Alda Maria do Nascimento Osório

PRÁTICA PEDAGÓGICA E CONCEPÇÃO TEÓRICA:

Uma Questão a ser Definida.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Campus de Marília
Faculdade de Filosofia e Ciências

Marília - SP
1998

ALDA MARIA DO NASCIMENTO OSÓRIO

PRÁTICA PEDAGÓGICA E CONCEPÇÃO TEÓRICA: UMA QUESTÃO A SER DEFINIDA.

Fac. de Filosofia e Ciências
BIBLIOTECA
Campus de Marília

Universidade Estadual Paulista

Campus de Marília

Faculdade de Filosofia e Ciências

Marília - SP

1998

MFN=12342

ALDA MARIA DO NASCIMENTO OSÓRIO

1410000930

PRÁTICA PEDAGÓGICA E CONCEPÇÃO TEÓRICA:

UMA QUESTÃO A SER DEFINIDA.

T.930

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração - Ensino na Educação Brasileira da Universidade Estadual Paulista, como requisito para a obtenção do Grau de Doutor sob a orientação da Profª. Dr.ª Helena Faria de Barros.

Universidade Estadual Paulista

Campus de Marília

Faculdade de Filosofia e Ciências

Fac. de Filosofia e Ciências
BIBLIOTECA
Campus de Marília

Marília - SP

1998

ALDA MARIA DO NASCIMENTO OSÓRIO

PRÁTICA PEDAGÓGICA E CONCEPÇÃO TEÓRICA: UMA QUESTÃO A SER DEFINIDA.

Comissão Julgadora

Presidente e Orientador

Membro da Comissão Julgadora

Membro da Comissão Julgadora

Membro da Comissão Julgadora

Membro da Comissão Julgadora

Universidade Estadual Paulista

Campus de Marília

Faculdade de Filosofia e Ciências

Marília, ____ de dezembro de 1998.

Meus Agradecimentos

À Profª. Drª. Helena Faria de Barros, por sua confiança, orientação;

À Profª. Drª. Clacy Zan e ao Prof. Drº. Dagoberto Buim Arena, pelas contribuições;

Aos professores e especialistas da Rede Municipal de Ensino e técnicos da Secretaria Municipal de Educação, pela disponibilidade e atenção.

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, de intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica.

(Paulo Freire, 1996)

unesp

Sumário

LISTA DE ILUSTRAÇÕES **8**

RESUMO **9**

ABSTRACT **10**

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS: UMA BUSCA **11**

1 - CONSTATAÇÕES INICIAIS **16**

1.1 O Propósito 20
1.2 Centrando-se sobre o Objeto de Pesquisa 22

2 - OPÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA: UM CAMINHO **25**

2.1 Estabelecendo Alguns Critérios: Os Sujeitos 38
2.2 Explorando Conhecimentos e Sentimentos: Associação de Palavras e Entrevista 40

3 - CONHECENDO PROFESSORES E ESPECIALISTAS DA REME E DA SEMED **48**

3.1 Os Educadores da REME e SEMED: O Pensado e o Falado 58
3.2 Tornando o Processo de Análise Mais Compreensível 62
3.3 Avançando na Pesquisa: Um Novo Mosaico 64

4 - ALFABETIZAÇÃO: PRINCÍPIOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS **69**

4.1 Alfabetizar/Alfabetizador: Formar o Cidadão ou Somente Ensinar a Ler e Escrever? 91

5 - ENTENDENDO O PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA: UMA POSSIBILIDADE PARA AUXILIAR O SUJEITO LEITOR E ESCRITOR, NA ESCOLA **102**

5.1 A escrita e as diferentes projeções dos educadores da REME e SEMED 103
5.2 Entendendo a produção da Escrita 104
5.3 Os educadores e suas percepções sobre a Leitura 115
5.4 Os caminhos da Leitura, na perspectiva Psicolínguística 119

6 - PRÁTICA PEDAGÓGICA E CONCEPÇÃO TEÓRICA: PRINCÍPIOS E CARACTERÍSTICAS **124**

6.1 A Teoria: o conhecimento do desenvolvimento infantil facilitando o fazer do Alfabetizador 129
6.2 Construtivismo: ainda uma busca 138
6.3 Fazer pedagógico x Professor bem sucedido 148

7 - VYGOTSKY, PIAGET E EMILIA FERREIRO: O INÍCIO DE UMA COMPREENSÃO **153**

7.1 Conhecendo Vygotsky 156
7.1.1 Alguns Aspectos do Desenvolvimento Infantil Dentro da Perspectiva Sócio-Histórica *162*
7.2 Piaget: As Pesquisas e as Principais Idéias 166
7.3 Emilia Ferreiro: Concepções e Pesquisas 184

8 - REALIDADE DO PROFESSOR: CONFLUÊNCIA DE CONTRADIÇÕES E DETERMINISMOS **193**

8.1 Dificuldades e Facilidades do Trabalho Docente: O Inevitável e O Necessário 195
8.2 Coordenação Pedagógica: Apoio ou Entrave? 199
8.3 Cursos de Formação e Capacitação: Perspectivas e Possibilidades 200

8.3 Os (Des)Caminhos entre o Dito e o Vivido 208
8.4 Alternativas Curriculares: Uma Proposta, Um Enfrentamento 210
8.4.1 Proposta Curricular: Um Olhar "Sobre" 213

REDESCOBRINDO CAMINHOS: ENCONTRANDO NOVOS DESAFIOS 220

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 225

Lista de Ilustrações

Figura 1 - Modelo do Instrumento de Coleta de Dados. 42
Figura 2 - Modelo do Roteiro da Entrevista com os Técnicos da SEMED. 44
Figura 3 - Modelo da Ficha de Dados de Identificação. 46
Tabela 1 - Distribuição dos Sujeitos Entrevistados Segundo a Função. 49
Tabela 2 - Distribuição dos Sujeitos segundo a Função e Sexo. 49
Tabela 3 - Distribuição dos Sujeitos segundo a Função e Idade. 53
Tabela 4 - Distribuição dos Sujeitos segundo a Função e Jornada de Trabalho. 54
Tabela 5 - Distribuição dos Sujeitos segundo o Exercício de Outras Atividades. 55
Tabela 6 - Distribuição dos Sujeitos segundo a Formação Educacional. 55
Quadro 1 - Primeira Variável Temática - Alfabetização: Princípios Teóricos e Metodológicos. 71
Tabela 7 - Palavras Induzidas da Expressão Aluno de 1ª série. 73
Tabela 8 - Palavras Induzidas da Expressão Sala de Aula de 1ª série. 75
Tabela 9 - Palavras Induzidas da Expressão Escola. 77
Tabela 10 - Palavras Induzidas da Expressão Alfabetizar. 85
Tabela 11 - Palavras Induzidas da Expressão Alfabetizador. 89
Tabela 12 - Palavras Induzidas da Expressão Escrita. 103
Tabela 13 - Palavras Induzidas da Expressão Leitura. 115
Quadro 2 - Segunda Variável Temática - Prática Pedagógica e Concepção Teórica: Princípios e Características. 125
Tabela 14 - Palavras Induzidas da Expressão Teoria. 128
Tabela 15 - Palavras Induzidas da Expressão Construtivismo. 131
Tabela 16 - Palavras Induzidas da Expressão Prática Pedagógica. 148
Tabela 17 - Palavras Induzidas da Expressão Professor Bem Sucedido. 149
Tabela 18 - Palavras Induzidas da Expressão Vygotsky. 153
Tabela 19 - Palavras Induzidas da Expressão Piaget. 154
Tabela 20 - Palavras Induzidas da Expressão Emilia Ferreiro. 155
Quadro 3 - Terceira Variável Temática - O Cotidiano do Alfabetizador e os Aspectos que Configuram a Prática Pedagógica. 194
Tabela 21 - Palavras Induzidas da Expressão Dificuldades no Trabalho Docente. 196
Tabela 22 - Palavras Induzidas da Expressão Facilitação do Trabalho Docente. 197
Tabela 23 - Palavras Induzidas da Expressão Coordenação Pedagógica. 200
Tabela 24 - Palavras Induzidas da Expressão Curso de Formação de Professores. 201
Tabela 25 - Palavras Induzidas da Expressão Cursos de Aperfeiçoamento. 201
Tabela 26 - Palavras Induzidas da Expressão REME x SEMED. 210
Tabela 27 - Palavras Induzidas da Expressão Alternativas Curriculares. 211

Resumo

Este estudo tem como preocupação básica buscar compreender em que medida é possível estabelecer uma correlação entre o fazer em sala de aula e as práticas de capacitação desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação, sem utilizar aparatos instrumentais, de ordem legal, amparando o estabelecimento de uma lógica mínima, garantindo aos professores condições de assumir um compromisso com as crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental na fase de alfabetização e, responsabilizando-se pela educação em suas especificidades. Entende-se que a resposta a esta indagação está intimamente associada a uma conscientização dos educadores da necessidade de uma mudança de atitude, para que possa cumprir com competência a tarefa de construir e veicular conhecimentos num processo de igualdade social, conseguindo superar a dicotomia entre as dimensões teóricas e práticas, assim como entre as questões políticas e pedagógicas. Visando a obtenção de uma visão mais abrangente e crítica dos dados levantados na pesquisa empírica e de suas implicações para a prática docente dos alfabetizadores, procurou-se detalhar aspectos referentes à alfabetização, aquisição da leitura e da escrita, prática pedagógica, construção do conhecimento e formação de professores. Tentou-se, também, explicitar os postulados elaborados por: Lev S. Vygotsky, Jean Piaget e Emilia Ferreiro e suas contribuições para a alfabetização e para o processo de ensino- aprendizagem da leitura e da escrita. O confronto dos dados obtidos através de sua análise e interpretação com os estudos teóricos possibilitou a realização de algumas conclusões, objetivando incentivar estudos e reflexões a cerca dos fundamentos e pressupostos sobre os quais têm sido organizadas as práticas alfabetizadoras na Rede Municipal de Ensino, de Campo Grande - MS. Tendo em vista que as análises revelaram: 1) que a maioria dos educadores apresenta uma falta de informações e de um conhecimento mais aprofundado sobre a questão das relações entre alfabetização e o desenvolvimento do ser humano; 2) que a história de vida dos professores não apenas reflete as crenças de senso comum, como indefinições, ambigüidades e contradições; 3) que existe uma falta de coerência interna entre as Alternativas Curriculares (proposta pedagógica implantada em 1992), na Rede Municipal de Ensino e a prática pedagógica dos professores alfabetizadores. Frente as estas situações o processo de alfabetização com suas contradições internas (construção pedagógica) e externas (definição de políticas educacionais), ainda continua apontando grandes desafios.

Palavras-chave:

- Alfabetização
- Prática Pedagógica
- Cotidiano Escolar

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Abstract

This study has as basic concern to seek to understand to what extent it is possible to establish a correlation between classroom actions and the training practices developed by the Municipal Board of Education, without using instrumental apparatuses, of legal order, aiding the establishment of a minimum logic, guaranteeing, for the teachers, conditions of assuming a commitment with the children of the initial grades of the Elementary Teaching in the literacy phase and, taking on the responsibility for their education with its specifics. We understand that the answer to this inquiry is intimately associated to the educators' understanding of the need for a change in attitude, so that the task of building and transmitting knowledge in a process of social equality can be executed with competence, overcoming the dichotomy between the theoretical and practical dimensions, as well as between the political and pedagogic matters. Aimed at obtaining a wider and more critical view of the data gathered with the empiric research and of its implications for the educational actions of the literacy teachers, we have tried to detail the aspects referring to literacy, acquisition of the reading and writing competency, pedagogic actions, construction of the knowledge and training of teachers. We have also tried to explicit the postulates elaborated by: Lev S. Vygotsky, Jean Piaget and Emilia Ferreiro and their contributions to literacy and to the process of teaching/learning of reading and writing competency. The confrontation of the data obtained through their analysis and interpretation of the theoretical studies facilitated the accomplishment of some conclusions, aimed at motivating studies and reflections about the foundations and suppositions upon which the literacy teaching actions in the Municipal School System, of Campo Grande, State of Mato Grosso do Sul have been organized. Considering that the analyses revealed: 1) that most of the educators present a lack of information and of a deeper knowledge on the subject of the relationships between literacy and the development of the human being, 2) that the history of the life of the teachers reflects their common sense beliefs, lack of definitions, ambiguities and contradictions; 3) that there is a lack of internal coherence among Curricular Alternatives (pedagogic proposal implanted in 1992), in the Municipal School System and the pedagogic actions of the literacy teachers. In face of these situations the literacy process with its internal (pedagogic construction) and external (definition of educational politics) contradictions, still continues pointing towards great challenges.

Keywords:

- Literacy
- Pedagogic Actions
- Daily Practice

Considerações Introdutórias: Uma Busca

Há momentos na vida de um educador/pesquisador que atua em cursos de formação de professores em que o conhecimento teórico, o saber fazer, o comprometimento, com o ensino e a vontade de contribuir com a melhoria do trabalho pedagógico, no Ensino Fundamental, parecem diluir-se no ar como as brumas em uma região tórrida ou como a fumaça de uma fogueira distante.

Esta sensação surge no momento em que ele com base em observações, estudos análises e reflexões propõe a outros educadores, que têm como tarefa específica participar da educação de crianças e adolescentes, na fase inicial de sua escolarização, uma reflexão sobre o *fazer pedagógico*, ou seja, uma análise de sua verdadeira condição dentro da escola, a partir de problemas, dificuldades, possibilidades com que se depara no cotidiano, suas aspirações e valores. Numa tentativa de procurar melhorar a prática em sala de aula e a fim de fazer aflorar uma ação consciente em que a importância *do compartilhar* com o outro é premente, o *auxílio mútuo* é imprescindível para que o ensino/aprendizagem torne-se significativo, ativo e criativo, não só para o aluno como também para o professor. É uma proposta de transformação do ato pedagógico.

No entanto, o educador/pesquisador percebe através das "falas" e procedimentos de alguns dos envolvidos com esse processo escolar, reações que os colocam em três grupos distintos. Do primeiro, fazem parte aqueles que de imediato assumem uma posição defensiva e invalidam qualquer possível estudo. No segundo, encontram-se os céticos, quase sempre colocando impedimentos e encontrando justificativas que impossibilitem a viabilização de qualquer proposta de trabalho diferente daquela a que já estão acostumados, talvez, porque este procedimento implicaria num exercício reflexivo, exigindo uma alteração na forma de pensar e agir, resultando numa nova postura do educador. No terceiro grupo aparecem aqueles professores que, apesar das dúvidas e medos apresentam, na melhor das hipóteses, uma certa pré-disposição para estudar e refletir sobre novas conceitualizações, deixam claro que têm

certeza de que encontrarão dificuldades para experimentar e reconstruir sua prática pedagógica, mas que, mesmo assim, poderão tentar, desde que encontrem apoio sistemático na orientação de seus estudos e no modo de conduzir seu trabalho em sala de aula.

Estas dificuldades, inseguranças e dúvidas que emergem na forma de pensar e agir, especialmente, daqueles educadores que atuam no Ensino Fundamental são conseqüências de uma política educacional, historicamente, inadequada em nosso País, principalmente, no que se refere a este nível de ensino e aos cursos que preparam professores para atuarem na fase inicial da escolarização do indivíduo.

Tais medos ou mesmo rejeições possivelmente sejam resultantes de experiências de vida, da aquisição de conhecimento chamado por pedagogos como conhecimento *prático* ou conhecimento *pedagógico*, adquirido por esses professores no decorrer de sua formação e ao longo de sua trajetória profissional, muitos deles calcados em saberes aparentes e discursos vazios. Ou seja, os conhecimentos teóricos, por eles relembrados que deveriam servir como pontos norteadores ou de referência, na maioria das vezes, resumem-se a um amontoado de palavras, frases e suposições, compondo *discursos* sobre as aparências. Revelam o quanto é necessário e importante uma coerência entre a concepção teórica e o fazer em sala de aula, sobre o que Fávero (1995:65) diz, apontando para dicotomia entre ambas ao realizar uma análise critica do distanciamento real existente entre a teoria e a prática e enfatiza que:

> *Não é só freqüentando um curso de graduação que o indivíduo se torna profissional. É sobretudo, comprometendo-se profundamente como construtor de uma práxis que o profissional se forma. A partir de sua prática, cabe a ele construir uma teoria, a qual, coincidindo e identificando-se com elementos decisivos da própria prática, acelera o processo, tornando a prática mais homogênea e coerente em todos os elementos.*

Surge então, para aquele educador/pesquisador o desafio de promover uma reflexão e análise orientadas no sentido de verificar os porquês de tais reações de impotência, ansiedade e sentimentos permeados de receio e medo de *não saber fazer,* além da tarefa de reconstruir, conjuntamente com os professores que estão em salas de aula, o verdadeiro significado de uma prática pedagógica que atenda às necessidades e interesses principalmente dos alunos do Ensino Fundamental.

Complementarmente apresentar subsídios que desmistifiquem essa suposta "incapacidade" do professor das turmas de primeira série, contribuindo substancialmente para o alcance de transformações pedagógicas, políticas e sociais, que, efetivamente, venham

unesp

colaborar com a melhoria da qualidade do processo ensino/aprendizagem, comprovando que professor e aluno podem através de uma ação compartilhada construir seu conhecimento sobre ler, escrever, cálculo, história, sociologia, filosofia, psicologia, valores, ética, entre outros.

Essa participação ativa, não apenas promove a superação dos antigos fazeres pedagógicos como a mudança daquela atitude amorfa, como traz à tona uma imprescindível conscientização por parte do educador que atua no Ensino Fundamental, o que implica numa mudança radical em sua prática pedagógica, apoiada no conhecimento mais científico, com segurança, com envolvimento e com a formulação de uma proposta curricular adequada. Isto determinaria a configuração e organização de uma nova práxis, diferenciada e possível, que vá de encontro às possibilidades, capacidades e interesses de seus alunos, diagnosticados e assumidos através do reconhecimento de que não só ele (professor), mas, também, seus alunos se encontram dentro de contextos próprios, o quais incluem: a vida familiar, social, cultural, política, enfim a realidade existencial.

Dentro dessa linha de pensamento Sawaya (1981:75) afirma que tal atitude conduz a uma tomada de consciência que faz fluir dentro de cada educador a força revigorante de um procedimento que venha transformar a escola num ambiente de vivência e convivência humana, fazendo com que esse professor seja ao mesmo tempo um ser criativo e responsável pelo movimento que resultará em sua própria reabilitação profissional.

Esta vontade de ser mais, ter uma prática adequada é fácil de ser percebida entre alguns dos envolvidos com o processo ensino/aprendizagem, pertencentes à Rede Municipal de Ensino (REME). Não somente os professores, como os especialistas que atuam nas escolas municipais de Campo Grande julgam ser importante e fundamental uma prática ancorada em tais conhecimentos e procedimentos. Há uma concordância, quase unânime, de que o professor das turmas de primeira série do Ensino Fundamental precisa ter concepções teóricas estudadas e refletidas, objetivos definidos e uma prática pedagógica coerente para atender os educandos sob sua responsabilidade. Existe, também, a conscientização de que esta prática implica num constante *ir e vir*, do pensar ao agir, abrangendo o campo da teoria e o campo da prática cotidiana dentro da escola. É indispensável o movimento de construção e reconstrução do fazer didático, calcado em novos paradigmas educacionais (mais compreensivos, mais abrangentes do atuar e do "ser" humano) nas ações e nos saberes que emergem a cada dia, na sala de aula, para uma melhoria real do ato pedagógico.

Neste aspecto a contribuição de Goodson (1995:47) sobre a alienação latente da teoria curricular é esclarecedora e revela o quanto o comprometimento, a redefinição dos estudos e a reconceitualização teórica contínua por parte dos professores é importante para que os mesmos não permaneçam apenas no senso comum e na superficialidade do fazer didático. Isto fica claro em sua afirmativa de que:

> *...as teorias curriculares atuais geralmente não apresentam explicações ou hipóteses sobre o que é comprobatório, o que está diante dos olhos. As teorias curriculares atuais não são curriculares, são meros programas; são utópicas , não realistas. Preocupam-se com aquilo que deveria ou poderia ser, não com a arte possível. Atuam não para explicar, mas para exortar.*

É precisamente isso que ocorre, pois observa-se que a formação do educador, hoje, mal ultrapassa a visão do cotidiano escolar, com pouca incitação ao ir além, do olhar atento para o que está nas entrelinhas do real visível e da reflexão crítica que essa realidade pode suscitar. A idéia da formação limita-se a uma formatação dos problemas educacionais.

Essa atitude torna-se evidente mesmo havendo aquela vontade de ser ou agir de forma diferente, como foi colocado anteriormente, na convivência com os professores responsáveis pelas turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental em escolas das redes públicas (estadual e municipal), onde os acadêmicos da disciplina de Prática de Ensino nas Séries Iniciais do Ensino de 1° Grau[1], do curso de Pedagogia, sob responsabilidade desta pesquisadora, realizavam seus estágios Nesta oportunidade foi possível observar que o fazer pedagógico "refletido" e "reconstruído" embora proclamado, quase nunca é real. Além do que influi diretamente na eficiência e nos resultados obtidos tanto pelos professores como por seus alunos. Uma vez que o entrosamento esperado ou propalado é quase inexistente para não se dizer totalmente inexistente, não só no que diz respeito ao relacionamento entre especialistas/professores/alunos/comunidade como Secretaria Municipal de Educação /Rede Municipal de Ensino/comunidade escolar.

Esta percepção, curiosidade e interesse interligados com o dia a dia conseqüentes do contato com alunos nas disciplinas de Metodologia do Ensino de 1° Grau e Prática de Ensino, nas Séries Iniciais do Ensino de 1° Grau, do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, marcaram fortemente a idéia de voltar a desenvolver um novo trabalho de pesquisa que possibilitasse a descoberta e a compreensão do cotidiano escolar das

---

[1] Nome da disciplina que fazia parte da Estrutura Curricular do curso de Pedagogia Habilitação Magistério da Pré-Escola e Magistério para as Séries Iniciais do 1° Grau, implantada no ano de 1995. Na atual Estrutura do Curso, atendendo à Resolução N°122 / 95 - COEPE ; ano de implantação 1996, a mesma disciplina passou a ter o nome de Prática de Ensino nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

unesp

escolas pertencentes à REME. Como é de fato este cotidiano escolar e como se estabelecem as relações REME/ SEMED.

Tentou-se conduzir esta investigação no sentido de procurar conhecer e entender os princípios que emergem das orientações da Secretaria Municipal de Educação e do fazer pedagógico real (conseqüente) desenvolvido nas escolas da Rede Municipal de Ensino e os possíveis conflitos resultantes das orientações e das práticas reais dentro das escolas.

1 - Constatações Iniciais

Durante um trabalho anterior de pesquisa, desenvolvido no ano de 1993, foi possível analisar várias questões relacionadas com *os fazeres pedagógicos* dos professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino (REME), de Campo Grande. Dentre as questões abordadas, destacou-se a preocupação dos professores em se situarem dentro de uma perspectiva metodológica sem conhecerem o pressuposto teórico referenciado a ela e, em muitos casos, sem nem terem estudado e discutido obras escritas referentes a mesma. Isto representa a privação de alguns entendimentos e "insights" no que diz respeito a aspectos importantes do conhecimento, que auxiliariam o professor na operacionalização de atividades didáticas e na administração de determinadas situações, algumas delas imprevisíveis que se apresentam no cotidiano escolar.

Hoje, num segundo projeto de investigação, observa-se que sessões de estudos continuam, como há alguns anos atrás, sendo propostas pela SEMED aos especialistas e professores da REME, dentro de uma política de capacitação para os profissionais que nela atuam numa busca incessante de oferecer aos mesmos um apoio teórico que subsidie seu trabalho dentro da escola. E, mais uma vez, em 1996 (ano em que se desenvolveu o trabalho de campo desta pesquisa), percebe-se que este procedimento ressurge como uma possibilidade de atualização imprescindível, principalmente para os professores. No presente momento, tais estudos, como no passado não muito distante, continuam sem oferecer aos profissionais da REME uma compreensão capaz de desvelar os propósitos teórico-metodológicos enunciados pelos autores.

Tal constatação provem das "falas" dos professores das turmas de primeira série do Ensino Fundamental, perpassadas de dúvidas e inseguranças. Significando que o conhecimento, enquanto instrumento básico de um domínio metodológico, *ficava/fica* circunscrito a análises simples e a alguns estudos superficiais que conduzem ao emprego de rótulos pedagógicos.

Assim, Piaget, Vygotsky, Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Celso Vasconcelos, Therezinha Carraher, Hamilton Werneck, entre outros, teóricos ressurgem na prática pedagógica com algumas categorias ou representações com total ausência de embasamento, sendo referenciados, como alternativas de atualidade, como mais uma tentativa ingênua de explicitar compromissos dos *fazeres pedagógicos* e passam, em via de regra, a serem citados como elementos norteadores do trabalho em sala de aula, sem um real significado, dicotomizando, portanto, o intencional e o prático no discurso que enunciam. - É o "fazer" sem o "saber"- .

Frente a essa prática, órfã de um embasamento que justifique as opções/ações pedagógicas, e os motivos dessas escolhas intencionais, ao retornar às escolas da Rede Municipal de Ensino, campo escolhido para realizar este novo trabalho de pesquisa, constata-se que as séries iniciais do Ensino Fundamental na REME, vivem, hoje, como há oito anos atrás, seguindo um discurso voltado aos preâmbulos de uma proposta construtivista, muito mais na semântica do termo propriamente dito, do que fundamentada no pressuposto conceitual. Observa-se, também, que esse domínio da perspectiva construtivista, mais uma vez, aparece nos cursos de capacitação, sem um entendimento do real significado, sem o "porquê" e "qual a importância" de determinados procedimentos didáticos que se empreende para a facilitação da aprendizagem.

Outra dificuldade detectada na primeira pesquisa refere-se ao fato de que eram freqüentes discussões e alguns conflitos - *sem chegar a conclusões ou possíveis alternativas* - sobre a importância e validade de conteúdos a serem desenvolvidos nos bimestres e séries, sob a orientação da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). A proposta da Secretaria era de um trabalho em sala de aula voltado para a perspectiva construtivista. No entanto, observou-se que esta intenção se apresentava disfarçada, à medida em que os professores alfabetizadores eram estimulados a discutirem os "métodos de aprendizagem" e não os "conteúdos" propriamente ditos. Como se as questões metodológicas fossem desprovidas de conteúdos ou pudessem ocorrer sem os mesmos. - A metodologia era o centro do processo e não os conteúdos ensinados -.

Diante da pressão política e social de revelarem-se adeptos de uma perspectiva teórica, mesmo sem a conhecerem, surgia para os professores um outro impasse - qual a técnica mais adequada para trabalharem os conteúdos (pré-determinados para cada série pela SEMED), assim, a forma se sobrepunha ao conhecimento, adquirindo grande importância, trazendo em seu bojo um saber não fundamentado e o conseqüente questionamento sobre o

unesp

como fazer concretamente, para atender às orientações da SEMED, além da dúvida sobre sua validade ou não.

Essa situação fez com que a questão passasse a ser, normalmente, entendida pelos professores apenas como um problema metodológico, pois a própria Secretaria de Educação, nos seus cursos de capacitação, não conseguia dar conta de oferecer o mínimo necessário para uma análise e reflexão sobre os conhecimentos teóricos imprescindíveis à compreensão do significado da proposta construtivista, e a aplicabilidade da mesma (ou seja do *como fazer* para que o professor viesse a conseguir um bom desempenho pedagógico em sala de aula) e, ainda, promove o não interesse pelo aprofundamento de questões pontuais relativas a este conhecimento, ao incentivar o prosseguimento de trabalhar-se uma prática pedagógica perpassada de ensaio/erro, centrada em "métodos", com os quais já estão acostumados a desenvolver ou seguir.

Essa atitude pedagógica gerou/gera a busca da configuração de modelos pseudo-teórico-metodológicos desprovidos totalmente de embasamento mínimo, os quais se constituem frutos de informações ou desinformações que têm origem nas experiências de colegas mais antigos ou nas experiências de profissionais de contextos escolares diferentes e, não numa análise, interpretação e avaliação das concepções, que apresentaram/apresentam um *suposto* sucesso entre alguns grupos de professores.

Na realidade o professor das turmas de primeira série do Ensino Fundamental, na condição de mediador entre o conhecimento e seus alunos, atendendo as proposições apresentadas nos cursos de capacitação oferecidos pela SEMED, quando não consegue estabelecer a concatenação causal entre o que lhe é determinado e a resposta que pode dar (desempenho pedagógico), tem uma *permissão velada* para agir como acredita que deve ou pode fazer em sala de aula, com seus alunos.

Isso significa que a oportunidade que o professor tem de experenciar é mínima e, às vezes, até nem lhe é permitido, nos cursos de capacitação que realiza ou em sala de aula, vivenciar a situação de construir o próprio conhecimento e, em conseqüência, logo que se lhe apresenta, novamente, a dificuldade, continua trabalhando como o fazia anteriormente. Em outras palavras significa: "se você não consegue construir, reconstruir, reconceitualizar, compreender com o auxílio de suas experiências anteriores, este novo conhecimento ou se não consegue desenvolver um trabalho inovador em sala de aula, não tem importância; faça do jeito que os outros estão fazendo. Sabe-se, entretanto, que esta não é a melhor forma de ensino para propiciar uma verdadeira aprendizagem".

unesp

E dessa maneira a própria SEMED assume uma posição contrária à perspectiva que tenta apresentar aos professores como a mais adequada para a facilitação do processo ensino/aprendizagem; esquecendo que uma mudança de postura ou de ação de qualquer ser humano, seja qual for a atividade profissional, e, principalmente, aquele que atua no magistério; exige o acesso ao saber científico. Portanto, faz-se necessário, antes de mais nada, a existência de estudos teóricos aprofundados, que sirvam à análise e reflexão do vivido pelo professor para que o indivíduo/profissional possa certificar-se de que a apropriação do saber implica na implementação de uma nova hipótese sobre o aprender, o que, para Hernandéz (1998:105), representa conceber a aprendizagem como:

> *... uma produção ativa (não passiva) de significados em relação aos conhecimentos sociais e à própria bagagem do aprendiz. Isso significa que o resultado da aprendizagem não pode ser avaliado como um entrecruzamento entre determinadas 'entradas' (de informação, de experiências, ...) e alguns critérios predeterminados sobre como essas entradas devem 'sair' do aprendiz.*

Na prática, essa postura não assumida pela Secretaria Municipal de Educação aumenta o conflito dos professores já travado, teoricamente, entre o tradicional e as críticas em relação a ele, as quais apropriadas pelos mesmos e desveladas em seus relatos delineiam uma rede contextual e discursiva, em que a contradição (mais uma vez) se apresenta como ponto crucial dentro do contexto educacional da Rede Municipal de Ensino, principalmente, no que diz respeito às questões pertinentes à alfabetização e, consequentemente, ao analfabetismo.

Num cenário mais abrangente, a latência de toda essa contradição entre o proposto pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e o executado pela Rede Municipal de Ensino (REME) e, até mesmo, o proposto e o realizado pela própria SEMED passou a ser configurada a partir da seguinte indagação:

> **Em que medida é possível estabelecer uma correlação entre o fazer em sala de aula e as práticas de capacitação desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação, sem utilizar aparatos instrumentais, de ordem legal, amparando o estabelecimento de uma lógica mínima, garantindo aos professores condições de assumir um compromisso com as crianças das séries iniciais do ensino Fundamental, na fase de alfabetização responsabilizando-se pela educação em suas especificidades?**

unesp

Algumas constatações feitas e essas questões levantadas remetem a uma hipótese inicial de que:

> **Não há instrumental pedagógico eficaz que possibilite o processo de alfabetização adequado à clientela na fase inicial da escolarização, em Campo Grande/MS, que garanta aos professores destas classes o "domínio de conhecimento" necessário à uma prática pedagógica segura e a obtenção de conseqüentes resultados satisfatórios, ao final do ano letivo.**

Tais questões se tornam mais agudas quando se percebe que, em alguns casos, os professores apresentam um *estado de consciência ingênua* da realidade educacional; porquanto, ao elaborarem representações dessa realidade, estabelecem relações causais não válidas, sem reflexão mais profunda do papel e função social da alfabetização, concepções de alfabetização, explicações sobre o fracasso escolar e relações entre escola e Secretaria de Municipal de Educação (SEMED), escola e sociedade - *o que significa tender a um simplismo nas interpretações dos problemas do dia a dia das turmas de primeira série, de seus professores, da escola, da SEMED e dos alunos na fase inicial da escolarização, enquanto sujeitos de um processo social.*

Mediante estas constatações surgem indícios que revelam uma outra configuração com características distintas daquelas iniciais apresentadas neste processo de investigação, o que não representou impedimento à intenção de ter como o foco central deste trabalho os sujeitos envolvidos diretamente com a alfabetização (professores, especialistas e técnicos da SEMED), considerando o seu entendimento sobre os aspectos norteadores que envolvem e determinam, em sentido amplo e restrito, os diferentes processos de *ler*, *propor* e *fazer* alfabetização.

1.1 O Propósito

Assumindo características de um "continuum", a escolha dos sujeitos deste processo de investigação recaiu sobre os professores das turmas de primeira série do Ensino Fundamental, sobre os especialistas em educação da Rede Municipal de Ensino (REME), que, em tempo parcial, ou integral, desempenham funções específicas junto ao aluno e à escola e sobre os técnicos da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), responsáveis pelas orientações pedagógicas, na REME.

Por conseguinte, este trabalho, incidiu sobre a preocupação de explicitar as idéias e concepções dos profissionais da REME e da SEMED sobre os diferentes processos de ler, propor e fazer alfabetização e sobre as diferentes correlações entre o *fazer em sala de aula* e *as práticas* adotadas pela Secretaria Municipal de Educação; no que diz respeito às turmas de primeira série do Ensino Fundamental, o que foi realizado sob a forma de depoimentos pessoais, através de expressões indutoras e algumas entrevistas, envolvendo sujeitos sociais que de forma direta (professores) e indireta (especialistas e técnicos) participam do processo de alfabetização das turmas de séries iniciais do Ensino Fundamental, das escolas municipais de Campo Grande.

Até aqui, o movimento próprio, do objeto em estudo, acontecia orientado pela especificidade da pesquisa anterior, pelas observações do cotidiano escolar realizadas como professora de Ensino Superior com um grupo rotativo de acadêmicos, alunos da disciplina de Prática de Ensino, dentro das escolas da Rede Municipal de Ensino e em estudos teóricos realizados, paralelamente, ao trabalho na Universidade.

Estes componentes diferenciados geraram a certeza de que, para garantir uma real compreensão do fazer pedagógico nas turmas de primeira série, deveria considerar-se o maior número de aspectos possíveis interrelacionados com o dia a dia dos professores responsáveis "a priori" pela construção da leitura e da escrita, nas turmas de primeira série do Ensino Fundamental e aqueles profissionais que encontram-se envolvidos com o período inicial deste nível de ensino. Conquanto existam, nas suas representações ou manifestações, elementos das mais diversas experiências pedagógicas que, por sua vez, trazem à tona os limites, os dilemas e as condições facilitadoras da aprendizagem que, na maioria da vezes, permanecem ocultos pelos muros de uma escola de Ensino Fundamental.

Em síntese, ao adotar tal objeto e procedimento de pesquisa, tentou-se garantir uma explicitação das preocupações, dificuldades e atividades, dos professores e especialistas, relacionadas à alfabetização, de modo a conhecê-la e conhecer o que está por detrás dela? Como se realiza? Quais os limites e possibilidades da prática do alfabetizador? Enfim, o que move o agir e pensar tão singular de cada sujeito que se envolve de modo tão significativo com o crescimento de um grande número de alfabetizandos.

A realização deste estudo, inegavelmente, tem a ver com a história de uma vida profissional, marcada nos últimos anos pela proximidade com a REME, em diferentes momentos, (alguns gratificantes, outros nem tanto) e o propósito de realizar uma investigação em situação real (Escola, Secretaria de Educação), assim como a escolha da metodologia

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

adotada, pautaram-se, em cada fase da pesquisa, pela busca de adequação à problemática em estudo.

Acreditou-se, portanto, ser importante que os instrumentos construídos, utilizados em cada fase da investigação, devessem considerar temas que atendessem diferentes níveis de conhecimento, experiências, impressões ou situações próximas dos envolvidos na pesquisa. Assim como considerou-se essencial, para este estudo, o reconhecimento das inter-relações como um processo dialógico mínimo entre os protagonistas (sujeitos da pesquisa), seu contexto cultural e profissional. O que dá um movimento próprio ao processo investigatório, que, inicialmente, apresentava-se com características autônomas e delimitadas e, aos poucos, foi adquirindo um alargamento com surgimento de novos núcleos que, obrigatoriamente, tornaram-se presentes na análise, devido às técnicas adotadas.

1.2 Centrando-se sobre o Objeto de Pesquisa

Abordar a prática pedagógica dos professores das turmas de primeira série do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino (REME), de Campo Grande/MS, como elemento de explicitação de seus "saberes", os conteúdos pedagógicos ou de ensino passam a ser compreendidos como explicita (Shulman, 1986:9): ... *as formas mais úteis de representação das idéias, as analogias mais importantes, exemplos, explicitações e demonstrações, numa palavra, a forma de representar e formular a matéria para tornar compreensível.* Para ao aluno, evidentemente.

Ao refletir *sobre* esta abordagem, outras indagações foram surgindo, destacando-se três julgadas imprescindíveis para este estudo:

1°) Seria possível um *trabalho coletivo* entre alfabetizador, especialistas educacionais, diretor da escola, técnicos pedagógicos e outros representantes da comunidade escolar, a fim de retomar questões emergentes do cotidiano que envolvem a complexidade do processo de alfabetização?

2°) Nessa retomada poder-se-ia adotar uma postura crítica, fundamentada cientificamente em relação à problemática do fracasso escolar na aprendizagem da leitura e da escrita e, considerando-se que este processo

unesp

pode ser, muitas vezes, conseqüência das dificuldades de ensino e não das dificuldades de aprendizagem?

3°) Haveria possibilidade de criar-se e/ou estimular-se condições adequadas que permitissem uma *prática de alfabetização* diferente da que ocorre com o objetivo de atender às diversas histórias individuais, sociais e pedagógicas dos alunos, de forma a impedir o insucesso na aquisição da leitura e da escrita? Haveria um *caminho melhor possível* a ser seguido?

Mergulhando na problemática da *explicação*, *compreensão* e *interpretação* dos resultados do processo de alfabetização, na Rede Municipal de Ensino, de Campo Grande/MS, este trabalho teve como questão central o *ato pedagógico do professor de primeira série do Ensino Fundamental* e *suas inter-relações*, com as orientações metodológicas emanadas da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), de Campo Grande/MS e busca abranger dois grandes componentes enunciados por Gómez (1995:98): ... *um componente científico cultural, que pretende assegurar o conhecimento do conteúdo a ensinar; - um componente psicopedagógico, que permite aprender como atuar eficazmente na sala de aula.*

Nesta perspectiva, é necessário reconhecer, também, a importância que adquirem os conhecimentos baseados na prática, bem como um processo lógico de derivação entre os mesmos. Zeichner (1995:124) aponta que é necessário ao professor distinguir alguns componentes fundamentais à compreensão do desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem.

- Um componente de ciência básica ou disciplina subjacente, que orienta a realização da prática;
- Um componente de ciência aplicada, do qual derivam os procedimentos nos cotidianos de diagnóstico e de solução de problemas;
- Um componente de competências, atitudes, que se relaciona com a intervenção e atuação, utilizando o conhecimento básico e aplicado que lhes está subjacente.

Por conta destes componentes enunciados, a delimitação e a natureza deste estudo passaram a ser configuradas como uma investigação, cuja natureza básica foi apreender a realidade enunciada anteriormente, buscando um entendimento da conceituação da

alfabetização vivenciada por um comportamento visto como um processo social, visitando as Políticas de Alfabetização propostas (em nível municipal), a partir do início da década de 90 e considerando a prática dos professores das turmas de primeira série do Ensino Fundamental.

É o movimento produzido pela própria realidade do fenômeno, configurado como mosaicos, em que as partes se estabelecem em dados momentos isoladas e em outros dão a própria unidade do fenômeno em estudo, sendo sempre dimensionadas ou redimensionadas, conforme os propósitos e constatações, superando o que grande parte dos estudiosos têm feito até hoje: "dissecar" e "decompor" a alfabetização como se cada parte tivesse uma "autonomia" e "significado" próprio, que leva a construir um conhecimento da alfabetização pela alfabetização.

Assim, a partir da representação da prática pedagógica dos professores alfabetizadores, buscou-se a explicitação *do que pensam* e *dizem ser* o processo de alfabetização. - Foi/é o retirar subsídios para análises que possam se constituir em referenciais para categorias que emergem e permitem estabelecer um outro desdobramento - contribuição para análise da proposta curricular implantada na Rede Municipal de Ensino, de Campo Grande/MS, em 1992.

A pretensão foi de contribuir para a melhoria do desempenho dos docentes em sua ação didática, embora reconhecendo os limites e possibilidades da operacionalização de uma proposta pedagógica, que supere os discursos existentes e as diferentes interpretações desse fenômeno educacional: a alfabetização.

unesp

2 - Opção Teórico-Metodológica: Um Caminho

Frente à dinamicidade do processo de alfabetização e as correlações transversais já enunciadas, houve necessidade de se estabelecer parâmetros para uma reflexão. A opção em desenvolver um estudo do tipo etnometodológico deveu-se ao fato de acreditar-se que esta é a possibilidade mais adequada para se interpretar de forma intuitiva, sensível, ampla e significativa as informações sobre a forma de pensar e de agir dos professores que atuam nas turmas de primeira série do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino (REME), de Campo Grande - MS.

Segundo Coulon (1995), os estudos etnometodológicos em educação têm como objetivo descrever as práticas pelas quais os atores do sistema educacional - professores, alunos e outros sujeitos - produzem tais fenômenos reificados às normas em que se baseia a instituição escolar, em particular as *práticas* produzidas no dia a dia pelos parceiros do ato educativo.

Nesse sentido, a etnometodologia na educação pretende explicitar a desigualdade em vias de se constituir ou não (limites e possibilidades) - como pretende a sociologia da reprodução - uma desigualdade já realizada, legível em séries estatísticas, que teria como causa as desigualdades sociais de diferenças culturais.

Embora essa desigualdade seja considerada como um efeito (re)produzido pelo sistema escolar, as análises deixam intacta a questão de saber qual é o processo social da construção, neste estudo da alfabetização.

Tendo como princípios reguladores, a etnometodologia surgiu na educação (década de 60) como um novo movimento da etnografia. Os trabalhos de Cicourel (1967) e Kitsuse (1968) constituem os primeiros marcos referenciais da etnometodologia.

unesp

Hugh Mehan (1978) escreveu um artigo, denominado por ele como manifesto que indica os princípios fundamentais desta postura teórico-metodológica voltada para a educação, destacando:

1°) A estruturação da estrutura escolar - Os fatos sociais não devem ser vistos como simplesmente "obrigatórios" e "objetivos". Segundo o autor: *Ao procurar as relações estatísticas entre essas estruturas tais estudos não chegam a considerar a maneira como esses fatos sociais são produzidos.* (p.65)

Alguns pesquisadores, que estudam as atividades estruturantes, aglutinam as estruturas sociais da educação, propondo uma nova abordagem que recebe a designação de "etnografia constitutiva".

2°) Os estudos de campo convencionais - Têm como objetivo avaliar os efeitos da educação e normalmente apresentam características correlacionais, considerando que a educação funciona como um campo num sistema de entrada/saída. Na entrada, os principais aspectos da vida do sujeito são outros tantos fatores ou variáveis, tais como sexo, idade, número de alunos em sala de aula, aptidão dos professores (variáveis interdependentes) e, na saída, desempenho dos alunos e outras variáveis dependentes.

Frente a isto, a análise das condições concretas do processo educacional, neste estudo da alfabetização - temática norteadora -, desenrola-se como efeito indispensável para quem pretenda compreender a influência da escola sobre a vida dos indivíduos. Trata-se de mostrar concretamente a maneira como atores (professores e técnicos da REME) lidam, em seu cotidiano, com as questões pertinentes ao processo de alfabetização, métodos pedagógicos, cursos de capacitação e outros elementos intervenientes, como operam nas situações educativas práticas e ilustram, na situação real, as diferentes influências presentes nesta fase da escolaridade.

3°) A etnografia constitutiva e micro-etnografia - Esse princípio reagrupa um determinado número de pesquisadores como R. McDermott (1965) que fala sobre "análise de contexto" enquanto, F. Erickson (1965) de "micro-etnografia" e L. Smith (1967) de micro-etnografia de sala de aula.

Mehan[2] prefere empregar esses diferentes termos apontados anteriormente sobre diferentes expressões, com a seguinte conotação: *etnografia constitutiva.* Esta atitude,

[2] **MEHAN**, H. apud **COULON**, A., 1995:109-10

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

segundo o autor, é uma tentativa de evitar possíveis erros de interpretações, por conta disto ele se propõe a elencar as seguintes características metodológicas peculiares deste proceder:

- disponibilidade dos dados suscetíveis de serem consultados;
- exaustivo tratamento dos dados, como meio contra a tendência de limitar a exploração aos elementos favoráveis às hipóteses iniciais do pesquisador;
- convergência sobre a visão dos acontecimentos na medida em que o pesquisador garante perfeita identidade entre a estrutura que se desvela nas ações e as respectivas orientações neste processo;
- análise interacional, evita a redução psicológica e, ao mesmo tempo a reificação sociológica. Na medida em que os acontecimentos são organizados socialmente procede-se uma construção, procurando nesta manifestação uma estruturação das expressões e gestos dos sujeitos envolvidos.

Ao envolver esta atitude, tornou-se grande a possibilidade de descobrir outros conceitos e outras *imagens* que emergem do senso comum ou do próprio conhecimento científico visto a partir de enfoques diferenciados e respeitando a *manifestação dos sujeito e objetos* com suas características peculiares e autônomas, observando, assim, os princípios da etnografia, essencialmente, no que tange ao pressuposto de que cada indivíduo ou grupo de indivíduos têm concepções próprias, assim como forma diferenciada de compreensão da realidade dos objetos e dos fatos. É a realidade que se apresenta através da experiência, da formação e do ambiente em que vivem, os quais irão influenciar em seus procedimentos, na forma de agir, refletir, tomar decisões e assumir determinados posicionamentos, embora eles possam ser configurados, em muitas situações, como contraditórios ou ambíguos.

Como no desenrolar da pesquisa de campo os etnometodólogos recorrem a utensílios de outras perspectivas teóricas, em particular, da etnografia e diferentes formas de fieldwork[3], surge a possibilidade para outros pesquisadores de utilizar variados dispositivos de coleta de dados no proceder científico de qualquer trabalho de investigação que se proponha realizar.

[3]Mesmo que não se apresente como um manual de pesquisas etnometodológicas, pode-se assinalar a obra de R. Emerson (1983), dedicada a E. Hughes, na qual aparecem de forma clara e completa as diferentes posições e técnicas de pesquisa de campo que foram adotadas por alguns pesquisadores próximos ou assimilados à corrente etnometodológica.

unesp

Mehan manifesta que esta atitude de adotar variados procedimentos técnicos pode ser resumida da seguinte forma: *Os problemas encontrados pela equipe tornam-se parte integrante da pesquisa. As interações estabelecidas com a administração da escola para coletar materiais não podem ser separados dos próprios materiais (...). É o abandono das famosas 'hipótese - antes - de -ir - a - pesquisa - de campo*[4].

Outra particularidade da prática etnometodológica é que esta requer uma descrição, já que um de seus propósitos é mostrar os *meios* utilizados pelos membros envolvidos no processo de investigação, o *social comum*, o que fazem? Como fazem? É a busca de "opiniões" e "práticas" tão geralmente aceitas em um determinado momento ou época, embora divergentes, criando um senso comum de "aberrações" individuais que, no conjunto, tornam-se uma contradição entre os propósitos.

Segundo os etnometodólogos, a capacidade de perceber/sentir do pesquisador é revestida de uma dupla função. A primeira, refere-se à "consciência da sensação", isto é, "sentir por sentir". A Segunda, perceber as determinações sensíveis comuns, embora "a priori" apareçam com vários sentidos ou vários movimentos e o "fato" seja o mesmo no processo.

Em função dessa busca, tão rica e ao mesmo tempo tão divergente, Coulon (1995:102) utiliza uma expressão empregada por D. Zimmerman para lidar com todos os registros disponíveis. Ele traduz como uma atitude de "espionar" (tracking) no sentido "seguir a pista, ir ao encalço do fenômeno".

Este procedimento etnográfico constitui-se então numa possibilidade para o pesquisador colocar-se na situação dos indivíduos colaboradores do estudo, perceber e entender a diversidade de comportamento sociais, por eles desveladas, sem, contudo, deixar de considerar sua própria forma de pensar refletida nos encaminhamentos adotados em torno do objeto de investigação.

Por outro lado, para o pesquisador, ao seguir o enfoque etnográfico, imprime ao trabalho uma autonomia teórico-metodológica, para conduzir sua pesquisa, dentro da qual pode e deve utilizar toda sua criatividade possível, capacidade de iniciativa e ir até à exaustividade no tratamento dos dados, tanto na fase de sua descrição, como na das análises e induções permitidas pelo fenômeno social que está analisando.

---

[4] **MEHAN**, H. apud **COULON**, A., 1995:118-19

unesp

Isto possibilita realizar uma constante revisão dos diferentes momentos de investigação, desde uma reavaliação das técnicas de coleta de dados, reformulação dos instrumentos, assim como a releitura dos subsídios teóricos, tentando sempre estabelecer bases sólidas para dar fidedignidade ao processo de investigação. Para Demo (1997:94), ... *trata-se, antes de mais nada, construir a capacidade de construir, e, como decorrência, principiar o caminho sem volta do questionamento reconstrutivo como atitude cotidiana.*

Com isso o fenômeno em estudo deixa de ter uma característica vaga ou insólita e o pesquisador pode *perceber/captar* as diversas formas e variações que envolvem os diferentes atos, atividades, significados e participação dentro daquilo que ele pretende investigar. É trabalhar e chegar às conclusões ou alternativas viáveis para aquilo que ele tenta demonstrar e/ou desmistificar. É desvelar a realidade através do próprio movimento do fenômeno em estudo.

A etnografia propicia a fundamentação das conclusões, em descrições da realidade cultural, para tirar as constatações e os diferentes significados que têm para as pessoas que pertencem ao contexto social em estudo.

Neste sentido, o investigador e os sujeitos da pesquisa obrigam-se a ter uma participação ativa. Compartilham modos culturais, ou seja, o pesquisador não deve/não pode ficar à margem da situação a ser investigada, numa posição tangencial aos sujeitos e à própria realidade investigada pois, ...*em verdade o desejo do pesquisador nessa linha de trabalho não é tanto estudar a pessoa, e sim aprender das pessoas.* Spradley in Triviños (1987:121)

A caminhada nesse processo de investigação seguiu os passos da etnografia, o que, desde os momentos iniciais, facilitou a interação com os sujeitos envolvidos e propiciou o conhecimento de quase todas as circunstâncias fundamentais ou ocasionais, que fazem parte do dia a dia do alfabetizador e dos especialistas da REME. Esse momento de adentrar a realidade a ser estudada foi permeado de buscas e inseguranças, no sentido de não saber exatamente *o quê* iria encontrar ou não, fato que permitiu uma identificação inicial e posterior compreensão das várias facetas e características da realidade a que pertencia o objeto alvo do estudo. Era a contradição e o conflito de uma realidade.

Mais uma vez, discussões relevantes começavam a surgir, voltadas para os aspectos de ordem metodológica, no proceder do propósito desse trabalho. Diante disso, a etnografia, como um meio da etnometodologia, conforme já foi anunciado, passou a ser vista dentro de um quadro de referências teóricas que, por sua vez foi condicionado por

unesp

pressupostos epistemológicos, deixando de ser reconhecida com um "status" próprio ou particular frente à questão da alfabetização e à prática pedagógica.

Neste momento, outras indagações começavam a surgir, pois qualquer que seja o problema a ser estudado, o referencial teórico ou os procedimentos metodológicos empregados devem preencher três requisitos mínimos:

- a existência de uma (ou várias) pergunta(s), para as quais se deseja ter respostas;
- a elaboração (com sua descrição) acenando com um conjunto de passos ou medidas que permitam obter diferentes níveis de informações necessárias para responder (as perguntas);
- a possibilidade da indicação dos níveis de confiabilidade das respostas e informações detectadas.

Contemplados esses requisitos, o problema investigativo tomou *forma* ou *corpo* e a etnografia assumiu o papel determinante neste proceder. Então os sentimentos, o interesse pelo trabalho e a situação real com a qual deparava fizeram relembrar as pesquisadoras Lüdke e André (1986) que afirmavam estar na essência da pesquisa em educação, dos últimos tempos, uma verdadeira preocupação com os problemas do ensino. Portanto, os pesquisadores têm um compromisso de ir fundo, na raiz dos problemas educacionais e tentar contribuir para a sua solução, ou propor alternativas que minimizem o quadro educacional histórico em nosso País e a descobrir onde se encontra o ponto nodal na educação.

Por isso é fundamental um trabalho investigativo, cuja base seja a perspicácia, a atenção e uma idéia ancorada em situações reais que levem à *busca* atenta daquele fato que o pesquisador pretende compreender, descrever para interferir, se for o caso, dentro do processo de ensino-aprendizagem, pois, ainda, segundo Lüdke e André (1986:4):

> *Os fatos, os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador. Nem este os enfrenta desarmado de todos os seus princípios e pressuposições. Ao contrário, é a partir da interrogação que ele faz aos dados, baseada em tudo o que ele conhece do assunto - portanto, em toda a teoria acumulada a respeito -, que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado.*

A pesquisa, seguindo os passos da etnografia, com características de método qualitativo, parte do pressuposto de que sua elaboração desvele os significados e

interpretações dos fenômenos sociais, enfatiza a idéia de que o comportamento do ser humano, em qualquer fase de sua existência, apresenta ou possui muito mais significados possíveis e imagináveis do que as simples formas através das quais ele se manifesta e cujos resultados ou variáveis possam ser mensurados.

Isto implica a necessidade da descoberta de características culturais dos grupos introjetadas pelas pessoas sujeitos da pesquisa. Este seria o caminho mais apropriado para se chegar a significados precisos, proporcionando considerações relevantes para o grupo social, micro e, também, para a macro sociedade.

Outro fator, a ser mencionado, é que a estratégia etnográfica configura-se, em todo seu processo, como aberta e flexível, permitindo que no seu desenrolar seja possível reformular as hipóteses e ações a partir do aprofundamento dos estudos e da inserção na realidade investigada, sem que se perca de vista o rigor científico.

Consequentemente, possibilita uma constante revisão de conceitos e instrumentos da pesquisa, o que não identifica a etnografia como uma pesquisa sem um rumo definido. Segundo Triviños (1987:124) essa possibilidade está relacionada diretamente com:

> *...o objetivo de estudar a cultura, descrevendo-a para apreender seus significados. Esta é sua meta, mas não exclusivamente. Essa preocupação, porém torna-se uma condição sine qua non de sua existência como disciplina científica.*

Portanto, o desenvolvimento de uma pesquisa etnográfica ocorre, de certa forma, numa situação privilegiada, pois reúne o pensamento e a ação de vários indivíduos na tentativa de reelaborar conhecimentos e aspectos da realidade que deverão servir para a construção de propostas alternativas e/ou soluções para o problema, objeto de estudo.

Usualmente este *novo conhecimento* é resultante de *indagações, inquietações, interesses* ou *preferências*, envolvendo a capacidade investigativa do indivíduo que busca, com seu trabalho, aprofundar ou dar continuidade ao conhecimento já existente, o qual pode ser comprovado ou negado ao término da compilação dos dados de sua pesquisa.

Dentro da etnografia, portanto, é possível conseguir alguns suportes básicos, uma vez que existe um mundo cultural a ser conhecido, caso exista interesse por parte do pesquisador em compreender mais profundamente os símbolos, os significados, a reflexão teórica e as afirmações acerca das concepções de homem e de mundo e de outros elementos específicos, dos sujeitos prováveis colaboradores da pesquisa. Propicia-se um desvelamento

unesp

da coexistência de duas realidades culturais, diferentes ou mais ou menos semelhantes àquela que se deseja investigar (analisar, descrever) e a do pesquisador. Neste último, segundo Lüdke e André (1986:3),

> *... a sua visão de mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira como ele propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa.*

Daí a importância e necessidade do desenvolvimento de um trabalho com espírito flexível, aberto para as novas situações que se apresentam, mas, ao mesmo tempo, com intenções determinadas, para que se torne, efetivamente, um valor relevante não só para o grupo social a que se destina, mas, também, para a sociedade de um modo geral. Aliás, uma das funções do pesquisador, dentro do método etnográfico, é ser um elo entre o conhecimento já existente na área e as novas evidências que se apresentam.

No entanto, tal investigação, obrigatoriamente, vai expor a marca da história de vida do pesquisador, ou seja, seu modo de ser, pensar, agir, grau de comprometimento, definição política, concepção teórica. O investigador encontra-se dentro do processo de busca e torna-se o elemento mediador da realidade.

Para tanto, o investigador na área da educação, à semelhança de outras áreas de pesquisa, necessita ser cauteloso e tem que ser capaz de compreender todas as dimensões do comportamento do sujeito, principalmente aquelas derivadas do seu contexto cultural, pois do contrário, pode explicar o fenômeno estudado de forma unilateral e equivocada. Motivo pelo qual, ele é obrigado, no momento em que desenvolve seu trabalho, a ter uma percepção aguçada, sensibilidade suficiente e uma ampla visão da realidade social e cultural com a qual está envolvido. Além de executar ações pautadas por objetivos intimamente relacionados com a intenção de investigar, baseadas em estratégias metodológicas marcadas pela flexibilidade, o que possibilitaria a reformulação de qualquer encaminhamento, sempre que se fizesse necessário, pois para Lüdke e André (1986:5):

> *... a medida que avançam os estudos da educação, mais evidente se torna seu caráter de fluidez dinâmica, de mudança natural a todo ser vivo. E mais claramente se nota a necessidade de desenvolvimento de métodos de pesquisa que atentem para esse caráter dinâmico. Cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações.*

unesp

Em verdade, um dos grandes desafios enfrentados, principalmente pela pesquisa em educação, é olhar essa realidade que está em movimento *rápido, constante* e, de certa forma, *imperceptível* aos olhos da maioria dos indivíduos, tanto profissionais da educação como decididores (pais, comunidade, políticos e órgãos superiores), responsáveis pelo ensino, a fim de poder *captar* e *desvelar* a essência do fazer pedagógico e do cotidiano escolar, por conseguinte, *apresentar* essa realidade com toda sua carga de variáveis históricas e sociais.

Para isso é preciso entender que as questões metodológicas e epistemológicas em educação estão intimamente relacionadas às teorias explicativas que o pesquisador elege como responsáveis pela existência, desenvolvimento e conseqüência do tipo sociedade, desenvolvimento econômico e da educação entrelaçadas. E que por de trás destas teorias encontra-se sua percepção de mundo ou sua ideologia, as quais fornecem o substrato de sua crença na forma de como a educação sobrevive, na sua inevitável manutenção, assim como na possibilidade e na necessidade premente de imediatas mudanças.

Teoricamente, a opção por este estudo configurou-se pelo campo das pesquisas qualitativas, como possibilidade de integrar os conhecimentos parciais, embora sirva de referencial explicativo para os resultados que vão sendo observados.

Por conta disso, houve necessidade de adotar-se alguns elementos que explicitassem a realidade em uma forma de conjunto, transitando constantemente entre as observações e análises que se vão construindo e estruturando ao longo da investigação.

Utilizando-se diferentes técnicas de coleta de dados e procedimentos de frentes variadas (observação, entrevista, levantamentos, registros e análise de documentos), adquiriu-se a certeza de que os resultados deveriam ter uma unidade mínima para melhor visualização e compreensão desta fase metodológica.

Acreditou-se ser a análise de conteúdo um caminho adequado ao domínio do trabalho e aos objetivos pretendidos, ou seja, oportuniza encontrar respostas para as interrogações, saber interpretá-las e compreendê-las, assim como oferece um excelente suporte teórico para o melhor desenvolvimento da pesquisa que se pretende realizar.

Isto por que, a análise de conteúdo é dependente dos diferentes tipos de *falas* a que se dedica e do tipo de *interpretação* que se pretende, a partir dos propósitos, não possibilitando um *engessamento* da forma de pesquisar, nem do objeto encontrado, apesar de apresentar algumas regras de base, por vezes difíceis de serem seguidas, tendo, inclusive, de

unesp

serem reinventadas (adequadas) a cada momento. Para Bardin (1977:31) a análise de conteúdo é ...

> *... um conjunto de técnicas de análise das comunicações, ... visando por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens.*

O que significa que a análise de conteúdo é um instrumento carregado de grande dessemelhança de formas e adaptável a um vasto campo de aplicação que é o das comunicações. Ao realizar-se a análise quantitativa, o que importa como informação é a freqüência com que aparecem determinadas características de conteúdo. E, ao proceder-se a análise qualitativa, o importante é a presença ou a ausência de uma certa característica do conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem tomado em consideração.

E quanto mais o código se tornar complexo, instável, ou mal explorado, maior deverá ser o esforço do analista, no sentido de uma inovação com vista à elaboração de técnicas novas. Bem assim, quanto mais o objeto da análise e a natureza das suas interpretações forem invulgares e mesmo insólitas, maiores dificuldades existirão em colher elementos nas análises já realizadas para nelas inspirar-se.

Por isso, o trabalho do analista deve ser minucioso, uma vez que os saberes deduzidos dos conteúdos podem ser de natureza psicológica, sociológica, histórica, econômica e ele recorre a indicadores (quantitativos ou não), o que implica numa inferência de conhecimentos relativos às condições de produção ou recepção do *objeto* que deseja desvelar.

Assim como a etnografia precisa da etnologia para interpretar as suas descrições detalhadas, na análise de conteúdo, o analista trata as mensagens que manipula para deduzir, de forma lógica, conhecimentos sobre o emissor, sobre a mensagem ou sobre o seu meio, passando obrigatoriamente por três etapas: *pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial*. Em cada uma delas devem ser esgotadas todas as possibilidades.

Na primeira etapa do método, *pré-análise*, é efetuada a enumeração das características do texto e organização do material que o pesquisador pretende investigar.

unesp

A pré-análise adquire relevância na segunda etapa, chamada de *descrição analítica*, momento em que a hipótese e o referencial teórico, assim como o material coletado, constituindo o "corpus" da pesquisa, são submetidos a um estudo minucioso.

Nessa fase do trabalho, *a codificação, a classificação e a categorização* são procedimentos necessários e importantes. Desta análise é que surgem os quadros referenciais de idéias coincidentes ou divergentes, ou, ainda, de expressão de concepções neutras (aquelas que não estão especificamente unidas a alguma teoria).

A terceira etapa, a de *interpretação inferencial*, também chamada de *dedução lógica*, é o momento em que está presente a reflexão, a intuição subsidiadas pelos materiais empíricos e teóricos, de forma a estabelecer relações possíveis, a fim de chegar às propostas básicas para compreensão das transformações necessárias; dentro dos limites das estruturas, tanto específicas, como gerais.

Nesse tipo de trabalho, é impossível que o pesquisador volte sua atenção apenas para um aspecto como, por exemplo, somente o conteúdo manifesto nos materiais coletados (documentos, oficiais ou não e demais instrumentos da pesquisa). Ele deve procurar estabelecer uma interação entre os mesmos, desenvolvendo rigorosa análise, para que possa desvelar o conteúdo emergente, ou sublinhar os elementos nele contidos. Os primeiros elementos permitem chegar a conclusões amparadas em dados quantitativos que podem ficar simplesmente em nível de denúncia, ou de um conhecimento estático da realidade que se busca estudar. Os demais possibilitam descobrir tendências, ideologias, etc. das características dos fenômenos sociais que se está analisando, sem desconsiderar as informações estatísticas, o que contribui com o rigor e o controle necessários no trato dos indicadores postos em evidência, permitindo a passagem segura de uma etapa para outra, implicando num trabalho perpassado por procedimentos mais ou menos complexos que o tornam estrutural, dinâmico e histórico.

Fazem parte, então, do domínio da análise de conteúdo, todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais e complementares, consistam na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, com a contribuição de índices passíveis, ou não de quantificação. Isso significa que essa abordagem tem por finalidade efetuar deduções lógicas e justificadas referentes à origem das mensagens tomadas em consideração, que o analista possui à sua disposição, (ou cria) todo um jogo de operações analíticas, mais ou menos adaptadas à natureza do material e à questão/problema que procura resolver.

unesp

Tal condição permite utilizar uma ou várias operações em modo de complementaridade, de forma a enriquecer os resultados, reforçar e/ou aumentar a sua validade, com o objetivo de fundamentar com juízos intuitivos, operações rigorosas e salutares que fortaleçam e possibilitem credibilidade à sua interpretação final.

Assim sendo, análise de conteúdo é uma *análise dos significados* - análise temática -, assim como também, *uma análise dos significantes* - análise léxica ou análise dos procedimentos -. Vale lembrar que o tratamento descritivo é um elemento básico, constituindo um primeiro tempo do procedimento, mas não o único.

A análise de conteúdo segue as fases da pesquisa científica: definição de objetivos, escolha da amostra, elaboração dos instrumentos, aplicação dos instrumentos e conclusão. A determinação do objetivo e a escolha da amostra devem ser consideradas como fatores importantes, adquirindo as mesmas características do processo etnográfico.

No momento da elaboração dos instrumentos de análise, faz-se necessário levar em conta a determinação das categorias de classificação e a escolha da unidade de análise, ou seja os aspectos significativos do material a ser classificado. Estas unidades podem aparecer na forma de: palavra (elemento básico), palavras-chave, frases, parágrafos, temas, artigos, tipos, metragem, espaço, etc.

No que diz respeito ao estabelecimento das categorias, momento importante quando da utilização desse método em uma pesquisa, vale retomar o pensamento de Lasswell in Bardin (1977), que ao classificar as diferentes categorias que podem ser encontradas em um determinado tema, apontava cinco tipos: pessoas, grupos, comunidade, organizações e ideologias. No entanto, o que é importante não são as categorias em si, mas as subcategorias, pois nelas é que estão inseridas as unidades de análise.

Apesar da análise de conteúdo buscar o máximo de objetividade, é um tanto quanto difícil alcançar o padrão desejado, em virtude do empirismo na escolha da amostra e da falta de um controle rigoroso em seu funcionamento, na prática; mas essa situação não lhe tira a validade, uma vez que o trabalho prévio de classificação permite a quantificação, possibilitando, através de controles estatísticos, comparar resultados diferentes e, dessa forma, obter as respostas levantadas por inúmeras indagações.

Como o trabalho educativo, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, precisa ser desenvolvido com especificidades próprias, em virtude da fase de desenvolvimento biopsicológica em que se encontra a clientela dessas turmas e a

unesp

complexidade de sua ação vital, enquanto ser humano. O mínimo que se exige do professor é saber interpretar os esquemas interpretativos do aluno, uma vez que, segundo Piaget, o conhecimento aparece como uma aquisição, e não um dado inicial, exigindo ainda grandes reestruturações globais.

Nesse sentido, o interesse em conhecer melhor o fazer dos professores alfabetizadores e especialistas da Rede Municipal de Ensino (REME), de Campo Grande/MS, assim como dos técnicos da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), que orientam o trabalho a ser desenvolvido no Ensino Fundamental das escolas municipais, levou a realização de profunda análise e atenta reflexão de modo que possibilitassem maior entendimento de como se estabelecem as relações REME/SEMED, professor das turmas de primeira série de Ensino Fundamental/aluno, escola/comunidade.

A busca junto aos sujeitos participantes da pesquisa, de suas representações acerca das próprias práticas e de como eles as percebem (se restritas ao interior do processo pedagógico ou compreendidas em suas relações sociais externas ao processo) levou à escolha da Análise de Conteúdo para o desenvolvimento deste trabalho, por acreditar-se que, através dela, poder-se-ia adquirir, de maneira mais aproximada, uma visão das concepções dos professores, especialistas e técnicos que atuam na Rede Municipal.

Acreditou-se que unidades de conteúdos nucleares significativas - palavras indutoras - retiradas do dia a dia dos sujeitos, poderiam ser utilizadas para desvelar representações, associações ou projeções elaboradas pelos sujeitos envolvidos na pesquisa, em relação a elas. Constituíram, assim, as palavras indutoras, motivadoras à expressão, à manifestação (respostas - simbolizações) deles, sendo, portanto, utilizadas como um dos instrumentos de coleta de dados.

Em relação à utilização da análise de conteúdo por parte dos pesquisadores, Bardin (1977:19) assegura que: *A análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação.*

Triviños (1987:160), enfatizando a importância da mesma, complementa Bardin afirmando que, ela pode ser usada inclusive para o ... *desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios diretrizes, etc., que, à simples vista, não se apresentam com a devida clareza.*

unesp

2.1 Estabelecendo Alguns Critérios: Os Sujeitos

Como já foi mencionado, no capítulo anterior, o campo da etnometodologia permite recorrer a utensílios e procedimentos de perspectivas teóricas diferenciadas, cujo propósito maior é explicitar sempre da melhor forma possível o objeto em estudo. Tendo a etnografia como meio deste proceder, surgiu a possibilidade de utilizar variados dispositivos de coleta de dados.

Essa diversidade em adotar variados procedimentos técnicos garante privilegiar as interações estabelecidas e necessárias aos coletar materiais subsidiadores, assegurando a totalidade do objeto em análise. Diante disto, a prática etnometodológica possibilita uma descrição de seus propósitos explicitando os *meios* adotados no processo de investigação.

Iniciando o trabalho de campo, num primeiro momento, foi realizada uma visita à Secretaria Municipal de Educação, a fim de entregar, por escrito, ao sr. Secretário Municipal de Educação um pedido de autorização para o desenvolvimento do projeto de pesquisa junto às escolas da REME. Tal documento explicava os objetivos, algumas formas metodológicas a serem adotadas e alguns critérios de seleção para escolha das instituições e setores envolvidos. como professores, especialistas e técnicos, de modo a garantir a representatividade dos sujeitos envolvidos na estrutura administrativa, desde a elaboração de uma política para a Rede até a sua operacionalização em sala de aula. Na mesma oportunidade foi solicitada uma listagem que contivesse o nome de todas as escolas da Rede Municipal de Ensino, para serem estabelecidos alguns critérios de investigação.

Mediante essa relação das escolas observou-se que a REME, de Campo Grande, possuía, no ano de 1996, sessenta e duas escolas, distribuídas dentro de cinco tipologias[5], assim agrupadas:

- 11 (onze) escolas da tipologia **A** (escolas consideradas como grandes);
- 24 (vinte e quatro) escolas da tipologia **B** (escolas médias);
- 25 (vinte e cinco) escolas da tipologia **C** (escolas consideradas pequenas);
- 01 (um) escola da tipologia **D** (considerada como menor escola);

[5] Tipologia da escola - depende do nº de: alunos, dependências, turnos, graus de ensino, os quais serão elementos determinantes no estabelecimento do valor do salário do diretor e no quantitativo de funcionários administrativos.

unesp

- 01 (um) escola conveniada com a Fundação Lowtons de Educação e Cultura (FUNLEC). Este convênio, em linhas gerais, ocorre no seguinte proceder: a SEMED oferece o prédio e os recursos humanos e a FUNLEC é responsável pela administração e orientações pedagógicas, sendo os salários dos docentes, da direção e dos funcionários de responsabilidade do Poder Público Municipal.

Analisando essas informações, destaca-se que, no início deste estudo, as escolas de tipologia **A,** possuíam 58 (cinqüenta e oito) turmas de primeira série; as de tipologia **B** somavam um total de 107 (cento e sete) turmas; as de tipologia **C,** eram 90 (noventa) turmas; as com tipologia **D** 04 (quatro) turmas e a escola conveniada 05 (cinco) turmas, perfazendo um total de 264 (duzentos e sessenta e quatro) turmas. É importante destacar que este número total de turmas, não implica em igual número de professores alfabetizadores, pois muitos deles trabalhavam em dois turnos (matutino e vespertino), na mesma escola, ou em escolas diferentes, dentro da própria Rede Municipal de Ensino.

Delimitando o número de escolas envolvidas neste estudo, um dos critérios estabelecidos foi o de não selecionar as escolas da zona rural, pelo fato destas possuírem classes organizadas na forma multisseriada, (diferentes do padrão urbano), bem como não selecionar a escola conveniada, pelo fato explicitado anteriormente, ou seja, não seguir as orientações pedagógicas da SEMED.

Adotou-se como critério, na escolha dos sujeitos envolvidos neste estudo, professores que deveriam estar atuando em turmas de primeira série do Ensino Fundamental, durante o ano de 1996 (período do trabalho de campo), assim como os coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais que estivessem desenvolvendo suas atividades específicas junto às séries iniciais do Ensino Fundamental, na época.

Estabelecido estes critérios de abrangência do estudo, definiu-se o percentual de 10% a partir do número de turmas de primeira série das escolas pertencentes à tipologia **A**, e o dobro destas pertencentes às tipologias **B** e **C**, deixando de abranger as escolas das tipologias **D** e **E**, por conta de que o número de profissionais destas escolas, estatisticamente, não influenciariam o resultado final da pesquisa. Sendo assim, o número das escolas selecionadas foram:

- 05 (cinco) escolas da tipologia **A**;
- 10 (dez) escolas da tipologia **B**;

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

- 10 (dez) escolas da tipologia **C**.

Frente a este critério, o total de escolas selecionadas por sorteio foi de 25 (vinte e cinco), perfazendo uma somatória de 145 (cento e quarenta e cinco) turmas de primeira série, envolvendo 139 (cento e trinta e nove) professores e 25 (vinte cinco)especialistas e 6 (seis) técnicos da SEMED.

Na seleção de outros sujeitos deste estudo, estabeleceu-se o critério de que deveriam ser técnicos da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) responsáveis pelo oferecimento de cursos de capacitação e atuarem junto ao setor pedagógico das escolas; oferecendo assessoria e subsídios teóricos aos coordenadores e orientadores que atuam nas escolas, perfazendo um total que corresponde a 6 (seis) técnicos.

Diante desses critérios, foram definidos um total de 170 (cento e setenta) sujeitos, entre professores, especialistas e técnicos envolvidos neste estudo, salientando que 1 (um) professor que não estava atuando em turma de primeira série durante a pesquisa fez questão de contribuir com o trabalho, aumentando o número de sujeitos para 171 (cento e setenta e um).

2.2 Explorando Conhecimentos e Sentimentos: Associação de Palavras e Entrevista

Adotou-se como instrumento para a coleta dos dados junto aos especialistas e professores uma listagem de palavras indutoras. A proposição desta técnica, um instrumento preestabelecido com expressões associativa, está baseada no princípio de que a mesma possibilita o surgimento espontâneo de associações ou equivalências relativas às palavras motivadoras a respostas livres, desvelando as formas de pensar, sentir, perceber diferentes aspectos do fazer pedagógico, desde princípios teóricos, idéias, valores, relações interpessoais, enfim, o cotidiano do fazer e desfazer em busca da construção do conhecimento.

O intento foi o de proporcionar aos sujeitos participantes deste trabalho a oportunidade de sistematizar suas idéias e convicções sobre as questões propostas, desafiando-os a dizerem palavras associadas a outras (indutoras), sem interferências da pesquisadora, a fim de que suas expressões trouxessem a tona, de modo projetivo, seu pensamento, explicitado através de sua própria forma de falar.

unesp

As imagens que surgiram de forma espontânea, sem muita organização ou juízo de valores, eram colocadas numa linguagem oral e as idéias iam se configurando através da mesma. Fazendo emergir as diferentes representações que os sujeitos participantes da pesquisa *faziam/fazem* ou *tinham/têm* de tudo que envolve a prática escolar, desde as orientações adotadas em níveis mais elevados da administração central, até as interfaces do pensar e do fazer a alfabetização se revelavam.

Frente a esta espontaneidade de respostas, foi possível identificar os pressupostos subjacentes, assim como fazer alguns desdobramentos com outros aspectos intimamente relacionados à prática cotidiana nas escolas e da própria Secretaria Municipal de Educação.

Os dados recolhidos junto ao grupo de sujeitos envolvidos no estudo expressam, ainda que de forma implícita, uma visão de homem e de mundo e, mais particularmente, revelam determinadas concepções acerca dos processos de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano e do papel da educação, do ensino, da leitura, da escrita ...

A opção por trabalhar com associação de palavras surgiu não somente pela necessidade da criação de um instrumento que permitisse identificar as concepções e hipóteses sobre a prática cotidiana dos professores, especialistas da REME e técnicos da SEMED, mas também pela pertinência em adotar uma estratégia que garantisse, na medida do possível, uma aproximação da realidade de um grupo social envolvido com o processo ensino-aprendizagem, nas escolas. Este propósito teve como objetivo fazer emergir espontaneamente associações relativas às palavras apresentadas, o que segundo Bardin (1977:51), possibilita trazer à tona o pensamento interior, emoções, sentimentos, representações, para a autora:

> *... a imagem que surge espontaneamente, logo que trate de (...). É a representação de um objecto (coisas, pessoas, idéias) mais ou menos desligada da sua realidade objectiva, partilhada pelos membros de um grupo social com uma certa estabilidade (...) uma composição semântica pré-existente, geralmente muito concreta e imagética, organizada em redor de alguns elementos simbólicos simples, substitui ou orienta imediatamente a informação objectiva ou a percepção real.*

Tendo em vista os objetivos da pesquisa, apresentou-se aos mesmos um instrumento de coleta de dados (Figura 1), contendo uma lista de vinte e uma palavras estimuladoras. Todas elas conhecidas dos professores e especialistas e, intimamente

unesp

relacionadas à formação profissional, ao fazer pedagógico do professor, a concepções teóricas e ao cotidiano escolar.

Instrumento de Coleta de Dados

Diga a primeira palavra que lhe vier a mente:

Alfabetizar: _____

Alfabetizador: _____

Aluno de 1ª Série: _____

Sala de aula de 1ª Série: _____

Escola: _____

Construtivismo: _____

Escrita: _____

Leitura: _____

Teoria: _____

Prática Pedagógica: _____

Alternativas Curriculares: _____

Dificuldades no Trabalho Docente: _____

Facilitação do Trabalho Docente: _____

Curso de Formação de Professor: _____

Cursos de Aperfeiçoamento: _____

REME x SEMED: _____

Professor Bem Sucedido: _____

Coordenação Pedagógica: _____

Emilia Ferreiro: _____

Piaget: _____

Vygotsky: _____

Figura 1 - Modelo do Instrumento de Coleta de Dados.

Para a aplicação da técnica de associação de palavras, o procedimento utilizado foi o de solicitar aos sujeitos que, a partir da audição das palavras indutoras (*estímulo*), associassem livre e rapidamente outras palavras (*respostas*), que para eles tivessem o mesmo significado ou revelassem a representação que lhes ocorriam a partir dos estímulos das expressões apresentadas.

A finalidade desse procedimento era de obter informações que permitissem conhecer e estudar melhor as características, atitudes, valores, crenças, motivações do grupo, alvo da investigação, assim como a sua coesão lógica, níveis de argumentação, intimidade com o fazer e conhecimento sobre. Todavia a aplicação do mesmo, também, fez emergir nas

unesp

falas, (respostas) dos sujeitos, um conjunto de unidades semânticas dentro das quais foi possível localizar zonas de recalcamento, bloqueamento e estereótipos.

Acredita-se que a escolha da associação de palavras para a coleta de dados foi bastante satisfatória, tanto no que se refere ao alcance dos objetivos da pesquisa que ora é apresentada em um relato descritivo, como para os sujeitos participantes, pois a mesma possibilitou um momento de reflexão sobre questões que estavam ou deveriam estar presentes no dia a dia dos envolvidos no estudo e sobre as quais, muitas vezes, eles não se dispunham a refletir ou analisar, como foi declarado por alguns no decorrer do trabalho.

Todos os sujeitos colaboradores sabiam que estavam contribuindo para um trabalho de pesquisa, para cada um dos participantes ou grupos destes fez-se questão de esclarecer os porquês do retorno às escolas três anos depois de haver desenvolvido outro projeto de pesquisa, já mencionado. Em 1993, a pesquisadora já havia comparecido a todas as escolas municipais de Campo Grande com a intenção de realizar um primeiro estudo. Portanto, muitos dos profissionais já eram conhecidos e sabiam do interesse pelo trabalho com as turmas de primeira série do Ensino Fundamental, mas apenas duas professoras se envolveram nos dois estudos realizados em 1993 e em 1996.

Um outro instrumento adotado neste estudo foi uma entrevista semi-estruturada, (roteiro previamente elaborado), observando questões vitais para os propósitos do mesmo. Segundo Lüdke e André (1986:36): *...com uma certa ordem lógica e também psicológica (...) uma seqüência lógica entre os assuntos, dos mais simples aos mais complexos, respeitando o sentido do seu encadeamento.*

Esse instrumento teve como propósito conhecer como o documento norteador dos pressupostos metodológicos implantados pela SEMED nas escolas a partir de 1992, sob o título de Alternativas Curriculares é compreendido pelos técnicos da Secretaria de Educação, responsáveis pela sua operacionalização. Assim como conhecer suas concepções sobre um mesmo objeto (diretrizes), e as avaliações que fazem sobre os procedimentos adotados por eles próprios, nos cursos de capacitação para professores e especialistas da Rede Municipal de Ensino, ou seja, através da entrevista procurou-se descobrir até que ponto o paradigma educacional sugerido pelo órgão central é absorvido (entendido) pelos próprios técnicos que repassam aos professores, conforme poderá ser observado no roteiro, apresentado a seguir.

unesp

Roteiro da Entrevista

A) No ano de 1992, a SEMED de Campo Grande implantou as "Alternativas Curriculares" como elemento norteador da seleção de conteúdos para o desenvolvimento pedagógico do ensino de 1º Grau. Entretanto, o que se observa é que tal definição tem levado muitos educadores a adotar ou não tais sugestões.

Para alguns educadores houve uma relativa mudança no fazer pedagógico. Para outros, esses conteúdos "indicados" pouco contribuíram com o processo ensino-aprendizagem.

Indagação 1 - Diante deste quadro, pode ser considerado que houve mudanças no ensino de primeira série do Ensino Fundamental, contemplando as questões pertinentes a alfabetização?

- Sim - Não - Por que?
- Indagação 2 - Caso no seu "ponto de vista" houve mudanças, exemplifique algumas situações observadas. (no mínimo, cinco)

B) As "Alternativas Curriculares" foram elaboradas tendo como princípio:

"... fundamentar uma prática posicionada numa visão de mundo de sociedade e de homem, anulando a neutralidade que serve de escora à indefinição e ao desalinho." (p. 13).

Considerando tal posição, pergunta-se:

1 - Hoje os técnicos da SEMED podem assegurar que alcançaram essa idéia(pretensão)? Como pode ser demonstrado?

2 - Quais os fatores que contribuíram para essa nova atitude?

C) No seu entender, que concepção teórica permeia as Alternativas Curriculares? Cite cinco palavras-chave deste(s) princípio(s) teórico(s).

D) A partir da definição das Alternativas Curriculares houve uma preocupação, por parte da SEMED, em definir alguns cursos (qualificação, treinamentos), no sentido de preparar os professores para esse "novo" modelo pedagógico?

E) Caso haja um oferecimento desses cursos, que "mecanismos" são adotados para selecionar os conteúdos a serem desenvolvidos?

- necessidades e interesses dos professores das turmas de primeira série;
- diagnóstico.

F) Quais são as estratégias (metodologias) adotadas nos cursos oferecidos aos professores?

G) Os técnicos da SEMED têm por norma assessorar os professores após cada curso oferecido?

- Sim - Não - Por que?
- Caso ocorra, de que forma é feito esse assessoramento ?

H) Na sua avaliação, que características profissionais possui um alfabetizador bem sucedido? Cite cinco.

I) Quais os fatores favoráveis e/ou desfavoráveis que interferem no trabalho dos professores das turmas de primeira série do Ensino Fundamental? Cite pelo menos quatro.

Figura 2 - Modelo do Roteiro da Entrevista com os Técnicos da SEMED.

Esse procedimento (entrevista) foi indispensável para a compreensão de como os dois grupos que *atuavam/atuam* na SEMED articulavam as questões propostas nas Alternativas Curriculares e a complexidade das diferentes realidades do fazer dentro da sala de aula, cotidianamente nas escolas municipais.

unesp

Foram acertados os dias e os horários, para realizar-se a entrevista na própria SEMED e conforme a disponibilidade de cada técnico. A proposta inicial de aplicação deste instrumento previa sua efetivação de forma individual. Entretanto, no dia marcado para a primeira entrevista, quando chegou-se à Secretaria Municipal de Educação, o grupo de técnicos da Área de Currículo estava reunido e havia decidido que só contribuiria com a pesquisa se pudesse responder às questões em conjunto, alterando todos os propósitos e agendamentos. Os técnicos justificaram que o trabalho que desenvolviam era em conjunto, portanto não viam empecilho em estarem todos juntos e responderem coletivamente.

Com essa atitude dos técnicos, num primeiro momento, houve receio de não se conseguir desenvolver os procedimentos planejados para essa etapa, entretanto a possibilidade de construção coletiva de informações tornou-se viável, por conta de que, na utilização da etnografia, os propósitos podem ser adequados conforme se configura o movimento da investigação, garantindo seu princípio maior de que os sujeitos envolvidos no processo possam sentir-se à vontade. Frente a isso optou-se em adequar o propósito inicial.

Na primeira entrevista realizada, o grupo foi composto por três técnicos da área de Currículo. No dia seguinte, foram ouvidos conjuntamente o grupo da Área de Supervisão e Orientação Educacional, os técnicos/especialistas utilizaram a mesma estratégia dos colegas. Assumiu-se a mesma posição, procedeu-se da mesma forma do dia anterior.

As questões (unidades de registro) foram sendo colocadas uma a uma e os especialistas foram respondendo, de forma de um complementar a fala do outro. Isso significa que nem sempre era o mesmo que começava a responder. Todos colaboraram, ativamente, ficavam atentos e interferiam sempre que achavam necessário acrescentar maiores detalhes. Pode-se, inclusive, afirmar que as duas reuniões ocorreram de um modo organizado, tranqüilo e produtivo, pois os entrevistados demonstraram interesse, segurança e assumiram posições frente às questões levantadas, as quais exigiam uma reflexão pessoal para opinar com base na vivência de situações predeterminadas, institucionalmente do ponto de vista pedagógico ou de estudos experienciados anteriormente.

É importante enfatizar que este procedimento metodológico permitiu e até mesmo facilitou aos sujeitos participantes exporem suas concepções de forma autêntica e genuína. Acredita-se que justamente pelo fato de saberem que estavam reunidos em grupo, refletindo, discutindo e, consequentemente, contribuindo na busca de uma solução efetiva para as dificuldades por eles encontradas no seu cotidiano institucional. Motivo pelo qual, pode-se

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

supor que, caso as estratégias fossem diferentes (observação livre, estudo de caso, entrevista não estruturada, questionário), talvez se obtivesse o mesmo tipo de resposta.

Consciente desta característica bastante peculiar do recurso utilizado, procurou-se analisar os dados obtidos com cautela, entendendo que as informações conseguidas não podiam ser rapidamente generalizadas, pois o material obtido era extremamente fértil e uma amostragem do real, ou seja, daquilo que os profissionais da educação da REME e SEMED pensam e sentem sobre o fazer pedagógico, o cotidiano escolar e a relação existente entre as orientações da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e a sua aplicabilidade por parte de Rede Municipal de Ensino (REME).

Paralelamente ao instrumento de respostas associativas às palavras indutoras e de entrevista, utilizou-se, ainda, um outro instrumento, na tentativa de caracterizar os sujeitos no que tange a aspectos gerais, dados pessoais com o objetivo de situá-los em termos de nível de formação, tempo de experiência no magistério, área de atuação, faixa etária e sexo.

Acreditou-se que ao realizar o levantamento e o cruzamento das respostas destes itens poder-se-ia obter dados significativos sobre o contexto real dos professores das turmas de primeira série e especialistas da REME, assim como dos técnicos que trabalham na SEMED, os quais são, em parte, responsáveis pela formação continuada dos profissionais que atuam na Rede Municipal de Ensino.

Dados de Identificação

Idade: _____

Formação Profissional: _____

Ano de Ingresso na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande _____

Jornada de Trabalho: _____

Outra Atividade Profissional (caso exercer): _____

Figura 3 - Modelo da Ficha de Dados de Identificação.

De posse do material obtido no decorrer do trabalho, com a utilização de procedimentos - *associação de palavras*, *entrevista* e *análise de alguns subsídios* - tornou-se necessária a realização de leituras específicas e detalhadas, a fim de que se pudesse interpretar os dados coletados e que, com a devida segurança, pudesse promover articulação entre os

unesp

dados colhidos e a referência teórica, fundamentando o posicionamento assumido na reconstrução do real e não somente no sentido aparente do discurso.

Com esta atitude, buscou-se a explicitação teórica das informações obtidas, pois o trato com as análises das representações só tem valor com o apoio de referencial teórico que subsidie e assegure a interpretação correta da manifestação dos sujeitos envolvidos, garantindo a superação do senso comum.

As falas, o discurso, os modos de pensar e *as formas de agir* dos sujeitos entrevistados foram as grandes fontes de informação utilizadas na presente investigação, as quais serviram para desvelar as representações dos sujeitos e revelar, através da explicitação de alguns fatos, aspectos, ou fenômenos conhecidos ou que fazem parte da realidade peculiar desses indivíduos, outros elementos de suas vidas, presentes em seu fazer pedagógico, possíveis de serem percebidos pelos sinais denotadores de conflitos ou ansiedade, pois, segundo Gomes (1990:31): *Tudo é relevante na busca do sentido da fala dos sujeitos que, sob esta técnica, encontram-se na intersecção do manifesto com o subjacente.*

Desta forma o "continuum", neste processo, foi delineando-se a partir das possibilidades concretas de julgamentos significativos e relevantes para melhor compreensão de aspectos do processo ensino-aprendizagem, envolvendo desde órgão central, até as salas de aula das turmas de primeira série do Ensino Fundamental, em diversas escolas pertencentes à REME, de Campo Grande/MS.

3 - Conhecendo Professores e Especialistas da REME e da SEMED

O delineamento do perfil sócio-profissional do grupo participante deste trabalho foi realizado com base em dados quantitativos de forma a apontar qual era a predominância das idades, formação, experiência, outras profissões exercidas, etc. Procurou-se, sempre que possível, no decorrer da análise das informações obtidas, apresentar quadros ou tabelas a fim de facilitar o conhecimento das mesmas, pois acredita-se que tal procedimento possibilita uma melhor visão e compreensão dos dados coletados junto aos profissionais da educação da REME (Rede Municipal de Educação) e da SEMED (Secretaria Municipal de Educação), de Campo Grande/MS.

Ao desenvolver-se a análise das respostas encontradas no material levantado com o instrumento - Dados de Identificação - verifica-se que, no que diz respeito à área de atuação dentro da REME, a maioria dos sujeitos do grupo estudado, 138 (cento e trinta e oito), exercem a função de docente em dois períodos do dia, sendo um período como professor de 1ª série do Ensino Fundamental e, no outro período, à frente de uma das outras séries iniciais do Ensino Fundamental. Apenas quatro deles têm sob sua responsabilidade, nos dois períodos, turmas de primeira série. Conforme é possível observar na Tabela 1, apresentada a seguir, (80,71%) dos sujeitos colaboradores atuam na estrutura organizacional, somente como professores..

O percentual de professores que também são orientadores é mínimo, dentro de todo o grupo alvo desse trabalho, apenas 01 (um). Entre os especialistas que atuam nas escolas e que fizeram parte da pesquisa encontram-se 04 (quatro) Orientadores Educacionais e 21 (vinte e um) Coordenadores Pedagógicos. No grupo restante incluiu-se os técnicos da SEMED, 06 (seis) e 01 (um) diretor adjunto. Dessa forma observa-se, então, que o quantitativo total dos sujeitos envolvidos foi de 171.

unesp

Tabela 1 - Distribuição dos Sujeitos Entrevistados Segundo a Função.

Função	Quantidade	%
Professor	138	80,71
Professor e Orientador	1	0,58
Orientador Educacional	4	2,34
Coordenador Pedagógico	21	12,28
Técnico	6	3,51
Diretor Adjunto	1	0,58
Totais	171	100,00

Fonte: Ordenação dos dados coletados de acordo com a pesquisa de campo realizada no ano de 1996.

A maior parte do grupo estudado, conforme verifica-se na Tabela 2, abaixo, pertence ao sexo feminino, 166 (cento e sessenta e seis) indivíduos, sendo que apenas 05 (cinco) pertencem ao sexo masculino; 03 (três) trabalhando como professores de 1ª série, 01 (um) como coordenador pedagógico e 01 (um) como técnico, desenvolvendo suas atividades na SEMED. Cabe ressaltar que a formação deste último, no que diz respeito ao nível superior, não é Pedagogia e sim Administração de Empresas.

Tabela 2 - Distribuição dos Sujeitos segundo a Função e Sexo.

Função	Sexo			
	Masculino		Feminino	
	Qtd	%	Qtd	%
Professor	3	1,75%	135	78,94%
Professor e Orientador	0	0,00%	1	0,58%
Orientador Educacional	0	0,00%	4	2,33%
Coordenador Pedagógico	1	0,58%	20	11,69%
Técnico	1	0,58%	5	2,92%
Diretor Adjunto	0	0,00%	1	0,58%
Totais	5	2,92%	166	97,07%

Fonte: Ordenação dos dados coletados de acordo com a pesquisa de campo realizada no ano de 1996.

É interessante observar que os dados obtidos comprovam, na Rede Municipal de Ensino, o exercício do magistério nas séries iniciais do Ensino Fundamental é uma atividade desenvolvida por um expressivo contingente feminino, uma vez que das 143 turmas de primeira série da REME, alvo deste estudo, apenas 03 (três) contam com professores do sexo masculino.

A condição feminina do magistério aqui evidenciada retrata uma realidade de todos os graus de ensino, a exceção do Ensino Superior, não somente sul-matogrossense, mas

nacional e de muitos outros países, como comprovam os estudos realizados por Bruschini (1979), Lewin (1980), Mello (1987), Apple (1988), Sarti (1988), Pessanha (1994). Rosemberg (1994:17) assinala que na Pré-escola e nas séries iniciais do antigo 1° grau, hoje, Ensino Fundamental, as mulheres são maioria absoluta, com percentuais de 99% e 96.2%, respectivamente

Ao considerar-se que o mercado de trabalho brasileiro é ocupado por um significativo contingente masculino e que a disponibilidade para a mulher é bem mais restrita, observa-se que o fato da condição feminina no magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental merece uma atenção especial, pois, em um primeiro momento, percebe-se que o trabalho da professora das primeiras série parece estar associado às funções atribuídas a mulher, no lar, numa condição de serviçal.

Numa breve incursão dentro da história da educação brasileira constata-se que, muito embora tenham ocorrido nos últimos anos algumas alterações sociais dentro da categoria profissional do magistério, o fato de ser formado por um grande contingente feminino, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, certas idéias e concepções sobre a profissionalização da mulher permanecem inalteradas, implicando num equivocado entendimento do perfil *ideal* para o docente que atua junto aos níveis iniciais da educação escolar.

Segundo Saffioti (1976), no Brasil Colônia, o ideal de educação feminina restringia-se exclusivamente à prendas domésticas, não havia escolas femininas e as mulheres só podiam se educar nos conventos. Com a proclamação da Independência, em 1822, durante a elaboração da Constituição, várias discussões sobre os mais diversos assuntos surgiram, dentre os quais uma certa preocupação com a educação popular inspirada nos ideais da Revolução Francesa e apontando para a universalização da instrução primária extensiva, também às mulheres. Nessa época, a Comissão de Instrução Pública deu parecer propondo a criação de escolas de primeiro grau de instrução comum, a distribuição de escolas, a divisão de cursos e das disciplinas.

A Constituição de 1824 determinava que a instrução primária seria gratuita para todos os cidadãos e, só alguns anos depois, com a Lei de 15 de outubro de 1827, foi reconhecida a necessidade de estender-se a instrução à mulher. Aí, então, se ordenou que, em todas as cidades, vilas e lugarejos, fossem criadas as Escolas de Primeiras Letras e que, nas localidades mais populosas, se estabelecessem escolas diferenciadas para as meninas.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Como já se explicitou anteriormente, o número de escolas primárias era insuficiente, por conseguinte, o acesso às mesmas limitado e um ensino com qualidade questionável. As poucas mulheres que tinham acesso à escolarização pertenciam às camadas mais elevadas e a algumas frações ascendentes urbanas.

Observa-se que o surgimento das Escolas Normais, em meados do século XIX, mais precisamente no ano de 1835, quando foi fundada a primeira escola normal (Niterói), representou uma rara oportunidade de estudo para as mulheres, uma vez que, o ensino de nível superior, era vedado às mulheres. Ao final do século, mesmo com características notadamente profissionalizantes, essas escolas significavam, apenas, uma solução precária. Atendiam àquelas mulheres que pretendiam lecionar, oferecendo conhecimentos elementares essenciais e didáticos e proporcionando maior instrução àquelas que desejavam adquirir cultura geral antes do casamento, formando, portanto, boas mães e donas de casa.

Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova revestiu-se de significado histórico pela crítica ao sistema educacional vigente e a sua dualidade de estrutura (o primário e o profissional para os pobres e o secundário e superior para os ricos) e pela proposta de uma estrutura unificada.

Por volta de 1930, o País começa a passar por grandes mudanças sociais, políticas e econômicas. Com a crise internacional da economia, a sociedade estruturada no modelo agro-exportador, urbanizou-se e industrializou-se, demonstrando visível crescimento.

O surgimento e o desenvolvimento de núcleos urbanos exigiu escolaridade para a população que vê aí a possibilidade de sobrevivência e de ascensão social. Esses fatores determinaram a preocupação do Estado em definir o ensino profissionalizante em nível nacional pela Lei Orgânica, começou a cumprir a finalidade de preparar o professor para tornar-se profissional do Ensino Primário, até então uma profissão seletiva e elitista.

Apesar disso, o sistema público de ensino continuava a refletir uma contradição dentro dos órgãos executivos, pois orientava-se ora pelos princípios do populismo-nacionalista, ora pelos da educação classista.

Segundo Rosa (1990:230), nesta época, em Campo Grande muitas escolas permaneceram fechadas por um longo espaço de tempo, inclusive a Escola Normal Joaquim Murtinho, que esteve de 1940 a 1947 sem funcionar, revelando o grande desinteresse por parte dos governantes e órgãos públicos, em relação ao ensino.

unesp

Nessa época, como reflexo da estrutura social vigente, a escola que se espalhou foi a profissionalizante, destinada às crianças das classes populares, que, por acaso, conseguissem entrar e nela permanecer. Para a elite havia o Ensino Primário, Ginásio e o Colégio e a opção pelo curso superior. Sobre essa situação, Pimenta (1988:101) acrescenta que:

> *Havia, também, a oportunidade de profissionalização para as moças dessa classe e época e, que depois do primário podiam ingressar nas Escolas Normais, mais com o objetivo de se prepararem para o papel de mãe, do que o de exercerem o magistério como profissão que exigia dignidade, vocação, bom nível cultural, mas cujo salário pouco contava, pois a escola e a profissão eram como uma continuação do lar.*

Só a partir de 1939 é que a legislação permitiu o acesso das normalistas ao Curso Superior, mesmo assim apenas nas Faculdades de Filosofia que preparavam professores secundários. Assinalando a dimensão de um problema, aparentemente insignificante (questão de gênero), que sempre esteve presente nas escolas e caminhou ao lado de muitos outros ao longo da história da educação no Brasil .Sobre esta temática, Marlucy Paraíso (1997:34) afirma que: ...o *currículo em ação é um espaço em que as aprendizagens 'masculinas' e 'femininas' se processam cotidianamente, ou seja, o currículo em ação contribui para a construção do gênero, para a atribuição de papéis e de características específicas a homens e mulheres*.

Segundo Michael Young (1976), no que diz respeito a questão de gênero, a principal fonte de desigualdades na educação escondida no academicismo do currículo tradicional é a valorização do conhecimento abstrato, desconsideração do conhecimento que os alunos trazem, além da falta de relação com a vida diária.

Convém ressaltar que a literatura sobre a feminização do magistério trata os cursos de Magistério como um curso que atende uma clientela basicamente feminina. Generalizando os dados, essa literatura tem utilizado como referência os grandes centros e outros períodos históricos, pois, hoje, parece ser comum hoje nas cidades pequenas ou de médio porte (com poucas opções de trabalho de cursos, de escolas e de trabalho) os homens trabalharem como professores nas escolas de Ensino Fundamental, ainda que as mulheres continuem sendo maioria absoluta. Esse fato, também ocorre em Campo Grande, como comprovam os dados levantados nesta pesquisa, se comparados aos dados coletados na pesquisa realizada em 1993 e citada no início deste trabalho.

unesp

Buscando melhor conhecer os professores e especialistas da REME e da SEMED voltou-se a atenção, também, para a interface idade/função. Ao observar-se a distribuição dos sujeitos segundo a função e idade colocados na Tabela 3 a seguir, verifica-se que, dentro do grupo estudado, a maioria tanto dos professores como dos especialistas situam-se na faixa etária de 31 a 40 anos, isto significa que:

- 59 sujeitos exercem a função de professor;
- 12 sujeitos exercem a função de orientador educacional e/ou coordenador pedagógico na escolas.

Há um quantitativo relativamente pequeno trabalhando com mais de 50 (cinqüenta) anos, perfazendo um total de apenas 08 (oito) e, apenas 01 (um) professor, com menos de 20 anos.

Tabela 3 - Distribuição dos Sujeitos segundo a Função e Idade.

Função	Idade (em anos)									
	Menos 20		21 a 30		31 a 40		41 a 50		Mais que 50	
	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%
Professor	1	0,58	43	25,15	59	34,50	29	16,96	6	3,50
Professor e Orientador	0	0,00	0	0,00	1	0,58	0	0,00	0	0,00
Orientador Educacional	0	0,00	1	0,58	2	1,17	1	0,58	0	0,00
Coordenador Pedagógico	0	0,00	2	1,17	10	5,84	8	4,68	1	0,58
Técnico	0	0,00	1	0,58	1	0,58	3	1,75	1	0,58
Diretor Adjunto	0	0,00	1	0,58	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Totais	1	0,58	48	28,06	73	42,67	41	23,97	8	4,66

Fonte: Ordenação dos dados coletados de acordo com a pesquisa de campo realizada no ano de 1996.

No que diz respeito à distribuição dos sujeitos segundo a Função e Jornada de Trabalho (Tabela 4), verifica-se que a maioria, 33,92%, trabalha somente na Rede Municipal de Ensino, desenvolvendo suas atividades nos dois períodos do dia, totalizando uma carga horária de 50 horas semanais. Dentro desse percentual, encontram-se professores e especialistas.

Uma parcela menor do grupo trabalha entre 22 e 25 horas semanais, aparece neste grupo um número considerável de professores, 45 (quarenta e cinco), e de especialistas, 05 (cinco), que no total perfazem 50 (cinqüenta). Cabe esclarecer que estes últimos dados não significam que os sujeitos têm apenas esta carga horária de atividade diária.

unesp

Tabela 4 - Distribuição dos Sujeitos segundo a Função e Jornada de Trabalho.

Função	Jornada de Trabalho (horas semanais)									
	22 a 25		36 a 44		47		50		Mais que 50	
	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%
Professor	44	25,73	2	1,17	37	21,65	54	31,59	1	0,58
Professor e Orientador	1	0,58	0	0,00	0	0.00	0	0,00	0	0,00
Orientador Educacional	3	1,75	0	0,00	1	0,58	0	0,00	0	0,00
Coordenador Pedagógico	2	1,17	12	7,02	2	1,17	3	1,75	2	1,17
Técnico	0	0,00	6	3,51	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Diretor Adjunto	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,58	0	0,00
Totais	50	29,23	20	11,70	40	23,40	58	33,92	3	1,75

Fonte: Ordenação dos dados coletados de acordo com a pesquisa de campo realizada no ano de 1996.

Um dado interessante de observar-se na Tabela 4 é que a maioria dos sujeitos colaboradores dessa pesquisa, 129 (cento e vinte e nove), trabalham os dois períodos, na REME, ou na SEMED, os demais atuam, no outro período, como professor de outra Rede de Ensino, ou exercem função diferente daquela que desempenham na REME, como, por exemplo, trabalham em escritórios, salão de beleza, com vendas. Profissões estas que nada têm a ver com o exercício do magistério, como mostra a Tabela 5, apresentada mais adiante.

A explicação, para tal fato, segundo esses professores, é de que o exercício de uma atividade tão diferente daquela que desenvolvem na REME é conseqüência da baixa remuneração do professor, cujo salário, praticamente, inviabiliza a sobrevivência digna de qualquer ser humano.

A esse fato pode-se acrescentar a informação dada pelos técnicos da SEMED de que o professor das séries iniciais do Ensino Fundamental, da REME, recebe um incentivo de 20% a mais em seu salário, por estar com regência de classe. Assim como é permitido um rodízio anual de professores nas turmas de 1ª série, ou seja, a cada ano, independente da vontade do professor, há uma troca entre aqueles que atuam na 2ª, 3ª ou 4ª séries com aqueles que trabalharam com as turmas de primeira série.

O exercício da atividade docente, na primeira série do Ensino Fundamental, é considerada, tanto pelos professores, como pelos especialistas, que atuam nas escolas, como um trabalho estafante, desgastante e difícil, o que foi referendado pelos próprios técnicos da SEMED envolvidos neste estudo.

unesp

Segundo ainda, informações dos técnicos da SEMED, essa troca (rodízio) somente não acontece quando entra algum professor novo na escola, seja por contratação ou transferência, pois ele é quase que obrigado a assumir uma das turmas de primeira série, sobrando para os demais o sorteio daqueles que deverão assumir as turmas sem titular. Uma vez que em todas as escolas de Ensino Fundamental, ou básico, pertencentes a REME, existe, no mínimo, três salas de 1ª série.

Tabela 5 - Distribuição dos Sujeitos segundo o Exercício de Outras Atividades.

Área de Atuação	Distribuição	
	Qtd	%
Rede Municipal	129	75,46
Rede Estadual	29	16,96
Rede Particular	7	4,09
Vendedor	2	1,17
Manicure	1	0,58
Cabeleireira	1	0,58
Contabilidade	1	0,58
Digitação	1	0,58
Totais	171	100

Fonte: Ordenação dos dados coletados de acordo com a pesquisa de campo realizada no ano de 1996.

Ao analisar os dados a respeito da formação profissional da população objeto desta pesquisa e observando a Tabela 6, pode-se constatar que a grande maioria, 63,74%, tem Curso Superior na área de Educação; 12,28% cursou somente o Magistério; 14,03% tem Curso de Pós-Graduação em nível de Especialização; 7,04% está cursando o 3° Grau e, ainda, constata-se que 2,33% realizaram seu Curso Superior em outra área.

Tabela 6 - Distribuição dos Sujeitos segundo a Formação Educacional.

Formação Educacional	Distribuição	
	Qtd	%
Magistério	21	12,28
Curso Superior na Área de Atuação	109	63,74
Curso Superior em Outra Área	4	2,33
Pós-Graduação (Especialização)	24	14,03
Cursando o 3° Grau	12	7,04
Cursando o Magistério	1	0,58
Totais	171	100

Fonte: Ordenação dos dados coletados de acordo com a pesquisa de campo realizada no ano de 1996.

unesp

A guisa de esclarecimento, pode-se afirmar que, dentro do grupo de indivíduos participantes da pesquisa, observa-se que a formação escolar, função, idade, assim como o tempo de atuação no exercício do magistério, parece não alterar significativamente a sua forma de pensar. Isso pode ser assegurado, porque um dos aspectos que chama atenção é o que diz respeito à semelhança e à segurança ao exporem suas representações às expressões indutoras.

Tornou-se evidente que os mais novos, (a pouco tempo no cargo) não quiseram assumir determinadas posições em relação à questões referentes a SEMED. No entanto, em relação aos fatos ligados ao cotidiano escolar, suas respostas foram iguais às dos demais participantes; alguns justificaram seu procedimento alegando que não tinham, ainda, muito conhecimento prático das relações entre Escola e Secretaria.

Pode-se, ainda, assegurar que a natureza da função exercida pelo educador (professor, especialista que atua na escola ou especialista que trabalha na Secretaria Municipal de Educação) parece não alterar sua maneira de conceber a prática pedagógica e, consequentemente, o papel da educação. Supõe-se que esta característica possa estar associada às observações, constatações e questões suscitadas pela prática e vivência de cada um.

No caso dos professores que atuam junto as turmas de 1ª série do Ensino Fundamental, entende-se que a predominância da percepção (visão) diante das palavras indutoras que lhes foram apresentadas possa estar relacionada às próprias características de sua condição (profissional, pessoal, social), do ambiente em que desenvolvem suas atividades e as peculiaridades da função do educador junto às crianças pertencentes a faixa etária de 7 a 11 anos. Esta tendência também pode ser resultante do convívio com problemas crônicos do Sistema Educacional Brasileiro, tais como a evasão e a repetência, entre outros, que ocorrem e afetam mais diretamente os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental.

É como se o professor, assumindo uma posição ambígua, num primeiro momento, tendesse a eximir-se de toda responsabilidade e/ou culpa pelo fracasso ou sucesso escolar e, ao mesmo tempo, compartilhasse ambas com os fatores externos, como a família de origem do aluno, condições sócio-econômicas, condições estruturais da REME (infra-estrutura, apoio pedagógico, material didático, ambiente de sala de aula, etc.). E os internos, inerentes ao aluno, como por exemplo, capacidades cognitivas, jeito de ser, forma de raciocinar. Esses mesmos aspectos aparecem, em maior ou menor intensidade, na percepção dos outros

unesp

educadores (diretores, especialistas das escolas e técnicos da SEMED), cujo padrão de resposta é similar ao do professor.

Diante dessa forma de pensar e encarar as situações que conduzem ao fracasso escolar, cabe retomar a reflexão de Maria H. S. Patto, que em um de seus estudos, ao rever as medidas comumente assumidas com vistas à superação das dificuldades encontradas pelos profissionais que atuam na Escola Pública, quando por ocasião da efetivação de sua tarefa de socializar o conhecimento, assegura que existe uma grande ingenuidade e incoerência por parte destes profissionais ao considerarem que o rendimento dos alunos mais empobrecidos pode ser prejudicado em função de sua condição social; uma vez que, a própria escola, na maioria das vezes, com seus procedimentos atípicos, dificulta a aprendizagem escolar, para justificar seu pensamento e faz com que comecem a surgir crianças com dificuldades de aprendizagem. Nessa linha de pensamento Maria H. Patto, (1996:341) ainda enfatiza que:

> *A desvalorização social da clientela e o preconceito em relação a ela certamente estão entre as principais idéias feitas acriticamente incorporadas; longe de serem meras opiniões gratuitas, estas idéias ganham força ao serem confirmadas por um determinado modo de produzir conhecimentos, que alça opiniões do senso comum ao nível de verdades científicas inquestionáveis. (...) Esse preconceito é estruturante de práticas e processos que constituem desde as decisões referentes à política educacional até a relação diária da professora com seus alunos.*

Isso significa que o fazer dos profissionais da educação não pode /não deve ser construído em cima da redução do significado social do ato educativo, muito menos de um modo fragmentado, dissociado do contexto onde emerge, pois dessa forma, esse fazer corre o risco de tornar-se uma prática que não possibilita a reflexão pedagógica e, muito menos, a eliminação das desigualdades sociais, a partir do momento em que encontra nas diferenças naturais existentes entre os indivíduos justificativas para camuflar seu conhecimento limitado e seu não saber *como fazer*. Ao mesmo tempo que produz um quadro de informações paralelas, às vezes, antagônicas, sobre a relação professor/aluno/família/escola, que, dependendo do contexto, passa a ser visto como verdadeira representação da realidade.

Essa percepção permite e facilita o desenvolvimento de uma visão falseada da realidade, revela uma postura tendenciosamente parcial e contribui para a formação da irresponsabilidade face à realidade, que o descompromisso estabelece.

Os dados obtidos neste estudo desvelam que é falsa a suposição de que o nível de escolaridade e a experiência profissional contribuem para um afastamento das crenças do

unesp

senso comum. No decorrer da análise dos instrumentos não notou-se diferenças relevantes, muito pelo contrário, os sujeitos que têm uma formação mais completa (curso superior ou pós-graduação) não apresentaram uma representação mais refinada diante dos instrumentos de pesquisa (palavras indutoras ou entrevista).

3.1 Os Educadores da REME e SEMED: O Pensado e o Falado

Neste momento do trabalho, como em todos os demais, uma série de questões surgem em relação à temática em estudo (cotidiano pedagógico nas turmas de primeira série do Ensino Fundamental de escolas da REME, de Campo Grande/MS). E diante da amplitude desse universo, inevitavelmente, surge uma grande inquietação, perpassada de dúvidas, incertezas e uma grande vontade de entender melhor como ocorre, dentro da escola, a ação resultante de uma reflexão conjunta, envolvendo todos os profissionais da Rede Municipal de Ensino (REME), posteriormente ao estudo de um documento - Alternativas Curriculares - distribuído pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), em 1992, norteando as práticas pedagógicas a serem adotadas e desenvolvidas na REME.

A busca do entendimento desses fazeres elevou a consciência de que o propósito desta pesquisa não era de esgotar os conhecimentos que iriam se desvelando, no decorrer do trabalho, sintetizar linhas de pensamento ou pontuar concepções teóricas, mas simplesmente o de encontrar nas respostas e/ou falas dos sujeitos a compreensão de *como* e *porquê*, apesar da existência das Alternativas Curriculares, as escolas da REME parecem merecer o título de reprodutoras das desigualdades e das relações sociais injustas, a partir do momento em que elas, na maioria das vezes, não conseguem criar condições que facilitem a auto-aprendizagem da leitura e da produção da escrita dos alunos e, ainda, apresenta dificuldade em assumir uma atitude diferente daquela que vem apresentando em relação a essa prática.

Assim sendo, analisar como esse *fazer*, buscando junto aos professores, especialistas e técnicos suas representações sobre o cotidiano educacional pode revelar o seu compromisso com o trabalho docente, uma vez que, como afirma Mello (1987:116): *Tomando-se o grupo como um todo, algumas características das representações se revelam bastante sugestivas. Seu ponto de partida é constituído por certo senso de realidade revelador de uma percepção correta ...*

Essa percepção correta, que não deixa de revelar o sentimento real, por parte dos sujeitos colaboradores da pesquisa, bem como suas formas de agir, as quais permearam todas

unesp

as suas respostas às expressões indutoras que formaram a listagem do instrumento de pesquisa utilizado com todos os participantes e às unidades de registro contidas na entrevista (instrumento aplicado apenas aos técnicos da SEMED).

Num primeiro momento efetuou-se a leitura e exame atento das palavras induzidas (respostas), com o intuito de identificar as ocorrências mais ou menos freqüentes e, principalmente, as concepções e hipóteses expressas pelos educadores e especialistas, a fim de encontrar a lógica intrínseca que estrutura as relações SEMED x REME, o que pode ser obtido através da coerência (ou incoerência) interna entre os diversos traços significativos encontrados de forma implícita nas respostas do grupo participante do estudo.

A análise pormenorizada do instrumento aplicado a todo grupo participante da pesquisa foi realizada seguindo uma seqüência de ações interrelacionadas, dentro de um *ir e vir* constante, resultando na confrontação exaustiva dos diferentes indicadores levantados no instrumento de associação de palavras, determinando o rompimento do conhecimento pressuposto inicialmente, fundamentando a interpretação e a compreensão das respostas.

Desde o início do trabalho, sabia-se que a intenção da pesquisa não era o estudo das características das respostas elaboradas, tanto do ponto lingüístico, como da possível estruturação de seus processos mentais; sim identificar, de uma forma objetiva, através das expressões induzidas ou tema objeto, um conjunto de hipóteses, crenças ou representações dos educadores envolvidos quanto ao significado de algumas concepções importantes e interrelacionadas com a sua prática pedagógica, as quais poderiam trazer à tona como se estabelece o imbricamento da Prática Pedagógica e Concepção Teórica na Rede Municipal de Ensino, de Campo Grande, sob a orientação da Secretaria Municipal de Educação.

Consciente desta delimitação, tentou-se superar uma possível tendência de criticar o grupo colaborador, no entanto, durante o decorrer do trabalho de pesquisa, foi impossível deixar de constatar que alguns elementos do grupo apresentavam uma compreensão um tanto quanto precária dos temas propostos.

Neste momento, sentiu-se uma sensação de angústia misturada com incredulidade, o que provavelmente adveio não somente da verificação de que alguns profissionais da educação são pouco conhecedores das possibilidades e implicações do seu fazer didático, bem como da inter-relação deste com a aprendizagem do aluno e seu desenvolvimento integral. Mas, principalmente, pelo fato de se saber que aquele grupo era constituído basicamente de professores de primeira série do Ensino Fundamental (ou alfabetizadores), os quais,

unesp

obrigatoriamente, têm o compromisso de fazer a mediação entre as crianças que iniciam formalmente a aprendizagem da leitura e da escrita, o conhecimento do mundo e os saberes culturalmente elaborados.

Na primeira etapa da análise das expressões associativas, durante as leituras iniciais, não foi difícil identificar os pontos nucleares que caracterizavam as representações como semelhantes, apesar de, em determinados momentos, algumas respostas apresentarem problemas tais como carência de nexos, de clareza, de síntese e equívocos, revelando um entendimento limitado e pouco conhecimento (teórico) para estruturação do pensamento e explicitação oral do mesmo.

Isso ficou nítido, porque a técnica escolhida - Associação de palavras - apresentava a necessidade de uma resposta imediata, fazendo associações mediante o estímulo proposto. Estímulo este que, em momento algum, distanciou-se de aspectos ou questões referentes ao dia a dia dos profissionais da educação que atuam no Ensino Fundamental, ou trabalham na SEMED e oferecem apoio teórico aos professores das escolas da Rede Municipal.

Após esse procedimento inicial, houve necessidade de uma releitura dos instrumentos, a fim de realizar a confrontação das concepções defendidas pelos educadores e especialistas. Aos poucos, aquilo que, inicialmente parecia difícil, foi sendo conseguido, foram emergindo as variáveis e podia-se agrupar as respostas conforme as *expressões associativas ou induzidas* e a *freqüência* em que apareciam. O que resultou numa identificação das características específicas da forma de pensar e falar, inclusive em cada grupo pertencente às diferentes escolas, permitindo uma análise bem pormenorizada, possibilitando, também, detectar uma incidência de respostas estranhas, redundantes e até bizarras, que não serviram de fator impeditivo para o estudo que se pretendia desenvolver.

Além dos problemas já mencionados (equívocos, falta de lógica, contradições, etc.), boa parte das expressões induzidas apresentam-se de forma distanciada do tema proposto (fogem), são divagações, comentários não pertinentes[6], termos estranhos. Supõe-se que estas características possam estar associadas não somente ao meio, nível de formação, dificuldades de expressão oral ou intimidade com as proposições apresentadas, mas também

---

[6] Exemplos:
REME X SEMED → Só politicagem
Professor bem sucedido → Só conheço um, Fernando Henrique Cardoso
Alfabetizador → Qualquer um pode ser

unesp

a uma evidente falta de conhecimento dos sujeitos diante das expressões indutoras e das unidades de registro (questões levantadas nos instrumentos de pesquisa). A dificuldade e a falta de clareza revelada nas respostas parecem indicar um pensamento confuso e precariamente fundamentado em termos de concepção dos temas tratados.

Uma característica observada em uma quantidade considerável de repostas é a que se refere a presença de comentários e observações que expressam conflitos, dúvidas ou desinteresse. Considera-se este aspecto particularmente curioso na medida em que é revelador do esforço cognitivo e da dificuldade que a reflexão sobre as unidades de registro e as expressões associativas provocam.

Supõe-se que boa parte das dificuldades que emergiram no grupo de educadores possa estar relacionada à precária formação (curso de formação) e à ausência de estudos e reflexão sobre aspectos teóricos e práticos que fazem parte do cotidiano escolar, ou seja, a quase inexistência de cursos de formação em serviço. Aparentemente observa-se que os colaboradores deste trabalho se deparam com limites e sentem a falta de informações básicas, acesso à teorias e formulações já elaboradas que possam dar elementos e subsídios para as respostas de algumas questões colocadas nos instrumentos utilizados na pesquisa.

É também surpreendente o fato de alguns educadores terem comentado, no decorrer da aplicação do instrumento contendo as expressões associativas, que nunca haviam pensado no assunto, referindo-se às palavras indutoras e acrescentavam que achavam importante aquela oportunidade de refletir sobre questões fundamentais relativas ao dia a dia dos envolvidos no processo educativo.

Essa fase da investigação seguiu um viés e adquiriu, então, uma conotação positiva não esperada no projeto da pesquisa. Tornou-se, inclusive, um momento ímpar e até mesmo curioso, na medida em que, foi uma oportunidade que se apresentou aos professores e especialistas de pensarem sobre alguns aspectos da concepção teórica e do conhecimento prático, o que também passou a ser uma possibilidade de refletir sobre a natureza do desenvolvimento humano, como ocorre a aprendizagem do educando e quais são as interferências de fatores estruturais e organizacionais do sistema educativo no universo pedagógico. Ou seja, esse momento da pesquisa desvelou- se como explicita Nóvoa (1995:15): *...um escapar ao vaivém tradicional entre uma percepção micro e um olhar macro, privilegiando um nível de compreensão ...*

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Essas reflexões, por sua vez, fazem aflorar, no pensamento dos colaboradores do trabalho de pesquisa, a necessidade de uma ação compartilhada entre a Secretaria Municipal de Educação e a Rede Municipal de Ensino, a fim de que o projeto político-pedagógico de cada estabelecimento de ensino e as linhas norteadoras da SEMED sejam interrelacionadas, complementares e precedentes à existência de um conjunto de dimensões que dão sentido a uma prática docente apoiada em conceitos como: coesão, adesão, valores partilhados, imagem, identidade, autonomia, ética, entre outros, de forma a atender, adequadamente, a clientela que procura nas escolas municipais o caminho para adquirir novos conhecimentos e usufruir de seus direitos de cidadão.

Esses conceitos são subjacentes à prática do professor, portanto, a análise dos temas propostos no instrumento de pesquisa é, praticamente, inerente à função do educador, já que sua tarefa principal é de promover o desenvolvimento infantil, mediando processo de apropriação do conhecimento, tendo a consciência de que, no sentido estrito, não pode ensinar, mas somente criar as condições para que seus alunos aprendam, porque são estes, através da sua própria atividade, que formam os conhecimentos sobre os saberes acumulados pela cultura.

3.2 Tornando o Processo de Análise Mais Compreensível

Para uma melhor compreensão das Tabelas com as expressões associativas, cabe a explicação preliminar de que os sujeitos colaboradores da pesquisa totalizaram 171 indivíduos. Entretanto, ao se observar as Tabelas, contendo a freqüência das expressões induzidas, constata-se uma diferença no número final relativo ao total dessa freqüência. Isto ocorreu pelo fato de alguns sujeitos, mediante certas palavras indutoras, apresentarem dificuldades em estabelecer uma relação de correspondência. Alguns deles, mediante a expressão provocativa, sentiam necessidade de recorrer a duas, três palavras, ou até mesmo uma frase para poder expressar suas representações, ou percepções a respeito de uma ou outra palavra pertencente à listagem de palavras indutoras contidas num dos instrumento básicos de coleta de dados.

Após a releitura minuciosa das expressões induzidas que emergiram do conjunto de 171 instrumentos estudados, contendo as expressões associadas, organizou-se uma nova seleção e um primeiro agrupamento daquelas idênticas, sinônimas ou próximas em nível semântico, com a intenção de facilitar o entendimento e tornar a explicitação dos dados

unesp

levantados neste trabalho mais objetiva, como sugerem as orientações da técnica de associação de palavras.

É bom lembrar, mais uma vez, que a idéia de optar por um instrumento de pesquisa contendo uma listagem de palavras indutoras deveu-se ao fato de acreditar que o mesmo possibilitaria o conhecimento de alguns aspectos introjetados pelos educadores, os quais poderiam influenciar, de forma positiva ou negativa, em seu fazer pedagógico, pois, como explicita Bardin (1977:52): *O teste por associação de palavras, o mais antigo dos testes projectivos, permite, em psicologia clinica, ajudar a localizar as zonas de bloqueamento e de recalcamento de um indivíduo.*

Através de cruzamentos dos dados coletados junto aos sujeitos alvo da pesquisa, procurou-se estabelecer algumas relações, encontrar justificativas para tais representações e suas relações, verificar possíveis similaridades entre os membros dos grupos com hipóteses semelhantes e (des)semelhantes, uma vez que, sem sombra de dúvidas, as contribuições provenientes destes colaboradores são riquíssimas para reconstruir novas variáveis e (re)analisar as formas de pensar, agir e as hipóteses dos educadores que pertencem à Rede Municipal de Educação.

Concomitantemente a esse trabalho de análise e (re)agrupamento das respostas ao estímulo (palavras indutoras), realizou-se a tabulação da freqüência em que elas apareceram. O mesmo procedimento foi adotado por ocasião da análise das entrevistas realizadas com os técnicos da SEMED, o que possibilitou chegar até as categorias emergentes, interligadas às variáveis teóricas.

Isso significa dizer que se fez uma análise quantitativa e qualitativa das expressões e das categorias identificadas, assim como de algumas especificidades pertinentes a cada grupo. Tal procedimento permitiu realizar uma análise detalhada de todas as respostas e freqüências já examinadas anteriormente, objetivando a elaboração de um instrumento demonstrativo onde pudessem aparecer as palavras indutoras e respectivas induzidas.

Nesse novo instrumento as expressões indutoras aparecem dentro de um núcleo temático e não na ordem em que se encontravam no instrumento original de pesquisa e nele incluiu-se as palavras induzidas que apareceram com maior freqüência. Acredita-se que este procedimento garante uma melhor compreensão das representações e imagens sobre o fazer pedagógico, cotidiano escolar, concepção teórica, formação profissional, aluno e professor do grupo de professores e especialistas da REME e técnicos da SEMED.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

3.3 Avançando na Pesquisa: Um Novo Mosaico

Para uma melhor compreensão das expressões associativas, cabe uma explicação preliminar. Sabe-se que o total de sujeitos colaboradores da pesquisa somam 171 (cento e setenta e um), no entanto é possível observar-se uma diferença no número final da freqüência de ocorrência das expressões induzidas. Isto por que, como já foi citado anteriormente, alguns sujeitos, diante de certas palavras indutoras, não conseguiam responder apenas como uma outra palavra, sentiam necessidade de recorrer a duas, três palavras, ou até mesmo, uma frase para poder expressar sua representação ou percepção sobre a questão que se lhe apresentava.

Os cruzamentos entre os dados coletados entre os sujeitos alvo da pesquisa fizeram emergir variáveis, as quais conduziram a um estudo e aprofundamento teórico, a fim de chegar a um melhor entendimento, estabelecer algumas relações, encontrar justificativas para tais representações e suas relações; assim como verificar possíveis similaridades entre os membros dos grupos com hipóteses semelhantes e (des)semelhantes que permitissem a construção de um *novo agrupamento* das expressões induzidas.

Reafirma-se que a presença das semelhanças semânticas ou expressões sinônimas (seguindo as orientações da técnica de associação de palavras) também foram aspectos fundamentais e norteadores desse (re)agrupamento e que emergiram do total de instrumentos estudados.

Dentro do novo agrupamento das expressões, fez-se uma análise quantitativa e qualitativa categorias encontradas, assim como de algumas especificidades pertinentes a cada grupo. As palavras induzidas e as análises serão apresentadas na ordem mais aproximada possível daquela em que as palavras indutoras se encontravam no instrumento original adotado na pesquisa.

Posteriormente ao trabalho de campo e iniciando a análise do instrumento de coleta de dados aplicado a todos os sujeitos participantes da pesquisa, ordenou-se, num primeiro momento, as respostas obtidas seguindo a ordem em que as palavras indutoras se apresentavam no documento, formando o primeiro agrupamento das expressões associativas. Num segundo momento, reagrupou-se estas expressões, atendendo o critério básico de considerar a incidência, a freqüência e o referido percentual em que as palavras induzidas emergiram em cada instrumento, visando uma análise mais pormenorizada do material levantado.

Tal procedimento permitiu realizar uma análise detalhada das hipóteses participantes da pesquisa. e de todas as freqüências de ocorrências já examinadas anteriormente. Aos poucos então, foi surgindo a necessidade de construir-se um novo mosaico, contendo um agrupamento de palavras indutoras e as respectivas induzidas, de forma a facilitar o desvelamento e a compreensão das variáveis que, por conseqüência da sistemática de trabalho, emergiram.

Fez-se uma análise quantitativa e qualitativa das expressões induzidas identificadas, assim como de algumas especificidades pertinentes a cada grupo. As palavras serão apresentadas reconstruídas em três grandes agrupamentos, obedecendo a ordem em que as expressões indutoras se encontravam no instrumento de pesquisa, mostrando as freqüências em que apareceram as expressões associativas assim como suas características específicas. O que possibilitou a criação de três variáveis importantes para a compreensão do fazer pedagógico do professor alfabetizador.

Cabe enfatizar que todas as expressões induzidas que fizeram parte do instrumento de coleta de dados foram analisadas e reagrupadas segundo as idéias e conceitos que cada uma veiculava, bem como o grau de identidade que havia entre as mesmas, no intento de pontuar suas implicações. Esse processo contínuo e progressivo de síntese determinou um "corpus" de significados importantes que serviram de subsídio para a interpretação das respostas associativas dos sujeitos às palavra indutoras.

A compreensão desse procedimento pode ocorrer através da leitura e análise de cada tabela a ser apresentada no decorrer deste trabalho, onde será possível observar as expressões indutoras, respectivas palavras induzidas, assim como a freqüência em que estas ocorreram. E, por conseguinte, perceber-se o entendimento que os professores, especialistas e técnicos pertencentes à Rede Municipal de Ensino e Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS, têm sobre os pressupostos, fundamentos e idéias que sustentam a sua prática, assim como outras questões básicas relacionadas ao seu cotidiano escolar e subjacentes ao seu fazer pedagógico.

O entendimento explicitado pelos sujeitos alvo da pesquisa, através de suas respostas induzidas, desvelam uma percepção própria de modalidades de conhecimento prático, orientada para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideativo em que vivem. Modalidades estas que reúnem conceito (significado) e imagem (figura), na perspectiva de que a imagem incorpora um conceito (significado), assim como o conceito incorpora uma imagem (figura), estando o icônico e o simbólico presentes

unesp

concomitantemente, o que pode ser percebido nas idéias expressas pelos colaboradores deste trabalho.

Esse conhecimento prático, de senso comum, surge do universo cotidiano, do universo consensual, da experiência direta de interação e comunicação dos indivíduos em seu meio social, e influenciado pela cultura que perpassa essa experiência e interfere na constituição do real, na medida em que retorna a esta realidade com idéias (expressas em conceitos e imagens) que orientam critérios de valores e comportamentos, promovendo a identidade do grupo.

A estrutura que sustenta essas modalidades de conhecimento ou representações dos indivíduos sobre a realidade compõe-se, então, de um núcleo central (conceitos básicos, consolidados, concretizados pelo processo de objetivação) e de esquemas periféricos, em que a partir dos conceitos básicos, formam-se critérios que constituem referências ao entendimento das novas informações e à formação de novos conceitos. Para Moysés os esquemas periféricos são muito importantes pois: ... *atuam como verdadeiros decifradores dos dados da realidade que chegam até o indivíduo, enquadrando-os em normais ou não*[7].

Isso significa que, se os dados não forem aceitáveis, compatíveis com o núcleo central, só poderão ser assimilados, se puderem ser substituídos por outros de forma a se tornarem coerentes com os dados já conhecidos, já consolidados.

Conforme Rangel (1992:9), entre as opções ao estudo de representações, encontra-se a Análise do Discurso, que atende a interesse tais como a análise semiótica ou a análise associada à ideologia e a Análise de Conteúdo, que atende a interesses tais como recortar e analisar, a partir de determinadas categorias, o conteúdo da mensagem.

A análise de conteúdo, desde a pré-análise (organização das representações coletadas para estudo), à descrição analítica, com procedimentos sistematizados, à interpretação referencial, com possibilidades de associações, deduções e influências orientadas pelas categorias de análise das representações, oferece um dos caminhos metodológicos possíveis a esta perspectiva de pesquisa.

Cabe lembrar que, dentre as limitações do método de análise de conteúdo de representações, incluem-se as referentes ao pesquisador, suas próprias representações, as

---

[7] **MOYSÉS apud RANGEL**, Mary. *A representação social como opção teórico-metodológica para a produção do conhecimento em Didática*, 1992:4

unesp

reduções e simplificações a que está sujeito quando reúne ou categoriza idéias, no interesse de situá-las em determinado contexto de análise.

Com a preocupação de manter o rigor científico e a unidade entre o primeiro procedimento de análise e a construção agora apresentada, privilegiou-se, neste trabalho, a própria idéia/ percepção dos sujeitos nele envolvidos. Objetivou-se, dessa forma, utilizar as expressões associativas como fonte de informação para chegar às representações, de forma a desvelar e revelar alguns fatos fenômenos ou aspectos da própria realidade e conhecidos pelos indivíduos.

Em relação ao trato com as análises das Representações Sociais, por parte de pesquisadores, Urt (1992:179) assinala que: *A análise dos dados deve partir do conteúdo manifesto e explícito do texto, e ainda desvelar o sentido 'oculto' das mensagens, levando em conta o contexto social e histórico da produção do discurso.*

Ou seja, com o material para análise obtido no decorrer do trabalho, o pesquisador deve realizar minuciosas leituras, a fim de que, com a segurança necessária, possa promover a articulação entre os dados colhidos e a referência teórica, fundamentando seu posicionamento com base na construção real, e não apenas no *sentido aparente* do discurso.

Assim sendo, acredita-se, adquire importância dobrada o movimento de reconstrução dos quadros iniciais contendo o conjunto de expressões associativas, o qual envolveu análise, comparação e mapeamento das respostas - organizadas em tabelas. Tanto aquelas que se mantinham constantes, quanto as que se apresentavam em freqüências menores, ambas pertinentes à apreensão do significado dos temas /objetos para o grupo envolvido com a pesquisa. Neste momento muitas dúvidas surgiram, mas procurou-se tratar os dados tendo sempre como fato maior a perspectiva de atender a uma proposta de estudo com base em determinados pressupostos e a partir do critério de semelhança, inicialmente concebido, assim como o de inter-relação detectados no decorrer da análise.

Ao se observar cada nova construção/ mosaico, verificar-se-á que neles constam tanto as expressões induzidas que emergiram com maior freqüência nas respostas dos sujeitos colaboradores da pesquisa como as com menor freqüência. É importante ressaltar que optou-se por trabalhar com aquelas palavras com índice elevado de ocorrência, por acreditar que as expressões com menor incidência não retratavam o pensamento dos participantes. Algumas destas representam menos de um por cento das respostas apresentadas no instrumento de coleta de dados.

Entretanto, mesmo que certas expressões associativas apresentem-se dentro de um índice quantitativo quase insignificante, se possuírem conotações significativas que venham contribuir para o esclarecimento de dúvidas, fortalecer determinados enfoques ou certezas, far-se-á alusão às mesmas.

4 - Alfabetização: Princípios Teóricos e Metodológicos

Como se viu anteriormente, o tratamento do material obtido foi formalizado a partir do que era *recorrente*, do que era *estranho*, mas *significativo*, considerando o objeto de estudo e os referenciais de análise de que estava disponível. Diante da amplitude dos dados, a organização deste capítulo foi feita apoiada nas associações dos sujeitos e no documento referente à proposta curricular implantada na Rede Municipal de Ensino (REME), de Campo Grande no ano de 1992.

O propósito deste capítulo é desvelar e analisar as expressões induzidas relacionadas ao tema *Alfabetização*, obtidas junto aos professores e especialistas da REME e técnicos da SEMED, conforme procedimentos já enunciados no capítulo anterior deste trabalho. Deixou-se de lado as freqüências de cada uma das palavras emitidas e ateve-se a um novo ordenamento, segundo a especificidade dos temas, em síntese, as palavras foram analisadas dentro de uma nova perspectiva.

Acreditou-se que esta perspectiva não seja a única, correta, possível ou principal, pois sabe-se que todo trabalho investigativo depende e é marcado pelos valores, crenças, princípios, intuições, percepções, concepções e experiências do pesquisador. Por esta razão, procurou-se manter constante atitude de vigilância em relação às preferências pessoais, filosóficas e políticas do pesquisador, de forma a poder explorar, ao máximo, os dados obtidos, sem distorcer os conteúdos, os significados, as mensagens implícitas e explícitas, os valores, os sentimentos neles contidos. Em relação a esse controle, para evitar uma certa tendenciosidade no decorrer de um trabalho de pesquisa, André (1995:48) assegura que:

> *O grande desafio nesses casos é saber trabalhar o envolvimento e a subjetividade, mantendo o necessário distanciamento que requer o trabalho científico. Distanciamento que não é sinônimo de neutralidade, mas que preserva o rigor. Uma das formas de lidar com essa questão tem sido o estranhamento (...). Trata-se de saber lidar com percepções e opiniões já formadas, reconstruindo-se novas*

unesp

bases, levando em conta, sim, as experiências pessoais, mas filtrando-as com o apoio do referencial teórico e de procedimentos metodológicos específicos...

Considera-se que, desta maneira, além de poder explicitar e garantir a fidedignidade das informações, pode-se obter um maior grau de compreensão das representações do real vivido e sentido que emergiram nas respostas dos sujeitos colaboradores deste estudo. Pôde-se confrontar as idéias e concepções dos sujeitos com seu saber fazer. Isso foi possível, porque tanto as concepções como as representações se concretizam sempre numa ação que visa um determinado fim, o que se aplica, também ao fazer pedagógico e são de fundamental importância para o entendimento da concepção teórica, orientações, procedimentos e determinações oriundas da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), de Campo Grande e da operacionalização destas diretrizes dentro da Rede Municipal de Ensino (REME).

Assim, acredita-se que as representações dos sujeitos colaboradores dessa pesquisa (professores, especialistas e técnicos da REME e SEMED) foram de singular importância para detectar e compreender o que constituiu para eles fatores que facilitam ou impedem o desenvolvimento de atividades em sala de aula, de como procuram articular os modos de compreender e agir sobre a realidade, e de como oferecem atividades que possibilitem aos educandos terem presente, em seu cotidiano dentro da escola, condições que promovam reflexão tão eficiente, quanto possível, em relação à produção de textos e à leitura.

Sabe-se que essa reflexão somente virá a ocorrer, se o aluno estiver envolvido em atividades diversas adequadas e flexíveis promovidas pelo educador, que, interligadas, caracterizarão o funcionamento de uma estratégia que iria manter viva a vontade de aprender, estimulando a curiosidade, o desejo de explorar mais e o intuito de alcançar maior eficiência no ato de ler ou escrever. Em síntese, dependendo daquilo que o aluno detectar como motivo, ele empregará diferentes atitudes para resolver o problema que se lhe apresenta.

Isso implica num *saber fazer pedagógico* do professor, amparado no princípio básico de que é de fundamental importância, para ele, *o conhecimento*, *a análise* e *a reflexão* sobre as diferentes concepções de leitura e escrita contrapostas *ao que faz* em sala de aula, do mesmo modo como é necessário a internalização ou definição de uma concepção sobre a leitura e escrita - processo de aquisição e compreensão de suas implicações para a prática da educação.

unesp

Uma vez definida e confrontada com a realidade, surge a possibilidade de ampliar o conhecimento e os fundamentos que subjazem às *práticas alfabetizadoras*. Isso significa que o alfabetizador necessita de oportunidades, de muito estudo e de tempo para refletir e absorver e atuar com uma mínima eficiência, competência técnica, principalmente, no ensino da leitura e da escrita.

A **primeira variável temática** que surgiu do novo reagrupamento centrou-se nas questões pertinentes à *Alfabetização*, no que tange a seus *princípios teóricos e metodológicos*, obtida através das palavras estimuladoras: *Alfabetizar*, *Alfabetizador*, *Aluno de 1ª série*, *Sala de aula de 1ª série*, *Escola*, *Escrita*, e *Leitura*, encontradas no momento da pré-análise, como poderá ser observado no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 - Primeira Variável Temática - Alfabetização: Princípios Teóricos e Metodológicos.

Expressão Indutora	***Palavra Induzida***
Alfabetizar	• Ensinar, Educar, Orientar, Conhecer, Ler, Escrever, Criar, Construir, Interpretar, Aprender, A vida toda, Conscientizar, Auxiliar, Despertar, Descobrir, Vida, Comprometimento, Visão Crítica, Experiência. • Dom, Vocação, Amor, Gosto, Alegria • Processo, Método, Material didático, Passar e/ou canalizar conhecimento, Modelar, Copiar
Alfabetizador	• Educador, Professor, Orientador, Realizador, Mediador, Formador • Amor, Dedicação, Compreensão, Realização. • Consciente, Competência, Persistência, Compromisso.
Aluno de 1ª série	• Cuidado especial, Preparação, Desafio. • Início da aprendizagem, Iniciante, Sem noção nenhuma Alfabetizando, Idade para alfabetizar, Já tem conhecimento adquirido, Ensinar, Ler, Escrever, Escola • Criança, Aluno, Educando, Ser humano, Estudiosos, Inteligentes, Querendo aprender, Ativos, Criativos. • Com problemas, Repetente, Carente, Imaturo, Dificuldades, Inseguros, Desatentos, Maturação.
Sala de aula de 1ª série	• Mundo em construção, Formação do cidadão, Busca de conhecimento, Iniciante, Troca de experiência, Cheia de cartazes, Atraente, Prazerosa. • Cansativa, conturbada, Difícil, Trabalho, Desafio, Sem noção, Sem estrutura, Numerosa. • Paciência, Dedicação, Realização.
Escola	• Bem preparada, Ambiente estimulador, Adequada, Local de aprender, Educação, Saber sistematizado, Sala de aula, Boa, Professor/Aluno, Conjunto de pessoas. Local de trabalho, Mediadora, Ótima, Segmento da sociedade, Convívio. • Segundo lar, Família, Amor, aconchegante, Esperança, Equilíbrio.
Escrita	• Descoberta, Construção Hipótese, Criar, Conhecer aquilo que escreve, Conhecimento, Ler e interpretar, Aprendizagem, Expressão, Demonstração do "eu", Mensagem, Registro, Meio de comunicação. • Múltiplas formas, Qualquer rabisco, Código, Codificação, Legível, boa, bonita, Certa. • Realização, Dom, Domínio, Fundamental, Base de tudo.
Leitura	• Conhecer o mundo, Conhecimento, Meio de comunicação, Aprendizagem, Base de tudo, Estar alfabetizado. • Visual, Dinâmica, Pausada, Inseparável da escrita, Compreensiva, Cotidiana, Essencial, Individual, Oralidade, Consciência. • Gosto, Prazer, Interesse, Realização.

Fonte: Ordenação dos dados coletados de acordo com a pesquisa de campo realizada no ano de 1996

unesp

Pelas respostas dadas, percebeu-se que boa parte das expressões relacionadas às palavras indutoras revelam representação impregnada de influência teórica, pouco elaborada, pouco articulada, assim como a incorporação e reprodução de jargões, clichês e outros termos voltados para modismos, do tipo: construir, visão crítica, mediador, consciente, comprometimento, competência, conhecimento adquirido e mundo em construção.

Por conta disto, aparecem várias divagações, comentários não pertinentes ou redundantes, indicadores de que estas características possam estar associadas às dificuldades de intimidade com questões referentes à leitura e à escrita, decorrente de uma falta de conhecimento. A falta de clareza revelada nas respostas - *expressões associativas* - parece indicar um pensamento confuso, sem coerência e unidade, fundamentado numa concepção simplista, espontânea, do senso comum do tema, objeto da pesquisa.

Na tentativa de nomear sua prática, os professores querem deixar transparecer e até podem estar convencidos disto, que desenvolvem um trabalho ancorado na perspectiva construtivista. Na dificuldade de relacionar as palavras apresentadas para associação com o trabalho realizado, muitas vezes, acabam por elencar um rol de condições ou situações alheias. Nomeiam palavras que não indicam a essência do processo ensino-aprendizagem, no que se refere à leitura e escrita.

Em muitos momentos percebeu-se que parecia ser mais fácil para eles não se colocarem como um dos elementos importantes do processo ensino-aprendizagem, recorrem a expressões vagas, distantes da palavra oferecida, como, por exemplo, indicavam (às palavra indutoras) nome da escola em que trabalhavam, nome de alunos, números correspondendo à quantidade de alunos em sala de aula ou, ainda, tipos de materiais didáticos ou permanentes da escola, atividades pedagógicas, entre outras.

Quanto à expressão indutora *Aluno de 1ª série*, apresentada na Tabela 7, ilustrada a seguir, pôde-se observar que os sujeitos incluem em suas respostas uma combinação de componentes pessoais com componentes sociais, criando um contraste que se constitui numa diferença importante, pois propicia o conhecimento das representações que os professores têm do aluno, da escola pública, da Rede Municipal de Ensino, assim como desvela o "eu", "o interior" destes profissionais (concepções, princípios, saberes interesses, dúvidas, preocupações) situados no contexto institucional, onde existem normas, regras, jogo de forças, entre outros elementos que interferem positivamente ou negativamente em seu fazer. Tais elementos, em algumas situações, impedem-nos de perder de vista o caráter educacional de seu trabalho.

unesp

Tabela 7 - Palavras Induzidas da Expressão Aluno de 1ª série.

Expressão Indutora	*Palavra Induzida*	*Freqüência de ocorrência*
Aluno de 1ªsérie	• Cuidado especial, Preparação, Desafio	54
	• Início da aprendizagem, Iniciante, Sem noção nenhuma Alfabetizando, Idade para alfabetizar, Já tem conhecimento adquirido, Ensinar, Ler, Escrever, Escola	47
	• Criança, Aluno, Educando, Ser humano, Estudiosos, Inteligentes, Querendo aprender, Ativos, Criativos	40
	• Com problemas, Repetente, Carente, Imaturo, Dificuldades, Inseguros, Desatentos, Maturação	16
	• Sete anos, Nome de aluno	08
	• Receptores	02
	• Amar	02
	• Formação do cidadão	02
	• Seleção	01
	• Tesoura, recorte	01
Total		173

Fonte: Ordenação dos dados coletados de acordo com a pesquisa de campo realizada no ano de 1996.

Os componentes contrastantes, resultado das respostas induzidas, revelam que alguns professores desenvolvem suas atividades pedagógicas sem considerar suas experiências e se deixam, em conseqüência, levar pela rotina, pela inércia ou pela tradição. Isto é revelado pelas representações indicadas por um número pequeno de respostas, mas que são significativas, correspondendo a 9.25% do total de respostas induzidas sobre a temática - *Aluno de 1ª série* -.

Estes professores estabelecem relações simplificadas, alguns identificam apenas a idade ou nome de seus alunos, outros a atividades ou materiais didáticos pouco importantes dentro do processo de ensino da leitura e da escrita. Entretanto, em uma situação inversa, encontram-se aqueles educadores que tentam compreender o significado e a influência que as experiências pedagógicas têm, procurando intervir/agir de modo a que sejam benéficas ao desenvolvimento e ao amadurecimento dos seus alunos.

Isto significa dizer que o fato de o professor ter um conhecimento rigoroso da tarefa a realizar, supõe saber identificar os fatores que incidem no crescimento de seus educandos. Cabe a ele, enquanto profissional da educação, aceitar ou não, assumir ou não o papel que pode ter neste crescimento e confrontar, constantemente, a coerência de sua intervenção com a idéia de função da escola e, consequentemente, de sua função como educador.

Sabe-se que essa avaliação não é fácil, já que por trás de qualquer intervenção pedagógica consciente, escondem-se reflexões de ordem filosófica e sociológica, além de uma

unesp

atitude, de uma tomada de posição, que não deixa de ser ideológica A intenção e decisão em oferecer subsídios ao desenvolvimento de seus alunos, a fim de que possam superar possíveis problemas e empecilhos que provavelmente surgirão nos campos (pessoal, social e profissional), não apenas dependem de sua perspicácia, como estão sujeitas à uma análise prospectiva, que envolve, principalmente, a consideração do papel que deverão ter estes alunos na sociedade, como membros ativos e colabores de sua construção. Isto faz surgir a necessidade de uma reflexão profunda e permanente quanto à condição de cidadão e quanto às características da sociedade em que irão viver.

A intenção de desenvolver uma prática que propicie o crescimento do aluno e considere a importância da ação participativa, deste no desenvolvimento do contexto social em que ele se insere é revelada pelas associações que, os sujeitos colaboradores da pesquisa realizaram ante a audição das provocativas *Aluno de 1ª série* e *Sala de aula de 1ª série*, usando as expressões: *cuidado especial*, *preparação*, *desafio*, *mundo em construção*, *formação do cidadão*.

Os professores parecem ter a consciência de que tudo que fazem, em sala de aula, incide em maior ou menor grau, na formação de seus alunos. Daí a importância da forma de organizar a aula, dos materiais que utilizam, do tipo de incentivos oferecidos, das experiências educativas que proporcionam. Entretanto, até é possível que nem sempre estas ações estejam em consonância com o pensamento que têm a respeito do sentido e do papel que tem a educação.

Nesse sentido Freire (1993:10) ao assinalar a importância de uma prática pedagógica fundamentada em pressupostos teóricos e "ousada", para permanecer ensinando por longo espaço de tempo, dentro das atuais condições em que se desenvolve o trabalho docente, enfatiza que:

> *A tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica mas recusa a estreiteza cientificista, que exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenece.*

As associações realizadas pelo grupo participante da pesquisa, no que tange a representação de *Aluno de 1ª série* e *Sala de aula de 1ª série*, revelam, também, que elas são entendidas de outras três formas, sendo que duas estão voltadas para o aluno/indivíduo e uma terceira para questões estruturais como *repetência*, *carência* (*afetiva*, *financeira*). Dentre aquelas que dizem respeito ao aluno uma se volta para características humanas, *insegurança*,

unesp

desatenção, *inteligência*, *sensibilidade*, *ação*, outra que considera especificidades biológicas como: *alunos com problemas*.

As duas representações acima são assinaladas por uma limitação humana, que parece ser fixa e imutável, talvez o máximo que se pudesse alcançar seria atualizar ou amadurecer diante das pressões do meio. Tais representações não só revelam a forma de perceber o desempenho intelectual, mas também de compreender o comportamento geral do aluno.

Tabela 8 - Palavras Induzidas da Expressão Sala de Aula de 1ª série.

Expressão Indutora	*Palavra Induzida*	*Freqüência de ocorrência*
Sala de aula de 1ª série	• Mundo em construção, Formação do cidadão, Busca de conhecimento, Iniciante, Troca de experiência, Cheia de cartazes, Atraente, Prazerosa .	61
	• Lugar básico, lugar de aprendizagem, Local de alfabetização, Alfabetização.	09
	• Cansativa, conturbada, Difícil, Trabalho, Desafio, Sem noção, Sem estrutura, Numerosa	52
	• Lar, Família.	05
	• Paciência, Dedicação, Realização	35
	• Nº da letra da turma, Nº de alunos.	05
	• Normal, Bom rendimento, Ajuda, Responsabilidade,	09
	• Homogênea	01
	• Heterogênea	02
	• Carente	02
	• Ativa	02
Total		183

Fonte: Ordenação dos dados coletados de acordo com a pesquisa de campo realizada no ano de 1996

Os profissionais da REME e SEMED, mediante as expressões *Aluno de 1ª série* e *Sala de aula de 1ª série*, referem-se a características comportamentais deles próprios (professores), estabelecendo relações com palavras como: *Paciência*, *Dedicação*, *Cuidado especial*, *Realização*, *Troca de experiência* ou *Cansaço*, *Trabalho*, *Desafio* e *Dificuldade*, outras que manifestam comportamento das crianças, tais como: *Insegurança*, *Imaturidade*, *Inteligência*, *Dificuldade de aprendizagem* e *Desatenção*, que acabam sendo interpretadas como traço inato e, portanto, reduzem as chances de serem modificadas.

Dessa forma, as concepções desveladas pelo grupo colaborador da pesquisa enfatizam os fatores culturais como definidores do processo de aquisição do conhecimento e de constituição do indivíduo. Sendo assim, o desenvolvimento parece ser um dos pré-requisito para a aprendizagem. No ponto de vista epistemológico, essa explicitação ocorre a partir de uma visão em que prevalece o princípio de que o indivíduo adquire conhecimento, porque já

unesp

apresenta condições anteriores de maturidade, o que lhe possibilita desenvolver um outro nível de conhecimento. Becker (1993:90) apresenta outros elementos para tais situações de aprendizagem. Para ele: ... *se conhece porque já se traz algo, ou inato ou programado na bagagem hereditária, para amadurecer mais tarde, em etapas previstas* ...

Dentro dessa linha de pensamento, o mundo (as pessoas, os objetos, as relações e outros elementos) têm a simples função de subsidiar o que está determinado previamente no indivíduo. Esta visão pressupõe, portanto, um conhecimento passivo que não depende da ação do sujeito para ser elaborado, já que suas condições estão previamente determinadas.

A educação se apresenta com um papel extremamente limitado na promoção do desenvolvimento intelectual, na medida em que considera o desempenho do aluno dependente de suas capacidades inatas. O processo educativo fica assim na dependência de traços comportamentais ou cognitivos inerentes ao aluno. Desse modo essa perspectiva acaba gerando um certo imobilismo e resignação, provocados pela convicção de que as diferenças não serão superáveis pela educação.

Os envolvidos, principalmente com o Ensino Fundamental, ao reforçarem esse determinismo, podem estar criando sérios preconceitos para relação professor/aluno, na medida que não consideram as interações sócio-culturais como importantes para a formação das estruturas cognitivas da criança.

Ainda dentro da variável temática *Alfabetização: princípios teóricos e metodológicos* encontram-se as expressões associativas - *Escola* - Com esta associação objetivou-se conhecer as possíveis representações quanto à compreensão da função e das possíveis implicações desta função na escola, enquanto instituição social concreta, integrante de um sistema sóciopolítico.

O Documento I, Alternativas Curriculares (1992:19) apresenta a função da escola, segundo a leitura elaborada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), como órgão gestor e coordenador de políticas públicas. Este documento, na medida do possível, tenta explicitar as diretrizes norteadoras do papel da escola nos dias atuais, caracterizando-a como:

> ... *instituição responsável pela propagação do conhecimento é o espaço onde há o confronto do saber popular (cotidiano) com saber sistematizado, resultando na sua construção, reinvenção. Assim sendo, a escola contribuirá para a redução das desigualdades de ordem social, garantindo o saber a todos, de forma que o indivíduo, ao sair dela, reconstrua e reinvente o seu saber frente aos desafios que encontrar no cotidiano.*

unesp

O documento apresenta ainda, na mesma página, a organização das escolas pertencentes à Rede Pública Municipal, em Campo Grande. E determina que: *Na Rede Municipal de Ensino, esta escola será organizada a partir de uma coletiva...* E complementa que essa atitude deverá manifestar-se através:

A) De uma prática afiançada pela teoria;

B) De um trabalho inserido na realidade local, em troca de ações que ofereçam à criança um ambiente alegre, assegurando o prazer de aprender;

C) De um projeto de homem e de sociedade crítica, ousados, estimulando o educador a ser o sujeito do seu fazer pedagógico e, deste modo garantir, pela competência, a permanência do aluno na Escola.

Na Tabela seguinte é possível verificar de que modo a concepção de escola defendida pela SEMED e explicitada na proposta curricular implantada na REME de Campo Grande, em 1992, está no imaginário[8] dos educadores que trabalham na Rede Municipal de Ensino e como influi no seu pensamento e subsidia suas práticas.

Tabela 9 - Palavras Induzidas da Expressão Escola.

Expressão Indutora	***Palavra Induzida***	***Freqüência de ocorrência***
Escola	• Bem preparada, Ambiente estimulador, Adequada, Local de aprender, Educação, Saber sistematizado, Sala de aula, Boa, Professor/Aluno, Conjunto de pessoas. Local de trabalho, Mediadora, Ótima, Segmento da sociedade, Convívio.	101
	• Segundo lar, Família, Amor, aconchegante, Esperança, Equilíbrio,	62
	• Nome da escola onde trabalha	06
	• Paternalista	04
	• Carteiras, todas as escolas, Objetivos, Pobre, Rural,	05
	• Dificuldade	01
	• Sem resposta	01
Total		180

Fonte: Ordenação dos dados coletados de acordo com a pesquisa de campo realizada no ano de 1996.

Percebe-se que foi grande a incidência de associações 101 (cento e um), relacionadas ao processo ensino aprendizagem que expressam experiências, situações,

[8] A noção de imaginário manifesta claramente o encontro de duas concepções da imagística mental. No sentido corrente da palavra, o imaginário é o domínio da imaginação, compreendida como faculdade criativa, produtora de imagens interiores eventualmente exteriorizáveis.
A palavra imaginário recebeu sentido mais exato na teoria lacaniana. Para Lacan, o sujeito é efeito do simbólico, concebido ele mesmo como uma rede de significantes que só adquirem sentido em suas relações mútuas; mas a relação do sujeito com o simbólico não pode ser direta, já que o simbólico, ao se constituir, escapa totalmente ao sujeito Aumont (1993:118).

unesp

condições ou outros componentes presentes no cotidiano dos professores de turmas de primeira série do Ensino Fundamental. As representações a respeito do ambiente de trabalho - *Escola* - deixam transparecer uma identificação com questões mais amplas da educação, quando direcionam suas resposta para expressões como: *pobre*, *paternalista*, *saber sistematizado*, *local de trabalho*, *segundo lar*, *carente*, *heterogênea*, entre outros.

Entretanto verifica-se que, nestas respostas, parece existir uma linha muito tênue interligando o proposto nas Alternativas Curriculares e a sua idéia de escola. Observa-se que a caracterização que fazem da escola é imprecisa quanto ao que ela significa para o contexto em que se insere, à definição de suas finalidades, assim não expressam claro que tipo de cidadão eles, como profissionais da educação, devem preparar para viver e atuar na sociedade, sociedade esta que eles também não têm muita certeza de "qual é" ou de como "deve ser". Tal fato é desvelado através de algumas respostas induzidas como: *bem preparada*, *local de aprender*, *educação*, *sala de aula*, *boa*, *professor/aluno*, *conjunto de pessoas*, *local de trabalho*, *segmento da sociedade*, *convívio*, *objetivos*.

A idéia do papel social da escola, frente aos resultados obtidos, deixa evidente a inexistência de uma concepção de escola como um espaço de socialização e reconstrução da cultura (valores, preparação da identidade, ...), dimensionada às possibilidades e limitações do grupo social em que ela está inserida. Outro aspecto que deve ser destacado e complementa tal princípio, refere-se às possibilidades de construção conjunta aluno/professor de novos saberes.

Diante dessa realidade, outro elemento provocativo de tal contradição refere-se ao desconhecimento da proposta curricular da SEMED. Considerando os aspectos mencionados anteriormente com este último, das expressões induzidas, desvelam as seguintes concepções: *segundo lar*, *família*, *amor*, *aconchegante*, *carteiras*, *todas as escolas*. Ou ainda, nas respostas que apenas lembram nome, tipo de escola. Ao mesmo tempo em que são reveladoras de que, o proposto pela SEMED está muito distante do realizado nas escolas municipais. Para Resende (1997:85) isto ocorre em função de que as ações na escola ...

> *... transformam-se em procedimentos pulverizados e desconectados. O poder conjunto perde sua força e descaracteriza-se pela fragmentação. Não se discutem idéias, contradições, mas, ao contrário foge-se dos debates numa preocupação contraditoriamente apaziguadora, visto que essa postura fortalece ou a hostilidade ou a indiferença.*

Esta análise é reforçada pela idéia de que cada instituição *possui* e *forma* uma *cultura interna* que, num sentido figurado, pode ser representada por uma rede de preceitos e procedimentos dos quais nenhum elemento pode fugir dos discursos, atitudes crenças e hábitos, cujo entrelaçamento pode fortalecer ou desfazer as hierarquias de poder.

Este entrelaçamento possibilita o entendimento de que embora a SEMED, em 1992, ao implantar sua proposta pedagógica tenha explicitado no Documento I[9] sua compreensão de escola, indivíduo e sociedade e proposto um projeto pedagógico operacionalizável mediante ... *os movimentos de síncrese, análise e síntese...* com vistas,

> *... a formação de indivíduos situados, críticos, combinados à seriedade e rigorosidade do trabalho ... Um homem em harmonia com seu meio, a fim de alcançar um modo de vida que estime a preservação de suas tradições e a sua participação na evolução das sociedade.*

Entretanto o que se explicita na Rede Municipal de Ensino é o de uma escola refletindo concretamente todas as disfunções sociais e relações de poder, funcionando como elemento controlador e de reforço de toda a problemática conflitiva presente na sociedade, em nossos dias.

A escola não propicia a emergência de discussões fundamentais necessárias à alteração desta realidade, distanciando-se cada vez mais do compromisso político com o fazer pedagógico e com os sujeitos que integram a comunidade escolar; inviabilizando uma transformação estrutural capaz de resgatar a essência do processo educativo através de um encontro entre as necessidades educacionais da clientela e o significado[10] e sentido[11] do ato educativo. Seguindo essa linha de pensamento cabe lembrar Patto (1996:345) que refletindo sobre cotidianidade da vida na escola, afirma que esta contraria a própria definição de seus objetivos e assegura:

> *Numa estrutura hierárquica de poder como a existente na rede pública de ensino elementar, esta modalidade de relação de desigualdade se estabelece porque, nessa estrutura, os que se situam nos níveis superiores da pirâmide detêm o poder de punir e de recompensar e monopolizam o saber. Numa instituição na qual o mecanismo que menos responde pelo submetimento dos níveis inferiores é a identificação com a organização, as relações que se estabelecem entre os vários níveis sobrepostos adquirem uma característica específica, qual seja, a de relações implícita ou*

---

[9] Id. Ibid., p.20-21
[10] Fonte de conhecimento verdadeiro, oposta ou à sensação ou à imaginação.
[11] Razão particular de ser.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

> *explicitamente de força, administradas pelo recurso à punição prevista nos dispositivos legais.*

Hoje, muito diferente de algumas décadas atrás, a luta por uma educação pautada nos valores das camadas menos favorecidas, das quais muitos procuram a Rede Municipal de Ensino, torna-se vital. Esta classe social e a maioria da população ainda aspira ascenção social e acredita que a educação é a redentora de todos os males sociais. Por isso, os pais de alunos das classes populares colocam seus filhos na Escola Pública, confiantes de que lá é o lugar onde eles irão encontrar condições propícias para adquirirem conhecimentos e habilidades básicas necessárias ao seu desenvolvimento e a aquisição do direito à cidadania, que iria proporcionar-lhes a mobilidade ascendente.

Esta certeza e conseqüente atitude deixam explicitas as responsabilidades da escola, enquanto instituição social responsável por uma alteração conjuntural da sociedade, o que a configura pelo atendimento a essa aspiração e também como uma obrigação (do Estado) e direito (da família) - ou seja, direito de todos aqueles que ainda acreditam na existência da possibilidade de conseguir e assegurar - uma transformação cultural, social e política via escola.

Isso não representa apologia de uma pedagogia popular voltada para um trabalho eficiente nas séries iniciais do Ensino Fundamental ou uma ação pedagógica, como observa Mello (1987:145) ... *caracterizada por uma atitude de apego ou de confirmação romantizada da cultura de origem das classes populares....* Mas sim, de um desafio, pois se, na realidade, a escola que cumpre/descumpre a sua função, certamente está *dando/negando* ao aluno o acesso ao conhecimento, *viabilizando/invibializando* as mudanças científicas e tecnológicas tão almejadas pela sociedade como um todo. É o acesso ao conhecimento acumulado, principal instrumento para o exercício pleno à cidadania, que a escola através de seu fazer *fornece/nega* ao educando.

Esta situação, em verdade, exige uma proposta e uma concepção de trabalho coletivo, cuja responsabilidade social recai, inicialmente, sobre os professores das escolas da Rede Pública de Ensino, embora eles, também, representem um segmento totalmente fragilizado dentro deste processo, a partir do momento em que muitos deles, em seus cursos de formação, não foram preparados para perceber a complexidade da escola e das formas que deveriam exercer, ao atuar em situações reais de sala de aula.

Isto é agravado e apresenta-se de forma mais radical quando os professores se omitem a assumir o reconhecimento e a responsabilidade da importância de sua prática

unesp

pedagógica imbricada a uma proposta de trabalho que implique na elaboração de um projeto político pedagógico que contemple às expectativas e necessidades dos alunos, independente do nível de ensino em que estes se encontrem. Entretanto, cabe lembrar que essa atitude pode ser resultante da *subordinação/aceitação* do funcionamento do sistema de esquemas de geração de decisões pré-formuladas a que o professor está acostumado, pois, como assegura Hutmacher (1995:73):

> *O pessoal docente encontra-se freqüentemente desarmado face a tarefas colectivas pouco estruturadas. A concepção e a condução de um projecto pedagógico, por exemplo, implica obviamente competências pedagógicas, mas também é preciso um trabalho de organização que passa pela coordenação da acção colectiva, pela criação de condições de diálogo, pela animação das reuniões, pela gestão do grupo, etc...*

Por outro lado, observações do cotidiano escolar, na Rede Municipal de Ensino, revelam que, de um modo ou de outro, com todas as dificuldades, inseguranças, limitações e desilusões, há educadores atuando em sala de aula do Ensino Fundamental conscientes das crescentes exigências educativas da sociedade contemporânea e das relações destas com as diferentes dimensões de vida de seus alunos (familiar, social, cultural, econômica, etc). Estes têm procurado desenvolver sua prática dentro de uma linha de coerência entre o pensar e o fazer, na tentativa de construir as aprendizagens escolares e reconstruir a imagem da escola e de si próprios, apesar das dificuldades do dia a dia escolar que se originam da estrutura burocratizada do Sistema de Ensino.

Acredita-se que tal maneira de ser e de pensar deveria/deve ser de todos e não somente de alguns educadores, para que a escola possa exercer sua principal função - ser democratizadora e promover uma aprendizagem significativa. Assim, é imprescindível que todos nela trabalhem e tenham o entendimento e conseqüente compreensão da realidade que os cercam, de modo a superar as visões meramente de *senso comum*, compreendendo e dominando os saberes científicos, componentes indispensáveis e norteadores do fazer pedagógico do profissional da educação que precisa interagir de forma adequada com a realidade social e promover o sucesso da própria escola, do educando, da comunidade a que ele pertence e da sociedade como um todo.

Nesse sentido, o documento das Alternativas Curriculares[12], referindo-se à função do professor (1992:20) esclarece:

---

[12] Id. Ibid., p. 20

unesp

> *É na distância entre o saber inicial e o saber final do aluno, que caminha o professor. A sua ação, caracterizada como um organizador do conhecimento, para nele intervir, passa pela competência da atuação no momento oportuno.*
>
> *Essa competência se refere à capacidade de discernir o seu projeto pedagógico, teoricamente fundamentado, de toda e qualquer ação que não tenha significado, interesse e variedade suficiente para seus alunos.*

Isso significa que o trabalho coletivo anunciado anteriormente na proposta curricular não exclui o trabalho e o esforço individual do professor. Pelo contrário, a prática pedagógica só adquire sentido quando pressupõe uma inter-subjetividade envolvendo sujeitos diferentes, é compatível com as necessidades e interesses desses sujeitos, apresenta coerência entre as intenções formativas e os meios para alcançá-las e toma outra dimensão, quando surgir através de uma cumplicidade coletiva.

Daí a premente necessidade de o professor repensar concreta e criticamente as práticas pedagógicas que são desenvolvidas cotidianamente, em sala de aula. E isto só poderá ocorrer através de um estudo minucioso dos conteúdos trabalhados, do currículo escolar, do conhecimento das necessidades da comunidade onde a escola está inserida e fazeres do corpo docente e discente, especialistas, funcionários e pais dos alunos. Ou seja, todos os indivíduos que formam a comunidade escolar, com o objetivo de elaborarem um projeto pedagógico fundamentado numa proposta política oriunda de um *ideal/real*, para aquele grupo social, possível de ser operacionalizado através de propósitos definidos e uma ação didática consciente e coerente.

Esse trabalho conjunto facilita o desenvolvimento de uma prática educativa viabilizada através da interação professor/aluno/comunidade, transcendendo o espaço da sala de aula. E, hoje, mais do que em qualquer outro momento da história da educação, em função do desenvolvimento tecnológico e da necessidade de qualificação para o mercado de trabalho, a questão pedagógica deve abranger a democratização do saber enquanto conjunto de conhecimentos e habilidades necessários à vida em sociedade, a fim de propiciar não apenas o acesso das camadas populares ao conhecimento científico, mas oportunizar condições que possibilitem sua permanência na escola até o término da escolarização básica, o que vem a ser o mínimo necessário à formação de um cidadão.

Por outro lado, torna-se imprescindível a todo professor uma visão clara de mundo, de sociedade, uma filosofia de vida, conhecimento cientifico e uma epistemologia, que estarão implícitas em seu *fazer pedagógico*, permitindo-lhe reconhecer que seu

unesp

compromisso com o educando não se restringe simplesmente à forma de apresentação e aos conteúdos escolares trabalhados cotidianamente, em sala de aula. Mas propiciar o desenvolvimento de novos conhecimentos que amparem a construção de um sujeito político capaz de desempenhar papéis e transformar o mundo em que vive.

Essa atitude, obrigatoriamente, faz o professor sentir a necessidade de buscar conhecer e compreender como ele, enquanto professor, pode organizar a sala de aula e as atividades de forma a contribuir para o desenvolvimento dos indivíduos. É a consciência de que se precisa ser e saber algo mais, e esta busca nem sempre é efetivada, o que é explicitado por Becker (1993:331), em uma de suas pesquisas ao constatar ... *que a epistemologia subjacente ao trabalho docente é a empirista e (...) que só em condições especiais o docente afasta-se dela, voltando a ela assim que a condição especial tiver sido superada.*

Para evitar essa provável volta ou retorno à acomodação, há necessidade do professor perceber, reconhecer e assumir que, enquanto é um dos agentes responsáveis pela permanência e continuidade do aluno na escola, muitas vezes, em seu dia a dia em sala de aula, é o primeiro, pelo seu autoritarismo, a sancionar, de modo sistemático e aparentemente legítimo, os fatores determinantes da carência social e da desigualdade sócio-econômica.

Assim, a reflexão do professor sobre sua ação pedagógica deve ser um exercício contínuo, uma vez que somente através dela é possível levantar os aspectos positivos do processo ensino-aprendizagem, detectar os negativos e buscar soluções alternativas, na tentativa de não contribuir para o insucesso de seu aluno, seu possível desinteresse e desistência em estudar. Só agindo dentro dessa perspectiva e ciente de sua responsabilidade é que o professor pode deixar de ser ele próprio um dos instrumentos de exclusão do aluno da escola. O envolvimento profissional é dependente desta reflexão sobre a ação realizada.

Este fato significa que a escola, ao definir sua proposta pedagógica, precisa fundamentá-la em princípios filosóficos históricos, sociológicos e psicológicos, na realidade primeira dos educandos, valorizando as experiências concretas dos mesmos, as normas morais e/ou intelectuais vigentes em suas culturas. Esta linha de pensamento não reduz a ação educativa à dimensão da formação pessoal, nem tampouco à dimensão de uma transformação, meramente, social, mas busca a síntese e a superação dessas duas dimensões, na medida em que o projeto de formação pessoal/profissional ocorre interligado ao projeto de transformação da sociedade.

unesp

Aponta também para a possibilidade de abertura de um espaço para a definição e criação de valores éticos voltados para a verdade, justiça e liberdade que orientem a práxis no sentido de sua humanização, e isto é o mesmo que segundo Jung (1984:49), ... *a realização melhor e mais completa das qualidades coletivas do ser humano; é a consideração adequada e não o esquecimento das peculiaridades individuais, o fator determinante de um melhor rendimento social.)*.

Isso implica conhecer-se primeiro, para depois perceber e reconhecer o outro. É um verdadeiro desafio que obriga o indivíduo a realizar um introspecção, voltar-se para o seu eu, para poder compreender o outro. Essa atitude é fundamental no professor, principalmente aquele que trata com crianças que estão iniciando o processo de aquisição de conhecimentos sistematizados, para que, neste momento, não comece a surgir nela o medo, a insegurança, a sensação de fracasso e incapacidade de vencer determinados obstáculos que podem surgir no início da aprendizagem, principalmente da leitura e da escrita.

Portanto, dependendo das possibilidades e oportunidades que a escola oferece ao educando, vão surgir situações positivas ou negativas que, por sua vez, vão gerar na criança sentimentos e formas de pensar que serão internalizados e acabarão por cristalizar-se. Promovendo o desenvolvimento de indivíduos com grande capacidade de discernimento, decisão, críticos, conscientes, comprometidos, ou então, o inverso: acríticos, inseguros, subservientes, incapazes de assumir posições, com dificuldades em alcançar sua plenitude.

Esta idéia está explícita na própria proposta curricular do município de Campo Grande, ao discorrer sobre a construção do conhecimento, ressaltando em alguns aspectos importantes relativos à procedimentos didáticos, tais como:

> *Partir das condições iniciais do aluno será caminhar para a sua superação, possibilitando a ele a ampliação do conhecimento mais elaborado para que o mesmo tenha condições de intervir no seu meio e transformá-lo. (...) Nesta metodologia, a educação não é apenas um processo lógico intelectual; é também profundamente afetivo e social.*
>
> *É preciso evitar que as atividades escolares se apresentem artificiais, desvinculadas das condições de vida, de modo solto, fragmentado, sem elos de ligação. Cada novo conteúdo deverá ser gerado no desenvolvimento do conteúdo anteriormente estudado.*[13]

Para tanto faz-se necessário seguir um caminho que evite o mecanicismo e a repetição das atividades escolares. Caminho este que se apresenta na unidade entre a teoria e a

[13] Id. Ibid. p. 18-9

unesp

prática. Esta unidade devendo possibilitar, para cada situação de ensino, a análise da realidade concreta e dos processos de trabalho (planejamento, método, avaliação) que de fato possam permitir uma ação eficaz dos professores. Nesse sentido, a prática concreta do professor deve ser orientada por uma atitude que possibilite proporcionar o desenvolvimento das habilidades básicas e necessárias ao ato de ensinar

As expressões induzidas sobre *Alfabetizar* e *Alfabetizador* permitiram uma visão das representações dos profissionais sobre questões que se constituem no cerne desta variável e o pano de fundo deste estudo. As respostas se diferenciaram e deixaram fluir elementos enriquecedores, não previstos. O inesperado surge a partir do momento em que se percebe, ao retornar às escolas municipais, três anos após o desenvolvimento de uma outra pesquisa, que há indícios de que a prática pedagógica desenvolvida ainda continua mesclada de idéias fragmentadas, desarticuladas, contraditórias, embasada em princípios teóricos distintos e sem elaboração pessoal.

As Tabelas 10 e 11, a seguir, permitem conhecer as maneiras de os educadores da REME e SEMED perceberem os principais aspectos que evolvem o ato de alfabetizar, segundo os princípios com os quais se identificam.

Tabela 10 - Palavras Induzidas da Expressão Alfabetizar.

Expressão Indutora	***Palavra Induzida***	***Freqüência de ocorrência***
Alfabetizar	• Ensinar, Educar, Orientar, Conhecer, Ler, Escrever, Criar, Construir, Interpretar, Aprender, A vida toda, Conscientizar, Auxiliar, Despertar, Descobrir, Vida, Comprometimento, Visão Crítica, Experiência.	136
	• Processo, Método, Material Didático, Passar, Canalizar conhecimento, Modelar, Copiar,	14
	• Dom, Vocação, Amor, Gosto, Alegria	17
	• Criança, Aluno	08
	• Difícil	02
	• Início de tudo	02
Total		179

Fonte: Ordenação dos dados coletados de acordo com a pesquisa de campo realizada no ano de 1996.

Percebe-se nas associações expressas pelos sujeitos que não possuem uma compreensão precisa, definida do que é *Alfabetizar*, pois ficam indecisos quando se vêem obrigados a dizer o significado desta palavra que faz parte do seu cotidiano e que está ligada à sua prática pedagógica. A maioria dos sujeitos participantes da pesquisa (75.80%), ao pensar em uma palavra para representar a sua idéia de alfabetizar, recorreram a outras com significado bem próximo e que são comuns ao paradigma construtivista, que fundamenta as

unesp

idéias pedagógicas da Rede Municipal de Ensino. Dentre as associadas encontram-se as: *orientar*, *conhecer*, *auxiliar*, *construir*, *conscientizar*, *descobrir*, *experiência*. Um número considerável de profissionais acredita que alfabetizar tem a ver com *dom*, *vocação*. Algumas respostas têm um tom romantizado e trazem à tona expressões como: *gosto*, *amor*, *alegria*. Enquanto que outras se apresentam impregnadas de concepções tradicionais e tecnicistas e revelam que professores do Ensino Fundamental, neste final de século, entendem que *Alfabetizar* é: *canalizar*, *conhecimento*, *modelar*, *copiar*, *processo*, *método*.

É interessante observar que, a partir dessas informações, configura-se uma imagem de que os sujeitos, colaboradores deste trabalho, não têm noção de que seu fazer pedagógico é regado de princípios vinculados a modelos teóricos específicos sobre alfabetizar e educação, re-elaborados, reconstruídos por eles próprios num trabalho individual.

Outro destaque refere-se as expressões induzidas *ler*, *interpretar*, *aprender*, *material didático*, *criança*, *aluno*, associadas a palavra alfabetizar. Em verdade, alfabetizar é muito mais do que *ensinar*, *ler*, *ajudar*, *amar*, etc. O ato de alfabetizar é uma construção tão significativa que chega a tornar-se um conjunto de práticas que atuam quer para oferecer possibilidades, quer para criar obstáculos aos indivíduos.

Num sentido mais amplo, o ato de alfabetizar está intimamente relacionado com a reprodução das formações sociais existentes ou com um conjunto de práticas culturais que promovam uma mudança emancipadora e democrática, dependente da vontade política do alfabetizador. E aqui é importante lembrar Mello (1987:145) que ao apontar uma das sínteses possíveis para diminuir ou atenuar o fracasso escolar afirma: *A vontade política permite que aquele sentido político da prática docente se explicite ao professor e passe a ser, para ele também, uma forma de agir politicamente*.

Portanto, ser alfabetizador é um desafio cujo significado exige, em primeiro lugar, o oferecimento de condições para que todos os alunos desde a fase inicial da escolarização aprendam a ler e escrever. Em segundo lugar, o reconhecimento da importância dessa tarefa por parte do profissional que a desempenha e, por conseguinte, o seu comprometimento para com a mesma. Em terceiro lugar, uma proposta de trabalho ligada a um projeto político de vida e educação, assumindo um compromisso com a comunidade escolar e com a sociedade de um modo geral.

Isto porque a alfabetização resulta de um conjunto de práticas significativas que possibilitam aos indivíduos o domínio da leitura e da escrita. O que não pode ser encarado

unesp

simplesmente como o desenvolvimento de habilidades que vise à aquisição da língua padrão dominante. Essa maneira de ver fundamenta uma idéia de ideologia que, ao invés de tornar significativas as experiências culturais dos grupos lingüísticos subalternos ou não, as rejeitam.

A expressão alfabetização tem sido recentemente denominada por pequisadores como: Tolchinsky, Teberosky, Soares, entre outros, de alfabetismo, o termo tem-se mostrado necessário, talvez porque somente nos últimos anos é que se começou a defrontar com uma realidade social onde simplesmente, *saber ler e escrever*, não é o suficiente para o indivíduo. Esta realidade exige não apenas que os indivíduos tenham o domínio da leitura e da escrita, mas também que saibam fazer uso dela, incorporando-a ao seu viver, de forma a transformar sua situação ou condição de analfabeto, segundo Soares (1994:4): *O alfabetismo, entendido como um estado ou uma condição, refere-se não a um único comportamento, mas a um conjunto de comportamentos que se caracterizam por sua variedade e complexidade*. Isto implica em constantes interações do alfabetizando, tanto com a escrita, como a leitura, em apropriar-se de aspectos imprescindíveis que fazem parte do cotidiano do indivíduo e envolvem práticas sociais relacionadas à escrita e à leitura, o que lhe possibilita a compreensão dos diversos usos sociais da língua, e faz com que ele tenha condições de expressar-se e de desenvolver habilidades bem mais complexas do que a simples possibilidade de transpor para o plano gráfico um conjunto de sons, ou vice-versa.

A alfabetização plena, ou alfabetismo, como explica Tolchinsky (1990:55-7) envolve três elementos importantes e básicos: o prático, o científico e o literário. O primeiro, o prático está relacionado à aquisição de habilidades básicas que permitem ao indivíduo adaptar-se à vida moderna. É a alfabetização que compreende o domínio da função social do processo de leitura e escrita. No entanto, estas habilidades, por si só, não garantem um modo de existir ajustado à sociedade contemporânea e tão pouco não significam que, tendo o indivíduo desenvolvido tais habilidades possuem condições plenas para compartilhar do mundo letrado. E como assinala a autora: *"En realidad, esperamos más del processo de alfabetización, ya que lo entendemos como parte del proceso de educación formal y de la educación esperamos mucho más que una adaptación a lo cotidiano"*.[14] Isto significa que para o sujeito ser capaz de fazer uso da linguagem escrita e da leitura, deve possuir habilidades que implicam em: reflexão, organização mental e lógica, compreensão, interpretação e sistematização. Estas habilidades propiciam ao indivíduo usufruir e participar do mundo contemporâneo, apreendendo em todas as situações de vida e usando-as também,

[14] Lo prático,lo científico y lo literario: Tres componentes en la noción de "alfabetismo" - Comunicación, Lenguaje y Educación, 1990, 6, 53 - 62 - p. 56

unesp

em outras situações quando o conhecimento, que o domínio do letramento traz consigo, propicia-lhe uma capacidade de perceber a utilidade, beleza e cientificidade.

Para que essa idéia de alfabetização adquira significado, deve ser situada dentro de uma teoria de produção cultural e encarada como parte integrante do modo pelo qual os sujeitos produzem, transformam e reproduzem significado. A alfabetização deve ser vista como um meio que compõe e afirma os momentos históricos e existenciais da experiência vivida que produzem uma cultura vivida e/ou até mesmo subalterna. Daí ser ela um fenômeno eminentemente político, motivo pelo qual deve ser analisada dentro do contexto de uma teoria de relações de poder e de uma compreensão da reprodução[15] e da produção[16] social e cultural.

Esse pensamento vem auxiliar a compreensão de que o trabalho de alfabetizar também não se limita a uma mera atividade mecânica de ensinar a decodificar letras e sinais. É uma atividade de compreensão e constituição de significados a partir de sinais gráficos. É uma linguagem que extrapola os limites das concepções meramente de domínio de sinais. Ela requer do professor alfabetizador a consciência do verdadeiro significado da leitura e da escrita, da sua função na sociedade de hoje, da forma de alfabetizar ser decorrente, assim como da importância de um trabalho conjunto; envolvendo o aluno e o professor como atores para que o ato de ler e escrever se desenvolva numa perspectiva aberta, flexível a variações de espaços temporais.

Entende-se, por isso, que as diferentes implicações do processo de aprendizagem da leitura e da escrita possa encontrar dentro do universo pedagógico inúmeras possibilidades de produção de leitura e escrita que, em situações, em lugares e em condições diferentes, vão ajustando e reajustando o entendimento de funcionamento da língua.

Teberosky e Tolchinsky (1996) afirmam que, ao desenvolver reflexão sobre as diferenças entre indivíduos que aprenderam a ler e escrever e outros que não sabem fazê-los, asseguram que hoje em dia há necessidade de se ampliar os conteúdos da alfabetização em função do domínio da escrita, para resolver questões do dia a dia, como para ter acesso a qualquer informação ou a textos literários, às formas superiores de pensamento, das

---

[15] Reprodução cultural: experiências coletivas que atuam no interesse dos grupos dominantes, e não no interesse dos grupos oprimidos, objeto de suas políticas.

[16] Produção cultural: referência a determinados grupos de pessoas que produzem medeiam e confirmam os elementos ideológicos comuns que emergem de suas experiências vividas diariamente e que as reafirmam. Experiências estas que se originam nos interesses da autodeterminação individual e coletiva.

unesp

crescentes tendências da iconização e da esquematização na comunicação visual que incidem no domínio dos usos sociais das diversas formas notacionais[17] utilizadas no cotidiano.

Portanto, estar alfabetizado requer mais que o domínio do código da escrita, abrange o domínio da linguagem e da multiplicidade de funções da língua. Pressupõe o reconhecimento e a interrelação das mais variadas informações, organizadas nos diferentes tipos de textos presentes nas diferentes práticas sociais relacionadas à escrita.

Nenhum desses aspectos parecem ter sido lembrados ou considerados pelos colaboradores deste trabalho, pois, quando provocados pela palavra *alfabetizador*, a maioria diz: *orientador*, *educador*, *transmissor*. Alguns ainda fazem correlações com : *ajudar*, *vocação*, *amor*, *gostar*. Poucos relacionam com *conhecimento*, *compromisso*, *competência*, *atitude política*, o que pode ser observado na Tabela abaixo.

Tabela 11 - Palavras Induzidas da Expressão Alfabetizador.

Expressão Indutora	*Palavra Induzida*	*Freqüência de ocorrência*
Alfabetizador	• Educador, Professor, Orientador, Realizador, Mediador, Formador	102
	• Ensinar, Ajudar	14
	• Amor, Dedicação, Compreensão, Realização,	18
	• Consciente, Competência, Persistência, Compromisso.	17
	• Alfabetiza, Leitura e Escrita, Aprendizagem, Conhecimento	12
	• Crescimento, Trabalho, Espelho, Prática, Experiência	05
	• Espontâneo, Criativo	03
	• Conhecer o aluno	01
	• Qualquer um pode ser	01
	• Formado no Magistério	01
Total		174

Fonte: Ordenação dos dados coletados de acordo com a pesquisa de campo realizada no ano de 1996.

Nas expressões dos professores, nota-se que não percebem a importância de aspectos fundamentais e estruturais referentes à questão abordada. Suas respostas foram marcadas por um conhecimento confuso, apesar de aparentemente lógico, genérico e difuso, caracterizado pelo *senso comum*. Demonstram conhecimento mínimo sobre o desenvolvimento do indivíduo, por este estar sempre em constante interação com diferentes culturas, experiências, modos de comportamento, entre outros. E não um ser absolutamente estático, na verdade ele esta intimamente ligado com todas as situações de aprendizagem que se lhe apresentam no dia a dia, principalmente fora da escola.

[17] Teberosky e Tolchinsky chamam de notacional o conhecimento que é gerado ao se fazer ou interpretar notações.
Notação: formas gráficas usadas para registrar e transmitir informações (por exemplo: notação musical, notação química).

unesp

Entre os colaboradores da pesquisa parece não estar claro que é de fundamental importância para o alfabetizador ter um conhecimento de que a leitura e escrita são linguagens, são formas de comunicação e da organização do sistema gráfico e do desenvolvimento do processo da lecto-escritura no ser humano, para poder melhor sistematizar seu ensino, entender as dificuldades de seus alunos e ajudá-los a superá-las ou atenuá-las.

Pois, à medida que os professores adquirem conhecimento sobre a natureza do aprendizado da linguagem oral e escrita e sobre a natureza do desenvolvimento do processo de leitura e escrita e as explicações (hipóteses); o que oferecer a esse processo ao longo do descobrir da criança, eles se tornam mais aptos a perceber os diferentes momentos de desenvolvimento infantil.

Por esta concepção precisa e ampla é que os professores tornam-se habilitados para fazer as perguntas próprias que ajudarão as crianças a refletirem sobre seus conhecimentos, levando-as ao desequilíbrio que provoca construção e reconstrução de saberes de modo crescente, sobre a natureza da alfabetização.

Examinando os dados coletados na pesquisa e analisando as significações expressas nas associações sobre o *alfabetizar* e o *alfabetizador*, *aluno de 1ª série*, *sala de aula de 1ª série*, pode-se inferir que o que caracteriza estes educadores é o tender ao tradicional e, por conseguinte, possui conceituações insuficiente e, portanto, fragilidades frente às exigências que estão postas para o ensino da leitura e da escrita.

A ineficiência advém dos aspectos tais como: domínio de conhecimentos por parte do educador; forma como são construídos os novos conhecimentos, modo como o aluno das séries iniciais do Ensino Fundamental é percebido, tipo de atividades e recursos utilizados em sala de aula. Frente a esses aspectos, o sentido do processo de alfabetização fica evidentemente comprometido para o educando.

Nesse sentido, alguns fracassos podem, então, ser encarados como conseqüência de atitudes relacionais entre os professores e alunos. Motivo pelo qual, assume importância o ato pedagógico, ao mesmo tempo como prática de reavaliação contínua, forçando o educador a uma reflexão crítica, pois sabe-se que as aprendizagens que produzem sucesso são aquelas que se apoiam no domínio do conhecimento por parte do professor, nos seus objetivos ante o processo ensino-aprendizagem, em sua escolha dos materiais e nas relações de confiança que, ao longo do tempo, vai conseguindo estabelecer com seus alunos.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

4.1 Alfabetizar/Alfabetizador: Formar o Cidadão ou Somente Ensinar a Ler e Escrever?

A questão básica no processo de alfabetização é a compreensão da estrutura do sistema alfabético, enquanto representação da língua, isto é, não se trata de considerar a escrita alfabética como uma representação gráfica dos sons da língua, ou de fazer associação do som à letra numa relação biunívoca, como se fosse modelo real do sistema alfabético, desconsiderando as complicadas relações entre sons e letras existentes.

O trabalho das pesquisadoras Emilia Ferreiro e Ana Teberosky ressalta as contradições entre os métodos de ensino utilizados na escola e os processos de aprendizagem vividos e elaborados pelas crianças. Suas conseqüências podem ser percebidas e sintetizadas na necessidade de os professores entenderem o processo de construção da língua pela criança, tornando-se competente para interpretar os diferentes momentos evolutivos deste processo, promovendo e valorizando a escrita espontânea da criança, através de (re)estudo para uma maior compreensão da natureza da língua escrita e a sua relação com a língua falada, e uma revisão da sua concepção de "erro".

Isso conduz a uma reflexão no sentido inverso daquele que usualmente se pratica na área de aquisição da linguagem escrita, pois enfoca como a criança se alfabetiza ao invés de questionar como o professor deve alfabetizar. O que aparentemente representa um simples jogo de palavras, na verdade, leva a uma ruptura dos parâmetros existentes até então, quando afirmam que a criança, ao aprender, é um sujeito ativo que interage de modo produtivo com a linguagem escrita. Ferreiro e Teberosky vão mais além, revertem a concepção tradicional de escrita, ao considerá-las como representação da linguagem e não apenas como um simples código de transmissão gráfica de unidades sonoras.

A compreensão da diferença entre essas duas concepções tem conseqüências na alfabetização. Identificar a escrita como decodificação da linguagem significa *simplificar* o processo de alfabetização, reduzindo-o a um conjunto de habilidades perceptivo-motoras, já que se trata de uma simples *transcrição* do sonoro para a escrita. Esta é a forma como vem sendo tradicionalmente considerada a alfabetização. A ênfase nas metodologias têm transformado a aprendizagem da leitura e da escrita num simples decodificar e codificar, numa seqüência de automatismos, onde ler e escrever são apenas uma conseqüência da utilização de técnicas mais adequadas.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Entender a escrita como sistema de representação da fala, significa conceber a aprendizagem da leitura como compreensão da natureza de um sistema de representações. Aqui é preciso considerar os aspectos do pensamento e da linguagem da criança, cuja importância para a aprendizagem da leitura e da escrita é fundamental, uma vez que esta envolve uma dimensão psico-sócio-lingüística, o que leva a descoberta de que a língua escrita serve a diversas funções e à aquisição de novos estilos de linguagem. É necessário considerar, ainda, a existência de uma dimensão que implica no desenvolvimento de uma capacidade da criança de tornar a língua um objeto do conhecimento. Como afirma Ferreiro (1985:36):

> *... a criança se apropria da língua escrita, do mesmo modo como se apropria da linguagem por ter compreendido suas leis de composição interna, e isso é predominantemente uma questão conceitual e não perceptual.*

As investigações de Ferreiro, no México, e Teberosky, na Argentina, possibilitaram a compreensão do processo de aquisição da língua escrita pela criança. No decorrer de seus trabalhos, as pesquisadoras verificaram que as crianças formulam hipóteses, verdadeiras teorias sobre a língua escrita e que colocam continuamente à prova essas hipóteses, mediante o confronto com as de outros e que possuem e utilizam um saber lingüístico, mesmo sem sabê-lo.

Isso significa dizer que as crianças têm concepções particulares sobre escrita e leitura, como critérios de quantidade de caracteres e da variedade interna para que algo se constitua como objeto de leitura. Assim como caminham em seu processo, quando possuem uma hipótese, uma teoria que pode ser aplicada, verificada ou contestada. Caso contrário, elas se mobilizarão em função de resultados, em função de cumprir tarefas, não se esforçando para compreender o sistema de representação da escrita.

Isso significa que a aquisição da escrita deve envolver tanto a busca do sentido, como o entendimento de suas funções, quanto à sistematização de aspectos lingüísticos dentro de situações reais de comunicação e interação. A criança precisa entender os usos e as funções da escrita de modo a apropriar-se dela de maneira significativa no seu dia a dia.

Essas considerações comprovam que se faz necessária uma reflexão e um aprofundamento da capacidade de análise das manifestações da criança, por parte do professor no que se refere à aquisição da escrita pela criança. O que a levará ao entendimento de que esta conduz o aluno para o mundo do abstrato, que a língua escrita é um fenômeno de natureza complexa e que o sucesso em aprender a ler e escrever depende da integração entre o

unesp

nível intuitivo - capacidade de usar apropriadamente a língua escrita como instrumento de comunicação e o nível consciente - capacidade de compreender como as unidades de som estão representadas na escrita. É preciso observar, ainda, que a linguagem escrita se diferencia da linguagem oral, tanto pela sua estrutura, quanto pela sua função. Como coloca Smolka (1992:53):

> *Embora se trate de um modo de produção de linguagem diferente da fala a escrita assume, como aquela, função comunicativa e individual, por ser uma atividade simbólica pela qual o sujeito afeta a ação do outro e sua própria ação.*

Na escrita, a criança não tem auxílio dos gestos, imagens, timbre de voz etc., o que exige maior capacidade de abstração para recriar uma situação de modo compreensível para aqueles que não participaram da mesma situação de comunicação. Isto reforça a importância de uma sistematização dos aspectos lingüísticos para que a criança possa apropriar-se da língua escrita de forma a ser capaz de comunicar-se através dela com seus interlocutores. O que torna a produção da escrita a manifestação de uma comunicação real.

Foi importante, também, a contribuição de Vygotsky (1989:33) em seus estudos sobre as relações entre o indivíduo e o meio social, considerando o ser humano como um sujeito essencialmente social, cujo desenvolvimento se encontra ... *profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social*. Assim como ao relacionar o desenvolvimento das funções psíquicas da criança à apropriação de um conhecimento produzido pela humanidade e às relações que se estabelecem com o meio social.

Vygotsky constata, por intermédio de pesquisas, que a aquisição da linguagem se dá através de interações sociais. O indivíduo interage, por intermédio da linguagem, com os valores culturais da sociedade, apropriando-se das experiências e do legado das gerações anteriores. Essa apropriação dá-se na interação social com adultos ou companheiros, na forma pela qual são construídas as funções psíquicas da criança.

Seguindo esta linha de pensamento, Braslavsky (1993:50) ao enfatizar a importância das atividades lingüísticas na relação educativa interpessoal esclarece que: *A atividade mental da criança reproduz essas atividades lingüísticas no modo intrapessoal ou intrapsíquico, até que ela atinja o uso fluente da língua nativa e, finalmente, da língua padrão.*

Isto significa, que o indivíduo se humaniza na medida em que interage com o meio do qual faz parte. Assim sendo, diretamente ligada ao meio social e sob a orientação do

unesp

adulto, pelo afeto de seus parentes e amigos, a criança está em constante processo de aprendizagem desde o seu nascimento, apropriando-se da cultura elaborada pela sociedade. Dessa forma, desenvolvimento e aprendizagem se constituem numa unidade inter-relacionada e são, por conseguinte, processos inseparáveis.

Partindo dessas constatações, Vygotsky mostra que o papel do professor, durante o processo de escolarização, é fundamental e de natureza essencialmente cooperativa. Acrescenta que sua tarefa é de estabelecer a mediação necessária, via interação social, entre a criança e o conhecimento social produzido numa inter-relação criança/crianças, professor/criança.

Segundo ele, a relação entre o desenvolvimento e aprendizagem pode ser compreendido, ao ser reconhecido um nível de desenvolvimento proximal da criança.

A criança apresenta um nível de desenvolvimento real, demonstrado pela sua capacidade de resolver problemas por si só e um nível de desenvolvimento potencial, demonstrado na sua capacidade de resolver problemas, orientada pelo adulto, ou com ajuda de seu par. A distância entre ambos é a zona de desenvolvimento proximal, constituindo o nível real de interesse do ensino. É aí que o adulto, professor ou o colega mais adiantado, pode intervir mediante o surgimento e a troca de experiências de aprendizagem válidas que antecipem estágios de desenvolvimento prospectivos. Assim, quando uma criança apreende um significado, o seu processo de desenvolvimento apenas está começando, cabe ao adulto apoiar e ampliar este significado, concretizando, dessa forma, a aprendizagem e permitindo à criança apropriar-se de outros "mundos" através da palavra.

Na fase inicial da aprendizagem da linguagem escrita, principalmente, durante a primeira série do Ensino Fundamental é imprescindível que o professor incentive seu aluno a reconhecer e entender a importância da língua escrita para o registro de conhecimentos adquiridos, para guardá-los como memória, para procurar informações (pesquisar) ou para se comunicar com um interlocutor, que pode ser ausente ou não. Ao mesmo tempo em que deve promover situações de experiências de uso da escrita e da leitura em suas diferentes funções, como por exemplo: a informativa (indicações de trânsito, receitas de cozinha, bulas de remédios, lista telefônica, etc), a recreativa (contos infantis, textos de revistas ou jornais, etc).

Isto significa dizer que, o emergir de tal compreensão e uso da linguagem escrita e oral começa e é dependente de um ato prático por parte do aluno sob a orientação do professor que, por sua vez, deve ter/assumir o compromisso de criar condições que possibilitem ao

unesp

aluno seu desenvolvimento pleno, tomando como ponto de partida as capacidades já desenvolvidas por ele. Ensinar, portanto, é, também, intervenção.

Sobre a zona de desenvolvimento proximal, Vygotsky (1989:97), esclarece que ela:

> *... define aquelas funções que ainda não amadureceram mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão em processo embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de* ***brotos*** *ou* ***flores*** *do desenvolvimento, em vez de* ***frutos*** *do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectiva-mente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.*

Essa concepção de desenvolvimento implica considerar que o ensino deve incidir sobre a zona de desenvolvimento proximal, na medida em que o aprendizado desperta processos internos de desenvolvimento da criança, quando esta se encontra em interação com adultos ou companheiros mais experientes. Quando internalizados esses processos tornam-se parte do desenvolvimento real do indivíduo.

A apropriação implica, também, em interiorização, quando as funções psicológicas são construídas na aquisição de habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis, através de um processo interpessoal que se transforma em intrapessoal.

Dessa forma, a escola se constitui em um meio rico e diversificado para a criança, integrando-a no contexto social mais amplo, formando-a do ponto de vista psicológico ao fazê-la deparar-se com uma variedade de situações, nas quais deve assumir papéis diferentes, conforme a constituição de cada um deles. Isso torna a alfabetização um processo que vai propiciar a integração, ou desintegração das crianças nas formações sociais específicas, o resultado concreto de uma tomada de decisão e postura políticas e não somente pedagógica, capaz de fazer a reflexão sobre uma prática na busca da construção do conhecimento para uma nova sociedade.

O professor alfabetizador deve conceber que o alfabetizar não é somente transmitir e decifrar códigos, letras e números, tem um sentido mais profundo, diz respeito, isso sim, à integração harmônica entre aspectos cognitivos, lógicos, perceptivos-motores e sócio-afetivos, resultando na apropriação de um objeto conceitual, através da correspondência entre o pensar e o falar, com o escrever e o ler.

unesp

No entanto, em relação à escrita, cujas características específicas envolvem um domínio maior da sintaxe por parte da criança, a própria situação escolar já apresenta uma barreira, na medida em que o excesso de controle por parte dos professores e a ênfase no certo e no errado trazem como contrapartida a mobilização apenas para o cumprimento da tarefa, destruindo a capacidade da criança de expressar-se espontaneamente e privando-a do prazer de escrever; não permitindo que a criança assuma a frente do processo de aprender a ler através da exploração ativa da língua escrita, enquanto uma forma de comunicação existente na cultura, fazendo com que a escrita se torne algo que não pode ser criado, recriado, não admitindo experimentos, isto é explicitado através de Ferreiro (1992:20): ... *transformando a escrita de objeto social em objeto exclusivamente escolar*.

A escrita, objeto cultural resultante do esforço coletivo da humanidade e não um produto escolar, foi inventada para atender a determinados usos da linguagem dentro das sociedades; cumpre diversas funções sociais e tem modos concretos de existência, cujo significado, muitas vezes, não tem sido levado em consideração na fase inicial do ensino escolarizado. Assim como também não tem sido dado a devida importância aos aspectos do pensamento e da linguagem da criança influenciando na aprendizagem da leitura e da escrita, pois, como assegura Rego (1988:108):

> *As oportunidades de uma criança usar a língua escrita de uma forma significativa para ela são bem mais restritas do que aquelas que tem para utilizar a linguagem oral (...) No entanto, o fato de estar exposta a alguns usos da leitura e da escrita pode despertar o interesse da criança para uma exploração mais ativa dos mesmos*

A criança lê o mundo que a rodeia muito antes de um aprendizado sistemático da leitura e da escrita, convive desde muito cedo com as mais diversas formas de inscrições produzidas e interpretadas pelos adultos nos mais variados contextos; ela vê cartazes, jornais, revistas, letreiros, televisão; vê pessoas lendo, escrevendo, anotando, etc.

Cabe ainda destacar uma formulação levantada por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985:19) sobre as crianças que desde pequenas fazem uso de lápis e de papéis, nas quais, pode-se observar que registram tentativas claras de escrever, tentativas estas diferenciadas das tentativas de desenhar desde a época das primeiras garatujas ou antes ainda, mais ou menos entre dois anos e três. E aí, mediante os sistemas simbólicos socialmente construídos, a criança busca compreender sua natureza, assim como o faz para descobrir a propriedades de outros objetos.

unesp

Isso confirma, portanto, que uma criança convive, antes de entrar na escola, com o uso social da escrita e é essa relação com a vida que a escola deve ter por objetivo no trabalho com a leitura e a escrita. Tal comprovação reforça a idéia de que não é necessário esperar que a criança chegue aos seis ou sete anos, ingresse na escola e tenha uma professora em sala de aula, para que possa começar a refletir sobre questões relacionadas à leitura e à escrita, bem antes desta fase ela já cria hipóteses a respeito do que seja ler e escrever.

Daí a necessidade de uma mudança de atitude por parte do educador diante do aluno que vai ser alfabetizado, pois é dessa nova atitude que vai depender o provável sucesso ou fracasso do alfabetizando. Uma clara compreensão e conscientização da aprendizagem escrita por parte do educador contribui não só para minimizar os problemas decorrentes de uma prática deficiente, como abrir novas possibilidades de entendimento do processo de alfabetização.

O que se observa em relação às crianças que estão iniciando o processo de alfabetização na escola é uma preocupação por parte do professor com os fatores endógenos, supostamente responsáveis pela capacidade do aluno em se alfabetizar e então adquire relevância a indagação para definir se as crianças possuem ou não as tradicionais condições de maturidade, consideradas, ainda nos dias de hoje, como fatores (positivos ou negativos) intervenientes na aprendizagem da leitura e da escrita.

Entretanto, nas investigações realizadas por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, em 1979, a questão considerada básica para o início da alfabetização passou a ser como está evidenciado em Ferreiro e Teberosky (1985:21): *Que conhecimentos quem está ingressando na primeira série possui a respeito do que seja ler e escrever?*

Isso significa que, antes de iniciar o processo de alfabetização, formal, deve haver, por parte do professor, uma preocupação em conhecer a criança, no que se refere as suas experiências, principalmente as vinculadas ao mundo gráfico, evitando a formação de pré-conceitos em relação ao aluno e contribuindo para sua melhor aprendizagem da leitura e da escrita, numa tentativa de diminuir a produção de analfabetos pela escola. Ferreiro e Teberosky (1985:26) referem-se à criança na fase inicial da escolarização, afirmando que ela é:

> *É um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia, e trata de resolver as interrogações que este mundo lhe provoca. Não é um sujeito que espera que alguém que possui um conhecimento lhe transmita como um ato de benevolência. É um*

unesp

> *sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói as suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo.*

A aprendizagem da leitura e da escrita acontece, portanto, através das atividades que a criança realiza com o seu mundo e, principalmente, no contato com materiais gráficos como revistas, jornais, folhetos de propagandas e outros e, também, no convívio com pessoas que lêem e escrevem. Tal atividade cognitiva que a criança realiza no contato com materiais gráficos e nas tentativas de reproduzir, criar e ler códigos sem o auxílio ou a interferência de outras pessoas é considerada por Piaget como construção do conhecimento pois, segundo o próprio pesquisador (1989:11),

> *... a coordenação das ações do sujeito, inseparável das coordenações espaço-temporais e causais que ele atribui ao real, é a origem tanto das diferenciações entre esse sujeito e os objetos quanto dessa descentração no plano dos atos materiais que tornará possível, com concurso da função semiótica, o advento da representação ou do pensamento.*

Essa concepção muda inteiramente a visão do processo de aprendizagem no que se refere à alfabetização: a preocupação deixa de lado os fatores endógenos, os aspectos formais do processo de leitura e escrita e a prontidão, para valorizar os aspectos construtivos ligados àquilo que a escrita representa, isto é, um sistema de representação da língua.

A construção do conhecimento é concebida através da possibilidade do confronto entre o sujeito e o objeto, onde o educando possa penetrar no objeto, apreendê-lo em suas relações internas e externas, captar-lhe a essência e construir, pela sua ação, o conhecimento através da elaboração de relações cada vez mais totalizantes. Isso significa que a criança constrói gradativamente os sistemas de leitura e de escrita de um modo ativo, realizando nesta construção determinadas assimilações deformantes do objeto-escrita. Esta elaboração não é um processo linear, mas envolve certas reconstruções, determinados níveis de interação, sendo que sua progressão é uma resultante de avanços sobre certos desequilíbrios no sistema cognitivo da criança.

Durante a construção deste objeto cultural (a escrita), a criança vai formulando determinadas hipóteses ou explicações sobre ele, numa seqüência previsível. Estas hipóteses sustentam certas condutas apresentadas regularmente pelas crianças, evolvendo um trabalho ativo de construção; possibilitando que as mesmas passem por estágios de erros construtivos, o que implica na necessidade de detectar os momentos cruciais nos quais a criança é sensível à determinada perturbação, favorecendo uma nova reconstrução cognitiva, num "continuum"

unesp

crescente de níveis de complexidade da compreensão. Estes estágios evolutivos, pelos quais a criança passa, analisados internamente por Ferreiro e Teberosky, (1985:39), são constituídos de níveis, os quais Emilia Ferreiro denominou de pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

No primeiro nível, escrever vai desde representar a escrita por um desenho (icônico) ou por traçados que se diferenciam dos desenhos e se aproximam dos da escrita, até a utilização de variações interfigurais. Isto é, a criança é capaz de fazer a distinção entre *desenhar* e *escrever*; começa a utilizar sinais gráficos diversos como bolinhas, linhas letras e números com determinada repetição para representar a escrita. A característica deste nível é que a escrita não está ligada aos aspectos da fala, surge a importância da *intenção subjetiva* do escritor, podem aparecer ligações com o próprio objeto.

No nível silábico, a criança constrói sua *hipótese silábica*, isto é, da um salto qualitativo ao descobrir que a escrita se relaciona com a pauta sonora, ela sabe o que a *escrita representa* e procura entender *como representá-la*. A criança formula a hipótese de que para cada sílaba deve corresponder uma letra que compõe uma escrita. Ela descobre que a escrita representa a fala e formula a hipótese silábica. A hipótese silábica representa um importante momento na evolução da leitura e da escrita; nela, cada sílaba, ou emissão oral é representada na escrita por uma única letra. Neste nível, supera-se a etapa de uma correspondência global e não analisável, para passar a uma correspondência entre partes do texto (letras) e partes da expressão oral (palavras).

No terceiro nível, o silábico-alfabético, a criança começa a deixar a hipótese silábica em direção a uma análise fonética das palavras. Descobre que a sílaba não é uma unidade, mas pode ser realizável em elementos menores. Esta descoberta dá-se a partir dos conflitos que ela experimenta na fase silábica. Neste nível, a criança pode apresentar escritas ora silábicas, ora alfabéticas, isso significa que essa forma de escrita não representa um retrocesso, porém um avanço dentro de um conflito cognitivo que vai possibilitar a passagem para o nível alfabético.

No nível alfabético, a criança descobre que cada grafema representa um fonema, apropriando-se de um fato fundamental do sistema de escrita como representação da fala. Terminam as barreiras ligadas ao código, todavia falta ainda ir, paulatinamente, resolvendo os problemas inerentes ao sistema ortográfico.

unesp

Ferreiro tem chamado atenção para o fato de que entender os diferentes níveis de evolução da escrita na criança não significa *classificar* as crianças por níveis: cada nível é um passo para o seguinte e cada novo nível conserva características do anterior, a passagem de um nível para outro vai se dando de forma impulsionada pelos conflitos cognitivos.

Obviamente, isso evidencia a necessidade de buscar-se conhecer e compreender esta concepção do processo de aprendizagem de aquisição da língua escrita como uma oportunidade em que o alfabetizando possa ser o sujeito de um espaço e cotidiano pedagógico. Para tanto, é importante acrescentar que os estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky foram significativos e representaram um grande avanço para a compreensão do processo de aquisição da escrita, todavia não devem ser entendidos como *métodos* ou *didáticas* de alfabetização.

O valor do trabalho dessas pesquisadoras, na verdade, está na oportunidade de o professor adquirir condições de *entender* a ação cognitiva da criança diante da escrita, bem como o *compreender* como o aluno faz as trocas com os pares mais experientes, detentores de um maior conhecimento não só lingüístico, mas cultural.

Emilia Ferreiro e Ana Teberosky partiram dos princípios da teoria piagetiana da construção do conhecimento, baseada na ação do sujeito, em interação com o objeto do conhecimento, ponto de partida para o estudo do processo de construção da criança, quando colocada em interação com este objeto cultural, a escrita.

Diferentemente de Vygotsky (1989), cuja concepção de zona de desenvolvimento proximal postula que, na interação com o adulto, a criança poderá apropriar-se de conceitos qualitativamente novos. Ferreiro parte do pressuposto de que o motor da evolução do processo está no sujeito, em sua interação com a escrita, através de sucessivas equilibrações. Em suas pesquisas, seguindo uma tradição piagetiana, Ferreiro (1985:246) privilegia o impacto da aprendizagem no desenvolvimento, conclui que as crianças, com ou sem ajuda escolar, sofrem o mesmo processo de desenvolvimento das etapas de conceitualização da escrita, salienta que:

> *As que chegam a aprender a escrever durante o ano escolar, são aquelas que partiram de níveis bastante avançados na conceitualização. As que não aprenderam, no curso do mesmo tempo, se situam nos níveis iniciais de conceitualização.*

Para a autora, o meio social, enquanto fornecedor de conhecimentos sociais e culturais, constitui-se em elemento importante, contudo é o indivíduo quem determina as

unesp

formas e os limites dessa assimilação, isto é, a criança transforma as informações e as práticas sociais, segundo seus esquemas assimilatórios, não as recebe de uma forma passiva.

Ferreiro e Teberosky (1985) enfocam a transmissão cultural e a própria elaboração da criança (desenvolvimento maturacional) na construção de hipóteses internas, como as duas origens do conhecimento e esclarece que o confronto entre estas hipóteses e a realidade externa dá origem ao conflito que se constitui na mola propulsora da elaboração de novos sistemas que buscam superar as contradições encontradas. Essa nada mais é do que a teoria da equilibração. A aprendizagem está centrada no sujeito que, através da sua interferência sobre o meio, constrói seu conhecimento e organiza o mundo a sua volta.

Nesse sentido, Klein (1996:108-109) esclarece que: ... *o objeto do conhecimento não existe fora de relações humanas, conseqüentemente ... a atividade do sujeito-aprendiz e seu contato com o objeto por mais ricos que sejam não garantem a sua aprendizagem...* E o seu valor, enquanto objeto social, só vai passar a existir em função do seu uso social. A autora mais adiante, ainda, destaca que:

> *A partir, portanto, de uma compreensão histórica do homem, é possível afirmar que o contato da criança e sua ação sobre os símbolos da escrita, ainda que esses símbolos estejam organizados correta e significativamente como linguagem não garantem, por si só, que a criança aprenda a linguagem escrita. Isto porque, nesta circunstância, ela estará diante de um punhado de coisas que não configuram linguagem escrita.*

Observa-se, portanto, que Ferreiro deixa alguns pontos importantes, no que se refere ao contexto concreto das relações da criança com a escrita, não muito claros. Isso significa que é necessária uma análise detalhada da psicogênese da língua escrita para que se possa segui-la, aqui no Brasil, não tão equivocadamente, como vem ocorrendo.

Além do mais, se por um lado as questões pertinentes à dificuldade em ensinar, essa forma de pensar, fica explicitada em suas associações.

Na verdade, o sistema escolar tem, historicamente, se esquivado de cumprir sua tarefa de alfabetizar, surgem inúmeras campanhas que parecem contribuir de forma significativa para a melhoria da qualidade do ensino, mas que, de fato, servem apenas para reforçar um caráter assistencialista e reforçador das desigualdades sociais.

unesp

5 - Entendendo o processo de Leitura e Escrita: uma possibilidade para auxiliar o sujeito leitor e escritor, na escola

Procurar-se-á, aqui, fazer uma retomada e reflexão pormenorizada do significado da leitura e da escrita e principais idéias que apoiam seus postulados, na tentativa de se repensar três aspectos sempre presentes e considerados importantes na prática pedagógica dos professores das séries inicias do Ensino Fundamental. O primeiro, relacionado às *aptidões* que envolvem o domínio das formas gráficas por parte do educando, na fase inicial da alfabetização; o segundo, relacionado ao falso pressuposto de que o domínio da linguagem oral é o único requisito básico para a escrita. E o terceiro, relacionado ao pressuposto, também falso, de que a escrita espelha a oralidade. Estes aspectos têm contribuído não só para o empobrecimento do processo de alfabetização como um todo, reduzindo a concepção de ser alfabetizado ao um simples domínio das habilidades de codificação e decodificação, como para aumentar as inúmeras dificuldades que a maioria das crianças encontram na aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

Essa concepção de alfabetização traz, subjacente à sua prática, a idéia de que: o domínio da técnica de escrever é fundamental, para produzir a escrita, não importa *o que* se escreve, mas o *como* se escreve, e que *primeiro* formam-se palavras e *posteriormente* aprende-se a escrever.

Entretanto, estudos como os de Ferreiro, Teberosky, Tolchinsky, Carraher e outros pesquisadores, comprovam que produzir a língua escrita é apropriar-se da escrita enquanto objeto de conhecimento produzido pela humanidade, tendo a possibilidade de transformá-lo e reconstruí-lo. Aprender a ler e escrever implica compreender os diferentes usos que as pessoas fazem da escrita (não reduzidos aos usos que a escola faz como ditados, cópias, redações, leituras de textos, etc.). Implica em compreender os aspectos essenciais presentes nas práticas sociais ligadas à escrita, ou seja, que as pessoas lêem e escrevem para

unesp

dar e receber informações, para organizarem-se no tempo e no espaço, para instruir, para convencer, para questionar, para o próprio lazer , diversão, etc.

O processo de ensino da leitura e escrita, assim compreendido, traz subentendida uma concepção sobre a natureza da linguagem e sua aquisição, calcada numa visão de homem, de sociedade e num posicionamento epistemológico e lingüístico. Isso significa que a atenção dos professores tem que estar centrada na análise das trajetórias, através das quais se constróem, dia a dia, os sucessos e as falhas da aprendizagem. Portanto não podem pensar a escrita e a leitura escolar sem referi-la às transformações recentes do espaço social e cultural em que se movem seus alunos.

5.1 A escrita e as diferentes projeções dos educadores da REME e SEMED

Na Tabela abaixo se encontra, detalhadamente, as projeções dos colaboradores deste estudo sobre *Escrita*, uma das palavras indutoras que compõem a **primeira variável temática** - *Alfabetização: princípios teóricos e metodológicos* -.

Tabela 12 - Palavras Induzidas da Expressão Escrita.

Expressão Indutora	*Palavras Induzidas*	*Freqüência de Ocorrência*
Escrita	• Múltiplas formas, Qualquer rabisco, Código, Codificação, Legível, Boa, Bonita, Certa	46
	• Descoberta, Construção Hipótese, Criar, Conhecer aquilo que escreve, Conhecimento, Ler e interpretar, Aprendizagem, Expressão, Demonstração do "eu", Mensagem, Registro, Meio de comunicação	78
	• Difícil, Complicado	09
	• Realização, Dom, Domínio, Fundamental, Base de tudo	28
	• Ensinar bem aos alunos	01
	• Processo, Primeiro o concreto, Silábica,	03
	• Material didático (caderno, lápis, livro)	08
Total		173

Fonte: Ordenação dos dados coletados de acordo com a pesquisa de campo realizada no ano de 1996.

Observa-se que o material obtido mediante a palavra indutora - *Escrita* - se mostra significativo na medida em que revela aspectos da prática pedagógica (permeada de questionamentos e controvérsias) e da reflexão que os sujeitos têm desenvolvido. É nítido o esforço dos colaboradores deste trabalho de pesquisa em responder a questão proposta, muitos deles respondem com mais de uma palavra. Parecem notar as contradições de suas respostas, e sentir falta de embasamento para a resolução do problema levantado

unesp

Ao remontar à lista contendo as palavras induzidas referentes a palavra *Escrita* com o objetivo de compor um novo quadro, pode-se verificar uma certa semelhança com as percepções de leitura. Neste momento também emergiram expressões referenciadas em princípios originados do empirismo mesclados com princípios da perspectiva construtivista (esta última muito citada pelos participantes da pesquisa),os quais serviram e ainda servem para legitimar e justificar práticas pedagógicas diferentes e, às vezes, antagônicas que se apóiam em concepções conservadoras, tecnicistas, assistencialistas e espontaneístas.

Um número considerável de expressões induzidas parecem atribuir exclusivamente ao ambiente da criança e de sala de aula, assim como às atividades desenvolvidas nesta última, o sucesso da construção da escrita. Privilegiam a experiência como fonte exclusiva de conhecimento e de formação de hábitos de comportamentos. O aluno está, portanto, destinado a ser aquilo que seu meio possibilitar, a partir do momento em que parece que vem ao mundo desprovido de quaisquer determinações "a priori". Ele nasce como uma folha em branco que deverá ser preenchida pelas influências externas, o que é possível de ser identificado nas representações dos educadores

5.2 Entendendo a Produção da Escrita

O conhecimento da forma de produzir a linguagem escrita nasce e se desenvolve progressivamente, é fruto tanto da intimidade e familiaridade com a língua escrita, que as revistas, os livros, os jornais podem propiciar, como das situações de aprendizagem através das quais o aluno produz diferentes tipos de textos.

Escrever textos é uma forma diferente de produzir linguagem, significa saber usar a escrita para expressar conhecimentos, imaginação, opiniões, desejos, necessidades. Para expressar-se por escrito, o educando precisa apropriar-se de um sistema de convenções já estabelecido, um sistema de representação complexo, mais mediado do que a fala. Esta apropriação exige do aluno a capacidade de fazer uma ligação simbólica entre sons da fala e letras do alfabeto. Segundo Lemle (1993:9), esta capacidade é formada por outras três capacidades:

> *A primeira é a capacidade de compreender a ligação simbólica entre letras e sons da fala. A segunda é a capacidade de enxergar as distinções entre as letras. A terceira é a capacidade de ouvir e ter consciência dos sons da fala com suas distinções relevantes na língua.*

unesp

Além disso, para aprender a escrever, o aluno precisa perceber e entender que a corrente de sons emitida quando as pessoas falam é a representação de um sentido, de um conteúdo mental, e que algumas destas seqüências de unidades de som correspondem a unidades de sentido ou conceitos. Por exemplo, a seqüência de sons *aqui* significa uma unidade de sentido - localização próxima de quem fala. Também deve saber isolar, na corrente da fala, as unidades que são *palavras* (imbricamentos de som e sentido utilizados para expressar os pensamentos),uma vez que essas é que deverão ser escritas entre dois espaços em branco.

Com isso surge um elemento imprescindível para a aquisição do domínio da escrita: ap*reender o conceito de palavra*, uma unidade tão natural e próxima da criança que sua escrita quase não representa um problema na aprendizagem. Embora na prática, muitas vezes, observe-se a presença do erro na segmentação das palavras, na escrita de frases (*Ele viu acasa do papainoel*. em vez de: *Ele viu a casa do papai noel*).

Uma separação inadequada das fronteiras vocabulares (*sea limenta* em vez de *se alimenta*), bem como uma colocação errada dessas fronteiras, ou seja elas são colocadas num lugar onde não existem (*dere pente* em vez de *de repente*).

Entretanto é importante que o alfabetizando compreenda que a *unidade palavra* é o ponto principal da relação simbólica essencial contida numa mensagem lingüística. Ou seja da relação entre conceitos e seqüências de sons da fala, o que implica numa sobreposição de relações simbólicas: uma relação entre a forma da unidade palavra e seu sentido ou conceito correspondente, e uma relação entre a seqüência de sons da fala que compõem a palavra e a seqüência de letras que transcrevem a palavra. Por exemplo: Quando uma pessoa pensa na idéia *carro*, representa essa idéia pronunciando a palavra *carro* e representa os sons da palavra pronunciada por meio da seqüência de letras *c a r r o*. Isso significa que foram estabelecidas duas ligações: uma primeira ligação de ordem simbólica entre o sentido de *carro* e os sons componentes da palavra falada *carro*, e uma segunda ligação entre os sons dessa palavra falada e as letras com que a palavra é escrita.

É imprescindível também ao alfabetizando ter competência para *identificar a unidade das sentenças* na corrente da fala, com as quais ele começa a familiarizar-se em suas primeiras leituras durante o seu processo de aprendizagem de aquisição da leitura e da escrita.

Todos esses conhecimentos compõem uma condição "sine qua non" para que o alfabetizando esteja preparado para: ... *a apreensão e compreensão de significados expressos*

unesp

em língua escrita (ler) ou a expressão de significados expressos por meio da língua escrita (escrever). Soares (1985:38). Entretanto essa competência para construir, lidar com a escrita e relacionar com seus significados decorre das oportunidades que encontra de realizar atividades que seja convidado a ler e produzir textos.

Como a escrita é uma habilidade como qualquer outra (andar de bicicleta, andar de patins, nadar), é fruto de um processo de aprendizado, envolve um período de prática, onde aprende como se faz. Isto significa que o alfabetizador deve permitir e incentivar ao aluno exercitar sua função de escritor, oferecendo-lhe a possibilidade de percorrer diversos caminhos, hipotetizando, regularizando, experimentando, criando, usando, seletivamente a informação provida pelo meio para agir sobre este novo objeto de conhecimento com o qual se depara, até chegar à escrita ou texto final.

No entanto, a escola muitas vezes, acaba por desconsiderar o papel da formação do significado, introduz metodologias mecanicistas que impedem a criança de usar seus processos cognitivos na aquisição da escrita, isto é, impedem-na de utilizar seus próprios erros na elaboração de conflitos cognitivos, que poderiam levar à construção de hipóteses, regularizações e descobertas. Impedem-na também, de construir a língua escrita usando a experiência de mundo, sua experiência com a língua oral e suas assistemáticas, mas fundamentais experiências com a escrita antes de ela vir para a escola. Segundo Vygotsky (1989:119):

> *Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal.*

Vygotsky entende que aprendizagem da escrita é um processo complexo, porque está associado ao fato da escrita ser um sistema extremamente sofisticado de representação da realidade. Assinala, também, que, ao contrário do que se possa imaginar, é um aprendizado que se inicia para a criança não quando ela começa a fazer os primeiros rabiscos na escola, mas sim na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil.

Pois, ao internalizar as experiências fornecidas pela cultura, a criança reconstrói individualmente os modos de ação realizados externamente e aprende a organizar os próprios

unesp

processos mentais. Deixa, portanto, de se basear em signos externos e começa a se apoiar em recursos internalizados (imagens, representações mentais, conceitos, etc.).

Como o aprendizado da escrita envolve a elaboração de todo um sistema de representação simbólica da realidade, Vygotsky identifica, ainda, uma espécie de continuidade entre as diversas atividades simbólicas como gestos, os desenhos, o brinquedo, que servirão de base para o deslocamento da criança do desenhar coisas para desenhar a fala. Em realidade, para ele, o principal no ensino da escrita é preparar e organizar adequadamente esse caminho natural a ser percorrido pela criança.

Apesar da importância que tem para o indivíduo a escrita, conhece-se relativamente mais a respeito da produção da fala do que a respeito da produção da escrita. Isto talvez ocorra em parte, porque quase todas as pessoas gastam mais tempo falando do que escrevendo. É, portanto, de maior utilidade prática entender os processos subjacentes à fala, do que aqueles envolvidos na escrita. Entretanto, esta é claramente uma habilidade importante na sociedade ocidental contemporânea.

A escrita e a fala são formas de produção da linguagem que expressam o conhecimento que se tem sobre as pessoas, seres e acontecimentos do meio ambiente. Elas assemelham-se na medida em que a mesma base de conhecimento e as mesmas habilidades de planejamento podem ser utilizadas em ambas as formas de produção da linguagem, entretanto, como assinala Pino (1994:101):

> *... apesar das relações que unem a escrita à fala, aquela surgiu na seqüência da expressão gráfica dos homens e não como mera transposição da fala. Trata-se de dois sistemas sígnicos não totalmente similares, em que os 'significados' são comuns mas a natureza dos 'significantes' e a estrutura do contexto em que ocorrem são diferentes.*

Embora haja uma relação intrínseca entre a fala e a escrita, a identidade entre elas não é perfeita em suas formas de realização e a inter-relação som/grafia adquire uma certa dimensão quando se ignora a finalidade da escrita, ou seja, independente do motivo utilizado para escrever, a sua finalidade maior sempre será possibilitar uma leitura. E a leitura é a compreensão da escrita e implica identificar os símbolos escritos, transformando-os em fala. A escrita e a fala compartilham de processos comuns, mas possuem léxicos distintos, os quais contêm informações sobre a forma falada e escrita das palavras, o que quase sempre é ignorado pela escola

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Ferreiro (1992:22), ao abordar a questão da língua escrita como objeto da aprendizagem, assinala que a escola, como instituição, transformou a escrita de um objeto social em objeto exclusivamente escolar, com isso ocultou suas funções extra-escolares. Além disso, impinge ao alfabetizando uma atitude de respeito cego diante desse objeto, e chega ao extremo de exigir que:

> *... o aluno pronuncie como está escrito, invertendo assim as relações fundamentais entre a fala e a escrita: não são as letras que 'se pronunciam' de certa maneira; são as palavras que 'se grafam' de certo modo. Exige-se do aluno, desde o início, um respeito cego para com o que um texto 'diz' exatamente, independente do que 'queria dizer'; o respeito pela forma se impõe diante de qualquer intenção de interpretar o conteúdo...*

Entretanto, como assinala a própria Ferreiro (1987), a língua escrita não é uma mera representação gráfica das unidades sonoras, mas uma representação da linguagem e, como tal, deve ser adquirida e desenvolvida, para que possa ser valiosa ao indivíduo, como um modo de ser e estar no mundo.

Portanto, o verdadeiro processo de alfabetização implica que o alfabetizando desenvolva a habilidade de *codificar* a língua oral em língua escrita - *escrever* - e de *decodificar* a língua escrita em língua oral - *ler* - com pleno entendimento do significado da mesma. Este entendimento, para Tolchinsky (1990), é importante, pois dessa forma a escrita passa a ser concebida como um instrumento que os indivíduos podem utilizar para poder criar, desenvolver formas superiores de pensamento e resolver questões práticas do cotidiano.

Alguns aspectos presentes no ensino da Língua Portuguesa evidenciam que a escrita não é um espelho da fala, e para os quais o professor alfabetizador deve dedicar especial atenção. São eles:

Pode-se ler o que está escrito de diferentes formas.

- A relação entre letras e os sons da fala depende da maneira de ver e sentir própria de cada indivíduo, ou seja, é *idiossincrática*;
- Alguns sons da fala podem ser representados por uma ou mais letras ou somente por uma sílaba já constituída;
- Existem letras que não têm som, como por exemplo *h* → *hospital*;

unesp

- Um mesmo segmento fonético pode ser representado por diferentes letras, por exemplo: *K* → *cadeira, quiabo*;

- Há situações em que diferentes letras, em certos contextos, representam o mesmo som, como por exemplo, *s/z, x/ch, k/c*, etc.

Os sinais diacríticos (acentos graves, agudos, circunflexos, trema, til; pontos finais, interrogação, exclamação, aspas, reticências, e outros) fazem com que as letras ou o conjunto delas tenham uma expressão sonora diferenciada, podem modificar a entonação da língua oral..

E mais, existem símbolos e palavras cuja relação é apenas semântica, como é o caso dos números. Há, também, outras formas de representação gráfica do sistema de escrita como: desenhos, logotipos, marcas, placas e ideogramas. Como assinala Cagliari (1989:96-104):

> *... esse tipo de escrita se baseia só no significado e não no significante dos signos lingüísticos, ou até mesmo em fatos que não precisam estar diretamente relacionados com o fenômeno lingüístico propriamente dito. Nesse momento a escrita sai da expressão lingüística, referindo-se a um pensamento não necessariamente de natureza lingüística (...) Na verdade, esse sistema não possui uma única forma e nem é completamente alfabético.*

No entanto, para a neuropsicologia cognitiva a escrita assemelha-se à fala no fato de que em ambas parece haver um número de diferentes processos (elaborações), envolvendo as formas superiores de pensamento que ocorrem um após o outro, seguindo uma seqüência lógica e de acordo com Hayes e Flower[18], para a construção de um texto escrito, os principais são:

- *Planejamento*: que envolve a geração de idéias que irão satisfazer a meta da escrita e o arranjo delas em uma estrutura coerente;

- A *geração de frases*: que transforma os resultados do planejamento nas frases reais. Escritores experimentados normalmente criam partes de frases maiores do que os escritores menos experientes;

- A *revisão*: identifica deficiências no que foi escrito. Os escritores experientes tendem a preocupar-se com a coerência do texto quando revisam, ao passo que

[18] **HAYES e FLOWER** apud **EYSENCK M. & MARK T. KEANE**, 1994:307

unesp

os escritores inexperientes voltam-se mais sobre as frases e palavras individuais.

Entendendo como ocorrem esses processos-chaves pelos quais obrigatoriamente o escritor, mesmo que inconscientemente tem de transitar, torna-se mais fácil de compreender como a produção de texto é um processo de criação não muito fácil e de muito valor para o indivíduo que escreve.

Por isso é importante afirmar que o professor, ao trabalhar o desenvolvimento da capacidade de expressão de seu aluno, precisa dar oportunidade para que ele deixe fluir suas experiências, o contexto onde vive, seus valores, a representação que faz da realidade. Esse processo criativo possibilita um desbloqueio do pensamento e traz à tona a individualidade e a identidade social.

Daí por que o trato mecânico, na escola, da língua escrita, no que diz respeito ao funcionamento do *processo de representação* de *fonemas* em *grafemas* (escrever) e de *grafemas* em *fonemas* (ler), impede a elaboração e conseqüente produção do significado por intermédio do código escrito. E a ênfase na aprendizagem de que as letras representam sons, a partir da compreensão da relação que os outros sinais gráficos (letras) e os sons mantêm entre si, determinando a aprendizagem do código escrito, tem produzido apenas decifradores de textos escritos e alfabetizados incapazes de produzir significado em linguagem escrita. Para Cagliari (1989:184):

> *A escola, apesar de desconhecer as questões mais importantes e básicas relativas à escrita, faz com que tudo gire em torno desta. Assim, o aluno deve aprender o que é escrever, como funcionam os diversos sistemas de escrita que usamos ou o que é ortografia, sem receber a devida explicação, ou, às vezes, recebendo explicações completamente errôneas.*

Ainda, nos dias de hoje, algumas escolas/professores alfabetizadores, acreditando na hipótese de que a alfabetização é apenas um ato mecânico, que pressupõe escrever *corretamente*, com uma *letra bonita*, de modo geral, desenvolvem práticas que enfatizam a coordenação motora, discriminação visual e auditiva, reafirmando uma concepção de que a escrita é, simplesmente, um código de transcrição, que converte as unidades sonoras em unidades gráficas, abrindo mão daquilo que realmente é importante à compreensão de *por que* e *para que* escrever, quer dizer, atribuição de uma objetividade ao ato da escrita.

Esse tipo de prática pedagógica considera o aluno um receptor passivo e acrítico, um *alfabetizando* que não consegue/não sabe construir o significado daquilo que lê, assim

unesp

como encontra dificuldades em atribuir significados aos textos escritos que produz. É voltada, apenas, para o ensino-aprendizagem de aspectos gráficos e sonoros da palavra, privilegiando e dissociando o *significante* (grafia) do *significado*, e, por conseqüência, acabando com o signo lingüístico, ignorando que a língua escrita é uma produção histórica e social, atribuindo uma valorização à técnica e à mecanização em detrimento da compreensão, ou seja , escreve- se por que se tem que escrever, lê-se por que se tem que ler. Além do que, apesar da produção poder manifestar-se através de várias linguagens, observa-se que a escola prioriza o trabalho com a produção escrita, em detrimento da produção oral. Por outro lado, a escola não tem dado a atenção devida às distinções entre a expressão oral e a expressão escrita da língua.

Essa situação tem a ver com a predominância de um trabalho com a expressão escrita, apoiado na idéia de que a forma escrita é o melhor e o mais correto padrão de linguagem. Exige-se que o aluno fale de acordo com esse padrão, conseqüentemente, retraindo sua originalidade e espontaneidade de expressão, características de sua fala - um produto do ambiente sócio-cultural e lingüístico em que ele vive. Ignora-se a oralidade da criança e passa-se a exigir que ela reproduza o que a escola considera importante: o dialeto culto e determinados valores pela escola veiculados. E, a partir de um modelo culto, essa escola utiliza a linguagem oral apenas como intermediadora da aprendizagem.

Dependendo do meio sócio-econômico-cultural em que vivem as crianças podem falar um dialeto diferente do empregado pela escola. Neste caso, elas terão maiores dificuldades, principalmente no que tange a realização da escrita ortográfica. Essas dificuldades encontram explicação na hipótese da existência de um "déficit lingüístico" decorrente de uma certa "deficiência cultural".

Com a intenção de superar essa hipótese, a Sociolingüística vem defendendo a tese de que todos os dialetos têm igual valor e são sistemas lingüísticos estruturados que em nada diminuem a capacidade de aprendizagem conceitual e do desenvolvimento do pensamento lógico das crianças. No entanto como é possível perceber em Franchi (1987:51):

> *O problema não está em que as crianças venham a dominar um outro dialeto (não próximo do seu); nem tem sentido opor ao dialeto culto afirmações tão preconceituosas como as que se referem ao dialeto dito 'vulgar' ou 'caipira', isto é alegar que o dialeto culto é 'menos' comunicativo, numa inversão ingênua da teoria do 'bom uso' e do 'mau uso'. O problema está em levar as crianças a dominar esse dialeto culto padrão sem que necessariamente o tomem como excluindo o seu próprio dialeto; sem que assumam, contra si próprias, os preconceitos sociais que o privilegiam.*

unesp

Por isso é que se torna um grande equívoco a idéia de submeter a língua oral à escrita, assim como de assumir esta última como referencial para correção, toda aquela expressão que não atender as "normas" do dialeto padrão deve ser sumariamente reprovada. Tal atitude coloca a língua escrita dentro de um sistema independente e fechado, não permitindo parceria entre o modo próprio, coletivo, diverso que sobrevive com o apoio de convenções sociais, as quais aceitam e dão especificidade ao uso da língua e, em especial, em sua oralidade.

No entanto, a escola cuida dessa questão como se fosse um problema gramatical, atribuindo à mesma as expressões *certo* ou *errado*. Para ela não existe o *diferente*, mesmo que esse seja predominante em nossa cultura, em virtude da origem dos vários imigrantes e raças que formam a população de nosso País, assim como as diferentes regiões interferiram diretamente no desenvolvimento das várias formas de linguagem .

Portanto, o fazer pedagógico dos professores das turmas de primeira série do Ensino Fundamental (alfabetizadores) necessita estar fundamentado no entendimento de que a aquisição da escrita por parte de seu aluno envolve tanto a busca do sentido como a compreensão da sua função quanto à sistematização de aspectos lingüísticos, dentro de situações reais de comunicação e interação. A criança precisa entender os usos e as funções da escrita, a fim de apropriar-se dela de maneira significativa em seu dia a dia.

Essas considerações comprovam que é imprescindível uma reflexão e um aprofundamento da capacidade da análise das manifestações da criança por parte do professor no que se refere à aquisição da escrita. Isto levará ao entendimento de que esta conduz o aluno para o mundo do abstrato, que a língua escrita é um fenômeno de natureza complexa, e que o sucesso em aprender a ler e escrever depende da integração entre o nível intuitivo - capacidade de usar apropriadamente a língua escrita como instrumento de comunicação e o nível consciente - capacidade de compreender como as unidades de som estão representadas na escrita.

Por conseguinte, torna-se fácil compreender que a aprendizagem da leitura e da escrita, por parte do alfabetizando acontece através das atividades que ele realiza com seu mundo e, principalmente, no contato com materiais gráficos como rótulos (de alimentos ou remédios), revistas, folhetos de propaganda, jornais e outros, além do convívio com pessoas que lêem e escrevem.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Segundo Piaget, o sujeito, ao agir sobre o objeto, aplica à situação todo o acervo de conhecimentos que elaborou para dele se apoderar, transformando-o, como também a si mesmo. Se os instrumentos assimiladores de que dispõe no momento são insuficientes diante do problema que a situação impõe, o sujeito passa a realizar ajustes e arranjos naqueles instrumentos ou constrói outros que lhe permitirão transformar o objeto.

A ação de apropriar-se do objeto, para torná-lo seu, e todas as manobras que o sujeito faz para tanto, são provocadoras de formas mais complexas e elaboradas de relacionar-se com o meio e dele retirar conhecimento. Pelo processo de auto-regulação, o sujeito modifica seus esquemas assimiladores, buscando um novo equilíbrio (acomodação). Processo responsável pela construção das estruturas cognitivas; formas básicas de agir sobre o objeto, que se vão complexificando a cada momento evolutivo e integrando-se uma as outras. Estes caracterizam-se em estágios denominados por Piaget de sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreto e operatório-formal. E como ele mesmo afirma (1978), cada um deles apresenta elaborações mentais típicas que caracteriza uma forma singular de entender o mundo.

Isso significa que essa forma de agir e reagir diante da construção do objeto cultural - a escrita - representa que a criança vai formulando determinadas hipóteses sobre ele, numa seqüência previsível (afirmação de vários teóricos, estudiosos das questões referentes à alfabetização ou aprendizagem da leitura e da escrita).

Estas hipóteses sustentam certas condutas apresentadas regularmente pelas crianças, evolvendo um trabalho ativo de construção; possibilitando que as mesmas passem por estágios de erros construtivos, o que implica na necessidade de detectar os momentos cruciais nos quais a criança é sensível à determinada perturbação, favorecendo uma nova reconstrução cognitiva, num "continuum" crescente de níveis de complexidade da compreensão e, como assinala Ferreiro (1992:86):

> *O passo seguinte consiste (...) tratar de entender o que se deixou de lado e que sabe que está no objeto, (...) e muito sabiamente as crianças tratam de entender os princípios fundamentais do sistema alfabético e, depois, tratam de entender o que não é alfabético dentro do sistema alfabético.*

Essa atitude representa que a questão dos pré-requisitos aparece dentro dessa perspectiva teórica através das noções, representações, conceitos, relações e operações, que a ela se apresentam e com os quais irá construir seu próprio conhecimento.

unesp

Para tanto, as situações que antecedem ou conduzem às futuras aquisições de conhecimento por parte da criança só irão ocorrer na escola, se nela o aluno tiver a oportunidade de explorar ativamente objetos, materiais portadores de escrita, ter acesso à leitura em voz alta dos diferentes textos neles contidos, puder escrever com diversos propósitos, sem o receio de, se por uma eventualidade errar, sofrer alguma sanção posterior.

Assim como sentir-se capaz de utilizar a escrita funcionalmente, tendo confiança e liberdade para fazer perguntas de qualquer natureza, sabendo que irá obter uma resposta. Deste modo será incentivada à autoconfiança na capacidade lingüística e criativa em suas diversas formas, o que promoverá o crescimento e desenvolvimento total e pessoal do educando.

É previsível que, no início da aprendizagem, durante as tentativas de produção de seus textos, a criança utilize linhas retas, curvas, bolinhas ou outros sinais, que ela atribui um sentido, e que representam a idéia que tem da língua escrita. Nessa fase ela é capaz de explicar o sentido do que fez, quando diz o que escreveu, tornando-se a própria tradutora enquanto sua escrita se apresenta por formas não convencionais e busca a forma *correta* de escrever.

Por essa razão, o professor ao assumir uma turma de primeira série do Ensino Fundamental não pode/não deve ser considerado como um simples organizador de atividades. Ele é muito mais que isso e, como já detém o domínio da leitura e da escrita, sua ação deve pautar-se na idéia de sempre incentivar no aluno tentativas de ler e escrever.

Isso significa que além de dominar os conteúdos a serem desenvolvidos, ter conceitos definidos que orientem sua prática, incluindo aspectos psicológicos, sociológicos e didáticos referentes à alfabetização, o professor deve tornar a sala de aula um ambiente provocativo, em que predomine situações contextualizadas e que ele possa mostrar, enfatizar, explicitar, orientar, questionar.

Estes aspectos merecem atenção, cuidados especiais, devendo ser incluídos em questões mais amplas, tais como temas científicos e, principalmente, concepções de mundo educação, ensino e aprendizagem que possibilitem uma compreensão do cotidiano da sala de aula.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

5.3 Os Educadores e suas Percepções sobre a Leitura

O documento das Alternativas Curriculares referente à proposta de Língua Portuguesa (1992:38) revela preocupação em alterar determinadas concepções de leitura que marcaram o ensino desenvolvido até o ano de 1992, no Município de Campo Grande e apresenta seu pressuposto, afirmando que a leitura não é apenas a decifração da escrita, a decodificação do código lingüístico ou o somatório de significados individuais de letras, palavras, etc. Assegura que : *Ler é ampliar o conhecimento de mundo, ler é partilhar, é recriar novos referenciais de vida, ler é um modo não só de conhecer mas também de inserir-se na cultura, ler é libertar-se...* Ainda recorre a Aguiar[19], para deixar mais claro que:

> *Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhação, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra prevista.*

Na Tabela 13 pode-se observar as diferentes projeções feitas pelos professores em relação a palavra *Leitura*, que também faz parte da **primeira variável temática** - *Alfabetização: princípios teóricos e metodológicos.*

Tabela 13 - Palavras Induzidas da Expressão Leitura.

Expressão Indutora	*Palavra Induzida*	*Freqüência de ocorrência*
Leitura	• Conhecer o mundo, Conhecimento, Meio de comunicação, Aprendizagem, Base de tudo, Estar alfabetizado.	80
	• Visual, Dinâmica, Pausada, Inseparável da escrita, Compreensiva, Cotidiana, Essencial, Individual, Oralidade, Consciência	53
	• Gosto, Prazer, Interesse, Realização	20
	• Boa, Regular, Fraca	07
	• Uma incógnita, Difícil, Atenção do aluno	09
	• Ansiedade do professor	01
	• Encaixe de palavras	01
	• Objetivo	02
Total		173

Fonte: Ordenação dos dados coletados de acordo com a pesquisa de campo realizada no ano de 1996.

Analisando-se o significado de *Leitura* representado em algumas respostas dadas pelos educadores que participaram deste trabalho, encontra-se a visão do princípio didático elaborado e adotado pela SEMED, expressa nas percepções de que leitura está relacionada a: *Conhecer o mundo, Conhecimento, Compreensão, Interesse, Realização.*

---

[19] **AGUIAR**, Vera T. apud **ZIBERMAN** Regina, 1986:59

unesp

Entretanto, observa-se que para muitos professores da REME e da SEMED a leitura apresenta características específicas, diferente das destes profissionais e, parece que têm origem no tipo de formação desse educador, em concepções arraigadas do ensino tradicional. Trazem à tona o estabelecimento do vínculo entre leitura e palavras como: *Visual, Dinâmica, Pausada, Inseparável da escrita, Cotidiana, Oralidade, Encaixe de palavras, Uma incógnita, Meio de comunicação, Aprendizagem, Base de tudo, Estar alfabetizado, Difícil.*

Outros professores parece preocuparem-se simplesmente com a mensuração, quando então estabelecem relação com expressões avaliativas: *Boa, Regular, Fraca.* De certa forma, tal fato determina, em parte, as práticas desenvolvidas em sala de aula, podendo-se, inclusive dizer, que a explicação para o baixo desempenho em relação a leitura, por parte de alguns alunos, em muitos dos casos advém dessas representações.

Essa inferência não ignora que a formação das idéias no ser humano é produto de um processo de relações ativas dentro de um contexto circunstanciado e como assinala Luckesi et alii (1992:87): *Tomando as idéias como resultantes das relações do ser humano com seu momento histórico e com o seu ambiente, torna-se inviável querer imprimir impositivamente qualquer idéia em qualquer tempo e em qualquer lugar, pois elas não ganharão vigência.*

Em outras palavras, o entendimento oriundo das vivências das pessoas, às vezes válido, às vezes sem qualquer fundamento ou justificativa, parece estar repleto de dogmas e percepções imediatistas. No caso, as representações estão impregnadas do pensamento educacional tradicional, caracterizadas pela não criticidade dos próprios conhecimentos e pelo aspecto de difusão e de dipersividade que atribui, e pela não percepção da constituição histórico-social do ser humano e das idéias.

As projeções realizadas pelos professores leva a refletir sobre o *significado* do que é *ler*. Uma situação que não diz respeito somente à apreensão da realidade através da leitura do que está escrito. Num sentido abrangente, a leitura corresponde a um processo de apreensão da realidade, a qual se desvela ao leitor pelas mais diversas linguagens, não só pela escrita. Ler um texto é um processo ativo, dinâmico que implica não só em apreender o seu significado, mas também colocar neste texto a experiência de vida, a percepção de mundo como leitor.

unesp

No entanto, o que se observa na maioria das salas de aula das séries iniciais do Ensino Fundamental é que os professores não procuram promover as atividades de leitura com esse objetivo. Apesar de ser sua função primeira, nessa fase da escolarização, ensinar a ler e escrever, ele, simplesmente, privilegia a leitura do escrito, esquecendo ou desconsiderando a *leitura do mundo* que a criança já está habituada a fazer e traz consigo para a escola. Esta expressão, segundo Cagliari (1989:150) ... *é obviamente uma metáfora, mas nem por isso deixa de ser algo tão importante para cada um quanto a própria filosofia de vida.*

Sabe-se que, ao entrar na escola, a criança, independentemente da classe social e de ter ou não domínio da palavra escrita, já tem condições de falar sobre suas experiências de vida e do mundo que a rodeia. Isso nada mais é do que uma leitura da realidade que ela faz e continuará fazendo em seu dia a dia, apesar do tipo de atividades que têm sido desenvolvidas em aula e da escola. Nóvoa (1995:82) enfatiza que:

> *Se o professor quiser familiarizar-se com este tipo de saber tem de lhe prestar atenção, ser curioso, ouvi-lo, surpreender-se, e actuar como uma espécie de detective que procura as razões que levam as crianças a dizer certas coisas. (...) buscando entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular seu conhecimento-na-ação com o saber escolar Este tipo de conhecimento é uma forma de reflexão-na-ação que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno,...*

Portanto, considerando a importância desta estratégia de ensino, baseada no saber escolar, cabe ao professor, independentemente do número de alunos que tem em sala de aula, propiciar oportunidades estimuladoras para essa leitura de mundo, que fará com que a criança estabeleça um diálogo, utilizando diferentes formas de expressão, com a realidade na qual está inserida, enriquecendo a compreensão da mesma, promovendo uma ação autônoma e crítica.

Nessa mesma linha de pensamento e enfatizando a importância do papel do professor na prática da leitura, o documento das Alternativas Curriculares (1992:40) esclarece: *Queiramos ou não, o professor é o grande motivador e incentivador de seu alunos. É ele quem vai contagiar, entusiasmar ou não sua classe para a prática da leitura. É ele quem dá energia, desafia, sugere, alerta, estimula e direciona seus alunos para este hábito tão importante.*

Além da leitura da realidade concreta, o professor deve, também, facilitar à criança o ingresso no mundo do escrito, uma vez que, por intermédio da leitura do escrito, a criança pode reconhecer não só a leitura do real, que ela já vem realizando, mas também é

unesp

uma oportunidade de acesso a outras visões de mundo, com as quais poderá dialogar, enriquecendo, modificando, questionando o texto do *outro* e/ou *sua própria realidade*.

Isso implica no oferecimento de situações de ensino/aprendizagem voltadas para a produção e interpretação dos mais variados tipos de textos, como por exemplo: narrativos, descritivos, dissertativos, poéticos, ficção, propaganda, entre outros, pois cada um tem a sua especificidade (organização das idéias, estruturação do discurso, da coerência, de coesão e de argumentação); objetivos próprios e a compreensão de que se escreve para alguém ler.

Esse processo gradual e lento de aquisição da leitura do escrito não se deve restringir simplesmente a uma mera decodificação dos signos lingüísticos, mas, sim, abranger o processo dinâmico de compreensão que envolve ativação de esquemas conceptuais relacionados com a cadeia de situações elencadas no texto. Além disso, o leitor deve inferir dados não explicitados na seqüência linear, informações vindas de sua própria experiência de mundo; deve conjeturar sobre acepções que o escritor possa ter conferido aos signos; predições sobre dados posteriores no texto, confirmando-os e desconfirmando-os, como muito bem assinala Smith (1989:214-15) quando afirma:

> *A leitura - como a escrita e todas as outras formas de pensamento - jamais pode ser separada das finalidades, conhecimento anterior e emoções da pessoa engajada na atividade, nem da natureza do texto que está sendo lido. (...) As expectativas globais e focais e intenções formam uma especificação pessoal que os leitores e escritores desenvolvem e modificam à medida que progridem no texto. A influência da leitura depende tanto das características do texto e do leitor quanto da capacidade de leitura.*

O aluno/aprendiz de leitor deve ser levado a perceber que o escrito diz coisas, que ler é saber o que diz e escrever, poder dizê-lo. Por este motivo o professor das turmas de primeira série do Ensino Fundamental precisa oportunizar atividades de leitura e de escrita independentemente do aluno ter ou não desenvolvido competências para tal . Ou seja, o professor deve Ter, em sua proposta pedagógica, a concepção de interdependência entre a leitura e a escrita de forma a que o educando tenha condições de se transformar em um sujeito leitor para que possa também assumir o papel de incentivador da prática de leitura na sala de aula, do mesmo modo que, para promover a prática da escrita, ele, educando, deve transformar-se num sujeito escritor.

Essa prática precisa estar ancorada na idéia de que as experiências anteriores dos educandos são de extrema importância para que o professor possa entender melhor os processos, os sucessos e as dificuldades de cada aluno e delinear as competências deste aluno.

unesp

Uma vez que os conhecimentos próprios do significado da leitura são imprescindíveis e devem sempre ser aproveitados com a intenção de aprimorá-los cada vez mais, tornando-os mais úteis para os usos da leitura e da escrita, na escola. Servindo, também, para que o professor possa escolher os processos mais eficazes, organizar a seqüência de atividades a ser operacionalizada em sala de aula e analisar a pertinência de seu próprio trabalho.

Aprender a ler e a escrever não significa apenas dominar a mecânica da leitura e da escrita, por isso o processo de ensino não deve ser organizado somente tendo como objetivo a aquisição da habilidade de decodificar a língua escrita em língua oral (ler) e codificar a língua oral em língua escrita (escrever). Ao estimular, simplesmente, o domínio das formas gráficas a escola revela sua incompetência para resolver a problemática do analfabetismo e a sua parcela de responsabilidade na formação do grande número de analfabetos funcionais, representado, principalmente, por aquelas crianças que, mesmo alfabetizadas, possuem sérias dificuldades para ler e compreender textos escritos e mostram grandes limitações para elaborar seu próprio texto.

À medida que a criança adquire compreensão e fluência no ato de decodificação, cresce a sua possibilidade de interação com textos mais extensos e complexos. Dessa forma, ela não só vai dominando e, por conseqüência, manipulando com maior desembaraço o código escrito, como, também, vai refinando e acurando sua forma de expressão, desde que mantenha um contato sistemático com textos escritos com diferentes visões da realidade, assim como de outros contextos sociais.

5.4 Os caminhos da Leitura, na perspectiva Psicolingüística

O interesse da Psicolingüística está voltado para os processos mentais do indivíduo, relacionados com a produção da linguagem. Ela estuda como ocorre a relação entre pensamento e linguagem e assinala a importância dos processos interacionais entre leitor e texto, na construção e no uso da linguagem. Para isso, analisa o comportamento humano envolvido no uso dessa linguagem, o que comprova que a criança tem condições de reconstruir o significado de textos escritos logo no início de seu processo sistemático de aquisição da leitura e da escrita.

O processo de aquisição da linguagem pelas crianças é uma de suas preocupações, uma vez que em sua perspectiva, aprender a falar, se constitui num processo mental e físico

unesp

muito mais complexo e difícil do que simplesmente escrever ou mesmo aprender "gírias", modismos passageiros, muito comuns em nossa cultura, nos dias de hoje.

Com base em estudos, a partir da década de 70, a Psicolingüística propôs uma nova concepção do ato de ler e escrever, assim como uma nova idéia de leitor e escritor.

Tornou-se evidente que saber ler é muito importante na sociedade contemporânea e os adultos que não conseguem desenvolver de maneira efetiva as habilidades de leitura encontram-se em grande desvantagem. As crianças pequenas, em geral, possuem uma boa compreensão da linguagem falada, e, desde muito cedo, antes mesmo de *saber ler* no sentido convencional do termo, são capazes de chegar ao significado de um texto a partir de seus conhecimentos prévios, da imagem que acompanha a escrita e das características do escritor do texto. Isto significa que a leitura, para ser compreendida, exige a presença de fatores perceptivos, cognitivos, sociais e lingüísticos (conhecimento da língua e da gramática).

Smith, 1989, assegura que para ler são necessários dois tipos de informação, a visual, dada pelo texto e a não-visual, dada pelo leitor, que enquanto lê coloca em jogo a sua competência lingüística, os seus conhecimentos prévios sobre o mundo, em geral e sobre o tema tratado, em particular.

Qualquer criança que tenha uma boa visão e um bom entendimento da linguagem falada no seu contexto familiar e social possui todas as condições para aprender a ler, pois como outras atividades realizadas por ela (criança) antes mesmo de ingressar na escola, o ato de ler exige a capacidade de correr riscos de aceitar o próprio erro, a construção de formas de autocontrole que possibilitam a retificação do erro.

Entretanto, cabe ressaltar que o ato de ler, assim como representa uma atividade aparentemente simples e fácil para a maioria dos adultos, pode tornar-se extremamente difícil para a criança, quando ingressa na escola, caso venha a ocorrer o surgimento de conflitos pessoais, sociais ou culturais, os quais podem interferir seriamente na motivação de uma criança, ou em sua capacidade para aprender a ler. Assim, como também, é possível que algo de errado, no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, venha a promover o desenvolvimento de certos hábitos de leitura que fazem com que a sua compreensão se torne, algumas vezes, quase impossível.

Essa perspectiva considera a leitura como uma atividade de construção e de criação que possui quatro características fundamentais, mas distintas, quais sejam:

unesp

a) *Natureza objetiva* - as pessoas sempre lêem por uma razão e a compreensão desta leitura só se manifesta através da intenção do próprio leitor;

b) *Natureza Seletiva* - o leitor só presta atenção àquilo que vai ao encontro de seus objetivos;

c) *Natureza Antecipatória* - raramente o leitor se surpreende com aquilo que lê, uma vez que seus objetivos definem a sua expectativa;

d) *Baseada na compreensão* - a despeito de haver uma possibilidade de ambigüidade, o ato (se não o conteúdo) dificilmente deixa o leitor confuso. A compreensão não é uma conseqüência da leitura, mas sim a sua base.

Acompanhando essa linha de pensamento, torna-se evidente que não é possível considerar a leitura como sendo uma atividade especial, mas sim um procedimento que envolve aspectos mais amplos do pensamento e comportamento humano, sua compreensão não pode ser adquirida sem levar em conta a natureza da linguagem e as várias características de operação do cérebro que, com suas finalidades, expectativas e conhecimento anterior, deve controlar os olhos no momento da leitura.

Alguns dos processos envolvidos na leitura dizem respeito à identificação e à atribuição de significado às palavras, outros processos operam ao nível da frase ou da sentença e ainda outros tratam da organização global ou da estrutura temática de toda uma história, ou livro. Há, portanto, consideráveis benefícios de ordem prática que podem ser obtidos ao descobrir-se o suficiente sobre os processos envolvidos na leitura, para que seja possível identificar e classificar os problemas que originam nos alunos dificuldades em ler, ou fazem com que se tornem leitores fracos, incapazes de atribuir sentido, sem satisfazer sua expectativa com a leitura que realiza, e obter prazer na leitura.

A criança aprende relacionando seu entendimento do *novo* que se lhe apresenta *àquele conhecimento* que já adquiriu, enquanto elabora ou modifica seu conhecimento anterior. Testa hipóteses e avalia o "feedback" que passa a ser relevante, quando diz se a hipótese é justificada ou não. Por exemplo, quando alguém diz: *"Sim, é um lindo desenho"*, ou *"Isto mesmo"*, ou aceita as afirmações feitas pela criança, não dando qualquer resposta manifesta, então a criança recebeu um "feedback" de que a hipótese funcionou, pelo menos naquele momento. Mas se alguém disser: *"Não, essa não é a figura do sol"*, ou mesmo algo áspero como: *"Procure novamente, preguiçoso!"*, a criança percebe que a sua hipótese é falha e o "feedback" é, então, negativo. Ela sabe que deve selecionar uma outra hipótese, a

unesp

qual precisa ser testada e que serão necessárias tantas testagens quantas forem necessárias para que ela possa estar segura de ter identificado as características ou as diferenças específicas e/ou peculiares daquela figura que está procurando. Isso significa que há uma estreita relação entre a compreensão e a aprendizagem.

Essa necessidade do entendimento do *porquê*, em qualquer situação de aprendizagem, reforça e assegura a tese de que a leitura não é (nem pode ser) uma atividade sem objetivo, abstrata, embora ainda seja trabalhada deste modo por muitos professores com seus alunos, nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Em verdade, quando alguém lê algo, lê com uma finalidade, a qual, certamente, resultará em alguma conseqüência benéfica ou não, sobre o mesmo. Smith (1989:198) ao enfocar o significado de ler, assinala que: ... *a leitura e sua rememorização sempre envolve 'emoções', bem como conhecimento e experiência. (...) nunca pode ser separada das finalidades dos leitores e de suas conseqüências sobre eles. (...) também não pode ser separada da escrita e do pensamento.*

O significado da *leitura*, em todos os seus aspectos, depende de tudo que está ocorrendo durante a mesma, não somente daquilo que está sendo lido, mas basicamente do *porquê* de um certo leitor estar lendo determinado texto. Se ele realiza a leitura para achar respostas à questões que coloca, ou para passar momentos agradáveis. A compreensão do texto advém da relevância e da especificação que o leitor faz do material lido. Ainda segundo Smith (1989:201):

> *Na verdade, qualquer esforço por parte de um leitor, para identificar palavras uma de cada vez, sem aproveitar a vantagem de sentido como um todo, indica um fracasso para a compreensão e está provavelmente fadado ao fracasso. Da mesma forma, qualquer esforço para identificar e talvez 'pronunciar' letras individuais tende a não levar a uma identificação eficiente das palavras.*

O senso comum pode sugerir que a compreensão da leitura é, simplesmente, uma questão de identificação de letras, para o conseqüente reconhecimento de palavras, a fim de que se possa chegar ao *significado* das sentenças. No entanto, atribuir *significado* não requer a identificação de palavras individuais, bem como a identificação destas não prescinde da identificação das letras. Isso representa que um texto impresso é apenas composto por contrastes visuais distintos, ou seja, alguns sinais impressos no papel, capazes de responder determinadas questões possíveis de serem formuladas pelos leitores e que em sua maioria já estão implícitas no mesmo. Portanto, a impressão nada mais é do que uma informação visual, dentro da qual o sujeito/leitor pode escolher particularidades específicas e formular conceitos próprios com base nas alternativas que julga serem as mais significativas.

unesp

Dependendo do tipo de interrogação do leitor é que, no texto impresso, cada componente irá chamar a sua atenção. As letras vão aparecer quando o leitor fizer uma determinada pergunta e encontrar informação relevante; o mesmo ocorrerá com as palavras que se irão sobressair, quando formular uma outra questão e utilizar a mesma informação visual, porém de um modo diferente; assim como encontrará significado na impressão, com base, na mesma informação visual, quando formular um outro tipo de questão novamente. Todas estas questões estão intimamente vinculadas ao tipo de expectativa do leitor em relação à leitura que realiza.

Portanto, se o professor quiser evitar o fracasso de seus alunos no período inicial da escolarização e as possíveis seqüelas em toda sua vida escolar e pessoal, em relação aos atos de ler e de escrever, deve propiciar aos mesmos todas as condições favoráveis à iniciação na leitura e na escrita. Nesse sentido, precisa refletir sobre e desenvolver um fazer pedagógico fundamentado no conhecimento e na conscientização de que as experiências culturais diversas de seus alunos são importantes e irão embasar um *saber ler* e *escrever* que ainda se encontra em *vias de construção*.

unesp

6 - Prática Pedagógica e Concepção Teórica: Princípios e Características

> *A ciência não é a descrição da correspondência ou da ausência de correspondência entre as teorias, o real e o saber, mas sim uma construção cuidadosa de nossa compreensão de mundo que é confrontada com o real. É pelas nossas construções teóricas (...) que interpretamos nossas experiências e que damos sentido ao que acontece no mundo.*
>
> *(Benson, 1989)*

A partir das projeções dos educadores da REME e da SEMED, sobre aspectos relacionados ao fazer pedagógico organizou-se um segundo agrupamento de expressões associativas, decomposto em tabelas, para fins de análise. Três destas expressões são discutidas no próximo capítulo. As expressões são apresentadas em tabelas separadas apenas com o intuito de aprofundar o estudo sobre as representações dos sujeitos colaboradores desta pesquisa. Esta ressalva é importante, pois, em algumas situações, uma mesma projeção está relacionada a mais de uma expressão indutora. O quadro completo deste reagrupamento é apresentado a seguir:

unesp

Quadro 2 - Segunda Variável Temática - Prática Pedagógica e Concepção Teórica: Princípios e Características.

Expressão Indutora	*Palavra Induzida*
Teoria	• Conhecimento, Ensino, Base do saber, Importante • Ligada à prática, Embasamento da prática, Coerente, Métodos, Idéia, Rígida, Construtivista, Lógica • Várias, Vago, Desnecessária • Materiais didáticos, Atividades pedagógicas, Não corresponde a prática
Construtivismo	• Método, Técnica, Proposta, Meta, Teoria com um lado bom e outro falho, Tem que saber trabalhar, Piaget, Emilia Ferreiro. • Liberdade, Desenvolvimento, Interessante, Construir, Aprender fazendo, Respeito ao conhecimento, Criatividade, Construção do saber. • Confuso, Não gosto, Complexo, Tenho pouco conhecimento. • Moda, Utopia, Ideal, Empirismo, Cartazes, Letras
Vygotsky	• Conheço pouco, Não conheço, Não lembro, Já ouvi falar, Histórico. • Grande educador, Ótimo, Esclarecedor, Grande pensador, Bom, Gosto, Escritor. • Construtivismo, Proposta pedagógica, Conflitos, Renovador. • Interação com o mundo, Acompanha Piaget e Emilia Ferreiro, Avançou nas pesquisas de Piaget
Piaget	• Grande pensador, Educador, Ótimo, Inteligente, Conhecimento, Bom, Experiência, Escritor, Importante. • Gosto do método, Teorias boas, Proposta pedagógica. • Conheço pouco, Precisa ser estudado, Não lembro • Construtivismo, Pai do construtivismo. • Fases do desenvolvimento
Emilia Ferreiro	• Gosto, Trabalho ótimo, Muito boa, Grande teórica, Grande pesquisadora, Inteligente, Vitoriosa, Importante, Educadora, Idealista, Boa escritora. • Técnicas boas, Propostas boas, Dá apoio, Ajuda, Conhecimento. • Construtivismo • Não lembro muita coisa, Não conheço • Teoria boa mas prática difícil, Complexa
Prática Pedagógica	• Desenvolvimento do trabalho, Experiência, Dia a dia, Teoria acompanhada da prática, Materiais ou procedimentos pedagógicos, Essencial, Técnicas apropriadas. • Conhecimento • Deixa muito a desejar, Incoerente.
Professor Bem Sucedido	• Trabalha bem, Gosta do que faz, Competente, Tem conhecimento, Consciente, Comprometido, Realizado, Dedicado, Bom professor, Ensina bem, Mediador, Tem bom relacionamento, Aluno interessado, Amigo, feliz. • Alcança seus objetivos, Experiente, Alcança 50% de seus objetivos, Consegue maior índice de aprovação, Consegue índice zero de reprovação, Passa boa parte dos alunos, Tem apoio, Criativo, Vitória. • Não conheço nenhum • Salário digno • Dom, Vocação, Amor

Fonte: Ordenação dos dados coletados de acordo com a pesquisa de campo realizada no ano de 1996.

A segunda **variável temática** *Prática Pedagógica e Concepção Teórica: princípios e características*, tem como questão central o fazer pedagógico e a dialogicidade entre o cotidiano e as concepções teóricas dos educadores da REME e da SEMED e que determinou a formação do agrupamento de expressões indutoras interrelacionadas a princípios teórico-metodológicos, como: *Teoria, Construtivismo, Vygotsky, Piaget, Emilia Ferreiro, Prática Pedagógica e Professor Bem Sucedido.*

unesp

Estas expressões estão contempladas na proposta curricular implantada na Rede Municipal de Ensino (REME), de Campo Grande, no ano de 1992. A referida proposta teve como base o pressuposto que: ... *uma proposta pedagógica, para ser respeitável e exeqüível, deve estar isenta de modismos ideológicos, mas, fundamentada numa teoria estimuladora de procedimentos pedagógicos, que levem a reconstrução do conhecimento organizado pelo Homem ao longo de sua história.* Alternativas Curriculares (1992:4). Conforme está explicitado no mesmo documento (p.12), a elaboração destas Alternativas Curriculares deveu-se a intenção de delinear a concepção educacional da Rede Municipal de Ensino. Para tanto tinha por objetivos:

> *a) Discutir uma política educacional orientada para a qualidade do ensino, passando, antes, pela qualificação profissional;*
>
> *b) Provocar uma permanente reflexão da prática pedagógica escolar sob as três dimensões do exercício docente: o saber, o saber fazer, o saber ser;*
>
> *c) Instrumentalizar o professor para a organização da sua prática docente num processo construtivo de apropriação e reinvenção do conhecimento.*

Dessa forma o corpo técnico da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) pretendia evitar o desenvolvimento de atividades pedagógicas fragmentadas, desvinculadas das reais condições de vida da clientela atendida pela REME, ou artificiais: resultado de uma prática oriunda da condição de não saber em se encontram muitos educadores, a qual gera a necessidade da existência de um marco mais global que os ajude a articular as inovações metodológicas e temáticas, numa proposta abrangente, coerente, operacionalizável e sem modismos. E acreditava que, o marco global estabelecido em sua proposta, a SEMED encorajaria os educadores a implementarem suas práticas pedagógicas de modo a transformá-las em situações plenas de aprendizagem dos mais diferentes aspectos da vida e da vivência dos indivíduos ancoradas na reconstrução de conhecimentos elaborados e organizados historicamente pela humanidade.

Considerando a realidade constatada, a SEMED elabora e implanta uma proposta curricular justificando seu pressuposto e objetivos assim como a importância da criação de: *um projeto pedagógico voltado para uma visão própria de mundo, de sociedade e de homem*[20]. Define o paradigma construtivista e seus desdobramentos, bases conceituais e metodológicas como um marco curricular (referência conceitual, pressupostos teóricos), mais adequado par ser adotado na REME, pois acredita que o mesmo favorece a autonomia dos

[20] Id, ibid., 14

unesp

educandos, ajuda-os a tomar consciência de como a aprendizagem se realiza, pois, compreendendo seu próprio processo de aprendizagem, o aluno está mais apto a aprender.

Somando a esses aspectos, a proposta da SEMED propõe, ainda, uma prática pedagógica que comporte a disposição de: encarar dificuldades do dia a dia de sala de aula como desafios estimulantes à confiança na capacidade de todos em aprender e ensinar, assumir uma atitude reflexiva sobre a sua própria prática, buscando meios de aperfeiçoá-la. Coerentemente com essa postura, julga ser fundamental que o educador procure conhecer seus educandos, suas expectativas, sua cultura, as características e problemas de seu contexto, suas necessidades de aprendizagens. Para que o educando encontre, na sala de aula, um espaço aberto para a reconstrução, reinvenção de conhecimentos, mediante o estabelecimento de dúvidas, hipóteses, observações e confronto entre os saberes sistematizados e os saberes populares.

Isso significa que o projeto pedagógico implantado na REME de Campo Grande, no ano de 1992, está voltado para a perspectiva de um ensino construtivista, onde o professor é um facilitador, mediador e colaborador da aprendizagem, trabalha com um currículo organizado de forma flexível e dinâmica, com motivações essencialmente intrínsecas; procurando enfatizar os processos de descoberta e formação de conceitos. Em que a aprendizagem ocorre de forma dialética (construção e reconstrução do conhecimento) e a avaliação é voltada para o processo em si, considerando importante a auto- avaliação e a reflexão sobre o progresso individual de cada aluno. Por conseguinte, as atividades devem ser sobretudo auto-dirigidas pelos alunos, adquirindo um aspecto significativo que deve ser o ponto de partida para a verdadeira aprendizagem.

A consolidação dessa idéia é explicitada nas Alternativas Curriculares (1982:19):
... o nível pedagógico (...) terreno próprio dos educadores trata das metodologias, da didática. De um lado temos o desenvolvimento cognitivo, do outro, os objetos de conhecimentos (conteúdos). O pedagógico vai alinhavá-los, fará a interação entre a cultura e o modo de pensar do indivíduo.

Entretanto, ao se observar as expressões induzidas que aparecem nas ilustrações apresentadas no decorrer deste trabalho, verifica-se que, de modo geral, é nítido o pouco conhecimento por parte dos educadores da REME da perspectiva de ensino pretendida pela SEMED. Analisando-se a Tabela 14 em detalhes tem-se:

unesp

Tabela 14 - Palavras Induzidas da Expressão Teoria.

Expressão Indutora	*Palavra Induzida*	*Freqüência de Ocorrência*
Teoria	• Conhecimento, Ensino, Base do saber, Importante	55
	• Ligada à prática, Embasamento da prática , coerente, Métodos, Idéia, Construtivista, Lógica, Rígida.	62
	• Várias, Vago, Desnecessária, Trabalhar o concreto.	34
	• Materiais didáticos, Atividades pedagógicas, Não corresponde a prática	22
	• Sem resposta	02
Total		175

Fonte: Ordenação dos dados coletados de acordo com a pesquisa de campo realizada no ano de 1996.

Através das palavras associativas dos colaboradores da pesquisa ao caracterizarem - *Teoria* - percebe-se um discurso pouco elaborado, com "slogans" do tipo: *Ligada à prática, Embasamento da prática, Coerente, Conhecimento, Não ligada à prática.*. Observa-se também, em outras expressões, um total desconhecimento ou confusão, revelado por palavras como: *Várias, Vago, Desnecessária*, ou ainda, *Materiais didáticos, Atividades pedagógicas*. Em todas as respostas induzidas, percebe-se o não reconhecimento no que diz respeito ao fazer pedagógico. Abbagnano (1970:915-16) atribui o seguinte significado a esta palavra,

> *Uma condição hipotética ideal na qual tenham pleno cumprimento normas e regras que, na realidade, são seguidas só imperfeita ou parcialmente. Este significado dá-se à palavra T. quando dizemos: 'Em T. deveria ser assim, mas na prática é outra coisa' (...) 'Chama-se T. um conjunto de regras também práticas, pensadas como princípios gerais e se faz abstração de uma quantidade de condições que exercem influência necessária sobre a sua aplicação. Inversamente chama-se prática, não um ato qualquer, mas só o que atua fim e é pensado em relação a princípios de conduta representados num contexto macro ou universalmente'.*

Pode ser, ainda, considerada como interpretação da realidade. E, nesse sentido, cabe lembrar que os filósofos analisam a teoria como investigação, especulação e colocam em discussão a capacidade do indivíduo de conhecer a realidade tal qual ela é. Motivo pelo qual torna-se impelido a levantar hipóteses teóricas explicativas para poder trabalhar com essa realidade. Enquanto estas hipóteses não forem desaprovadas na prática, elas permanecem como verdadeiras e, sendo elas próprias, originárias de uma prática, terão maior probabilidade de serem consideras como certas.

Isso significa dizer que a tentativa de interpretação ou explicação de uma realidade é e não é a mesma coisa que aplicar um método, utilizar materiais didáticos ou desenvolver determinadas atividades pedagógicas como colocam alguns dos colaboradores da pesquisa, diante da palavra teoria. Estas projeções estão relacionadas ao próprio fazer e

unesp

esgotam-se nele próprio, não apresenta uma explicação, uma contemplação do fazer. A explicação ao cotidiano está relacionada ao conhecimento que pode auxiliar a tratar mais adequadamente o real.

Para exemplificar, pode-se recorrer a uma situação comum de sala de aula das séries iniciais do Ensino Fundamental explicitada por Franco (1995:15) - quando uma criança escreve da chamada forma espelhada, parece não perceber a diferença entre o p, o q, o b e o d. e escreve as letras viradas. Para ela o b tem a bolinha para fora, só que o d também tem a bolinha para fora. E portanto, ambos são iguais. Isto pode ser explicado como egocentrismo cognitivo, (a criança vê-se como centro do mundo), as explicações são dadas a partir de si própria, ela percebe-se/sente-se como centro das relações espaciais. Sem um conhecimento teórico do que está acontecendo, o professor mandará seu aluno encher linhas de pês, quês, bês e dês. Este é, porém, um problema de construção de espaço e não simplesmente de falta de treino, o que significa que o fato não sendo tratado adequadamente ganha conseqüências e, às vezes, pode afetar a aprendizagem da leitura e da escrita desse aluno.

6.1 A Teoria: O Conhecimento do Desenvolvimento Infantil Facilitando o Fazer do Alfabetizador

Para que o processo ensino/aprendizagem ocorra é imprescindível entender o significado, a natureza e as condições do desenvolvimento cognitivo e das relações dele com a aprendizagem, na construção do conhecimento, ou seja, o professor necessita dominar os princípios fundamentais da teoria do desenvolvimento. Para poder operacionalizar atividades pedagógicas adequadas, e maximizar a probabilidade de que os alunos, na aprendizagem, engajem-se na construção do significado, ele deve interpretar e apreciar qualquer resposta dos alunos. Seguindo essa linha de pensamento, (1988:4), afirma que: *As crianças não conceituam números, elas o fazem. E elas não o fazem todos de uma vez ou a partir de nada. Há um longo processo de construção de estruturas intelectuais que mudam, interagem, combinam*. Isso significa que o professor deve estar atento para este fato e não valorizar as concepções já formadas pela criança, ao invés de medir quão distantes elas se encontram de outras concepções e, ajudar seu aluno a construir conhecimentos individuais importantes para ele, naquele momento evolutivo.

Do mesmo modo, a proposição de que os conhecimentos são construídos pelo próprio sujeito e a asserção de que as escolas devem desempenhar um papel importante neste

unesp

processo, parece simples, mas o que é proposicionalmente simples é bastante difícil de ser operacionalizado. Para tanto, como explicita Delval (1997:163):

> *...o professor não pode ensinar: ele deve se limitar a criar condições necessárias para que os alunos aprendam. Propondo novas questões, novos problemas, e fazendo com que percebam a insuficiência das soluções aventadas quando não forem satisfatórias, o professor conseguirá promover a capacidade de pensar em seus alunos. É preciso ainda abandonar a identificação entre aprendizagem verbal e conhecimento. (...) esse tipo de aprendizado terá pouquíssima utilidade , porque o sujeito não será capaz de aplicá-lo a situações reais fora da escola e das situações de prova.*

Trata-se, portanto de realizar-se uma prática pedagógica com origem nos problemas suscitados a partir e pelos educandos, integrando a necessidade do conhecimento escolar com as formas de aprendizado e construção do conhecimento que o aluno elabora de forma espontânea. É um *fazer* que requer uma análise contínua do planejamento, das metodologias instrucionais e práticas reflexivas, a fim de tornar o processo ensino/aprendizagem significativo para o aluno.

No entanto, sabe-se que a maior parte dos professores não foi preparada, em seus cursos de formação, para desenvolver atividades que venham a contribuir para que seus alunos adquiram responsabilidade pelo seu próprio aprendizado, sejam pensadores, autônomos, desenvolvam aprendizagens integradas de conceitos, pesquisem, apresentem respostas para indagações importantes.

Muito menos aprenderam os docentes que o valor de seu trabalho está mais na maneira de promover e conduzir seu aluno no desenvolvimento de uma postura subjetiva, de uma atitude de atividade mental (e não físico-motora) do educando. Os professores não aprenderam operacionalizar a Teoria ancorada na reflexão de modo a que possa adquirir, acreditar, manter e reformular conceitos ou conhecimentos, do que na quantidade de conteúdos a ser trabalhados. O objetivo de uma prática orientada nesse sentido, é tornar os estilos de pensamento não considerados como de validade perene (acríticos), para transformá-los em outros, fundamentados na análise e na reflexão. Tal proceder não representa uma supervalorização da prática, mas principalmente em transformar a mentalidade e atitude do(s) praticante(s) (aluno e professor) frente à aquisição do saber. A finalidade de uma prática desse tipo é tornar os estilos de pensamento não considerados e não submetidos a uma reflexão e induzi-los a outros modos, pautado no repensar e na reflexão. Isto implica numa postura de transformação da mentalidade do educando, de modo a conscientizar-se da necessidade e importância de uma prática de aprendizagem carregada de observação, análise e reflexão. A

unesp

maior implicação para o ensino, é que ele deixa de ter o professor como centro do processo ensino/aprendizagem e coloca em seu lugar o aluno, deixa de se centrar nos conteúdos, para centrar-se na forma de trabalhá-los e, principalmente, nos processos da ciência.

Essa forma de proceder docente pode/deve variar, mas sempre tendo em vista o objetivo primeiro da educação, é desencadear um processo de reflexão filosófica sobre as razões de seu trabalho que auxiliará num entendimento mais definido e completo de sua função de educador. O mesmo ocorre com os educandos que necessitam desse tipo de "teoria/ação", como os educadores precisam de uma "filosofia" substantiva que justifique e apoie o seu fazer e os ideais perseguidos, como bem coloca Reid in Carr (1988:68):

> *"Para se educar com sensatez (...) por encima de todo hemos de hacerto com un sentido de la orientación y de la proporción. Y poseer eso es poseer una filosofia es amor a la sabidel filósofo es el amante de la sabiduria, y sabiduria es lo que necessitamos."*

Sempre houve uma preocupação por parte dos educadores, filósofos, psicólogos e sociólogos com o conhecimento consistentemente adquirido, ou seja, com a necessidade vital de que os professores deixassem de lado a subserviência ao autoritarismo imposto pela estrutura do sistema educacional, pelo senso comum, pelas ações irrefletidas sobre a teoria e a prática e agissem exatamente de forma oposta, de modo que o seu fazer pedagógico pudesse, efetivamente, contribuir para a formação de conceito por parte dos alunos.

Oura expressão indutora que mereceu destaque foi *Construtivismo*, (re)apresentada a seguir num detalhamento do Quadro 2.

Tabela 15 - Palavras Induzidas da Expressão Construtivismo.

Expressão Indutora	***Palavra Induzida***	***Freqüência de Ocorrência***
Construtivismo	• Método, Técnica, Proposta, Meta, Teoria com um lado bom e outro falho, Tem que saber trabalhar, Piaget, Emilia Ferreiro.	43
	• Liberdade Desenvolvimento, Interessante, Construir, Aprender fazendo, Respeito ao conhecimento, Criatividade, construção do saber.	79
	• Moda, Utopia, Ideal, Cartazes, Letras, Empirismo,	11
	• Confuso, Não gosto, Complexo,	27
	• Prática	05
	• Tenho pouco conhecimento	07
Total		172

Fonte: Ordenação dos dados coletados de acordo com a pesquisa de campo realizada no ano de 1996.

Alguns professores identificam *Construtivismo* com a expressão: *Teoria com um lado bom outro falho*, outros relacionam à *Emilia Ferreiro* e a *Piaget*. Outros, ainda,

unesp

asseguram ser *Moda, Utopia, Empirismo, Confuso, Complexo,* outros ainda utilizam expressões incisivas como *Não gosto, Tenho pouco conhecimento.*

Um número considerável de palavras associativas revela que os sujeitos alvo da pesquisa percebem o Construtivismo como sendo algo que tem a ver com: *Liberdade, Criatividade, Aprender fazendo, Cartazes, Letras, Método, Técnica,* demonstrando que a concepção teórica de aprendizagem, que fundamenta a sua ação, contém as explicações de como ele crê que a criança aprende, interpretando-o como uma proposta pedagógica de caráter apriorista[21] ou racionalista[22]. Isso está relacionado ao fato de o construtivismo tender a valorizar o aluno enquanto sujeito. Tal constatação tem levado muitos educadores a aproximarem o construtivismo do humanismo rogeriano (aprendizagem centrada no aluno). O que resulta numa postura espontaneísta por parte do professor, o qual, por saber que seus alunos são educados para atingirem, pelo próprio esforço, sua plena realização como indivíduo e se adaptarem à sociedade, espera que os mesmos tomem iniciativas no sentido de aprenderem mais coisas.

Essas respostas são particularmente interessantes para a apreensão das representações do universo pedagógico dos professores estudados, na medida em que revelam um entendimento marcado por dúvidas e impasses da concepção educacional delineada pela Rede Municipal de Educação. É nítido o esforço e as tentativas do grupo pesquisado em associar algo à expressão indutora, mas, em conflito, acabam por recorrer a hipóteses levantadas por eles mesmos. Parecem notar as contradições de suas respostas, a falta de elementos e maior embasamento para uma associação à questão proposta, pois aponta para a certeza de que a resposta para a questão é de cunho profundo, de natureza filosófica e, por conseguinte, não basta para a associação uma simples análise de aspectos referentes ao fazer pedagógico ou às atividades didáticas. Exige sim, pensar/refletir o mundo, o homem, a educação, a aprendizagem, o ensino de modo coerente com perspectiva definida à construtivista. Como o construtivismo é uma teoria sobre a origem do conhecimento, que procura caracterizá-lo dentro do campo da epistemologia, obrigatoriamente, a forma de pensar o mundo tem que partir de uma visão filosófica.

Entretanto, cabe ressaltar que só se pode entender o desenvolvimento cognitivo, ou seja, a capacidade de elaborar conhecimento (conceitos, proposições, generalizações)observando-se como o fato acontece nos estágios definidos por estudiosos,

---

[21] Aceitação na ordem do conhecimento de fatores independentes da experiência.

[22] Atitude de quem confia nos procedimentos da razão para determinação de crenças ou de técnicas em determinado campo.

unesp

estágios estes que se superam e que se constróem nesta superação num pensar dialético. Isto é, para se compreender que o conhecimento se constrói e provoca o próprio desenvolvimento, é necessário pressupor a interação e a relação do sujeito com seu meio, tanto natural, físico como social. Esta relação pode ser entendida como um processo provisório entre dois pólos distintos, que através de um movimento contínuo e obedecendo a uma lógica dialética (do que é e do que não é, ou do vir a ser) superam as diferenças e dão origem a uma nova realidade.

O conhecimento, assim, só acontece na medida em que o sujeito age sobre o objeto de conhecimento e sofre a ação deste objeto. Não é incorporação simples do objeto, nem é afirmação do sujeito, mas é, ao mesmo tempo, as duas coisas. Por exemplo, quando um aluno tenta saber se a terra é redonda, não está simplesmente recolhendo subsídios diversos, nem pretende distorcer as idéias contidas no material coletado, de tal forma que seja impossível compreender as conclusões (novas) encontradas. No entanto, ao mesmo tempo que interpreta as idéias dos diferentes teóricos consultados que leu, cria suas próprias idéias e todas elas, refletidas, fazem com que o aluno/pesquisador reformule muitos de seus conceitos. Portanto, depois de uma pesquisa desse porte, o aluno sai enriquecido, pois a relação como o material analisado fê-lo ser diferente.

Assim, o conhecimento é distinto do sujeito pré-existente e também do objeto a ser conhecido. O qual é e não é ao mesmo tempo. Disto percebe-se como se faz necessária a compreensão do quanto é preciso encarar o processo de construção do conhecimento combinado com o processo de desenvolvimento, pois ser e não ser ao mesmo tempo implica, obrigatoriamente, em *vir a ser*.

A necessidade de elaborar o conceito das coisas, objetos, pessoas e tudo o mais que faz parte do mundo circundante do indivíduo mentalmente ativo é a mola propulsora que o leva a esforçar-se para compreender, explicar, ordenar e categorizar os conhecimentos, de forma que estes tenham sentido dentro do meio social do qual faz parte, tanto micro como macro.

Tal situação faz com que esse ser humano, enquanto aluno, não somente, no momento inicial da escolarização, mas principalmente neste, devido às suas especificidades (características psicológicas), efetue de modo implícito comparação entre sua concepção com significado de senso comum, aceito como correto e verdadeiro e o novo conceito (científico) que o professor ou a escola lhe apresenta, resultando daí a compreensão conceitual.

unesp

Ou seja, mesmo que o indivíduo/educando já tenha adquirido a habilidade de reconhecer uma informação, como por exemplo, fazer uma compra, dar o dinheiro e receber o troco, uma orientação, pode implicar numa mudança de comportamento. Para Ausubel, Novak & Hanesian, (1980), essas mudanças no conhecimento que constituem uma memorização rotineira (aprendizagem mecânica) ou uma habilidade de expelir (ou reproduzir) algo, palavra por palavra, ou gesto por gesto, não exemplificam conhecimento ou aprendizagem significativa, mas indicam, ao contrário, a ausência desse tipo de aprendizagem.

Cada indivíduo sente seu mundo e sintetiza novas experiências a partir daquilo que já havia previamente entendido. Em seu dia a dia, seguidamente, encontra um objeto, uma idéia, um relacionamento ou um fenômeno que não faz sentido para ele. Entretanto, quando confrontado com tais dados ou percepções, a princípio discrepantes, ou interpreta o que vê conforme seu conjunto de conceitos existentes para explicar e ordenar o seu mundo, ou gera um novo conjunto de conceitos que melhor se adapte para o que percebe estar ocorrendo. De qualquer forma, suas percepções e conceitos estão envoltas por uma espécie de material argiloso que modela o seu conhecimento.

Em sala de aula, na maioria das vezes, quando o aluno confronta-se com uma nova experiência, a qual não está em conformidade com o seu entendimento anterior, deverá construir um diferente entendimento para acomodar suas novas experiências ou ignorar as informações novas e reter o seu entendimento original. Isto de acordo com Piaget e Inhelder (1971), ocorre porque o conhecimento não vem do sujeito, nem do objeto, mas da unidade dos dois. Isso significa que as interações da criança com o conhecimento anterior e as reflexões sobre aquelas interações, em todas as probabilidades, iriam conduzir a mudanças estruturais no modo em que ela pensa sobre. Nesse sentido Fosnot in Brooks (1997:18) afirma: *Aprender não é descobrir mais, mas interpretar através de um esquema ou estrutura diferente.*

O que equivale dizer que a construção do conhecimento não representa espontaneísmo, liberdade, cópia ou imitação, como interpretam alguns sujeitos participantes do presente trabalho, mas, sim, aprender a elaborar uma idéia pessoal do objeto, alvo da aprendizagem. Essa idéia ou representação do novo evidentemente que não ocorre na mente de um aluno sem vivências, como se ele fosse uma tabula rasa. É preciso levar em conta que esse aluno já tem uma história de vida, conhecimentos anteriores que lhe possibilitam assimilar e compreender o novo conteúdo, bem como considerar todo o significado resultante da reelaboração pessoal, com bases científicas.

unesp

Essa formação de novo conceito sobre os antigos conhecimentos requer uma experiência direta com objetos, eventos, situações ou propriedades de onde o aluno abstrai os atributos essenciais através de uma aprendizagem realizada por meio da ação sobre eles. Nesse sentido, cabe lembrar que, tanto as crianças em estágios mais avançados, como os adultos adquirem novos conhecimentos pelo processo de assimilação de conceito, no momento em que agem sobre o objeto. Isto ocorre porque em função de ele viver/estar no mundo, surge a necessidade da busca de sentido e de objetividade para tudo que se passa ao seu redor, principalmente, quando ele recebe estímulos externos.

Tal conhecimento, não é obtido através de noções vagas ou dispersas, mas sim por intermédio de atividades das estruturas conceituais como um instrumental que possibilita a cada indivíduo dirigir/administrar sua forma de ser e agir. Driver et alii (1985:65) explicita que:

> *Tiramos significado de uma nova situação de aprendizagem utilizando as idéias que já possuímos: esta interpretação do 'novo' em termos do 'velho' reflete uma visão do conhecimento não como um conjunto de fatos isolados, mas como uma estrutura altamente organizada e interrelacionada de múltiplos modos.*

Dentro desta perspectiva de aprendizagem, o indivíduo não apenas acumula passivamente as informações. O que ele aprende está intelectualmente ligado a suas aprendizagens anteriores e está compreendido no contexto dessas mesmas aprendizagens. Em verdade, ele é um sujeito ativo e atuante no decorrer do processamento das informações e das experiências predeterminados pelo seu conhecimento acumulado. Assim, a realidade passa a ser percebida, sentida e construída de forma muito pessoal e peculiar em cada indivíduo.

Essa aprendizagem, que ocorre por intermédio da construção do conhecimento, pressupõe duas facetas básicas, uma representada pelo produto e a outra pelo processo. O conhecimento é estado enquanto é produto da investigação sobre o real, e é processo enquanto caminho provisório de busca de elaboração pessoal e de aproximação desse real.

O conhecimento, na qualidade de produto, é, aparentemente, acabado, estático, acumulativo e evolutivo, uma vez que se limita a um conjunto de informações objetivas, impessoais e neutras, no que se refere ao real elaborado e sistematizado dentro do trabalho investigativo da realidade. E, na qualidade de processo, ele é dinâmico, envolvido por um contexto de divergências e controvérsias, carregado de compromissos, interesses e alternativas, os quais questionam a sua condição de universalidade, discutem a sua condição de objetividade, assim como criticam a sua condição de neutralidade.

unesp

Como processo de desvelamento do real, o conhecimento é um momento dinâmico, cuja dimensão ideológica aparece através das diferentes alternativas de concepção e de explicitação do mundo. Isso significa que o conhecimento/processo é um momento em que os interesses, os compromissos e as várias opções se manifestam na forma de conceber o conhecimento e de tratar o real.

Já o produto do processo investigativo da realidade, encarado como sendo universal, objetivo e neutro, não manifesta a dimensão ideológica que permeou todo o processo de aproximação do real. Esse conhecimento/produto nada mais é do que a exposição de um determinado momento do real e, mesmo que tenha uma dinâmica própria, é o momento mais estático do real, pois, ali, o indivíduo tem a sensação de haver segurado a totalidade.

Alguns professores têm dificuldades em praticar metodologias construtivistas, porque precisam ter clareza de que o caminho para se tornar um professor construtivista começa e continua pelas suas próprias lembranças da escola, enquanto estudantes. Sobre essas situações, Bruner (1986:159) assim se refere:

> *Construção do mundo ... começando, como acontece, a partir de um mundo anterior que recebemos como nos é dado, é reprimida pelo tipo de versão do mundo com a qual nós começamos a reconstrução. Não é um convescote relativístico ... No final, é a transação de sentido entre os seres humanos, seres humanos armados com razões e suportados pela fé de que o sentido pode ser feito e refeito, que faz a cultura humana.*

Daí a importância de todos os professores pertencentes à Rede Municipal de Ensino (REME), tendo em vista a proposta curricular implantada no ano de 1992 pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande e em vigor até os dias de hoje, estudarem, refletirem e explorarem juntos com os especialistas, a proposição construtivista com a finalidade de encontrar possíveis formas de colocá-la em prática e não somente permanecer teorizando. A teoria precisa informar a ação pedagógica, e esta, por sua vez, deve ajudar o professor a construir a teoria educativa, por meio de uma reflexão crítica sobre seus próprios conhecimentos práticos, o que significa dizer que a teoria e a prática devem relacionar-se intrinsecamente de forma a contribuir para o progresso dos educadores e dos educandos.

Um fator interveniente, que dificulta bastante o desenvolvimento de um trabalho seguindo a proposta construtivista, é a educação encarada apenas como transmissão cultural, a qual permaneceu/prevaleceu através de séculos e, ainda, permanece/prevalece embasada na

unesp

idéia de que a principal tarefa do educador era/é, simplesmente, transmitir informações, regras e valores, os quais constituíam/constituem verdades de uma herança cultural.

Seguindo esse princípio, a maioria dos métodos de ensino utilizados, inclusive nos dias de hoje encaram o aluno como um depósito de informação - Educação Bancária – no dizer de Paulo Freire e, não se preocupam, nem dão ênfase ao valor da experiência, da ação do sujeito na construção do conhecimento. Essa atitude desvela a concepção de que conhecimento a ser adquirido pelos educandos pode ser ou é transferido do professor para o aluno. Duarte (1997:21), refletindo sobre essa forma de pensar o processo ensino aprendizagem assinala que: *A hegemonia das idéias conexionistas/associacionistas na Educação e na Psicologia, impregnadas de uma visão empiricista da ciência, reforçam esta concepção de aluno e de ensino/aprendizagem.*

Nessa forma de ensino, chamada pelos educadores e até mesmo por pessoas leigas de tradicional, o professor exerce o papel principal, não passa de uma simples fonte de informação, que transmite conhecimentos e o aluno é um mero receptor; trabalha com um currículo cujos conteúdos são organizados de forma hierárquica, cujas experiências de aprendizagem supervalorizam o conteúdo e o produto final tenta motivar os alunos de forma basicamente extrínseca. E mais, adota uma avaliação simplesmente voltada para o produto, considerando apenas o certo ou o errado, voltando-se, simplesmente, para a resolução de exercícios e não para o processo de pensamento.

Em contrapartida, dentro da perspectiva de um ensino construtivista, o professor é um facilitador, mediador e colaborador da aprendizagem, trabalha com um currículo organizado de forma flexível e dinâmica, com motivações essencialmente intrínsecas; procurando enfatizar os processos de descoberta e formação de conceitos. A aprendizagem, portanto, ocorre de forma dialética (construção e reconstrução do conhecimento) e a avaliação é voltada para o processo em si, pois considera importante a auto- avaliação e a reflexão sobre o progresso individual de cada aluno. Por conseguinte, as atividades são sobretudo auto-dirigidas pelos alunos, tornando-se um aspecto significativo que serve como ponto de partida para a verdadeira aprendizagem.

A finalidade de uma prática desse tipo é tornar os estilos de pensamento não considerados e não submetidos a uma reflexão e induzi-lo em outros modos, ou seja, pautado no repensar e na reflexão. Isso implica tanto numa postura que tende a transformar a mentalidade do educando, conscientizando-o da necessidade e importância de uma atitude carregada de observação, análise e reflexão. A maior implicação para o ensino é que este

unesp

deixa de ter o professor como centro do processo ensino/aprendizagem e coloca em seu lugar o aluno e, o mais significativo, deixa de centrar-se nos conteúdos apenas, para centrar-se na forma de trabalhá-los e, principalmente, nos processos da ciência.

O valor de seu trabalho está mais na maneira como o professor vai promover e conduzir seu aluno no desenvolvimento de uma postura mais subjetiva, ancorada na reflexão e na introspecção, de modo que ele adquira, acredite e mantenha os conceitos ou conhecimentos significativos. O objetivo de uma prática desse tipo é tornar os estilos de pensamento considerados como não válidos (acríticos), para transformá-los em outros, fundamentados na análise e na reflexão, críticos. Isto não representa uma supervalorização da prática, mas principalmente em transformar a mentalidade do(s) praticante(s) (aluno e professor).

6.2 Construtivismo: Ainda uma Busca

Com base no exposto acima, os educadores que buscam atuar dentro de uma proposta construtivista, deveriam convidar seus alunos a experimentar todas as possibilidades do mundo que os cerca, permitir-lhes formularem suas próprias questões e buscarem suas próprias respostas, desafiando-os a entender a complexidade do mundo.

No entanto, o que se observa é que as escolas raramente operam deste modo, pois elas tendem a delimitar o caminho para as soluções dos alunos e professores, apenas exigem respostas simples e curtas às perguntas que apresentam uma certa complexidade e categorizações, construídas historicamente, bem como às fórmulas científicas, determinadas classes ou gêneros, entre outros, os quais, por ela, já estão preestabelecidas, dificultando o trabalho do professor.

Todavia o ensino não tem que ser dessa forma, as escolas podem refletir melhor sobre as complexidades e possibilidades do mundo. Elas podem ser estruturadas de forma a honrar e facilitar a construção do conhecimento e podem tornar-se ambientes nos quais os professores possam orientar seus alunos no sentido de buscar a compreensão, encarar a dúvida e apreciar a participação.

Portanto, a forma como o educador desenvolve seu trabalho, a maneira como entende as relações entre ensino, aprendizagem, sociedade e escola, a percepção que tem do desenvolvimento cognitivo infantil e obviamente a própria concepção que tem de homem,

unesp

educação em geral e de educação escolar, principalmente aquela voltada para as séries iniciais do Ensino Fundamental, são fatores determinantes de seu fazer pedagógico.

Em verdade, por mais bem preparado que esteja esse professor, às vezes, ele encontra algumas dificuldades em perceber que, em cada momento ou em cada situação, é imprescindível refletir sobre a própria prática, ou seja, procurar saber de novo, para que seu fazer didático seja orientado pelo melhor do conhecimento já elaborado ou produzido. A fim de que possa optar que tipo de ação ou ações educacionais são mais adequadas para proporcionar a seus alunos uma verdadeira aprendizagem e por conseguinte o seu desenvolvimento integral, enquanto ser humano.

Cabe lembrar que o desenvolvimento individual e social é indissociável da concepção de educação e pode estar vinculada, tanto a uma conceitualização, como à outra. De uma certa forma um indivíduo educado é aquele que evoluiu desde os níveis mais elementares de adaptabilidade ao meio ambiente físico e social mais próximo e mais amplo. Ou, também é aquele indivíduo que assimilou, apreendeu e internalizou novos conceitos com base no ...

> ... *conjunto de explicações, conceitos, habilidades, práticas, valores, costumes e normas que caracterizam uma determinada cultura, de tal maneira que é capaz de interagir de forma adaptada com o meio físico e social no seio da mesma. A opção por uma ou por outra destas duas interpretações não é uma questão frívola ou simplesmente acadêmica e sim que conduz a colocações pedagógicas diferentes que se manifestam no currículo.* Coll (1994:120)

A esse respeito, observa-se que quanto mais complexa é a sociedade, mais autônoma é a personalidade e mais importantes são as relações de cooperação entre indivíduos iguais. É possível detectar-se, nos fenômenos educativos, o núcleo dos fenômenos sociais. A responsabilidade subjetiva é o resultado normal da responsabilidade objetiva, na medida em que a coação conformista dá lugar à cooperação `a base de diferenciação social e do individualismo.

Duarte (1997:22), ao discutir as idéias alternativas à luz do paradigma construtivista, assinala que este paradigma está intimamente ligado a evolução observada nas diferentes áreas de conhecimento, como a filosofia da ciência e a psicologia educacional, mais adiante recorre ao pensamento de outro teórico de que: ... *o 'paradigma construtivista'*

unesp

representa um esforço de integração entre novas correntes epistemológicas relativas à natureza e evolução do conhecimento científico e visões psicológicas de aprendizagem.[23]

Nesse sentido, uma (re)visita à história da construção do conhecimento permite identificar os posicionamentos de filósofos como Popper (1977), Kuhm (1975) e Lakatos (1983). Para Popper, aprendemos com nossos erros e o conhecimento avança unicamente por meio do enfrentamento de um obstáculo, ou seja, da consciência do erro e conseqüente correção do mesmo. E o conhecimento científico sempre conserva seu caráter hipotético, conjectural. Por maior que seja o grau de corroboração de uma hipóteses, ela não perde seu caráter de conjectura. Nunca se pode ter certeza se ela é verdadeira ou não.

No entanto, Kuhm, que em alguns aspectos discordava de Popper, assinalava a importância de uma determinada visão de mundo, afirmando que o período de formação ou socialização se destina, também, a habilitar o educando a desenvolver técnicas que o auxiliem futuramente no manejo metódico dos fenômenos naturais. Para ele era necessário ensinar o aluno a operar com aparelhos e instrumentos, a realizar pesquisas.

Isso significa que tal aprendizado não se processa apenas em nível teórico, mas é imitando e praticando que o aluno desenvolve a habilitação necessária à sua vida profissional. Mais, ainda, além de internalizar uma concepção teórica e de aprender técnicas, esses iniciantes mantêm contato com uma outra fonte de saber, fundamentado na interiorização de determinadas formas sociais de comportamento e no desenvolvimento de uma determinada postura mental.

Já Lakatos que, também, voltou seus estudos para a construção do conhecimento, apontava como questão básica para o desenvolvimento das ciências da natureza uma análise fundamentada nos diversos programas de investigação científica. Ele assegurava que o crescimento do conhecimento científico correspondia à continuidade de um trabalho sistemático entre os diversos membros pertencentes à comunidade científica.

Os fundamentos psicológicos, também, adquiriram uma grande dimensão dentro do movimento cognitivista/construtivista, influenciado fundamentalmente pelas idéias de Piaget e Inhelder (1964), Bachelard (1981), Ausubel (1982) e Vygotsky (1988). Todas estas contribuições teóricas, divergentes em muitos aspectos, convergem num ponto, no reconhecimento de que cada ser humano apresenta mentalmente, um conjunto de circuitos integrados - constituindo uma unidade central que possibilita captar as informações e lhe dá a

---

[23] **SHUEL apud DUARTE**, 1997: 22

unesp

capacidade de construir/reconstruir os seus próprios conhecimentos, ou seja, é um processador ativo de informação.

Torna-se evidente que neste processo de construção/reconstrução assumem papel preponderante os conhecimentos que o indivíduo já possui (prévios), entre os quais se situam as suas idéias alternativas, as quais estão relacionadas com os seus *conceitos espontâneos*.

Por conseguinte, a aquisição de conhecimentos resulta, dentro da perspectiva construtivista, em uma atividade de elaboração daquele que aprende, confrontando as informações novas com os conhecimentos prévios existentes, de modo a produzir novos significados, mais aptos a responder às questões que se levantam; os conhecimentos anteriores filtram, selecionam e elaboram as informações recebidas, podendo, simultaneamente, ser completados, limitados ou transformados, para dar origem a novos conhecimentos, uma vez que, como coloca Vygostky (1988:93):

> *No desenvolvimento cultural da criança, toda função aparece duas vezes: primeiro na escala social e, mais tarde, na escala individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica) e, depois, no interior da própria criança (intrapsicológica). Isto pode ser aplicado, igualmente, à atenção voluntária, à memória lógica e à formação de conceitos. Todas as funções psicológicas superiores se originam como relações entre seres humanos.*

Isso significa que a ação pedagógica deve tornar os estilos de pensamento não submetidos a uma reflexão e induzi-lo em outros modos, ou seja, pautado no repensar e na reflexão. O que implica, tanto numa postura que tende a transformar a mentalidade do educando, conscientizando-o da necessidade e importância de uma atitude carregada de observação análise e reflexão. Bem como assumir o ensino como um conjunto de trocas e ajudas aluno/aluno, professor/aluno, tendo em vista um fim maior – o incentivo ao desenvolvimento individual de cada sujeito envolvido com o processo ensino-aprendizagem.

A maior implicação, no entanto, para o ensino, dentro desta nova perspectiva, é que este deixa de ter o professor como centro do processo ensino/aprendizagem e coloca em seu lugar o aluno e, o mais significativo, deixa de centrar nos conteúdos, para centrar na forma de trabalhá-los e, principalmente, nos processos da ciência.

Sem essa atitude, possivelmente, os alunos tenham dificuldade em aprender de um modo significativo. Cabe salientar que, apesar desses procedimentos serem compartilhados na busca de uma aprendizagem efetiva, como aponta Mauri (1996:88): ... *o conhecimento só é*

unesp

construído mediante um processo de elaboração pessoal, em que nenhum aluno ou aluna pode ser substituído por outro, isto é, algo que ninguém pode realizar em seu lugar.

Em síntese, uma perspectiva construtivista de aprendizagem exige uma interpretação também construtivista da interferência pedagógica, cuja idéia norteadora seja pautada no oferecimento de condições adequadas para que os conhecimentos construídos pelo aluno possam evoluir. Com isso, o objetivo do professor deve ser introduzir o aluno não simplesmente ao novo conhecimento ou ao conhecimento científico, mas também na forma como estes são construídos. Por isso, essa forma de promover o ensino implica oportunizar às crianças condições para que elas possam observar, refletir, analisar, experimentar, reelaborar, tirar conclusões, criar, adquirindo, então, uma verdadeira aprendizagem.

Para entender-se como é imprescindível e possível a ação do aluno, no que diz respeito às condições adequadas a uma melhor aprendizagem, é preciso entender de fato o conceito de aprendizagem significativa e isso implica em saber que:

- As idéias relevantes, ou idéias âncoras, geralmente situam-se em uma área de assunto ou de uma mesma disciplina;
- Os conceitos mais amplos, dos quais decorrem os menos inclusivos ou subordinados, são fundamentais para a aprendizagem destes últimos;
- É crucial que as idéias relevantes estabelecidas na estrutura cognitiva tenham sido aprendidas com clareza. Neste caso, por exemplo, o aprendiz será capaz de explicar as diferenças entre um conceito em questão e outro dentro de uma mesma área de estudos.

Esses aspectos precisam de uma condição necessária, mas não suficiente, que é a disponibilidade na estrutura cognitiva de idéias relevantes, para que a aprendizagem significativa ocorra. É indispensável, também, que o indivíduo tenha uma predisposição positiva para efetuar o relacionamento entre as novas idéias e as idéias relevantes disponíveis que são denominadas idéias de esteio. Ou seja, deve haver uma disposição para relacionar-se de forma não arbitrária e substantiva. Se o aprendiz não dispuser dessa predisposição positiva, mesmo que ele tenha idéias relevantes disponíveis a aprendizagem poderá ser mecânica, pois ele não efetuará o relacionamento necessário.

Isso implica em que uma das preocupações do educador deve ser a modificação dos esquemas de conhecimento dos educandos, orientando-os a reorganizarem seus esquemas

prévios, mesmo que de forma parcial, pois só assim eles se tornarão cada vez mais organizados e capazes de atribuir um verdadeiro sentido/significado ao conhecimento, assim como à realidade.

A mudança de esquemas poderia ser considerada como um processo de equilíbrio inicial/desequilíbrio/reequilíbrio posterior. Motivo pelo qual, a ação do professor deve buscar provocar desequilíbrios no equilíbrio inicial dos esquemas de conhecimento dos alunos, o que, obviamente, será de fundamental importância no reequilíbrio posterior.

O conflito que se criou, então, provoca dúvidas, incertezas e insatisfações com as idéias (conhecimentos) já existentes, no aluno, daí surge a vontade e a necessidade de revê-las, repensá-las, reorganizá-las e adequá-las novamente – é o novo conhecimento.

Esse exercício somente é possível se o professor oferecer oportunidade e tempo suficientes para que o aluno possa rever a fundo o problema proposto, consiga perceber suas capacidades e limitações e dessa forma poder ensaiar algumas proposições/ alternativas, após haver revisto suas próprias concepções.

Durante esse processo de reequlibração, é imprescindível colocar o aluno a par de teorias ou modelos mais explicativos, a fim de propiciar sua utilização na resolução dos diferentes problemas. É evidente que o professor deverá atender cada aluno dentro de suas necessidades específicas, talvez para alguns seja preciso aumentar ou detalhar a informação apresentada; para outros apenas auxiliar na reorganização da mesma e, para outros ainda, oferecer mais detalhes, ou exemplos diferentes.

Por isso, os teóricos, pesquisadores e psicólogos construtivistas não estão interessados em um aprendizado compartimentalizado, ou seja, formado de pequenos componentes do conhecimento público. Interessam-se, isto sim, pela aquisição, compreensão e aplicação de grandes parcelas do conhecimento público estruturado conceitualmente (como a estrutura de um texto, a diferenciação entre país regiões, estados e municípios, a classificação dos animais - vertebrados e invertebrados).

Observa-se que expressões como estruturas, estruturas cognitivas, sistemas de crenças, conceituações e outros parecem referir a situações nas quais os estudantes procuram dar sentido a grupos relativamente grandes de conhecimento público, conceitualmente organizado, ou usam o conhecimento que eles internalizam para gerar explicações de suas experiências, no mundo.

unesp

Outro aspecto em que os construtivistas, também, estão interessados é na idéia bem estabelecida de que o conhecimento prévio do significado; que a interação entre o novo conhecimento e o conhecimento relevante existente (pessoal ou individual) é o fator mais importante no processo do aprendizado significativo. No entanto, cabe lembrar que como assinala Pines (1984:10): *O conhecimento anterior pode ser uma ponte para um novo aprendizado ou uma barreira.*

Os suportes ideacionais necessários para que se estabeleça a aprendizagem significativa podem ser uma imagem, um símbolo, um conceito ou uma proposição. No caso da aprendizagem significativa de um novo conceito ou uma proposição não puder ser relacionado a nenhuma idéia relevante particular na estrutura cognitiva, haverá ainda a possibilidade de essa aprendizagem ser relacionada com um fundo ideacional amplo, de um conteúdo genericamente relevante na estrutura cognitiva.

O professor ou outro adulto próximo da criança precisa respeitar, valorizar e premiar os esforços engenhosos das crianças para construir o significado, uma vez que o processo de formação do conhecimento é a alma de todo aprendizado significativo.

A aprendizagem significativa envolve a aquisição de novos significados e novos significados, por sua vez, são produtos da aprendizagem significativa. Ou seja, a emergência de novos significados no aluno reflete o complemento de um processo de aprendizagem significativa.

Em verdade, a aprendizagem será significativa se as idéias expressas simbolicamente, por exemplo, em uma frase, forem relacionadas às informações relevantes previamente adquiridas pelo aprendiz. Se este não tiver o suporte ideacional pertinente, a aprendizagem será simplesmente mecânica.

Vygotsky (1989) chama atenção para as duas fontes de conhecimento individual; a primeira que tem a ver com o conhecimento que as crianças adquirem espontaneamente através de suas interações com o ambiente em seu cotidiano, e a segunda, diz respeito ao conhecimento que as crianças adquirem formal e sistematicamente através da escola.

Isso significa que os conceitos não são da mesma natureza. Variam desde os conceitos espontâneos, formados por uma espécie de impregnação ambiental decorrente de reiteradas vivências de uma dada situação, até os conceitos científicos produzidos pelo metódico trabalho de investigação.

unesp

É importante esclarecer que os conceitos espontâneos formam-se no contexto da interação social e neles a atividade do sujeito orienta-se aos objetos Ao realizar tal atividade, o sujeito não é consciente de seus próprios conceitos, seu pensamento caracteriza-se pela falta de conhecimento das relações, já que, mesmo que as manipule, o faz de modo não-intencional.

Esse conceito é um produto do esforço de compreensão do ambiente ajustado e manipulado pelas interações com os pais, colegas, televisão e outras influências; é influenciado pela linguagem, pela cultura e por outros indivíduos. Apresenta duas características, uma característica primária, está relacionada à realidade da criança, alguma coisa que ela acredita e outra secundária, que tem a ver com o conhecimento adquirido de uma maneira aleatória, durante um período de tempo considerável, e sem nenhuma direção predeterminada.

Segundo Vygotsky (1989:219), os conceitos não são aprendidos, nem resultam de formas de intelecção antagônicas mutuamente exclusivas, como assegura Piaget. Para ele, apesar de influências de diferentes condições internas e externas, a formação e desenvolvimento de conceitos fazem parte de um único processo, que evolui com a ajuda de uma vigorosa atividade mental por parte da criança, ele afirma que: *No pensamento da criança, não se pode separar os conceitos que são adquiridos na escola daqueles adquiridos em casa. Muito embora esses conceitos tenham histórias inteiramente diferentes.* Daí sua premissa de que o desenvolvimento conceitos científicos têm de possuir todos os traços peculiares ao pensamento da criança em todos os níveis de seu desenvolvimento. Ele concluiu que o aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar e, é uma poderosa força que direciona e determina o destino de seu desenvolvimento mental. Nesse processo um ponto chave é ocupado pelas funções intelectuais superiores caracterizadas principalmente pela capacidade de abstração, consciência reflexiva e controle deliberado.

Essas funções se desenvolvem no início da idade escolar. A atenção antes involuntária passa a ser voluntária e depende cada vez mais do próprio controle da criança que começa a dominar seus próprios pensamentos. A memória, antes mecânica, vai se transformando em memória lógica orientada pelo significado, podendo ser usada deliberadamente pela criança, que de forma gradativa vai amadurecendo para o domínio das operações conceituais.

unesp

Vygotsky apresenta uma semelhança com Piaget no que diz respeito à idéia de que todas as funções mentais básicas se tornam conscientes e deliberadas durante a idade escolar, exceto o próprio intelecto. Para ele, essa questão é explicada por uma das leis que regem o desenvolvimento psicológico, segundo o qual a consciência e o controle aparecem apenas num estágio tardio de uma função, após ela ter sido utilizada e praticada de forma inconsciente e espontânea, pois prática possibilita o apropriar-se da função, dominá-la, submetê-la ao controle da vontade e do intelecto.

No processo de elaboração mental que leva ao desenvolvimento gradativo da consciência reflexiva, é essencial a função mediadora dos conceitos científicos, pois cada conceito assimilado torna-se uma ponte ou um mediador para a apreensão de um novo conceito.

Nesse sentido, a mediação é uma das chaves para o desenvolvimento intelectual e para a aprendizagem. Pelo contato com os conceitos científicos, a criança apreende as primeiras noções de sistematização que vão sendo transferidas para os conceitos cotidianos ou espontâneos, o que possibilita a evolução de sua estrutura psicológica. Ou seja, os conceitos e informações assimilados pela criança contribuem para o desenvolvimento mental, fornecendo estruturas, idéias e condições para o desenvolvimento ascendente de seu raciocínio e dos conceitos espontâneos. Por outro lado, a ascensão dos conceitos espontâneos cria estruturas necessárias para a evolução de aspectos primitivos e elementares, que vão dar corpo e vitalidade aos conceitos científicos.

A interação entre os conceitos baseia-se em relações de generalidade, determinadas pelo nível de abstração existente entre os objetos e o ato mental que os apreende. É nesse sentido que, em qualquer idade, o conceito expresso por uma palavra representa um ato de generalização, e que a capacidade de generalizar cresce com a aprendizagem. É em decorrência disso que o significado das palavras evolui em sintonia com o desenvolvimento mental da criança. A medida que o seu grau de aprendizagem aumenta, alarga-se a área de significado do pensamento e linguagem, seu intelecto desenvolve-se, e as generalizações simples vão sendo ampliadas por outras do tipo cada vez mais elevado. Esse processo leva ao desenvolvimento cognitivo, à aquisição de mecanismos de auto-regulação e à evolução da consciência.

Vale assinalar que certas idéias espontâneas dos alunos, por se encontrarem tão arraigadas, custam a modificar-se, motivo pelo qual, o professor precisa estar consciente de que o aluno tem de percorrer um caminho relativamente extenso antes de deixar sua

unesp

representação de um conhecimento e adquirir outra, que exige maior entendimento, ou seja, mais complexa. O aluno ficará cheio de dúvidas, levantará hipóteses, encontrará contradições, fará reformulações e o professor nesse momento tem que estar atento, ser solícito e proporcionar todas as condições e instrumentos pedagógicos possíveis, a fim de que o aluno consiga encontrar a solução por si mesmo.

Isso revela como a aprendizagem é um processo complexo, que envolve educador e educando num trabalho coletivo e dialógico. Primeiro, porque a sociedade impinge uma certa exigência em relação ao desenvolvimento das capacidades dos indivíduos que a compõem, e com isso incentiva a realização das próprias exigências desses indivíduos. Segundo, porque a cultura faz dos indivíduos o que eles são, ao mesmo tempo em que possibilita a sua apropriação, pressupondo a responsabilidade de cada um na construção de suas identidades. E, em terceiro lugar, porque sem a colaboração de educadores conscientes da importância de ambientes educacionais propícios para que os alunos assumam a responsabilidade que lhe é legítima e natural e cientes de que a aprendizagem é resultante da construção do conhecimento, o desenvolvimento do educando seria, talvez, incerto.

É evidente que esta visão do processo de ensino/aprendizagem pressupõe uma nova forma de respeitar algumas habituais utilizações do conceito de aprendizagem significativa e apresenta novas questões sobre os mecanismos através dos quais o professor pode influenciar seus alunos, ensinando-os a aprender e construir seu próprio conhecimento. Assim como permite que ambos compartilhem em maior ou menor grau o sentido e o significado do que fazem.

É importante lembrar que não se deve entender prática compartilhada como simples reprodução de ações docentes vivenciadas pelo professor/aluno no contexto de sala de aula. É muito mais que isso, ela constitui-se num conhecimento prático mediado pela observação e pelas situações da própria prática, através do qual o professor tem a possibilidade de desenvolver um processo de análise, reflexão e apreensão de novos conceitos, que lhe permitirá reconstruir seu fazer pedagógico. Isso significa que a reconstrução depende, tanto dos conhecimentos já internalizados, como da situação real em que o professor encontra.

Pois é na interação entre o meio externo e o meio interno que o sujeito constrói suas concepções e sua própria ação e, como assinala Goes (1991:18): *Esta por sua vez, ao ser regulada não mais no plano externo e sim no plano interno do sujeito passa a constituir uma ação auto-regulada, um ato voluntário.*

unesp

Frente a estas colocações, mais uma vez cabe recorrer a Vygotsky (1988), quando assegura que o papel do professor durante o processo de escolarização é de natureza essencialmente cooperativa. E acrescenta que sua tarefa é de estabelecer a mediação necessária, via interação social, entre criança e conhecimento social produzido numa inter-relação aluno/aluno e professor/aluno. Apesar de entender-se a validade desse tipo de trabalho pedagógico, infelizmente sabe-se que nunca foi/não é dessa forma que se desenvolve o processo ensino/aprendizagem.

6.3 Fazer pedagógico x Professor bem sucedido

As palavras induzidas obtidas junto ao grupo participante deste trabalho mostram a existência de diferenças importantes no que se refere à compreensão dos professores e especialistas sobre o significado de *Prática Pedagógica*, assim como de *Professor bem sucedido*.

Tabela 16 - Palavras Induzidas da Expressão Prática Pedagógica.

Expressão Indutora	*Palavra Induzida*	*Freqüência de ocorrência*
Prática Pedagógica	• Desenvolvimento do trabalho, Experiência, Dia a dia, Teoria acompanhada da prática, Materiais ou procedimentos pedagógicos, Essencial, Técnicas apropriadas	128
	• Conhecimento	24
	• Deixa muito a desejar, Incoerente	10
	• Realidade do aluno	05
	• Profissionalismo, competência	04
Total		171

Fonte: Ordenação dos dados coletados de acordo com a pesquisa de campo realizada no ano de 1996.

As palavras induzidas indicam que a maioria dos participantes tendem a identificar essas expressões principalmente em termos de ações, reações e intenções dos envolvidos com o ato educativo. No que diz respeito a *Prática Pedagógica*, do total de 171 expressões obtidas, 128 se apresentam relacionadas a: *Desenvolvimento do trabalho, Experiência, Dia a dia, Teoria acompanhada da prática, Materiais ou Procedimentos pedagógicos, Essencial, Técnicas apropriadas*. Uma minoria dos participantes (24) estabelecem uma interligação entre *Prática Pedagógica e Conhecimento* e um número menor (10) a percebe como *Incoerente* ou explicitam que *Deixa muito a desejar*.

unesp

Tabela 17 - Palavras Induzidas da Expressão Professor Bem Sucedido.

Expressão Indutora	*Palavra Induzida*	*Freqüência de ocorrência*
Professor Bem Sucedido	• Trabalha bem, Gosta do que faz, Competente, Tem conhecimento, Consciente, Comprometido, Realizado, Dedicado, Bom professor, Ensina bem, Mediador, Tem bom relacionamento, Aluno interessado, Amigo, Feliz	97
	• Alcança seus objetivos, Experiente, Alcança50% de seus objetivos, Consegue maior índice de aprovação, Consegue índice zero de reprovação, Passa boa parte dos alunos, Tem apoio, Criativo, Vitória	37
	• Salário digno	14
	• Não conheço nenhum	23
	• Dom, vocação, Amor	05
	• Nome de professor	03
	• Que pesquisa, Faz reciclagem	03
	• Ver o aluno crescer	03
Total		185

Fonte: Ordenação dos dados coletados de acordo com a pesquisa de campo realizada no ano de 1996.

As representações sobre *Professor bem sucedido* conferem um papel importante à avaliação, como um instrumento com pouco significado, através do qual podem ser atendidas determinações burocratizadas do sistema de ensino, Trinta e sete respostas o indicam (37). Isto é desvelado pela identificação do sucesso do profissional na educação pelas expressões: *Alcança seus objetivos, Consegue maior índice de aprovação, Consegue índice zero de reprovação, Passa boa parte dos alunos.*

Não se pode assegurar que há relação direta entre o êxito do professor e a aprovação de seus alunos, pois nem sempre o grande número de alunos aprovados serve como subsídio para afirmar que o professor é *melhor* ou o *bom.*

Isto não quer dizer que os sujeitos participantes da pesquisa sejam omissos em relação ao fazer pedagógico. Significa sim, que eles, apesar da proposta curricular adotada pela Rede Municipal de Ensino, indicam o contrário, têm na avaliação, ainda nos dias atuais, um grande obstáculo para vencer: o *mito aluno alfabetizado*, condição "sine qua non" para o acesso à série seguinte e, conseqüentemente, a garantia de sua permanência na escola. Bem como a garantia da *suposta* qualidade do ensino oferecido pela REME, determinada por levantamentos estatísticos dos índices de aprovação e/ou reprovação, principalmente, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, com uma preocupação maior em relação as turmas de primeira série, (aptidão dos alunos em ler e escrever), realizado anualmente pela REME e SEMED numa ação conjunta.

unesp

Ainda, no que diz respeito ao sucesso do professor, o grupo colaborador apresenta uma clara tendência a considerar a relevância de aspectos de natureza ética, como: *Competência, Consciência, Comprometimento, Ensinar bem, Mediador, Amizade.*

As expressões induzidas apontam, também, para questões sócio-afetivas estigmatizadas e romantizadas que, historicamente, permeiam o exercício do magistério, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, entre elas *Dom, Vocação, Amor, Felicidade*. A incidência, porém, deste tipo de associação é baixíssima, cinco (05).

Outra associação realizada - *Salário digno*, catorze (14) - está ligada ao contexto institucional e significa, para os colaboradores, expressão com a mesma conotação semântica de professor bem sucedido, numa nítida reafirmação de que a baixa remuneração é um fator indicativo da desvalorização do magistério, o que afeta negativamente o desempenho pedagógico. Essa representação parece estar mais próxima do interesse pessoal de cada um, do que do processo educativo como um todo. Entretanto, é preciso salientar que a literatura existente sobre o exercício do magistério em qualquer dos diferentes níveis de ensino enfatiza a questão dos salários aviltados dos docentes, principalmente, daqueles que atuam no Ensino Fundamental. E assinala que não raro é possível ver estes professores desdobrarem-se em outras atividades (vendedoras de confecções, salgados, doces, sacoleiras, etc.), realidade constatada no grupo colaborador desta pesquisa, (Tabela 5), em que aparece a distribuição dos sujeitos segundo o exercício de outras atividades.

A literatura também assinala que muitos dos professores se percebem e são percebidos como tão ou mais pobres que os alunos, gerando muitas vezes ressentimentos, como no comentário de um aluno de 5ª série, sobre sua professora - Que professora é essa que nem sabe que se pode fazer pesquisa sobre esse assunto pela Internet! - Ele havia perguntado para a professora se poderia pesquisar sobre o tema que ela havia proposto como tarefa para a aula seguinte na Internet. Ela ficou em dúvida, sem saber o que responder; disse que havia vários livros que tratavam do assunto. O esforço dos professores para não perder seus padrões culturais e de consumo e permanecer dentro de uma classe social que lhe permite sobreviver em condições favoráveis, nos últimos anos tem envolvido estratégias que não apenas atingem sua auto-estima, mas exigem, por vezes, um excesso de trabalho, o que implica num acentuado nível de desgaste físico e mental.

Portanto, convém não esquecer que essa tendência em não valorizar a profissão professor parece ter sido incorporada pela sociedade como um todo e não só pelos órgãos

unesp

institucionais. Sobre este tema, Gatti, Espósito e Silva (1994:248), ao relatarem os resultados de uma pesquisa sobre Características de professores(as) de 1° grau, no Brasil, asseguram que:

> *A relação remuneração/desempenho profissional, embora não linear, é questão que merece exame para além das precondições que vêm sendo exaradas, uma vez que ela se associa a aspectos de auto-estima e valor social tendo, com isso, impacto direto no perfil do profissional e em suas condições básicas para atuar eficazmente.*

Dentro deste contexto, a descontinuidade pedagógica, o fato de que cada governo quer fazer sua reforma, seja por motivos políticos ou técnicos-políticos ligados a convicções teóricas dos novos dirigentes, a progressiva perda de autoridade do professor, seja porque a alteração nas condições sociais de professores e alunos fez emergir um clima de intolerância e ameaça entre ambas as partes, seja porque existem entraves burocráticos interferindo no fazer pedagógico como: desorganização administrativa, deteriorização das condições físicas das escolas, submissão das escolas à autoridade superior ou à comunidade na qual está inserida, seja porque as relações interpessoais dentro do ambiente de trabalho (escola) não se apresentam muito bem resolvidas, são vistas com ironia e desalento, o que justifica a representação de alguns sujeitos alvo da pesquisa de que a maioria dos educadores não encontram êxito profissional explicitada pela expressão - Não conheço nenhum -. Vinte e três (23) professores assim se expressaram, diante da expressão professor bem sucedido.

A postura epistemológica, as finalidades da prática, a relação com o saber e com as modalidades de acesso a ele, as opções sócio culturais, ideológicas e éticas e as concepções da relação de poder na ação educativa, elementos estruturais do fazer pedagógico aparecem representados pelas expressões induzidas desveladas pelos sujeitos colaboradores da pesquisa. Mostram o significado real que eles atribuem aos fatos cotidianos percebidos, vivenciados, apreendidos e sentidos em situações concretas de suas vidas, não só profissional como pessoal.

Muitos do profissionais que colaboraram com essa pesquisa e atuam na Rede Municipal de Ensino deixam transparecer, em suas respostas, uma certa angústia por, muitas vezes, sentirem-se distantes das informações mais atualizadas, revelam-se conscientes da avalanche de produções científicas voltadas para a educação e das novidades tecnológicas.

Em virtude do que, alguns deles ao refletir sobre sua prática pedagógica e a finalidade da formação de seus alunos percebem que há necessidade de uma ligação estreita e coerente entre ambas. Têm a certeza de que seus alunos somente poderão ter acesso aos conhecimentos acumulados, se a sua prática tiver como ponto de partida uma proposta

unesp

pedagógica ancorada na realidade existencial dos alunos, a qual indica o que é necessário e o que é desnecessário, qual deve ser a intencionalidade, como deve ser organizado o ensino. A fim de que o mesmo possa ser transformado numa situação plena de aprendizagem dos mais diferentes aspectos da vida e da vivência dos diversos valores, contribuindo para a construção de novos conhecimentos.

7 - Vygotsky, Piaget e Emilia Ferreiro: O Início de uma Compreensão

No capítulo anterior, procurou-se desvelar e analisar as representações dos sujeitos colaboradores deste estudo sobre o seu fazer pedagógico. Seguindo essa intenção, e dentro da mesma **variável temática** - *Prática Pedagógica e Concepção Teórica: princípios e características,* neste capítulo busca-se conhecer as representações desses educadores sobre as idéias pedagógicas que subsidiam sua prática pedagógica, e realizar algumas reflexões sobre *Vygotsky, Piaget* e *Emilia Ferreiro.* Isto justifica-se pelo fato de que os dois primeiros pesquisadores citados na proposta pedagógica da REME e, os professores, em seu cotidiano pedagógico, tentarem seguir as idéias de E. Ferreiro.

A Tabela 18 é mais um detalhamento do Quadro 2, apresentado anteriormente, nela estão colocadas as projeções dos educadores da REME e SEMED sobre Vygotsky.

Tabela 18 - Palavras Induzidas da Expressão Vygotsky.

Expressão Indutora	***Palavra Induzida***	***Freqüência de ocorrência***
Vygotsky	• Conheço pouco, Não conheço, Não lembro, Já ouvi falar, Histórico	94
	• Grande educador, Ótimo, Esclarecedor, Grande pensador, Bom, Escritor, Gosto	41
	• Construtivismo, Proposta pedagógica, Conflitos, Renovador	16
	• Interação com o mundo, Acompanha Piaget e Emilia Ferreiro, Avançou nas pesquisas de Piaget	12
	• Psicólogo bem sucedido	02
	• Não gosto	01
	• Lutador	01
	• Concordo em parte com sua teoria	02
	• Construção do pensamento diferente de Piaget	02
Total		171

Fonte: Ordenação dos dados coletados de acordo com a pesquisa de campo realizada no ano de 1996.

Piaget e Vygotsky, pesquisadores que desenvolveram trabalhos no campo da psicologia cognitiva, contribuíram para a compreensão de como ocorre a aprendizagem do

aluno. Suas teorias serviram ao embasamento teórico para a elaboração da proposta curricular implantada pela REME de Campo Grande/MS, em 1992 .

O grupo colaborador da pesquisa, em sua maioria, frente a esses nomes utilizados como palavras indutoras, expressou-se de forma um tanto distanciada e reservada, demonstrando desconhecimento ou desinteresse e, até mesmo, um certo descaso. É possível fazer essa afirmação com base na freqüência de ocorrência das palavras induzidas. Das cento e setenta e uma (171) respostas, noventa e quatro (94) relacionadas a *Vygotsky*. Mais de 50% do total de educadores assim se expressou: *Não conheço, Não lembro, Conheço pouco*. Outro número, bastante significativo, quarenta e um (41), utilizou expressões do tipo: *Grande educador, Grande pensador, Bom, Gosto, Esclarecedor*. Um grupo pequeno identificou Vygotsky com *Construtivismo, Conflitos, Proposta pedagógica* ou uniu seu nome ao de Piaget e Emilia Ferreiro. As representações dos educadores sobre Piaget estão a seguir.

Tabela 19 - Palavras Induzidas da Expressão Piaget.

Expressão Indutora	***Palavra Induzida***	***Freqüência de ocorrência***
Piaget	• Gosto do método, Teorias boas, Proposta pedagógica	24
	• Grande pensador, Educador, Ótimo, Excelente, Inteligente, Conhecimento, Bom, Experiência, Escritor, Importante	78
	• Construtivismo, Pai do construtivismo	12
	• Conheço pouco, Precisa ser estudado, Não lembro	22
	• Complexo, Meio termo	07
	• Fases do desenvolvimento	12
	• Não gosto	03
	• Relacionado com Emilia Ferreiro	02
	• Biologia	01
	• Realidade, Reflexão, Criativo	08
	• Diverge de Emilia Ferreiro	02
Total		171

Fonte: Ordenação dos dados coletados de acordo com a pesquisa de campo realizada no ano de 1996.

Palavras induzidas marcaram, igualmente, o nome de *Piaget*. Do total de cento e setenta e uma (171) respostas, setenta e oito (78), isto é 45.62% dos participantes da pesquisa, identificaram este psicólogo como: *Grande pensador, Educador, Ótimo, Inteligente, Conhecimento, Experiência, Importante*. Um número relativamente pequeno, vinte e quatro (24), estabeleceu relação dele com: *Proposta pedagógica, Teorias boas*, ou *Método*. Quase o mesmo número, vinte e dois (22), afirmou: *Conheço pouco, Não lembro* ou *Precisa ser estudado*. Poucos, doze (12), relacionaram-no a *Construtivismo* ou relacionaram à expressão *Pai do construtivismo*. O mesmo número associou seu nome às *Fases do desenvolvimento*.

A Tabela apresentada a seguir mostra a variedade de projeções dos educadores sobre Ferreiro:

unesp

Tabela 20 - Palavras Induzidas da Expressão Emilia Ferreiro.

Expressão Indutora	*Palavra Induzida*	*Freqüência de ocorrência*
Emilia Ferreiro	• Gosto, Trabalho ótimo, Muito boa, Grande teórica, Grande pesquisadora, Inteligente, Vitoriosa, Importante, Educadora, Idealista, Boa escritora	85
	• Técnicas boas, Propostas boas, Dá apoio, Ajuda, Conhecimento	24
	• Teoria boa mas prática difícil, Complexa	10
	• Não conheço	10
	• Construtivismo	16
	• Não lembro muita coisa	16
	• Modismo	05
	• Hipótese, Descoberta	03
	• Tradicional	01
	• Escreve dentro da Psicologia	01
Total		171

Fonte: Ordenação dos dados coletados de acordo com a pesquisa de campo realizada no ano de 1996.

Ante o nome de *Emilia Ferreiro* a reação dos sujeitos da pesquisa foi semelhante a das anteriores. Esta autora parece ser mais familiar aos educadores, tanto que a maioria deixou transparecer que conhece seu trabalho e a identificaram como *Grande teórica, Trabalho ótimo, Grande pesquisadora, Propostas boas*; outros relacionaram seu nome ao *Construtivismo*; um número considerado pequeno considera seu trabalho como *Teoria boa, mas com uma prática difícil* ou *Complexa*. Foram poucos os que afirmaram *Não lembrar* ou *Não conhecer* a pesquisadora.

As implicações educacionais das diferentes abordagens de cada um destes teóricos são importantes e precisam ser compreendidas pelos educadores, para que os mesmos possam entender, assumir, aplicar e defender uma ou outra determinada posição teórica, tanto aqueles que atuam na SEMED como os da REME. Todo posicionamento intelectual, obrigatoriamente, precisa estar fundamentado em uma concepção (teórica) que, efetivamente, venha a alicerçar o desenvolvimento de uma prática pedagógica consciente, coerente e, por conseqüência, venha a contribuir com a definição de um projeto político pedagógico orientado por objetivos claros, a fim de alcançar o sucesso escolar do aluno das turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino, mesmo que esse aluno seja oriundo de camadas menos favorecidas da população.

Motivo pelo qual torna-se imprescindível uma breve retrospectiva dos princípios teóricos de Piaget, Vygotsky e Emilia Ferreiro, a fim de fazer uma retomada e uma análise um pouco mais pormenorizada dos objetivos principais que orientaram suas pesquisas experimentais e das principais idéias fundadas em seus postulados e desenvolvidas em seus escritos.

unesp

7.1 Conhecendo Vygotsky

Lev Semenovich Vygotsky nasceu a 17 de novembro de 1896, em Orsha, uma pequena cidade do interior, na Bielo-Rússia. Pertencente a uma família de origem judaica, vivia em um ambiente rico em relação ao aspecto intelectual e estável, no que diz respeito à condição econômica.

Até os 15 anos, estudou somente em casa com tutores particulares. Desde cedo, demonstrou interesse por novas informações, gostava de literatura e assuntos que diziam respeito às artes, em geral,. Outro detalhe interessante em sua formação, foi o aprendizado de diferentes línguas (latim, inglês, francês, alemão e hebraico), o que lhe possibilitou ter acesso a materiais de diferentes procedências do mundo.

Aos 17 anos, concluiu o curso secundário em Gomel, num colégio privado. Estudou Direito e Literatura, na Universidade de Moscou, entre 1914 e 1917, quando, então, iniciou sua pesquisa literária. Ao término desse curso, apresentou, como trabalho final, um estudo de Hamlet, de Shakespeare, intitulado "A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca", que alguns anos depois foi modificada e incorporada a seu livro Psychology of Art (Psicologia da Arte), publicado na Rússia, somente em 1965.

Ao mesmo tempo em que estudava na Universidade de Moscou, Vygotsky, participava dos cursos de História e Filosofia na Universidade Popular de Shanyavskii (onde não recebeu nenhum título acadêmico).Alguns anos depois, seu interesse em compreender o desenvolvimento psicológico do ser humano e, particularmente, as anormalidades físicas mentais, levou Vygotsky a fazer cursos na Faculdade de Medicina, inicialmente em Moscou e depois em Kharkov.

Escreveu diversos textos sobre questões diretamente ligadas à dimensão afetiva, ao funcionamento psicológico - emoção, vontade, imaginação, criatividade - a maior parte deles não traduzidos do russo e muitos não publicados, nem mesmo na União Soviética. Escreveu alguns comentários sobre psicanálise, tema explorado posteriormente por seu colaborador Alexander Romanovich Luria[24], que também estudou aspectos afetivos no âmbito de sua ampla obra sobre neuropsicologia, desdobramento e aprofundamento do programa de pesquisas do grupo de Vygotsky. Este pesquisador também teve acesso à questões da psique humana pela via de estudos sobre as fábulas e outras obras de ficção.

---

[24] Um dos mais renomados neuropsicólogos do mundo. Produziu uma obra científica relevante, tratando de diversos temas , tais como: distúrbios da linguagem, os processos psicológicos e os diferentes contextos culturais, a questão do funcionamento cerebral.

unesp

Interessou-se, durante toda sua vida, por obras de literatura e de teatro, tendo escrito vários textos de crítica literária e trabalhado em diversas atividades relacionadas com essas áreas.

Frente a isso, é possível perceber o quanto Vygotsky, em sua fase acadêmica, transitou por diferentes assuntos (literatura, lingüística, artes, ciências sociais, filosofia, antropologia, cultura, psicologia e, por último, a medicina), o mesmo ocorrendo em sua vida profissional, que foi eclética, mas sempre associada ao trabalho intelectual.

Vygotsky começou sua carreira aos 21 anos, após a Revolução Russa de 1917 e, desde o início, viu-se envolvido pelas questões educacionais. Primeiro, como professor de literatura e, mais tarde, como docente em uma escola superior de treinamento de professores. Durante os anos de amadurecimento intelectual, muito de seu esforço psicológico estava relacionado à pedagogia e à defectologia, o que evidencia a coincidência de seus interesses com a prioridade dispensada à educação, pelo Governo Soviético. Em 1922, publicou um estudo sobre os métodos de ensino da literatura, nas escolas secundárias. Nessa época, dirigia a seção de teatro, do Departamento de Educação, de Gomel. Na mesma cidade fundou ainda uma editora, uma revista literária e um laboratório de psicologia, no Instituto de Treinamento de Professores, local onde ministrava cursos de psicologia.

O interesse de Vygotsky pela psicologia acadêmica começou a delinear-se a partir se seu contato, no trabalho de formação de professores, com problemas de crianças com defeitos congênitos, tais como cegueira, retardo mental severo, afasia, etc. Essa experiência levou-o a procurar respostas e encontrar alternativas que pudessem ajudar o desenvolvimento de crianças portadoras dessas deficiências. Em realidade, seu estudo sobre a deficiência tinha não apenas o objetivo de contribuir na reabilitação das crianças, mas também representava uma excelente possibilidade de compreensão dos processos mentais humanos, tema que mais tarde viria a ser o centro de seu projeto de pesquisa.

Juntamente com Luria e Alex N. Leontiev[25] formou um grupo de trabalho chamado por eles de "Troika" (traduzia as aspirações, o idealismo e a efervescência cultural de uma sociedade pós-revolucionária), com o propósito de desenvolver uma revisão crítica da história e da situação da psicologia na Rússia e no resto do mundo, para posteriormente criar um novo modo, mais abrangente, de estudar os processos psicológicos humanos.

---

[25] Dedicou-se ao estudo das relações entre o psiquismo humano e a cultura, especialmente a partir da análise da atividade humana e trouxe importantes colaborações à obra iniciada por Vygotsky.

unesp

Vygotsky era, ainda, estudante na época em que predominavam W. Wundt, o fundador da psicologia experimental, e W. James, representante do pragmatismo americano. Na ciência foi contemporâneo de Pavlov, Watson e Bekhterev, autores das teorias comportamentalistas, privilegiadoras da associação estímulo-resposta, além de Wertheimer, Kohler, Koffka e Lewin, fundadores do movimento da "Gestalt", na psicologia. Tomou, também, conhecimento dos trabalhos de Piaget, mas teve apenas acesso aos seus dois primeiros livros.

Paralelamente às influências vindas da psicologia, Vygotsky também teve contato muito próximo com o materialismo dialético e com o marxismo, que deixaram marcas profundas na sua obra. Com isso pode defender que o que mais claramente distingue o Homem das restantes espécies é a sua capacidade de criar e utilizar instrumentos que servem de mediadores entre ele e o meio, sendo estes mediadores essenciais para qualquer processo de aprendizagem. Para Vygotsky, estes *instrumentos são social e culturalmente construídos e apreendidos*. Viu nos métodos e princípios do materialismo dialético[26] a solução dos paradoxos científicos contemporâneos e, como conseqüência, a possibilidade de superação do estado de crise da psicologia.

Acreditando no princípio das inter-relações entre desenvolvimento e aprendizagem, Vygotsky procurou estabelecer novas conexões entre as teorias que existiam até então, principalmente entre as que concebiam a aprendizagem como função do desenvolvimento, como acontecia com Piaget, e as que concebiam a aprendizagem como relação entre estímulos e respostas, como acontecia com o behaviorismo. Procurou desenvolver uma *abordagem abrangente que possibilitasse a descrição e a explicação das funções psicológicas superiores*, em termos aceitáveis para as ciências naturais. E acreditava que essa explicação deveria incluir: a identificação dos mecanismos cerebrais subjacentes a uma determinada função, a explicação detalhada da sua história ao longo do desenvolvimento, com o objetivo de estabelecer as relações entre as formas simples e complexas daquilo que aparentava ser o mesmo comportamento, além da especificação do contexto social em que se deu o desenvolvimento do comportamento.

Ao elaborar a teoria histórico-cultural ou sócio-histórica do psiquismo, também conhecida como abordagem sócio-interacionista, Vygotsky tinha o objetivo de: *Caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas*

---

[26] O materialismo dialético é considerado a filosofia do marxismo, portanto, diferente do materialismo histórico entendido como ciência marxista. - Dicionário do Pensamento Marxista (1983:258).

unesp

características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo. Vygotsky (1989:21)

A abordagem teórica que Vygotsky fez baseava-se numa metodologia não muito rigorosa, mas extremamente inovadora, que lhe permitiu observar *os processos complexos do modo de funcionamento psicológico* tipicamente humano (imaginação, memória voluntária, capacidade de planejar). Processos mentais considerados *sofisticados* e *superiores*, porque esses referem-se à ações conscientemente controladas, alicerçadas sobre um plano das interações. - O indivíduo faz uma ação que tem um significado partilhado .

Segundo ele, o indivíduo ao nascer é herdeiro de toda uma evolução filogenética e cultural, e seu desenvolvimento dar-se-á em função da características do meio social em que vive. Isto significa que esses processos não são inatos, eles se originam nas relações entre indivíduos humanos e se desenvolvem, ao longo do processo de internalização, de formas culturais de comportamento.

Esses processos de incorporação da cultura e individuação possibilitam a passagem de formas elementares de ação a formas complexas, mediadas. As funções psicológicas superiores são marcadas pelo uso de recursos mediacionais internalizados. Uma vez que, enquanto sujeito do conhecimento - *o indivíduo* - não tem acesso direto aos objetos, esse acesso é mediado, e se dá através de figuras do real operacionalizadas pelos sistemas simbólicos que lhe estão disponíveis.

Essa mediação envolve dois aspectos: um está relacionado ao processo de representação mental - *a idéia de que o homem é capaz de operar mentalmente sobre o mundo* -, pressupõe a existência de algum tipo de conteúdo mental de natureza simbólica, isto é, há uma representação dos objetos, situações e eventos do mundo real, no universo psicológico do indivíduo. Essa capacidade de lidar com representações que substituem o real é que possibilita ao ser humano fazer relações mentais na ausência dos elementos/objetos concretos correspondentes. A operação com sistemas simbólicos e o conseqüente desenvolvimento da abstração e da generalização permite a realização de formas de pensamento que não seriam possíveis sem esses processos de representação e define o *salto* para os chamados processos psicológicos superiores. Um exemplo importante deste *salto* qualitativo na evolução humana é o desenvolvimento da linguagem - sistema simbólico básico de todos os grupos de indivíduos.

unesp

Entretanto, cabe ressaltar que o alcance das formas superiores ocorre de modo descontínuo, os avanços são resultados de revoluções, que consistem de momentos que requerem novas formas de mediação, para Wertsch[27] ... *tais mudanças podem ser interpretadas como uma crescente descontextualização de recursos mediacionais ou uma crescente independência dos significados em relação ao contexto espaço-temporal em que foram construídos.*

Vygotsky e seus colaboradores procuraram comprovar essas idéias através de experimentos com crianças e de investigações das formas de organização dos processos mentais em indivíduos de diferentes culturas. De maneira geral, observa-se que nos estudos dos processos psicológicos à luz da abordagem sócio-histórica é bastante enfatizado o papel do meio, não só do ponto de vista sócio-cultural mais amplo, mas no sentido de outro, ou seja, o objeto interagindo com o sujeito .

Isso não significa dizer que o indivíduo tem um papel irrelevante, ao contrário, ele desempenha um papel fundamental nas interações, pois ele não é um sujeito passivo e não pode ser confundido com o sujeito da psicologia behaviorista, ele é um sujeito interativo, daí a necessidade de um estudo no plano intersubjetivo. O desenvolvimento de tais estudos de comportamentos em mudança não representa privilegiar uma seqüência de modos de ação do sujeito numa perspectiva de sujeito ativo. Significa focalizar num dado momento a relação entre o nível de capacidade do sujeito e as ações entre sujeitos que podem afetar seus conhecimentos e estratégias, buscando identificar como novos recursos de mediação emergem, distinguindo as especificidades das ações, de modo que seja possível traçar o deslocamento para formas superiores de mediação, evidenciando a complexidade do funcionamento interno.

Observa-se em Vygotsky a existência de uma preocupação em descrever e explicar as mudanças de ordem qualitativa que ocorrem ao longo da gênese de certas funções, como se pode observar, por exemplo, no estudo da linguagem, da formação de conceitos, da memória, etc. Observa-se, também, que, para ele, mais importante do que a referência a estágios e fases é o fato de rejeitar explicações do surgimento e desenvolvimento das funções psíquicas através de uma acumulação ou soma de processos elementares.

O pressuposto da mediação é fundamental na perspectiva sócio-histórica, justamente porque é através dos *instrumentos* e *signos* que os processos de funcionamento

---

[27] **WERTSCH apud GÓES**, 1991:21

unesp

psicológico são fornecidos pela cultura. É por isso que Vygotsky confere à linguagem um papel de destaque no processo de pensamento.

Para Vygotsky, entre os mecanismos que intervêm no desenvolvimento das diferentes funções, *a internalização* constitui um processo primordial, pois permite que *uma função interpsicológica* se torne *intrapsicológica*, que uma atividade social externa se torne uma atividade individual interna. Sobre a importância deste processo no desenvolvimento do indivíduo, Oliveira (1992:27) esclarece que:

> *Ao longo de seu desenvolvimento o indivíduo internaliza formas culturalmente dadas de comportamento, num processo em que atividades externas, funções interpessoais, transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas. As funções psicológicas superiores, baseadas na operação com sistemas simbólicos, são pois, construídas de fora para dentro do indivíduo. O processo de internalização é assim, fundamental no desenvolvimento psicológico humano*

Quanto aos *recursos mediacionais* que moldam os processos mentais humanos, Vygotsky afirmou que uma *compreensão da linguagem*, e de outros instrumentos como esse fornecem a base para o resto de sua abordagem. Por isso deu atenção especial aos *signos* que são usados para organizar nosso próprio comportamento, ou o comportamento dos outros. Smolka (1993:123) assinala que entre os signos e sistemas de signos, Vygotsky: ... *tratou da linguagem, vários sistemas de símbolos algébricos, obras de arte; escrita; esquemas, diagramas, mapas e desenhos mecânicos e os outros signos convencionais.*

A *linguagem humana*, sistema simbólico fundamental na mediação entre sujeito e objeto de conhecimento, tem para Vygotsky duas funções básicas: a de intercâmbio social e a de pensamento generalizante. Ou seja, além de servir ao objetivo da comunicação entre indivíduos, a linguagem simplifica, generaliza a experiência, ordenando as instâncias do mundo real em categorias conceituais, cujo significado é compartilhado pelos usuários dessa linguagem. Ao utilizar a linguagem para nomear determinado objeto, o sujeito está, na verdade, classificando esse objeto numa categoria, numa classe de objetos que têm em comum certos atributos. Isso significa, a utilização da linguagem *favorece* processos de abstração.

O estudo da linguagem leva Vygotsky a fazer da sua aquisição o elemento que transforma as funções elementares, de origem natural, em funções superiores, de origem sócio-cultural. Segundo ele (1989): Isto ocorre quando os signos são incorporados à ação prática. Estes organizam a atividade instrumental, permitindo que ela seja pensada e planejada em função de determinados fins. A incorporação da fala (sistema sígnico) à ação prática

unesp

(simples uso de instrumentos) constitui o limiar que separa a atividade propriamente humana, de natureza simbólica, da atividade prática das crianças na fase pré-verbal ou sensório-motora, definida e explicitada por Piaget em seus estudos sobre o desenvolvimento infantil.

Este princípio está baseado na idéia de que os processos psicológicos complexos se diferenciam dos processos mais elementares e, não podem, portanto, ser reduzidos à atividades superficiais seqüenciadas ou a um encadeamento de reflexos. Estes modos de funcionamento psicológicos mais sofisticados, que se desenvolvem num processo histórico, podem ser explicados e descritos. Assim ao abordar a atividade humana como produto da história social, aponta na direção da necessidade do estudo das mudanças que ocorrem no desenvolvimento mental, a partir do contexto social.

É por essa razão que Vygotsky se preocupa em compreender a evolução da cultura humana (aspecto sociogenético), o processo de desenvolvimento individual (aspecto ontogenético) e dedica especial atenção ao estudo do desenvolvimento infantil, período da vida do indivíduo em que estas *ferramentas* são aprendidas, ou seja, é nesse período que acontece o surgimento do uso de *instrumentos* e da *fala humana*.

7.1.1 *Alguns Aspectos do Desenvolvimento Infantil Dentro da Perspectiva Sócio-Histórica*

Vygotsky sempre esteve preocupado com a maneira pela qual os processos sociais e históricos davam forma ao desenvolvimento do ser humano. Para ele os processos cognitivos naturais e não-mediados da criança tornavam-se redirigidos e mediados por formas de discurso comunicativo, e pelas construções semióticas e conceituais relacionadas à cultura, produzidas na interação com os outros. Assim a fala e outros sistemas semióticos, que surgiram primeiro interpessoalmente, para servir a funções sociais e comunicativas, eram transformadas gradualmente pela criança, para servir a funções intrapessoais. Uma das contribuições mais importantes de suas pesquisas está na tentativa de explicitar, minuciosamente, como esse processo de desenvolvimento constitui-se.

Segundo ele, aquilo que é inato no sujeito (estrutura fisiológica humana), não é suficiente para produzir o indivíduo humano, na ausência do ambiente social. As características individuais (modo de sentir, pensar, agir, valores, conhecimentos, visão de mundo, etc.) dependem da interação do ser humano com o meio físico e social. Vygotsky (1989:32-3), ao falar sobre os usos dos instrumentos pela criança, além de chamar a atenção

unesp

para a importância ação recíproca existente entre o organismo e o meio, dá uma especial importância ao fator humano presente no ambiente e reforça sua idéia, assegurando que:

> *Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são retratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.*

Isso significa que o comunicar-se, através da linguagem ou a capacidade do indivíduo de utilizar instrumentos e utensílios desde a mais tenra idade, depende do ambiente social em que o indivíduo se encontra e da interação com outras pessoas, isto porque ambos são como denomina Leontiev (1991:61): ... *propriedades da espécie humana.* O que significa dizer que, quando isolado ou privado do contato com outros seres humanos e contando simplesmente com suas próprias condições ou com os recursos da natureza, o homem torna-se fraco, incapaz de desenvolver ações e ter habilidades específicas do ser humano.

Isso reforça a idéia de que o desenvolvimento do ser humano está intimamente relacionado ao contexto sócio-cultural no qual está inserido e se processa através de ações contínuas que provocam desequilíbrios e recomeços, que, por sua vez, desencadeiam novas reelaborações e reorganizações por parte do indivíduo. O que torna impossível considerar o desenvolvimento do sujeito como um processo previsível, gradual, linear ou universal.

Um exemplo disso são os cuidados despendidos a uma criança até alguns meses após seu nascimento, para sobreviver ela depende do atendimento de suas necessidades básicas (alimentação, higiene, locomoção, abrigo, etc.), afetivas (carinho, atenção) e pela formação do comportamento tipicamente humano. Isso implica na presença de sujeitos mais experientes de seu grupo, que se responsabilizam por ela.

Enfatiza que, no que diz respeito ao desenvolvimento do indivíduo, nos primeiros meses da vida da criança, os fatores biológicos se sobrepõem aos sociais.Com o decorrer do tempo e aos poucos ao interagir com os demais sujeitos de seu grupo social e com os objetos de sua cultura, estes passam a determinar o comportamento e o desenvolvimento de seu pensamento. Nesse sentido, Vygotsky (1989:27) assinala que:

> *Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio*

unesp

> *comportamento. A criação dessas formas características humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto, e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso dos instrumento.*

Com a ajuda do adulto as crianças assimilam ativamente aquelas habilidades que foram construídas pela história social ao logo dos anos: ela aprende a falar, a sentar, a andar, a sentar-se à mesa, a comer com talheres, a controlar suas necessidades biológicas. Isso representa que, com as constantes intervenções do adulto ou crianças mais experientes com os quais convive, os processos psicológicos mais complexos vão-se formando.

Observa-se, então, que, desde o nascimento, essa constante interação com adultos ou crianças mais experientes asseguram a sobrevivência e desenvolvimento da criança/bebê e mediam a sua relação como o mundo. Ao receber essas influências, ela incorpora os costumes e objetos de sua cultura e atribui significado às condutas e aos objetos culturais que se formaram ao longo da história.

Essa interação que a criança estabelece com o universo social em que se insere, particularmente com os parceiros mais experientes de seu grupo, é fundamental para a formação do comportamento e do pensamento do ser humano. Uma situação do cotidiano que pode servir de exemplo para demostrar como se dá esse processo de formação do pensamento infantil é aquela em que uma mãe, ao passear com seu filho de mais ou menos 3 anos, tem o hábito de chamar atenção entre outras coisas para todos os "out-doors" que vão encontrando no caminho. Na medida em que mostra o "out-door" fala o que tem de mais interessante, a que se refere, o nome das figuras e tece outros tipos de comentários. Depois, em outras ocasiões, essa criança demonstra o quanto incorporou das informações que recebeu, brincando em casa ou na escola nomeia com desenvoltura os objetos, ou brinquedos, ou ainda, em outros momentos passeando, com sua família demonstra reconhecer os objetos que avista nos "out-doors". E com essa atitude pode despertar surpresa ou admiração nos adultos que, talvez, acreditem ser este um sinal de inteligência inata ou de perspicácia da criança. Entretanto, tal fato pode ser interpretado de uma outra forma, como a comprovação de que as conquistas individuais resultam de um processo compartilhado.

Ao analisar os mecanismos pelos quais essas interações com o outro e as experiências de aprendizagem auxiliam o desenvolvimento do ser humano, Vygotsky recorre ao conceito de zona de desenvolvimento proximal, ele definiu a zona de desenvolvimento proximal como uma região de sensibilidade à instrução - a distância entre a solução de problemas que a criança poderia alcançar sem auxílio e a solução de problemas na qual o

unesp

auxílio era útil para a criança -. Ela une os processos interacionais sociais às atividades configuradoras, construtivistas do indivíduo.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal está relacionado a funções emergentes no indivíduo, a capacidades ainda não manifestadas, apesar do apoio e dos instrumentos auxiliares oferecidos por outros sujeitos. O desenvolvimento atingido, e/ou consolidado, desvela-se através das funções já consolidadas, ou capacidades manifestadas. O que caracteriza o desenvolvimento proximal é a capacidade que emerge e cresce de modo partilhado. O seu refinamento e internalização transformam-se em desenvolvimento consolidado e abrem novas possibilidades de funções emergentes.

As experiências de aprendizagem, bem como as intermediações, vão resultar na consolidação e na automatização de formas de ação que, por sua vez, vão dando origem a novas zonas de desenvolvimento proximal. Essa visão de desenvolvimento considera o consolidado e aponta o emergente, o potencial. A potencialidade assim concebida não é um vir a ser que se atualiza pela influência social, não se trata de funções psicológicas pressupostas . O desenvolvimento proximal deve ser encarado em sua materialidade na ocorrência concreta de capacidades emergentes que se manifestam em algum grau, embora com apoio em meios não dominados autonomamente.

Isso significa, a aprendizagem que tem origem no plano intersubjetivo constrói o desenvolvimento, entretanto é importante lembrar que nem toda experiência de aprendizagem afeta o desenvolvimento de igual modo. Para repercutir significativamente no desenvolvimento, a experiência tem que possibilitar um maior grau de generalidade em relação a um momento dado do desenvolvimento do sujeito. Essa generalidade do conhecimento deve ser compreendida com base em duas dimensões: *o espaço de abrangência de aplicação do conhecimento ao real* e *o nível de sua independência* em relação ao imediato-concreto, ao sensível. Assim sendo, as experiências é que fazem deslocar as funções psicológicas nos contínuos de sensível mediado e de restrito abrangente que tem o efeito de fazer avançar o desenvolvimento.

Em síntese, a perspectiva vygotskyana representa um instrumento conceitual valioso para compreender o desenvolvimento do ser humano como um processo permanente de produção que envolve o indivíduo e seu meio sócio-cultural, numa intermediação constante. Possibilita o desvelamento não só da origem social das funções psíquicas, como também a natureza semiótica da atividade psíquica. Bem como propicia o conhecimento da capacidade de produção imaginária que caracteriza o ser humano, a qual permite-lhe a

unesp

construção de um universo simbólico que define a especificidade da natureza. Comprova que a entrada nesse universo, pela apropriação através dos mecanismos de internalização e pela produção cultural, representa para a criança a razão da sua existência e a condição para tornar-se humano. Essa visão sócio-histórica do desenvolvimento humano abre as perspectivas de uma compreensão da complexidade da vida humana, ao mesmo tempo que aponta qual é o papel da vida social e cultural.

Estudos recentes, elaborados por investigadores que se inspiraram na teoria de Vygotsky, demonstraram mesmo que seu conceito de *desenvolvimento proximal* é ainda mais amplo do que ele tinha previsto, pois os sujeitos não só progridem quando interagem com um parceiro cognitivamente mais competente do que eles; os sujeitos podem também progredir quando interagem com pares que não são mais competentes do que eles. Assim, a dimensão social da construção do conhecimento é ainda muito mais nítida, pois a interação social em si mesma é capaz de gerar progressos cognitivos e uma melhor apreensão dos saberes e competências.

A teoria de Vygotsky tem servido de quadro de referência teórico a numerosas investigações, o que demonstra as grandes potencialidades heurísticas desta abordagem. Paralelamente, tem sido muito usada em trabalhos efetuados em contextos escolares, uma vez que permite compreender e explorar as dimensões relacionadas com a construção social do conhecimento.

7.2 Piaget: As Pesquisas e as Principais Idéias

Jean Piaget, bacharel em Ciências Naturais, doutorou-se em Biologia, estudando Moluscos aos 18 anos, mais tarde obteve o mesmo título em Filosofia, desde menino demonstrava interesse pela natureza, principalmente na observação de pássaros, peixes e outros animais em seu ambiente natural. Com 11 anos, publicou um artigo que descrevia em detalhes a observação de uma andorinha albina, vista em um parque. Quando cursava a escola secundária, começou a estudar moluscos e entre os 15 e 18 anos publicou vários artigos sobre os mesmos.

Ainda na adolescência, começou a ler sobre Filosofia, Lógica e Religião, e o contato com tais disciplinas o fez adquirir um interesse especial pela Epistemologia (ramo da Filosofia relacionado com o estudo do conhecimento). Piaget que tinha um conhecimento profundo de Ciências Naturais, em especial - Biologia - e de Filosofia, sentia que nenhuma

unesp

das duas ciências poderiam apresentar uma solução para o problema do conhecimento humano e acreditou ser a Psicologia (o caminho) possível entre a Biologia e a Epistemologia.

Ao iniciar seu estudos de Psicologia, Piaget primeiramente entrou em contato com Freud e Jung. Mais tarde começou a trabalhar com Binet que, juntamente com Simon, elaborara o primeiro teste de inteligência. Piaget, que não gostava desse tipo de trabalho (tabulação de número de respostas corretas que crianças de diferentes idades davam à questões padronizadas), passou a interessar-se muito mais pelas respostas incorretas do que pelas corretas dos testes, tentando buscar um entendimento dos processos mentais que a criança usara para chegar à emissão daquela resposta.

Ao raciocinar/agir dessa forma, demonstrava que não se contentava com a obtenção e registro das respostas corretas, da solução adequada do problema, como faziam os demais pesquisadores, mas através de outras questões que colocava diante da criança, para poder compreender qual o processo de pensamento subjacente, na emissão daquela resposta. Com isso, observava que havia uma certa consistência quanto ao tipo de respostas erradas, que as crianças do mesmo nível de idade davam . O que originou a idéia central de sua teoria, a de que a inteligência de crianças mais novas é qualitativamente diferente das mais velhas, e não quantitativamente, ou seja, não é uma questão de maior ou menor número de itens respondidos corretamente e, sim, a maneira de pensar é diferente.

Nesse momento Piaget começou a interessar-se pela extensão e profundidade das idéias espontâneas das crianças sobre o mundo físico e sobre os seus próprios processos mentais, as quais eram desveladas por suas respostas corretas e, principalmente, as consideradas incorretas. Com o objetivo de encontrar a origem dessas respostas, passou a rejeitar os testes padronizados de inteligência e preferiu utilizar o método clínico, tendo em vista a flexibilidade do mesmo. Iniciou então uma série de entrevistas com crianças, seguindo os procedimentos semi-clínicos de entrevista, orientados para revelar processos pelos quais uma criança chega a uma determinada resposta mediante uma "pergunta teste" (marca das pesquisas de Piaget).

Ao seguir o método clínico de Freud, Bleuler e outros para desenvolver seus estudos sobre o desenvolvimento da inteligência, Piaget descobriu que as crianças não somente raciocinavam diferentemente dos adultos, mas também tinham diferentes visões do mundo e, conseqüentemente, diferentes filosofias. Juntamente com esses estudos, o pesquisador também desenvolvia outros sobre a Lógica e concluiu que a Lógica abstrata era significativa para o estudo do pensamento infantil. Observou, por exemplo, que crianças,

unesp

antes dos 11 anos de idade, eram incapazes de executar certas operações lógicas e que operações lógicas da dedução pareciam adequar-se a certas estruturas mentais, em crianças mais velhas. Quando, então, começou a analisar a relação entre o pensamento e a lógica e a realizar estudos de casos que lhe possibilitassem a compreensão das evidências refletidas nas formas de pensar e agir das crianças. E esse entendimento é explicitado por Franco, Colinvaux, Teixeira e Queiroz (1997:187), quando, ao referirem-se à teoria piagetiana, acentuam que, para Piaget:

> *... uma explicação do desenvolvimento mental precisava considerar dois aspectos das funções cognitivas: operativo (lógico-matemático) e o figurativo. De acordo com Piaget, a dimensão operativa da inteligência está relacionada às ações do sujeito que transformam a realidade. O aspecto figurativo está relacionado às atividades do sujeito que tentam representar a realidade, sem procurar transformá-la. (...) A principal conclusão de Piaget é que o aspecto figurativo do pensamento (imagens, imitação e percepção) está subordinado ao aspecto operativo (lógico-matemático) do pensamento.*

Em 1921, começou a trabalhar como diretor de pesquisa no Instituto Jean Jacques Rousseau, junto a Claparède, que havia fundado este instituto com a intenção de combinar a formação dos professores com a pedagogia experimental e a pesquisa sobre o desenvolvimento infantil. Para Piaget esta foi uma oportunidade de realizar inúmeros estudos sobre a inteligência de crianças, levando-o a publicar, entre 1923 e 1932, seus cinco primeiros livros sobre o tema.

As experiências, pelas quais Piaget passou, induziram-lhe a alterar suas técnicas de pesquisa e a abrir novas áreas para pesquisa e experimentação. Juntamente com Barbel Inhelder e Alina Szeminska, começou a explorar a compreensão que a criança tem de certas noções científicas. Quando, então, surgiram estudos sobre como a criança gradualmente chega a conservar invariâncias (à compreensão de que quando atributos irrelevantes de uma substância, como por exemplo, a sua forma, são alterados a quantidade permanece inalterada). Mais tarde Piaget, por sugestão de Einstein, passou a investigar a compreensão da criança quanto aos fenômenos de tempo e velocidade. Posteriormente, estudou conceitos de chance e probabilidade e ao mesmo tempo que trabalhava na Universidade de Genebra, dirigia o Instituto Jacques Rousseau, continuava avançando em suas pesquisas sobre percepção e pensamento lógico.

Piaget passou boa parte de sua vida, mais de 50 anos, estudando alguns aspectos da natureza humana, dedicando-se ao trabalho experimental, especialmente com crianças, na

unesp

intenção de compreender a estruturação da inteligência humana, questão que se havia proposto a desvelar. Para Ramozzi (1988:84), um dos principais aspectos desses estudos é:

> *... a relação entre o organismo e o meio. A inteligência humana ou a capacidade de conhecer, que os filósofos chamaram de 'razão' e, para eles 'especificava' o ser humano, é, para Piaget, tão natural quanto qualquer outra estrutura orgânica, embora muito mais dependente do meio do que qualquer outra, pois deste depende a sua própria construção graças às trocas entre o organismo e o meio, que se dão através da ação. A hipótese de Piaget é a de uma filiação das estruturas reconhecidamente tidas como orgânicas e aquelas da inteligência ou da razão.*

Isso pressupõe que o indivíduo herda uma série de estruturas biológicas (sensoriais e neurológicas) que predispõem ao surgimento de certas estruturas mentais. Ou seja, e não herdamos a inteligência, herdamos um organismo que vai amadurecer em contato com o meio ambiente. E, da interação organismo / ambiente, irão resultar certas estruturas cognitivas que vão funcionar de modo semelhante durante toda a vida do indivíduo. Este modo de funcionamento, que Flavell, 1975, acentua, constituir para Piaget nossa herança biológica, permanece essencialmente constante durante toda a vida. Por conseqüência, existe um paralelismo entre o biológico e o mental, na medida em que todo organismo dispõe de certas propriedades para se adaptar ao meio ambiente e o funcionamento mental seria apenas um dos aspectos deste relacionamento.

Ao se observar o significado deste aspecto biológico, pode-se assegurar que a maturação do organismo (principalmente do sistema nervoso central) vai contribuir de forma decisiva para que apareçam essas novas estruturas mentais que proporcionam a possibilidade de adaptação cada vez melhor ao ambiente.

Quando se fala em ambiente, é bom lembrar que este inclui tanto aspectos físicos, como sociais, de relacionamento humano, que tornam mais difícil e complexo o processo de adaptação. Isto porque a criança vai precisar desenvolver recursos intelectuais para solucionar uma ampla variedade de situações para viver satisfatoriamente num determinado ambiente social. Assim sendo, observa-se que tanto o ambiente físico, como o social concorrem no sentido de oferecer estímulos e situações que requerem um processo cognitivo para resolução.

Entre os estímulos sociais estão os comportamentos, conceitos, tarefas, etc., que são ensinados, deliberadamente, ou não, pelas pessoas da cultura através dos processos que costumamos chamar de aprendizagem social. Ou em outras palavras, a aprendizagem social

unesp

refere-se àqueles comportamentos, atitudes e conhecimentos que a criança adquire através do contato humano constante e contínuo.

É evidente, então, que a riqueza ou a pobreza de estimulação tanto no plano físico, como no social vão interferir no processo de desenvolvimento da inteligência. No aspecto físico, um ambiente rico em estimulação irá proporcionar objetos que possam ser manipulados pela criança, lugares que possam ser explorados, oportunidades de observação de fenômenos da natureza, etc. No plano social, o ambiente será rico de estimulação, quando reforçar valorizar a aquisição de competência da criança em inúmeros aspectos. Por exemplo, o desempenho lingüístico da criança vai depender, além dos aspectos de maturação orgânica, do grau de estimulação verbal e social que a criança vier a receber. Assim, numa família onde vários membros têm uma linguagem elaborada e consideram importante a capacidade de expressão verbal, a criança terá maior probabilidade de desenvolver um repertório verbal amplo e complexo, do que se vivesse numa família onde a linguagem habitualmente utilizada pelos adultos é pobre, concreta e reduzida.

É bom compreender-se que, não somente no caso da linguagem, como de outros aspectos que dependem do desenvolvimento cognitivo, o indivíduo herda a capacidade para a aprendizagem e o desempenho. Todavia a plena realização destas capacidades depende das condições que o meio ambiente irá oferecer.

Essa linha de pensamento indica que Piaget defendia uma concepção interacionista de desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, o organismo e o meio determinam-se mutuamente, portanto o biológico e o social não estão dissociados , pois exercem influência recíproca, o princípio básico é de que o homem constitui-se como tal através de suas interações sociais.

Ao admitir a interação do indivíduo com o meio como característica definidora da constituição humana, Piaget desaprova as teses antagônicas e radicais que dicotomizavam o inato e o adquirido, ou seja, as abordagens ambientalistas (pela exagerada ênfase às pressões do meio) e nativistas (pela supervalorização do aspecto hereditário e maturacional e pelo desinteresse nas influências externas). Uma vez que as proposições interacionistas parecem apontar para a superação das oposições consagradas no campo teórico da Psicologia, na medida em que propõem novas bases para a compreensão da atividade humana.

É importante salientar que, nesta perspectiva, o que ocorre não é uma somatória e muito menos uma justaposição entre os fatores inatos e os adquiridos e, sim, uma interação

dialética que se dá desde o nascimento, entre o ser humano e o meio social e cultural que se insere.

A concepção interacionista não aprova os modelos fundamentados em pressupostos inatistas que determinam características comportamentais universais do ser humano, como por exemplo, as definições de comportamento por faixa etária, por entender que a psicologia (especialmente a que se interessa pelas questões do desenvolvimento) deve restringir-se à descrição de determinadas características psicológicas em estágios específicos da vida (infância, adolescência e idade adulta), em sua interação com o contexto sócio-cultural. Esta limitação deve-se a convicção de que a psicologia não tem grande poder de generalização, já que se circunscreve a determinadas características profundamente relacionadas à dimensão cultural e histórica do grupo tratado.

É contrária da visão ambientalista, na medida em que assegura que o indivíduo não é um receptáculo vazio, um ser passivo, que só reage frente às pressões do meio e, sim, um sujeito que realiza uma atividade organizadora na sua interação com o mundo. Parte do princípio de que as características de cada indivíduo vão sendo formadas a partir da constante interação com o meio, compreendido como mundo físico e social, que inclui as dimensões interpessoal e cultural.

Relacionando esse pensamento ao fazer da criança, Oliveira (1992:29) explicita: *A experiência da criança em um determinado ambiente é ativa e ao mesmo tempo em que ela modifica este meio, ela é modificada por ele, em especial pela interação com outros indivíduos.*

Isso significa que o desenvolvimento humano é entendido não como uma decorrência de fatores isolados que amadurecem, nem tão pouco de fatores ambientais que agem sobre o organismo controlando seu comportamento, mas, sim, através de trocas recíprocas, que se estabelecem durante toda a sua vida, entre indivíduos e meio, cada aspecto influindo sobre o outro.

Piaget deteve-se no estudo do sujeito epistêmico, o sujeito do conhecimento, acabando por elaborar uma teoria sobre a gênese do conhecimento humano. Leite (1991:24) faz uma análise de como se apresenta o interacionismo em Piaget e conclui que na teoria piagetiana:

> *... nota-se que um trabalho minucioso foi realizado do ponto de vista tanto teórico quanto empírico a respeito da contribuição do sujeito*

unesp

> *nas suas trocas com o meio, em detrimento de um estudo do papel do meio na estruturação das condutas do sujeito. O papel ativo do sujeito é bastante enfatizado e freqüentemente estudado, mas não se observa, em contrapartida, (...) um estudo da contribuição do meio na formação de conhecimento.*

Por sua vez, La Taille, refletindo sobre o lugar da interação social na concepção piagetiana, faz uma espécie de defesa do que considera uma injustiça feita por alguns intérpretes de sua obra. Estes acreditam que Piaget não valoriza o papel das interações sociais, no desenvolvimento humano. Admite que o autor não se dedicou muito a questão: ... *contentando-se em situar as influências e determinações da interação social sobre o desenvolvimento da inteligência.* La Taille (1992:11) salienta que, para Piaget: ... *o desenvolvimento intelectual é fruto da sociedade e do indivíduo, sendo que existe uma correspondência entre etapas do desenvolvimento cognitivo e as diferentes qualidades do ser social.*

Pode-se inferir que, num certo sentido, a epistemologia construtivista de Piaget (coerente com a herança da filosofia Kantiana) acredita que a possibilidade de aprendizagem (os fatores endógenos) obedece às leis do desenvolvimento (esquemas endógenos). Mesmo valorizando a assimilação ativa do sujeito na incorporação do objeto, a teoria piagetiana pressupõe um "a priori" (da inteligência) por parte do sujeito que não é inato, mas construído num processo genético. É nesse sentido que se aproxima dos postulados da filosofia racionalista e idealista

Para Piaget, a estimulação do ambiente físico e social é fundamental à progressão intelectual do ser humano, atribui um papel ativo ao indivíduo - o que ele faz ou deve fazer - sobre o mundo. Piaget defende, portanto, a idéia de que a realidade deve ser construída pela atividade do sujeito, ao invés do conhecimento ser adquirido por um recipiente passivo, como supõe a concepção behaviorista. Ele valoriza a curiosidade intelectual e a criatividade, sugerindo que o ato de conhecer é prazeroso e gratificante, seja para a criança, como para o adolescente, ou o adulto e se constitui na força motivadora para o seu próprio desenvolvimento. Em última análise, pode-se dizer que o conhecimento possibilita novas formas de interação com o ambiente, proporcionando uma *adaptação* cada vez mais completa e eficiente e, neste sentido, é importantíssima para o organismo, que se sente mais preparado para lidar com as novas situações.

Sendo assim, pode-se assegurar que as novas questões conduzem o organismo no sentido de resolvê-las. Para isso vai lançar mão das estruturas mentais já existentes ou, então,

unesp

quando estas estruturas se mostram incapazes, elas serão modificadas, a fim de se chegar a uma forma adequada para lidar com a nova situação. Assim, no processo global da adaptação, estariam implicados dois processos complementares, quais sejam : *assimilação* e a *acomodação*.

A *assimilação* refere-se ao processo em que não o organismo, mas o objeto é que é transformado e se torna parte do organismo. É a tentativa feita pelo sujeito de solucionar uma determinada situação, utilizando uma estrutura mental já formada, isto é, a nova situação, ou o novo elemento é incorporado e assimilado a um sistema já pronto. Trata-se portanto da atualização de um aspecto do repertório comportamental ou mental do sujeito, numa dada circunstância. Pode-se dizer, ainda, que, o que entra é transformado para se ajustar ao processo mediador. Por exemplo, a partir do momento em que uma criança aprende a caminhar, saberá fazê-lo em qualquer circunstância, isto também serve para a aquisição de outros comportamentos motores, como correr, chutar bola, andar de bicicleta, etc. Ou ainda, se a criança domina as quatro operações (somar, subtrair, multiplicar, dividir) do mesmo modo saberá fazê-lo em qualquer situação. E assim por diante, seja qual for o alvo da nova aprendizagem.

Esta *assimilação mental* é bastante semelhante à *assimilação biológica*. No caso da ingestão de um alimento que o organismo já está habituado, haverá ativação de todo um processo de mastigação, deglutição, transformação, etc., até que o organismo assimile o alimento. No caso de ser um alimento diferente daqueles habitualmente ingeridos, os processos digestivos precisam adaptar-se às propriedades físicas e químicas específicas deste novo elemento. Assim, o organismo precisa ajustar-se a esse novo elemento, para tornar possível a obtenção de um estado de equilíbrio.

O mesmo ocorre em relação aos processos mentais, exemplificando: se uma criança aprendeu a andar de triciclo, quando se depara com outro veículo semelhante que guarde algumas semelhanças com o anterior, apesar de conter elementos novos ou não conter alguns elementos, tentará agir com o segundo da mesma forma como fazia com o primeiro. Nesta tentativa, a criança poderá ter sucesso ou não e estará recorrendo ao processo de assimilação, isto é, de tentar solucionar a situação nova com base nas estruturas antigas. Este processo não será eficiente, pois estas estruturas são inadequadas e insuficientes para este novo elemento. O sujeito tentará então novas maneiras de agir, levando agora em consideração as propriedades específicas daquele objeto. Isto é, irá modificar suas estruturas antigas, para poder dominar uma nova situação. A este processo de modificação de estruturas

antigas, tendo em vista a solução de um novo problema de ajustamento à uma nova situação, Piaget denomina *acomodação*. E, no momento em que a criança conseguir dominar adequadamente, pode-se dizer que se adaptou a esta nova exigência da realidade.

Observa-se, pois, que da mesma forma como biologicamente o organismo desenvolve maneiras de se adaptar à realidade e manter com ela um estado de equilíbrio, mentalmente desenvolve processos com o mesmo objetivo.

Para Piaget, existe uma troca constante entre o sujeito e o meio, bem como uma busca constante de um estado de equilíbrio biológico e mental. Entretanto, ele acredita, também, que deve haver um limite para a atuação do ambiente, posicionamento este que o coloca na posição de um teórico interacionista e não pertencente à linha ambientalista ou maturacionista.

Os processos de *assimilação e acomodação são complementares*, acham-se presentes durante toda a vida do indivíduo e permitem um estado de adaptação intelectual. E é impossível ocorrer uma situação em que possa ocorrer a assimilação sem acomodação, pois dificilmente um objeto é exatamente igual a outro já conhecido, ou uma situação exatamente igual a outra. Uma situação dentro da educação exemplifica muito bem esta assertiva - um professor, ao desenvolver um mesmo conteúdo para duas ou mais turmas, por mais que procure ater-se ao texto e metodologia nas diferentes turmas (assimilação), certamente algumas alterações surgirão, por conseqüência da reação dos alunos (acomodação).

Isto reforça a idéia de que o processo de adaptação intelectual é extremamente dinâmico e envolve, a todo momento, tanto a assimilação como a acomodação, possibilitando um crescimento, um desenvolvimento pessoal, na medida em que o sujeito adquire uma competência e uma flexibilidade cada vez maiores para lidar com as situações da vida prática.

Segundo Piaget, a criança ao nascer não é dotada de capacidades mentais prontas, mas apenas de alguns reflexos como chupar e agarrar, bem como as tendências inatas de exercitá-los e a organizar suas ações. Portanto, não herdam uma inteligência organizada, mas alguns elementos(estrutura biológica, neurológica) que determinam seu modo de reagir ao ambiente, o que é, no início da vida, terrível para a criança. Devido à sua imaturidade neurológica e psicológica, a criança não tem qualquer conhecimento da realidade externa(pessoas, objetos, situações), ou de seus estados internos (fome, frio, outras necessidades e sentimentos) Pode-se dizer que a criança, através de seu aparato sensorial, dispõe apenas de sensações provenientes tanto do exterior, como do interior, mas de nenhuma

unesp

capacidade para discriminar qualquer uma delas. Por exemplo, pode chorar ao sentir fome, mas não saberá discriminar que o estado de desconforto interno se deve à falta de alimentação.

Assim, de acordo como Piaget, a partir de um equipamento biológico hereditário a criança irá formar estruturas mentais com a finalidade de organizar este caos de sensações e estados internos desconhecidos. Pode-se, então, introduzir um novo conceito de - *esquema* - uma unidade estrutural básica de pensamento ou de ação e que corresponde, de certa maneira, à estrutura biológica que muda e se adapta.

No aspecto orgânico, sabe-se que o corpo humano é formado de várias estruturas unitárias (por exemplo: as células) que se organizam em elementos maiores (órgãos), ou sistemas de funcionamento (aparelhos). No aspecto mental, poder-se-ia dizer que a estrutura básica do ser humano é o esquema, que pode ser simples (uma resposta específica a um estímulo - sugar), ou complexo (a forma como solucionamos problemas matemáticos ou científicos ou então os esquemas que temos das outras pessoas).

Portanto, o termo *esquema* pode referir-se tanto a uma seqüência específica de ações motoras realizadas por um bebê para alcançar um brinquedo pendurado no carrinho, como à imagem interiorizada que se tem da escola que freqüentamos, no início de nossa vida estudantil, até estratégias mentais que utilizamos para solucionar problemas.

O esquema, logo pode ser conceituado como uma disposição comportamental específica (o esquema de preensão, que seria ativado sempre que o indivíduo, criança ou adulto, procurasse alcançar um objeto e segurá-lo em suas mãos), ou como uma idéia que formamos a respeito de uma pessoa, objeto ou situação, ou ainda como uma determinada maneira de solucionar problemas abstratos. Ou, ainda, como coloca Flavell (1975:54): ... *uma estrutura cognitiva, um esquema é uma forma mais ou menos fluída de uma organização mais ou menos plástica, à qual as ações e os objetos são assimilados durante o funcionamento cognitivo.*

Isto significa que o esquema constitui a unidade estrutural da mente e que da mesma forma como as unidades estruturais biológicas não são um elemento estático, porém, dinâmico e variado em seu conteúdo. Assim como é uma unidade estrutural móvel que se modifica e adapta, enriquecendo com isso tanto o repertório comportamental, como a vida mental do indivíduo.

À medida em que a criança vai crescendo, o esquema se irá modificando e ampliando, não apenas no sentido de incluir novas vivências que a criança no início de sua vida tenha, por exemplo, com a própria mãe (que seria um aspecto mais quantitativo, de acréscimo de elementos), mas também de incluir outras mães, até chegar ao conceito abstrato que nós adultos temos de mãe (mudanças também qualitativas, que modificam a própria estrutura do esquema inicial, mais simples e mais primitiva).

Os esquemas, portanto, estão em contínuo desenvolvimento e este desenvolvimento se dá no sentido de permitir ao indivíduo uma adaptação mais complexa a uma realidade que é percebida por ele, de forma cada vez mais diferenciada e abrangente, exigindo, por conseguinte, formas de comportamento e de pensamento mais evoluídas.

Nesta evolução que constitui a essência do crescimento mental, os esquemas iniciais primitivos e sensório-motores ampliam-se, fundem-se, diferenciam-se, interiorizam-se e adquirem a organização que caracteriza os sistemas operacionais concretos (colocar caixinhas de papelão por ordem crescente de tamanho), ou abstratos (compreensão do sistema numérico ou de teorias científicas).

Como já se viu anteriormente, Piaget faz um paralelismo entre o desenvolvimento biológico e o desenvolvimento mental. Sabe-se que o organismo funciona de modo a atingir e a procurar manter um *estado de equilíbrio interno* que permita a sobrevivência num determinado meio ambiente. Para isto, os vários elementos orgânicos organizam-se em sistemas maiores ou menores, mais simples ou mais complexos, de forma a obter tanto um desenvolvimento, como um funcionamento harmônico de todas as partes. Se um dos elementos de um sistema entra em desacordo com os demais, ocorre um processo qualquer no organismo, com vistas a retornar ao estado anterior de equilíbrio. Por exemplo, ao sentir fome, o indivíduo buscará uma forma de obtenção e ingestão de alimentos que permita sanar esta deficiência orgânica e, quando o fizer, retornará a um estado de equilíbrio.

Pode-se afirmar que um processo semelhante está presente na organização mental do indivíduo, processo este denominado *equilibração das estruturas cognitivas* ou apenas equilíbrio. Em linguagem simples, não passaria de um processo de organização das estruturas cognitivas num sistema coerente, interdependente, que possibilita ao indivíduo um ou outro tipo de adaptação à realidade.

Para exemplificar-se, pode-se imaginar um bebê de poucos meses de vida, recebendo uma série de impressões sensoriais desprovidas de qualquer significado para ele.

unesp

Está, portanto, em completo desequilíbrio com esta realidade, dependente da interferência de outras pessoas para sobreviver. A tarefa principal do crescimento mental do primeiro ano de vida consistirá em organizar estas impressões sensoriais de alguma maneira que permita à criança atuar de modo coerente sobre a realidade. Isto conseguir-se-á à medida em que forme seus primeiros esquemas, que Piaget denomina de esquemas sensoriais-motores, justamente porque sua formação dependerá das impressões sensoriais que a criança receber dos objetos e de sua possibilidade de manipulação, de exploração motora.

Assim, a primeira forma de equilíbrio que a criança irá adquirir consiste, justamente, na formação de uma série de esquemas sensoriais-motores que lhe permitirão organizar aquele caos inicial de sensações internas e externas, dando-lhe condições de atuar sobre a realidade.

Isto significa que o desenvolvimento é um processo que busca atingir formas de equilíbrio cada vez melhores, em outras palavras, é um processo de equilibração sucessiva que tende a uma forma final, qual seja, a aquisição do pensamento operacional formal. Isto é, em cada fase do desenvolvimento, a criança consegue uma determinada organização mental que lhe permite lidar com o ambiente. Esta organização mental será modificada à medida em que o indivíduo conseguir atingir novas formas de compreender a realidade e de atuar sobre ela e tenderá a uma forma final que será atingida na adolescência, quando é atingido o grau de maturidade mental, representado pela oportunidade de realizar operações mentais formais e que consistirá no padrão intelectual que persistirá durante toda a idade adulta. Isto representa que o desenvolvimento posterior à adolescência consistirá numa ampliação de conhecimentos tanto em extensão e em profundidade, mas não na aquisição de novos modos de funcionamento mental.

Dentro do grupo de estudiosos de Piaget há um consenso de que se pode distinguir três aspectos importantes dentro da teoria piagetiana, quais sejam: o conteúdo, a estrutura e a função.

O primeiro (conteúdo) está relacionado com aquilo que o indivíduo está pensando, seus interesses ou como é que ele pode solucionar um problema. Os conteúdos são manifestos e sugerem diferenças na maneira de pensar. No entanto, este aspecto não é relevante na concepção de Piaget, para ele, o mesmo somente serve como um ponto de partida através do qual se pode inferir processos subjacentes de pensamento, pois ele tem a ver, apenas, com estímulos e respostas observáveis.

unesp

O segundo aspecto fundamental, dentro da teoria de Piaget (a estrutura), tem um caráter eminentemente biológico - o desenvolvimento da inteligência é afetado por fatores biológicos - ou seja transmissão hereditária de estruturas (que podem ser exemplificadas pelas físicas, ou as diferentes reações comportamentais automáticas/reflexos). A idéia subjacente é a de que as funções permanecem invariáveis, mas que as estruturas mudam conforme a criança se desenvolve. Esta alteração nas estruturas tem como conseqüência *o desenvolvimento*.

Piaget, em suas pesquisas, demonstra que no ser humano, após os primeiros dias de vida, os reflexos vão sendo modelados pela experiência ambiental e vão dando lugar a um novo tipo de mecanismo: a estrutura psicológica, a qual não é diretamente hereditária.

Esse processo de interação com o ambiente faz com que a criança, gradualmente, vá desenvolvendo estruturas psicológicas. Cada estrutura é formada por uma série de esquemas[28] integrados. Os quais, inicialmente, têm a ver apenas os reflexos e mais tarde comportam um tipo de ação que contém elementos de experiência ambiental. Nas crianças mais velhas os esquemas são bem mais complexos

O terceiro aspecto importante da teoria de Piaget refere-se ao (conceito de função) o qual está relacionado a modos biologicamente herdados de interagir com o ambiente, ou às formas características de tais integrações em todos os sistemas biológicos. Em relação a inteligência, este núcleo funcional herdado impõe certas condições necessárias e irredutíveis às estruturas. Daí por que a afirmação de Piaget sobre a existência de duas tendências básicas ou funções invariantes: organização e adaptação. Para ele todo ato é organizado e o aspecto dinâmico da organização é a adaptação. E esta última envolve, ainda, um equilíbrio entre dois processos complementares: acomodação e assimilação.

A *acomodação* refere-se a mudanças que o organismo faz em suas estruturas a fim de poder lidar com os estímulos ambientais. Na *acomodação*, o organismo se transforma para poder lidar com o ambiente. Ao mesmo tempo que a entrada, é transformada pelos processos mediadores, estes vão sendo transformados por ela. Ou seja, os processos mediadores que agem sobre a entrada, também são moldados por essa entrada.

Isso significa, dentro da teoria de Piaget que: ... *diante de um estímulo diferente, ou radicalmente novo, a criança modifica suas estruturas e esquemas (acomodação), depois*

---

[28] Esquema - É um padrão de comportamento ou uma ação que se manifesta com ordem e coerência e que descreve um tipo regular de ação que a criança aplica a vários objetos. Sucção (esquema menos evoluído); Chupar o dedo (esquema mais evoluído) - envolve elementos de experiência ambiental.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

assimila objetos semelhantes àqueles para os quais ela já tem um esquema, praticando com eles. Biaggio (1988:61). Por exemplo, uma criança que já teve experiências com materiais e procedimentos, comumente utilizados na escola, quando chega a esta, basta uma certa assimilação para aprender a ler e escrever, mas se ela nunca ou raramente teve esse tipo de experiência (como é o caso de muitas crianças da zona rural) precisará de novas estruturas, para saber como estudar, lidar com a situação que se lhe apresenta.

Para Piaget a *busca do equilíbrio* está sempre presente na atividade intelectual, entretanto, sempre que há a acomodação e o novo esquema já foi bem exercitado, assimilando inúmeros objetos, passa a existir um estado de desequilíbrio. Os desequilíbrios temporários ocorrem quando, por exemplo, uma criança está brincando (assimilação agindo sobre acomodação) ou está imitando (acomodação agindo sobre assimilação). O comportamento é mais adaptável quando a *acomodação* e a *assimilação estão equilibradas*, mas tal equilíbrio é sempre temporário, porque o processo de adaptação revela imperfeições no sistema. Isso pode ser observado no desinteresse da criança por um determinado brinquedo ou uma brincadeira com os quais já está acostumada. A tendência deve ser a de encontrar novos estímulos aos quais vai se acomodar, pois o processo de equilibração é sempre dinâmico, nunca absoluto, e se desenvolve numa forma contínua e que poderia ser exemplificada pela figura de uma espiral.

Em outras palavras, as estruturas estão sempre movendo-se para um estado de equilíbrio e quando o indivíduo atinge um estado razoável de equilíbrio, a estrutura torna-se mais nitidamente delineada do era antes. Mas esse novo delineamento traz consigo lacunas nas estruturas, as quais não haviam sido percebidas antes. O que significa que cada estado de equilíbrio contém em si mesmo a tendência da própria destruição, uma vez que as atividades do indivíduo serão, a partir de cada novo momento ou situação, direcionadas no sentido de diminuir essas inconsistências e preencher as lacunas.

Todo o trabalho de Piaget sofre a influência de concepções originadas da Biologia, da Lógica e da Epistemologia. Preocupou-se com inúmeros aspectos do conhecimento, voltou-se para o estudo da natureza do desenvolvimento do conhecimento (como um todo) e, em especial, para o desenvolvimento intelectual da criança.

Sua principal preocupação é a elaboração de uma teoria do conhecimento, que venha explicitar como o organismo conhece o mundo, por isto decidiu estudar a formação, os processos de pensamento desde a fase inicial da infância até a idade adulta, o pesquisador (1987) ao tratar do problema biológico da inteligência afirma que a inteligência nasce e se

unesp

refina na ação. Interessou-se basicamente pela necessidade de conhecimento típico do indivíduo que o define como espécie "homo sapiens". Esta necessidade foi negligenciada por outras correntes teóricas que, também, explicavam o desenvolvimento humano, como a psicanálise (que centralizava seus estudos nos processos emocionais e irracionais, enfatizando a presença de impulsos primitivos como a base da conduta). E o behaviorismo (que despia o homem de suas características individuais, mostrando a conduta como resultante de processos de aprendizagem, os quais podem ser controlados pela estimulação ambiental).

Piaget entendia que a adaptação à realidade externa depende fundamentalmente do conhecimento. Motivo pelo qual, dentro de uma visão interacionista, mostrou a criança e o homem num processo ativo de contínua interação e buscou compreender que mecanismos mentais o sujeito usa nas diferentes etapas da vida, para poder entender o mundo. Para tanto, estudou o desenvolvimento do conhecimento da causalidade, moralidade, lógica, espaço, tempo, brinquedo, linguagem e matemática. Trabalhou com vários processos psicológicos como: imitação, percepção, pensamento, imaginação, memória e ação.

E mais, estudou cientificamente quais os processos que o indivíduo usa para conhecer a realidade, formulando um ponto de vista filosófico sobre a gênese do conhecimento. Para isso, conviveu com crianças de diferentes faixas etárias, submetendo-as às diversas formas de estimulação e experimentação, sem desconsiderar as bases filosóficas do conhecimento. Este interesse reflete sua formação inicial em Biologia, uma vez que considera que somente o conhecimento possibilita ao homem um estado de equilíbrio interno que lhe possibilita adaptar-se ao meio ambiente. Para ele há uma realidade externa ao sujeito do conhecimento, e é a presença desta realidade que regula e corrige o desenvolvimento adaptativo. A função do desenvolvimento não consiste em produzir cópias internalizadas da realidade externa, mas sim, em produzir estruturas lógicas que permitam ao indivíduo atuar sobre o mundo, de forma cada vez mais flexíveis e complexas.

Esta forma de pensar revela sua preocupação como a gênese do conhecimento, ou seja em saber quais os processos mentais envolvidos numa dada situação de resolução de problemas e quais os processos que ocorrem na criança para possibilitar aquele tipo de atuação. Por isso sua obra se apresenta como sendo de epistemologia genética e mostra como o conhecimento se desenvolve, desde as elementares estruturas mentais do recém-nascido até o pensamento lógico formal do adolescente. Tenta entender *como* e em função *do que*, estas estruturas iniciais se transformam, dando lugar a outras cada vez mais complexas.

unesp

Por isso Piaget, na Epistemologia genética, discute o problema da relação sujeito-objeto. Com base em seus estudos psicogenéticos, afirma que o conhecimento não se origina nem de um sujeito consciente de si próprio, nem de objetos estabelecidos (pela ótica desse sujeito) que a ele seriam determinados. Para Piaget (1983:6):

> *O conhecimento resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre os dois, dependendo, portanto, dos dois, ao mesmo tempo, mas em decorrência de uma indiferenciação completa e não de intercâmbio entre formas distintas*

Mais adiante, explica que, em função das coordenações originadas entre as ações, começa a ocorrer a diferenciação entre sujeitos e objetos, mediante um processo de *afinação* dos instrumentos de intercâmbio.

Para o investigador suíço, a objetividade constitui-se como um processo relacional, não se tratando de um estado. É uma aquisição difícil, ocorrendo por aproximações imprecisas, em função da descentração originária do sujeito que necessita de suas ações para conhecer o real e atingir a objetividade. Para isso, faz-se necessário coordenar as ações por meio de estruturas operatórias cada vez mais abrangentes.

Por outro lado, num processo concomitante, a constituição do objeto dá-se, inicialmente, com base em ações do sujeito, mas deve ser reconstituído, mediante aproximações. Isso implica novas coordenações entre os estados sucessivos do mesmo objeto. Há uma limitação da qual não é possível fugir: o real nunca é efetivamente atingido, nem em sua objetividade, nem sem sua inteligibilidade. Mas, como afirma Piaget (1983), não se pode negar - objetos existem e comportam estruturas que existem também independentemente dos indivíduos. Entretanto, esses objetos e suas leis só podem ser conhecidos graças àquelas operações que os indivíduos lhes aplica com essa finalidade, e constituem o quadro do instrumento de assimilação que as permite alcançar.

Segundo o pesquisador, a relação sujeito/objeto é construída progressivamente. Assim sendo, em sua perspectiva, o construtivismo permite pensar na possibilidade de emergência do novo, nesse sentido Rappaport (1981:52) assinala que Piaget:

> *Vê a criança como que tentando descobrir o sentido do mundo , lidando ativamente com objetos e pessoas. A criança vai construir estruturas mentais e adquirir modos de funcionamento dessas estruturas em função de sua tentativa incessante de entender o mundo ao seu redor, compreender seus eventos e sistematizar suas idéias num todo coerente.*

unesp

Isso significa reconhecer que a aquisição do conhecimento de uma criança, na perspectiva de Piaget, ocorre de forma solitária e origina-se em suas próprias reflexões sobre as ações, que são por ela executadas com os objetos. E mais, sempre que ela for trabalhar com objetos ou situações, vai percebê-las de forma diferente, pois, para Piaget, essa é uma das características do desenvolvimento intelectual que um indivíduo sempre, de novo, enxerga as coisas de modo diferente. Mesmo as estratégias da fundamentação, assim como os critérios de verdade que o indivíduo utiliza não permanecem sempre os mesmos. A capacidade cognitiva e representativa da criança altera-se, portanto de modo substancial, de nível em nível, em função das mudanças pelas quais passa o seu conhecimento.

Cabe lembrar que Piaget, ao estudar os processos cognitivos, centrou-se mais nos aspectos qualitativos e não quantitativos, ressalta-se, ainda, que à época em que iniciou suas investigações, a grande preocupação dos psicólogos do desenvolvimento, no que se referia a inteligência, baseava-se na tentativa de quantificação, de medição, tendo em vista a padronização dos testes. E ele era contrário a esse enfoque psicométrico (o enfoque de QI, de mensuração de diferenças individuais por meio de testes padronizados).

A partir de seus primeiros contatos com os testes de inteligência e tendo despertado sua curiosidade científica para a pesquisa dos processos cognitivos Piaget passou a observar o desenvolvimento de seus próprios filhos, registrando suas reações desde os primeiros dias de vida.

Utilizou, como técnica básica de pesquisa, o método clínico que havia aprendido na clínica de Bleuler e nos cursos práticos da Sorbone. Esta opção, muitas vezes criticada por falhas no controle experimental e descrição incompleta, possibilitou, como asseguram alguns teóricos um aprofundamento no conhecimento dos processos mentais das crianças. Uma das primeiras constatações de Piaget foi a de que o estudo do pensamento expresso apenas verbalmente, ou seja através de perguntas feitas à criança, na ausência da manipulações concretas às quais suas respostas pudessem referir-se, pode fornecer somente um quadro incompleto da estrutura cognitiva e de seu desenvolvimento. Somente depois de 1923, quando estudou bebês e crianças em idade escolar, é que percebeu a necessidade de fazer uma distinção entre a lógica das ações, isto é, a lógica expressa no comportamento emitido, e a lógica aplicada a afirmações verbais.

E só através do contato contínuo e sistemático com um número cada vez maior de sujeitos das várias faixas etárias e pesquisando diferentes aspectos do funcionamento

unesp

cognitivo, Piaget chegou à formulação de inúmeros conceitos, continuamente reavaliados em função de novos dados.

Orientava seus colaboradores, através de um treinamento intensivo, na aplicação das técnicas de pesquisa antes dos mesmos saírem a campo para a coleta de dados, para aplicação das provas, nos sujeitos experimentais.

Os trabalhos de Piaget disseminaram-se rapidamente por toda a Europa, entretanto não foram de imediato aceitos pela literatura psicológica americana, a qual estava dominada por uma visão mecanicista da natureza humana, pela crença de que idéias, pensamentos e modos de resolução de problemas significam, primariamente, o resultado de aprendizagem. Dessa forma a tarefa do psicólogo consistiria em descobrir quais seriam esses processos e em desenvolver técnicas cada vez mais adequadas de ensino de conceitos, tarefas, etc. Somente após a 2ª Guerra, quando todo o sistema educacional americano começou a ser questionado, é que alguns autores se voltaram para essas novas idéias que estavam sendo desenvolvidas na Europa. Nesse momento, começaram a surgir as primeiras traduções das obras de Piaget para o inglês, assim como várias tentativas de resumi-las em manuais, ou ainda, de apresentá-las de forma didática, visto que, mesmo para quem domine o francês, muitos aspectos das obras piagetianas são dificeis de entender.

No Brasil, Piaget começou a ser conhecido na década de 60 e a partir dessa época, foi incluído o seu estudo no currículo dos cursos universitários de Psicologia, Pedagogia e em algumas licenciaturas. Alguns autores, como por exemplo Allgayer, Becker, Leite, tentaram, aqui no Brasil, como outros teóricos nos Estados Unidos, uma apresentação mais didática de seus conceitos.

Vale ressaltar que é possível, até válida e recomendável a utilização dos conhecimentos trazidos à luz por Piaget a respeito das estruturas mentais que se acham presentes em cada faixa etária e do modo de funcionamento característico dessas estruturas em cada fase do desenvolvimento. Mas é arriscado tentar transpor esses conhecimentos para um conteúdo programático sem um aprofundamento maior.

Acredita-se ser necessário tanto um conhecimento profundo da criança, nos vários segmentos da população, como também um estudo árduo e prolongado das propostas piagetianas, para que se possa chegar a uma utilização proveitosa e válida.

Não há dúvida de que muito se tem a ganhar no que se refere ao desenvolvimento pleno das capacidades mentais da criança, quando o planejamento pedagógico leva em

unesp

consideração os potenciais e interesses típicos de cada idade. Mas, no caso de um conhecimento superficial da obra de Piaget, pode-se afirmar que a aplicação prática imediata pode ser considerada inadequada, se não inconseqüente.

7.3 Emilia Ferreiro: Concepções e Pesquisas

Emilia Ferreiro é Psicóloga e Doutora pela Universidade de Genebra, onde foi orientanda e colaboradora de Jean Piaget, pertence à escola piagetiana, cuja concepção teórica concebe a aquisição do conhecimento baseada na atividade do sujeito em interação com o objeto do conhecimento. Isso representa que a criança é um sujeito ativo, alguém que compreende o mundo que a rodeia e constrói teorias explicativas acerca deste mundo, como assegura Ferreiro e Teberosky 1985. Essa construção individual está interligada às estruturas mentais de cada criança, que segue seus próprios caminhos para ir em busca da realidade e desenvolve de forma gradual suas hipóteses sobre o sistema de escrita.

Dentro desta visão, o desenvolvimento infantil se processa através de estágios definidos, que envolvem progressão e regressão no sistema cognitivo da criança, o que não pressupõe que estes venham a ocorrer numa mesma seqüência para todas elas, na verdade eles não se apresentam como um processo linear, pois cada criança é um ser único, e essa passagem não se dá igualmente para todas, o que significa dizer que muitas delas passam de um estágio para outro em diferentes idades.

Transportando esse pensamento para a aquisição do conhecimento sobre a leitura e a escrita, seria ingênuo acreditar que a criança somente começa a vivenciar o sistema de escrita aos sete anos, quando começa o seu processo de escolarização sistematizada, como se a escrita fosse um objeto estranho e o fato de não ler como o adulto o faz não significa que não tenha atividade de leitura e nem curiosidade sobre este sistema. Segundo Ferreiro (1987:42):

> *... as atividades de interpretação e de produção de escrita começam antes da escolarização, como parte da atividade própria da idade pré-escolar; a aprendizagem se insere (embora não se separe dele) em um sistema de concepções previamente elaboradas, e não pode ser reduzido a um conjunto de técnicas perceptivo-motoras.*

Isso é comprovado nos resultados de pesquisas desenvolvidas por alguns estudiosos, os quais enfatizam que quando o ambiente e as situações do dia a dia são propícias, ou seja, a criança tem despertada sua atenção de uma forma ou de outra para o

material escrito que está a sua volta, a apropriação do que seja ler e escrever pode se iniciar na mais tenra idade, quando ainda é bebê. Reforçando essa idéia, há os trabalhos de Luria (1986) e Vygotsky (1988), que, além da comprovação, apresentam um detalhamento dos diferentes aspectos das transformações sociais e educacionais originadas da apropriação da leitura e da escrita por parte do indivíduo.

As pesquisas de Emilia Ferreiro sobre alfabetização, que resultaram em propostas inovadoras neste campo foram realizadas inicialmente na Argentina, país onde nasceu, com crianças argentinas, (no final da década de 70) e, no início da década de 80, com crianças mexicanas, no México, país que a recebeu e onde é professora titular do Centro de Investigação e Estudos Avançados, do Instituto Politécnico Nacional.

Emilia Ferreiro e o grupo de pesquisadores do qual fazia parte, em várias investigações, tentaram encontrar respostas para algumas questões acerca de problemas de aprendizagem, de reprovação e de abandono da escola, mais precisamente, Ferreiro e colaboradores interessavam-se em: descobrir o porquê que muitas crianças eram incapazes de assimilar os princípios elementares do sistema alfabético de escrita e saber em que consistiam essas dificuldades.

Emilia Ferreiro defende a idéia de que é imprescindível identificar os modos de organização aparentemente estáveis que podem caracterizar os níveis sucessivos de conhecimento, em um domínio, mas assegura que a questão principal está em compreender os processos de passagem de um modo de organização conceitual a outro, explicar a construção do conhecimento. E afirma que isso só é possível de ser encontrado em Piaget e seu modelo teórico geral.

Quando Ferreiro buscou compreender o desenvolvimento da leitura e da escrita, do ponto de vista dos processos de apropriação de um objeto socialmente constituído e não do ponto de vista da aquisição de uma técnica de transcrição, procurou verificar se, de fato, havia modos de organização relativamente estáveis que se sucediam em certa ordem no decorrer da aquisição desses conhecimentos.

Com suas pesquisas descobriu que havia/há uma série de modos de representação que precedem a representação alfabética da linguagem, e que esses modos de representação pré-alfabéticos se sucedem em certa ordem. Primeiro, vários modos de representação alheios a qualquer busca de correspondência entre a pauta sonora de uma emissão e a escrita, depois, modos de representação silábicos (com ou sem valor convencional) e modos de representação

unesp

silábicos alfabéticos que precedem regularmente a aparição da escrita regida pelos princípios alfabéticos.

Cada um destes níveis caracteriza-se por formas de concepção que atuam da mesma maneira que qualquer *esquema* assimilador, absorvendo a informação dada, deixando de lado parte da informação disponível mas não-assimilável e introduzindo sempre um elemento interpretativo próprio. O resultado são construções originais, tão estranhas ao nosso modo alfabetizado de ver a escrita, que parecem caóticas à primeira vista.

Ferreiro (1987) assinala que a sua principal tarefa foi/é compreender a lógica interna desses modos de organização, bem como a de compreender as razões da substituição de um modo de organização por outro, isto é, os processos de construção do conhecimento neste campo específico.

Foi exatamente buscando investigar que classe de objeto de conhecimento pode ser a escrita para o sujeito em desenvolvimento que a pesquisadora se deparou com grandes problemas cognitivos descritos em outros domínios, sem que, no entanto, isso eliminasse a especificidade da construção do sistema de escrita, enquanto objeto conceitual.

Para Ferreiro há alguns problemas cognitivos que parecem evidentes como por exemplo, aqueles que a criança enfrenta ao classificar quando procura compreender a representação da escrita e, em seu texto "Reflexões sobre Alfabetização" (1987:10), exemplifica tal situação, fazendo uma referência à problemática da semelhança/dessemelhança entre os símbolos que compõem o alfabeto, a qual considera como um fator interveniente importante na aprendizagem da leitura e da escrita e faz um chamamento à reflexão, ao explicitar:

> *Pensemos em todas as dificuldades inerentes à classificação do material gráfico como tal. Todos os nossos símbolos não-icônicos estão constituídos por combinações de dois tipos de linhas, pauzinhos e bolinhas. Mas alguns são chamados de letras e outros de números. A mesma combinação (por exemplo, uma linha vertical com uma linha circular contígua) é chamada de letra, como em 'b' ou 'd' ou um número, como o '9'. Não há nenhuma base conceitual clara para estabelecer tal distinção.*

A pesquisadora salienta que este não é um momento isolado dentro do desenvolvimento infantil e, que após esta compreensão, distinção e ultrapassagem dessa etapa, mais tarde, ainda dentro do processo de desenvolvimento, surgem novos problemas de classificação: muitas formas graficamente diferentes recebem a mesma denominação e são

unesp

consideradas equivalentes, embora não possam aparecer em contextos intercambiáveis (já que, por exemplo, as letras de imprensa não devem ser misturadas com as cursivas em uma mesma escrita). Há também, outros problemas de classificação envolvidos na distinção dos objetos que são portadores de diferentes tipos de textos significativos, etc.

É importante lembrar que o objetivo principal das pesquisas de Ferreiro está sempre voltado para explicações dos processos[29] e das formas mediante as quais a criança chega a aprender a ler e escrever. descobriu e descreveu a psicogênese da língua escrita e abriu espaço para um novo tipo de pesquisa dentro da área pedagógica . Possibilitando um fazer pedagógico onde a compreensão do papel de cada um dos envolvidos no processo educativo muda radicalmente. Suas idéias, quando bem estudadas e aplicadas adequadamente no cotidiano de sala de aula, resultam em profundas mudanças na própria natureza do ato educativo, alteram de tal forma as relações que envolvem a prática pedagógica que torna-se inevitável o desenvolvimento da idéia de que esta alteração/mudança conceitual sobre a alfabetização acabe por originar mudanças significativas na própria estrutura escolar.

As reflexões e teses sobre a psicogênese da língua escrita, desenvolvidas por Emilia Ferreiro juntamente com outras educadoras, estão baseadas em trabalhos desenvolvidos em Buenos Aires, no período de 1974 à 1976. A pesquisa realizada em 1974 foi parte integrante de uma tarefa universitária desenvolvida por ela e mais um grupo de docentes[30] da Universidade de Buenos Aires.

A pesquisa desenvolvida entre 1974 e 1976 teve como objetivo central conforme está explicitado em Ferreiro e Teberosky (1985:11):

> *Demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como o questionamento a respeito da natureza, função e valor desse objeto cultural que é a escrita ,inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos que vão para além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos.*

Isto significa que, para Ferreiro, a própria imitação do ato de escrever (sem que a isso corresponda necessariamente uma interpretação ligada a um referencial específico) já corresponderia a um primeiro nível de construção real da escrita.

Nos trabalhos desenvolvidos conjuntamente, Emilia Ferreiro e o grupo de pesquisadoras argentinas mostram que as crianças têm idéias, teorias (no profundo significado

---

[29] A pesquisadora entende por processo o caminho que a criança deverá percorrer para compreender as características, o valor e a função da escrita, desde que esta se constitui no objeto da sua atenção.

[30] Faziam parte do grupo: Susana Fernandez, Ana Maria Kaufman, Alicia Lenzi e Liliana Tolchinsky.

unesp

do termo), para tanto, recorreram ao essencial da teoria de Jean Piaget e de seu método científico e direcionaram suas pesquisas por um caminho que o próprio Piaget não havia pensado em seguir.

Dessa forma, concepção teórica piagetiana de uma aquisição de conhecimentos baseada na atividade do sujeito em interação com o objeto do conhecimento aparece, também, como sendo um dos pontos de partida para qualquer estudo da criança, se confrontada com um objeto cultural que constitui a escrita.

O método piagetiano possibilita distinguir as idéias básicas alimentadas por uma grande quantidade de crianças, das reações imediatas da criança interrogada que pensa ser necessário dizer ou fazer algo, simplesmente para responder. E mais ainda, este método permite ao experimentador, que sabe usá-lo com habilidade, observar e acompanhar "par e passu" o modo pelo qual se modificam as noções da criança até chegar elaborar seu próprio conceito, o que consegue somente pela reconstrução de conceitos que a humanidade demorou anos para construir. Reafirmando a importância da utilização do método de Piaget, Sinclair (1985:14) assinala que:

> *O método piagetiano de exploração das noções infantis através de um diálogo, durante o qual o experimentador elabora hipóteses sobre as razões do pensamento da criança, provoca perguntas e cria situações para testar, no próprio momento, suas hipóteses, resulta ser - neste campo como em muitos outros - o mais frutífero método.*

A possibilidade de aproximação teórica e experimental do emprego do método piagetiano, nas pesquisas desenvolvidas por Emilia Ferreiro, aumentou os horizontes da compreensão de vários problemas cognitivos que afetam o desenvolvimento da leitura e da escrita. Entretanto cabe salientar que, obviamente, a utilização do mesmo não apresenta soluções mágicas e (muito menos) "receitas".

A pesquisadora, preocupada em evitar possíveis inter-relações entre os estágios do desenvolvimento infantil identificados por Piaget e os níveis de aquisição da leitura escrita pelos quais a criança caminha por ela identificados, assinala que, embora utilize como instrumento para suas pesquisas a entrevista clínica de Piaget, é impossível estabelecer uma provável relação entre os períodos operatórios de Piaget à aquisição da leitura e escrita.

Cabe lembrar, também, que Ferreiro, em várias de suas obras, enfatiza a não pretensão de propor nem uma nova metodologia da aprendizagem, nem uma nova classificação dos transtornos da aprendizagem. Deixa transparecer, em todos os seus

unesp

trabalhos, uma preocupação com a apresentação e a interpretação do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, desde o ponto de vista do sujeito que aprende, tendo como interpretação sua fundamentação nos dados obtidos no decorrer de cada trabalho experimental.

Seu trabalho experimental sempre esteve calcado no diálogo entre o *sujeito e o entrevistador*, diálogo através do qual a autora procurava evidenciar os mecanismos do pensamento infantil que lhe permitissem encontrar as características definidoras das investigações realizadas.

Para tanto, a pesquisa desenvolvida por Ferreiro e seu grupo apoiou-se em alguns aspectos significativos quais sejam: a identificação dos processos cognitivos que subjazem à aquisição da escrita, a compreensão da natureza das hipóteses criadas pelas crianças, e o descobrimento do tipo de conhecimento específico que a criança possui ao iniciar a aprendizagem escolar

Foi criada então, uma situação experimental, bastante flexível, e que permitisse aos investigadores ir descobrindo o tipo e a natureza das hipóteses levantadas e das operações realizadas pelos entrevistados.

Após muitos estudos e análises, a pesquisadora e seus colaboradores definem cinco níveis diferenciados, que estão subtendidos na construção da escrita pela criança. Em um primeiro nível (denominado de Nível 1) ... *escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da escrita.* Ferreiro e Teberosky (1985:183). Continuando sua explicação sobre este nível, Ferreiro afirma, em um segundo momento, que mesmo nesse nível primitivo, por assim dizer, ... *podem aparecer tentativas de correspondência figurativa entre a escrita e o objeto referido*[31].

Naquilo que considera Nível 2 da escrita, Ferreiro observa que a criança ... *para poder ler coisas diferentes (isto é atribuir diferentes significados) deve criar uma diferença objetiva nas escritas.*[32] O progresso gráfico nitidamente se evidencia, pois a forma dos grafismos é mais definida.

Os Níveis 3 e 4 da escrita, para Ferreiro e Teberosky se caracterizam respectivamente ...*pela tentativa da criança em dar um valor sonoro a cada uma das letras*

---

[31] Id., ibid., p.183
[32] Id., ibid., p. 189

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

que compõem uma escrita.[33].Onde cada letra valerá uma sílaba, surgindo daí a hipótese silábica que, na seqüência, passará à hipótese alfabética propriamente dita, nem por isso deixará de ser considerado pelas pesquisadoras o valor da quantidade, forma e tamanho dos referenciais para a criança.

Assim é que Ferreiro, quando faz alusão ao trabalho com nomes próprios, salienta a importância do tamanho desses nomes para as crianças. Demonstra que a criança espera que a escrita dos nomes das pessoas, e mesmo dos animais, seja proporcional ao tamanho ou idade dessas pessoas ou de animais seus conhecidos. Para ela, a partir dessa experiência com os nomes e com base em outros dados que conseguiu obter no curso de experimentos diversos, existiria, na criança, uma tendência para refletir na escrita certas características do objeto. O que, segundo a pesquisadora, conduziria ao estabelecimento de uma correspondência entre certos aspectos quantificáveis do objeto e aspectos quantificáveis da escrita, mesmo que pouca coisa ocorra sob o aspecto figurativo propriamente dito.

Para Ferreiro o quinto nível configura-se já na escrita alfabética, totalmente desabrochada e compreendida pela criança. *Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a 'barreira do código'; (...) a partir desse momento a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito*[34].

O trabalho desenvolvido por Ferreiro e colaboradores sobre as formas de construção da escrita e o acesso a elas pelas crianças pequenas, em vários aspectos, se assemelha ao do pesquisador russo A. Romanovich Luria. Os dois pesquisaram um mesmo tema e, dentro das especificidades que lhes são inerentes, percorreram caminhos muito parecidos, aproximaram-se um do outro, pela forte presença de semelhanças e paralelismos, possíveis de serem observados nos roteiros de suas pesquisas. Tal fato é visível aos olhos de qualquer observador atento às obras destes pesquisadores, embora elas sejam distintas no que diz respeito ao espaço (os trabalhos de Luria datam das décadas de 20/30 e os de Ferreiro das décadas de 70/80), e experiência de vida entre ambos.

Nesse momento, cabe lembrar que quando Ferreiro concluiu suas pesquisa, ao final dos anos 70, não tinha tido qualquer contato com a investigação de Luria e nem com os estudos de Vygotsky, de quem fala apenas nos últimos parágrafos de seu livro Psicigênese da Língua Escrita. Coloca a autora (1985:282):

---

[33] Id., ibid., p. 193
[34] Id., ibid., p. 213

unesp

> *Ao finalizar nosso trabalho, descobrimos que estávamos fazendo sem o saber, o que Vygotsky tinha claramente assinalado há décadas, e transcreve as palavras do autor soviético ... uma tarefa prioritária da investigação científica é desvendar a pré-história da linguagem escrita na criança, mostrando o que é que conduz à escrita, quais são os pontos importantes pelos quais passa este desenvolvimento pré-histórico, e qual é a relação entre esse processo e a aprendizagem escolar*[35].

Ao se (re)visitar as investigações de Ferreiro, verifica-se que ela desenvolveu, em 1975, uma pesquisa sobre o cálculo elementar, área que, para ela, não é prioritária, mas pela qual a pesquisadora também se interessa. Neste trabalho a autora volta-se para a compreensão da aquisição e evolução do cálculo elementar pelos indivíduos. Ferreiro (1987:7) justifica essa preocupação afirmando que:

> *Embora a alfabetização, em sentido estrito, se refira à aquisição de representação escrita de uma linguagem, tanto a alfabetização de crianças como a de adultos supõem também a aquisição simultânea do sistema de representação por escrito de quantidades e de operações elementares com tais quantidades (soma e subtração).*

Uma das conclusões importantes deste trabalho está na confirmação de que a capacidade de realizar cálculos aproximados é comum a todos os indivíduos, mas enquanto a escola com suas limitações inibe em muitos casos, as atividades que fazem parte do cotidiano extra-escolar possibilitam e/ou exigem seu desenvolvimento.

Em relação as investigações de Ferreiro sobre a psicogênese da linguagem escrita, verifica-se que as mesmas são marcadas pelo interesse que a pesquisadora sempre demonstrou ter em compreender melhor e ajudar a superar um mal que assola boa parte dos países latino-americanos, que é o fracasso escolar, na fase inicial da escolarização formal.

Os resultados de suas pesquisas apontam como os principais responsáveis pelas dificuldades apresentadas pela maioria das crianças os enfoques que interpretam a leitura e a escrita somente como o resultado de um treinamento ou como objeto de um ensino sistemático, como algo que deve ser ensinado e que depende do desenvolvimento de habilidades específicas.

Seus trabalhos de investigação sobre as questões da alfabetização não ficam apenas no campo da denúncia, mas apontam, também, para as condições que favorecem a aquisição da leitura e da escrita por parte da criança, e sempre acabam por despertar maior interesse em muitos educadores que acabam por desenvolver algumas reflexões e estudos

---

[35] **VYGOTSKY** apud **FERREIRO** e **TEBEROSKY**, 1985: 282.

unesp

sobre esta temática. Incentivando, dessa forma, a destruição da utilização de práticas pedagógicas antigas e a troca de acusações entre os educadores que se ocupam da alfabetização (sobre quem é o culpado em relação as dificuldades das crianças em aprender a ler e escrever). Promovendo um trabalho coletivo de busca de novos caminhos, como assegura Weisz (1987:6): *Deslocando a investigação do 'como se ensina' para o 'como se aprende'.*

8 - Realidade do Professor: Confluência de Contradições e Determinismos

Como ficou explicitado no início do trabalho, uma das intenções do mesmo foi o entendimento da prática pedagógica do professor das turmas de primeiras séries do Ensino Fundamental como, primeiro, uma ação informada, isto é, que nasce de concepções sobre a educação, sociedade, escola, aprendizagem, ensino e outros elaborados pelo professor, pela amálgama dos estudos feitos durante a sua formação e da sua vivência prática, por outro lado, esta ação não se efetiva deslocada do modo de ver da escola e se constitui em um dos elementos da dinamicidade da instituição escola e do sistema de ensino.

Com esta intenção, sentiu-se a necessidade de procurar e desvelar alguns aspectos ou fatores condicionantes que, interligados, interferem nesse fazer e caracterizam a realidade do professor das turmas de primeira série do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Ensino, onde foi desenvolvido o estudo.

A apreensão da representação desses fatores foi feita com a finalidade de aprofundar a compreensão do fazer didático desse professor, devendo ser considerada como pano de fundo do trabalho e das outras representações já analisadas. Para tanto, utilizou-se as expressões indutoras como: *Dificuldades no Trabalho Docente, Facilitação do Trabalho Docente, Curso de Formação de Professores, Cursos de Aperfeiçoamento, Coordenação Pedagógica, REME X SEMED e Alternativas Curriculares,* para a obtenção de subsídios que possibilitassem o conhecimento destes aspectos que, de forma positiva ou negativa, interferem diretamente no fazer pedagógico e, em geral, na aquisição da leitura e da escrita, de modo especial.

Essa reconstrução da realidade imediata dos professores, propicia a definição da **terceira variável temática** - *O cotidiano do alfabetizador e os aspectos que configuram a*

unesp

prática pedagógica - que emergiu da análise e da reflexão sobre as representações dos participantes deste trabalho.

Quadro 3 - Terceira Variável Temática - O Cotidiano do Alfabetizador e os Aspectos que Configuram a Prática Pedagógica.

Expressão Indutora	*Palavra Induzida*
Dificuldades no Trabalho Docente	- Excesso de carga horária, Todas possíveis, Excesso de alunos, Sócio-econômica-política-estrutural, Falta de cursos, Organização, Experiência, Criatividade, Falta de competência. - Relacionamento interpessoal, Falta de material pedagógico e de recursos, Apoio pedagógico. - Indisciplina, Clientela com problemas emocionais e/ou dificuldades de aprendizagem, Clientela não homogênea, Apoio familiar. - Nenhuma, Poucas, O esperado, Cada ano é uma experiência diferente.
Facilitação do Trabalho Docente	- Apoio pedagógico, Apoio dos pais, Interesse dos alunos, Experiência, Criatividade, Tudo, Propostas, Política educacional estruturada, Compromisso, Competência, Carga horária menor. - Amor, Dedicação, Gosto pela profissão, Interesse, Relação professor/aluno, Dinamismo, Coleguismo, Ambiente de trabalho. - Material didático, Espaço físico, Acesso à escola, Salário digno. - Cursos de capacitação, Conhecimentos teóricos e práticos. - Nada
Curso de Formação de Professores	- Deixa a desejar, Desvinculado da realidade, Insuficiente, Fraco, Precisa ser revisado, Muita teoria e pouca prática, Indefinida linha de trabalho, Mais atualizado, Inovação, Transmissão de experiência, Conhecimentos críticos, Busca de conhecimento. - Necessário, Bom, Gostar, Realização, Dom, Seriedade, Reciclagem constante. - Magistério, Educação Especial, cursos Pedagógicos, OMEP, Pedagogia
Cursos de Aperfeiçoamento	- Deixam a desejar, Fracos, Têm que ser revisados, Precisam melhorar, Inadequados a realidade escolar, Muita teoria e pouca prática, Inexistente, Novos conhecimentos, Qualidade de trabalho, Precisa de mais, Importantes, Necessários, Válido, Reciclagem. - Bom, Ótimo, Didáticos, A REME valoriza bastante, Gostei do último, Vários.
Coordenação Pedagógica	- Auxilia o máximo, Dá suporte teórico, Um apoio, Ótimo trabalho, Bom, Cooperação, Importante, Necessária, Tarefa difícil, Integrada com o professor, Responsabilidade, Aprendizagem, segurança em conduzir, Convivência, Comunicabilidade, Atuante, Elo professor/trabalho, Devia exigir mais do professor. - Deixa muito a desejar, Paternalista. - Agora é que temos, Alternativa, Mais capacitação, Uma conquista, Especialista
REME X SEMED	- Com problemas, Conflito, A SEMED é autoritária. - Trabalho conjunto, Entrosamento, A SEMED se esforça, Relação boa, Relação política, Burocracia. - Escola / Secretaria, Profissional e a profissão, Caminho, Organização, Fonte de aprendizagem, Fontes de conteúdo, Educação, Ponto de apoio - Estou a pouco tempo, Não tenho nada a dizer.
Alternativas Curriculares	- Diversas opções, Estratégias, Caminhos, Recursos possíveis, Meios, Materiais didáticos, Procedimentos pedagógicos. - Próxima da realidade do aluno, Uma proposta, Paradigma, Disciplina, Conteúdo, Currículo, Unidade, Instrumento, Cada escola tem que seguir seu currículo, Avaliação, Construtivismo, Globalização, Depende do sistema. - Mudança, Inovação, Importante, Boas, Diárias, Todas, Defendê-las. - Não sei o que é. - Desvinculada da realidade das escolas, Vaga, Isoladas.

Fonte: Ordenação dos dados coletados de acordo com a pesquisa de campo realizada no ano de 1996.

A busca da realidade pedagógica, contida nas percepções dos educadores da REME e da SEMED, desveladas pelas expressões induzidas, é um caminho dentro da pesquisa etnográfica e representa, como enfatiza André (1995:102):

> *... uma forma de retratar o que se passa no dia a dia das escolas (...), revelar a complexa rede de interações que constitui a experiência escolar diária, mostrar como se estrutura o processo de produção de conhecimento em sala de aula e a inter-relação entre as dimensões cultural, institucional e instrucional da prática pedagógica.*

Esse modo de descobrir a realidade permite o adentrar em um campo subjacente àquele visível aos olhos, conhecer o contexto escolar *real*, identificando suas variáveis intervenientes para poder compreendê-lo e, numa fase posterior, contribuir com a prática escolar dos professores das turmas de primeira série, na Rede Municipal de Ensino.

Acredita-se que um dos elementos fundamentais do conhecimento dessa interface do fazer pedagógico e dos diversos elementos que constituem a realidade escolar é possível a partir de uma série de expressões indutoras e em decorrência das representações delas. É por isso que no instrumento de coleta de dados, encontravam-se expressões relacionadas a fatores, que poderiam revelar-se como elementos contributivos ou impeditivos do trabalho docente, nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

8.1 Dificuldades e Facilidades do Trabalho Docente: O Inevitável e O Necessário

Para compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas nas séries iniciais do Ensino Fundamental, é imprescindível conhecer como elas se concretizam dentro das instituições escolares municipais, em Campo Grande, os entraves encontrados, as fontes de satisfação, as alternativas utilizadas que tornam o cotidiano escolar agradável, importante, significativo e desperte nos educadores a vontade de crescer profissionalmente, desenvolver ações compartilhadas, caminhar em busca de uma educação de qualidade. Ou, na pior da hipóteses, o inverso, uma atitude regida pelo princípio "lais-sez-faire".

Neste sentido, é importante observar que das expressões induzidas pelos educadores emerge o *real vivido* dentro das escolas. Através delas é possível identificar alguns dos problemas que afetam o processo ensino-aprendizagem, diretamente, como, por

unesp

exemplo, o relacionamento interpessoal e o caráter intrinsecamente burocratizado do ensino na REME, quase nunca desvelados e sempre sufocados pela estrutura de poder.

Os colaboradores deste trabalho são unânimes em pontuar com expressões semelhantes aquilo que dificulta ou facilita o trabalho docente. Estas podem ser representadas com as mesmas expressões, sendo que, quando referenciadas a *Dificuldades no Trabalho Docente*, pode ser interpretado: *falta de...*, *precisa melhorar...*, ou não há.... Quando estão relacionadas à expressão *Facilitação do Trabalho Docente* adquire o sentido de se houvesse *mais...,se fosse dessa forma...*, *precisa ser...*, *etc.*, ou seja, as expressões indutoras são antagônicas. Acredita-se que os educadores, ao revelarem suas representações sobre as mesmas, desvelam seu nível de consciência sobre as condições em que se dá o ato educativo, pois ao responderem e atribuírem às expressões indutoras um sentido de causa e única solução possível para uma mudança da prática pedagógica e do modo de ser da escola, o que está intimamente relacionado com as formas de ensinar, de perceber o aluno, a natureza dos conhecimentos a serem construídos e, principalmente, com a integração entre a prática escolar e as necessidades da clientela e da comunidade.

As respostas para as duas expressões provocativas são, em sua maioria, como pode ser observado nas Tabelas 21 e 22, praticamente, as mesmas, considerando-se o significado específico como foi explicitado anteriormente. Os colaboradores da pesquisa, em sua maioria, quando provocados pelas duas expressões Dificuldades e/ou Facilitação do trabalho docente, referem-se a questões ligadas à estrutura organizacional, além de situações e/ou condições do dia a dia escolar como fatores que contribuem para a queda da qualidade da prática pedagógica.

Tabela 21 - Palavras Induzidas da Expressão Dificuldades no Trabalho Docente.

Expressão Indutora	***Palavra Induzida***	***Freqüência de ocorrência***
Dificuldades no Trabalho Docente	• Excesso de carga horária, Todas possíveis, Excesso de alunos, Sócio-econômica-polítca-estrutural, Falta de cursos, Organização, Experiência, Criatividade, Falta de competência.	76
	• Relacionamento interpessoal, Falta de material pedagógico e de recursos, Apoio pedagógico.	54
	• Indisciplina, Clientela com problemas emocionais e/ou dificuldades de aprendizagem, Clientela não homogênea, Apoio familiar.	30
	• Nenhuma, Poucas, O esperado, Cada ano é uma experiência diferente.	19
Total		179

Fonte: Ordenação dos dados coletados de acordo com a pesquisa de campo realizada no ano de 1996.

Tabela 22 - Palavras Induzidas da Expressão Facilitação do Trabalho Docente.

Expressão Indutora	*Palavra Induzida*	*Freqüência de ocorrência*
Facilitação do Trabalho Docente	• Apoio pedagógico, Apoio dos pais, Planejamento, Interesse dos alunos, Experiência, Criatividade, Tudo, Propostas, Política educacional estruturada, Carga horária menor compromisso, Competência.	67
	• Nada	11
	• Amor, Dedicação, Gosto pela profissão, Interesse, Relação professor aluno, Dinamismo, Coleguismo, Ambiente de trabalho	61
	• Material didático, Espaço físico, Acesso à escola, Salário digno	30
	• Cursos de capacitação, Conhecimentos teóricos e práticos	17
Total		186

Fonte: Ordenação dos dados coletados de acordo com a pesquisa de campo realizada no ano de 1996.

Reportando-se, as dificuldades apontam para: questões de ordem sócio-econômica-políca-estrutual, salientam: o *excesso de carga horária, excesso de alunos, a pouca organização, a falta de material pedagógico e de recursos.* Outros assinalam problemas vinculados a relações humanas, tanto que citam como um grande entrave para o fazer pedagógico a *falta de coleguismo,* e de *apoio dos especialistas*, representados pela direção, coordenação pedagógica e pelo serviço de orientação educacional. Isto parece apontar para uma situação onde é mais fácil identificar e nomear aquilo que especificamente prejudica o fazer pedagógico, sobretudo porque traz à tona fatores importantes para se discutir a problemática do ensino. Fatores estes que representam um conjunto de dificuldades pedagógicas e administrativas que provocam reações positivas e negativas alternadamente e, em geral são desconsiderados pela administração da escola, Secretaria Municipal de Educação e pelas políticas educacionais.

Cabe ressaltar que esta *falta de apoio*, é algo que parece incomodar, tanto professores, como especialistas, ambos deixam transparecer em comentários feitos junto expressão indutora. No caso dos especialistas`, afirmam que os colegas não se dispõem a participar de sessão para estudos, não se interessam em discutir ou tratar, sistematicamente, de determinados temas ou problemas educacionais, além do que acreditam que é obrigação dos especialistas resolverem todos os problemas de aprendizagem, ou disciplina dos alunos.

Já os professores reclamam que os especialistas quase nunca estão dispostos a auxiliá-los em suas dificuldades pedagógicas, preocupam-se mais em *cobrar* um melhor desempenho didático. Salientam que esta preocupação sempre é resultante de normatizações superiores tanto no que diz respeito a serviços burocráticos como metodologia de trabalho sem, contudo, acontecerem estudos e discussões a respeito do porquê da obrigatoriedade em desenvolverem determinada atividade, ou seguir certa metodologia.

unesp

É interessante observar que as respostas dos educadores adquirem a conotação de um desabafo ou de um protesto, resultantes de impasses presentes no cotidiano escolar e a partir da intensificação da tecnocracia dentro da educação e seus desdobramentos dentro das escolas. Quase sempre abafados ou mascarados, mas sempre perceptíveis aos olhos de qualquer observador mais atento. Chauí (1993:177) explicita que:

> *A concepção segundo a qual a administração burocrática de uma estrutura hierárquica de poder resulta numa cadeia estática e perfeita de vínculos de submissão ganha força a partir do que se registra num primeiro momento de contato com a instituição. Uma convivência mais longa permite, no entanto, captar contradições e identificar insatisfações e tensões que, quase nunca explicitadas e muito menos resolvidas, permanentemente latejam no corpo da escola.*

A partir dessas considerações, parece que as questões relacionadas ao ensino-aprendizagem e às relações interpessoais não são tratadas, nem orientadas no sentido de interferir positivamente, provocando mudanças reais dentro do contexto escolar. E neste sentido pecam pelo formalismo ou casuísmo. No máximo tendem a permitir aos profissionais da educação o desenvolvimento de ações individuais, conforme seus próprios princípios, valores, conhecimentos, etc.

Surge, também, como um dos fatores intervenientes da prática pedagógica *o apoio familiar*. Bem como outros aspectos que fazem parte do cotidiano em sala de aula, como a *indisciplina, os alunos com problemas emocionais e/ou dificuldades de aprendizagem e as turmas heterogêneas.*

Estas expressões dos participantes da pesquisa fazem lembrar o pensamento de Perrenoud (1993:18) que, ao analisar algumas facetas das práticas pedagógicas e da profissão docente, assegura que o fazer pedagógico deve se efetivar a partir de um equilíbrio entre o que chama de realismo inovador e o idealismo ingênuo. O autor coloca-se ao lado do realismo inovador, e o define em cima de características fundamentais que, agrupadas, dão sustentação e significado à razão de ser do fazer pedagógico. Mais adiante afirma ainda, que esse realismo sofre influência e, na maioria das vezes, é neutralizado por sentimentos e princípios pessoais como valores, falsas representações da realidade, corporativismo e defesa da profissão; bem como a falta de infra-estrutura das instituições de ensino, de subsídios teóricos e concepções definidas para refletir as práticas educativas.

No entanto, mesmo considerando com a devida importância tais influências, quase sempre dificultadoras do trabalho docente, os professores não devem a este pretexto,

unesp

acomodar-se, assumindo uma atitude de crítica constante, no papel de simples observadores da realidade escolar. Devem, isto sim, buscar alternativas de atuação rumo à sua própria eficiência e competência docente.

Acredita-se que, se houver um redimensionamento do valor das interações sociais entre professores, professores e especialistas, professores e alunos, professores e família no contexto escolar, essas passam a ser entendidas como condição necessária para o bom desenvolvimento da prática pedagógica; particularmente aquelas que permitam o diálogo, a cooperação e troca de informações mútuas, o confronto de pontos de vista divergentes e que implicam em divisão de funções/tarefas, onde cada um tem uma responsabilidade que, somadas, resultarão no alcance de um objetivo comum. Cabe, portanto, aos educadores não somente permitir que elas ocorram, como também promovê-las cotidianamente na escola.

Dessa maneira a heterogeneidade, característica presente em qualquer grupo humano, passa a ser vista como fator imprescindível para as interações na escola. Os diferentes valores, níveis de conhecimentos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares de cada um dos envolvidos com o processo educativo no âmbito escolar passam a imprimir ao cotidiano pedagógico a possibilidade de troca de subsídios, de visão de mundo, confrontos, ajuda mútua e conseqüente ampliação das capacidades individuais.

8.2 Coordenação Pedagógica: Apoio ou Entrave?

Com a mesma facilidade com que os participantes revelaram suas representações sobre os fatores intervenientes em seu fazer docente, entre os quais incluíram o apoio pedagógico como um grande entrave, frente à expressão *Coordenação Pedagógica*, mostram opinião contrária. Ao se observar a Tabela 23 a seguir, verifica-se que boa parte dos sujeitos valorizam a atuação deste serviço, asseguram que dá suporte teórico, é um apoio, é importante, necessário, é uma tarefa difícil, o coordenador deve trabalhar integrado com o professor. Um número pequeno reclama que, no cotidiano escolar, os especialistas são ausentes ou diferentemente paternalistas.

Tabela 23 - Palavras Induzidas da Expressão Coordenação Pedagógica.

Expressão Indutora	*Palavra Induzida*	*Freqüência de ocorrência*
Coordenação Pedagógica	• Auxilia o máximo, Dá suporte teórico, Um apoio, Ótimo trabalho, Bom, Cooperação, Importante, Necessária, Tarefa difícil, Integrada com o professor, Responsabilidade, Aprendizagem Segurança em conduzir, Convivência, Atuante Comunicabilidade, Elo professor/trabalho, Devia exigir mais do professor.	124
	• Agora é que temos, Alternativa, Mais capacitação, Uma conquista, Especialista.	14
	• Deixa muito a desejar, Paternalista.	33
	• Resistência por parte do professor.	02
Total		173

Fonte: Ordenação dos dados coletados de acordo com a pesquisa de campo realizada no ano de 1996.

Os educadores, mediante esta expressão, deixam claro a que existem em algumas escolas, grupos distintos, professores e especialistas (deste último faz parte o corpo técnico/administrativo). Alguns dos especialistas revelam seu conhecimento sobre a não aceitação de sua figura (como coordenador), por parte dos docentes. Assinalam que exercer esta função é uma tarefa muito difícil e que, em algumas situações, ser coordenador é uma conquista, pois muitas vezes encontram grande resistência por parte dos professores.

8.3 Cursos de Formação e Capacitação: Perspectivas e Possibilidades

Com base em todas as considerações expressas até o presente momento, neste trabalho, pode-se reafirmar que hoje, mais do que em outro momento da história da alfabetização escolarizada, há necessidade de se buscar uma maior coerência entre a prática que se pretende realizar na sala de aula e o processo de formação do educador. Se o importante num curso de formação de educadores é formar um professor que respeite e desafie o desenvolvimento e a aprendizagem infantil, que prepare os alunos para tornarem-se sujeitos críticos, cooperativos, autônomos e reflexivos, é preciso mudar a atuação junto a eles.

Entretanto, pelo que se pode observar nas respostas dos sujeitos participantes da pesquisa apresentadas nas Tabelas 24 e 25, onde estão inclusas duas questões importantes, cujas representações expressas por parte dos educadores facilitam a compreensão das práticas pedagógicas desenvolvidas na Rede Municipal de Ensino (REME), de Campo Grande, como: *Cursos de Formação de Professores* e *Cursos de Aperfeiçoamento*. Afirma-se questões básicas até porque, como assinala Mialaret (1991:114) ...*laços indissolúveis unem a formação inicial à formação contínua, não sendo aquela senão a primeira grande cadeia desta última.*

unesp

Isso significa que o *como se efetiva* a prática docente tem muito a ver com a identificação dos problemas relacionados à formação de professores, o que inclui, automaticamente, a análise do conjunto da formação, tanto inicial, quanto continuada. Em relação a esta última concorda-se com Mialaret, e se acredita que a formação docente continuada é um processo integrado que começa com a formação na graduação, espaço favorável a apropriação sistemática de um conjunto de saberes específicos e uma primeira iniciação à prática pedagógica e continua, com o aperfeiçoamento e a atualização durante todo o exercício da profissão de docente.

Tabela 24 - Palavras Induzidas da Expressão Curso de Formação de Professores.

Expressão Indutora	***Palavra Induzida***	***Freqüência de ocorrência***
Curso de Formação de Professores	• Deixa a desejar, Desvinculado da realidade, Insuficiente, Fraco, Precisa ser revisado, Muita teoria e pouca prática, Indefinida linha de trabalho, Mais atualizado, Inovação, Transmissão de experiência, Conhecimentos críticos, Busca de conhecimento	113
	• Magistério, Educação Especial, Cursos Pedagógicos, OMEP, Pedagogia	11
	• Necessário, Bom, Gostar, Realização, Dom, Seriedade, Reciclagem constante,	52
	• Material didático, Planejamento	02
	• Utopia	01
Total		179

Fonte: Ordenação dos dados coletados de acordo com a pesquisa de campo realizada no ano de 1996.

Tabela 25 - Palavras Induzidas da Expressão Cursos de Aperfeiçoamento.

Expressão Indutora	***Palavra Induzida***	***Freqüência de ocorrência***
Cursos de Aperfeiçoamento	• Deixam a desejar, Fracos, Têm que ser revisados, Precisam melhorar, Inadequados à realidade escolar, Muita teoria e pouca prática, Inexistente, Novos conhecimentos, Qualidade de trabalho, Precisa de mais, Importantes, Necessários, Válido, Reciclagem	113
	• Bom, Ótimo, Didáticos, A REME valoriza bastante, Gostei do último, Vários	51
	• Pós-graduação, Psicologia, Faculdade, Dinâmicas de grupo	04
	• Não tenho	03
Total		171

Fonte: Ordenação dos dados coletados de acordo com a pesquisa de campo realizada no ano de 1996.

Como é possível observar na Tabela acima, os cursos ainda estão comprometidos com o campo do ideal, pois a grande maioria das expressões indutoras, 63.12%, correspondendo à expressão *Curso de Formação de Professores* e 66.08% correspondendo à expressão *Cursos de Aperfeiçoamento*, aparecem sérias restrições como: *Desvinculados da realidade, São fracos ou Insuficientes, Precisam ser revisados,* muitas das quais bastante

procedentes, a respeito da forma como vêm sendo ministrados, apontam para a inadequação à realidade cotidiana das instituições de ensino, conseqüência da falta de vivência e do desconhecimento dos professores dos cursos de formação de professores e dos técnicos sobre o contexto de sala de aula e da escola.

Assinalam a problemática da fragmentação existente entre a teoria e a prática entre os planejadores e os executores do processo educacional. - M*uita teoria e pouca prática* - É como se em função de seu campo de atuação, área de conhecimentos e formação profissional se eximissem em buscar uma melhor qualificação.

Muitos evidenciam além do caráter repetitivo dos cursos realizados, a sua organização (praticamente incentivam a passividade e o desinteresse), a confusão de concepções e modismos refletida na expressão: *Não possuem uma linha de trabalho definida.*

Essas representações desvelam as fragilidades e ambigüidades dos cursos existentes e se apresentam não apenas como fruto de vivências dos professores, mas como a conscientização de uma série de aspectos da escola e do seu trabalho nela, ou seja, uma manifestação de uma totalidade histórico-político-social. Isso significa que os cursos, em verdade, não desempenham papel transformador que deveriam desempenhar, com isso não conseguem ser o espaço de ruptura e resistência aos padrões e valores impostos pela estrutura social, pretendidos e alardeados por seus professores.

Contrastando com esse quadro, encontrou-se expressões induzidas, representadas por 29% do total de respostas às duas questões em pauta neste momento da análise dos dados da pesquisa, referindo-se aos cursos, como: *Necessários Bons, Sérios.* Outros educadores demonstraram com suas resposta induzidas que percebem tais cursos como uma *Reciclagem constante*, e outros, ainda, revelam que a *REME valoriza bastante.*

Nota-se que essas respostas não denotam um interesse em aproveitar os cursos, seja de formação inicial ou continuada para uma redefinição do seu trabalho docente, também, não deixam transparecer uma atuação mais crítica do professor. Assim como não apresentam sinais de qualquer preocupação em atualizar e aprofundar seus conhecimentos a respeito de outros aspectos externos, ou internos que envolvem a formação do educador, que vão desde a organização curricular, às disciplinas até os componentes de ordem psíquica, afetiva ou social que de uma forma ou outra interferem no processo de aquisição do conhecimento, tanto por parte do aluno como deles mesmos.

unesp

Tendo em vista estas percepções dos educadores da REME, cabe recorrer à entrevista realizada com os técnicos da SEMED, mais precisamente a questão que trata da capacitação docente, onde estes profissionais esclarecem como são planejados os cursos e organizados os conteúdos a serem desenvolvidos com os professores da Rede. Suas respostas desvelam uma intenção e um interesse em promover cursos que representem um espaço de construção de diálogos entre o *fazer* e o *significado* do tema proposto. Numa tentativa de auxiliar os professores em seu desempenho pedagógico, através da formação continuada.

> *Toda vez que nós fazemos uma capacitação, sempre partimos do princípio de uma análise do trabalho que foi feito, anteriormente e sempre dentro da nossa proposta da Alternativa Curricular.*(Grupo 1)

> *A gente sempre senta para discutir o encaminhamento que se pretende dar.(...) Esse encaminhamento sempre é tentando fazer um eixo com os outros conteúdos, as outras disciplinas e sempre com aquela preocupação de que num próximo momento nós faremos uma avaliação do que é feito com os professores.* (Grupo 1)

> *A gente tenta dar embasamento, no caso, para o supervisor e para o orientador para que ele realmente aplique na escola com os professores, os alunos o que é aproveitável.* (Grupo 2)

Considerando as representações expressas pelos professores e as respostas dos técnicos da SEMED e refletindo sobre a importância do domínio do conhecimento, e do saber fazer no cotidiano do professor, o que implica na sua permanente atualização e (re)qualificação para o sucesso do ato educativo, concorda-se com Vasconcelos (1996:25), quando a autora em seu texto sobre a capacitação docente, assinala:

> *... ignora-se ou, na melhor das hipóteses, relega-se a plano secundário os condicionantes sócio-econômico-políticos e filosóficos que permeiam a ação pedagógica e desconhece-se por completo os métodos e técnicas de transmissão do conhecimento, as questões motivacionais que, certamente, interferem no processo ensino-aprendizagem e desvalorizam-se também as discussões epistemológicas que envolvem esse mesmo processo.*

Esse desinteresse é nocivo à educação e impede a formação de professores que atendam a demanda do mercado de trabalho atual, ou seja, capazes de com originalidade, eficiência e rapidez adaptarem-se às necessidades de cada momento com visão crítica do meio no qual estarão atuando e com ciência da sua própria responsabilidade, não simplesmente como profissionais, mas também como cidadãos.

Isso significa que o professor não pode mais ser percebido como um agente exclusivo de informação e formação dos alunos, a função que ele desempenha no contexto

escolar é de extrema relevância já que é o elemento mediador e possibilitador das interações entre os alunos e destes com os objetos de conhecimento. O que lhe dá um papel fundamental na promoção de avanços no desenvolvimento individual.

Nessa linha de pensamento, as informações, demonstrações, explicações, justificativas, abstrações e questionamentos do professor são fundamentais para o processo educativo. Isto não quer dizer que ele deva ter e dar sempre respostas prontas, nem tão pouco quer dizer que cabe ao aluno uma atitude passiva e submissa frente ao conhecimento sistematizado e apresentado pelo professor.

Tão importante quanto o fornecimento de informações e pistas por parte do professor, é a promoção de situações que incentivem a curiosidade, possibilitem a troca de informações entre os alunos (futuros professores) e permitam o aprendizado das fontes de acesso ao conhecimento. É oportuno e necessário que o professor planeje atividades que envolvam observação (cotidiano de diferentes contextos escolares), pesquisas sobre determinados temas significativos no âmbito educacional, propostas de estudos e preparação de seminários, palestras, etc. Para que o aluno (futuro professor) possa intervir e planejar estratégias que permitam avanços, reestruturação e ampliação do conhecimento já estabelecido.

Entretanto, não só a formação inicial como a continuada parecem não se mostrarem eficientes na preparação do educador. Silva *et alii* (1991), reconstruindo o movimento de reflexão e de investigação feito nos últimos anos sobre a formação de professores, a identidade e o exercício profissional, revelam interessantes aspectos que permitem contextualizar as características, lacunas e alcance destes estudos no plano educacional mais amplo. Com seus estudos apontam para uma grande imprecisão no perfil desejável para o professor, aparecendo este como alguém pouco conhecido, tratado de modo genérico e abstrato. Diversos autores realizaram uma série de críticas aos currículos dos cursos de formação (considerados superficiais, elitistas, enciclopédicos, etc.), entretanto, poucos, no entanto, se detiveram no exame minucioso destes currículos.

Pimenta (1988) observa que as discussões em torno da qualidade da formação do educador iniciou-se nos anos 30 mas intensificou-se a partir da década de 70 com a ampliação do ensino de 3° grau. Contudo, no decorrer das décadas, o conteúdo destas reflexões sofreu mudanças relevantes na medida em que se deslocou do estudo de aspectos específicos da formação do professor para a contextualização dessa formação na problemática educacional mais ampla, onde prevaleceu o exame dos condicionantes econômicos e sociais e a influência

unesp

na formação e atuação do educador. Na década de 50 e 60, predominam as falas oficiais que, inspiradas no modelo escolanovista (fortemente marcado pela Psicologia), preconizam a formação do educador como um agente de ajustamento das diferenças individuais dos alunos. Nos anos 70, a formação e atuação do professor é examinada levando em conta sua repercussão sobre a segurança e o desenvolvimento econômico do País. Esta perspectiva enfatiza o planejamento do ensino, o estabelecimento de objetivos, estratégias e modelos de avaliação.

A partir da década de 80, surge a proposta de perceber a relação entre a educação escolar e a sociedade, como conseqüência da forte influência das teorias sociológicas que, neste período, passam a substituir as abordagens psicológicas ou tecnicistas. Dessa forma a escola passa a ser vista como um campo de relações sociais contraditórias e sua função social começa a ser exaustivamente analisada.

Segundo as autoras, nos últimos 20 anos (especialmente na década de 80), cresceu consideravelmente o número de trabalhos que se referem à caracterização do professor, assim como se diversificaram os referenciais teóricos orientadores das pesquisas, fato que pode ser atribuído à perplexidade frente às dificuldades e imobilidade presentes na prática educacional, mas que, também, revela o amadurecimento e avanço da reflexão sobre a formação de professores, observam que este caminhou:

> *... de uma perspectiva parcial, tópica, idealizada para uma visão mais dinâmica, abrangente, multifacetada da função social da escola elementar (nem redentora dos anos 60 e nem a totalmente reprodutora do final dos anos 70) que passa a reconhecer a importância do professor na formação do cidadão crítico e participante* Silva *et alii* (1991:142)

Concluem chamando a atenção para alguns aspectos que consideram importantes e urgentes, dentre eles, a necessidade de estudos mais aprofundados acerca do professor, que superem *... a visão difusa que faz do professor uma figura sem contornos nítidos.* Silva *et alii* (1991:13) e que considerem as necessidades que o cotidiano lhe coloca, as condições reais que delimitam a sua esfera de vida e profissão, assim como as implicações para sua vida, seu pensar e seu atuar.

Contrariamente a isto, a tradição vigente nos cursos de formação é justamente a de privilegiar a transmissão de um grande volume de informações, normalmente desarticuladas entre si, pouco significativas e até contraditórias, com a idéia de que mais tarde, ao longo do tempo, em sala de aula o professor saiba tomar decisões adequadas, saber justificá-las e dar

unesp

conta de todas as variáveis que permeiam e até interferem positiva ou negativamente nas situações cotidianas de ensino-aprendizagem. Como se essa realidade não fosse prejudicial suficiente para o desenvolvimento de uma prática pedagógica adequada, a quase inexistência de programas de formação em serviço, que deveriam garantir um espaço permanente de reflexão da prática do professor, revelando a teoria que está por detrás de sua ação e impedem as relações e contribuições da teoria à prática pedagógica.

Mesmo assim, nos últimos anos, nota-se, por parte dos órgãos governamentais, uma maior preocupação com a atuação dos professores que se expressa na adoção de diferentes medidas, tais como: elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacional, publicação de reflexões de temas pertinentes ao universo de ensino, capacitação de professores através da oferta de cursos de aperfeiçoamento, educação à distância, telecursos. Estes programas, além de extremamente dispendiosos, nem sempre são eficientes, pois fundamentam-se no pressuposto de que se faz necessário minimizar dificuldades ou eliminar falhas que os professores possam apresentar em conseqüência de sua formação. Mas o que se observa, de um modo geral, é que os procedimentos utilizados nestas iniciativas são os mesmos adotados na formação inicial, apenas com uma "nova maquiagem" o que as tornam desinteressantes, sem sentido, e provocadoras de descrédito e insatisfação entre os professores, além de deixarem entre os mesmos a marca de um grande desalento.

Percebe-se que os programas de formação continuada, em sua maioria, partem do princípio de que os professores nada sabem, ou o que sabem já foi superado, portanto têm pouco com que contribuir, mas, em compensação, têm muito a aprender, receber dos especialistas. Esta concepção de professor está implícita não só na tão comum prática de seminários, palestras, conferências, etc. dirigidas a ele (que muitas vezes limita sua participação ao papel de ouvinte), mas também nas diferentes propostas curriculares calcadas em modismos de metodologias e referenciais teóricos que são divulgados de forma dogmática e superficial.

No entanto, já desde meados da década de 70, com o impacto da psicologia cognitiva nos Estados Unidos começou a ser delineada, como analisa Cardoso 1993, uma linha de pesquisa sobre o pensamento do professor voltada não somente para investigação no campo da educação, mas também na área de formação dos professores. Segundo a mesma autora (1993:50):

> *Dentro dessa perspectiva, o professor é considerado como um agente ativo; seus conhecimentos e idéias, adquiridos ao longo de sua vida,*

> *mesmo antes de se tornar professor, são levados em consideração. As informações a que tem acesso fazem parte da estrutura de seu conhecimento, a qual ocorre durante sua atuação seja para planejar sua aula, seja durante o desenvolvimento de sua atividade, seja para avaliar uma aula dada.*

Isso significa que o entendimento das representações e concepções dos professores, a explicitação dos princípios subjacentes em seus fazeres pedagógicos, bem como o conhecimento de suas realidades servem como ponto de partida para aquelas novas informações de que necessita para corrigir equívocos, preencher lacunas, buscar soluções alternativas para os problemas que vez por outra surgem no cotidiano da escola e, principalmente, para fundamentar e reorganizar sua prática, em sala de aula.

Um outro aspecto importante, dentro dessa perspectiva de trabalho, está relacionado ao fato de que, ao considerar o conhecimento que o professor já tem para auxiliá-lo na construção de novos conhecimentos, implica numa atitude de coerência entre o que é praticado nos cursos e a aquela prática que se espera os professores adotem. Ou seja, se o objetivo é o desenvolvimento de um trabalho dentro de uma concepção progressista de educação, o que na relação educador/educando exige por parte dos educadores uma atitude de respeito, valorização, confiança, disponibilidade para ajudar o aluno na construção de novos conhecimentos, contribuindo para o desenvolvimento de cidadãos participativos, autônomos, críticos e reflexivos. Portanto, se os professores, que atuam na área de formação de professores, esperam mudanças de comportamentos destes últimos junto a seus alunos, obrigatoriamente, precisam mudar sua forma de atuar junto a eles.

Mas, em verdade, o que se observa é um descompasso entre os conhecimentos, a forma de pensar e agir dos professores e os avanços teóricos, estes últimos parecem não alterar a qualidade da formação, nem influenciar na prática pedagógica. Isto adquire uma grande dimensão na medida em que são exatamente estes profissionais que, teoricamente, têm o compromisso de trabalhar com o conhecimento acumulado e sistematizado pelas gerações anteriores, assim como ajudar a construir e ampliar os conhecimentos de seus alunos.

Essa desarmonia pode ser atribuída a vários fatores, dentre eles a precária formação de muitos dos educadores que trabalham nos cursos de formação de professores, que por sua vez promove uma formação inicial deficiente, o processo de pauperização da profissão, as péssimas condições de trabalho (principalmente em algumas escolas da Rede Pública), a adoção de medidas burocráticas que, influenciadas pela conjuntura político-administrativa, desconsideram a realidade social.

unesp

Já que não se pode esperar dos professores uma atuação ótima ou pelo menos razoável, se ele não pode contar com duas condições imprescindíveis: uma infra-estrutura que facilite sua atuação e uma equipe de trabalho que assegure o intercâmbio de conhecimentos e idéias entre os próprios professores. Acredita-se que o papel do especialista que se responsabiliza pela formação dos professores é o de fazer e a ponte entre os conhecimentos resultantes das inúmeras pesquisas e os problemas do cotidiano pedagógico. Mesmo que eles se encontrem em mundos opostos ou distantes, as idéias e experiências por eles geradas complementam-se e constituem-se numa possibilidade real de construção de uma prática educativa pensada e de melhor qualidade.

Além das questões já levantadas, os colaboradores deste trabalho expressaram suas representações sobre as relações entre a *REME* e *SEMED*, bem como sobre as *Alternativas Curriculares*. Procurou-se compreender estes dois aspectos a partir da sua percepção, procurando, como diz Andaló (1995:170) *"... ver através de seus olhos" e dando-lhe a oportunidade quase sempre negada* ... de expressarem seu entendimento a respeito da organização do ensino, na Rede Municipal de Campo Grande e sobre a proposta curricular para o antigo ensino de 1° Grau, implantada na Rede Municipal em 1992 e em vigor até os dias de hoje, tendo em vista o ponto principal do pressuposto que deu origem a este trabalho de investigação.

8.3 Os (Des)Caminhos entre o Dito e o Vivido

Dentro da temática *REME x SEMED*, categoria, que faz parte da terceira variável teórica - *O cotidiano do professor e os aspectos que configuram a prática pedagógica* -, gradativamente foi-se descortinando uma forte ambivalência, como é possível verificar na Tabela 26, apresentada logo adiante, nas representações dos educadores participantes, quando induzidos a expressarem seu entendimento a respeito da relação entre ambas. De um lado, encaram-na como *conflituosa*, *problemática*, por outro falam de trabalho conjunto, entrosamento, relacionamento bom; outros assinalam que é um relacionamento político ou lembram de palavras como: *caminho, organização*, outros chegam a identificar essa relação com *fonte de aprendizagem, fontes de conteúdo, ponto de apoio.*

Associadas a essas expressões, os participantes também desvelam, em suas respostas, as relações de poder que permeiam a vida cotidiana das escolas, deixam transparecer que *A SEMED é autoritária*, apontam para a *burocracia existente*. Ao se

unesp

observar essas percepções dos educadores da Rede Municipal de Ensino, de Campo Grande, cabe lembrar o pensamento de Mello (1990:5), que em seu artigo sobre a municipalização do ensino assinala alguns aspectos prejudiciais ao trabalho na escola, pontua como determinantes a descontinuidade sempre presente no trabalho escolar, o excesso de papéis, as interrupções por causa das decisões descoordenadas dos órgãos centrais e, chama a atenção para a necessidade da reestruturação das relações inter-institucionais, a fim de que os mecanismos institucionais se democratizem e dêem concretude à descentralização do poder nas suas diferentes dimensões, revela que:

> *A estrutura altamente centralizada das Secretarias da Educação separou, a nível central, os órgãos técnicos ou de planejamento dos órgãos de 'linha' ou executivos. Instalou-se um falso conflito entre o administrativo e o pedagógico, que repercute diretamente na escola, onde o trabalho é um eterno recomeçar, e as exigências do cotidiano são, na prática, contraditórias com as do aperfeiçoamento e das inovações.*

Isso significa que no bojo das questões entre Secretaria e escola precisam ser considerados, em primeiro lugar, os interesses maiores do ensino obrigatório, para tanto faz-se necessário eliminar a tendência de disputa pelo poder, em prol do melhor desempenho das funções de cada uma , as quais só podem sair fortalecidas se o trabalho realmente for desenvolvido de forma (co)participada, seguramente haveria um aumento na qualidade da competência do planejamento, acompanhamento e controle das atividades pedagógicas, elementos imprescindíveis ao sucesso da escola e os dos alunos. O que por sua vez eliminaria as possíveis causas da tão propalada ineficiência da Rede Pública de Ensino.

Entretanto, sabe-se que a conscientização desse exercício democrático não é fácil, mas, também, tem-se a certeza de somente através dele podem ser aparadas as muitas arestas que impedem o bom funcionamento de muitas das escolas que pertencem a Rede Municipal de Ensino, de Campo Grande - MS.

Ainda dentro da análise desse núcleo temático, percebeu-se que alguns dos colaboradores, num esforço de diminuírem a sua responsabilidade ou de não se comprometerem, recorreram a respostas do tipo: *Estou a pouco tempo, Não tenho nada a dizer.* No entanto, os sentimentos de rejeição apareceram nas entrelinhas, sendo em geral negados ou escamoteados e representados por palavras ainda que veladas de indiferença, lançando mão de expressões com a mesma conotação semântica, ou seja, diante da expressão *REME x SEMED* responderam: *Escola / Secretaria, Profissional e a profissão, Educação.*

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Tabela 26 - Palavras Induzidas da Expressão REME x SEMED.

Expressão Indutora	*Palavra Induzida*	*Freqüência de ocorrência*
REME X SEMED	• Com problemas, Conflito, A SEMED é autoritária	78
	• Estou a pouco tempo, Não tenho nada a dizer	13
	• Trabalho conjunto, Entrosamento, A SEMED se esforça, Relação boa, Relação política, Burocracia	70
	• Escola / Secretaria, Profissional e a profissão, Caminho, Organização, Fonte de aprendizagem, Fontes de conteúdo, Educação, Ponto de apoio	11
Total		172

Fonte: Ordenação dos dados coletados de acordo com a pesquisa de campo realizada no ano de 1996.

8.4 Alternativas Curriculares: Uma Proposta, Um Enfrentamento

Conhecer o sistema municipal de ensino de Campo Grande - MS, do qual fazem parte a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e a Rede Municipal de Ensino (REME), mais de perto, implica em utilizar uma lente de aumento a fim de poder ver melhor a dinâmica das relações e inter-relações que constituem o seu cotidiano, identificando as forças que lhe dão forma e movimento ou, ao contrário, provocam o seu imobilismo, as estruturas de poder e os modos de operacionalização do trabalho SEMED/REME, compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, princípios e conteúdos são determinados, construídos, reconstruídos, modificados ou negados.

Assim sendo, neste momento do trabalho, pretende-se apreender o movimento do pensamento dos sujeitos, colaboradores deste estudo no que diz respeito à compreensão do significado da expressão - *Alternativas Curriculares* - que faz parte do ultimo agrupamento de expressões indutoras/induzidas, para tentar entender como são veiculados e (re)elaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo no seu dia a dia.

Esta expressão indutora esta relacionada a proposta pedagógica *elaborada na linha do pensamento construtivista, para ser trabalhado nas escolas da Rede Municipal de Ensino*[36], implantada no ano de 1992, com a intenção de promover uma melhoria na qualidade do ensino no antigo 1° Grau. A referida proposta apresenta-se na forma de cinco documentos. Cada um voltado para uma área de conhecimento e, todos, independente da temática, subdivididos em capítulos e anexos.

[36] Alternativa Curricular de Língua Portuguesa. Laboratório de Currículo, 1992:4.

unesp

Entretanto, a maioria dos sujeitos participantes, ao realizarem suas induções sobre a questão levantada - *Alternativas Curriculares* - deixaram transparecer uma consciência fragmentária, parcial e ambígua que os impedia de apreender criticamente a amplitude da *questão que procuravam responder. Muitos faziam verbalizações esvaziadas de compreensão* e até simplistas, tornando evidente que não sabiam do que se tratava. O que é possível observar, analisando a Tabela abaixo:

Tabela 27 - Palavras Induzidas da Expressão Alternativas Curriculares.

Expressão Indutora	***Palavra Induzida***	***Freqüência de ocorrência***
Alternativas Curriculares	• Diversas opções, Estratégias, Caminhos, Recursos possíveis, Meios, Materiais didáticos, procedimentos pedagógicos	67
	• Próxima da realidade do aluno, Uma proposta, Paradigma, Disciplina, conteúdo, Currículo, Unidade, Instrumento, Cada escola tem que seguir seu currículo, Bom é o currículo, Avaliação, Construtivismo, Globalização, Depende do sistema	46
	• Desvinculada da realidade das escolas, Vaga, Isoladas	10
	• Mudança, Inovação, Importante, Defendê-las, Boa, Diárias, Todas	27
	• Não sei o que é	17
	• Criatividade do professor,	02
	• Sair fora da sala de aula	01
	• Que não engavete	01
	• Rejeitada	01
Total		172

Fonte: Ordenação dos dados coletados de acordo com a pesquisa de campo realizada no ano de 1996.

Se o entendimento é tão vago e impreciso, os critérios para identificar o real significado não poderia ser diferente. Misturam-se aspectos relativos a metodologias, comportamentos, sentimentos, atitudes, normas e tudo o mais que possa estar interligado ao trabalho docente, ou a procedimentos escolares.

Emergem, então, alguns aspectos importantes em relação ao proposto e operacionalizado pela SEMED e o entendido e realizado pela REME, fica evidenciado o descompasso entre ambas. Os professores, em sua grande maioria, embora afirmem que há um trabalho conjunto entre SEMED e REME, a Secretaria de Educação valoriza cursos de aperfeiçoamento, os coordenadores pedagógicos dão orientações pedagógicas e apoio teórico, desvelam em suas expressões induzidas a existência de uma fragmentação entre planejamento e execução, o que possivelmente ocorre em função do excesso de burocratização das funções vigentes não só no sistema municipal de ensino, como no sistema educacional de um modo geral, facilitando ou até mesmo provocando cada vez a expropriação do conhecimento deste professor.

unesp

O desalinho entre SEMED e REME, em relação a implantação das Alternativas Curriculares, fica evidenciado em depoimentos dos técnicos ao se referirem sobre a forma como a proposta curricular chegou às escolas e contemplou as questões pertinentes à alfabetização.

> *Para uma pessoa que tenha algum conhecimento teórico, lendo, vai encontrar ali um direcionamento para a 1ª série, principalmente, mas, no caso dos nossos professores...* (Grupo 1)

> *Nós encontramos bastante dificuldade, realmente, para implantar a proposta. Alguns professores de imediato aderiram, outros relutaram em aderir e outros vendo o resultado de alguns conseguirem ... Muitos também deixaram, não conseguiram.* (Grupo 1)

> *Ela chegou às escolas na época em que os supervisores... as escolas estavam muito descobertas de supervisores e orientadores. E aconteceu o seguinte: muitos professores tiveram acesso a essas Alternativas outros não. Então não houve assim, muita mudança em decorrência das Alternativas.*(Grupo 2)

Estes depoimentos possibilitam salientar que a proposta curricular da SEMED de Campo Grande - MS, criada sob o pretexto de promover práticas pedagógicas que desenvolvessem o potencial de todos os alunos da Rede Municipal de Ensino, independentemente de idade, sexo, classe social, ou padrão cultural. Dependia/depende , essencialmente, de um exercício conjunto cujo aprendizado não pode ser plenamente adquirido pelo *ler sobre*, pois a sua aplicabilidade necessariamente envolvia/envolve *atuar com*, *falar a respeito de*, *discutir sobre*. O que possibilitaria/possibilita um exercício prático, onde os educadores concretizariam/concretizam discussões realizadas nos encontros promovidos pela SEMED ou nas sessões de estudo dentro da escola, adquirindo maior segurança e percebendo que trabalhar com o ensino da leitura e da escrita, dentro de uma concepção construtivista de educação como pretende a SEMED, é um processo trabalhoso, porém envolvente.

As mudanças geradas por esse avanço pedagógico resultante de hipotetizações e enfrentamentos implica numa conscientização e numa (re)significação do ensino da leitura e da escrita e da alfabetização e do ato educativo, alterando de forma profunda o modo de *ser* e *acontece*r das práticas pedagógicas nas escolas da REME.

unesp

8.4.1 Proposta Curricular: Um Olhar "Sobre"...

As Alternativas Curriculares - proposta de trabalho fundamentada por uma teoria do conhecimento, numa visão política interacionada do homem e suas relações, com o mundo em que vive[37]- é a conseqüência de um trabalho conjunto entre o grupo de profissionais pertencentes ao Laboratório de Currículo [38] da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), de Campo Grande - MS, educadores responsáveis pelo processo de ensino na REME e pesquisadores educacionais de outras regiões do País, que reunidos desenvolveram uma série de estudos com o objetivo de construir um projeto pedagógico que imprimisse às escolas da Rede Municipal de Ensino (REME) um caráter verdadeiro de espaço social, devolvendo-lhe a função social, que acreditavam ser seu compromisso primeiro.

Os técnicos da SEMED (especialistas, administradores, professores) percebiam que o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas municipais encontrava-se em posição oposta às expectativas das comunidades onde estavam situadas, ou seja, não atendia às perspectivas de vida ou da cultura local. Além do que o conhecimento e envolvimento dos professores com os avanços dos estudos e pesquisas que surgiram ao final da década de 80, dentro da Psicologia, Sociologia e Antropologia, contribuindo para o reconhecimento e identificação de questões pontuais na área da educação, principalmente aquelas referentes ao desenvolvimento infantil, aquisição de conhecimentos e problemas de aprendizagem era muito pequeno, até mesmo quase inexistente.

Com a intenção de promover uma melhoria na qualidade do ensino no antigo 1° Grau, os especialistas da Secretaria Municipal de Educação decidiram dar continuidade a estudos desenvolvidos no ano de 1989 e elaboraram uma proposta pedagógica fundamentada em princípios da perspectiva construtivista, articulando teoria e prática, com um referencial teórico ancorado nas idéias de Piaget, Vygotsky. A referida proposta *implica alteração de comportamento e mudança de postura de cada elemento envolvido com a educação na REME*[39] propõe-se a subsidiar a organização de práticas escolares coerentes, deixa explícita a educação almejada pela SEMED e o tipo de relações pedagógicas que deve ser consolidado.

Frente a isso, foram desenvolvidos estudos sobre o contexto educacional do Município, com vistas a uma definição de um tipo de escola municipal que estivesse muito próxima da realidade dos alunos e, conseqüentemente, que pudesse preparar adequadamente

---

[37] Alternativa Curricular de Língua Portuguesa. Laboratório de Currículo, 1992.
[38] Setor da Secretaria Municipal de Educação, criado em 20 de agosto de 1990.
[39] Alternativa Curricular de Língua Portuguesa. Laboratório de Currículo, 1992:12.

unesp

esses alunos/indivíduos de forma a propiciar-lhes condições para tornarem-se cidadãos atuantes dentro da sociedade onde se encontram. Assim sendo, foi construído um pré-texto com a intenção de:

> *...fundamentar uma prática posicionada numa visão de mundo, de sociedade e de homem, anulando a neutralidade que serve de escora à indefinição e ao desalinho (...) estimular a discussão e a reflexão sobre princípios político-pedagógicos em cada componente curricular junto aos professores....*[40]

Nas falas dos entrevistados, quando foi perguntado se os técnicos da SEMED podiam assegurar que haviam alcançado essa pretensão, houve diferença nítida entre as respostas dos técnicos que fazem parte do grupo de Currículo e os que fazem parte do grupo de Supervisão e Orientação . Estes últimos asseguram veementemente que não houve mudanças importantes após a implantação das Alternativas Curriculares, que não houve cuidado especial para a adoção das sugestões, nem para busca do atendimento aos objetivos propostos, chegam a afirmar que a forma como foi apresentada a proposta já apresentava deficiências e limitações. Contrariamente, o primeiro grupo aponta várias mudanças de atitude por parte dos professores e deles próprios, percebem a adoção das Alternativas como uma "poção mágica" que modificou muitos "fazeres", na SEMED e na REME, os dois posicionamentos podem ser observados nos depoimentos:

> *A gente tem sentido um comprometimento maior (...) eu não sei se é uma conquista grande. Não sei se é por respeito ao trabalho da gente ou se porque eles estão também ... Já estão tendo uma visão, assim, da necessidade de discutir mais, não qual seria esse fator, mas tá havendo, sabe!* (Grupo 1)

> *A preparação desses técnicos para poderem explorar melhor essas Alternativas. Claro que muitos fizeram o que puderam, mas a forma como foi colocado , assim ... sem nenhum preparo, se até fazer com que eles levantassem algumas propostas, não é! Frente aquilo ali, fosse debatido depois com o pessoal que elaborou a própria proposta curricular, então, se perdeu ali.* (Grupo 2)

> *Eu acho que os técnicos poderiam colaborar muito mais se eles tivessem sido preparados para trabalhar melhor estes componentes curriculares dentro da escola. Ah! Bem que não tinha uma proposta curricular para Português, não é! Para a 1ª série.* (Grupo 2)

> *Então quando nós falávamos aqui em mudança do professor, houve mudança, também, na nossa concepção. Porque se nós tivéssemos parados lá em 92, pensando ainda tão somente daquela maneira, nós também não teríamos caminhado.* (Grupo 1)

---

[40] Id. Ibid. p. 13 e 14.

O pré-texto que engloba a proposta curricular da REME é formado de cinco documentos, todos contendo uma fundamentação teórica de forma geral e outra específica, uma vez que cada subsídio é direcionado para uma área do conhecimento a ser trabalhada no Ensino Fundamental (antigo 1° Grau) . Por isso se apresentam com os nomes de: Proposta Didática e Pedagógica do Ensino de Língua Portuguesa, Proposta Didática e Pedagógica do Ensino de Matemática, Proposta Didática e Pedagógica do Ensino de Ciências, Proposta Didática e Pedagógica do Ensino de História, Proposta Didática e Pedagógica do Ensino de Geografia.

É importante esclarecer que esta proposta curricular implantada nas escolas municipais, embora se apresentasse com o nome de Alternativas Curriculares para o Ensino de 1° Grau, apresenta um interesse apenas com as práticas pedagógicas (forma e conteúdo) a partir da 5ª série. No que diz respeito à alfabetização, conteúdos ou fazer docente nas séries iniciais daquele grau de ensino, a referida proposta nada propõe.

Tal fato sempre foi do conhecimento dos técnicos da SEMED, e desvelado na entrevista quando convidados a falar sobre as mudanças no ensino da 1ª série, contemplando as questões pertinentes a alfabetização com a implantação das Alternativas Curriculares, assinalaram que a proposta:

> *... trata com mais profundidade a partir da 5ª série, 6ª. Ela vai norteando melhor, mas da 1ª a 4ª série ela é bastante vaga.* (Grupo 1)

> *Na época, 92, nós estávamos tentando, realmente, essa mudança, essa proposta, ela ficou ... ela não contemplou como deveria ser contemplada a questão da 1ª série.* (Grupo 1)

> *Ela não contempla com muita profundidade questões mais teóricas a respeito das teorias da aprendizagem, não fundamenta teorias da linguagem.* (Grupo 1)

Tendo em vista estas considerações, as representações dos professores, sujeitos colaboradores e a intenção inicial deste trabalho, acredita-se que é imprescindível, neste momento, um "olhar" mais acurado sobre a proposta curricular implantada em 1992, para melhor compreender as idéias veiculadas, as determinações e os procedimentos adotados para a sua aplicação e a concretização delas, na escola e sala de aula.

Para a equipe elaboradora do documento orientador do projeto pedagógico da SEMED, a divulgação da proposta curricular, sua implantação no ano de 92 e a conseqüente assessoria aos professores e especialistas da REME, não significava que a mesma estava pronta ou seria definitiva, que representava o início de um processo intenso de estudos,

unesp

discussões, construções/reconstruções, reflexões/(re)elaborações, envolvendo todos os profissionais da SEMED e da REME. Com essa pretensão, no próprio documento das Alternativas, consta que:

> *Cada professor da REDE Municipal de Ensino receberá uma reprodução da alternativa Curricular, da sua disciplina, como material para análise e apoio à sua prática, e a Escola receberá um conjunto de todas as alternativas.*[41]

Entretanto, no decorrer das entrevistas, os técnicos deixaram claro em suas falas que essa intenção não se realizou, surgiram algumas dificuldades, desde problemas com o grupo do Laboratório de Currículo, a receptividade e trato da proposta nas escolas da Rede Municipal. Desdobramentos imprescindíveis, a aplicabilidade das alternativas, que não ocorreram de forma satisfatória e fizeram com que não fosse desenvolvido o trabalho planejado inicialmente, acontecendo exatamente o contrário.

> *E na época, nós elegemos sete escolas para desenvolver esse trabalho nestas sete escolas. Na época, nós também tínhamos sete elementos na equipe. Hoje nós estamos reduzidos a três elementos. Então, daí a gente já vai vendo, também, as dificuldades, elas vem crescendo de lá para cá. Elas não foram diminuindo, não é! Elas foram crescendo, é uma dificuldade de trabalho.* (Grupo 1)

> *Aumentaram o número de escolas, número de professores alfabetizadores, número de salas de aula e a equipe diminuiu. O atendimento .., houve uma desproporção nesse sentido, também. (Grupo 1)*

> *Essas sete escolas, professores que estavam na época, saíram dessas escolas e foram para outras. Alguns continuaram o trabalho como vinha sendo ... e outros pararam no que eles alegaram, também, que já tinha aquele acompanhamento.* (Grupo 1)

> *Trabalhava teoria e prática e não tinha uma reflexão disso tudo, não é! Mecânica, vamos ver o que acontece, vamos aplicar a teoria, vamos ... era como se tivesse descoberto a América e vamos ...* (Grupo 2)

Foi desvelado pelos técnicos da SEMED a forma desconexa como foi implantada a proposta curricular, apresentando fatos reais. Isto se confirmou através desta pesquisa, na medida em que não foram encontradas entre os profissionais da REME um significado verdadeiro para a expressão Alternativas Curriculares. Nenhum dos colaboradores tinha uma compreensão exata do termo, embora utilizassem expressões como: paradigma, caminhos,

---

[41] Id. ibid., p. 14.

unesp

proposta, construtivismo, inovação, etc. Ninguém associou à proposta curricular adotada nas escolas municipais.

Mesmo evidenciando um certo conhecimento sobre a temática, parecem não atribuir a importância devida ao projeto pedagógico determinado pela SEMED que eles próprios desenvolvem através de suas atividades docentes, seja de uma forma satisfatória ou precária. O que justifica as poucas mudanças percebidas pelo grupo da Secretaria Municipal de Educação em relação as atividades efetivadas, tanto nas salas de aula como nas escolas. Quando indagado sobre as mudanças acontecidas o grupo se refere mais ao crescimento dele próprio, enquanto setor organizador de cursos de capacitação.

No que diz respeito aos docentes das escolas, os técnicos apontam para mudanças comportamentais em reuniões de estudo, não enfatizando alterações resultantes de mudanças conceituais ou a avanços nos procedimentos pedagógicos, as mudanças apresentadas por eles parecem ficar apenas na superficialidade, camuflando com atitudes forjadas revestidas de um falso conhecimento sobre a perspectiva construtivista, fazeres antigos e saberes cristalizados. O que parece indicar que a implantação das Alternativas Curriculares, apesar de incentivar o envolvimento total do corpo docente das escolas municipais e o despertar de uma consciência sobre a importância de uma mudança efetiva nas práticas pedagógicas, pouco contribuiu para o desempenho pedagógico, principalmente, dos professores das turmas de primeira série do Ensino Fundamental, pois em relação a tais pretensões da proposta curricular os técnicos revelam alterações de atitudes que não chegam a denotar comprometimento, conscientização, pois essas mudanças são apenas superficiais:

> *Metodológicas, metodológicas muitas,. Hoje, a gente já tem visto, assim professores que mesmo que eles trabalhem com ... Muito presos a um método, não é! Existe a questão do método que prende muito o professor. O professor não avança com determinado conteúdo, com determinado tema.* (Grupo 1)

> *A gente não tá vendo denúncias de maltrato ... assim ..., aluno não tem ..., se o professor de repente fica um pouco nervoso, logo ele ..., nós somos humanos ... Mas logo ele já retorna, não é! Ele já tem assim, um momento de reflexão , era o que tinha , ele ficava nervoso e fazendo as ações pertinentes aquela situação. Hoje a gente já não tem ...já houve mudança sim.* (Grupo 1)

> *A questão das cópias, que se fazia cópias, cópias, cópias sem um objetivo, não é! Para quê aquela cópia, só para encher aquela folha de caderno. Hoje a gente já não vê tanto como tinha em 91,92. Hoje a gente tem acompanhado e a gente tem visto.* (Grupo 1)

unesp

> *São vários os pontos que levaram assim ... porque ... não houve tanto ... avanço, não houve tanto na alfabetização. Foi muito, muito moroso, muito devagar, talvez ...A gente atribui a vários aspectos: é a forma de como as Alternativas Curriculares foi para a escola. Não foi dado aquela atenção devida, porque foi um trabalho feito até baseado nas respostas dos professores, de reunião com os professores. ... Mas a forma como ela foi distribuída nas escolas, talvez merecia uma atenção maior na questão da divulgação.* (Grupo 2)

Um dos principais objetivos da SEMED, ao elaborar e implantar as Alternativas Curriculares na REME, era a melhoria do processo ensino-aprendizagem, para tanto defendia a busca de uma... *pedagogia de superação do intelectualismo formal, do enfoque tradicional, de anulação dos efeitos do espontaneísmo escolanivista e de combate ao controle do comportamento individual face a objetivos preestabelecidos.*[42]

Diante disso definiu sua concepção teórica e promoveu a ... *construção de um projeto pedagógico sustentado por uma metodologia de ensino que se preocupa com a atividade teórico-prática da ação didática, a partir de uma concepção histórico-dialética do mundo em busca da compreensão e da intervenção no processo educativo.*[43]

Conforme consta no próprio documento das Alternativas Curriculares implantadas em 1992, isso representa a valorização da apropriação do conhecimento, uma oportunidade; tanto para o aluno, como para o professor de enriquecer seu sistema de construções, envolvendo gradativa e progressivamente toda realidade a sua volta, modificando o conhecimento adquirido e/ou disponível através das experiências, da observação e análise do mundo, enfrentando e confrontando as realidades do universo, construindo o próprio saber a partir dos saberes já existentes.

Para os técnicos da SEMED, essa concepção teórica definida para o projeto pedagógico da REME, apoia-se em aspectos fundamentais como: construção, interação, ação, reflexão, integração, respeito. Asseguram que Interação é uma palavra chave , expressam que:

> *Quando você fala em interação, você fala em diálogo, o diálogo é uma construção. Você fala em respeito ao aluno, você vai ver que essas coisas estão interligadas ...* (Grupo 1)
>
> *Até a própria ação reflexão, ação dialética, não é! Embora não tenha sido empregada nas escolas. Mas ali eles colocam alguns tópicos que dá para a gente fazer isso aí. Até no próprio planejamento semanal do professor, não é! Para que aconteça ... é difícil, não aconteceu isso aí.* (Grupo 2)

---

[42] Id. ibid., p. 10.
[43] Id. ibid., p. 10.

unesp

Embora o grupo de técnicos, no decorrer das entrevistas, revelem em seus discursos um posicionamento relativamente aberto no que diz respeito às Alternativas Curriculares, encontra-se em suas falas duas interpretações distintas. Os depoimentos daqueles que participaram da elaboração da proposta e desenvolvem um trabalho sistemático junto aos professores da REME não deixam transparecer uma atuação mais crítica da proposta curricular e do trabalho dos professores alfabetizadores.

Estes técnicos concebem e representam a implantação e operacionalização das Alternativas Curriculares somente em termos de possibilidades e simples alterações de comportamento. Os depoimentos não mostram uma preocupação com a não compreensão, o não domínio, da concepção teórica definida pela SEMED por parte dos professores, além da pouca alteração, observável, das práticas pedagógicas desenvolvidas na REME.

Enquanto o outro grupo, que atua próximo aos especialistas das escolas, pontua todos os aspectos positivos e negativos que interferiram na consolidação das Alternativas dentro das escolas. Declara textualmente as limitações do processo de construção e divulgação e aplicabilidade das mesmas e, em momento, colocou-se como parte integrante desse trabalho conjunto.

Redescobrindo Caminhos: Encontrando Novos Desafios

O início deste percurso foi marcado pelo interesse e vontade de compreender como era possível, após dois anos da implantação de uma proposta curricular em todas as escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, os professores das turmas de primeira série do Ensino Fundamental desta Rede de Ensino ainda tivessem idéias fragmentadas e mescladas de diferentes princípios teóricos a respeito da alfabetização e do ato de alfabetizar.

Este interesse adveio de algumas certezas, dúvidas, interrogações e insatisfações, que emergiram da convivência com os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino (REME), de Campo Grande/MS, já estabelecida desde 1989. Convivência que permitiu conhecer a efetividade das ações traduzida em definições quanto a estratégias e encadeamento de atividades pedagógicas, e refletidas nas possibilidades e dificuldades que se apresentavam frente à questão da alfabetização e do ensino da leitura e escrita nas turmas de primeira série tornou possível acompanhar práticas pedagógicas incertas e apreensivas resultantes das determinações impostas pelas Alternativas Curriculares - proposta pedagógica da Rede Municipal de Ensino. E gerou o interesse em desenvolver um trabalho de pesquisa com a intenção de descobrir se a adoção dessas diretrizes curriculares na Rede Municipal de Ensino garantia, de fato, o desenvolvimento de uma prática educativa adequada à clientela na fase inicial de escolarização.

Em Campo Grande, a partir do início do ano de 1992, todos os professores da REME foram induzidos a aceitar e a desenvolver uma prática pedagógica subsidiada por um conjunto de idéias e conceitos determinados pela SEMED, que (segundo seus técnicos) *possibilitariam* sustentar um fazer em sala de aula que proporcionaria aos educandos uma aprendizagem significativa, principalmente, no que dizia respeito à aquisição da leitura e da escrita. No entanto, nos anos que se seguiram observou-se que a implantação dessa diretriz curricular quase não alterou as *concepções*, nem o *trabalho docente* da REME.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

A trajetória percorrida e as experiências vivenciadas em cada fase deste estudo permitiu delinear algumas constatações, ainda que não definitivas e relacionadas ao pressuposto deste trabalho, fizeram procurar nas falas dos educadores da REME e SEMED uma melhor compreensão a respeito da correlação entre o fazer pedagógico nas turmas de primeira série do Ensino Fundamental da REME e as práticas utilizadas pelos técnicos pela SEMED, para orientar e preparar os professores para trabalharem, tendo em vista os princípios do paradigma contemplado na proposta pedagógica do Município.

Evidente que este trabalho de pesquisa não teve a intenção de chegar a resultados conclusivos e definitivos e sim a análises aproximativas a cerca da visão dos professores alfabetizadores e especialistas da REME e técnicos da SEMED sobre os diferentes processos de ler, escrever, propor e fazer alfabetização e, sobre as diferentes correlações entre o fazer em sala de aula, as orientações da REME e as práticas adotadas pela SEMED no que diz respeito às turmas de primeira série do Ensino Fundamental. Esta visão sugere, ainda que de modo implícito, determinadas concepções de homem e de mundo e, como conseqüência, oferecem pistas para compreender qual a idéia que os educadores da Rede Municipal de Ensino têm sobre a alfabetização, a proposta pedagógica implantada na REME, no ano de 1992, dos alunos e, principalmente, de suas possibilidades de aprendizagens e transformações. Ou seja, revela qual é, na opinião dos professores, especialistas e técnicos, o papel da educação. Entende-se, ainda, que a compreensão das concepções dos educadores é importante já que elas influenciam o seu modo de ensinar, relacionar com as crianças, entender as razões do sucesso ou fracasso na alfabetização ou na escola.

Ao realizar a análise das questões referentes ao processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita e da prática pedagógica desenvolvida nas turmas de primeira série do Ensino Fundamental na REME e suas conseqüências para a *alfabetização*, constatou-se:

- que a maioria das expressões associativas utilizadas pelo grupo de educadores pesquisados indicam a falta de informações e um conhecimento mais aprofundado sobre a questão das relações entre o aprendizado e o desenvolvimento do ser humano;
- em suas *falas* desvelam uma representação fortemente marcada pelos mitos, dogmas e valores assimilados ao longo de sua vida cotidiana. Não conseguem romper e superar os limites da intuição, não só recorrem as formulações teóricas já sistematizadas como, em determinadas situações, dão a impressão que as desconhecem;

unesp

- que o ideário destes educadores não apenas reflete as crenças de senso comum como talvez possa ser revelador de alguns componentes presentes em sua formação profissional, ancorados em informações provenientes especialmente da Psicologia, Filosofia, Didática e Metodologia que durante muito tempo trataram, de forma dicotomizada e polarizada, as complexas relações entre, o indivíduo e a sociedade, o universal e o particular, entre o herdado e o adquirido, o biológico e o cultural, a consciência e o físico, o sujeito e o objeto, a mente e o corpo, etc.;

- ao desvelarem suas percepções sobre aluno e ensino aprendizagem da leitura e da escrita, ainda que superando conceitos já internalizados e desenvolvendo uma reflexão menos superficial sobre algumas abordagens teóricas, recorrem a explicações correspondentes aos dois pólos das clássicas dicotomias presentes no cotidiano escolar: conteúdo/saber fazer, real/ideal, dito/realizado;

- que ao refletirem sobre os temas apresentados, a maior parte dos educadores acabaram por revelar indefinições, ambigüidades e contradições. Todavia, em vários outros momentos parecem admitir uma espécie de somatória ou justaposição de diversos fatores culturais e ambientais, interferindo na prática pedagógica. Nesse sentido apontam como fundamentais os fatores determinados "a priori" e os resultantes de interferências da estrutura organizacional no trabalho docente;

- a representação que os sujeitos demonstram possuir sobre *alfabetização*, *prática pedagógica* e *aspectos intervenientes no cotidiano pedagógico* justificam o porquê, na maioria das situações de ensino-aprendizagem estas ocorrem descontextualizadas, caracterizadas por atividades, às vezes, significativas e interessantes, às vezes, mecânicas, enfadonhas, que pouco contribuem para o desenvolvimento cognitivo e lingüístico do aluno das turmas de primeira série do Ensino Fundamental;

- a importância fundamental de um trabalho coletivo dentro da escola e inter-institucional (entre SEMED e REME), para um melhor desenvolvimento do processo de ensino e para a construção de novos conhecimentos, revelam que fatores como qualificação e atuação do professor em sala de aula, seguindo uma objetivação e organização do currículo, assim como o compromisso com a escola, com o aluno e com a qualidade do ensino, são igualmente

unesp

importantes e de responsabilidade não só de cada professor, mas do coletivo que faz parte da escola e da SEMED;

- que para que um trabalho integrado/coletivo venha a acontecer torna-se necessário que instâncias superiores dos diferentes órgãos institucionais, responsáveis pelo ato educativo, viabilizem um processo de fortalecimento e capacitação do trabalho docente e da escola de modo que ambos, professor e escola, possam assumir suas responsabilidades;
- que é necessário ainda o professor conhecer sua realidade e necessidades, saber de suas experiências, oferecer-lhes subsídios teóricos e devolver-lhes seu lugar de sujeitos sociais, compartilhando com eles o papel de agentes da própria mudança;
- que esta ação conjunta imprescindível ao trabalho educativo é referenciada em muita das expressões induzidas adotadas neste estudo.

Frente a estas considerações é importante deixar evidente que todos esses elementos se inserem numa questão maior, ou seja, ainda é necessário propiciar oportunidades de estudo e de uma reflexão mais crítica, que levaria a formação de uma consciência menos fragmentária e parcial, dando início a um processo de superação da distância entre os que planejam (Secretaria Municipal de Educação) e executam (Rede Municipal de Ensino), num esforço permanente de combate ao desacordo entre teoria e prática.

Este processo de propor e executar quando institucionalizados (na escola) torna-se imprescindível tanto para os professores como para especialistas e demais elementos integrantes da escola, na maioria das vezes, extrapolando limites burocráticos de cunho administrativo. Quando se apresentam com caráter pedagógico, em geral, não têm sido aproveitadas essencialmente para estudo, reflexão, diálogo e análise sistemática da atuação dos envolvidos com o ato educativo. Isto por que este ato de compartilhar não é tratado como elemento fundamental da revisão e da reformulação do fazer pedagógico. Estes momentos freqüentemente reduzem-se ao horário de trocas de experiências a nível de conversas informais.

O que aponta para as limitações da estrutura organizacional, das condições em que se dá o trabalho pedagógico e para os motivos da queda da qualidade do ensino público, constituindo numa questão de frente à qual o próprio educador precisa assumir a sua parcela de responsabilidade e, por conseguinte, adquirir a consciência da necessidade de uma

unesp

mudança de atitude para que possa cumprir com competência a tarefa de construir e veicular conhecimentos, num processo de igualdade social,. conseguindo superar a dicotomia entre as dimensões teóricas e práticas, assim como políticas e pedagógicas.

Diante dessa forma de pensar e encarar as situações que conduzem ao fracasso escolar, cabe retomar que se torna vital, ao rever as medidas comumente assumidas com vistas a superação das dificuldades encontradas pelos profissionais que atuam na Escola Pública, quando por ocasião da efetivação de sua tarefa de socializar o conhecimento, assegura que existe uma grande ingenuidade e incoerência por parte destes profissionais ao considerarem que o rendimento dos alunos mais empobrecidos pode ser prejudicado em função de sua condição social.

Como uma das varias considerações finais não enunciadas até aqui, cabe mencionar que nosso pressuposto inicial transcrito através de nossa hipótese neste estudo é confirmado frente a todo este processo de investigação, de que não há instrumental pedagógico eficaz que possibilite o processo de alfabetização adequado à clientela na fase inicial da escolarização, em Campo Grande/MS, que garanta aos professores destas classes o *domínio de conhecimento* necessário à uma prática pedagógica segura e à obtenção de conseqüentes resultados satisfatórios ao final do ano letivo.

Diante disto a superação dos limites e possibilidades efetivas do que foi observado neste estudo ainda faz parte de um desafio marcado essencialmente por um interesse e compromisso efetivo a ser superado não só pelos professores, mas pelos mecanismos, muitas vezes ocultos, de serem definidas políticas públicas para educação, diretrizes curriculares. .... Enfim é um desafio dos desafios.

Referências Bibliográficas

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1970.

ANDALÓ, Carmem S. de Arruda. **Fala, professora!: repensando o aperfeiçoamento docente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

AUSUBEL, D. P., **NOVAK**, J. D. & **HANESIAN**, H.. **Psicologia educacional**. Trad. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

AUMONT, Jacques. **A imagem**. Trad. Estela dos Santos Abreu. Campinas:Papirus,1993.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1993.

BIAGGIO, Ângela M. B. **Psicologia do desenvolvimento**. Petrópolis: Vozes, 1988.

BRAGGIO, Silvia L. B. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolingüística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRASLAVSKY, Berta. **Escola e alfabetização: uma perspectiva didática**. Trad. Vera Maria M. Ribeiro. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.

BROOKS, Jacqueline G. e **BROOKS**, Martin G. **Construtivismo em sala de aula**. Trad. Maria Aparecida Kerber. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BRUNER, J. **The relevance of education**. New York: Norton, 1986.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Lingüística**. São Paulo: Scipione, 1989.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande. **Alternativas Curriculares - Proposta Didática e Pedagógica do Ensino de Língua Portuguesa**. - Laboratório de Currículo - Campo Grande: SEMED, 1992.

CARDOSO, B., **TEBEROSKY**, A. (orgs.). **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita**. Campinas, S.P.: Editora da Universidade de Campinas: Petrópolis, R.J., 1993.

unesp

CHAUÍ, M. **Conformismo e resistência**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

COLE, Michael e **SCRIBNER** Sylvia. **In** VYGOTSTKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

COLL, C., **MARTIN**, E., **MAURI**, T., **MIRAS**, M., **ONRUBIA**, J., **SOLÉ**, I., **ZABALA**, A..**O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ed. Ática, 1996.

COOL, César. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Trad. Emília de O. Dihel. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

COULON, Alain, **Etnometodologia**. Trad. Petrópolis: Vozes, 1995.

DELVAL, Juan. **Aprender a aprender**. Trad. Jonas Pereira dos Santos. Campinas, SP: Papirus,1997.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1997.

DRIVER, R. et alii **Ideas cientificas en la infancia y la adolescencia**. Madri: Ediciones Morata, 1985.

DUARTE, M. da Conceição. **Ensino em movimento: Ensino/ Aprendizagem da Biologia: algumas reflexões suscitadas pela investigação educacional**. Instituto de Educação - Universidade do Minho, Portugal, xerocopiado, p. 21-27, 1997.

DUARTE, M. C. & **FARIA**. **Ciência do professor e conhecimento dos alunos**. Em Didática das Ciências da Natureza. Lisboa: Universidade Aberta, xerocopiado, p. 62-97, 1997.

EYSENCK, Michael W. & **KEANE** Mark T. **Psicologia cognitiva: um manual introdutório.** Trad. Wagner Gesser e Maria Helena F. Gesser, Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FÁVERO, Maria de L. de A. **A universidade e estágio curricular: subsídios para discussão**. **In** ALVES, Nilda (org.) São Paulo: Cortez, 1995.

FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2ª ed.. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. Com todas as letras. São Paulo: Cortez, 1992.

FERREIRO, Emilia e **TEBEROSKY**, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FRANCHI, Eglê. **A redação na escola: e as crianças eram difíceis**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

FRANCO, Sérgio R. K. **O construtivismo e a educação**. 4ª ed. (revista ampliada). Porto Alegre: Mediação, 1995.

FRANCO, C., **COLINVAUX**, D., **TEIXEIRA**, S. K., **QUEIROZ**, G. **A teoria piagetiana e os modelos mentais**. **In** Banks-Leite, L. São Paulo: Cortez, 1997.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

FREITAS, Lia B. L. **A produção da ignorância na escola: uma análise crítica do ensino da língua escrita na sala da aula**. São Paulo: Cortez, 1989.

GATTI, Bernadete A., **ESPÓSITO**, Yara L., **SILVA**, Rose N. **Características de professores (as) de 1° grau no Brasil: perfil e expectativas**. Educação e Sociedade, Campinas: Papirus, n° 48, p.248 - 260, agosto,1994.

GÓES, Maria Cecília. **A natureza social do desenvolvimento psicológico**. In Cadernos Cedes, n° 24, p. 17- 24, Campinas: Papirus, 1991.

GOMES, G. de Mendonça. **A experiência do vazio: significado da educação para migrantes de retorno em Pernambuco**. Recife: Editora Massangana, 1990.

GÓMEZ, Angel Pérez. **O pensamento Prático do professor - A formação do professor como profissional reflexivo**. **In NÓVOA**, António (coord.). Os professores e sua formação. 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote - Instituto de Inovação Educacional, 1995.

GÓMEZ, J. Ferreira. **Três modelos de formação de professores do ensino secundário**. Revista Portuguesa de Pedagogia. XXV, p.p. 70 - 100, 1991.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história.** Trad. Attílio Brunetta. Petrópolis: Vozes, 1995.

HERNANDEZ, Fernando, **VENTURA**, Montserrat. **Organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HUTMACHER, W. **A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento**. In NÓVOA, António. Lisboa: Publicações Dom Quixote - Instituto de Inovação Educacional, 1995.

JUNG, Carl G. A. **Arquétipos e Inconsciente colectivo**. 2ª ed. Espanha: Paidós, 1984.

KLEIN, Lígia Regina. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar?** São Paulo: Cortez; Campo Grande: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1996.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

LA TAILLE, Y. **O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget**. **In LA TAILLE**, Y. de, **OLIVEIRA**, Marta. K. de, **DANTAS**, Heloysa. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LEMLE Miriam. **Guia Teórico do alfbetizador**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

LEITE, Luci B. **As dimensões interacionista e construtivista em Vygotsky e Piaget**. In Cadernos Cedes, n° 24, p. 25 - 31, Campinas: Papirus, 1991.

LUCKESI, Cipriano Carlos et alii. **Introdução à Filosofia**. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1992.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

LÜDKE, Menga & **ANDRÉ**, Marli Elisa D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Trad. (de) Diana Myriam Lichtenstein (e) Mário Corso; supervisão de trad. De Sérgio Sprtzer. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

_____. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992.

_____. **O desenvolvimento cognitivo**. São Paulo: Ícone, 1994.

MAURI, Teresa. **O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares. In COLL**, C., **MARTIN**, E., **MAURI**, T., **MIRAS**, M., **ONRUBIA**, J., **SOLÉ**, I., **ZABALA**, A..O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Ed. Ática, 1996.

MEHAN, Hugh. **Structuring School. In** Harward Educational Review, 48, 1 fevereiro de 1978, p. 32-64.

MELLO, G. Namo de. **Magistério de 1° grau da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. **Social democracia e educação**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.

NÓVOA, António (coord.). **As organizações escolares em análise**. 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote - Instituto de Inovação Educacional, 1995.

_____. **Os professores e sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote - Instituto de Inovação Educacional, 1995.

OLIVEIRA, Marta K. **Vygotsky e o processo de formação de conceitos**. In La Taille, Y. de et al. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

_____. **Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

PARAÍSO, M. A. **Gênero na formação docente: campo de silêncio no currículo**. Cad. Pesq. São Paulo, n°102, p. 23-45, nov, 1997.

PATTO, Maria H. Souza. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1996.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Publicações Dom Quixote - Instituto de Inovação Educacional, 1993.

PIAGET, Jean. **Psicologia da inteligência**. Trad. Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

_____. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho; imagem e representação**. Trad. Álvaro Cabral e Christiano M. Oiticica. 3ª ed.. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

_____. **Coleção Os Pensadores**. São Paulo: Abril, 1983.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

PIAGET, Jean.**O nascimento da inteligência**. 4ªed.. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

_____. **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

PIAGET, Jean e **INHELDER**, B.. **O desenvolvimento de quantidades físicas na criança: conservação e atomismo**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

_____. **Gênese das estruturas lógicas elementares**. 3ª ed.. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

PIMENTA, S. Garrido (org). **Revendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1988.

PINES, Leon A. e **WEST**, Leo H. T. **Compreensão conceitual e aprendizado da ciência: uma interpretação da pesquisa dentro de um arcabouço teórico de fontes do conhecimento**. Art. xerocopiado, p. 1 - 24, 1984.

PINO, Angel. **Do gesto à escrita: origem da escrita e sua apropriação pela criança**. In Série Idéias, nº 19, 2ª ed., p. 97-108, São Paulo: FDE, 1994.

RAMOZZI, Chiarottino, Z. **Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget**. São Paulo: EPU, 1988.

_____. **A teoria de Jean Piaget e a educação**. In Penteado, W. M. A. São Paulo: Papelivros, 1980.

RANGEL, Mary. **A representação social como opção teórico-metodológica para a produção do conhecimento em Didática**. Caxambú: ANPED, 1992.

RAPPAPORT, Clara R. (coord.) **Psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: EPU, 1981.

REGO, L.B.. **Descobrindo a língua escrita antes de aprender a ler: Algumas implicações pedagógicas**. **In** KATO, M. A. A concepção da escrita pela criança. Campinas: Pontes, 1988.

REID, A. L., **In CARR**, Wilfred e **KEMMIS**, Stephen. **Teoria crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del professorado**.Trad. J. A. Bravo. Barcelona: Ediciones Martinez Roca, 1988.

RESENDE, Lúcia M. G. de **In** VEIGA Ilma P. A. (org) **Projeto político pedagógico da escola: uma constatação possível**. Campinas, S. P.: Papirus, 1997.

ROSA, Maria da Glória Sá. **Memória da cultura e da educação em Mato Grosso do Sul: histórias de vida.** Campo Grande, MS: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1990.

SAFFIOTI, H.I. B.**A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. Petrópolis: vozes, 1976.

SAWAYA, Maria A. P. **O professor: uma pessoa guardada e aguardada**. Petrópolis: Vozes, 1981.

SCHULMAN, L. **Those Understand Knowledge Growth**. In Teaching Educational Researcher, 15 (2), 1986, p.p. 4-24.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

SILVA, Dinorá F. (org.) **Para uma política educacional da alfabetização**. Campinas: Papirus, 1991.

SINCLAIR, Hermine. **In** FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. **Introdução**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler**. Trad. Daise Batista. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SMOLKA, A. L.B. e **GÓES** M. C.. **A criança e a linguagem escrita: considerações sobre a produção de textos. In** ALENCAR, Eunice S. (org.) Paulo: Cortez, 1992.

SMOLKA, A. L. B. e **GÓES**, M. C. (orgs.) **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1993.

SOARES, Magda. **As muitas facetas da alfabetização**. Cad. Pesq. São Paulo, nº 52, p.19-24, fev., 1985.

_____. **Alfabetização no Brasil - o estado do conhecimento**. Belo Horizonte: UFMG/INEP, 1989.

_____. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 7ª ed., São Paulo: Ática, 1989.

_____. **Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas**. ANPED - 17ª Reunião Anual, Caxambu, MG xerocopiado, p. 01-16, 1994.

TEBEROSKY, Ana e **TOLCHINSKY**, Liliana (orgs.). **Além da alfabetização: aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática**. Trad. Stela Oliveira. São Paulo: Ática, 1996.

TOLCHINSKY, Liliana L. **Lo prático, lo científico y lo literario: tres componentes en la noción de "alfabetismo"**. Comunicación, Lenguage y Educación. ICE Universidad de Barcelona, 6, 53 -62, 1990.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

URT, Sônia da Cunha. **Uma análise psicossocial do significado de trabalho para os jovens**. Campinas: 1992. 322 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 1992.

VASCONCELOS, Maria L. M. **A formação do professor de 3º grau**. São Paulo: Pioneira, 1996.

VYGOTSTKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY. L. S., **LURIA**, A. R., **LEONTIEV**, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

YOUNG, M. **Curriculum change:limits and possibilitie**. **In** DALE, R. (org). Schoolinng and capitalism: a sociological reader. Londres Routledge & Kegan Paul. p. 185-191, 1976.

unesp

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In NÓVOA, António (coord.). **Os professores e sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote - Instituto de Inovação Educacional, 1995.

WEISZ, Telma **In FERREIRO**, Emilia.. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18