seriam as origens das concepções desses professores?

Becker (2003, p. 12) vê na escola e no professor uma “miopia epistemológica” identificada com o empirismo e o inatismo/apriorismo que atribuem ao sujeito um posicionamento passivo diante do conhecimento.

Qual seria a razão disso?

O professor não se vê como construtor de conhecimentos, ele próprio.

Segundo Becker (2003, p. 107), a escola, ao ver o erro cognitivo como “falha moral”, de acordo com denúncia do próprio Piaget, age para evitá-lo, inibindo assim a ousadia rumo

⁵⁸ Segundo Piaget (1970), ao comentar o intelectualismo “pode-se explicar a inteligência pela própria inteligência. [...] existiria a partir do plano fisiológico, uma ‘inteligência orgânica’, a qual se prolongaria depois em inteligência sensorio-motora e, finalmente, em inteligência reflexiva.” (p. 332) A inteligência seria, assim, “um mecanismo que se explica por si mesmo.” (p. 343)

ao desconhecido. O medo de errar é que levaria apenas à “reprodução de conhecimentos já formalizados”.

Acreditando que o conhecimento se dá por justaposição, os professores “não assimilam, apenas estocam” conhecimentos. É por isso que repetem conteúdos de diferentes autores, como “chavões”, sem se preocupar, nessa “mescla”, com a coerência do que reproduzem. Desse modo, não se pode dizer que possuam uma “teoria”, no sentido construtivista do termo, isto é, não construíram, como sujeitos cognoscentes, um modelo mediante a interação com o objeto de conhecimento e o meio social.

Mesmo sem muita convicção teórica, muitos professores têm o desejo de mudar sua prática, seu destino. Sozinhos, no entanto, não conseguem ir muito longe. Diante da enorme dificuldade que encontram pela frente, ou desistem ou adotam apenas aspectos superficiais das teorias que lhe são apresentadas.

E assim, Becker (2003, p. 72-73) afirma:

[...] a educação precisa ser transformada não apenas no que concerne às relações de sala de aula [...] também no que concerne à formação dos professores. Como pode um professor reconhecer as relações pedagógicas se ele mesmo é vítima de uma visão precária, empirista, da matéria-prima de seu fazer – o conhecimento? Como ele pode propor e praticar a dialetização das relações entre professor e aluno, entre ensino e aprendizagem [...] se ele mesmo é vítima de uma visão de mundo antidialética? Como ele pode conceber o conhecimento como uma construção, se sua base epistemológica é anticonstrutivista e antiinteracionista?

[...] O treinamento realizado [quando se propõe uma nova prática] leva o professor a assumir um fazer, uma prática, sem a compreensão, sem a teoria que lhe dá sentido. [...] o sistema antigo absorve o novo, desintegrando o significado deste. Em outras palavras, tudo continua como estava, com tendência a piorar...

E mostra-se em consonância com a fala do Professor G3:

[...] foi colocado e como foi obrigado, né... então você já entende daquele jeito deturpado, né... Quando você é obrigado a fazer alguma coisa, você fica contrariado, na defensiva... às vezes, não é nem a colocação, mas o sentimento mesmo... Acho que nada deve ser obrigado, mesmo porque aí deixa de ser democrático... e se cobra muito isso do professor em sala de aula... que o professor tem que respeitar a diversidade dos alunos... isso o tempo inteiro... e aí, não é respeitado para o professor... não aprendi em nenhum dos cursos que eu fiz que queriam que eu fosse construtivista... porque eles também não eram... mesclava tudo... misturava tudo... porque também não estavam seguros com a questão...

E a do Professor J3, ao se referir à forma com teve acesso à teoria de Ferreiro:

Na *faculdade*, quando os livros dela eram recém-lançados... Eu já estava dando aulas e tinha grandes dúvidas.... Na faculdade, eu acredito ter respondido *20% das minhas dúvidas*, sobraram boas perguntas de bons professores, [dúvidas] que me ajudaram a crescer depois... Acho que a faculdade é muito teórica e não leva em consideração as dificuldades práticas dos professores... e lá eles enfrentam dificuldades muito parecidas com as que a gente enfrenta na escola, mas também não estão sabendo resolver....

O Professor J3 chama a atenção para o fato de que é na sala de aula, no seu fazer prático que surgem as dúvidas, as perguntas que levam à reflexão. Esse seria um momento ótimo para a construção de uma teoria de fato. Mas a faculdade, segundo o Professor J3, “não leva em consideração as dificuldades práticas dos professores”, porque “é muito teórica” e porque enfrenta “as mesmas dificuldades práticas” desses professores na escola e, como eles, não sabe resolvê-las.

Diante de afirmações como essa, podemos concordar com Becker (2005, p.332) que afirma:

Isto sugere um caminho didático para a formação dos professores: refletir, primeiramente, sobre a prática pedagógica da qual o docente é sujeito. Apenas, então, apropriar-se de teoria capaz de desmontar a prática conservadora e apontar para as construções futuras. Em geral, a formação de professores segue o caminho (currículo) inverso: apropriar-se da teoria e, em seguida, impô-la à prática, através de receituários didáticos, independentemente de sua pertinência a esta mesma prática.

E com Macedo (1994, p. 53) que, comentando sobre modos de aplicar a obra de Piaget na prática pedagógica, afirma:

O modo mais interessante refere-se ao esforço incessante de, na escola, se movimentar nas duas direções – teoria e prática – diferenciando-as e integrando-as até onde for possível. Neste sentido, é fundamental o estudo da obra de Piaget ou de parte dela, tal como ele a desenvolveu. Por outro lado, não basta este estudo, é necessária uma constante pesquisa voltada para as possibilidades de aplicação de sua obra, com uma análise do modo concreto e particular de como essa aplicação está sendo feita. Em outras palavras, não se deve confundir teoria com a prática, mas coordená-las entre si, preservando seus pontos comuns e suas diferenças. Por isso, defendo para a aplicação pedagógica da obra de Piaget o mesmo caminho percorrido na formação profissional de outras áreas: o estudo da teoria, que serve de base ou fundamento para a prática e a discussão da prática, tão profundamente quanto possível, de maneira que esses aspectos sejam coordenados entre si.

Como se tem afirmado muito sobre a prática do professor em sala de aula, é preciso que esse “fazer” do professor seja alvo de reflexão, que seja problematizado, que o professor se exponha e exponha suas dúvidas, que veja seus “erros” como parte do processo de construção de um novo paradigma. Mas para que isso aconteça, é preciso que o professor não se sinta isolado, abandonado à sua própria sorte, alvo de uma avaliação sempre autoritária, de gente que sabe para gente que não sabe. Que a avaliação aconteça, mas como parte da compreensão e da solução de um problema que é aflitivo para todos os envolvidos. Que os envolvidos nesse processo possam se sentir parceiros em diferentes níveis de conhecimento, trabalhando em co-operação, em situações em que o confronto seja apenas mais uma oportunidade de aproximação da solução. Enfim, como afirmou Macedo (1994, p.131), que o que vale para os alunos, possa valer também para os professores.

Nessa perspectiva, cursos de formação continuada como o PROFA seriam vistos como momentos de interação importantes, uma vez que seriam parte da solução buscada conscientemente pelos professores. Da parte do governo, não poderiam ser cursos só para constar, sem controle sobre a competência e o desempenho dos professores-formadores. Em relação aos professores-alunos, também não haveria a necessidade da obrigatoriedade, pois estariam todos realmente envolvidos na busca de respostas para problemas sempre renovados.

Há, na literatura, muitos relatos de experiências bem fundamentadas: como é o caso na França, de J. Jolibert e seus colaboradores; de D. Lerner, em países da América Latina; de A. Teberosky, em Barcelona. Em todos esses trabalhos, o professor passa a se ver como parte do problema e parte da solução, num horizonte em que figuram o real, o possível e o necessário.

Délia Lerner (2002, p. 45) afirma:

Elaborar um plano de capacitação em serviço que possa transformar a prática didática supõe colocar-se múltiplos problemas de diversos tipos: como conciliar a profundidade exigida para o trabalho de cada grupo com a necessidade de estender a proposta a um número de professores que seja significativo para o sistema? Deve apresentar-se como obrigatória a capacitação para os professores ou como voluntária? É conveniente dirigi-la a professores isolados, que procedem de instituições diferentes, ou é mais produtivo imprimir-lhes um caráter institucional? Que condições devem reunir os capacitadores? Como promover a formação contínua dos participantes do projeto? Como assegurar que o processo de capacitação permita aos professores aprender a concepção didática que se pretende comunicar-lhes?

Para Lerner (2002, p.46), que se baseia em sua experiência em projetos de capacitação pela América Latina, a alternativa mais produtiva seria unir uma “situação de oficina” com

uma “instância de acompanhamento” do trabalho de sala de aula. Essa alternativa alcançaria uma profundidade muito maior por trabalhar com um número reduzido de professores, apenas os realmente engajados no projeto. A oficina teria a duração de vários meses e o acompanhamento, a duração de um ano, pelo menos. Os resultados seriam melhores ainda se pudessem contar com “a participação do coordenador nas atividades com as crianças, entrevistas com cada professor e reuniões que agrupassem professores de diferentes escolas, para favorecer o intercâmbio de experiências.”

[...] assumir uma concepção construtivista do ensino e da aprendizagem supõe centrar a capacitação dos docentes em situações que representem um desafio para eles e lhes permitam reelaborar o conhecimento, que favoreçam a cooperação entre pares e a conscientização de suas próprias estratégias como leitores e produtores de textos, que tornem possível discutir e analisar criticamente diferentes materiais bibliográficos referentes aos conteúdos, que permitam pôr permanentemente em jogo a própria concepção da prática didática e confrontá-la com a dos demais, que permitam explicitar os pressupostos implícitos nas posições adotadas sobre o ensino e a aprendizagem da língua escrita... (LERNER, 2002, p. 48)

[...] em suma, fazer pesquisa didática no terreno da capacitação permitirá também encontrar recursos mais efetivos para transformar o ensino da leitura e da escrita. (LERNER, 2002, p. 50)

Em nossa realidade, o professor ao mesmo tempo em que discrimina o aluno, ele próprio é discriminado do saber, porque não é livre nem autônomo. Nas palavras de Ferreira (2001c, p. 39): “O professor é parte de uma engrenagem e cria o funcionamento da própria engrenagem em que está preso.”

O que a nossa pesquisa pôde desvelar é que há insatisfação dos professores (ou de parte deles) com a formação que têm recebido, tanto inicial como continuada. Ao mesmo tempo, encontramos afirmações que apontam para o descompromisso de certos professores, que freqüentam o PROFA apenas porque são obrigados e, sendo assim, deixam de se envolver nas discussões e ações que são ali propostas. Ao que tudo indica, temos problemas nos dois pólos: tanto no dos professores-formadores como no dos professores-alunos, talvez até porque ocupem posições polarizadas. Essas podem ser duas das razões pelas quais tenhamos encontrado afirmações tão desencontradas sobre o PROFA.

Segundo Macedo (1994, p. 61):

Para Piaget (1970) a formação de professores é longa e complexa. Nesse processo, julgo fundamentais quatro pontos. Primeiro: é importante para o professor tomar consciência do que faz ou pensa a respeito de sua prática

pedagógica. Segundo: ter uma visão crítica das atividades e procedimentos na sala de aula e dos valores culturais de sua função docente. Terceiro: adotar uma postura de pesquisador e não apenas de transmissor. Quarto: ter um melhor conhecimento dos conteúdos escolares e das características do desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos.

[...] a tendência [do professor] é ficar dominado pelos problemas práticos [...] da sala de aula. A superação dessa tendência [...] supõe a tematização de seu cotidiano, o que implica torná-lo público, sistematizar a metodologia, compartilhar com os colegas os problemas que enfrenta, discutir temas recorrentes em educação: avaliação, seriação escolar, disciplina em sala de aula, livro didático, cópia, exercício, explicação dos conteúdos, motivação dos alunos.

O “fazer” do professor, segundo o que pudemos perceber dos depoimentos deles, continua voltado para a sua própria ação e o sucesso parece estar condicionado à atualização, como se vê sempre que os professores fazem referência à busca do novo, geralmente relacionada a atividades e procedimentos práticos para a aplicação em sala de aula. O que a princípio poderia parecer uma atitude positiva é, no entanto, o movimento recorrente apontado por Mortatti⁵⁹, de substituição do antigo pelo moderno, sempre em busca de um novo método. Ou então, como afirma D. Lerner (2002, p. 30), sempre em busca de uma nova moda, pois, em geral não se distinguem as “buscas rigorosas de soluções” da “ideologia da inovação”.

A inovação tem sentido quando faz parte da história do conhecimento pedagógico e quando, ao mesmo tempo, retoma e supera o anteriormente produzido. (LERNER, 2002, p. 30)

A reprodução acrítica da tradição e a adoção também acrítica de modas – tanto mais adotáveis quanto menor é a profundidade das mudanças que propõem – são dois riscos constantes para a educação, são obstáculos fortes para a produção de verdadeiras mudanças. (LERNER, 2002, p. 31)

Parecem preocupantes as referências de alguns dos professores a não exigência do domínio dos conteúdos pelo professor que pretende ensinar, numa compreensão equivocada de que professor e alunos vão aprendendo juntos. Aprende-se junto o quê? Algumas afirmações nesses discursos deixam em estado de alerta quem as ouve. O que quer dizer “aprender com a criança”? Essa fala poderia estar relacionada com aquela que diz que “não é preciso ter conhecimentos para ensinar”? (Professor F2). O professor que não domina um conhecimento pode se arvorar em ajudar o aluno a adquirir esse conhecimento? Se ele não sabe onde pretende chegar, ele pode fazer adequadamente esse trabalho?

⁵⁹ Ver comentários sobre *Os sentidos da alfabetização*, de M. R. L. Mortatti, no capítulo 1 dessa dissertação.

Becker (2005) analisa assim a questão:

Uma pedagogia centrada na relação tende a desabsolutizar os pólos da relação pedagógica, dialetizando-os. Nenhum dos pólos possui hegemonia prévia. O professor traz sua bagagem, o aluno também. São bagagens diferenciadas que entram em relação. Nada, a rigor, pode ser definido previamente. Mas, como a negação própria de um processo de superação (*aufheben*), implica o resgate de qualidades de um e de outro.

Resgata-se, do primeiro, a importância que se dá ao conteúdo, sistematizado pelas várias ciências (“acervo cultural da humanidade”), e a autoridade do saber do professor; do segundo, resgata-se a experiência de vida, o saber até agora construído e a capacidade de construir conhecimento que a sala de aula tem por função ativar.

Nega-se, por um lado, o saber absoluto atribuído ao professor e o autoritarismo daí derivado; a pretensa incapacidade de o professor influir no aluno e a inutilidade dos conhecimentos deste. Por outro lado, nega-se a ignorância atribuída ao aluno e a subserviência e a inanição que lhe são cobradas; o autoritarismo do aluno e a pretensa auto-suficiência de seus instrumentos de acesso ao conhecimento.

Nega-se, portanto, o autoritarismo do professor e o autoritarismo do aluno, simultaneamente. Trata-se de um modelo pedagógico que, ao contrário do que muitos pensam, resgata a importância dos pólos da relação pedagógica escolar, fazendo-os crescer a níveis inéditos. (p. 10-11)

A motivação para aprender, constantemente mencionada, parece estar na dependência da ação do professor e não do aluno no seu desejo de compreender e dominar um conhecimento. O foco na afetividade, antes de tudo, parece também retirar do conhecimento em si a sua possibilidade de ser desafiador, instigante e necessário.

Sobre a afetividade e a motivação, Piaget afirma:

[...] um esquema de assimilação comporta uma estrutura (aspecto cognitivo) e uma dinâmica (aspecto afetivo), mas sob formas inseparáveis e indissociáveis. Não nos é, pois, necessário, para explicar a aprendizagem, recorrer a fatores separados de motivação, não porque eles não intervenham [...], mas porque estão incluídos desde o começo na concepção global de assimilação. (PIAGET, 1959, p. 66 apud BECKER, 2003, p. 20)

E Becker (2003), então, comenta:

O gatilho de uma ação é a afetividade. Acontece que a afetividade dirige-se primeiramente para um conteúdo e não para uma estrutura. Além disso, para o sujeito dirigir-se – sentir necessidade ou atração afetiva – a um conteúdo, ele precisa de estruturas prévias capazes de dar conta desse conteúdo. Não há sentimento, atração afetiva, interesse ou motivação para um conteúdo qualquer se não houver estrutura de assimilação, previamente construída, que dê conta desse conteúdo. (BECKER, 2003, p. 20)

Em suma, o “aprender”, na visão desses professores, parece estar relacionado a questões exteriores ao sujeito que aprende e não à sua ação sobre o objeto de conhecimento

em interação com o meio que o cerca, uma vez que esse aspecto raramente aparece citado no discurso dos professores.

7.3.– Um olhar horizontal sobre o discurso de dois professores prototípicos

Em relação às preocupações da nossa pesquisa, sentimos a necessidade de tornar mais claro que os professores, embora revelem encontrar-se, na sua maioria, ainda presos a outras concepções que não as do construtivismo, demonstram estar em diferentes posições quanto à apropriar-se desta teoria.

Com base nos dados recolhidos e já analisados em nossa investigação, elegemos dois dos professores, entre os abordados, como exemplos prototípicos da amostra analisada. Esses professores se converteram em exemplos de: 1) professores ainda distantes do construtivismo e 2) professores próximos de se tornarem *construtivistas*. São eles, os professores L2 e J3. O Professor L2 representaria, segundo nossa avaliação, 60% dos professores, enquanto que J3 representaria 40% deles. Lançaremos sobre as respostas de L2 e J3 um olhar mais horizontal na tentativa de configurar com maior clareza as diferenças existentes no conjunto dos professores.

Eixo temático nº 1: Concepções dos professores sobre ensino/aprendizagem de leitura/escrita

Quadro 5 – Respostas dos professores L2 e J3 às perguntas do eixo temático nº 1

Perguntas	Professor L2	Professor J3
1. Você poderia me dizer o que é ser professor de escola fundamental?	1. ...é <i>dar</i> ao aluno o que ele não pode receber na família...	1. ... é <i>trazer para a sala</i> boas intervenções, tirar o aluno de um ponto e levar a outro... é achar um bom motivo pra fazer o aluno trabalhar...
2. Ensinar tem a ver com aprender? Existe alguma relação entre ensinar e aprender?	2. Alguns alunos demonstram interesse em aprender e outros não. O professor fica de mãos atadas, o aluno aprende se ele quiser.	2. Para ensinar é preciso saber que aprender é duro e oferecer ajudas.
3. Quando digo que a criança aprendeu a ler/escrever?	3. ... quando ela colocou no papel e eu consegui entender.	3. ...quando ela consegue discutir na escrita, argumentar, refletir.

As respostas desses dois professores às questões do primeiro eixo temático dão bem idéia de para onde está voltado o seu olhar de professor.

No caso do professor L2, podemos identificar facilmente que seu olhar está voltado para o ensino, para o trabalho do professor como “doador” de conhecimentos. Conhecimentos que o aluno não tem, ao que parece, quando chega à escola, proveniente de famílias carentes. Já de saída se manifesta o preconceito e a visão autoritária do professor. Em seguida, o Professor L2 aponta o desinteresse do aluno como um fator intrínseco a ele, uma espécie de defeito, e que deixa o professor de mãos atadas, pois, é claro, ele não leva em conta como as crianças aprendem e, portanto, ignora a que se deve esse desinteresse.

[...] um fenômeno universal que desemboca em uma incompreensão total do que é aprender e do que é ensinar. É como se ainda pensássemos que tudo passa por transmissão oral. O professor tem que falar, explicar, e as crianças têm que escutar, prestar atenção, repetir, reter. [...] Os documentos escritos existem como instrumentos que o professor abre e fecha no momento em que decide, não como um saber acumulado que está a disposição. (FERREIRO, 2001c, p. 105)

Finalmente, esse professor vê a prática de leitura e escrita na escola de forma bastante limitada, “colocar algo no papel e ser entendido *pelo professor*”, voltada apenas para um resultado escolarizado e, portanto, descontextualizado. Assim, a visão deste professor destoa muito do pensamento de Ferreiro (2001c, p. 118) que, sobre a alfabetização, assim se manifesta: “Por outro lado, cabe a pergunta: ‘Você está alfabetizando para passar do 1º ano para o 2º ano, ou para viver no mundo contemporâneo?’ ”

Já o Professor J3, apesar de alguns deslizes, mostra-se interessado em abrir janelas para que aluno possa assimilar (atribuir significado) a um conhecimento novo. O foco da atenção e do olhar é outro. Isso se confirma na resposta à segunda questão em que o Professor J3 propõe que para ensinar é preciso ter consciência do que é aprender. Quanto à leitura/escrita, o Professor J3 tem, a respeito delas, uma visão mais abrangente que aponta para além da decodificação, que permite apenas que se ponha algo no papel e que o professor possa entender. J3, ao contrário da miopia de L2, olha muito mais adiante. Ao trabalhar com o seu aluno a leitura e a escrita, olha na direção do uso, do “para que serve a escrita”, para além da escolarização.

Pois, segundo E. Ferreiro (2001c, p.128):

[...] É preciso destacar a defasagem produzida entre uma definição escolar de alfabetização ridiculamente restrita e o que está acontecendo fora da escola.

Enquanto se sustenta essa visão graduada dos conteúdos não se chegará nunca a cobrir esse tipo de exigência.

[...] estamos diante de uma definição de alfabetização drasticamente diferente da anterior e, se não a assumirmos, vamos contribuir para que a defasagem entre a escola e a realidade continue crescendo.

E também D. Lerner (2002, p.40):

Essa separação [entre “apropriação do sistema de escrita” e “desenvolvimento da leitura e da escrita”] é um dos fatores responsáveis para o fato da educação no ensino fundamental centrar-se na sonorização desvinculada do significado, e da compreensão do texto ser exigida nos níveis posteriores de ensino sem que haja tido uma preparação dos alunos para isso já que a compreensão é avaliada, mas raramente tomada como objeto de ensino.

Eixo temático nº 2: Razões do insucesso dos alunos em leitura e escrita

Quadro nº6 – Respostas dos professores L2 e J3 às perguntas do eixo nº 2

Perguntas	Professor L2	Professor J3
4. Podemos dizer que existe fracasso no ensino de leitura/escrita no Brasil?	4. Existe. A educação foi abandonada. Parou de procurar novos métodos.	4. Existe, no Brasil e no mundo inteiro. Muito do que se diz tem a ver com a política e a mídia.
Em sua opinião, quando ocorre, a que se deve o fracasso do ensino da leitura e da escrita?	É problema da criança: de fala, de desinteresse, de concentração.	É um conjunto de fatores: da criança, do professor, da escola, da família, da sociedade.

O que podemos perceber nesse segundo eixo?

Enquanto o Professor L2, ainda acha que o fracasso em leitura/escrita é uma questão de métodos, devolvendo a discussão à década de 80, o Professor J3 sabe que, sozinhas, as teorias científicas que embasam as metodologias não dão conta de resolver todos os problemas educacionais. É preciso olhar todo o sistema no qual os problemas aparecem inseridos, contextualizando-os para poder compreendê-los e enfrentá-los melhor, sem complexos de inferioridade. Ao contrário do que se apregoa, os que defendem o construtivismo não são “alienados neoliberais do *laissez-faire*”.

Como afirma Becker (2001, p. 37):

[...]o conhecimento se dá por um processo de interação radical entre sujeito e objeto, entre indivíduo e sociedade, entre organismo e meio.

Essa radicalidade manifesta-se da seguinte maneira: o sujeito progressivamente se torna objeto, se faz objeto e é exatamente nessa medida que ele se subjetiva, é nessa precisa medida que ele constrói o mundo, que ele transforma o mundo, que ele se faz sujeito. Essa medida depende

estritamente das condições que o meio lhe dá, que o meio lhe proporciona. E aí entra claramente – considero isso indiscutível – o conceito de “classe social” da teoria marxista; ele é necessário para fazermos uma apreciação madura da teoria piagetiana. Porque Piaget não fez uma sociologia. [...] Mas – e isto é importante – ela está anunciada na teoria de Piaget e não pode ser ignorada; por isso não há como, em nome da coerência, converter a teoria piagetiana numa proposta liberal ou numa proposta um pouco parecida com a da Escola Nova.

Para o Professor L2 só um bom método pode resolver a questão do fracasso em leitura/escrita e se o método não dá conta é porque o problema é da criança portadora de “deficiências” como: desinteresse, falta de concentração, problemas de fala. E aí nos voltamos para a medicalização do problema. Um problema que, muitas vezes, a própria escola cria e mantém.

Nas palavras de Ferreiro (2001c, p. 38)

[...] É impossível construir um país se se pensa que a metade da população não está em condições de aprender. Além disso, é gravíssimo que um país se acostume com a idéia de que a metade da população é incapaz de aprender. O certo é que a instituição social chamada *escola* enfrenta um desafio que não sabe como resolver. Enquanto se sustentou a idéia de que a aprendizagem era para alguns e não para todos, a escola soube como fazer. Porém desde que se estabeleceu a idéia de alfabetização para todos, a escola ficou sem respostas. A escola não sabe lidar com as diferenças, não sabe trabalhar com as diferenças assumidas como dado inevitável, e não como castigo.

E em relação ao chamado “construtivismo”? Qual seria o entendimento revelado pelo discurso desses dois professores?

Eixo temático nº 3: Construtivismo

Quadro 7: *Respostas dos professores L2 e J3 às perguntas do eixo nº 3*

Perguntas	Professor L2	Professor J3
5. O que seria construção dos conhecimentos na escola?	5. ... é o professor passar conhecimentos para o aluno, transmitir conhecimentos, diferentes tipos de textos, valores sociais. Tem tanta coisa que a escola pode transmitir...	5. ... é o aluno fazer uma elaboração de um assunto a partir de um conhecimento que já existe... <i>construir para a pessoa</i> o conhecimento, <i>trazendo junto com a fala...</i>
6. O que as crianças precisam fazer para construir seus conhecimentos?	6. ... ter mais interesse. Tinha que ter repetência todo ano porque é uma maneira do professor cobrar do aluno.	6. ... precisam interagir com a gente, conversar, pensar, elaborar, discutir. Sair do individual e expor-se para a sala. E com o texto no plano individual: eu, meu texto, minhas questões...
7. No caso da língua escrita, como a criança faz para adquirir esse conhecimento?	7. Desde pequena. Ela começa imitando os pais, com rabiscos. Na Educação Infantil, o professor começa a apresentar e o interesse começa a surgir.	7. Ela está envolvida pela escrita desde que nasce. Faz leitura do mundo à volta dela, lê coca-cola antes de saber ler. Aos 4 anos, a partir do seu nome ela vai avançando. Muito antes do período escolar. Na escola isso é intensificado.
8. Como o professor trabalha leitura/escrita numa aula construtivista?	8. Eu gosto de apresentar um texto, depois dramatizar, porque eu gosto de arte, depois fazer a interpretação desse texto para guardar a história na cabeça e depois eles vão escrever.	8. Há muitas maneiras. Qualquer texto, qualquer livro você pode trabalhar de uma maneira construtivista. Fazendo intervenções, não dando tudo pronto, visando o conteúdo que está dando, alimentando a discussão, colocando-se à disposição, mas levando-os a agir para encontrar respostas com questionamentos possíveis de serem respondidos.

Para o Professor L2, a construção dos conhecimentos na escola passa pela *transmissão*, do professor para o aluno. Por outro lado, na concepção do Professor J3 trata-se de uma *elaboração* do aluno que se dá a partir de um conhecimento já existente no sujeito. Apesar de que o Professor J3 enxergue a ação do sujeito, ainda se contradiz quando afirma que se *constrói para o sujeito, trazendo o conhecimento junto com a fala*.

Para construir conhecimentos, a criança deve, na visão do professor L2, ter interesse antes de mais nada e sentir-se ameaçada pela possibilidade de repetência. A motivação da criança para a construção do conhecimento não está implícita na ação de conhecer, desenvolvida pela criança, mas é vista como algo anterior, imposto de fora para dentro. E a

única maneira de levar a criança a ter esse interesse é ameaçá-la de repetência. Sem isso, o professor fica de “mãos atadas”.

Diferentemente, o Professor J3 aponta a relação dialógica como uma forma de favorecer essa construção, mas também assinala a ação do aluno sobre o objeto de conhecimento. A interação se dá com os pares e com o objeto de conhecimento.

Em relação à construção do conhecimento sobre a língua escrita, especificamente, os professores também olham em direções diferentes. Enquanto L2 olha apenas para o meio social, que leva a criança a imitar os pais e que na Educação Infantil lhe apresenta a escrita, J3 destaca que a criança, envolta num meio letrado, busca desde muito cedo compreender as marcas da escrita. A escola só intensifica um processo já iniciado muito antes por iniciativa própria da criança.

Solicitado a contextualizar o ensino de leitura/escrita numa aula “construtivista”, o Professor L2 pensa num tipo de atividade, escolhida em função de seu gosto pessoal, ele gosta de trabalhar com arte, e a descreve. Para J3, há muitas maneiras de trabalhar de acordo com a teoria construtivista. O que deve ser levado em conta são os pressupostos que norteiam essa concepção, em outras palavras, “levando o aluno a agir em busca de respostas, de acordo com questionamentos possíveis”, ou seja, uma ação a partir dos seus conhecimentos prévios.

Ao chegarmos ao eixo nº 4, percebemos que as afirmações se desenvolvem com certa desenvoltura até que resolvemos perguntar sobre questões específicas que relacionam o trabalho dos professores em sala de aula com a teoria de Ferreiro. Vejamos:

Eixo temático nº4: Pesquisas de Emília Ferreiro**Quadro 8 – Respostas dos professores às perguntas do eixo nº 4**

Perguntas	Professor L2	Professor J3
9. De que forma você tomou conhecimento das pesquisas de Emília Ferreiro? Você diria que essa forma de acesso foi satisfatória? Por quê?	9. Desde o magistério em 93. Foi satisfatório. Eu falava assim: “Quando eu for professora, eu quero trabalhar diferente”.	9. Na faculdade, em seminários. Eu gostei e acredito no que ela fala. Na faculdade, respondi 20% das minhas dúvidas de professor. A faculdade não atinge as necessidades formativas de ninguém, é muito teórica, não vem em busca de ajudar o professor a resolver suas dúvidas. Está muito centrada em pesquisas e pouco voltada para as demandas dos professores.
10. A partir das pesquisas de Emília Ferreiro, como a alfabetização passou a ser compreendida? Que diferença existe entre as concepções tradicionais de ensino e as concepções de Ferreiro?	10. No início, os professores ficaram meio perdidos. Não entenderam a proposta dela. Pensaram que não era pra corrigir, mas não era isso. É que tem outras maneiras de corrigir. Hoje se trabalha diferente com o erro. O erro faz parte da construção do conhecimento. Em vez da sílaba, palavra, depois o texto, ela já trabalhava com o texto que a criança escreveu. O que a criança escreveu, aquelas letrinhas, já estava dizendo alguma coisa.	10. Ela descreveu como as crianças pensam. E acredito que muitos professores tenham levado isso para a prática. Também acredito que se mudou de fraco, forte e mediano; talvez para silábico, silábico-alfabético e alfabético. Mas ajudou a enxergar melhor a classe, pensar os agrupamentos, não falar para uma platéia. Mas muitos não sabem trabalhar assim, e acham que dar uma única atividade e trabalhar com todos igual resolve. Assim, eles copiam, então tem que fazer intervenções diferentes para cada um, tem que aprender a fazer.
11. O que a pesquisa de Ferreiro revelou sobre a aquisição da escrita pela criança?	11. O que a criança sabe sobre a escrita. Ela começa com letras do nome dela. Dependendo do tamanho do objeto é que ela vai colocar as letrinhas. Quando está alfabetizada, a escrita é uma maneira de registrar o que está pensando, de se comunicar, sem a ajuda de ninguém.	11. ... que a criança vai passar por fases, elaborando seu pensamento para adquirir a base alfabética. É um processo para adquirir essa compreensão. Das letras do nome para outras letras, do tamanho das palavras e dos objetos, a divisão em partes e a representação de sons.
12. Que implicações essas pesquisas tiveram para a alfabetização de crianças? Como a escola poderia levar em conta essas idéias da criança para ensinar a ler/escrever?	12. Passaram a ver a criança como um ser pensante, passaram a entender o mundo da criança e o professor passou a se adaptar à maneira da criança pensar. Antes dela, fazia tudo do mesmo jeito e as crianças só iam repetindo o ano. E. Ferreiro favoreceu nessa parte.	12. Houve muitos equívocos, muitos tiveram medo da bagunça e foram buscar outro método. Mas E. Ferreiro é irreversível. Houve mudanças: de série para ciclo, de notas para menção... É um trabalho mais difícil do que parece. Não tem soluções prontas. Também tem outros autores, o método fônico. O professor fica bombardeado. E não há controle sobre o que se faz com a teoria dela. Muitos professores se escondem atrás de uma prática tradicional e usam o discurso construtivista.

(continuação do quadro anterior)

Perguntas	Professor L2	Professor J3
13. Como se articulam leitura e escrita na visão de Ferreiro? Sobre leitura especificamente, o que as pesquisas de Ferreiro revelam?	13. Ah, eu não me lembro.	13. Ela trabalha numa linha para valorizar as estratégias que um bom leitor usa para conseguir ler. Ela fala de leitura além de decodificação: decodifica, seleciona, confirma, antecipa. Leitura não é um ato mecânico, envolve o conceitual, exige reflexão.
14. É possível retirar, das pesquisas de Ferreiro, aspectos relativos à produção de textos pelas crianças na escola?	14. Ah, meu Deus. A gente vê tantos autores. Eu gosto de pegar um texto da criança e fazer a reescrita, focalizando no erro da criança. Agora, na E. Ferreiro eu não sei.	14. Ela não tratou disso, ela tratou de alfabetização. Mas você pode entender que deve fazer certas coisas pra criança fazer uma boa produção. A gente tem que buscar o que fazer depois da alfabetização. Por que a gente observa que o construtivismo se fixa mais na 1ª e 2ª séries e daí pra frente o professor volta ao que era.
15. Quando você trabalha com leitura/escrita em sala de aula, você leva em conta as pesquisas de Ferreiro? Em que situações? Que aspectos das pesquisas de E. Ferreiro você acha mais importantes para a sua prática? Quais os mais questionáveis?	15. Eu leio muitos livros, mas não me preocupo quem são os autores. Se eu vejo um recurso interessante para melhorar a aprendizagem de meus alunos eu já coloco em prática. O que eu acho mais interessante dela é a maneira de avaliar o aluno. De questionável, eu não sei.	15. Eu adoro. Em séries iniciais eu proponho situações, questões que os deixem inquietos e passem a discutir. Agora, acho que todo autor quando escreve, pensa em um determinado foco. Há questões que o material dela não responde. Vieram outros questionamentos. Então surgem novas dúvidas, mas não tiram o mérito das pesquisas dela.

Logo à primeira pergunta desse eixo, o Professor L2 oferece como resposta uma visão ingênua do seu posicionamento em relação à teoria de Ferreiro, acessada no magistério, segundo ele, de forma satisfatória. Pelo seu discurso, percebemos que nessa primeira apresentação o primeiro passo tinha sido dado: o contato com outra explicação sobre a aquisição da escrita pela criança. Seguiu-se o desejo de um “fazer” diferente, a partir da explicação. Mas, e depois? Sobrevém o silêncio sobre o confronto entre teoria e prática.

No discurso do Professor J3, no entanto, figuram posicionamentos críticos em relação a esse acesso oferecido, tendo por base as dúvidas já consideradas a partir de uma prática anterior. Havia, nesse caso, um conhecimento prévio muito importante no momento desse primeiro contato. O Professor J3 já trazia consigo perguntas advindas de sua experiência

anterior e era, então, capaz de problematizar a teoria e, ainda olhar, de forma crítica, para o contexto acadêmico em que ele era o aluno diante de outros professores.

O posicionamento crítico do Professor J3 se mantém ao comentar o confronto entre a proposta de Ferreiro para a alfabetização e o ensino tradicional. J3, ao mesmo tempo em que destaca ter havido uma indiscutível contribuição, aponta para uma persistente incompreensão. Na sua visão, com a qual concordam muitas vezes os dados de nossa pesquisa, ainda há muitos professores que utilizam os níveis de escrita propostos por Ferreiro como instrumentos de classificação, em substituição aos tradicionais “fraco, forte e mediano”. Também aponta para o fato de que é preciso aprender a trabalhar na direção proposta por Ferreiro, fazendo intervenções diferentes em função dos diferentes conhecimentos prévios dos alunos. Enquanto isso, L2 descreve a incompreensão inicial como algo superado, por meio de frases e expressões gastas e já muito ouvidas.

Ferreiro (2001c, p. 40 a 42) refere-se às apressadas aplicações feitas a partir de suas descobertas como se houvesse em *Psicogênese da língua escrita* uma proposta didática ou um teste de maturidade.

[...] nos defrontamos com uma série de aplicações, embora não tenhamos feito nada em um sentido propositivo. No primeiro livro [*Psicogênese da língua escrita*], está bem claro que não há uma proposta didática.

[...] Por vezes, via-me na posição exótica de dizer: “Não, esperem, vocês estão fazendo uma transposição demasiado direta.”

[...] Lamentavelmente, essa confusão entre uma descrição psicológica e os objetivos pedagógicos foi bastante freqüente – sabemos que é uma catástrofe.

[...] os conceitos são transformados em rótulos. Apesar de meus esforços para não produzir testes de maturidade, houve a utilização de situações experimentais como testes. Foi muito difícil lutar contra fatos como estes. Você sabe: a assimilação existe e é incontrolável.

Ao tematizar a respeito das descobertas de Ferreiro sobre a aquisição da escrita pela criança, J3 descreve o processo de elaboração do pensamento da criança até chegar à constatação fundamental do que a escrita representa, isto é, as marcas da escrita representam os sons da fala. Já L2 não assinala essa compreensão ao apontar que, no final, a criança compreende que pode representar o pensamento através da escrita.

A tendência permanece no discurso desses professores: L2 discursa como se não houvesse problemas, enquanto que J3 problematiza, indicando, ao lado de mudanças irreversíveis efetuadas a partir de Ferreiro, a existência de um trabalho muito mais difícil do que parece.

Que a alfabetização está em crise parece-me ser um dado incontestável. A escola, essa instituição conservadora, está tendo muito trabalho para aceitar que já não funcionam as exigências de alfabetização que tinha antes. [...] é preciso ser capaz de continuar sua formação por seus próprios meios. [...] saber buscar a informação e saber utilizá-la; saber selecionar, julgar, discernir. Isto não é algo que tenha entrado de maneira natural na escola. (FERREIRO, 2001c, p. 127)

Na visão de J3, diante da dificuldade, muitos retrocedem e se voltam para o emprego fácil, porém inútil dos métodos (o fônico, por exemplo). Muitas vezes, o que se vê, segundo J3, é uma prática tradicional encoberta por um discurso construtivista.

O que se pôde identificar até aqui foi exatamente isso: o Professor L2 tenta encobrir, talvez até inconscientemente, suas concepções tradicionais por um discurso pseudo-construtivista, caracterizado por uma fala fácil e desgastada pelo uso.

Mas, a situação começa a se tornar mais clara a partir da pergunta nº 13, quando se indaga, muito de propósito, sobre a questão da “leitura”, freqüentemente desconsiderada quando se pensa no trabalho de Ferreiro. Aqui, o conhecimento superficial que L2 tem da teoria de Ferreiro se esclarece, o professor não se lembra, e não consegue, nem minimamente tecer considerações a respeito. Ainda que de forma ligeira, J3 faz referência ao uso, em leitura, de estratégias como antecipações, confirmações, seleções e destaca um dos princípios fundamentais das descobertas de Ferreiro: ler não é apenas decodificar, ler é compreender.

Em seguida, quando se pergunta sobre o que as pesquisas dizem sobre “produção de texto”, novamente o Professor L2 confessa que não sabe, depois de fazer referência aos muitos autores estudados e de se lembrar de uma atividade de produção de texto muito utilizada: a reescrita. O Professor J3, no entanto, é incisivo, “ela não tratou disso em suas pesquisas, ela tratou de alfabetização”, demonstrando segurança ao se referir às pesquisas. Apesar disso, afirma ser possível, com base nessas pesquisas, imaginar formas de ajudar as crianças a fazerem boas produções de texto. Mas salienta que isso é o professor que tem que buscar.

[...] se lemos esse livro [*Psicogênese da língua escrita*] (e outros) com uma preocupação didática, dessa leitura surgem idéias que nos permitem concluir “isto não e isto também não”, e fica um conjunto de possibilidades para ser definido. [...] delimita um campo que já não é possível fazer. [...] O que fazer? Isso é do que esse livro necessita, porque deixa a palavra aos que estão na prática. (FERREIRO, 2001c, p. 120)

Uma afirmação muito interessante do Professor J3 é que o construtivismo se fixa mais na 1ª e 2ª séries e que, depois disso, os professores tendem a voltar ao tradicional. Há nessa observação algo digno de nota, pois assinala também a possibilidade de falta de continuidade nas posturas metodológicas supostamente adotadas pelos professores de 1ª a 4ª séries, cujas repercussões precisariam ser estudadas.

Quando, ao final da entrevista, se perguntou sobre o uso efetivo, por eles em sala de aula, das descobertas de Ferreiro, o Professor L2 afirma que adota aquilo que acha interessante para melhorar a aprendizagem de seus alunos, sem se preocupar quem são os autores. Torna-se claro, então, a sua fragilidade teórica e o desconhecimento desse professor sobre as pesquisas de Ferreiro, enquanto não percebe a impossibilidade de convivência e de coerência entre concepções divergentes. De olho apenas nos procedimentos, nos métodos, nos “modos de fazer”, este professor desconsidera as concepções teóricas que os sustentam. Esse professor não pode, segundo Becker alertou, ser considerado “construtivista”.

É nesse sentido que Macedo (1994, p. 78-79) afirma:

As teorias pedagógicas e psicológicas estão comprometidas com uma certa visão do que é o conhecimento como revelação, transmissão ou construção. A maioria de nós circula pouco por tudo isso: são influências que recebemos ao longo de muitos anos e provindas de muitas fontes. Além disso, tematizar a visão de conhecimento que predomina na proposta curricular de uma escola, por exemplo, é um processo lento e que à primeira vista afasta o professor de seus interesses mais urgentes. Mas vale a pena porque, ao menos quanto ao construtivismo, propõe-nos uma questão muito importante: a da busca da coerência ou interdependência entre teoria e prática pedagógica.

[...] entendamos por coerência o trabalho de articulação interna (construção de necessidade) entre os diferentes elementos que compõem um sistema, tal que suas partes não se contradigam ou se impossibilitem entre si. Um trabalho em que as partes se encaixem em um todo, por diferenciação e integração.

O Professor J3, de forma coerente com o que já afirmara antes, volta a situar as pesquisas de Ferreiro nas séries iniciais, dizendo-se um adepto delas, e que de acordo com esses pressupostos costuma propor situações e questões que inquietem e estimulem a discussão. Defende que a partir do que Ferreiro propôs, surgiram novos questionamentos que ela não teve intenção de pesquisar naquele momento. Diz que isso é normal entre os pesquisadores e não diminui o mérito da autora.

Penso que agora estamos num momento no qual a pesquisa básica deve continuar. A quantidade de interrogações que se abriram é tão grande [...] A quantidade de problemas que há para serem investigados é enorme, é de

assustar, e estamos cada vez mais conscientes da nossa própria ignorância. (FERREIRO, 2001c, p. 43)

Apesar de alguns deslizes empiristas cometidos, o Professor J3 é o que mais se aproxima do espírito científico, próprio do construtivismo piagetiano.

A análise dos depoimentos desses dois professores confirma, assim, de forma evidente o que apresentamos como hipóteses: temos entre os professores uma aproximação apenas superficial das descobertas de Ferreiro e, conseqüentemente dos pressupostos construtivistas piagetianos, difundidos a partir delas. Trata-se somente de um “verniz”, caracterizado pelo uso freqüente de frases e expressões desgastadas, utilizadas como um “chavão” para encobrir convicções cristalizadas num empirismo/apriorismo/inatismo de senso comum.

7.4 – A observação da prática dos professores: dissonâncias entre o discurso e a ação?

A análise dos dados recolhidos nas sessões de observação da prática dos professores em sala de aula, feita no capítulo anterior, já nos mostrou que também não é possível considerarmos esses professores como construtivistas nem como adeptos, de fato, da pesquisa teórica de Ferreiro.

Faltou-nos, no entanto, efetuar um cruzamento entre o discurso e a prática observada, mostrando, assim, de maneira mais clara, que o que se diz não se pratica. Ou que, de acordo com a nossa hipótese, trata-se apenas de um verniz construtivista.

Para isso, selecionamos uma das perguntas, considerada relevante para o ponto que nos interessa mais aqui, e a associamos às cenas observadas em sala de aula, apoiando ou não o que foi dito.

Como o professor trabalha leitura/escrita numa aula construtivista?

Professor L2: Eu gosto de apresentar um texto, depois dramatizar, porque eu gosto de arte, depois fazer a interpretação desse texto para guardar a história na cabeça e depois eles vão escrever.

De acordo com o que pudemos observar da prática de sala de aula do Professor L2, o que ele disse não se confirmou. Nas duas aulas a que pudemos assistir em sua sala houve produção de texto. Na 1ª aula, a proposta era escrever um novo final para a história dos Três porquinhos e na 2ª, era a reescrita de um texto de humor trabalhado naquela semana. Vejamos como essas atividades transcorreram:

1ª sessão de observação na sala de aula do Professor L2:

Atividades: Audição da história dos “Três Porquinhos”, contada pelo professor, seguida de reescrita do mesmo conto com um final diferente. Escrita individual, em folha pautada, distribuída pelo professor. Extensão do texto: 15 linhas no mínimo. Prazo: 30 min. para escrever e 10 min. para desenhar.

O professor pede que as crianças ouçam a história dos Três Porquinhos que ela vai contar para depois fazer uma reescrita. Enquanto o professor narra a história em linguagem coloquial, algumas crianças copiam desenhos da apostila. “S” acompanha com gestos a narrativa e outros alunos antecipam os acontecimentos da história.

Terminada a narração, o professor passa as instruções: escrever a mesma história, mas com um final diferente. Distribuídas as folhas, o professor instrui sobre o seu preenchimento (cabeçalho, espaço para o desenho, linhas para o texto). Escreve na lousa o tempo que terão para essa atividade (o relógio da classe está parado).

Alunos: Eu não sei fazer...

Professor: Esta frase está proibida.

Alunos: Como se escreve “lobo”?

Professor: (escreve na lousa.)

Alunos: Posso fazer só 10 linhas?

Professor: Pode fazer quanto sair da sua cabecinha. (E orientando individualmente) Toda história tem que ter um conflito. Se não consegue escrever conte a história dos Três Porquinhos mesmo.

Alunos: (Queixam-se do comportamento dos colegas que atrapalham. Uma das meninas pede ajuda à colega do lado, sentam-se em duplas).

Professor: É para fazer sozinho.

Aluna: E eu vou ficar dando idéia pros outros!

Professor: Não vejo a hora de ler essas histórias, lá em casa, hoje à noite.

Alunos: (Copiam com prazer desenhos da apostila para ilustrar a história.)

“L” aluno apontado pelo professor como sendo aluno-problema, senta-se sozinho numa carteira na frente da sala. Levanta-se e anda pela sala com o professor que depois de algum tempo o devolve à carteira recomendando que faça uma lição bem bonita.

“L”: Sabe, você me deu uma boa idéia. Você gosta de carro colorido?

Professor: (saindo, já de costas) Eu gosto dos que o Luciano Huck faz no Lata Velha.

“L”: (falando sem que o escutem) Meu irmão faz cada carro ferrado!

Muitos abandonam a tarefa de escrita e vão desenhar apenas. Terminado o prazo o professor recolhe as folhas. Há uma algazarra geral.

Comentário:

O professor L2, que disse gostar de arte e de dramatizar o texto antes da escrita, no entanto, agiu de forma burocrática ao encomendar a tarefa. Embora a história fosse conhecida pelos alunos, tanto que alguns antecipavam os acontecimentos, o professor contou-a sozinho,

sem pedir a colaboração das crianças. As crianças, por sua vez, ouviram-na entediadas, distraíndo-se com outras ações (alguns copiavam desenhos da apostila).

A atividade exigia bom desempenho na “língua com que se escreve”, no entanto, o professor narrou a história em linguagem coloquial e não fez nenhuma observação a respeito da diferença. As instruções dadas foram desconsideradas logo a seguir, pois os alunos foram dispensados de escrever o final diferente e puderam fazer um texto com a extensão que quisessem. Qual a razão de tais instruções, então? Quando um aluno perguntou como se escrevia “Lobo”, o professor imediatamente escreveu a palavra na lousa, sem o menor questionamento, nem individual nem coletivo. A desistência do professor em relação às instruções dadas e a resposta pronta à pergunta do aluno parecem indicar que o professor não confia na capacidade de seus alunos para resolverem os problemas e não acredita que agindo sobre o objeto de estudo lhes seja possível encontrar a solução. Também parece que esse professor não acredita no trabalho co-operativo, uma vez que pediu uma escrita individual e impediu que as crianças se consultassem.

A escrita do texto na folha pautada, seguida de desenho, dava a impressão de ser uma escrita definitiva, dispensando o uso de rascunho. O professor deixou de aproveitar a oportunidade de ensinar um procedimento básico de todo autor de texto: primeiro se escreve um texto provisório que depois de seguidas revisões será convertido num texto definitivo. Mais uma vez, o professor, que gosta de arte, também não observa que seus alunos sempre copiam os desenhos e não exercitam sua própria expressão nessa linguagem.

Finalmente, o desinteresse evidente dos alunos parece ser a única resposta possível a uma atividade sem significação alguma a não ser aprender a escrever. Apenas um exercício escolar desinteressante. Em nenhum momento ecoaram nessa sala as descobertas de Ferreiro nem os pressupostos teóricos por ela difundidos. Não se considerou os níveis de escrita para propor intervenções, não se levou em conta o que as crianças já sabiam, não se buscou parcerias para realizar um trabalho co-operativo, não se deu a palavra aos alunos.

2ª sessão de observação na sala de aula do Professor L2:

Atividades: 1) Comentário dos textos escritos na aula anterior. 2) Leitura feita pelo professor de uma nova história dos Três Porquinhos, agora num *show* do Lobão. 3) Nova reescrita a partir de um texto de humor estudado durante a semana, na apostila, e relido pelo professor.

1) O professor comenta rapidamente os textos produzidos na véspera. Reclama que estão escrevendo muito errado. Pergunta se estão “treinando” a leitura em casa. Recomenda que releiam o texto que escrevem antes de entregar.

Passa, então a comentar quatro dos textos escritos pelos alunos, salientando o que achou positivo: presença de conflito, final próprio dos contos de fadas, uso de onomatopéias. Reclama que eles escreveram só a história tradicional dos Três Porquinhos e que em alguns textos está difícil de entender algumas palavras. Os alunos não demonstram o menor interesse em ouvir esses comentários. Agindo assim o professor deixa claro que acredita que o conhecimento se dê mesmo pela transmissão, pelo discurso do professor para seus alunos, pois não se concebe a ação do aluno no momento da revisão do texto.

2) O professor lê para a classe um texto retirado de um livro didático. No texto, os três porquinhos vão assistir a um *show* do Lobão. O texto faz referência à música clássica, cita Beethoven, Mozart; fala de *heavy metal* e *Rock in Rio*, assuntos provavelmente estranhos para as crianças. Mas ninguém pergunta nada e o professor também não comenta. Durante a leitura, os alunos fazem atividades da apostila, mexem no material, interrompem perguntando se vão fazer alguma coisa com essa história. A história não interessou aos alunos. Ao final, o professor menciona a autora (Maria Rita Kell) e diz que a história foi publicada, primeiro na *Folhinha*⁶⁰. Não comenta nada nem sobre a autora, nem sobre o portador de onde o texto foi retirado.

3) O professor relê o texto da apostila trabalhado durante a semana. É um texto cômico com animais-personagens: Sapo, Onça e Peixão (um pirarucu), intitulado “Os amigos da Onça”. Nenhum comentário sobre o que torna o texto engraçado. A escrita é, mais uma vez, individual. O prazo para a entrega é de 30 min com o desenho. Advertência: “Quem copia, não aprende. Façam sozinhos.” Lembrete: “Toda história tem começo, meio e fim.”

As crianças escrevem com evidente desinteresse: “Esse texto tem só isso no fim?” Não compreenderam o humor do texto. Evitando escrever: “O, prô! Que dia que eu vou na psicóloga?” “Hoje minha gata subiu numa árvore e pegou um ninho de passarinho e derrubou um ovo na minha cabeça!” “Meu irmãozinho ganhou uma apostila nova no parquinho.”

Desde a entrada da aula, os alunos comentam o incêndio numa usina de álcool perto dali. Falam disso também durante a aula. Muitos dos pais trabalham lá. O professor ignora o acontecido e prossegue com a rotina pré-definida sem mudanças.

⁶⁰ *Folhinha* é o suplemento do jornal *Folha de S. Paulo*, dedicado às crianças.

Os que terminaram recebem uma folha de caligrafia para preencher e colar no caderno. Está escrito “calegrafia”. Ninguém comenta.

“L”: (falando para ninguém) Eu não gosto do GEI⁶¹, não gosto de xadrez⁶²... Eu só fico brincando...

Alunos em algazarra. Disputam queda de braço, viram cambalhotas. O professor cobra obediência às regras da classe. Ameaça-os com a possibilidade de repetirem de ano. Os alunos falam palavrões. A garrafinha de água passa de boca em boca. “L” saiu da classe e o professor luta para colocá-lo para dentro. “L” é negro, sujo, suas roupas são rasgadas, fala sozinho, vive alheio à classe, escreve preenchendo toda a folha com letras, nada que se possa ler. “J” chupa o dedo como um bebê e não faz nada. Os alunos jogam lixo pela janela. Nenhuma intervenção, os alunos estão por sua conta e risco. A indisciplina revela o quê?

Comentários:

O professor, mais uma vez, não consegue envolver os alunos na atividade proposta. São apenas exercícios escolares sem sentido para aqueles alunos. Todo o trabalho realizado pelo professor é burocrático, sem um “para quê” mais significativo e evidente. O professor sabe das dificuldades de alguns alunos, mas não prevê ajudas especiais, nem trabalho cooperativo, não propõe confrontos entre visões diferentes. As carteiras, nessa ocasião, estão arrumadas da forma tradicional, uma atrás da outra. Parece que quem não sabe, não vai aprender, pois não há intervenções a propósito das dificuldades encontradas.

Em seu depoimento, o Professor L2 afirma: “O aluno aprende se quiser, e o professor fica de mãos atadas.” E depois: “Se houvesse repetência, o professor teria como cobrar do aluno.”

Seriam essas duas aulas exemplos de aulas construtivistas? Mesmo respondendo, no plano do discurso, de forma equivocada sobre o que seja uma aula construtivista, no plano da prática, esse professor deixou ainda mais longe as concepções construtivistas. Sugerimos, para maior clareza, o confronto dessa prática com as possíveis aproximações pedagógicas em relação aos pressupostos construtivistas, apontadas ao final do Capítulo 3.

Mas e o Professor J3 que respondeu assim à pergunta:

Como o professor trabalha leitura/escrita numa aula construtivista?

⁶¹ GEI – Grupo de Estudos Intensivos – Horário de estudo fora do horário da aula para alunos com dificuldades que o professor não consegue trabalhar no horário normal. É ministrado por um outro professor.

⁶² Referência às aulas de xadrez frequentadas pelas crianças em outro horário para desenvolver a inteligência.

Professor J3: Há muitas maneiras. Qualquer texto, qualquer livro você pode trabalhar de uma maneira construtivista. Fazendo intervenções, não dando tudo pronto, visando o conteúdo que está dando, alimentando a discussão, colocando-se à disposição, mas levando-os a agir para encontrar respostas com questionamentos possíveis de serem respondidos.

1ª sessão de observação na sala do professor J3:

Atividades: 1) Organização da pasta de provas (feita coletivamente); 2) Leitura compartilhada do último capítulo de *O menino do dedo verde*, de Maurice Druon (poucos alunos possuem o livro).

1) Nessa escola, os pais recebem uma pasta, ao fim do bimestre, com as provas de seus filhos. A organização e a apresentação da pasta são feitas pelos alunos. Cada um faz a sua. Todos estão envolvidos e parecem caprichosos.

2) O professor relembra os livros que já leram durante o ano: Contos da rua Broca, O pequeno príncipe, Pollyana, e O menino do dedo verde. (Todos foram escolhidos pelo professor.) Antes de começar a leitura, o professor relembra os acontecimentos do capítulo anterior. Todos se envolvem alegremente. O professor pergunta e eles respondem. Os alunos que têm o livro já leram o final, em casa, por conta própria. O professor vai devagar, fazendo pausas, como se parasse para imaginar as cenas do livro. Desenha na lousa, segundo o texto, sua versão da escada de árvores que o personagem está construindo. Os alunos estão calmos e silenciosos, só se manifestam quando o professor pergunta. Às vezes, comentam coisas sobre o livro. “Dá vontade de chorar, né?” “Nossa!”

O professor inicia um debate. *O que vocês acharam do livro? O que vocês acharam da forma como o autor organizou os capítulos? Existem pessoas como esse personagem? E vocês como são? Gostariam de ser como ele? De que vocês mais gostaram?* Quase todos participam. Ao meu lado, enquanto os alunos conversam sobre o livro, um aluno finge que a borracha é um carro e imita o seu motor.

O professor esclarece o objetivo da leitura de mais esse livro: conhecer e guardar a beleza do livro.

Comentário:

Nessa sala, presenciamos um momento de leitura, voltada apenas para o deleite. Aliás, como é frequente acontecer com as leituras feitas fora da escola. Não foi preciso que o professor cobrasse, na forma das tradicionais avaliações, para que os alunos lessem. Dando demonstração de “para que serve a leitura”, o professor abriu espaço na sala de aula para a

entrada do prazer que a leitura de um bom texto pode nos proporcionar. Soube envolver os alunos, pois muito provavelmente, ele também é um leitor. Não se limitou a escolher histórias adaptadas para crianças, cheias de figuras, com pouco texto e letra graúda. Preocupou-se em escolher boa literatura, com beleza garantida para despertar o bom gosto e a sensibilidade dos alunos. Enfrentou a impossibilidade de que todos pudessem ter o seu exemplar. Os que podiam compraram-no e o leram por conta própria, sem ninguém mandar. Antes e depois da leitura, boas conversas com a participação alegre dos alunos. Os alunos fazendo uso da palavra. Aqui, nenhuma indisciplina.

2ª sessão de observação na sala do Professor J3:

Atividade: Análise e interpretação do texto: “Hércules, o carroceiro”.

Os alunos identificaram certa dificuldade com a análise e interpretação de textos nos trabalhos que têm desenvolvido. Solicitaram ao professor trabalhar mais com isso. Essa aula foi dedicada a essa prática. O texto foi transcrito pela professora na lousa e todos o leram silenciosamente, depois o professor o leu novamente em voz alta. Mal a leitura se encerra e os alunos já estão fazendo comentários e perguntas sobre o texto no todo e sobre palavras ou expressões que desconhecem. O professor não responde prontamente, espera que eles discutam e tentem encontrar a solução a partir dos recursos que possuem. Algumas perguntas ficam em suspenso para serem respondidas mais adiante quando tiverem recolhido mais informação. Às vezes, o professor faz novas perguntas quando eles pensavam que já tinham encontrado a resposta. Quando o impasse não se resolve e é preciso avançar, ele dá a informação.

Depois dos comentários iniciais, e estando todos de acordo quanto ao gênero do texto, o professor, com a participação geral faz o levantamento dos elementos que confirmam a tipologia do texto. Quase todos seguem o raciocínio que vai sendo desenvolvido, mas alguns se dispersam e são convocados pelo professor.

O professor pára diante de algumas passagens chamando a atenção para o jeito diferente que o autor usou para dizer algo corriqueiro. Pergunta como eles diriam a mesma coisa. Questiona sobre as diferenças de expressão.

Quando a discussão se volta para o tempo em que aquela história aconteceu, os alunos começam a observar os verbos e indicam alguns. O professor pergunta como eles sabem que aquelas palavras são verbos. Alguns respondem flexionando a palavra conforme as pessoas ou os tempos. Outros estranham que haja dois verbos juntos e perguntam por quê. Quase todos se inquietam e tentam responder a partir do que conhecem. O professor pergunta se onde há dois

verbos poderia haver só um. Respostas desencontradas. Nova pergunta: e onde há só um poderia haver dois?

A aula é interrompida pelo sinal do recreio. O professor informa que na próxima aula retomarão o que foi discutido para chegar a uma conclusão.

Comentários:

Não se viu nessa aula nada de extraordinário, nenhum espetáculo ou recursos incomuns. O incomum ficou por conta da qualidade da interação observada entre alunos e o professor, o envolvimento deles na problematização do texto e na busca de soluções, a iniciativa de sugerir ao professor que intensificasse o trabalho com um tipo de procedimento: analisar e interpretar textos. O professor não se comportou como se estivesse diante de uma platéia para quem devesse demonstrar seus conhecimentos, agiu com base no que os alunos iam percebendo, mas não se limitou a isso, ao fazer intervenções que iam instalando novas dúvidas e permitindo novas descobertas. Na interação verbal entre todos, não se viu agressões ou desrespeito, nem manifestações coercitivas do professor. Vimos uma classe agitada e um professor atento.

Entre o discurso do Professor J3 e a sua prática parece haver coerência. Suas afirmações apontavam mais para a aprendizagem do que para o ensino. Refletindo sobre o trabalho do professor, J3 valorizava aquele não-conteudista nem espetaculoso, mas o capaz de compartilhar objetivos e atribuir uma razão para o trabalho a ser feito, propondo bons questionamentos e bons textos, partindo do que os alunos sabem, mas de olho no que eles ainda não sabem. Apesar das críticas aos conteudistas, revelou preocupação com a articulação entre os saberes dos alunos e os conhecimentos escolares. Com olhar crítico, pôde perceber a descontinuidade entre o trabalho realizado no 1º ciclo e no 2º ciclo e também a necessidade de intensificar o trabalho com a língua escrita depois da chamada “alfabetização”. Enfim, o que pudemos perceber pelo seu depoimento e pela sua prática é que ele se encontra num patamar mais elevado em relação à apropriação, de fato, da teoria construtivista, procurando basear nela a sua prática.

Uma vez lançado esse olhar horizontal sobre o discurso e a prática desses dois professores prototípicos, instalados em posições distanciadas quanto a apropriação que fizeram do construtivismo e das pesquisas de Ferreiro, surge outra constatação muito clara. A diferença existente entre as escolas desses professores, o contexto no qual implementam a sua prática. Torna-se, então, necessário tecer algumas considerações a respeito do local de trabalho desses professores.

7.5 – A relação: escola/professor/Prova Brasil

Depois de termos discutido tanto sobre os depoimentos como sobre as práticas desses professores, surgem como inevitáveis as seguintes perguntas: A que tipo de escolas eles estão vinculados? Qual foi a avaliação obtida por essas escolas na já referida Prova Brasil 2005? Existiria uma relação entre a presença desses professores nessas escolas e os resultados por elas obtidos?.

Se analisarmos o conjunto das seis escolas selecionadas em relação com os professores abordados, verificaremos que nas escolas melhor classificadas no *ranking* da Prova Brasil existe um vínculo maior entre professor e escola. Nesses locais a presença de professores efetivos é maior. Nas escolas com pior desempenho, encontram-se professores temporariamente contratados, em geral, ainda não efetivados por concurso, ou com baixa pontuação no momento da escolha, segundo pudemos apurar informalmente. Embora essa seja a tendência, não se trata de regra absoluta, pois, numa dessas escolas encontramos um professor com a primeira colocação no último concurso de professores e outro com a primeira colocação no último concurso de psicopedagogos. No momento da pesquisa, ainda não tinham sido efetivados pela prefeitura, mas, segundo me confessaram, mesmo tendo sido aprovados no concurso, sonham em mudar de ocupação e já estavam se preparando para outros concursos em áreas não ligadas à Educação. Entre as razões apontadas para esse desejo de mudança estavam os baixos salários que conferem pouca importância ao trabalho por eles desenvolvido e as más condições de trabalho.

Se quisermos, é possível tentar uma correlação entre a proximidade dos professores em relação ao construtivismo e o desempenho das escolas na referida avaliação. Embora esse não tenha sido o foco de nossa investigação, pudemos constatar, entre os professores das escolas com pior desempenho, a ocorrência de práticas mais tradicionais e burocráticas. Foi nesse contexto que surpreendemos uma prática quase que exclusivamente baseada no uso das apostilas, sem o planejamento de atividades alternativas voltadas para as necessidades específicas daquele grupo de alunos ou de alguns alunos em particular.

Nessas escolas, apenas dois professores de séries iniciais, O1 e R1, foram observados utilizando metodologias de inspiração construtivista. Entre os professores de séries do 2º ciclo (3ª e 4ª), nessas escolas, observamos com os Professores T3 e U4, práticas alternativas ao uso da apostila, mas igualmente escolarizadas e sem resultados eficazes, pois não foram vistas com interesse pelos alunos. Os demais professores (S2, Q4, L2, M3 e N4) dessas escolas com

pior desempenho (EMEFs “D”, “E” e “F”), seguiram, em suas aulas, burocraticamente o conteúdo das apostilas, ou então, adotaram outras práticas, igualmente sem sentido.

Voltando para os nossos professores prototípicos, temos que, não por acaso, de acordo com as nossas constatações acima, J3 está ambientado numa escola com bom desempenho, enquanto que L2 pertence a uma escola com mau desempenho na Prova Brasil 2005. Nossa análise, ainda que parcial, parece não confirmar que escolas com professores que se apóiam em concepções construtivistas, ou próximas delas, tenham necessariamente pior desempenho em leitura/escrita, conforme afirmações do senso comum.

Poder-se-ia ainda argumentar que as escolas com pior desempenho estão localizadas na periferia e possuem uma clientela economicamente mais desfavorecida. A carência econômica nos levaria, então, à carência cultural e daí para as deficiências causadas pela desnutrição e o abandono. Estes são, aliás, argumentos muito utilizados pelos professores em seus depoimentos. Montoya (1996, p.12), no entanto, define a especificidade do problema cognitivo das crianças pobres, como um problema que vai além dos “efeitos negativos da miséria e da opressão sobre o desenvolvimento do conhecimento”. Com base na epistemologia genética e na psicologia genética, o autor reconhece a existência de um *déficit* cognitivo nessas crianças, mas explica-o “a partir das condições que permitem as coordenações entre os indivíduos (co-operação).” Vista assim, a desvantagem dessas crianças seria momentânea se a elas fosse dado o direito de construir outras coordenações, menos elementares que as que possuem, por meio de trocas simbólicas mais adequadas.

Para Montoya (1996):

[...] existem múltiplos fatores inter-relacionados que dificultam poderosamente as possibilidades de conquista de um espaço onde as trocas simbólicas facilitem a organização representativa do vivido, isto é, organização do real no plano da representação, e com isso, a reconstrução das ações. Contrariamente, parece que todas elas contribuem, incluída a escola, para a produção da ação não pensada que, por sua vez, contribui para a condição de marginalização. (p. 96)

Na perspectiva daquilo que chamamos “reconstrução da ação ao nível da representação”, os trabalhos de Emília Ferreiro e Celestin Freinet, se constituem dos mais apropriados para permitir o percurso necessário da evolução cognitiva da criança favelada e marginalizada. (p. 205)

Se a ação pedagógica levar em conta [...] aquilo que destacamos das contribuições desses autores, as crianças de favela, mesmo com os atrasos e déficits cognitivos detectados neste trabalho, teriam a oportunidade de conquistar, a partir do nível no qual se encontram, formas mais complexas de representação conceptual, inclusive da escrita alfabética. (p. 206)

Esse argumento, portanto, não pode mais continuar sendo invocado e outras explicações precisarão ser buscadas.

7.6 – Há diferenças entre as concepções dos professores

Estamos diante de mais uma constatação possível a partir dos dados levantados por nossa investigação: embora haja uma tendência, claramente apontada pela quantificação dos dados retirados das respostas e da observação da prática em sala de aula, é possível afirmar que há diferenças entre os professores abordados. São diferenças perceptíveis entre os professores das mesmas séries, mas pertencentes a diferentes locais de trabalho e são também diferenças observáveis entre os professores do conjunto de 1ª a 4ª séries.

Essas diferenças aparecem tanto na análise das entrevistas quanto na observação das práticas de sala de aula. Dizem respeito às concepções de ensino/aprendizagem dos professores, à compreensão que têm do chamado “construtivismo” e também das pesquisas de E. Ferreiro. Embora todos tenham tido algum contato com a teoria construtivista piagetiana e com as descobertas de Ferreiro em suas pesquisas, pode-se dizer que se encontram em níveis diferentes de apropriação dessas teorias. As diferenças existentes entre os professores, tidas como insuficiências em relação à teoria, são aprofundadas quando esses professores se encontram em ambientes de trabalho igualmente deficientes. No local de trabalho, mais do que as condições físicas e materiais deficitárias, faz falta uma equipe sintonizada com as propostas teóricas do construtivismo. Essa falta de “afinação” entre os diferentes setores da hierarquia administrativa é apontada no discurso de alguns professores como problemática. Torna-se visível quando são oferecidos cursos de orientações diferentes, sem o devido aprofundamento teórico, e, também, quando projetos são iniciados e interrompidos sem uma justificativa plausível. Parece haver em todos os níveis administrativos a mesma insuficiência teórica que se observa nos professores.

Devemos, no entanto, para o momento, nos concentrar no conjunto de professores de 1ª a 4ª séries abordados nessa pesquisa. Que diferenças foram mais visíveis nesse conjunto observado?

7.6.1 – As diferenças observadas entre os professores de 1ª a 4ª séries:

Mostrou-se muito acertada nossa opção de abordá-los no conjunto, pois, como já tivemos a oportunidade de destacar, é possível identificar um posicionamento diferente entre

eles do ponto de vista das concepções sobre ensino/aprendizagem de leitura/escrita. O fato, já o mencionamos, foi inclusive apontado pelo Professor J3 em seu depoimento. Quando se mencionam as teorias construtivistas piagetianas e as descobertas de E. Ferreiro, é comum que os professores se remetam apenas ao contexto da alfabetização, mais especificamente às 1^{as} e 2^{as} séries. Os professores parecem não compreender que o que é válido para a construção do conhecimento no momento da alfabetização, é igualmente válido, e pode ser transposto, para a aquisição de qualquer outro conhecimento em qualquer outro momento. São explicações úteis tanto para os que trabalham na Educação Infantil, com crianças que ainda não lêem/escrevem de maneira convencional, como para os que já sabendo ler/escrever convencionalmente continuam sua aprendizagem para além da alfabetização. E E. Ferreiro reconhece a importância desse outro momento ao comentar a necessidade de investigações com rigor científico para formular parâmetros de referência que permitam conceitualizar melhor as práticas sociais de leitura/escrita:

[...] Délia [Lerner] nos propõe pensar em outro conteúdo da didática da língua materna onde as práticas sociais da leitura e da escrita definem um novo objetivo de ensino, que leva a outro objeto, “a língua”, cuja realização como “língua escrita” é uma realidade indubitável no âmbito escolar. Dito em termos mais simples: se a escola assume plenamente sua função social de formar leitores e produtores de textos, as práticas sociais vinculadas com os usos da língua escrita não podem ser periféricas, mas sim centrais ao programa escolar. (Em vez de ensinar gramática com a pretensão de que isso “ajude a escrever” e de mostrar belos textos com a pretensão de que isso ajude a formar juízos estéticos em relação à língua e a avaliar o “bem dizer”, o que se propõe é uma reflexão gramatical “no ato” e uma reflexão explícita, mas não teórica, sobre a língua, em tarefas de corrigir, comparar, utilizar modelos etc.) Vejo com simpatia e interesse a mudança de foco [...] (FERREIRO, E. “Prefácio” in: LERNER, 2002, p. 10)

Há realmente, por parte dos professores, a tendência de identificar o “construtivismo” apenas com a aquisição da leitura/escrita, voltando às concepções tradicionais nos momentos seguintes. Tem lugar, então, como pudemos ver nas aulas dos professores H4, Q4 e C3, o ensino da gramática por meio de definição, de identificação e de classificação de classes de palavras, de flexão de verbos em pessoas, tempos e modos e outras atividades do gênero, realizadas em folhas reproduzidas em Xerox ou mimeógrafo, conforme o contexto. Atividades descontextualizadas e desvinculadas do uso. Ou então da leitura de textos escolarizados apenas para responder à questões escolarizadas. A reflexão “no ato” de que nos fala Ferreiro no trecho acima exigiria, talvez, maior conhecimento dos professores sobre a língua e, temerosos, eles preferem não se aventurar.

Estamos, então, diante de problemas como: uma visão fragmentada do ensino/aprendizagem de leitura/escrita da 1ª e 2ª séries para a 3ª e 4ª séries, uma concepção fragmentada do que seja a leitura/escrita na 1ª e 2ª séries e na 3ª e 4ª séries. Para as séries iniciais, parece suficiente exercitar a leitura/escrita enquanto domínio da técnica de decifração e decodificação em palavras, frases e textos simples e já conhecidos pelas crianças. Um predomínio total dos textos narrativos, em adaptações escolarizadas para crianças: adaptações dos contos clássicos infantis, adaptações de fábulas, historietas utilizadas como pretextos para questões moralizantes. Textos marcadamente escolarizados, retirados das apostilas ou de outros manuais didáticos, nenhuma presença de textos reais trazendo a vida social para dentro da sala de aula. Apenas textos fáceis para os alunos que estão começando a aprender a ler/escrever, fáceis segundo o ponto de vista dos adultos que ensinam no ambiente fictício que é a escola. É por isso que um dos professores (K4) adverte que provavelmente a dificuldade das crianças com a leitura/escrita se deva à falta de confiança dos professores em possibilitar-lhes o acesso a textos mais complexos desde a Educação Infantil. Uma prática a ser vista como uma possibilidade real, é claro, de saber para que serve a escrita, fora da sala de aula. Um controle excessivo que leva à fragmentação de fato e, por fim, à impossibilidade de atribuição de sentido ao que se faz na escola. Aprende-se a ler/escrever apenas para passar de ano e não para ter um bom desempenho na vida real, com bem lembrou Ferreiro.

Nas 3ªs e 4ªs séries, os professores se vêem diante da necessidade de trabalhar a leitura compreensiva e a produção de textos mais complexos com crianças que até esse momento estiveram afastadas das práticas sociais de leitura/escrita (tanto na vida real como na escola) e revelam uma enorme dificuldade com relação a isso. Acrescentem-se a essa dificuldade os problemas ainda não solucionados do domínio da base alfabética nas séries iniciais, com crianças empurradas de uma série para a outra sem que um trabalho significativo fosse realmente posto em ação. Num projeto de progressão continuada mal compreendido e mal executado. O predomínio dos textos narrativos continua, a falta de atribuição de sentido ao que se faz na escola também. Ouvimos, então, afirmações de professores que mencionam alunos de 5ª série que não sabem ler/escrever com a fluência e a desinibição necessárias. E há também os que apontam para um ensino em que a leitura é muito pouco presente, sinalizando para mais um tipo de fragmentação no trabalho que vem sendo implementado.

Essas diferenças observáveis entre os professores de 1ª a 4ª séries nos levam de volta às questões levantadas no início deste capítulo e que dizem respeito à formação dos professores, tanto inicial quanto em serviço. São insuficiências visíveis e, muitas vezes, reconhecidas por eles mesmos.

7.7 – Em resumo

Seria, então, o fracasso dos alunos em leitura/escrita decorrente da adoção dos pressupostos construtivistas pelos PCNs a partir de Emília Ferreiro? Ao chegarmos aqui a todas essas constatações podemos responder com segurança à pergunta que deu início à nossa investigação.

É facilmente verificável que a escola continua reprodutivista quando facilita o sucesso dos mais privilegiados e dificulta a superação das desvantagens aos menos favorecidos. Sabemos que a privação cultural, as carências nutricionais e o abandono das crianças pobres causam transtornos à aprendizagem dessas crianças, mas sabemos também que esses transtornos seriam superáveis em condições educativas adequadas.

Os professores, entretanto, via de regra, foram submetidos aos cursos de formação continuada para suprir sua prática de estratégias que tornem possível a aplicação de uma teoria mal compreendida e não buscada.

Se viram a teoria construtivista como algo imposto, não desejado, é porque não tinham para si a pergunta “como as crianças aprendem?” Sem terem feito a pergunta, receberam a resposta, vista como uma imposição. Para completar, a teoria previa uma desmetodização da prática no ensino de leitura/escrita. Seguiu-se, como apontaram os professores, um forte impacto, uma desorganização e um forte sentimento de rejeição. Em meio a tudo isso, surgem as estratégias de sobrevivência: no discurso, a fala aprendida; na prática, o mesmo de sempre com um toque “construtivista”.

É o que fica claro na fala do Professor G3:

[...] foi colocado e como foi obrigado, né... então você já entende daquele jeito deturpado, né... Quando você é obrigado a fazer alguma coisa, você fica contrariado, na defensiva... às vezes, não é nem a colocação, mas o sentimento mesmo... Acho que nada deve ser obrigado, mesmo porque aí deixa de ser democrático... e se cobra muito isso do professor em sala de aula... que o professor tem que respeitar a diversidade dos alunos... isso o tempo inteiro... e aí, não é respeitado para o professor... não aprendi em nenhum dos cursos que eu fiz que queriam que eu fosse construtivista... porque eles também não eram... mesclava tudo... misturava tudo... porque também não estavam seguros com a questão...

Ou na do Professor F2:

A gente viu aquele *Psicogênese* ... da E. F., mas era muito difícil de ser interpretado, a gente precisava de apoio... A gente estudava mais nas apostilas... Nem sempre havia apoio, a gente buscava com outros mais capazes... Havia formadores nos cursos de capacitação... mas a gente ficou perdido... não podia isso... não podia aquilo... nem livro, nem caderno, nem

correção... tiraram nosso chão... pra mim que estava iniciando era muito difícil, imagine pra quem estava há muito tempo... A gente fazia as coisas meio por baixo do pano... a gente seguia um método cartilhesco, não era o construtivismo, a gente fazia um trabalho paralelo... a secretaria exigia texto espontâneo... trabalhar o alfabeto móvel... mas a gente queria alfabetizar as crianças... então na sala de aula a gente trabalhava as sílabas, sem falar muito no ba-be-bi-bo-bu que estava proibido... e apresentava separadamente um trabalho construtivista para a supervisão... Nós alfabetizamos os nossos alunos... Foi com o construtivismo? Dependendo de quem pergunta era a resposta... Nós éramos quatro professoras inexperientes... Como sempre os professores experientes iam para as séries mais avançadas e os menos experientes para a 1ª série... O que é um crime porque as séries mais difíceis são a 1ª e 2ª... Eu ficava apavorada... e fazia as duas coisas juntas ... o tradicional e o construtivismo... Eu tinha compromisso com os pais... Eu passava por construtivista, mas tinha um pé em cada canoa...

Muitos diriam que isso aconteceu no passado, que hoje a coisa é bem diferente e o construtivismo é uma prática hegemônica no ensino público. Parece que a situação não é bem essa... Os métodos nunca deixaram de ser a preocupação dos professores que usam as apostilas do PROFA, de olho apenas nas atividades, no “modo de fazer” construtivista. E, embora sua prática nunca tenha deixado de ser empirista, eles anseiam por novos métodos (mais modernos?) como o método fônico para atualizar suas práticas e melhorar o desempenho dos alunos. Como se tudo o que foi dito não tivesse surtido o menor efeito.

Afinal, eles nunca refletiram sobre como eles mesmos aprendem, nem vivenciaram, como alunos, outra prática que não fosse essa do professor “transmissor” de conhecimentos, “doador” de saberes, “aplicador” de procedimentos.

Temos um sistema escolar preocupado em fornecer mão-de-obra para o capital, submetido às exigências do lucro e da economia de tempo, com controle apenas sobre os resultados. Num sistema assim, uma teoria preocupada com o desenvolvimento cognitivo e moral do ser humano, com a conquista do “aprender a aprender”, com a compreensão de que o conhecimento historicamente desenvolvido se faz na humanidade de forma análoga ao que acontece no sujeito, não parece mesmo fazer sentido.

A escola antidemocrática está aí, mais viva do que nunca e caminhando de braços abertos para o método fônico, o salvador da pátria, quase uma exigência, sabe-se lá de quem...

Apesar disso tudo, o Professor F2 nos confidenciou: “Nós aplicamos o método fônico, mas ficamos sentindo falta do texto... Gente, isso é tão tradicional! E o texto? Não dá pra ficar sem o texto...”

Persiste, no contexto escolar pesquisado, um sistema de ensino que reproduz a desigualdade social, que coloca a questão cultural como uma barreira excludente e

preconceituosa, um ensino de leitura/escrita centralizado na figura do professor, o recurso à psicologia para explicar ocorrências patológicas, a busca do método mais moderno e eficiente, segundo as teorias (ou modas?) do momento.

Considerações finais

Ao encerrarmos este trabalho, gostaríamos de muito brevemente relembrar um pouco do que foi a sua concepção. Os caminhos (ou descaminhos) que nos trouxeram até aqui.

Como professora de Língua Portuguesa, convivi durante muitos anos no ambiente escolar, especialmente nas reuniões nas salas dos professores, com as insatisfações em face das dificuldades e dos resultados insuficientes constatados na prática das salas de aulas. Ouvi inúmeras vezes dos professores que essas dificuldades advinham do abandono dos métodos tradicionais para a adoção dos “métodos construtivistas”.

Como professora sentia-me particularmente inquieta com relação às razões do insucesso dos alunos. Essa era uma questão que muito me sensibilizava: tanto quando considerada do ponto de vista dos alunos como quando considerada do ponto de vista dos professores. Afinal, ninguém imagina que nós nos sintamos satisfeitos com o fracasso, mesmo trabalhando em condições tão adversas.

Além disso, como leitora contumaz, sempre alimentei o desejo de espalhar minha paixão pela leitura. Jamais me conformei em colher resultados tão aquém do esperado. Um desejo que, às vezes, me parece obsessão. Decidi, então, começar a considerar todos os problemas.

Especializei-me em Psicopedagogia. Dei início ao estudo do sistema teórico de Piaget no GEPEGE⁶³; passei a estudar os trabalhos de Ferreiro, Chomsky e os psicolingüistas, Smith e Goodman, na tentativa de melhor compreender os fatos. Fui em busca das pesquisas didáticas que se apoiavam nas concepções construtivistas, fiz um curso de formação de alfabetizadores...

Em meio a essa busca, acompanhei pela imprensa a polêmica entre os defensores do “construtivismo” e os adeptos do método fônico. Os últimos responsabilizavam a implantação das concepções construtivistas pelo insucesso dos alunos em leitura/escrita. Conheci também a polêmica que opõe as teorias de Vigotsky às de Piaget. Os vigotskianos atribuindo aos piagetianos práticas espontaneistas, o *laissez-faire* do neoliberalismo, a inexistência de um papel para o professor e a escola no processo de ensino/aprendizagem.

Colocava-se para mim aí um problema: Haveria sentido nas críticas feitas ao construtivismo difundido por Ferreiro a partir de *Psicogênese da Língua Escrita*?

⁶³ GEPEGE – Grupo de Estudo e Pesquisa em Epistemologia Genética e Educação

Para mim, estudar o problema significava a possibilidade de aquisição de novos conhecimentos, afinal, a existência de um problema revela sempre, de certa forma, uma falta deles. O que dizer como resposta às críticas apresentadas às concepções construtivistas? Como me situar, como profissional da educação diante dessas observações? A tarefa me pareceu, então, inadiável.

Chegamos, assim, ao final lembrando o que foi o ponto de partida.

Que conclusões poderíamos então formular uma vez encerrada a nossa investigação? Nesse processo de busca de solução qual a compreensão que atingimos em relação ao problema?

Com base na análise de nossos dados chegamos à conclusão que para os professores não existe a questão “como as crianças aprendem?”; eles continuam focados nos resultados, sem levar em conta o processo.

Tomar conhecimento dos pressupostos teóricos, sobre a construção do conhecimento, demonstrados por Piaget, divulgados pelas pesquisas de Ferreiro, foi um processo imposto, calcado na “transmissão” do referido arcabouço teórico. Um processo que, diga-se de passagem, tornou-se contraditório em relação à teoria piagetiana que defende que o conhecimento não se transmite, constrói-se a partir de esquemas assimiladores previamente construídos. Seria preciso que os professores tivessem sentido a necessidade de buscar uma resposta para a pergunta: “Por que algumas crianças não aprendem?” Assim sendo, a novidade expressa por essa teoria não desconstruiu o paradigma cristalizado nesses professores que julgam satisfatório repetir o modelo de ensino/ aprendizagem que vivenciaram em toda a sua escolaridade, até mesmo nos cursos de formação continuada em que foram apresentados ao “construtivismo”.

Privados, de forma autoritária, do conforto ritualístico dos métodos que os desobrigava de refletir sobre os “como?” e os “por quê?” que problematizariam a sua prática; sozinhos no cotidiano da sala-de-aula e convencidos de que são despreparados e de que a principal questão a ser enfrentada é a da atualização em relação às novas teorias, adotam o “verniz” teórico do momento, os “chavões” do novo discurso teórico, mas continuam agindo de acordo com o mesmo paradigma.

Ao aludirem freqüentemente às limitações do ambiente de que as crianças provém (carências nutricionais e contexto não-alfabetizado) deixam de levar em conta que essas limitações podem perfeitamente ser superadas se se admitirem as trocas simbólicas que o sistema de relações sociais pode permitir. Deixam também de assumir o papel de professores-pesquisadores. Não conseguem (ou não podem) se ver como parte do problema, adotam

estratégias de sobrevivência que lhes possibilitem continuar sem rupturas traumáticas, sem aprofundamentos extenuantes, nem práticas excessivamente trabalhosas.

Desconsiderando o esquematismo operatório do sujeito, as trocas cognitivas e cooperativas entre indivíduos, acreditam que, apenas entrando em contato com os saberes que a escola privilegia, as crianças serão capazes de dominá-los. Se as crianças não confirmam suas crenças, com certeza o fato se deve a questões externas (do meio ambiente) ou internas (deficiências patológicas).

Embora recusem o rótulo “tradicional”, recorrem às práticas mais conservadoras sempre que algo não vai bem. E não estão sozinhos nesta prática. O próprio MEC, como se sabe, ensaiou uma volta aos métodos, quando cogitou sobre a adoção do método fônico. Embora o fato não esteja consumado em relação ao MEC, em muitas escolas deste país ele já é uma realidade. E é evidente no próprio discurso dos professores abordados em nossa pesquisa que não existe por parte dos administradores, do poder público, a convicção de que as práticas devam ser apoiadas em estudos cientificamente comprovados, como é o caso das pesquisas de Ferreiro e da teoria construtivista de Piaget e não em epistemologias do senso comum, ligadas ao empirismo ou inatismo. Por isso, não há continuidade entre os procedimentos educativos nem numa mesma escola.

A alfabetização, no contexto de nossas escolas, parece constituir ainda uma faceta importante nessa história de insucessos. A divisão entre conceitos como “alfabetização no sentido estrito” e “alfabetização no sentido amplo” nos leva a perceber a fragmentação no ensino de leitura/escrita, existente desde sempre e tão criticada por Ferreiro e seus colaboradores.

Como foi possível entrever, no exame do discurso dos professores e na observação de sua prática, primeiro vem a alfabetização, isto é, a compreensão do princípio alfabético de que as letras correspondem aos sons. Só depois do domínio desse conhecimento é que o aluno será levado, verdadeiramente, ao trabalho com textos: produção e recepção.

Os professores não acreditam, não confiam que o trabalho com textos possa, de fato, ser feito desde o ensino infantil, de forma não convencional. Que a criança possa ler/escrever de forma não convencional. Na verdade, eles não estão convencidos de que as “fases” da escrita, a gênese do processo de aquisição da língua escrita, desvendada por Ferreiro, não refletem “erros” na compreensão da escrita, mas, sim, um processo construtivo necessário para a aquisição do sistema de representação da escrita. Sendo assim, trata-se de “sanar”, como eles dizem, essas dificuldades da criança e isso, então, constituiria o ensino de leitura/escrita.

Dizer que é preciso ir “além da alfabetização” não significa de modo algum, dizer que no ensino de leitura/escrita é preciso, primeiro ensinar a correspondência fonema/grafema e depois, só depois, trabalhar com a produção/recepção de textos. Esse “ir além” é simultâneo, no entendimento de Ferreiro. Mas parece que na prática dos professores continuamos ainda no século XVII, quando o ensino de leitura/escrita se fazia pela apresentação das letras (o abecedário) depois o trabalho com as sílabas (o silabário) e só mais tarde, então, o trabalho com os textos. E põe trabalho nisso, porque esse aluno acostumado à decifração terá uma imensa dificuldade de compreender os textos escritos, o que o levará a evitá-los. Sem a frequência à leitura, sem o recurso aos textos escritos, também não terá sucesso em suas tentativas de produção escrita. Converter-se-á num analfabeto funcional que domina a técnica da decifração, mas não faz uso efetivo da leitura/escrita.

O trabalho a ser feito pelos professores em leitura/escrita exigiria além da compreensão de como as crianças aprendem, o domínio de conhecimentos em leitura/escrita, e, principalmente, uma prática real de leitura e de escrita. Só a familiaridade dos professores com essas práticas lhes permitiria um trabalho com as crianças, convincente e pleno de conteúdo. E eles parecem longe desse ideal. Além de se revelarem como leitores com uma atividade apenas moderada expressam-se numa linguagem repleta de erros gramaticais, em que nem a concordância verbal e nominal, para falar do mínimo, se faz presente.

Manifestam, no entanto, enorme preconceito em relação ao meio familiar das crianças, o que acaba dificultando ainda mais o acesso delas ao universo letrado. Pobres crianças! Uma vez na escola, continuam em contato, quase que exclusivamente, com a língua depauperada dos professores, muito distante da língua com que se escreve. Mantidas nesse patamar de conhecimentos lingüísticos, maiores serão as suas dificuldades de compreensão e de uso da língua escrita. Esta, aliás, parece pouco presente no cotidiano de uns e de outros (professores e alunos)....

Onde estão os desafios se o que se propõe às crianças é sempre aquilo que elas já conhecem e de que gostam? Onde estão os desafios se a linguagem do professor é tão elementar quanto a dos alunos? Onde estão os desafios se certos textos, conteúdos e conhecimentos não são trabalhados por serem considerados inacessíveis ou desnecessários às crianças pobres? Como esse sujeito que aprende pode ser ativo se o professor controla e dificulta o seu acesso a conhecimentos novos, julgando por ele mesmo?

Paulo Freire afirmou: “A verdadeira vocação do homem é a liberdade”. Como pode esse aluno ser livre, abrir novos caminhos, imaginar outras possibilidades se a escola já determinou que há coisas que não são para ele?

Surgiram-me, ao final, alguns novos questionamentos que pretendo responder em pesquisas futuras. No contato com os professores nessa pesquisa, ficou-me a impressão de certa fragmentação no ensino da leitura e da escrita, com uma preocupação maior da parte dos professores com o ensino da escrita e uma dificuldade séria, da parte dos alunos, com a aprendizagem da leitura. Imagino que possa haver nessa fragmentação no ensino/aprendizagem de leitura e de escrita, com predomínio sobre o ensino/aprendizagem da escrita, um fator a mais para o insucesso dos alunos nessa área. Mas esta será uma outra história, ou talvez uma outra pesquisa...

Por ora, devemos concluir. E gostaria apenas de lembrar, novamente com Paulo Freire, que nós professores não podemos esquecer que a tarefa de ensinar...

É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros mas ao próprio processo que ela implica. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar. [...] É preciso ousar, no sentido pleno dessa palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de a-científico, senão de anti-científico. É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blantemente, que estudamos, que aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando por um longo tempo nas condições que conhecemos, mal pagos, desrespeitados e resistindo ao risco de cair vencidos pelo cinismo é preciso ousar, aprender a ousar, para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos diariamente. É preciso ousar para continuar quando às vezes se pode deixar de fazê-lo, com vantagens materiais. (FREIRE, 1993).

Este foi um trabalho instigante e desafiador em busca de respostas a perguntas verdadeiras, isto é, perseguidas a partir de uma experiência de vida e de observações reais. É um trabalho que não se encerra aqui. Passado o desespero dessa entrega, o sentido da busca permanecerá.

Referências Bibliográficas

- APPOLINÁRIO, F. *Metodologia da Ciência: Filosofia e Prática da Pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.
- BECKER, Fernando. *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- BECKER, F. *A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BECKER, F. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BRASIL. *Mapa do analfabetismo*, fornecido pelo INEP no seguinte endereço <
<http://www.inep.gov.br/estatisticas/analfabetismo/>>, acesso em 6/7/ 2007.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e Lingüística*. 10ª edição/ 12ª reimpressão. São Paulo: Editora Scipione, 2005. (Pensamento e Ação no Magistério)
- CHALL, Jeanne S. *La Investigación respalda los modelos de enseñanza directa*. Lectura y Vida, Buenos Aires, diciembre 1993.
- DOLE, J.M. “E. se a pedagogia pudesse tornar-se científica?”. *Schème* -Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas. UNESP, Marília, v. 1, n. 1, 2008. Disponível em: www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Scheme/Vol01Num01-Artigo01.pdf Acesso em: 12 Set 2008.
- FERREIRO, E. *Atualidade de Jean Piaget*. Porto Alegre: Artmed, 2001a.
- FERREIRO, E. *Reflexões sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2001b.
- FERREIRO, E. *Cultura escrita e educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001c.
- FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FERREIRO, E. *Alfabetização de Crianças e Fracasso Escolar – Problemas teóricos e exigências sociais*. Trabalho apresentado no Simpósio Latino-americano de Psicologia do Desenvolvimento ISSBD – Recife, PE, novembro 1989. Tradução de Maria Zilda da Cunha Lopes.
- FERREIRO, E. “Alfabetização, letramento e construção de unidades lingüísticas”. Anotações e síntese realizadas por Paula Stella com a colaboração de Andrea Guida e Beatriz Cardoso – Seminário Internacional de Leitura e Escrita – Letra e Vida – Promovido pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo. 2005.
- FERREIRO, E. “Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese” in: GOODMAN, Y (org.). *Como as crianças constroem a escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FERREIRO, E. “Prefácio”. In: LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FOLHA DE S. PAULO, p. C3, de 08/02/2007.

FOLHA DE S. PAULO, p. C4 de 08/02/2007.

FOLHA DE S. PAULO, p.1, de 11/02/06.

FOUCAMBERT, Jean. *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FRAGO, A. V. *Alfabetização na sociedade e na história*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FREIRE, P. *Professora Sim, Tia Não. Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1993.

FURTH, H. G. *Piaget e o Conhecimento*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1974.

GARCIA, A. e FABREGAT, A, “A construção humana através da equilibração das estruturas cognitivas: Jean Piaget”. In: *A construção do conhecimento na Educação*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GOODMAN, Keneth. *Gurúes, profesores y los políticos del método fônico*. Lectura y Vida, Buenos Aires, dicembere 1993.

GOODMAN, Keneth. “O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento”, in *Os processos de leitura* (org. Emília Ferreiro). Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

GOODMAN, Y (org.). *Como as crianças constroem a escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

JOLIBERT, Josette e colaboradores. *Formando crianças leitoras* (v 1). Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JOLIBERT, Josette e colaboradores. *Formando crianças escritoras* (v.2). Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KAMII, C. “Jogos, autonomia e matemática” (entrevista) in: *Revista Aprendizagem*, Pinhais: Editora Melo, ano 2, nº 4, jan./fev. 2008.

KAUFMAN, Ana Maria & RODRIGUEZ, Maria Helena. *Escola, Leitura e Produção de textos*. Porto Alegre: Artmed, 1995.

KESSELRING, T. *Jean Piaget*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

LANZA, A. A. X. *Projeto pró-leitura: na formação do professor*. 2ª ed. Brasília: MEC/ Secretaria de Ensino Fundamental/ DPEF, 1998.

- LAVILLE, C.e DIONNE, J. *A construção do sabe: Manual de Metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MANGUEL, A. *Uma história da Leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- MARTINS, J. e BICUDO, M. A. V. *A pesquisa qualitativa em Psicologia: Fundamentos e Recursos Básicos*. São Paulo: Ed. Moraes e EDUC – Editora da PUC-SP, 1989.
- MARTINS, W. *A palavra escrita: história do livro, da imprensa e da biblioteca*. 2ª edição. São Paulo: Ática, 1996. (Série Temas, v. 49)
- MELLO, M. C. O. *Emília Ferreira e a alfabetização no Brasil: Um estudo sobre a Psicogênese da língua escrita*. São Paulo: Editora da UNESP, 2008.
- MINGUET, A. P. (org.). *A construção do conhecimento na educação*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- MONTOYA, Adrian D.. *Piaget e a criança favelada: epistemologia genética, diagnóstico e sugestões*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- MONTOYA, Adrian D.. Contribuições da Psicologia e Epistemologia Genéticas para a educação. In: CARRARA, Kester (Org.). *Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens*. São Paulo: Avercamp, 2004; p.157-186.
- MORTATTI, M. R. L. *Educação e letramento*. São Paulo: Editora UNESP, 2004. (Coleção Paradidáticos. Série Educação)
- MORTATTI, M. R. L. *Os sentidos da alfabetização* (São Paulo/ 1876-1994). São Paulo: Editora UNESP, 2000. – (Encyclopaidéia)
- PARRAT-DAYAN, S. e TRYPHON, A. (orgs.) *Sobre a Pedagogia*. Jean Piaget. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- PIAGET, Jean e outros. *Problemas de psicolingüística*. São Paulo: Mestre Jou, s/d (1ª ed. em português 1973).
- PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. 3ª ed. São Paulo: Ed. LTC, c1990.
- PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.
- PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1973.
- PIAGET, Jean. *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, s/d.
- PIAGET, J. *Seis estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense, 1972. (Coleção Culturas em Debate)

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. *Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget*. São Paulo: EPU, 1998.

RELATÓRIO PISA 2000. Ministério da Educação (Brasil). INEP. Disponível em: <http://www.inep.gov.br> Acesso em 08 de agosto de 2007.

SILVA, E.T. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 9ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ed. 5ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES, M. B. “Letramento e alfabetização: as muitas facetas”. In *Revista Brasileira de Educação*. Disponível em < <http://www.anped.org.br/rbe/rbe/rbe.htm> > Acesso em maio de 2008.

SOLÉ, I e COLL, C. “Os professores e a concepção construtivista”. In: *O construtivismo na sala de aula*. 6ª ed. São Paulo: Ed. Ática, 1999. (Série Fundamentos)

SINCLAIR, Hermine. In: *Psicogênese da Língua Escrita* (prólogo), Porto Alegre: Artmed, 1999.

SMITH, Frank. *Leitura Significativa*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SOUZA, D. R. ET aluno. *Normas e técnicas metodológicas do trabalho científico*. São José do Rio Preto, SP: Ed. Rio Pretense, 1999.

TEBEROSKY, Ana. *Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas educacionais*. São Paulo: Ed. Ática, 2003.

TFOUNI, L. Entrevista realizada por Artaxerxes Modesto para *Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura*. Ano 3 – nº 5 – 2º semestre de 2006. ISSN 1807-5193, DISPONÍVEL EM <http://www.letramagna.com/> acesso em 11/9/2006.

VIEIRA, S. *como escrever uma tese*. 4ª ed. São Paulo: Pioneira, 1998. (Manuais de estudo)

WEISZ, Telma. “Questões Polêmicas”. In: *Revista Pátio*, nov. 2003/jan. 2004.

WEISZ, Telma. “Apresentação” In: *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artmed: 1999.

ZABALA, A. “Os enfoques didáticos”. In: COLL, C. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1999.

ZILBERMAN, R. e SILVA, E. T. “Leitura: por que a interdisciplinaridade?” in: *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. ZILBERMAN, R. e SILVA, E. T. (orgs.) São Paulo: Ática, 1991. (Série Fundamentos).

Apêndices

Apêndice A: Roteiro da Observação

Eixos Temáticos da Observação e aspectos a serem observados:

1) Organização do espaço de sala de aula:

- Mobiliário (carteiras, mesa/cadeira da professora, armários, estantes ou prateleiras);
- disposição do mobiliário (carteiras enfileiradas, mesa do professor centralizada);
- equipamentos, objetos e outros materiais (lousas, quadros de referência, relógio, livros, jornais, revistas, rótulos, anúncios);
- acesso dos alunos aos diferentes materiais (livre, permitido segundo o combinado, proibido);
- utilização das paredes (com material confeccionado pelo professor, com material feito pelos alunos, material de arte produzido pelas crianças (iguais ou diferentes entre si), renovados, muito antigos).

2) Gestão da sala de aula:

- tempo da aula (por módulos de 50 min., divididos pelo intervalo, organizados por disciplinas ou por tarefas definidas pelo projeto);
- metodologia de projetos e de resolução de problemas (conteúdos definidos em função do que propõem os PCNs, voltados para a realização de projetos definidos pelo grupo com vistas à confecção de um produto final, em que se trabalha para a resolução de problemas que vão surgindo);
- alternância de trabalhos individuais, em grupos e coletivos para permitir que o professor atenda diferentes tipos de problemas e de conteúdos (para trabalhar conteúdos conceituais, fatuais, procedimentais e atitudinais; para oferecer a possibilidade de confrontos e desafios nas duplas e no grupo, para permitir um atendimento individualizado, para agilizar o desenvolvimento de um projeto);
- flexibilidade do professor diante de problemas imprevistos (surgimento de um tema inquietante, o cansaço ou desinteresse, uma pergunta sem resposta);
- objetivos compartilhados (o professor mostra que tem um objetivo e compartilha-o com seus alunos, demonstrando a importância do trabalho a ser realizado e envolvendo-os como parceiros);
- organização de grupos produtivos com níveis próximos de dificuldades (os grupos são diferentes em função do trabalho que vai ser realizado);
- atividades e materiais diversificados (um mesmo texto pode ser trabalhado com atividades diferentes em função das necessidades dos alunos, para um mesmo projeto os alunos podem realizar atividades diferentes com materiais diferentes em função do tempo ou dos níveis de dificuldades);
- construção de materiais em conjunto com os alunos (o produto final de um projeto, um material de referência para uso pessoal do aluno ou coletivo);
- espaço para trabalhar com questões extraordinárias (a divulgação de um evento interessante, uma visita inesperada, a leitura de uma correspondência ou de outro material interessante, o comentário de um acontecimento que impressionou as crianças).

3) Práticas de leitura e de escrita:

- ação do sujeito sobre o objeto do conhecimento (há espaço para a ação do sujeito sobre o objeto do conhecimento ou o professor transmite sempre tudo o que há para se conhecer);
- presença de conflito e de desafios possíveis(o professor estimula o conflito e o confronto ou, pelo contrário, tenta evitá-lo);
- demonstrações de para que serve a escrita (as ações desenvolvidas com a escrita refletem o uso social dela: pesquisa, lazer, comunicação etc);
- atividades de leitura e de escrita, intervenções realizadas pelo professor(levam em conta os conhecimentos prévios dos alunos, trabalha com estratégias de leitura, utilização de apoios na leitura e na escrita, observação de indícios importantes etc).

4) Relações interpessoais:

- o “clima” da sala de aula(amigável, distenso, entusiasmado, propício ao conhecer);
- atitudes do professor que favorecem a participação ativa de todos(relação dialógica com os alunos, leva em conta o que os alunos dizem no trabalho que desenvolve, oferece oportunidades de sucesso para todos, infunde confiança na capacidade de aprender de cada um, organiza atividades que permitam a participação de todos etc);
- interação verbal entre todos (nos trabalhos coletivos, nas apresentações e debates, nos trabalhos em pequenos grupos etc);
- as intervenções do professor junto ao aluno, aos grupos produtivos e à sala como um todo(insistindo no uso de procedimentos já trabalhados e de atitudes favoráveis ao trabalho, propondo questões, dando oportunidades de desenvolvimento a todos, planejando desafios possíveis para cada um, estimulando a co-operação etc).

Apêndice B: Roteiro da Entrevista

Explicações Iniciais:

Estou investigando sobre as razões do insucesso dos alunos em leitura/escrita. Gostaria muito de poder contar com a sua colaboração como portador de um inestimável conhecimento prático. Sinta-se completamente à vontade para expressar sua opinião com base em sua experiência pedagógica e em seus conhecimentos sobre o assunto. Dependo de sua boa vontade para poder compreender melhor a realidade e o estado atual do ensino de leitura/escrita. Ficarei imensamente grata se puder me atender.

Todas as suas declarações serão tratadas de maneira confidencial. Os resultados serão apresentados de maneira a não permitir a identificação de participantes.

É importante lembrar que não se trata de um teste, você não está sendo avaliado e o fato de você não ter resposta para algum item é perfeitamente natural.

Perguntas Introdutórias

- Idade:....Sexo:.....Tempo de magistério
- Curso Superior de:....Nome da Faculdade e local
- Cursos de Formação Continuada (os últimos):...
- Pós-graduação: (especialização ou outros):...
- Assuntos que tem estudado (ou pensado em estudar) nos últimos tempos:...
- Escola(s) em que trabalha atualmente (com a classe social da clientela):... Série(s) em que leciona:....Grau(s):...
- Exerce outra profissão? Qual?...Por quê?...
- Como você qualificaria o nível de satisfação obtido com o seu trabalho como professor? Por quê?...
- Sua atividade como leitor (a) é intensa ou moderada? Assina jornais? Revistas? Últimos livros que leu?
- Diria que tem facilidade para escrever? Por quê?

Perguntas norteadoras da pesquisa

Tema: Concepções dos professores sobre ensino/aprendizagem de leitura/escrita

- 1 - Você poderia me dizer o que é ser professor de escola fundamental?
- 2 - Ensinar tem a ver com aprender? Existe alguma relação entre ensinar e aprender?
- 3 - Quando digo que a criança aprendeu a ler/escrever?

Tema: Razões do insucesso dos alunos em leitura e escrita

4 - Podemos dizer que existe fracasso no ensino de leitura/escrita no Brasil?

Tema: Construtivismo

5 - O que seria construção dos conhecimentos na escola?

6 - O que as crianças precisam fazer para construir seus conhecimentos?

7 - No caso da língua escrita, como a criança faz para adquirir esse conhecimento?

8 - Como o professor trabalha leitura/escrita numa aula construtivista?

Tema: Pesquisas de Emília Ferreiro

9 - De que forma você tomou conhecimento das pesquisas de Emília Ferreiro? Você diria que essa forma de acesso foi satisfatória? Por quê?

10 - A partir das pesquisas de Emília Ferreiro, como a alfabetização passou a ser compreendida? Que diferença existe entre as concepções tradicionais de ensino e as concepções de Ferreiro

11 - O que a pesquisa de Ferreiro revelou sobre a aquisição da escrita pela criança?

12 - Que implicações essas pesquisas tiveram para a alfabetização de crianças? Como a escola poderia levar em conta essas idéias da criança para ensinar a ler/escrever?

13 - Como se articulam leitura e escrita na visão de Ferreiro? Sobre leitura especificamente, o que as pesquisas de Ferreiro revelam?

14 - É possível retirar, das pesquisas de Ferreiro, aspectos relativos à produção de textos pelas crianças na escola?

15 - Quando você trabalha com leitura/escrita em sala de aula, você leva em conta as pesquisas de Ferreiro? Em que situações? Que aspectos das pesquisas de E. Ferreiro você acha mais importantes para a sua prática? Quais os mais questionáveis?