

**CONSTRUTIVISMO NA ESCOLA PÚBLICA:  
(RE)CONSTRUÇÕES DE CONHECIMENTOS E PRÁTICAS  
DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS**

**Inês Cristina de Melo Mamede**

090296

**Porto Alegre, 1992.**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

CONSTRUTIVISMO NA ESCOLA PÚBLICA:  
(RE)CONSTRUÇÕES DE CONHECIMENTOS E PRÁTICAS  
DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

Inês Cristina de Melo Mamede

Orientanda

Merion Campos Bordas

Orientadora

Porto Alegre, 1992.

CIP - Catalogação na Publicação

IM264c Mamede, Inês Cristina de Melo  
| Construtivismo na escola pública: (re)constru-  
| ções de conhecimentos e práticas de professoras  
| alfabetizadoras / Inês Cristina de Melo Mamede.  
| - Porto Alegre: UFRGS, 1992.  
|  
| 180f.  
|  
| Dissertação (mestrado) - Universidade Federal  
| do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação.  
| Programa de Pós-Graduação em Educação.  
|  
| CDU: 372.41.013.77-053.2'814(816.51)  
| 37.013.77.057  
| 37.015.4  
| 372.41.013.77-057.4

ÍNDICES ALFABÉTICOS PARA CATÁLOGO SISTEMÁTICO

Alfabetização: Educação construtivista: Crianças de classes  
populares: Porto Alegre, RS  
372.41.013.77-053.2'814(816.51)

Educação construtivista: Escola pública  
37.013.77.057

Sociologia da educação  
37.015.4

Professores alfabetizadores: Educação construtivista  
372.41.013.77-057.4

Bibliotecárias Responsáveis:

Maria Hedy Lubisco Pandolfi - CRB-10/130  
Neliana Schirmer Antunes Menezes - CRB-10/939

*Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, realizada sob a orientação da professora doutora Merion Campos Bordas.*

*Dedico este trabalho*

*a meus pais José Mário e Frances*

*ao Tarcisio*

*à Rose e à Inesita*

BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UFRGS

## AGRADECIMENTOS

A todos que de uma forma ou de outra contribuíram para a realização deste trabalho, especialmente

À minha orientadora Professora Merion Campos Bordas

Aos profissionais e aos alunos da escola onde foi realizada a pesquisa, em especial às quatro professoras com quem trabalhei sistematicamente

À professora e amiga Norma Marzola

Aos colegas e amigos Romero Duriques, Roberta Rocha, Neuza Tartaglia e Cláudia Alves

Aos professores e colegas da 6ª turma do Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação

Ao professor Fernando Becker

A Jaime Betts

À Sofia Lerche Vieira e Maria Mercedes Capelo Alvite,  
professoras da Universidade Federal do Ceará, e à Sonia  
Kramer, professora da Pontifícia Universidade Católica do  
Rio de Janeiro

À Milene Silveira

## SUMÁRIO

P.

Resumo	
Resumen	
Abstract	
Apresentação	
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	1
1.1 Construtivismo "Interacionista" e Alfabetização .....	1
1.2 Função Social da Escola: Entre a Reprodução e a Transformação .....	18
2 OS ENCAMINHAMENTOS DA PESQUISA .....	44
2.1 Os Pressupostos da Escola: Proposta Educacional do Município .....	44
2.2 A Imersão na Realidade: Problemas Norteadores e os Procedimentos Metodológicos Utilizados .....	51
3 (RE)CONSTRUÇÕES DE CONHECIMENTOS E PRÁTICAS DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS .....	63
3.1 As Professoras e a Proposta Construtivista de Alfabetização da Secretaria Municipal de Educação (SMED): Trajetórias, Reações e Relações .....	64

3.2 (Re)Construções Teóricas e Práticas: Assimi-	
lações, Superações e Conflitos .....	79
3.2.1 (Não)Superação do Ensino Tradicional .....	80
3.2.2 "Espontaneísmo" como Busca de Coerência com	
o Construtivismo .....	93
3.2.3 Interações (Trocas e Intervenções) na Tra-	
jetória dos Alunos e das Professoras .....	102
3.3 Limitações do "Alfabeticismo" e a Função So-	
cial da Escola e da Leitura/Escrita numa	
Perspectiva Construtivista e Transformadora .....	111

Anexos

Referências Bibliográficas

## Resumo

Este trabalho, fundamentado teoricamente no construtivismo "interacionista" e na sociologia da educação em sua vertente mais crítica, analisa o processo de (re)construções teóricas e práticas revelado na trajetória de um grupo de professoras alfabetizadoras. Tais professoras buscavam superar o ensino tradicional se engajando na proposta construtivista de alfabetização lançada e sustentada pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, através de cursos e assessorias. Analisa, ainda, a relação estabelecida por estas professoras entre a alfabetização trabalhada sob os parâmetros do construtivismo "interacionista" e seu caráter sócio-político transformador.

A pesquisa de campo, de natureza qualitativa, ocorreu em uma escola pública da rede municipal de ensino situada na periferia urbana de Porto Alegre. Constou, basicamente, de observações de aulas de 1as. séries, de reuniões pedagógicas e administrativas e de entrevistas semi-estruturadas realizadas com as professoras.

Os principais aspectos encontrados e analisados, alguns reveladores de contradições inerentes ao processo de mudança, foram: a realização de jogos da língua escrita entendida como busca de superação do ensino tradicional e, ao mesmo tempo, a permanência de propostas de atividades características desta linha de ensino tais como a cópia; a concepção e a postura "espontaneístas" reveladas como busca de coerência com o construtivismo; o papel das interações (trocas e intervenções) nos processos de construção de conhecimentos tanto de alunos quanto de professoras.

O processo observado caracterizou-se, também, pelo "alfabeticismo", ou seja, pela ênfase dada à lógica da construção da alfabetização e sua conseqüente artificialização e descontextualização. A leitura e a escrita não foram explícita e sistematicamente trabalhadas no sentido de desvelar, questionar e criticar a realidade social. Restringiu-se, assim, a tarefa educativa e a alfabetização da classe popular quanto à possibilidade de contribuírem (embora hajam limitações estruturais) para a transformação da sociedade.

## Resumen

Este trabajo, fundamentado teóricamente en el constructivismo interaccionista y en la sociología de la educación en su vertiente más crítica, analiza el proceso de (re)construcciones teóricas y prácticas revelado en la trayectoria de un grupo de profesoras alfabetizadoras. Tales profesoras buscaban superar la enseñanza tradicional involucrándose en la propuesta constructivista de alfabetización lanzada y sustentada por la Secretaría Municipal de Educación de Porto Alegre, a través de cursos y asesorías. Así mismo, analiza la relación establecida por estas profesoras entre la alfabetización trabajada bajo los parámetros del constructivismo interaccionista y su carácter socio-político transformador.

El trabajo de campo, de naturaleza cualitativa, fue realizado en una escuela pública de la red municipal de enseñanza, ubicada en la periferia urbana de Porto Alegre. Básicamente, constó de observaciones de clases de primero grado, de reuniones pedagógicas y administrativas y de entrevistas semiestructuradas realizadas con las

profesoras.

Los principales aspectos encontrados y analizados, algunos de ellos reveladores de contradicciones inherentes al proceso de cambio, fueron: la realización de juegos de la lengua escrita entendida como búsqueda de superación de la enseñanza tradicional y, al mismo tiempo, la permanencia de propuestas de actividades características de esta línea de enseñanza, tales como la copia; la concepción y la postura espontaneistas reveladas como búsqueda de coherencia con el constructivismo; el papel de las interacciones (intercambios e intervenciones) en los procesos de construcción de conocimientos tanto de alumnos como de profesores.

El proceso observado se caracterizó, también, por el "alfabeticismo", o sea, por el énfasis dado a la lógica de la construcción de la alfabetización y su consecuente artificialización y descontextualización. La lectura y la escritura no fueron explícita ni sistemáticamente trabajadas en el sentido de desvelar, cuestionar y criticar la realidad social. Se restringió así, la tarea educativa y la alfabetización de la clase popular en cuanto a la posibilidad de contribución (aunque hayan limitaciones estructurales) para la transformación de la sociedad.

## Abstract

This paper, theoretically based upon interactionist constructivism and education sociology's most critical branch, analyzes the process of theoretical and practical (re)constructions shown in the path of a group of teachers of reading and writing. These teachers aimed at overcoming the traditional teaching through the commitment to the constructivistic proposal for literacy building launched and supported through assistance and courses by the Porto Alegre Secretariat for Education.

It analyzes, in addition, the relationship established by these teachers between literacy building under the standards of interactionist constructivism and its social-political transforming character.

The field research, of qualitative nature, took place in a public school from the city network, located in the urban outskirts of Porto Alegre. It consisted, basically, of observations of first grade classes, and pedagogical and administrative meetings, as well as semi-structured

interviews performed with the teachers.

The main aspects found and analyzed, some revealing of the contradictions belonging to the process of changes were: the performance of games of written language taken as a quest for overcoming traditional teaching, and at the same time, the permanence of proposals of activities characteristic of this line of teaching such as: copying, the spontaneitist concept and posture presented as a search for coherence with constructivism; and the role of interactions (exchanges and interventions) in the process of knowledge building both in students and teachers.

The process observed was also marked by "litteracism", meaning the emphasis given to the logic of literacy building and its consequent artificialization and decontextualization.

Reading and writing were not explicitly and systematically elaborated in the sense of unveiling, questioning and criticizing the social reality.

This, therefore, restricts the educational task and the literacy of the working class, regarding the possibility of contributing (even though there may be structural limitations) for the transformation of society.

## Apresentação

*Há transformações de todo tamanho. Minha meta é a transformação social, mas trabalho no sentido de provocar as transformações possíveis dentro de cada classe.*

Ira Schor

O trabalho aqui apresentado analisa o processo de mudança no referencial teórico e na prática didática e pedagógica, percebido na trajetória de um grupo de professoras de las. séries do 1o. Grau, interessadas em superar o ensino tradicional através de uma "Proposta Construtivista de Alfabetização" desencadeada a nível de sistema de ensino. Analisa, ainda, a articulação realizada ou não por essas professoras entre a proposta oficial, fixada nos parâmetros do construtivismo "interacionista", e a possível dimensão sócio-política transformadora da tarefa educativa.

O que impulsionou e justificou a realização desta pesquisa foi, por um lado, a constatação de que um número crescente de professores alfabetizadores e de profissionais

da área da educação (supervisores, orientadores etc.) está, nos últimos anos, buscando reestruturar a prática escolar, situando-a numa perspectiva construtivista de alfabetização. Por outro lado, a pesquisa teve como um dos motivos condutores a necessidade de analisar os limites e as possibilidades sócio-políticas desta mudança teórica e prática, na escola pública, no sentido de contribuir para erradicar o analfabetismo e, como objetivo final, para uma transformação social do País.

Ao mesmo tempo, interferiu nesta investigação o interesse individual, referido à minha própria trajetória como professora alfabetizadora. Tendo trabalhado inicialmente com método tradicional de ensino (adotando a cartilha "A Casinha Feliz" - método-fonético repetitivo), "descobri" durante o curso de Pedagogia as teorizações de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a psicogênese da língua escrita, teoria esta que consta no campo conceitual mais amplo do construtivismo. Concomitantemente, deparei-me com o desafio de trabalhar em uma escola da rede particular que incorporava tal concepção teórica à sua prática docente.

O foco desta investigação pode ser sintetizado em dois problemas centrais:

1 Como professoras alfabetizadoras de uma escola pública municipal da periferia urbana de Porto Alegre buscam (re)construir seu processo docente (teórico e prático) em função de uma proposta didático-pedagógica construtivista, lançada pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre e assumida por esta escola;

2 Qual o sentido ou o valor sócio-político atribuído pelas professoras à proposta construtivista de alfabetização realizada na escola pública frente a uma transformação social.

Para assumir tal (re)construção, impunha-se àquelas professoras a tarefa de analisar, questionar, rever e superar o ensino tradicional, tanto nas implícitas posições teóricas que assimilavam e/ou vinham desenvolvendo acerca do ensino e da aprendizagem quanto nas formas de atuação docente. Isto implicava questionar as trajetórias pessoais, as experiências escolares, acadêmicas e profissionais vividas, até então caracterizadas, predominantemente, por práticas de memorização, repetição, por associações mecanicistas e pela ênfase dada à percepção. Esta realidade fora muito presente em suas experiências como alunas e como professoras, acabando por se constituir em um todo estruturado como saber teórico e prático.

Para aderir à nova proposta educacional, fazia-se necessário reestruturar este saber, buscando assimilar uma radicalmente diversa teoria do conhecimento - o construtivismo "interacionista" - e transformar a prática de ensino. Significava situar a questão de "como se ensina" em função de "como se aprende", já que esta teoria nos traz a possibilidade de compreender o processo "interacionista" da construção do conhecimento pelo qual passa o sujeito cognoscente.

É indispensável considerar, contudo, que a problemática relativa a reestruturações teóricas e práticas em que se vêm envolvendo muitos profissionais da área da alfabetização - entre eles as professoras da escola pesquisada - está inserida em uma composição mais ampla e que tem origem (ao mesmo tempo em que a revela) na preocupação com superar o problema do analfabetismo no Brasil, uma vez que a escola pública tradicional não cumpre, efetivamente, a função de alfabetizar.

Imersa numa rede de fatores que relaciona Estado, estrutura econômica, cultura e escola, o analfabetismo é historicamente um ponto crítico na sociedade brasileira e é centro de atenções de todos aqueles que, interessados em refletir sobre essa questão, buscam soluções para um quadro

social que, em 1987, totalizava 52 milhões de pessoas analfabetas.

Distribuído heterogeneamente entre as classes sociais, o analfabetismo incide com maiores percentagens nas classes populares, especialmente aquelas das zonas rurais e do Nordeste do País.

Alceu Ferrari (1985) sintetiza este quadro ao dizer que

*o analfabetismo não é uma simples herança que recebemos das gerações passadas. Ao contrário, ele continua sendo produzido também nos dias atuais. E o responsável por sua produção continuada é o mesmo Estado que estabeleceu a escolarização obrigatória dos 7 aos 14 anos. E essa produção de novos analfabetos se faz através da exclusão praticada pelo aparelho escolar. (p. 48)*

Durante muito tempo, e mesmo ainda hoje, apontado como resultado de deficiências individuais e/ou culturais específicas de uma classe social (aquela que constitui a grande maioria da clientela da escola pública ou que não chega a ter acesso a ela), o problema do analfabetismo vem mais recentemente sendo analisado sob outro ângulo. Pesquisadores educacionais e sociólogos da educação passaram a olhar mais atentamente a própria escola, principalmente a da rede pública; ao analisarem seu funcionamento, sua estrutura, sua prática didática e

pedagógica, encontraram algumas das causas do problema, como também algumas possibilidades de solução para sua ineficácia, vislumbrando, assim, oportunidades para construir e socializar o conhecimento.

Um dos aspectos que se revela como de fundamental importância para superar a inoperância da escola se refere à formação do professor e, mais especialmente, às suas concepções de conhecimento e conseqüentes práticas docentes. Nesta perspectiva merecem especial atenção as professoras das 1.ªs séries do 1.º grau, porque é neste segmento que reside o maior ponto de estrangulamento da escolaridade, como atestam os altos índices de reprovação e evasão registrados ao longo dos anos.

Detendo-se no trabalho do professor alfabetizador, esta pesquisa partiu do pressuposto de que a ele incumbe parcela importante do problema do analfabetismo, bem como de suas possíveis superações. Acredita-se que, embora sejam muitas as falhas registradas no espaço escolar, nele se encontram muitos professores sensibilizados com o insucesso continuado e mobilizados no sentido de que sejam realizadas efetivamente as aprendizagens de seus alunos. A disposição para resolver este problema não pode ficar, porém, em torno apenas dos métodos de ensino (o que tem ocorrido historicamente). É sabido que os métodos tradicionais de

alfabetização definidos do ponto de vista de quem já é alfabetizado, se apoiam, de um modo geral, em explicações mecanicistas do ensino e da aprendizagem (Ferreiro e Teberosky, 1985). É necessário que os professores compreendam como se desenrola o processo de conhecimento pelo qual passam tanto seus alunos quanto eles próprios para, a partir disso, saberem como atuar em sua prática docente. Da mesma forma, são indispensáveis reflexões quanto ao valor, o alcance e as limitações sociais de seu trabalho.

A epistemologia genética definida por Jean Piaget e as explicações sobre a **psicogênese da língua escrita**, elaborada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986), constituem-se uma verdadeira "revolução conceitual", por demonstrarem como é que se desenvolve o processo de construção do conhecimento e por contribuírem, portanto, para o estabelecimento de novas formas de atuar diante deste processo.

Já existem experiências de sucesso nessa linha de trabalho, como por exemplo, a de professoras orientadas pela equipe do GEEMPA - Grupo de Estudo sobre Alfabetização, Metodologia de Pesquisa e Ação, e as experiências desenvolvidas desde 1981, no Programa Pericampus/UFRGS. Tais trabalhos têm demonstrado, com

eficácia, que é possível diminuir a evasão escolar e garantir aprendizagens significativas dos alunos da escola pública.

Além do sucesso obtido em termos de alfabetização, estas experiências têm demonstrado que a transformação do trabalho didático-pedagógico não ocorre tranquilamente. Faz-se necessária uma reestruturação do professor quanto ao que pensa, sabe, faz e é. Surgem conflitos, inseguranças, dúvidas, medos, como também conquistas, avanços e descobertas quando o professor se lança neste desafio.

Emília Ferreiro (1990), no encontro latino-americano realizado no México em 1987, com a presença de várias pesquisadoras envolvidas com a questão da alfabetização, fala sobre a

*(...) dificuldade em conseguir que os professores atuem de maneira coerente com os princípios teóricos que sustentamos. Constatamos em todos os projetos que bastam alguns meses - às vezes poucas semanas - para conseguir que crianças acostumadas com uma prática escolar tradicional mudem de atitude, e envolvam-se com uma prática construtivista, enquanto que para os professores, algumas semanas, meses ou até mesmo um ano inteiro são insuficientes para que se alcance uma mudança semelhante (...). O processo de formação dos professores é lento e difícil.*  
(p.3).

Foi este processo que procurei compreender, vendo de perto como se passa. Margarita Palacio, no referido encontro, diz que

*(...) durante muitos anos temos voltado nossas preocupações e pesquisas para o processo de aprendizagem da criança, mas não temos estudado nem investigado o processo de assimilação do professor, e é aqui que temos que concentrar nossos esforços. (pp. 8 e 9)*

Para tal é necessário que busquemos desvelar a

*(...) representação que o professor tem de si mesmo, do seu processo de aprendizagem, daquilo que para ele é relevante no processo de tomada de consciência de seu papel como professor. (Teberosky, in Ferreiro, 1990, p.21)*

Esta pesquisa debruçou-se, então, sobre a problemática da formação em serviço de professoras alfabetizadoras do ensino regular, participantes de uma proposta político-educacional voltada para a melhoria da educação fundamental.

Com apoio na Teoria Construtivista e em aportes da Sociologia da Educação, em sua vertente mais crítica, busquei elucidar implicações teóricas para o trabalho docente e contribuir para reflexões sobre as relações entre mudanças efetuadas no âmbito escolar e as determinações

mais amplas de uma transformação social.

Os fundamentos teóricos que orientam a análise da prática escolar e das falas e representações das professoras estão apresentados no Capítulo 1. O Capítulo 2 apresenta os encaminhamentos da pesquisa (contexto e história da escola, problemas norteadores e metodologia adotada). O trabalho de campo foi desenvolvido durante um ano e meio (de agosto de 1989 a dezembro de 1990) em uma escola pública da rede municipal de Porto Alegre, junto a professoras de las. séries, em especial acompanhando o trabalho de quatro delas. Foram realizadas observações de aulas e de reuniões administrativas e pedagógicas, e feitas entrevistas semi-estruturadas com professoras, supervisora e vice-diretora da escola.

O Capítulo 3 "personifica" as teorias, ou seja, não as considera somente em termos abstratos, mas concretizados para o entendimento do real sob a forma de um "estudo de caso", no qual procurei entender o específico à luz das explicações teóricas. Traz a análise de alguns aspectos e características importantes (alguns provavelmente generalizáveis) revelados na caminhada destas professoras que se lançaram no desafio de reestruturar suas teorias e práticas alfabetizadoras na escola pública, buscando situá-las em uma perspectiva construtivista.

## 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 1.1 Construtivismo Interacionista e Alfabetização

Esta pesquisa sobre a formação em serviço do professor alfabetizador vinculou-se a questões relativas ao ensino e à aprendizagem. Neste sentido, foi fundamental tentar compreender o conhecimento como possibilidade de elaboração e construção humanas.

Busquei, para isto, sustentação teórica na epistemologia genética desenvolvida por Jean Piaget e ampliada por muitos de seus colaboradores da Escola de Genebra. Nessa teoria, conhecer tem o significado de

*(...) organizar, estruturar e explicar a partir do vivido (do experienciado) (...) Conhecer não é somente explicar, e não é somente viver: é algo que se dá a partir da vivência (ou seja, da ação sobre o objeto de conhecimento) para que este objeto seja imerso em um sistema de relações. (Zelia Ramozzi-Chiarottino, 1988, p. 3).*

A idéia básica norteadora que tomamos de Piaget é a de

que o desenvolvimento cognitivo é um processo **interativo** e **construtivo**. É pelo intercâmbio, pela interrelação entre o sujeito **gnoscente** (que quer conhecer o mundo) e o meio **físico-sócio-cultural** que será possível se desenrolar o processo de **construção** e **reconstrução** do conhecimento.

O **interacionismo** rompe com a **polarização** do conhecimento situado ora no sujeito (que, ao nascer, traria prontas suas estruturas cognitivas que aos poucos amadureceriam e se manifestariam) ora no meio (que, via estímulos, poderia imprimir no sujeito o conhecimento).

Sendo assim,

*(...) longe de constituir uma fonte de idéias 'inatas' já inteiramente elaboradas, a maturação do sistema nervoso se limita a determinar o conjunto das possibilidades e impossibilidades para determinado nível, em determinado ambiente social, e é portanto indispensável para a efetivação dessas possibilidades (...). A sociedade não atua por simples pressão exterior sobre os indivíduos em formação, e estes não são, com relação ao ambiente social e nem com relação ao ambiente físico, simples tábulas rasas nas quais as coerções imprimiriam conhecimentos já inteiramente estruturados. (Barbel Inhelder e Jean Piaget, 1976, p.251)*

Se assim fosse, a postura atribuída ao sujeito quanto ao conhecimento seria a de aguardar o surgimento seqüenciado de estruturas pré-formadas ou as impressões

causadas pelo meio.

A base e o ponto de partida do processo intelectual encontram-se na organização biológica; precisamos de uma estruturação herdada que nos permita desenvolver a inteligência. Porém, esta não está contida na herança biológica, pois depende ainda da ação-reflexão, da experiência, da apropriação e transformação da própria ação e do meio, bem como do interesse e do desejo do sujeito para que, num processo contínuo, possa seguir se constituindo. Isto significa que

*(...) o processo de maturação é condição necessária mas não suficiente para a aquisição do conhecimento. (Ferreiro e Teberosky, 1986, p.27)*

Os estímulos, por sua vez, não atuam diretamente mas são

*(...) transformados pelos sistemas de assimilação do sujeito: neste ato de transformação o sujeito interpreta o estímulo (o objeto, em termos gerais), e é somente em consequência dessa interpretação que a conduta do sujeito se faz compreensível. (op. cit., p. 27).*

O construtivismo interacionista supera portanto as concepções unilaterais do conhecimento e coloca tanto sujeito quanto objeto em confronto, em interrelação, como

condição necessária ao desenvolvimento cognitivo. E aí, neste intercâmbio, só faz sentido uma outra forma de entender o sujeito.

Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986), referindo-se ao sujeito da teoria piagetiana, caracterizam-no como sendo aquele

*(...) que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia, e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito que espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele, por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo. (p. 26)*

O sujeito intelectualmente ativo

*(...) compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza, etc., em uma ação interiorizada (pensamento) ou em uma ação efetiva (segundo seu nível de desenvolvimento). (op. cit., p. 29).*

É assim, como sujeito ativo, que considero o professor que busca realizar sua prática docente e que também tem em vista o sujeito (ativo) "epistêmico" que é seu aluno diante da língua escrita. Esta, enquanto objeto de conhecimento, não é "dada" ao aluno, mas é, isto sim, o resultado de um

processo de construção.

Em qualquer nível (na criança ou no adulto) o conhecimento é isomorfo quanto ao seu funcionamento: precisa de uma assimilação e de uma acomodação complementares.

Assimilar é

*(...) incorporar um novo dado a um esquema anterior, num sistema de implicações já elaborado. (Piaget, 1987, p. 382).*

Sendo assim, conhecer não poderia ser somente o resultado de pressões exercidas pelo meio. Isto, a acomodação, é parte que integra o funcionamento como um todo. E estas pressões só se fazem desafiar e efetivar, dependendo da possibilidade de  *fusão de um objeto novo com um esquema já existente. (Battro, 1978, p. 35).*

Para que o meio onde vive o sujeito lhe provoque, lhe desperte interesse, curiosidade, questionamento e dúvida é necessária toda uma história de estruturação que permita a assimilação do mundo presente.

Assimilação e acomodação como constantes funcionais são processos ativos dinamizados pela ação humana e não podem

ser considerados um sem o outro, encerrando, por conseguinte, uma correspondência biunívoca.

Este funcionamento, que supõe a interdependência, da assimilação (que implica uma transformação do objeto em função da incorporação numa estrutura já construída pelo sujeito) com a acomodação (que implica uma transformação do sujeito como resultado de pressões do meio) é a própria definição interacionista do desenvolvimento cognitivo no qual estão necessariamente em jogo sujeito "epistêmico" e meio físico-sócio-cultural.

Através da ação é possível o contato do sujeito com o objeto de conhecimento. Ela, na qualidade de elemento mediador desta relação, garante a conquista de estruturas de pensamento cada vez mais elaboradas (e que, num movimento contínuo, se originaram e se prolongaram a partir daquelas estruturas mais elementares de vida). (Leite, 1987, p. 33).

Neste sentido, a ação é modificadora. Transforma o objeto na medida em que transforma o próprio sujeito em suas estruturas. A ação e a reflexão, a partir da interação com o mundo e da inter-relação dos sujeitos, é o que possibilita o processo de reestruturação onde "cada etapa é, ao mesmo tempo, superação e conservação da anterior".

(Ramoszi- Chiarotino, 1988, p.19).

Este é um aspecto fundamental para este trabalho porque tanto professoras quanto alunos que elaboram novos conhecimentos só o podem fazer a partir das estruturas já construídas. E não o fazem abandonando imediata e completamente os saberes anteriores, mesmo que, em alguns momentos de grandes conflitos cognitivos, haja aparente negação, por parte do sujeito, de praticamente tudo o que já sabia.

Aceitar que conhecemos ativamente o mundo, nos modificando, implica dizer que hipóteses e crenças cognitivas vão sendo questionadas, confrontadas com a realidade, com hipóteses e crenças de outros sujeitos e são, conseqüentemente, transformadas.

Esta dinâmica traz duas conseqüências fundamentais para o ensino e para a aprendizagem.

Uma diz respeito ao **erro construtivo**. Se assumimos que o processo intelectual se realiza em níveis de elaborações e reelaborações do que se sabe, entendemos que respostas "erradas" quanto a um ponto avançado na construção do objeto não o são quanto aos diferentes momentos pelos quais o aprendiz passa até a ampla conquista deste objeto. Se

construímos conhecimento nos reestruturando e se uma estrutura supera ao mesmo tempo em que conserva a anterior, não se pode considerar como erro estruturas passadas, menos precisas e rigorosas quanto à complexidade do objeto. Importa saber que cada nível é parte fundamental na totalidade do processo, pois já é um avanço em relação ao anterior e será a base para o prosseguimento.

O professor que assimila tal idéia passa a ver com outros olhos aquilo que antes não desejava que acontecesse e deixa de identificar o "erro" como um problema de aprendizagem. Vê neste "erro" uma concepção necessária, embora parcial quanto à complexidade do objeto de estudo e um importante elemento para avaliação e encaminhamentos docentes.

Se as hipóteses mais elementares não são consideradas "erro", não significam, também, que sejam "perfeitas". São, isto sim, questionáveis do ponto de vista mais elaborado. Não se trata de negar o erro que é construtivo e sim de buscar sua superação, através de questionamentos daquilo que é apresentado como a verdade daquele que aprende. Se o professor deseja que seu aluno siga em seu processo de reconstruções, precisa ao mesmo tempo respeitar os erros construtivos e buscar desequilibrar cognitivamente a criança quanto às suas concepções a fim de encaminhar

reelaborações. O professor tem como uma "visão panorâmica" do processo, sabe qual deve ser o "ponto de chegada" na caminhada de seu aluno e deve posicionar-se visando os necessários e possíveis avanços.

A outra consequência, quando pensamos em como acontecem as modificações cognitivas que sofremos ao longo do processo, é a valorização ao contato rico e variado com o objeto de conhecimento e com outros sujeitos. A interação que conduz à atividade do conhecer é basicamente **troca**, **confronto**. Daí a importância da heterogeneidade, ou seja, da existência de crianças em diferentes níveis cognitivos numa sala de aula para que se confrontem e se desequilibrem, a fim de avançarem no processo.

Na medida em que a interação ocorre, o conhecimento é, num processo, construído.

Embora o construtivismo enfatize o sujeito epistêmico e o conhecimento possa ser visto, num primeiro momento, de maneira individual, a seus princípios, deve ser acrescentada ou explicitada a importância das trocas intersubjetivas no processo de interação.

Sendo assim são duas as modalidades do construtivismo: a primeira individualista e a segunda socializada.

*Um construtivismo socializado pode ter alcance e profundidades variados. Uma socialização pode restringir-se ao âmbito das relações próximas em alguns grupos restritos ou pode chegar até a cidadania, quando a pessoa tem consciência de sua inserção na grande comunidade da cidade dos homens, com direitos e deveres, com responsabilidades e ressonâncias grupais amplas. (Grossi, 1990)*

Anne Nelly Perret-Clermont (1978), seguidora da linha construtivista, nos esclarece quanto ao aspecto social necessário à construção do conhecimento. Em seu livro *A Construção da Inteligência pela Interação Social*, a Autora aponta os aspectos fundamentais do desenvolvimento cognitivo, sobre os quais um método pedagógico deveria, simultaneamente, se basear: a construção do conhecimento, a motivação intrínseca e a comunicação (especificamente a interação entre as crianças).

Para Perret-Clermont, a interação teria um papel de desencadear o desenvolvimento cognitivo e isto teria importância desde os primeiros momentos da infância, ao contrário da idéia de que a socialização surgiria, num sentido crescente, à medida em que as estruturas individuais se tornassem mais complexas.

Tanto para Piaget quanto para Perret-Clermont o fator de troca ou de comunicação entre os indivíduos é

fundamental para o desenvolvimento cognitivo. Porém, para ele a troca coletiva torna dinâmico este desenvolvimento, ao passo que para ela a troca permite o conflito sócio-cognitivo que pode suscitar o desenvolvimento das estruturas mentais.

*O conflito sócio-cognitivo não é, em si mesmo, criador de formas, mas desencadeia os desequilíbrios que tornam necessária essa elaboração e, precisamente em função disso, confere ao fato social, a par de outros fatores explicativos do desenvolvimento, uma função específica dentro da dinâmica do crescimento mental. (Perret-Clermont, op.cit., p. 302).*

O conflito sócio-cognitivo sensibiliza um determinado grupo, desencadeando uma situação mais propícia a que os indivíduos que o compõem passem a estabelecer interações; são confrontos e trocas que visam resolver e ultrapassar problemas encontrados. Não se trata, pois, somente de um conflito surgido de uma perturbação cognitiva interna na relação do sujeito com os objetos de conhecimento. Trata-se de confrontações intersubjetivas com pontos de vista diferentes, situados numa dada realidade em situações coletivas. *Erraizada em suas estruturas biológicas, desenvolvida e valorizada pelo indivíduo, a inteligência seria também produto de uma comunidade* (Perret-Clermont, op. cit., p.304).

Se a inteligência é uma construção estrutural que permite, de uma forma cada vez mais elaborada, a resolução de problemas, esta não se restringe, simplesmente, a problemas químicos, físicos, matemáticos etc. Refere-se, igualmente, a problemas sociais. Assim como a inteligência é constituída na interação com os outros ela não servirá apenas ao desenvolvimento cognitivo individual. A inteligência (produto de uma comunidade) será desenvolvida nas e devolvida para as situações (coletivas/sociais) de interação das quais ela foi produto.

Perret-Clermont nos alerta ainda para o fato de que

*(...) a abordagem psicológica, sem um estudo igualmente desenvolvido do papel das trocas que o indivíduo mantém com seu meio ambiente social, corre o risco de levar a crer que o sujeito epistemológico pode ser estudado dentro de um vazio social (op. cit, p.35).*

A Autora sugere que a abordagem psicológica é restrita e defende a dimensão psico-social, rompendo com a dicotomia indivíduo-sociedade e ressaltando a importância de se conjugar a ontogênese com a filogênese.

Se, por definição, a inteligência se realiza em seus aspectos individual e social, a educação escolar, que lida diretamente com a inteligência e com a construção de

conhecimentos, pode e deve, no curso de todo o seu processo, em todas as séries do currículo e em relação a todos os conteúdos considerar ambas as dimensões.

Para a alfabetização em escola pública, a concepção construtivista interacionista em sua dimensão socializadora e a prática dela decorrente permanecem válidas, ou melhor indispensável, já que como Marília Duran (1986), se pode considerar a alfabetização como

*a conquista do mundo escrito, ou seja, o domínio da representação da linguagem com suas habilidades de uso em situações concretas de interação. Nesses termos a linguagem não é somente expressão do pensamento ou um código que se dirige de um emissor para um receptor. Muito mais do que isso ela é uma forma de interação humana, o que implica o estabelecimento de vínculos e compromissos intersubjetivos.*

Se, no âmbito da sociedade, a linguagem tem suas funções, usos e valores, na escola não se pode deixar de considerá-la sob esses aspectos. Junto a isso o aluno que se alfabetiza passa a ser visto como sujeito ativo, isto é, como produtor de leitura e de escrita em interação com o mundo. Assim, surge a importância de, na sala de aula, se propiciar espaços de reflexão sobre o objeto de conhecimento, a linguagem; sobre momentos de interação entre as crianças e de intervenções do professor no processo de seus alunos. Estas práticas ganham sentido

quando efetivadas objetivando a comunicação do sujeito com o contexto, com os acontecimentos próximos e distantes, relacionando uns com os outros e consigo mesmo.

As duas idéias (erro construtivo e troca entre sujeitos) são, portanto, valiosas para o trabalho realizado a partir das descobertas da "psicogênese da língua escrita". Nem sempre são, porém, idéias assimiladas com tranquilidade pela professora, pois, em função de suas concepções e práticas serem, em geral, marcadas por explicações empiristas ou aprioristas sobre o conhecimento, significam grandes desafios quanto ao repensar e refazer didático-pedagógicos.

Ferreiro e Teberosky (1986) descreveram os principais níveis (pré-silábico, silábico e alfabético) do processo de construção da língua escrita, caracterizado, mais tarde, também pela equipe do GEEMPA. Isso nos permite compreender que respostas aparentemente erradas dos alunos são produções de determinados momentos do processo e representam hipóteses cognitivas.

No nível **pré-silábico**, as crianças têm "uma visão sincrética dos elementos da alfabetização" (Grossi, p. 39), ou seja, os elementos do sistema de escrita (letra, palavra, frase, texto) são tomados globalmente, sem

distinção entre eles. Além disso, a criança acredita que se lê e se escreve nos desenhos ou em escritas acompanhadas de desenhos, não fazendo, portanto, nenhuma vinculação entre o que se fala e a escrita. Esta está vinculada às características do objeto (ou é representada com o próprio desenho (PS<sub>1</sub>) ou com letras, mas mantendo-se as características do objeto (PS<sub>2</sub>). "Boi", por exemplo, de acordo com esta concepção, se escreve com muitas letras enquanto "formiga" se escreve com poucas letras).

No nível seguinte, o **silábico**, a criança acredita que o vínculo pronúncia-escrita deverá ser feito da seguinte maneira: para cada sílaba oral corresponderá (na escrita ou na leitura) único sinal gráfico (letra ou não). Não compreende ainda como vincular a escrita à leitura. Em geral uma pessoa alfabetizada não consegue ler sua escrita.

Assim, por exemplo, palavras trissílabas deverão ser, segundo esta hipótese, escritas com 3 letras (com ou sem o valor sonoro convencional) ou com 3 sinais gráficos quaisquer. A palavra "escola", poderia, então, ser escrita pelas crianças das seguintes maneiras: "eoa" ou "scl" ou "brm" ou "///" etc.

Só depois, no nível **alfabético**, a criança aceita (em termos cognitivos) formações de sílabas com uma ou mais

letras. Faz também a vinculação entre leitura e escrita, ou seja, o que escreve já poderá ser lido e sua leitura corresponde ao que está escrito. Neste nível do processo, fica mais diferenciada para a criança a estruturação dos elementos do sistema de escrita (letra, sílaba, palavra, frase, texto). A questão ortográfica ainda não representa, porém, problema para esta criança.

Conhecendo a psicogênese da língua escrita (aqui colocada em termos gerais) torna-se possível à professora compreender o que significam e como são representados os níveis de leitura e de escrita de seus alunos, entendendo melhor o que antes lhe parecia tão estranho.

Os níveis intermediários, passagem de um nível a outro, são, também, momentos importantíssimos. São caracterizados por conflitos cognitivos em que a criança já sabe que determinada hipótese não corresponde à realidade do sistema de escrita, mas não construiu ainda outra hipótese que possa considerar válida. Nos níveis intermediários podem acontecer aparentes regressões no processo, encontradas como alternativas para resolver o conflito. Este está presente em vários momentos e é necessário ao avanço do processo de conhecimento. Tal progresso vai acontecer

(...) quando a presença de um objeto (no

*sentido amplo de objeto de conhecimento) não assimilável force o sujeito a modificar seus esquemas assimiladores, ou seja, a realizar um esforço de acomodação que tende a incorporar o que resultava inassimilável (e que constitui, tecnicamente, uma perturbação). (Ferreiro e Teberosky, 1986, p. 31).*

O conflito ou perturbação é um momento revelador de que não se tem a resposta para o que se quer, de que não se sabe e de que algo falta. Não é um momento vivido tranquilamente, pelo contrário, é vivido com dor e angústia. Mas, é riquíssimo, pois provocador de novas estruturas.

Madalena Freire (1992) diz que

*O educador educa a dor da falta, cognitiva e afetiva, para a construção do prazer. É da falta que nasce o desejo. Educa a aflição da tensão da angústia de desejar. Educa a fome de desejo. (p.3).*

Por isso, é indispensável que o professor alfabetizador conheça, respeite e saiba intervir (tanto desequilibrando quanto dando apoio didático-pedagógico a novas equilibrações ou reestruturações) no processo de aquisição da língua escrita que seus alunos vivenciam. Isto vem representar outro aspecto fundamental para o processo de construção do conhecimento: a intervenção. O professor sendo aquele "diferente" na sala de aula (porque entre

eles é o adulto e porque tem conhecimentos, experiências, saberes e poderes diferenciados) terá o papel de intervir, desequilibrando e encaminhando reestruturações de seus alunos.

O processo de reelaborações teóricas e práticas pelo qual passam os professores que buscam trabalhar numa perspectiva construtivista de alfabetização, estando contextualizado numa escola pública, esvazia-se de sentido se não é articulado com análises e questionamentos quanto ao seu valor e importância sócio-políticas. Para sustentar reflexões sobre a função social da escola e da leitura/escrita e sobre a prática e o discurso das professoras da escola pesquisada, embasei-me na Sociologia da Educação em sua vertente mais crítica. Tal fundamentação será aposta a seguir.

## **1.2 Função Social da Escola: entre a Reprodução e a Transformação**

O construtivismo interacionista em sua dimensão socializadora traduz-se, como vimos, como de fundamental importância para a eficácia da prática alfabetizadora, principalmente aquela voltada às classes populares, que têm experimentado historicamente o insucesso escolar. Contudo,

é preciso contextualizar essa perspectiva de trabalho e ampliar a análise sobre a alfabetização construtivista na escola pública, indo para além do interior da escola e considerando as inter-relações que se estabelecem entre esta como instituição e seu contexto sócio-político-econômico.

Para refletir sobre as relações escola-sociedade busquei algumas contribuições teóricas da Sociologia da Educação. Ainda que tomadas em seus aspectos mais gerais, estas são contribuições indispensáveis para a reflexão sobre a importância, os limites e contribuições sociais de uma prática construtivista de alfabetização realizada na escola pública.

O objetivo dessa reflexão é, por um lado, compreender à luz das teorias das reproduções (social, cultural, ideológica), a questão do fracasso/sucesso escolar, já que a ênfase da proposta construtivista de alfabetização da SMED, assumida pela escola pesquisada, é efetivar a aprendizagem da leitura/escrita na escola pública, lutando contra a perpetuação do analfabetismo. Por outro lado trata-se de desvelar o papel social que professoras sensibilizadas com a proposta construtivista atribuem à escola e à leitura/escrita, bem como o significado que consideram ter essa mudança escolar de prática didática e pedagógica embasada

no campo conceitual construtivista frente a transformações da sociedade.

Qual a importância do sucesso escolar para a classe popular?

O que vem a ser esse sucesso escolar? Forma e conteúdo de aprendizagem?

O que muda? Os indivíduos podem ocupar outros lugares na estrutura social (têm melhores empregos, melhores remunerações), mas isto contribui de alguma forma para a mudança da estrutura social ?

O que pensa e como age diante desta questão a professora que busca assumir a proposta construtivista? Como se caracteriza sua prática alfabetizadora e qual sua postura frente ao contexto socio-político-econômico e suas possíveis (ou não), e desejadas (ou não) transformações?

Podemos nos apoiar na síntese e análise crítica que faz Saviani (1983) sobre as teorias explicativas acerca da relação entre a escola e a estrutura social a qual pertence. Esta síntese é um importante embasamento para se pensar sobre as práticas pedagógicas.

Segundo o Autor, as Teorias Não-Críticas da educação não questionam a estrutura da sociedade, que é considerada bem organizada, não sendo necessário sofrer transformações.

A escola tem a função de preparar os indivíduos para os papéis sociais e é, por si só, promotora de igualdade social, ou seja, ela tem a possibilidade, o poder de socializar os indivíduos. É defendida a idéia de igualdade de oportunidade mas não são questionadas as desigualdades de condições.

A prática pedagógica é sustentada por uma visão liberal, justificadora do sistema capitalista que defende a liberdade e o incentivo a interesses individuais, não havendo o desvelamento da realidade social de opressão.

A falta de senso crítico à estrutura social está presente tanto na Pedagogia Tradicional quanto na Pedagogia Renovada (teorias não-críticas) voltadas, simplesmente, a questões relativas ao próprio âmbito escolar.

A primeira - tradicional - é "viva e atuante" em nossas escolas. Nela, o mais importante é a transmissão de conteúdos, valiosos em si. O professor, ênfase nessa concepção, é o responsável pela transmissão de conhecimentos, desvinculados da realidade e aprendidos

pelos alunos basicamente por imitação, memorização e repetição. A relação do professor com seus alunos é, em geral, autoritária. Os problemas sociais pertencem à sociedade da qual a escola não é considerada parte.

A segunda - renovada - questiona as características da pedagogia tradicional e as transforma. No entanto, o questionamento e a mudança não atravessam as paredes da escola, ou seja, o trabalho pedagógico continua a ser visto em si, sem a análise crítica da estrutura social e da função social da escola.

A Pedagogia Renovada, marcada pela Concepção Humanista Moderna, passa a valorizar o desenvolvimento pleno do indivíduo, partindo dos interesses e experiências dos alunos. É considerado o processo de construção e reconstrução do conhecimento e as estruturas do ambiente para que se dê a aprendizagem. O professor deve organizar um ambiente favorável às trocas, às pesquisas e lançar problemas desafiadores aos alunos.

A Escola Nova, prática pedagógica questionadora da pedagogia tradicional quanto ao trabalho realizado dentro da escola, é um bom exemplo da pedagogia (humanista) renovada. Dando, porém, muita ênfase à importância dos métodos e dos processos acabou por esvaziar-se de

conteúdos.

Ambas (tradicional e renovada) são, portanto, teorias não críticas. São ingênuas quanto às possibilidades da escola. Pretendem, por exemplo, que esta resolva autonomamente os problemas do fracasso escolar. As características do contexto social mais amplo do qual a escola faz parte não são avaliadas.

A ideologia liberal dominante nos países capitalistas atribui à escola a função de equalizadora e homogeneizadora social, possibilitando ilusória igualdade de oportunidades aos alunos que serão - individualmente - capazes ou não de aproveitar o que esta instituição tem a lhes oferecer. Confrontando-se com esta visão, surge na Europa e nos EUA, na década de 70, a Nova Sociologia da Educação.

Críticos do sistema capitalista, do papel da escola neste sistema e das explicações encontradas para o fracasso escolar das classes populares, os teóricos da reprodução rompem com a tradição sociológica e vão desvelar pontos até então obscuros da relação escola-sociedade.

A escola passa a ser considerada não mais como instituição que contribui para a equalização social, mas como uma instituição que reforça ou até mesmo cria

desigualdades.

Nesta perspectiva, destaca-se a contribuição de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1982), para os quais a reprodução das desigualdades sociais, que tem em sua base e como garantia as relações de força, se efetiva, via poder simbólico, visando a manutenção daquelas relações.

A relação de forças é uma diferenciação social inicial que sustentará e permitirá a imposição da legitimação do arbitrário cultural, ou seja, a cultura dominante é eleita como "a" cultura socialmente validada.

Tal relação se mantém, sobretudo, através de veiculação dissimulada, realizada pela educação, primeiramente pela família e depois pela escola; esta elege e impõe o arbitrário cultural dominante de forma sutil e também arbitrária, pois não torna explícita a imposição, acrescentando força simbólica às forças materiais: este é o processo denominado "violência simbólica".

A imposição que ocorre em todas as classes sociais terá como resultado a criação do habitus que não será o mesmo para as diferentes classes sociais e que é definido como o

*produto do trabalho de inculcação e de apropriação necessário para que os produtos da história coletiva - as estruturas objetivas - consigam reproduzir-se em forma de disposições nos indivíduos duravelmente submetidos aos mesmos condicionantes, isto é, às mesmas condições materiais de existência* (Rossi, 1990, p.19),

ou como "a cultura (de uma época, classe ou qualquer grupo) tal como internalizada (sic) pelo indivíduo na forma de disposições duráveis que estão na base do comportamento". (Bidet in Harker, 1990, p.82).

O sistema de ensino justifica-se socialmente por cumprir o papel de reprodutor cultural; através do processo de "violência simbólica" legitima a cultura dominante ao mesmo tempo em que anula a cultura dos grupos dominados, com o objetivo básico de garantir a reprodução social.

A escola não exercerá sua força simbólica homogeneamente perante as classes sociais. Haverá diferenças apesar de aparentemente a escola lidar com as distintas classes sociais de forma igualitária, ou seja, de utilizar como válidas e próprias as disposições que constituem o habitus da classe dominante. Assim, enquanto os códigos da criança da classe dominante serão os mesmos que circularão na escola, a criança de classe popular será obrigada a modelar-se àquele código diferente do seu. Isto porque a escola desprezará e rejeitará o conhecimento e as

disposições adquiridas na família por estas crianças. As crianças da classe popular, além de terem negados seus conhecimentos e disposições, sofrem a imposição do habitus escolar ao mesmo tempo em que dele não se apropriam efetivamente. Para Bourdieu e Passeron o resultado desse processo de escolarização não é a inculcação da cultura dominante, já que esta não será assimilada, mas sim sua subtração. Este processo facilita a atribuição do fracasso escolar à própria criança, considerada incapaz de se apropriar daquela cultura.

Sendo assim, por tratar indistintamente crianças de diferentes classes sociais, assumindo e legitimando o habitus da classe dominante, a escola reforçará as desigualdades sociais ao invés de dissolver estas diferenças, como queria (quer) fazer crer a ideologia liberal.

Se Bourdieu e Passeron analisaram como são reproduzidas no processo de reprodução social as relações de força entre grupos ou classes sociais através do processo de "violência simbólica" ocorrido no campo cultural, Samuel Bowles e Herbert Gintis trataram a questão considerando as desigualdades na esfera econômica; esses sociólogos detiveram-se na análise do processo de trabalho, suas desigualdades hierárquicas e de como as diferentes

instâncias sociais (em especial a família e a escola) espelham elas mesmas tais desigualdades, contribuindo, assim, para a continuidade das características do processo (desigual) de produção.

Os autores situaram seus estudos na economia capitalista (e mais especificamente a norte-americana), partindo daí para a compreensão da função da escola nesta estrutura. Para eles *la desigualdad económica es un aspecto estructural de la economía capitalista y no se deriva de las diferencias de las habilidades y competencias individuales.* (Bowles e Gintis, 1981, p. 78)

A lógica capitalista se caracteriza pela dominação/subordinação econômica onde a classe operária, não detendo a propriedade dos meios de produção, é necessariamente lançada no mercado de trabalho; para que ela se sustente, fazem-se necessários, segundo os Autores, alguns mecanismos de controle e de organização do processo de produção tais como a estratificação no local de trabalho - divisão hierárquica e autoridade burocrática, e a alienação - processo de trabalho "sem sentido" e sua desumanização. As desigualdades nas relações sociais de trabalho são características desejáveis para a manutenção da economia capitalista.

A fim de que tal sistema não seja ameaçado, quer dizer, para que lhe possa ser garantida continuidade e estabilidade é indispensável a produção da consciência fragmentada, este papel é atribuído às instâncias educativas - família, escola - e ao processo de trabalho.

A economia determina, então, numa mão única, a educação. As relações sociais da escola servem, pois, às relações sociais do trabalho. Este é o "Princípio da Correspondência" defendido pelos Autores. Tal seja o sistema econômico, tal será o sistema educacional. A desigualdade e a hierarquia do sistema educacional são conseqüências da estrutura econômica e de suas necessidades e facilitam a passagem dos indivíduos da escola para o local de trabalho. Já que os trabalhadores precisam responder a algumas características individuais, a escola corresponderá a isto desenvolvendo atitudes favoráveis ao sistema capitalista, diferenciando-as segundo as classes sociais. As diferentes classes sociais não vivenciam, não experimentam as mesmas relações sociais, tanto por frequentarem escolas diferentes, quanto por nela permanecerem por quantidade de tempo desigual; isto implicará a formação de personalidades diferentes, que ocuparão posições de dominação ou de subordinação na divisão hierárquica no local de trabalho, nos quais se exigem normas e traços distintos de acordo com esta

hierarquia.

Nos indivíduos da classe operária a educação desenvolverá características próprias aos níveis mais baixos da hierarquia no local de trabalho; enquanto isso, àqueles da classe proprietária se incentivará o desenvolvimento de características adequadas aos níveis mais altos. Assim, os valores trabalhados e exigidos para os filhos de trabalhadores serão a obediência, a limpeza, a honradez, enquanto que para os filhos de proprietários serão a curiosidade, o auto-controle, a consideração e a felicidade. Na escola, como também no trabalho, a hierarquia está fundada em linhas de autoridades verticais e funciona o princípio da recompensa por mérito individual, bem como a punição. Quanto mais alto o nível na hierarquia, menor será o controle exigido.

A instrução escolar, de acordo com o "Princípio da Correspondência" cumpre, então, a função de:

- produzir "exército de reserva" para o trabalho assalariado;

- legitimar a perspectiva do sistema capitalista que dá prioridade à técnica e ao mérito individual;

- fragmentar o trabalho em níveis estratificados;

- acostumar os jovens às relações sociais de dominação e de subordinação do sistema econômico, ampliando-o e reproduzindo-o.

Como consequência, os Autores defendem a idéia de que qualquer mudança ou reforma no sistema educativo será resposta a mudanças estruturais, econômicas. A política educacional não levará a transformações na estrutura social.

Já antes de Bowles e Gintis, Louis Althusser também enfatizara o papel da estrutura econômica, quando analisou a relação entre educação e sociedade. Para ele, uma formação social necessita, para se manter, reproduzir suas condições de produção, configuradas no seguinte:

a) as forças produtivas: meios de produção e força de trabalho;

b) as relações sociais de produção: reprodução da consciência e das condições ideológicas.

Quanto à força de trabalho, a reprodução das relações de produção se efetivará, em parte, pelo salário, mas isto não é suficiente para que seja assegurada esta relação: a

força de trabalho precisa ser heterogeneamente qualificada e reproduzida. Esta é uma tarefa do sistema de ensino.

É, então, a superestrutura (jurídico-política e ideológica) que assegurará, em grande parte, a reprodução das relações sociais de produção, garantindo a continuidade do sistema capitalista. O poder e o papel de reprodução atribuído à superestrutura é determinado, porém, em última instância, pela sua base econômica (infra-estrutura).

No nível jurídico-político a superestrutura é formada pela Justiça e pelo Estado; no nível ideológico constitui-se, conforme classificação e denominação do Autor, pelos Aparelhos Ideológicos do Estado, dos quais a escola é apontada como o principal deles.

Os aparelhos ideológicos não se utilizam, prioritariamente, do poder repressivo, tal como fazem o exército, a polícia, os tribunais. Enquanto os Aparelhos Repressivos do Estado garantem as condições políticas dos AIE, estes apresentam aqueles como legítimos.

Nos AIE (escolas, famílias, justiça, igrejas, partidos políticos etc.) é através de um poder simbólico, ideológico que se dará o mecanismo reprodutivo das relações de produção. Com a função de ensinar os saberes práticos, as

regras de bons costumes, as normas disciplinares, a moral cívica e o respeito pela divisão social-técnica do trabalho, a escola inculca os conteúdos e a ideologia dominante, reproduzindo, assim, as relações de produção capitalista. O Autor acrescenta a idéia de que, sendo a escola o AIE número um, e tendo a função de transmitir as idéias dominantes através de seus conteúdos e rituais, *essas idéias dominantes têm uma versão para as classes dominantes e outra para as dominadas. A transmissão apropriada de acordo com essas classes é conseguida por uma distribuição diferenciada de acordo com os níveis escolares* (Silva, 1990, p. 159). As classes dominadas que freqüentam somente os níveis mais elementares do sistema de ensino, são inculcados valores de subordinação. A escola injeta consciências diferentes para as diferentes classes sociais.

As teses economicistas de Bowles e Gintis e a supremacia da superestrutura de Althusser têm sido objeto de crítica de outros sociólogos contemporâneos. Igualmente criticadas têm sido as idéias de Bourdieu e Passeron, talvez porque mais imediatamente relacionadas à questão da cultura escolar.

As análises de Bourdieu e Passeron sobre a reprodução cultural como continuadora e mantenedora da reprodução

social - "reprodução da estrutura de relações de força entre as classes" - não considera, ou pelo menos não explicita, que esta relação se dê entre as classes, ou seja, numa via de mão dupla. Ao não supor que as forças exercidas sutil ou concretamente terão talvez diferentes possibilidades de resposta, ignora também que sob outras formas e dimensões, outras forças poderão ir de encontro àquelas dominantes. Sua explicação da lógica da escola capitalista considera apenas as forças que a classe dominante exerce sobre às classes dominadas, como se estas apenas assimilassem pacífica e fielmente o que lhe é imposto.

Esta é uma das razões que fez emergir críticas consistentes à teoria; mesmo reconhecendo que esta é esclarecedora de mecanismos antes ideologicamente ocultados, a posição de Bourdieu e Passeron passou a ser apontada, tal como outras posições reprodutivistas, como mecanicista, reducionista e determinista, por não considerar a ação dos sujeitos sociais e por ignorar o conflito existente entre as classes, resultante das próprias contradições inerentes à relação social.

Assim, a análise da reprodução tem sido redimensionada, como, por exemplo, propõe Sulkinin:

*O habitus está constantemente sendo formado nas práticas diárias dos sujeitos individuais... e embora seja um sistema estruturado de significados não segue qualquer lógica mecanisticamente (sic) formal ou "algébrica". As pessoas não reproduzem simplesmente seus sistemas de significado, elas também os produzem e os utilizam. Devem-se ver as classes e seus membros não apenas como atores numa peça pré-montada, mas também como sujeitos criativos. (Sulkinin in Harker, 1990, p.83)*

Esta nova perspectiva aberta pelas críticas aos reprodutivistas apoia nossa visão pessoal que se rebela quanto ao determinismo da reprodução, via educação.

Embora aceitando que à escola cabe manter a sociedade e que existam experiências familiares e escolares diferenciadas para as diferentes classes sociais, cabe sublinhar o caráter extremado e polarizado da análise dos autores reprodutivistas. Além de, sob o prisma determinista estabelecerem uma separação nítida e radical entre as escolas destinadas ou à classe burguesa ou à classe proletária, eles esquecem a interveniência de outros fatores e "robotizam" a criança e o jovem estudante. Bowles e Gintis, por exemplo, não consideram a possibilidade de que escolas freqüentadas por filhos de proprietários possam caracterizar-se pela prática autoritária, valorizando a obediência e a honradez. Ou ainda que, em escolas freqüentadas por filhos das classes populares (como é o caso da escola aqui pesquisada) sejam privilegiadas

atitudes criativas, curiosidade, auto-controle; os reprodutivistas, em geral, desconsideram as implicações sociais e os possíveis reflexos de uma escola voltada para o desenvolvimento da inteligência e da consciência sobre a vida do adulto trabalhador que a ela teve acesso.

Este é um importante aspecto que orientou a presente pesquisa, que procura refletir sobre os efeitos sociais que possa ter uma prática pedagógica construtivista em escola pública freqüentada por alunos das classes populares. Esta escola desenvolve uma proposta política que a instaura como uma instância participativa, de ruptura da lógica de dominação e de exploração, ainda que considerando os limites desta prática (que ocorre no âmbito escolar) frente à estrutura mais ampla e complexa da sociedade.

Admitir que as escolas, através de diferentes diretrizes políticas e pedagógicas que não aquelas atribuídas ora à escola que trabalha com a classe dominada, ora à escola que trabalha com a classe dominante, podem contrariar esta polarização e que a escola pública pode fugir a esse padrão que lhe é inicialmente concedido, talvez nos permita superar a visão paralisante e tese fundamental unilateral do Princípio da Correspondência defendido por Bowles e Gintis.

Saviani, na síntese já mencionada, analisa, também, o que chama de **Teorias Crítico-Reprodutivistas** (teoria do sistema de ensino como violência simbólica, teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado (AIE) e teoria da escola dualista). Segundo o Autor, tais teorias mostram a

*(...) sociedade como sendo essencialmente marcada pela divisão em grupos ou classes antagônicas que se relacionam à base da força, a qual se manifesta fundamentalmente nas condições de produção da vida material.*  
(Saviani, 1983, p. 8)

Consideram a educação e a cultura instâncias ideológicas determinadas pela base material da sociedade. Assim, condicionada socialmente, a educação e a escola nada mais fazem do que reproduzir a sociedade com suas desigualdades e injustiças. Lutar contra isso seria, talvez, "inútil" ou "impossível".

Em oposição à prática pedagógica marcada pela visão liberal, a prática baseada na visão crítico-reprodutivista, apesar de questionar as relações sociais de opressão, vê a escola como totalmente limitada em suas ações. Longe de poder promover igualdade social, a escola é uma instituição que reforça as desigualdades.

Buscando superar as idéias da autonomia da escola ou da sua total dependência às condições sociais, Saviani questiona:

*(...) É possível encarar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada intencionalmente, pela ação humana? (op. cit., p. 35)*

*(...) É possível uma teoria da educação que capte criticamente a escola como um instrumento capaz de contribuir para a superação do problema da marginalidade? (op. cit., p. 35)*

Refletindo sobre a possibilidade de existência desta teoria o Autor é de opinião que a ela

*(...) se impõe a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas) colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado. (op. cit., pp.35 e 36).*

*(...) Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. (op. cit., p. 36).*

A pedagogia tal como é proposta por Saviani (1982 e 1986) - Pedagogia Histórico-Crítica ou Crítico-Social dos

Conteúdos - estabelece que a educação é condicionada, mas não determinada unidirecionalmente pela estrutura social. Educação e sociedade se relacionam dialeticamente. A tarefa primordial da escola numa pedagogia voltada aos interesses populares é a "difusão de conteúdos vivos e atualizados".

No entanto, esta concepção é analisada e criticada por outros autores. Moacir Gadotti, por exemplo, cita dois argumentos encontrados em posições "conteudistas":

Saviani, que diz:

*(...) A importância política dos educadores reside na sua função de socialização do conhecimento. É, pois, realizando-se na especificidade que lhe é própria, que a educação cumpre sua função política. (Saviani in Gadotti, 1988, p. 98).*

E Guiomar de Melo, defendendo que

*(...) através da melhoria da competência técnica do professor a escola será útil às camadas populares. (Gadotti, 1988, p. 100).*

Gadotti (1988) os critica, dizendo:

*(...) parece-me um equívoco buscar centrar a pedagogia seja no professor (pedagogia tradicional), seja no aluno (pedagogia nova), seja nos conteúdos. Centrando num polo, destrói-se a dialeticidade (unidade e*

*oposição) da própria educação, entre professor e aluno e entre forma e conteúdo. (p. 106).*

Moacir Gadotti posiciona-se na tendência chamada de "Pedagogia do Conflito" e considera que o papel do educador crítico e revolucionário é o de "inquietar, incomodar, perturbar" (p. 120). Argumentando não ser suficiente a formação de um educador competente, diz que

*(...) é preciso que a competência técnica esteja fundamentada num compromisso político, porque a competência depende de um ponto de vista de classe. (p. 124).*

Também analisando a situação da escola quanto à sua função social, Mariano Enguita (1989) mostra as possibilidades de avanço em relação aos enfoques funcionalistas (pelos quais cabe à escola, por exemplo, transmitir aos alunos os valores necessários para o funcionamento da sociedade) e em relação aos enfoques das Teorias da Reprodução (para as quais é função da escola reproduzir a divisão de trabalho, as relações sociais de produção ou legitimar as relações de dominação). Essa possibilidade se instala a partir da concepção de que os indivíduos são pessoas atuantes nas relações sociais e que podem aceitar, mas igualmente modificar ou resistir aos imperativos sociais. Essa posição é característica dos chamados teóricos da "Resistência".

Sintetizando alguns trabalhos que fazem a distinção entre grupos de iguais (alunos) pró ou anti-escola, Enguita (1989) faz a classificação em quatro diferentes atitudes quanto ao grau e ao modo de identificação que tenham com a escola: adesão, acomodação, dissociação e resistência. Esta última, sendo

*(...) uma prática coletiva que contradiz o funcionamento da escola (...) pode ter desde um ponto de vista social global, um papel indistintamente contraditório ou reprodutivo. (p. 7).*

Existem diferentes formas de resistência (mais ou menos explícitas, mais ou menos organizadas) e é necessário, para bem compreendê-las, situá-las num contexto histórico-social para analisar como acontecem quanto à vivência cultural de cada grupo. Certamente, a natureza contraditória estará, nas diversas instâncias, presente.

Um importante representante da Nova Sociologia da Educação, Michael Apple (1989), chama a atenção para o fato de que "a vida social e cultural é simplesmente demasiado complexa para ser totalmente envolvida por modelos deterministas." (p. 110). O Autor defende a idéia de que

*(...) entender as escolas e atuar nelas não é*

*suficiente, mas também saber isto e ignorá-las é simplesmente errado (...). O sistema educacional - exatamente por causa da sua localização no interior de uma trama mais ampla de relações sociais - pode constituir um importante terreno no qual ações significativas podem ser desenvolvidas. (p. 27).*

Algumas formas de resistência podem servir à dominação capitalista. Mas, distintamente, algumas estratégias serão "efetivadas para uma pedagogia voltada às necessidades das classes subordinadas." (André, 1988, p. 31).

Também Marli André (1988) considera a Teoria da Resistência como importante fundamentação teórica para uma articulação com a prática, capaz de superar o pessimismo gerado pelas Teorias da Reprodução. Neste sentido, vê "as escolas como importantes espaços sociais para estudos." (p. 30). Elas e seus agentes educacionais (entre eles, o professor) têm lugar na luta pela transformação social.

A perspectiva dos Autores agora citados nega, portanto, que as escolas sejam lugares somente de reprodução.

Ainda no campo das relações escola-sociedade, uma interessante crítica é feita por Tomaz Tadeu da Silva (1988) quanto à necessária integração entre as Análises do Processo de Trabalho Capitalista (que, desconsiderando o papel da educação, fazem parecer que todo o conhecimento

significativo às relações do mundo do capital só é gerado e "transmitido" no contexto da produção) e as Teorias Críticas da Educação (que não levam em conta como a ciência e o conhecimento - forças produtivas, desenvolvidas e manipuladas pelo capital - são produzidos e distribuídos).

Silva também critica o distanciamento dos educadores em relação às contribuições da economia, o que resulta numa visão idealista do processo de produção e utilização da ciência e da tecnologia. Essa visão leva a supor que o conhecimento está disponível cabendo à escola apenas selecionar o que fará parte do currículo.

O Autor nos fala da importância da construção de um quadro teórico que abranja a compreensão de todo o circuito "produção-apropriação-distribuição-consumo de conhecimento" frente aos objetivos de valorização do capital e que relacione e questione o papel das instituições educacionais e do Estado nesse processo.

Com o suporte das diferentes posições teóricas aqui abordadas quanto às inter-relações da escola com a sociedade, procurei desvelar o que os professores pensam e como agem diante dessa inter-relação. Tentei analisar como esses pensamentos e ações se vinculam, interferem ou contribuem para o processo de (re)construção da prática

didático-pedagógica das professoras que querem trabalhar numa perspectiva construtivista, e qual a função social que elas atribuem à escola e à leitura/escrita.

## 2 OS ENCAMINHAMENTOS DA PESQUISA

### 2.1 Os Pressupostos da Escola: Proposta Educacional do Município

Em função dos objetivos deste estudo, busquei acompanhar a caminhada daquelas professoras que se diziam dispostas a assumir o desafio da mudança. Um novo aspecto importante em relação ao contexto no qual se encontravam essas professoras deve ser salientado: a eleição para a Prefeitura Municipal de Porto Alegre, realizada em novembro de 1988, resultou na vitória de um candidato representante de uma coligação dos partidos de esquerda. Associada ao teor político, instalou-se a orientação da Secretaria Municipal de Educação para que se assumisse nas turmas de las. séries das escolas da rede, a linha construtivista de alfabetização. Assim, o momento político identificado com esta orientação teórica e pedagógica provocou em muitas professoras da rede municipal o interesse por uma prática transformada e transformadora. Sem esta intervenção política e institucional provavelmente não teria ocorrido, ao menos da mesma forma e com a mesma

intensidade, o crescente movimento de profissionais da educação dispostos a questionar o ensino e também a si, suas concepções e posturas.

A pesquisa ocorreu, portanto, dentro de um momento político e educacional preciso, o que lhe confere uma dimensão especial, tanto particular, quanto geral. Particular, pela diferença que poderá significar em relação a outros municípios. Em Porto Alegre, as professoras não estavam "remando contra a maré", eis que recebiam, em termos governamentais, o apoio e, mais do que isso, os subsídios necessários, através de cursos, palestras e assessorias, para desencadearem seus processos de mudança; geral, porque tanto a escola onde foi realizada a pesquisa, quanto as demais da rede municipal, podiam dispor do mesmo apoio, orientação e subsídios, caso estivessem interessadas e encorajadas a assumir a nova linha de trabalho.

A partir da nova administração municipal, deu-se, então, início ao processo de divulgação da "Proposta Construtivista de Alfabetização", inspirada no trabalho que há cerca de dez anos vinha sendo desenvolvido pelo GEEMPA (Grupo de Estudos sobre Educação - Metodologia de Pesquisa e Ação). Criado em 1970, o GEEMPA inicialmente dedicou-se ao estudo e à pesquisa na área da Matemática; posteriormente, em 1980, passou a ter como foco central a

problemática da alfabetização, principalmente junto às classes populares, clientela que habitualmente frequenta a escola pública.

Nos anos de pesquisa dirigidas ao ensino e à aprendizagem da língua escrita, este grupo desenvolveu uma proposta didática para as séries (divulgada e publicada pela própria Instituição<sup>1</sup> entre 1985 e 1988), baseada, entre outras concepções teóricas, na "Psicogênese da Língua Escrita", ou seja, no processo pelo qual passa aquele que está construindo este objeto de conhecimento.

A "Proposta", com seus fundamentos teóricos e com sugestões de atividades de aulas, fora elaborada como uma "proposta didática centrada no processo cognitivo dos alunos" (Grossi, 1988), que tem no construtivismo o traço norteador de suas atividades: parte, assim, do pressuposto básico de que o sujeito constrói o conhecimento em interação com o meio e com outros sujeitos. Muitas são as implicações didáticas que surgem de tal concepção. Sua adoção transforma radicalmente o ambiente escolar em relação ao ensino tradicional, desde a organização da sala

---

<sup>1</sup> Grossi, Esther Pillar. Didática do Nível Pré-Silábico, Didática do Nível Silábico e Didática do Nível Alfabético. Posteriormente publicada pela Editora Paz e Terra (1990).

de aula, da escolha dos materiais didáticos e a forma de participação e de envolvimento de crianças e adultos com o conhecimento.

Os pressupostos teóricos da Proposta e a prática neles embasada passaram a ser discutidos pelos profissionais da rede municipal (professoras, principalmente de 1ª série, supervisoras, orientadoras, diretoras de escolas etc.). Grande número desses profissionais não tinha formação acadêmica e/ou profissional na concepção construtivista (a qual a "Psicogênese da Língua Escrita" está filiada). Alguns a conheciam em linhas gerais e outros (poucos) vinham há algum tempo se dedicando a este estudo e/ou trabalho.

Sabedoras de que a SMED investiria nesta linha de trabalho, assegurando assessoria pedagógica, todas as professoras de primeira série da escola pesquisada disseram-se, pelo menos a princípio, interessadas em conhecer e adotar a Proposta. O início do funcionamento efetivo da escola coincidiu com a mudança da administração municipal em março de 1989. Inaugurada em novembro de 1988, a escola passou a funcionar no ano seguinte, quando as professoras começaram a se apresentar e a integrar o quadro de profissionais daquela unidade. A maior parte delas fora chamada do último concurso realizado; ingressavam,

portanto, não somente na escola como na rede municipal de ensino.

Em agosto de 1989, ou seja, cinco meses após o início do ano letivo, estabeleci meus primeiros contatos com a direção da escola e minhas primeiras visitas e observações às aulas das professoras de las séries; através delas tornou-se possível iniciar a coleta de dados, a partir de depoimentos, entrevistas formais e conversas informais com as pessoas presentes desde a constituição do grupo, quando fora lançado pela supervisora, o convite-desafio a adotarem na escola a "proposta construtivista de alfabetização".

Houve diferentes reações a tal convite por parte das professoras; na sua maioria elas nunca tinham sequer ouvido falar em Emília Ferreiro, ou tinham somente uma vaga idéia dos pressupostos do construtivismo e da psicogênese da língua escrita. Apesar disso, a idéia foi, aparentemente, aceita pelo grupo como um todo, embora em diferentes níveis de envolvimento. No decorrer da investigação que se estendeu até o final de 1990, algumas professoras, contudo, revelaram as pressões que sofreram por parte da diretora que, segundo elas, interessada em permanecer na função, precisava do argumento de que em sua escola todas as professoras haviam aderido à Proposta. Este

aspecto não foi, porém, considerado em todas as nuances, primeiro, porque no ano seguinte à inauguração da escola houve alteração no seu quadro administrativo, como resultado de eleições para diretores; segundo, porque as professoras cujo trabalho acompanhei mais de perto, tanto em 1989 quanto em 1990, não levantaram ou não deram ênfase a tal problema. Contudo, é necessário que ele seja registrado, em função dos efeitos que pode ter causado no clima geral da escola.

A partir de reuniões, conversas e estudos, alguns princípios definiram, já desde o início, uma linha comum de trabalho em todas as las. séries; a percepção desse "coletivo" deriva do fato de que nenhuma professora chegou a romper com a decisão do grupo de engajar-se na Proposta.

No sentido de desenvolver a proposta, algumas ações básicas foram efetuadas: não foram adotadas cartilhas, a organização dos alunos passou a ser feita através da formação de pequenos grupos e foram realizados, periodicamente, testes psicogenéticos da língua escrita (embasadas em Ferreiro e Teberosky, 1986, e em Grossi, publicações GEEMPA).

A análise dessas ações, relativas às principais orientações da nova proposta, assimiladas e manejadas

individualmente pelas professoras, de acordo com as estruturas cognitivas, conhecimentos anteriores e trajetória acadêmica e profissional de cada uma e a compreensão teórica por elas reveladas, será desenvolvida no Capítulo 3.

Com essas orientações de trabalho, conviveram, no decorrer de 1989 e ainda em 1990, concepções do conhecimento extremamente diversas, até mesmo contraditórias e, por conseguinte, práticas didático-pedagógicas também contraditórias. Concepções e práticas foram, contudo, se transformando ao longo do desenvolvimento deste estudo.

O acompanhamento dessa caminhada permitiu constatar que a mescla de idéias e posturas, as propostas didáticas muitas vezes confusas, a insegurança e a dúvida das professoras estiveram sempre presentes no trabalho escolar. Embora tais situações sejam comuns em qualquer processo de transformação escolar, prevalecia, neste caso particular, a necessidade de construir um caminho conjunto e coerente. Como se sabia que a coerência absoluta não é possível de ser atingida, não havia a pretensão de eliminar os conflitos, as dúvidas e as contradições, pois estas eram percebidas como situações importantes e indispensáveis no desenrolar de um processo de mudança. A escola buscava

desenvolver sua prática embasada em uma teoria de conhecimento - o construtivismo - e precisava, então, situar seus impasses, seus problemas nesta linha teórica.

## 2.2 A Imersão na Realidade: Problemas Norteadores e Procedimentos Metodológicos Utilizados

Dois são os problemas norteadores desta pesquisa:

1 Como professoras alfabetizadoras de uma escola pública da rede municipal de Porto Alegre buscam (re)construir seus conhecimentos teóricos e didático-pedagógicos, no sentido de superar o ensino tradicional e engajar-se na "Proposta Construtivista de Alfabetização" lançada pela Secretaria Municipal de Educação e assumida pela escola?

2 Qual a função social atribuída pelas professoras à escola à leitura/escrita trabalhada numa dimensão construtivista na escola pública?

Na primeira questão digo **buscam** reconstruir porque dada sua complexidade, tal mudança não surge de repente, não acontece imediatamente sem que o professor enfrente uma série de dificuldades das mais diversas ordens, desde

inseguranças e dúvidas relativas à teoria construtivista até às incertezas quanto à possibilidade e à forma de pô-la em prática. Tentar reestruturar a prática é viver um processo de ações refletidas, revistas, criticadas e reformuladas à luz de uma teoria. É um caminho de altos e baixos, de idas e vindas, de conquistas e retrocessos, marcado por uma busca, por uma perseguição constante a um trabalho o mais possível coerente com a teoria que o embasa, embora sabendo da presença inevitável (e nem por isso indesejável) de contradições que fazem parte deste processo, para o qual não existem modelos prontos e que exige todo um envolvimento individual e coletivo.

Por isso mesmo também falo em (re)construir: processo que implica partir de construções já elaboradas por outras pessoas (processo vivido socialmente) e que está interligado, é interdependente de (re)construções de cada pessoa (processo vivido individualmente), no qual estão presentes ou dele fazem parte as construções que cada indivíduo elaborou até então, bem como as faltas e lacunas desta construção. É a trajetória de cada professora (história de vida, acadêmica e profissional) aliada ao que existe socializado como produção de pesquisa e de proposta de ação, no caso a proposta da SMED. É um processo de apropriação e transformação, vivenciado em um grupo, onde, para isso, são fundamentais as trocas intersubjetivas, as

interações. A construção, num processo, ocorre, portanto, individualmente, mas não isoladamente. Assim, se por exemplo, um professor nunca trabalhou com cartilhas ou de acordo com métodos tradicionais de ensino, mas teve uma experiência de vida e como aluno em que a educação era tratada sob princípios tradicionais, empiristas ou apriorísticos, tal experiência terá de ser reanalisada criticamente se o professor quer fazer modificações na sua prática.

Nesse sentido, uma proposta **didático-pedagógica** da escola refere-se, em primeiro lugar, a um trabalho que deve ocorrer na trajetória do professor não como algo imposto (pois, nesse caso, não teria praticamente nenhuma chance de êxito) e, sim, como um convite, um desafio a seguir, partindo de um conjunto teórico e prático relativamente organizado.

A proposta é **didática** por dizer respeito ao trabalho a ser desenvolvido na sala de aula, às atividades, aos materiais utilizados, ao sistema de avaliação, visando transformar o objeto de conhecimento - língua escrita - em conteúdo a ser ensinado, a ser aprendido. Ao mesmo tempo a proposta é **pedagógica** porque, mais ampla do que o espaço da sala de aula, demanda uma mudança na educação escolar como um todo (direção, supervisão, orientação) e requer a

criação ou o apoio de condições institucionais (no âmbito da escola e do sistema de ensino) que favoreçam sua eficaz implantação.

Penso que não há redundância em falar de (re)construir o processo de mudança em função de uma proposta construtivista, pois são dois processos distintos embora relacionados e concomitantes: o primeiro tem o foco no professor que aprende; o segundo, no aluno que aprende. Isto significa que, apesar de ser o primeiro foco o de meu interesse específico, não poderei ignorar o outro foco - o aluno - enquanto é o espelho no qual se reflete a prática do professor.

Todo este processo que implica (re)construções práticas e teóricas ocorre dentro de um contexto, situa-se histórica, política e socialmente. No caso em estudo, concretiza-se em uma escola pública que tem como clientela as classes populares. Por isso, é fundamental analisar o sentido sócio-político da proposta, o papel, as implicações, as contribuições e os limites sociais de uma prática escolar construtivista vivenciada pelas classes populares. Através do pensar e do agir didático e pedagógico é que se revela o sentido sócio-político atribuído pelas professoras à proposta.

Este processo passa, portanto, por transformações a nível teórico, prático e sócio-político:

- **Teórico**, através de reestruturação das teorias explicativas acerca do conhecimento, até então, predominantemente empirista ou apriorística. Ao mesmo tempo, assimilação dos princípios do construtivismo <sup>1</sup>interacionista<sup>2</sup>, base para compreender como o aluno aprende.

- **Prático**, pelas necessárias mudanças no fazer didático e pedagógico, nas atividades propostas e na postura diante do conhecimento, do aluno e de si mesmo (sujeitos cognoscentes). Isto significa redimensionar o "como se ensina" em função de "como se aprende".

- **Sócio-político**: ação didática e pedagógica atravessada pela concepção teórica do construtivismo "interacionista", aliada a um sentido sócio-político transformador. O "porquê" e o "para que" de uma alfabetização construtivista na escola pública. Efetivação do sentido sócio-político transformador revelados na prática, no dia-a-dia de sala de aula, nas atividades da leitura/escrita (objeto de conhecimento em questão) e na sua função social.

Orientando a investigação, busquei respostas para as

seguintes questões derivadas dos problemas centrais:

- Como se caracteriza este desafio de assumir, pela primeira vez, uma primeira série na linha construtivista (quais as dificuldades, dúvidas, medos e descobertas vivenciados na escola como um todo e por quatro professoras em particular)?

- Quem são estas professoras (histórias de vida, formação acadêmica e profissional)?

- Quais os aspectos que (não) influenciaram ou (não) apoiaram a mudança?

- Como as professoras percebem a relação teoria e prática nesta proposta? Em que medida essa relação se revela em seu trabalho cotidiano?

- Qual a sua postura em relação aos alunos e como se relaciona com seus colegas da escola?

- Que relações estabelece entre educação-escola-sociedade, especialmente em função de uma proposta construtivista que deseja realizar em uma escola pública?

- Qual o sentido sócio-político atribuído pelas

professoras à "Proposta Construtivista de Alfabetização" e como isto se revela na prática alfabetizadora dessas professoras?

### Procedimentos Metodológicos Utilizados

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, se caracterizou, em parte, como um estudo de caso, uma vez que se desenvolveu em uma escola pública da rede municipal de Porto Alegre e procurou considerar o contexto que envolve o trabalho das professoras investigadas.

O estudo de um caso caracteriza-se por ele ser tratado em sua particularidade, em sua especificidade, ainda que existam outros semelhantes. E isto permite que ele possa interessar a outras pessoas envolvidas com a mesma problemática e que poderão identificar (ou não) algo que dele possa ser relacionado com sua própria realidade. A particularidade de um trabalho revela muitos e diferentes, às vezes conflitantes pontos de vista sobre a problemática tratada.

O critério de escolha da escola onde foi realizada a pesquisa foi o fato de todo o grupo de profissionais que nela atuam (professores e pessoal administrativo e

pedagógico) estar engajado na busca de realização da Proposta Construtivista de Alfabetização, lançada pela SMED (característica particular desta escola). Este aspecto favoreceu um ambiente rico em desacomodações e demandou reestruturações das mais diversas ordens.

Fiz o acompanhamento sistemático do trabalho de quatro professoras de 1ª. séries (uma durante o segundo semestre de 1989 e três no decorrer do ano letivo de 1990). Estas professoras demonstraram a intenção de (re)organizar suas atividades docentes com base na Psicogênese da Língua Escrita. Uma vez consultadas, mostraram-se sensíveis à minha proposta de investigação, dispondo-se a dela participarem. Meu convite a elas, deveu-se ao fato de estarem, pela primeira vez, trabalhando com 1ª. série numa proposta construtivista, o que permitiu acompanhá-las desde o momento inicial de suas (re)construções teóricas e práticas.

Para coletar os dados necessários, realizei acompanhamento sistemático com observação direta das aulas das professoras envolvidas e com elas mantive conversas informais para ouvir e, em certa medida, discutir sobre seus processos, suas práticas, seus conhecimentos e posturas diante das aprendizagens dos alunos. Observações assistemáticas de aulas das demais professoras de 1ª.

séries foram realizadas a fim de obter uma visão mais ampla do processo da escola e sua conseqüente influência nos processos daquelas professoras em acompanhamento sistemático.

Também participei de reuniões administrativas e pedagógicas semanais das IAs séries, e de alguns Conselhos de Classe ocorridos de agosto de 1989 a novembro de 1990. Tanto na sala de aula quanto nas reuniões, minha postura se caracterizou predominantemente como observadora ou questionadora e menos como participante ativa, pois o objetivo era desvelar problemas e questões que se apresentariam em seus processos, bem com as soluções encontradas e avanços realizados. Embora sendo esta a intenção inicial, algumas vezes assumi o papel quase que de supervisora escolar diante das perguntas, demandas e conflitos das professoras.

A presença às reuniões me possibilitou melhor compreender as posições e o papel que representa cada pessoa envolvida no grupo (particularmente as quatro professoras) e obter uma visão de conjunto - organização e espaço de tempo qualitativa e quantitativamente proporcionado a nível institucional às professoras para o desenvolvimento da proposta de trabalho. Possibilitou, ainda, analisar a forma de participação destas nas reuniões

relacionando-a com o desenrolar de seus processos como um todo.

As professoras foram ouvidas, também, quanto às suas trajetórias de vida, acadêmica e profissional e quanto à visão social da escola e da leitura/escrita. Estas questões possibilitaram analisar alguns aspectos relativos à forma como foi pensado e realizado, pelas quatro professoras, o trabalho ao qual se propuseram.

Neste sentido, trabalhei com alguns elementos da História de Vida (roteiro de entrevista no ANEXO 1), definida como (...) "o relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstruir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu...". (Queiroz, 1987, p.275). Coube-me, na qualidade de pesquisadora, (...) "captar algo que ultrapassa o caráter individual do que é transmitido e que se insere nas coletividades a que o narrador pertence." (Queiroz, 1987, p.275). Busquei descobrir aquilo que, sendo significativo a cada uma das professoras, pudesse ser representativo de um grupo, considerando o que elas têm em comum e o que têm de diferente.

Para ampliar o conhecimento da realidade escolar, realizei entrevistas semi-estruturadas (gravadas e

transcritas) não só com as quatro professoras, como também com outras professoras de 1as. séries, com a supervisora e com a vice-diretora, pessoas estas que se destacaram no grupo, ocupando um espaço institucional e/ou de referência de conhecimento e de prática docente diante das demais. Estas entrevistas envolveram temas tais como: teoria construtivista, psicogênese da língua escrita, didática e metodologia de ensino, aprendizagem, relações entre os indivíduos e entre as classes sociais, função social da escola e da leitura/escrita, avaliação.

Nestas entrevistas também foram abordadas a história da escola (inaugurada no início de 1989) e a origem da proposta construtivista para alfabetização: por quem, por que e como foi apresentada, e por quem, por que e como (não) foi aceita.

Através dessa modalidade de entrevistas que partiram de temas por mim lançados, os entrevistados puderam explorá-los da forma que consideraram melhor ou mais importante, dando, portanto, uma "informação mais profunda ou menos censurada" (Thiollent, 1987, p.85) do que dariam a uma entrevista previamente estruturada.

Alguns dados quantitativos dos resultados finais de 1as. séries (aprovação, reprovação, evasão) também foram

considerados para análise do trabalho desenvolvido na escola.

### 3 (RE)CONSTRUÇÕES NO PROCESSO DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

#### *Celebração das Contradições*

*Como trágica ladaíinha a memória boba se repete. A memória viva, porém, nasce a cada dia, porque ela vem do que foi e é contra o que foi.*

*"Aufheben" era o verbo que Hegel preferia, entre todos os verbos do idioma alemão. "Aufheben" significa, ao mesmo tempo, conservar e anular; e assim presta homenagem à história humana, que morrendo nasce e rompendo cria.*

Eduardo Galeano, O Livro dos Abraços

A construção do conhecimento e do fazer didático, pedagógico e político, implica (re)construção. Parte-se do que já existe, individual e coletivamente, do que já se sabe, para poder pensá-lo e questioná-lo, recriando em processo, algo qualitativamente mais complexo e mais elaborado. Para tal, o incômodo da falta, da lacuna, do incompleto funciona como motor da busca e lança o sujeito numa ação construtiva. Dor e alegria, morte e vida convivem nesta caminhada.

### 3.1 As Professoras e a Proposta Construtivista de Alfabetização da Secretaria Municipal de Educação (SMED): Trajetórias, Reações e Relações

O trabalho de campo teve início em agosto de 1989. A investigação realizou-se somente no turno da manhã, em razão de limitações de tempo e por ocorrerem nesse turno as reuniões pedagógicas e/ou administrativas semanais, às quais eu pretendia estar presente a fim de obter uma visão geral do processo do grupo e mais especificamente da trajetória das professoras que acompanharia.

Após os primeiros contatos com a diretora da escola, realizei observações de aulas das dez professoras responsáveis pelas 1ª séries do turno da manhã, com elas conversando informalmente.

Este convívio permitiu-me identificar alguns aspectos relativos à posição ocupada e ao papel desempenhado pela professora A junto ao grupo; por isso optei, naquele momento, por acompanhar de forma sistemática o seu trabalho, tendo ela prontamente aceito meu convite para participar da pesquisa. Essa professora destacava-se por sua relativa compreensão teórica sobre a psicogênese da língua escrita: digo "relativa" tanto situando-a no grupo, quanto considerando seu próprio conhecimento, pois há

dois anos ela vinha fazendo leituras sobre o assunto. Além disso, seus dez anos de experiência "bem sucedida" como professora alfabetizadora (altos índices de aprovação em salas de aula com até 40 alunos em escola particular, ainda que tendo sempre seguido métodos tradicionais de ensino) e as atividades que desde o início do ano letivo de 1989 passara a (re)criar e a desenvolver com seus alunos foram outros aspectos fundamentais de sua trajetória, que a colocaram em uma posição de referência de saber; pessoa a quem as colegas recorriam para solicitar ajuda e apoio teórico e didático.

No segundo semestre de 1989, quando iniciei a pesquisa, a professora A havia passado a ocupar a função de coordenadora das 1ª séries, substituindo a professora G que, embora tenha se apresentado como experiente e conhecedora da linha construtivista de alfabetização, não respondeu às expectativas e demandas do grupo.

Pelo menos a princípio, as dez professoras diziam-se dispostas a enfrentar o desafio de buscar assumir as orientações da proposta construtivista de alfabetização da SMED. Levando em conta suas declarações e o fato de que todas se lançavam, pela primeira vez, na busca de reestruturação da alfabetização, supus que o acompanhamento mais próximo e detalhado do trabalho da professora A,

poderia revelar-me dados e elementos importantes para a análise do processo de superação do ensino tradicional e de assimilação dos princípios teóricos construtivistas.

O trabalho realizado neste período (segundo semestre de 1989) propiciou o estabelecimento de relações pessoais entre pesquisadora e profissionais da escola. Introduzindo-me naquele espaço, naquele grupo, e levando-lhes a proposta de pesquisa, pudemos nos conhecer reciprocamente. Minha presença na escola, nas reuniões administrativas e pedagógicas e nas aulas da professora A permitiram-me construir uma visão global do grupo, mostrando algumas contradições, conflitos teóricos, impasses relativos à prática, divergências político-ideológicas, ritmo e direção dada (ou melhor dizendo, construída) para o trabalho.

Em 1990, porém, ocorreram algumas modificações metodológicas na pesquisa, conseqüentes tanto de fatores relativos à história da escola, quanto da análise e avaliação do próprio processo da pesquisa.

Ao invés de apenas uma, passei a acompanhar o trabalho de três professoras, o que me permitiu obter mais dados e elementos sobre a realidade da escola.

As entrevistas realizadas com a professora A em 1989 haviam se limitado a abordar aspectos relativos ao trabalho que ela vinha desenvolvendo, suas dificuldades, descobertas e dúvidas. Em 1990 os temas das entrevistas realizadas com as professoras B, C e D foram ampliados, abrangendo questões referidas também à formação escolar/acadêmica, experiência profissional e visão social da escola. Junto à professora A, tais dados foram obtidos, indiretamente, a partir de conversas informais. Para efeito de análise não foram, por isso, considerados e tratados como os dados relativos às professoras B, C e D.

Viver o cotidiano da escola permitiu-me verificar que nesta se conformaram, basicamente, dois grupos distintos de profissionais que divergiam quanto à definição teórica, à postura pedagógica e ao posicionamento político educacional. O grupo mais conservador e tradicional, preocupava-se fundamentalmente com necessidades tais como, por exemplo, o estabelecimento de normas e regras de comportamento a exigir dos alunos; enquanto isso, o segundo se unia em torno de questões relativas à aprendizagem, à necessidade do aprofundamento na fundamentação teórica construtivista e aos conseqüentes desafios para a prática. As diferenças e/ou divergências entre esses grupos resultaram, no final de 1989, na composição de duas chapas candidatas à direção/vice-direção da escola.

Do processo eleitoral resultou a eleição da professora A para a vice-direção da escola. Isto impôs estabelecer novo critério de escolha das professoras a observar em 1990, já que não seria possível dar continuidade ao acompanhamento do trabalho daquela professora.

Em função do foco da investigação optei por acompanhar não aquelas que já haviam passado pela experiência de ser professora de 1ª série na escola pesquisada em 1989, uma vez que não as observara sistematicamente. Decidi, então, observar e analisar o trabalho das três professoras (B, C e E) que em 1990 assumiriam, pela primeira vez, uma turma de 1ª série e que buscavam se engajar na proposta construtivista. Esta situação favoreceria alcançar meu objetivo maior: acompanhar desde o momento inicial o processo de reestruturação de conhecimentos e práticas docentes envolvendo seus conflitos, avanços e dúvidas.

As três professoras tiveram diferentes reações à minha proposta de investigação.

Meus vínculos de amizade com a professora B se firmaram já em 1988 quando fomos colegas em curso de especialização. Quando iniciei a pesquisa em 1989, ela assumia turma de 2ª série nesta escola onde por seu intermédio fui apresentada.

Em 1990, assumiria pela primeira vez uma turma de 1ª série. O fato de sermos amigas, provavelmente, tanto facilitou nossas trocas quanto inibiu algumas colocações de ambas as partes. É importante registrar este fator de ordem subjetiva, inevitável quando envolve relações de amizade devido as influências e interferências que possa ter exercido durante a própria pesquisa.

Nova na escola, a professora C não somente aceitou minha proposta de pesquisa como reivindicou que seu trabalho fosse um daqueles a ser acompanhado. Embora eu tenha esclarecido que não se trataria de supervisão escolar, a demanda pela minha presença em sua sala revelava insegurança, medo e necessidade de apoio.

Após a realização de duas entrevistas e de observação de única e conturbada aula, a professora E decidiu não participar da pesquisa. Argumentou sentir-se insegura e precisar de alguém que lhe ensinasse, que lhe mostrasse atividades a realizar com os alunos e que os avaliasse segundo a psicogênese da língua escrita. Ela se dispôs a dar entrevistas mas não a ser observada; como isso não correspondia a meus objetivos, lancei o convite à professora D, ao qual logo respondeu positivamente. Esta escolha deveu-se ao fato de que ela ingressara na escola como professora de 1ª série em setembro de 1989 e seu

engajamento na proposta era recente em relação àquelas que haviam iniciado a experiência desde março. A qualidade dos trabalhos ou a coerência com os princípios da proposta não foram critério de escolha das professoras para envolvimento na pesquisa.

As observações de aulas e as entrevistas realizadas revelaram alguns dados importantes sobre a trajetória particular de cada uma delas, no que diz respeito à formação escolar/acadêmica e à experiência profissional.

Os dados podem, de uma forma geral, ser assim agrupados:

## FORMAÇÃO ESCOLAR/ACADÊMICA:

PROFESSORA B
Cursou 1º e 2º Graus - Magistério - em escola da rede particular de ensino em sua cidade de origem, no interior do Estado - término em 1982
Curso de Pedagogia - Habilitação em Séries Iniciais (IFES - 1986)
Curso da OMEP (Jardineira/Recreação)
Especialização "Alfabetização em Classes Populares" (GEEMPA - 1988)
Especialização em Supervisão Escolar (Faculdade Particular - 1990)
PROFESSORA C
Cursou até a 3ª série do 1º Grau em Escola Pública (foi reprovada na 3ª série)
Desde a 4ª série até a Habilitação Magistério 2º Grau, cursou em Escolas Particulares.
Curso de Letras (IES - 1990)
PROFESSORA D
Cursou 1ª e 2ª séries do 1º Grau em Escola Pública Estadual (foi reprovada na 4ª série)
Da 4ª série ao 2º Grau - Magistério - (Escola Pública da Capital)
Curso de Pedagogia - Habilitação em Supervisão Escolar e Magistério para Matérias Pedagógicas (IES - 1984)
Especialização em Recursos Humanos para Administração e Supervisão em Escola (IES - 1987)

## EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

PROFESSORA B
1 ano em creche com bolsa de trabalho (curso DMEF)
2 anos e meio no MAPA (Prefeitura Municipal de Porto Alegre - projetos educacionais e de alfabetização)
1 ano como professora de 2ª série do 1º Grau na escola pesquisada (1989)
6 meses como assessora pedagógica da equipe de Ativação Curricular da 2ª Série - SMED (1990)
PROFESSORA C
9 anos como professora de 2ª série do 1º Grau em Escola Particular (mesma escola onde concluiu o Magistério)
3 anos como professora de 4ª e 2ª séries em Escolas Públicas da rede municipal de Porto Alegre
PROFESSORA D
3 anos como professora alfabetizadora em Escola Particular e 1 ano em Escola Pública Estadual
5 anos como supervisora escolar em Escola Pública Estadual
1 ano como professora substituta em Escola Pública Estadual
2 anos como técnica em educação no Juizado de Menores

Suas distintas histórias pessoais, formações escolares, acadêmicas e profissionais contribuíram para que chegassem à proposta escolar em diferentes momentos e com posturas, idéias, conhecimentos e experiências diversas (e ao mesmo tempo, em certo sentido, comuns) quanto à educação, à escola, à alfabetização. Diferenças e pontos de encontro se interrelacionaram e se confrontaram na caminhada coletiva da escola em direção à transformação pedagógica.

É importante lembrar que a pesquisa envolve observações e análises realizadas em um período limitado de tempo (agosto de 1989 a novembro de 1990) enquanto que o processo da escola e de seus agentes seguia seu curso, sua história, e, portanto, suas reestruturações. Além disso, as observações e análises foram realizadas sob o olhar individual e subjetivo da pesquisadora, ainda que buscando lhe dar consistência através da fundamentação teórica, das reflexões e das discussões e trocas ocorridas dentro e fora do âmbito da escola.

Pode-se dizer que as professoras A, B, C e D (embora com alguma diferença de ordem econômica entre si) pertencem à chamada "classe média", que apesar de não ser uma expressão precisa e usual do ponto de vista sociológico designa a "classe ou camada social que está entre a burguesia e a classe operária" (Bottomore, 1988), na

dicotômica relação capital/trabalho.

As professoras B, C e D estudaram em escolas tradicionais, socialmente bem conceituadas, consideradas de boa qualidade em se tratando dessa linha teórica e didático-pedagógica. Com exceção da professora B, as demais tiveram a oportunidade de lecionar em escolas de mesmo nível e linha de trabalho, pertencentes à rede particular.

Antes de lançarem-se na proposta construtivista, as professoras A (conforme já foi colocado) e D tiveram alguns anos de "bem sucedidas" experiências (no sentido de altos índices de aprovação) como alfabetizadoras seguindo métodos tradicionais de ensino em escolas particulares.

Estas experiências constituíram importante referencial teórico e prático, levando-as tanto a resistir e apontar críticas à proposta construtivista, quanto a nela se engajar.

A professora A que, na escola particular aprovava geralmente em torno de 100%, admitiu, em conversa informal, não querer ou mesmo não conseguir voltar a trabalhar com a metodologia tradicional, utilizando cartilhas, corrigindo a escrita dos alunos e organizando-os em sala de aula individualmente, separados uns dos outros, sem lhes

permitir interações. Em 1989, na sua primeira experiência em escola pública, buscando aderir à proposta da SMED, aprovou 65% dos alunos (ANEXO 2), um índice muito inferior aos dos anos anteriores. Por outro lado, passou a respeitar e valorizar muito mais as produções escritas das crianças. Não desanimando em relação à linha construtivista de alfabetização, considerou que com a continuidade, o aprofundamento teórico e a realização de novas experiências, seja possível cada vez mais se atingir melhores índices de aprovação. A relação dos alunos e da professora com o conhecimento e as inter-relações subjetivas permitidas e provocadas foram-lhe mais significativas do que a objetividade dos números. Um dos principais aspectos apontados por ela à proposta construtivista de alfabetização diz respeito à qualidade das produções escritas alcançada pelos alunos, agora mais criativas e interessantes.

A professora D, por sua vez, ao ingressar na escola em setembro de 1989, substituindo a professora G que entrara em licença de gestante, inicialmente resistiu à proposta. Considerou "tudo muito desorganizado e solto". Tal avaliação, em certo sentido, procedia, pois toda a equipe de professoras vivia um momento de desestruturação necessária à reestruturação que buscavam. No entanto, seus parâmetros e a sua exigência revelavam um apego ao

planejamento e funcionamento de um trabalho estruturado nos moldes tradicionais. Embora assustada, mas também curiosa e disposta a conhecer melhor os fundamentos e as possibilidades da proposta, antes de negá-la completamente, optou por continuar com 1ª série em 1990. Com o decorrer do trabalho (seu e do grupo de professoras) superou a resistência inicial e passou a reconhecer e valorizar características fundamentais da proposta tais como, por exemplo, o respeito ao processo e à subjetividade do aluno e a não massificação da turma.

Ao ingressar na escola em 1990, a professora C. foi convidada pela vice-diretora (professora A) e pela supervisora a assumir turma de 1ª série. Estas consideraram e acreditaram que seus 9 anos de experiência como professora de 2ª série contribuiriam para seu engajamento na proposta. Exatamente este argumento, ou seja, o fato de nunca ter trabalhado como alfabetizadora (principalmente considerando a linha de trabalho da escola, a respeito da qual ela não tinha conhecimento nem teórico nem prático) levaram-na, a princípio, a não aceitar tal convite. Acabou por superar a resistência inicial e resolveu assumir o desafio que lhe era proposto, lançando-se a conhecer/trabalhar na proposta.

De todas elas, somente a professora B teve em sua

formação acadêmica (a nível de graduação e especialização) a oportunidade de estudar e discutir teoricamente os princípios do construtivismo, principalmente em sua especificidade quanto ao processo de construção da leitura/escrita. Sua trajetória e seus conhecimentos já vinham se direcionando para a perspectiva de trabalho proposta pela SMED; isso a distinguia em relação às demais professoras. A professora A, por exemplo, que também se destacava no grupo, por seus conhecimentos e experiências, desenvolveu sua caminhada de forma mais informal, a partir de leituras e de palestras assistidas.

Por sua formação e vivências a professora B foi reconhecida pelas colegas como alguém capaz de sustentar e intervir teoricamente no processo do grupo como um todo; por isso, foi indicada para assumir, em 1990, a coordenação das 1ª séries do turno da manhã, uma vez que o grupo não podia contar mais com a professora A (em 1990, vice-diretora) e que não reconheciam, de fato, na supervisora o papel que lhe era atribuído institucionalmente.

A participação ativa e questionadora da professora B nas reuniões, suas sugestões de leitura para as colegas, suas colocações teóricas demonstrando segurança quanto ao conhecimento e as atividades a desenvolver com os alunos, por ela sugeridas, foram aspectos fundamentais para as

reelaborações do trabalho docente realizado na escola no decorrer de 1990. Estes aspectos foram avaliados pelas professoras que a elegeram para substituir a partir de 1991 a supervisora que, então, se aposentara. Os índices percentuais de aprovação/reprovação/evasão (ANEXO 2) menos do que o aspecto qualitativo de seu trabalho (consistência e coerência entre teoria e prática) influenciou esta eleição, uma vez que a professora B não obteve em 1990, comparativamente ao grupo de professoras, os melhores resultados quantitativos.

Os medos, dúvidas, inseguranças e desconfianças foram pouco a pouco enfrentados, discutidos e trabalhados pelo grupo como um todo, tanto em 1989 quanto em 1990, e muitos destes problemas e dificuldades transformaram-se em conquistas, construções e elaborações teóricas e práticas. Simboliza este processo o fato de que ao término do ano letivo de 1990, refletindo e avaliando o trabalho realizado até então e planejando o ano seguinte, as professoras B, C e D optaram com maior confiança e convicção por permanecer como professoras alfabetizadoras. Somente no caso da professora B isto não se concretizou, passando ela a assumir a supervisão escolar.

A relação que a professora, ela própria, estabelecera com o seu (não) saber, expondo-o (ou não), discutindo-o (ou

não) é um importante elemento para a análise de seus processos. Foi fundamental para as aprendizagens e formação das professoras A, B, C e D (cada uma com suas características pessoais) a postura de "abrir-se", de poder colocar-se como alguém que (não)sabe e de buscar permitir a inter-relação, a troca, o ouvir e o falar, no exercício da crítica e da auto-crítica, a partir de ações e reflexões no encontro com outros (não) saberes. Esta postura propiciou reestruturações cognitivas, teóricas e práticas, provocando desafios, questionamentos e desequilibrações mútuas, aspectos estes constituintes da perspectiva construtivista que buscavam (e buscam) desenvolver junto aos alunos e que são valiosos e indispensáveis também para suas próprias vivências e trajetórias profissionais.

### **3.2 (Re)Construções Teóricas e Práticas: Assimilações, Superações e Conflitos**

Aspectos marcantes que, inter-relacionados, caracterizaram os diferentes momentos do processo de apropriação do construtivismo e de superação (ou não) do ensino tradicional pelas professoras revelaram-se no decorrer da pesquisa. Embora não tenham ocorrido em sequência ou isoladamente, serão analisados em função de algumas categorias estabelecidas sob os pressupostos da

proposta pedagógica construtivista.

### 3.2.1 (Não)Superação do Ensino Tradicional

Desde o início do trabalho, as professoras buscaram superar o ensino tradicional, através de reelaborações de atividades a propor aos alunos. Neste sentido não foram adotadas cartilhas, um dos materiais didáticos que mais simboliza o ensino tradicional e que é tão freqüentemente utilizado em nossas escolas. Para substituí-las,

- foram confeccionados crachás com os nomes próprios dos alunos e da professora<sup>1</sup> e jogos da leitura/escrita, com letras e palavras, principalmente, gravuras e material diverso - sucata.

- utilizaram-se, com freqüência, matrizes mimeografadas com exercícios de leitura e de escrita;

- afixaram-se todas as letras, grandes e coloridas, em ordem alfabética, em geral acima do quadro negro;

---

<sup>1</sup> Algumas atividades realizadas com os nomes próprios estão descritas in Grossi, Esther Pillar, Didática do Nível Silábico.

- palavras e alguns textos a serem trabalhados, desenhos e escritos produzidos pelos alunos eram, também, expostos nas paredes;

- foram trazidos para as salas de aula alguns livros infantis e revistas.

As salas tornaram-se, portanto, em geral, muito coloridas, cheias de letras, palavras, desenhos, cartazes expostos em murais ou nas paredes. Em alguns casos tal material ficava, porém, muito tempo sem ser renovado.

Entre estas, merecem particular atenção os "jogos da língua escrita". Logo no início do ano letivo de 1989, após estudos e discussões, as professoras encontraram nestas atividades formas alternativas para superar a prática autoritária e mecanicista do ensino tradicional e abandonar a monotonia das cartilhas.

Os "jogos", confeccionados por elas próprias, com gravuras, palavras e letras retiradas, em geral, de "velhas" cartilhas, além de tornar a aprendizagem mais prazerosa, lúdica e ensejar trocas cognitivas entre as crianças, tinham por objetivo trabalhar questões consideradas fundamentais, principalmente para o nível

pré-silábico, no qual se encontrava a grande maioria dos alunos nos meses de março/abril. Cartelas e fichas formavam jogos de memória, bingo, quebra-cabeça e outras modalidades, dando ênfase ao reconhecimento das letras do alfabeto, às iniciais de palavras e ao número de letras que as compõem (ANEXO 3).

As atividades retinham a atenção e o envolvimento das crianças, estabelecendo momentos de aprendizagem, nos quais as crianças brincavam, discutiam e refletiam sobre os elementos lingüísticos (letras e palavras). Sentadas em seus pequenos grupos, as crianças recebiam as orientações das regras dos jogos.

A Professora A assim define esta prática tão fortemente presente em seus primeiros meses de trabalho:

*Março pra mim foi assim uma loucura. Era uma febre, entendeu? Eu larguei filho, larguei marido, era o fim-de-semana no meio do papel que eu ficava. Dentro da minha casa, na sala de jantar, era papel pra tudo que era lado, era cartilha, recortava tudo que encontrava e ficava pensando: que outro jogo vou dar? (...) Ficou claro pra mim o seguinte: se eu queria trabalhar dentro dessa proposta, dentro do construtivismo, eu tinha que oferecer para ele (aluno) coisas que mexessem com ele, que ele se indagasse, que ele se perguntasse, né? E que ele concluísse. Então, claro, muitas questões eu pegava de outros lugares; outras vezes eu ficava imaginando que tipo de atividades eu poderei "bolar" pra mexer com essas crianças, pra fazer que elas*

*raciocinem em cima do que eu posso oferecer.*

O jogo no ambiente da sala de aula trazia a oportunidade sistematicamente organizada para que as crianças pensassem, raciocinassem sobre a leitura-escrita, tornando-se ativas nos seus processos de aprendizagem, tendo suas convicções teóricas desestruturadas e reestruturadas. Era um contexto bem diferente daquele proposto pela prática tradicionalmente adotada em turmas de alfabetização, nas quais os alunos repetem e copiam informações que não são organizadas para serem articuladas com seus conhecimentos já adquiridos. São "verdades" ou respostas rígidas, alienadas das diferentes "verdades" ou hipóteses produzidas pelas crianças no processo de construção do conhecimento. Neste sentido, a "febre" dos jogos e o trabalho com nomes próprios representaram para as professoras, ao menos inicialmente, a alternativa "perfeita" para romperem com o ensino tradicional e adotarem uma prática construtivista.

À medida em que as professoras aprofundavam seus conhecimentos, estudando e discutindo com os colegas, a intensidade e a forma como eram desenvolvidas essas atividades passaram a ser questionadas.

Enquanto utilizaram aqueles recursos pôde-se observar

que, distribuídos os jogos nos pequenos grupos e explicadas suas regras, não havia por parte das professoras uma postura questionadora e desafiadora para com os alunos. Parecia que os jogos, por si e pela interação que proporcionavam entre os alunos, fossem o bastante para provocar as aprendizagens esperadas.

Durante os primeiros meses de trabalho, as atividades com os nomes próprios e com os jogos estiveram fortemente presentes na prática de sala de aula. Mesmo com os senões apontados, isto caracterizou uma ruptura do mecanicismo e da monotonia do ensino tradicional, à medida em que era valorizada a individualidade de cada criança por via da fala e da análise dos nomes próprios e pela interação entre os alunos. Certamente, era um avanço das professoras no sentido de implantarem uma proposta construtivista de ensino.

Aos dois aspectos fundamentais do processo de construção do conhecimento relativamente proporcionados e desenvolvidos nestas atividades - ação-reflexão sobre o objeto de conhecimento em seus elementos linguísticos letra e palavra e interação entre os colegas - faltava relacionar a intervenção mais incisiva da professora; deixava ela de problematizar, de confrontar diferentes hipóteses, idéias ou soluções dos alunos diante de alguns impasses ou

problemas cognitivos referentes à leitura-escrita, surgidos a partir dos jogos propostos.

Estas ações indicaram, ainda que com seus limites, um movimento no sentido da superação do ensino tradicional. Princípios empiristas como a memorização, a percepção, a coordenação motora, a repetição, passaram a ser questionados e, por isso, não levados em primeira conta. No entanto, continuaram ainda presentes e revelaram-se no desenvolvimento de "atividades" extremamente mecanicistas ou na utilização mecanicista de atividades supostamente construtivistas, não considerando o processo de conhecimento vivido pelos alunos. A cópia, por exemplo, foi um exercício presente no decorrer de toda esta pesquisa.

A cópia da data, por exemplo, foi passada por praticamente todas as professoras e quase diariamente como a atividade primeira da manhã.

Os modelos podiam ser mais extensos e, portanto, mais cansativos para as crianças...

---

Dia 8 de agosto de 1989

Bom dia!

O dia está ensolarado.

Hoje é terça-feira.

Meu nome é \_\_\_\_\_

Minha professora é \_\_\_\_\_

---

ou menores, que consumiam menos tempo nesse exercício de coordenação motora...

---

Porto Alegre, 4 de setembro de 1989

Hoje é Segunda-feira

---

ou ainda em letra de imprensa e cursiva, conforme orientação da Proposta para trabalhar os vários tipos de letras

---

DIA 6 DE NOVENBRO

*Dia 6 de novembro*

SEGUNDA-FEIRA

*Segunda-feira*

MEU NOME É \_\_\_\_\_

*Meu nome é \_\_\_\_\_*

MINHA PROFESSORA É \_\_\_\_\_

*Minha professora é \_\_\_\_\_*

---

Os exercícios de cópia, porém, não se limitaram às datas. Em muitas outras ocasiões eram postos exercícios no quadro para que as crianças os copiassem em seus cadernos. Esses exercícios mecanicistas, repetitivos, desinteressantes para as crianças (que ficavam durante muito tempo escrevendo sem compreender o quê ou que não lhes representavam desafios cognitivos), não eram sequer acompanhados de perto pela professora. A postura característica ainda era aquela em que a professora transita do quadro à sua classe e dessa de volta ao quadro, dando apenas um visto nos cadernos, observando, principalmente, seu aspecto estético e de organização.

Assim, após quarenta minutos de cópia da data, é passado no quadro um exercício de matemática e desenho:

Quantos ao todo?

$$\begin{array}{|c|} \hline +-----+ \\ | * | \\ | | \\ +-----+ \\ \hline \end{array}
 +
 \begin{array}{|c|} \hline +-----+ \\ | * * | \\ | * * | \\ +-----+ \\ \hline \end{array}
 =
 \begin{array}{|c|} \hline +-----+ \\ | | \\ | | \\ +-----+ \\ \hline \end{array}$$

$$\text{-----} + \text{-----} = \text{-----}$$

$$\begin{array}{|c|} \hline +-----+ \\ | * | \\ | * | \\ +-----+ \\ \hline \end{array}
 +
 \begin{array}{|c|} \hline +-----+ \\ | * * | \\ | * * | \\ +-----+ \\ \hline \end{array}
 =
 \begin{array}{|c|} \hline +-----+ \\ | | \\ | | \\ +-----+ \\ \hline \end{array}$$

$$\text{-----} + \text{-----} = \text{-----}$$

```

+-----+      +-----+      +-----+
| * * * |      |       |      =   |       |
| * * * |      |       |      =   |       |
+-----+      +-----+      +-----+

-----      +      -----      =      -----

```

Qual o número que vem depois?

```

+-----+ +-----+ +-----+ +-----+ +-----+
| 0 |   | | 1 |   | | 2 |   | | 3 |   | | 4 |   |
+-----+ +-----+ +-----+ +-----+ +-----+

```

```

+-----+ +-----+ +-----+ +-----+ +-----+
| 5 |   | | 6 |   | | 7 |   | | 8 |   | | 9 |   |
+-----+ +-----+ +-----+ +-----+ +-----+

```

Desenha

PÃO	CARACOL	PEIXE	ESCAMA	GATO
+-----+	+-----+	+-----+	+-----+	+-----+
+-----+	+-----+	+-----+	+-----+	+-----+

Obs.: estas palavras já vinham sendo trabalhadas com as crianças. A cópia da data e o exercício levaram, ao todo, uma hora e cinquenta minutos.

Ou passavam, ainda, este tipo de tarefa:

---

28/9/89

QUINTA-FEIRA

1. FORMA PALAVRAS COM:

N\_\_\_\_\_

R\_\_\_\_\_

S\_\_\_\_\_

O\_\_\_\_\_

T\_\_\_\_\_

G\_\_\_\_\_

D\_\_\_\_\_

I\_\_\_\_\_

2. ESCRIVE 30 PALAVRAS:

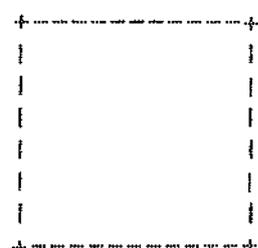
---

Obs.: aqui a professora começou a passar a cópia da data mais reduzida.

Também eram feitas cópias de exercícios a partir de sugestões de colegas ou retirados de livros (principalmente das "didáticas) que traziam, inicialmente, o objetivo de trabalhar de acordo com os níveis da psicogênese, mas que colocados em grande grupo, igualmente para todos e sem o acompanhamento da professora, se tornavam sem sentido:

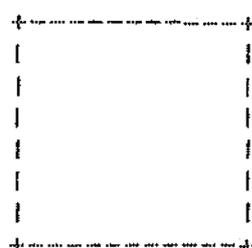
---

COMPLETAR E DESENHAR:



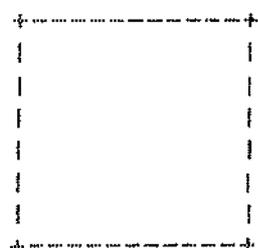
\_\_ola

BOLA



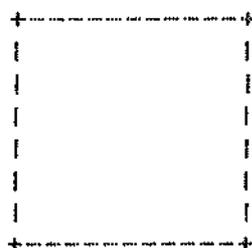
\_\_ota

BOTA



\_\_ala

BALA



\_\_aleia

BALEIA

---

Não era feita, por exemplo, nenhuma discussão sobre as semelhanças ou diferenças entre essas palavras. A professora, ou algum colega já no nível alfabético, lia as palavras e as crianças seguiam a copiar para depois desenhar.

Assim, também, o exemplo da cópia do tema de casa:

---

Descobrir a palavra

CASA

COELHO

\

/

-----

COLA

CASA

\

/

-----

COELHO

MESA

\

/

-----

CHAMA

VELA

\

/

-----

---

Até mesmo textos coletivos criados em sala de aula eram matéria a copiar. O fato de ser um escrito significativo para as crianças, porque falava de si mesmas, justificava a cópia. Era como se, por isso, deixasse de ser algo mecanicista e cansativo.

---

#### O MARCELO E O BONECO

Hoje Marcelo trouxe um boneco para a sala de aula.

Marcelo gosta muito do boneco. O nome dele é Força-Estrela. Força-Estrela luta contra os inimigos e salva a terra.

---

Este exercício de cópia não se justificava nem como um registro necessário a um trabalho posterior. Seu objetivo esgotava-se em si. Como resultado disso tudo, os alunos ficavam, muitas vezes, mais tempo em tarefas de copiar do que agindo ou interagindo socio-cognitivamente.

Esses exercícios foram observados em aulas de diferentes professoras. Não são exemplos, unicamente, das aulas das professoras que acompanhei mais de perto o trabalho.

Ainda contrariando princípios construtivistas, como o estabelecimento de relações, a diferenciação e a coordenação, foi dada ênfase ao reconhecimento das letras (isoladas e iniciais de palavras) em detrimento do trabalho com frases e textos.

Isto ocorreu, principalmente, no início do ano letivo, quando a maioria das crianças estava em níveis mais elementares da psicogênese (Pré-Silábico e Silábico). Naquele momento, pouco era sugerido aos alunos que lessem ou escrevessem textos, mesmo considerando-se que seriam feitas "leituras" e "escritos" de acordo com suas hipóteses.

A importância de serem estabelecidas pelos alunos relações entre os diferentes elementos da língua (letra, sílaba, palavra, texto) como algo provocador de aprendizagem, não esteve claro, em geral, para as professoras. Neste sentido, acabou por predominar a idéia de linearidade no processo ensino-aprendizagem, partindo-se do simples ao complexo (da letra ao texto); esta idéia (ainda presente na escola) é reveladora de princípios empiristas em que se aprende por acúmulo de conhecimentos.

### 3.2.2 "Espontaneísmo" como Busca de Coerência com o Construtivismo

Ao mesmo tempo em que se revelava uma prática tradicional diretiva e mecanicista, através dos exercícios de cópia e da linearidade do processo ensino-aprendizagem, o processo de assimilação do construtivismo pelas professoras implicou uma postura, num certo sentido, "espontaneísta". Este "espontaneísmo", porém, não representou uma concepção apriorística em que se acredita já está formado o conhecimento e que mais cedo ou mais tarde se manifestará. Não significou, portanto, opção por uma postura laissez-faire que o professor deva ter frente a seu aluno. Isto explica-se, basicamente, pela forma como as professoras compreenderam ou assimilaram dois importantes

princípios teóricos do construtivismo que veremos a seguir:  
a) a idéia do processo de construção do conhecimento e b) a  
relação certo x errado neste processo.

a) O processo de construção do conhecimento

A insistência do trabalho com jogos e/ou com nomes próprios que consumiam boa parte do tempo de aula e a forma como esses foram propostos (com pouca intervenção) revelaram, nitidamente, esta postura "espontaneísta", principalmente em 1989.

Assimilando a concepção de que o sujeito constrói, em um processo, seu conhecimento, as professoras deduziram, então, que o aluno aprende sozinho; como consequência, a elas não cabia intervir no processo de aprendizagem, pois correriam o risco de estar sendo "tradicionais", de estar induzindo seus alunos, desrespeitando sua caminhada. Ainda que "errôneo", o "espontaneísmo" das professoras se revelou como uma busca de coerência com os pressupostos do construtivismo. Era necessário, ainda, ampliar a compreensão por parte dos profissionais da escola, não somente as professoras, quanto ao processo "interacionista" de construção de conhecimento e quanto à importância da presença desafiadora do professor nesse processo.

O histórico da escola ajuda a esclarecer este aspecto. A supervisora que fez na escola o convite para que passassem a trabalhar com a "proposta", tinha tido apenas um rápido e recente contato com a teoria, através do livro *Psicogênese da Língua Escrita* de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, lido nas férias, emprestado de sua filha que ingressara no magistério: *li nas férias, gostei e fiquei com aquilo matutando.*

Sem muito conhecimento teórico relativo ao construtivismo e ao processo de construção da escrita e da leitura e sem nenhuma experiência em escola nesta linha de trabalho, permaneceu restrito, portanto, o seu papel de supervisora quanto a intervenções no processo das professoras. Algumas idéias gerais, ainda que confusas, lhe permitiram, no entanto, encorajar as professoras a assumir e a não desistir da Proposta. Mas, o "espontaneísmo" está presente em sua fala, quando diz: *o importante do construtivismo é a liberdade do aluno para construir, para desenvolver seu pensamento. Ele vai descobrindo as coisas por ele próprio. A professora também vai no mesmo ritmo, embora ela não sinta.*

Indagada sobre o papel do professor no processo de construção do aluno, responde: *ele é o orientador, vai orientando, assessorando, estimulando. Não pode dar coisas*

*já prontas para o aluno, tem que incentivar, estimular, orientar. Ele (o professor) tem o seu subconsciente do tradicional. Não acredita muito que o aluno pode construir sozinho.*

É contraditório o discurso da supervisora, pois ao mesmo tempo em que aponta a postura de orientador e de assessor como fundamentais ao papel do professor na relação ensino-aprendizagem, critica este mesmo professor por ele não acreditar que o aluno pode "construir sozinho". Embora a construção do conhecimento seja algo processado individualmente pelo sujeito cognoscente, para que ocorra, necessita da interação, da troca com outros sujeitos (seus iguais, seus colegas, aqueles que vivenciam níveis conceituais mais ou menos próximos aos seus) e da intervenção de outros sujeitos (o outro diferente, seu professor, aquele que, estando num nível de compreensão mais elaborado e complexo do que o seu, poderá organizar as trocas intersubjetivas "entre os iguais" e destes com o objeto de conhecimento, proporcionando, assim, momentos de ação e de reflexão, de questionamento, de desestruturação e reestruturação). Que o processo ocorra individualmente, não quer dizer que ocorra isoladamente.

Acreditar, portanto, que o aluno aprende sozinho passou a ser uma concepção inicial assimilada, de uma forma geral,

pelas professoras que estavam buscando compreender as idéias fundamentais do construtivismo, que tem suas premissas contidas no fato de que o sujeito constrói o conhecimento. Discutindo e aprendendo junto com a supervisora e não exatamente a partir de suas intervenções, as professoras, com base nesta concepção, assumiram na prática, muitas vezes, uma postura frente à qual era praticamente proibido dar respostas aos alunos, tirar-lhes dúvidas, dar-lhes informações sobre a língua escrita.

Uma palestra com a Secretária de Educação do Município, em agosto de 1989, provocou um "desequilíbrio cognitivo" e teve efeitos importantes nas hipóteses que as professoras vinham se fazendo sobre a aprendizagem dos alunos. Segundo as professoras, nesta palestra, a Secretária afirmara, entre outras coisas, que as crianças que estivessem no nível pré-silábico em julho seriam os prováveis repetentes, pois o tempo seria curto para que acontecesse todo o processo psicogenético.

Assim, "desequilibrou-se" a professora E:

*O que eu entendi, até agora, é que era para esperar pela criança, pela criatividade da criança. Agora tô vendo que não é bem por aí o negócio.*

Em reflexão posterior sobre o trabalho realizado em 1989, diz ela sobre os jogos:

*A gente deixou muito pelas crianças. A gente até poderia ter usado os jogos, como a gente usa agora, mas intervindo mais nas colocações, puxando mais pela criança... Era joguinho demais, era despreparação da nossa parte em trabalhar na hora com a criança, pedindo, tirando o podia dela.*

E continua:

*Eu não ouvi de ninguém que nos deu instrução, que a gente poderia perguntar, interferir no teste.*

A professora A, assumindo turma de 1ª série em 1989, também se refere à mesma palestra da Secretária:

*Aquela colocação derruba minhas convicções, saio dali angustiada e com forte sentimento de não aceitação. Outra vez volto a criar novas atividades, a repensar intensamente em todos os passos dados até aquele momento e em novas formas de motivar meus alunos. Diminuo as atividades com jogos e passo a trabalhar mais com criação de textos, elaborados em conjunto com a turma. Pesquiso novas técnicas de trabalho em grupo, começo a desenvolver atividades, em grande parte, baseadas nas trocas entre os alunos. O resultado começa a surgir.*

Vê-se aqui que a professora A, além de se dar conta da necessidade de diminuir as atividades com jogos,

incrementa as atividades com criação de textos. Isto indica sua preocupação também com articular outros elementos da língua escrita e não somente letras e palavras. Alerta-se, ainda, para a importância de promover trocas cognitivas entre seus alunos.

b) A relação certo x errado

O "espontaneísmo" revela, também, a forma de compreender a relação CERTO X ERRADO que essas pessoas atribuem ao construtivismo.

O raciocínio da professora é mais ou menos assim: se o aluno segue um processo, se nenhuma fase ou nível pode ser considerado "errado", visto que faz parte deste processo, conclui-se que ao aluno não pode se apontar o "erro", já que não há erro. O erro construtivo é considerado quase como uma resposta perfeita, final ou intocável. Se a criança escreverá sempre de acordo com suas hipóteses, a consequência para a prática didática é a mitificação da produção do aluno que deve ser "respeitada". Parece que se apresentam somente duas alternativas à professora:

- ser tradicional e fazer a correção, riscando o escrito da criança ou mandando-a apagar e escrever tais e tais letras, por exemplo,

- ou, para ser construtivista, calar-se diante da produção do aluno, que se transforma em algo mitificado, intocável e aceitar sempre seu escrito de qualquer maneira, sem nada poder fazer a respeito.

é como se não houvesse outra forma de intermediação entre a professora e o aluno, no que diz respeito ao conhecimento, a não ser aquela em que o professor diz, sabe o que é certo ou errado enquanto o aluno ouve, aceita e copia, ou então "esperar pela criança", deixar o aluno ir "descobrendo as coisas por ele próprio." Ainda não há para a professora a possibilidade de questioná-lo sem desrespeitá-lo, desafiá-lo e não corrigi-lo.

Esta insegurança aparece no depoimento da professora A:

*Eu cansei de mandar eles fecharem o caderno e voltar para a classe. Eu tinha uma vontade tão grande de corrigir aquele caderno. Imagina! Porque não é a mudança deles, é a mudança do professor. eu cansei de dizer assim: olha, a tia não vai poder ver agora. Tu fecha teu caderninho, depois tu volta. Eu tinha uma vontade de dizer: mas, tu tem que fazer com essa (letra). (...) Dava agonia os cadernos, não corrigia, me dava um terror ver aqueles cadernos e ter que aceitar assim.*

Mas, ela nos conta também:

*Foi difícil, logo de início. Depois eu comecei a ver o valor que tinha em cada uma daquelas produções. Comecei a achar bonito... Via que os alfabéticos produziam muito mais do que eu estava acostumada. Isso me realizou!*

Esta característica aparece, por vezes, na postura que a maioria das professoras tem ao propor os jogos para seus alunos. Permanece a falta de intervenção necessária. Elas distribuem os jogos, conversam nos grupos sobre suas regras, mas não costumam ficar próximas de algum grupo especificamente, a fim de acompanhar o desenrolar, as colocações, suposições e hipóteses dos alunos para, no papel de professoras, lançar questões, argumentos e contra-argumentos, aproximar hipóteses diferentes das crianças para que pensem juntas sobre um determinado problema. A professora A, por exemplo, que concebeu e confeccionou vários jogos, buscando uma postura construtivista (que estava em certa medida presente, principalmente pelas trocas permitidas entre as crianças), ainda não havia compreendido o alcance do seu papel de intervenção e sua importância para o processo de seus alunos.

As características tanto do "espontaneísmo" como busca de coerência com o construtivismo quanto do ensino tradicional conviveram na escola durante todo o tempo da pesquisa, tendo cada uma delas se evidenciado de forma e intensidade diferentes na prática e no discurso de cada

professora, ainda que a maioria delas procurando compreender a mesma teoria - a psicogênese da língua escrita - e buscando aprender como é que as crianças aprendem para ensinar dentro da perspectiva construtivista.

### 3.2.3 Interações (Trocas e Intervenções) na Trajetória dos Alunos e das Professoras

A busca de reestruturar a alfabetização revelada pela (re)criação dos jogos da leitura/escrita e das atividades com nomes próprios e ao mesmo tempo a sobrevivência de trabalhos característicos do ensino tradicional, como a realização de cópias, ocorreu na medida em que as concepções acerca do construtivismo "interacionista" eram elaboradas e reelaboradas pelas professoras (entre elas as mencionadas idéias iniciais de que o sujeito constrói sozinho seu conhecimento e de que este seria um processo "intocável" considerando-se que não há erro no que pensam e no que produzem os alunos).

Para o desencadeamento e o desenrolar do processo de (re)construção do trabalho docente na escola pesquisada, foram fundamentais duas formas concomitantes de interação: por um lado, as "trocas entre os iguais", ou seja as inter-relações ocorridas no grupo de professoras e, por

outro lado, as "intervenções dos diferentes" no processo deste grupo, ocorridas fundamentalmente através de cursos, palestras e de assessorias pedagógicas da equipe de 1ª série promovidos pela SMED.

Embora o papel das interações já tenha sido indiretamente colocado, merece ser retomado e tratado separadamente explicitando-se sua especificidade na trajetória da escola pesquisada.

A Secretaria Municipal de Educação promoveu, regularmente, cursos e palestras em diferentes áreas do conhecimento, áreas estas tratadas em suas relações com a educação e com a alfabetização (como por exemplo, sociologia, psicanálise, matemática e principalmente a teoria construtivista e a psicogênese da língua escrita). Estes cursos e palestras foram ministrados por pesquisadores, teóricos e profissionais de Porto Alegre e de outros lugares do Brasil e, até mesmo, do exterior, e contribuíram para envolver as professoras da escola pesquisada na proposta construtivista de alfabetização, provocando reflexões, conversas e trocas sobre questões teóricas e práticas.

A caracterização dos níveis psicogenéticos da língua escrita e as alternativas didáticas (atividades a realizar

e forma de organização dos alunos em pequenos grupos) passaram a ser os principais temas de discussões. Neste sentido, foram muito significativas as assessorias da equipe de 1ª série da SMED realizadas, semanalmente, durante 1989. No entanto, estas assessorias foram interrompidas durante 1990: em consequência de mudanças na equipe da Secretaria, as professoras da escola não sentiram sustentação teórica e prática na fala da nova assessora que se apresentava e decidiram por seguir "sozinhas", dispensaram a assessoria da SMED, preferindo contar com o apoio da professora B, que então integrava como coordenadora o grupo de professoras de 1ª séries. Somente no final de outubro, as assessorias foram retomadas.

Na história da escola, a partir da constituição do quadro de professoras e de suas opções quanto à linha de trabalho a ser adotada, passaram a ser estabelecidas muitas relações e trocas entre elas, o que teve implicações muito importantes: conquistas político-administrativas já colocadas como, por exemplo, a eleição para direção/vice-direção e as escolhas de coordenadoras de 1ª séries foram, ao mesmo tempo, resultado da própria caminhada do grupo e representavam sustentação institucional favorável à continuidade do processo de aprendizagens teóricas, didáticas e pedagógicas.

Desde o início de 1989, houve grande interesse das professoras em compreenderem a psicogênese da língua escrita e, para tal, foi uma significativa oportunidade a aplicação do Teste das Quatro Palavras e uma Frase, que elas passaram a realizar periodicamente com os alunos (ANEXOS 4 e 5). A princípio, com o objetivo de "diagnosticar" o nível psicogenético ou a hipótese do aluno, elas foram, na prática, apropriando-se do processo como um todo.

A descrição do processo, primeiramente nos níveis Pré-Silábico, Silábico e Alfabético e, em seguida, incluindo os níveis intermediários (passagem de um nível a outro) prevaleceu, durante certo tempo, em relação ao papel que a professora pudesse desempenhar e às suas possíveis intervenções nesse processo, a fim de possibilitar e provocar a assimilação e os avanços de seus alunos na construção da leitura/escrita. Neste sentido,

*é evidente que o educador continua indispensável, a título de animador, para criar as situações e armar os dispositivos iniciais capazes de suscitar problemas úteis à criança, e para organizar, em seguida, contra-exemplos que levem à reflexão e obriguem ao controle das soluções demasiado apressadas: o que se deseja é que o professor deixe de ser apenas um conferencista e que estimule a pesquisa e o esforço, ao invés de se contentar com a transmissão de soluções já prontas. (Piaget, 1980, p.15)*

A professora B, atenta a acompanhar, sistematicamente, os processos de seus alunos, com a realização do Teste das Quatro Palavras e uma Frase, com propostas de atividades, observações e análises de leituras e escritas (ANEXOS 6 e 7), logo percebeu serem os testes por ela realizados e registrados periodicamente, momentos fundamentais não somente para desvelar o nível psicogenético das crianças, como também para, estando individualmente com cada uma delas, poder questioná-las em suas hipóteses, propiciando reelaborações e avanços no processo.

Ainda no mês de março, os testes realizados com uma de suas alunas (ANEXO 8), foi um importante momento para esta sua construção. A criança, estando no nível PS<sup>1</sup>, refez suas hipóteses, após a intervenção da professora, passando a utilizar letras em seu escrito. Ambas, professora e aluna, avançaram, assim, em seus processos de construção de conhecimento. As situações de aulas eram também exploradas e trabalhadas pela professora que, a partir de uma observação atenta, se alertou para as influências exercidas reciprocamente entre o processo de construção da leitura e o da escrita, no sentido de propiciarem reelaborações teóricas dos alunos (ANEXO 9).

Em meados de 1990, a partir, principalmente, das

colocações e dos questionamentos feitos pela professora B e suas colegas, estas passaram a sentir a possibilidade, e mais do que isso, a necessidade de se colocar e de participar mais no momento do teste, argumentando, contra-argumentando e questionando seus alunos, ou seja, intervindo em seus processos. Medos, dúvidas e inseguranças fizeram parte deste desafio. Talvez por isso esta nova postura tenha ficado restrita, basicamente, aos testes, não se revelando como forma de atuação cotidiana em sala de aula, pelo menos no trabalho das professoras C e D.

No caso da professora C, os testes foram realizados mas não regularmente, com cada criança individualmente, não ocorrendo, portanto, um acompanhamento sistemático do processo de toda a turma. Em consequência, acabou por aprovar 100% de seus alunos (ANEXO 2), entre os quais alguns tiveram dificuldades na 2ª série, em 1991, por não estarem alfabetizados (no sentido da construção da hipótese alfabética da língua escrita). Esta informação foi obtida através de contatos estabelecidos pela pesquisadora em 1991 com profissionais da escola, inclusive com a própria professora C.

Cabe ainda considerar que o Teste das Quatro Palavras e Uma Frase é um instrumento que revela o processo de aquisição da escrita, que, na escola, foi enfatizado, o que

não ocorreu ao seu diferente e complementar processo de leitura. Este, por ter sido teoricamente confundido, pelas professoras em geral, com o da escrita, não era tratado em sua especificidade. A leitura foi avaliada através da observação empírica, registrando-se se o aluno lia (no sentido alfabético) ou não.

Porém, esta característica não é específica da escola pesquisada. Teoricamente, o processo da escrita vem sendo mais detalhadamente descrito. Isto, certamente, exerceu influência sobre as características das assessorias e dos cursos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação e, por conseguinte, no trabalho desenvolvido na escola.

A avaliação dos alunos realizada pela professora C em novembro de 1990 é ilustrativo da forma como foi por ela abordada a questão da leitura, ou seja, esta foi desconsiderada enquanto processo construtivo de conhecimento. Assim foram os resultados: "leitura fluente", "leitura silabada" (significando leitura lenta e compassada, o que é diferente de leitura silábica, onde para cada letra corresponderia uma sílaba oral) e "não lê" (porque o aluno não lia no sentido alfabético, ela desconsiderava suas possíveis hipóteses de leitura).

Não apareceram, sistematicamente, no decorrer dos

trabalhos das professoras, atividades indicando estarem elas atentas e preocupadas com a compreensão e a avaliação do processo de leitura, buscando aprofundar teoricamente e questionar as intervenções que lhes foram feitas via assessorias e cursos.

As interações (trocas e intervenções) tiveram, portanto, muitas influências na formação em serviço das professoras, tendo implicações diretas em suas reestruturações teóricas e na prática didática e pedagógica e, por conseguinte, nos processos de construção de conhecimento dos alunos. A vivência em suas próprias caminhadas, refletindo e discutindo, contribuiu para que valorizassem e proporcionassem na sala de aula tanto as "trocas entre os iguais" (os alunos) quanto as "intervenções dos diferentes" (da professora em relação aos alunos).

Neste sentido, foi importante a modificação da situação da sala de aula pela formação de pequenos grupos de alunos. A constituição e a forma de trabalhar com esses grupos variaram de professora para professora, bem como no decorrer da trajetória de cada uma delas ao longo do ano. Mas foi, em geral, feita de forma aleatória, "espontânea", e sem que as professoras tivessem embasamento teórico e convicção quanto ao seu sentido e alcance pedagógicos. A

interação entre os alunos em sala de aula ainda não era nitidamente provocada pelas professoras, com exceção da professora B que, após o processo de eleição para a constituição dos pequenos grupos<sup>1</sup> passava a orientar os alunos para a resolução conjunta de problemas relativos especialmente à aprendizagem da língua escrita. Nas práticas das demais professoras revelou-se a falta de encaminhamento que poderia (deveria) ser dada para que os alunos interagissem no sentido da construção do conhecimento. Mesmo assim, o próprio fato de estarem próximas possibilitou trocas cognitivas e sociais entre as crianças.

Em função de características positivas atribuídas à eficácia da proposta construtivista frente ao ensino tradicional, e mesmo tendo a pesquisa se detido no aspecto qualitativo do processo docente, foram coletados, também, dados quantitativos gerais sobre os resultados finais (aprovação, reprovação, evasão) das turmas de 1ª e 2ª séries da escola e, em separado, das turmas pesquisadas, a fim de considerar a trajetória do trabalho desenvolvido em 1989 e em 1990 (ANEXO 2).

Quanto a isto, é importante ressaltar o seguinte dado:

---

<sup>1</sup> Este processo está descrito com suas justificativas teóricas na Didática do Nível Silábico, Grossi, Esther Pillar. GEEMPA.

O índice de aprovação da escola passou de 54% em 1989 para 75% em 1990 (21% a mais) enquanto que o índice de evasão caiu de 22% para 9% (13% a menos) no mesmo período. Os dados quantitativos mostram, portanto, melhores resultados no segundo ano de engajamento dos profissionais da escola na proposta construtivista de alfabetização.

### 3.3 Limitações do "Alfabetismo" e a Função Social da Escola e da Leitura/Escrita numa Perspectiva Construtivista e Transformadora

Os discursos e as práticas das professoras revelaram uma preocupação: considerar a alfabetização como processo construtivo e "interativo" de conhecimento. O valor e a função social deste conhecimento, em especial quando construído e adquirido pelas classes populares, na escola pública, não foram, porém, considerados e analisados de igual e explicitamente por elas. Quando questionadas, as professoras, de uma forma geral, atribuíram à escola e à leitura/escrita (principalmente quando situada numa perspectiva construtivista) amplos e irreais poderes de ordem social, política e econômica.

Concepções e posturas pouco refletidas, aprofundadas e não questionadoras quanto à relação escola-sociedade são um

fenômeno freqüente nas escolas tradicionais que permaneceu presente na escola pesquisada (apesar do envolvimento, dos avanços teóricos e práticos e da busca de coerência com os fundamentos construtivistas).

Não encontrei na língua portuguesa uma palavra que traduzisse com precisão tal forma de considerar a educação e mais precisamente a alfabetização. A palavra "alfabetismo"<sup>1</sup>, por exemplo, não revela a ênfase dada ao caráter lógico da alfabetização e sua conseqüente artificialização e descontextualização. Na escola pesquisada foi dada primazia à compreensão do funcionamento lógico do sistema de escrita (embora trabalhada em um contexto de interações), muito mais do que ao sentido social da construção desse objeto de conhecimento.

Visando destacar e "exagerar" o sufixo da palavra "alfabetismo", criei e utilizei a expressão "alfabeticismo". Busquei, com isso, dar-lhe de forma análoga, o sentido encontrado em "psicologismo"<sup>2</sup> e em

---

<sup>1</sup> Alfabetismo. S.m. 1. Sistema de escrita pelo alfabeto [V.fonetismo] 2. Estado ou qualidade de alfabetizado. 3. Neol. Instrução primária. (Ferreira, 1986)

<sup>2</sup> Psicologismo. [De psicologia + \_ismo] S.m. 1. Tendência a fazer prevalecer o ponto de vista psicológico sobre o de outra ciência, num assunto de domínio comum. 2. Filos. Doutrina que considera todos os nossos conhecimentos meros fatos psicológicos. (Op. cit.)

"teologismo"<sup>3</sup>. Ou seja, procurei, por um lado, apontar a prioridade dada à questão da lógica da alfabetização em si, desvinculada de sua função social que está intimamente relacionada à própria construção (histórica, cultural e individual) deste objeto de conhecimento e, por outro lado, expressar a ingenuidade político-social das professoras e os exagerados poderes por elas atribuídos ao alfabetismo da classe popular bem como o conseqüente reducionismo didático-pedagógico da alfabetização.

Cabe esclarecer que o sufixo "ISMO" é, muitas vezes, utilizado "em tom jocoso ou depreciativo" (Ferreira, 1986), fazendo provocar o riso e o chiste ou revelando o desprezo, menosprezo, desdém ou baixando valor daquilo a que se refere. Não pretendo dar esse tom com a palavra "alfabeticismo". Pela seriedade e importância do tema, a intenção é elucidar o problema e provocar reflexões com base na articulação entre os dados colhidos e o embasamento teórico, a fim de definir e analisar as possibilidades e os limites sociais da alfabetização, superando posturas ingênuas, românticas, descontextualizadas ou simplistas.

---

<sup>3</sup> Teologismo. [De teologia + \_ismo] S.m. Abuso dos princípios teológicos (Op. cit.)

Não se trata de negar o avanço teórico, prático e político-social que o trabalho observado representou em relação às práticas tradicionais de ensino, exatamente porque buscou considerar o processo construtivo e "interativo" do conhecimento, valorizando o aluno como sujeito cognoscente. No entanto, o valor e poder sócio-político foram considerados implícitos à própria alfabetização. Este aspecto com suas características e implicações será abordado neste item final.

As limitadas (ou mesmo ausentes) reflexões sobre a função social da escrita resultou, entre outras razões, (histórias individuais e posicionamentos políticos, contexto da própria escola etc.) da precária intervenção e dos poucos questionamentos levantados a nível institucional, através dos cursos e das assessorias promovidos pela SMED, que, se foram incisivos quanto aos princípios do construtivismo "interacionista" e da prática nele embasada, não chegaram a representar desafios significativos, no sentido social, político e econômico, às concepções e posturas das professoras.

Contradições fizeram parte deste "alfabeticismo" que pôde ser percebido através tanto do discurso das professoras quanto de suas práticas, bem como da articulação entre ambos.

A partir das falas, das discussões, dos depoimentos das professoras, e das observações da prática do dia-a-dia escolar (reveladas no limite de tempo da pesquisa e que não permanecem, necessariamente, os mesmos nas trajetórias das professoras) organizei os dados quanto:

- a) à função social da escola e da leitura/escrita
- b) às classes sociais (classes populares mais especificamente)
- c) ao teor político-social da proposta construtivista de alfabetização

a) Quanto à função social da escola e da leitura/escrita.

A professora I diz:

*A escola é a base, a base de tudo para a criança. Uma criança que não passa por uma escola, eu acho que perde a metade, vamos supor, de experiências que teria na vida... Tu tem relacionamento, conteúdo, estrutura. Os nossos de vila, por exemplo, eles não têm nem condições de prédio, de água, de banheiro como têm na escola. Então é uma vivência, uma experiência também nesse sentido, né. Eu acho que a escola abre, completamente, horizontes para quem passa por ela... Eu acho que é a base tanto para o trabalho, quanto pra vida mesmo da pessoa.*

E a Professora C coloca:

*Eu acho que a escola ajuda a entender melhor o mundo. Por exemplo, assim, em termos de vivência com outras crianças, em termos de ver que não é só à paulada que as pessoas se tratam, que existem organizações, sei lá, a convivência com outras pessoas sem ser naquele mundinho deles, restrito, que muitas vezes é de alcoolismo, de ... nas classes populares, né, eu tô falando isso. É interação entre eles mesmos, entre jogos ...*

Para a professora C, entender o mundo, pressupõe o aluno passar a agir de acordo com valores e normas diferentes dos de sua família de classe popular, e a instituição escola lhe dará os elementos para tal. "Entender" aqui não é resultado do estabelecimento de relações; é, pelo contrário, adaptação e acomodação no sentido comportamental e social do termo. A vivência da criança em sua família, com seus pais, com seus irmãos, reduz-se a um "mundinho" restrito, do qual a escola será a redentora e salvará seus alunos. Assim, também a professora D, atribui à escola um papel fundamental para a vida das pessoas, em especial pela experiência que a criança de classe popular poderá ter com uma forma diferente de "relacionamento, conteúdo e estrutura" que nas vilas elas não têm.

Paulo Freire (1987, p.42) enriquece-nos com sua experiência de vida e de trabalho junto às classes

populares. Seu depoimento alerta-nos quanto à necessidade e leva-nos à possibilidade de redimensionar e superar as falas das professoras C e D:

*O povo pode ensinar-nos muitas coisas, mas a maneira de ensinar do dominado é diferente da maneira de ensinar do dominador. Os trabalhadores ensinam em silêncio, por seu exemplo, por sua condição. Não atuam conosco como professores. Por isso nós, enquanto seus professores, devemos estar completamente abertos para sermos seus alunos, para aprender pela experiência com eles, numa relação educacional que é, em si mesma, informal.*

Se a realidade material da classe popular tem suas concretas limitações não define, por isso, que esta classe social seja menos complexa e que seja simplesmente necessária a dissolução de seus valores. Além disso, tal realidade é parte integrante da dicotômica estruturação e relação social. A escola, inserida na sociedade, não pode extrapolar suas próprias limitações e, por si, modificar as condições de vida de seus alunos, a partir das experiências que em seu âmbito permite e provoca. Isto não quer dizer, contudo, que não possa desenvolver um trabalho crítico e questionador da estrutura sócio-econômica no sentido de buscar sua transformação.

A professora E, por sua vez, diz:

*Eu não acredito assim ó: a escola serve para reproduzir ou a escola serve para transformar. Não consigo generalizar a escola em termos de uma escola como um todo, entendeu? E aí, quando tu pergunta assim: qual é a função da escola na sociedade, pra mim fica difícil responder como uma função que a escola tenha, quando eu não acredito que exista a escola. Mas eu acredito que existem n escolas e portanto n funções que se determinam a partir do trabalho que as pessoas levam dentro de cada uma dessas escolas. \**

A professora B, por um lado, reconhece um importante aspecto da prática docente, qual seja a autonomia dos profissionais da escola, considerados personagens capazes de desenvolver diferentes práticas pedagógicas, práticas estas que teriam diferentes implicações sociais. Porém, a professora B não avalia o caráter ao mesmo tempo real e relativo da autonomia dos professores ou da escola na relação desta com a estrutura mais ampla; não abstrai a escola de suas unidades concretas e de seus agentes ou participantes concretos. A escola não foi por ela apontada como uma instituição histórica, cultural e politicamente situada e desenvolvida, embora considerando-se que possa assumir funções diferentes e até mesmo contraditórias.

Merion Bordas (1991, p.25), analisando o trabalho

---

\* o negrito, neste exemplo, significa ênfase dada pela professora em sua fala.

escolar em suas implicações sociais, adverte-nos que

*Embora Ezpeleta e Rockwell (1986, p.58), ao trabalharem a relação de dependência da Escola, tenham assinalado o fato de que 'apesar da intencionalidade estatal, é impossível encontrar duas escolas iguais', nossa experiência em diferentes escolas públicas de periferia urbana (estaduais ou municipais) não evidenciou, em termos gerais, desigualdades que confirmariam a especificidade de cada escola. Esse aspecto do real precisa ser mais e mais bem investigado. De qualquer modo, o que nos foi revelado no cotidiano das escolas com as quais trabalhamos leva-nos a pensar que, ainda a força reprodutiva é maior do que o ímpeto transformador.*

A maioria das professoras da escola pesquisada vivenciava, certamente, um ímpeto de modificar o trabalho docente e a prática alfabetizadora. Buscava, para isso, compreender a psicogênese da língua escrita e alterar formas de convivência e interação dos sujeitos (alunos e professores) entre si e destes com o objeto de conhecimento. Esta busca de mudanças nas relações sociais da escola, embora não tenha efeitos sociais diretos, podem ser, sem dúvida, contribuições sociais.

Porém, a atenção das professoras esteve voltada, muito predominantemente, ao âmbito escolar isolado de seu contexto e de suas determinações sociais e econômicas. Ao relacionarem o trabalho escolar com a estrutura social mais ampla, revelaram-se concepções "não-críticas" de educação,

ingênuas e individualistas (no sentido do poder atribuído a cada indivíduo), desprezando os limites sociais da escola e não desvelando/criticando as características da estrutura social.

Escola transformada era, explicitamente, o objetivo a elas e por elas colocado. Porém, a este não foi explicitamente aliada a possível, embora estruturalmente limitada, dimensão crítica e transformadora da escola quanto ao contexto social.

Em relação à aprendizagem da leitura/escrita e à importância que este conhecimento representa para as classes populares, assim se posicionaram as professoras:

Pesquisadora: *Qual a importância das classes populares aprenderem a ler e a escrever?*

A Professora C diz:

*Ah! Para tudo, para o trabalho mais tarde, para pegar um ônibus, para saber pagar as contas, para saber se deve pagar ou se não deve, pra não ser passado pra trás, pra poder entender melhor o mundo, a sociedade, as coisas que acontecem, saber ser crítico, poder ver que tem certas situações que eles não precisam engolir de olhos fechados, ou dizer amém pra tudo, né ... Eu sinto assim, que tem crianças que precisam da escola, se sentem bem na escola. O contato com as*

*letras, o contato com outra cultura... Com um mundo que eles não têm contato, que eu acho que poucos têm.*

A professora B, ao ser indagada sobre a mesma questão, inicia a resposta lançando outra pergunta, que por sua vez revela uma preocupação maior, indo além do caráter restrito da "alfabetização-construção-de-conhecimento":

*O que é aprender a ler e a escrever, pra que é e por que é que a gente ensina e o que que é considerar alguém alfabetizado? Até porque essa questão social e pelos resultados que está se tendo em termos de alfabetização, né, de uma alfabetização quantitativa, mas qualitativa, não... de uma grande quantidade de crianças sendo promovidas, mas Alfabéticas só na palavra... Então, eu tô tentando discutir se isso é considerar alguém alfabetizado ou não, né... Eu acho que é uma discussão que tá faltando em termos de grupo, realmente, assim. Tanto que tão se contentando com pouco, que pra mim é muito pouco mesmo, né... De desconsiderar mesmo a importância que têm para a classe popular de ser realmente alfabetizada... que é importante para essa classe se apoderar desse instrumento social e bem. Não só ficar alfabética e deu, pronto, tô aliviada, cumpri minha função de professora... Aí, volta a questão da dominação.*

Prossegue, apontando a diferença entre seu sobrinho (filho de classe média e que desenvolveu o gosto pela leitura e pela escrita, a partir de interações no âmbito familiar) e o filho da faxineira de sua irmã:

*Quanto isso auxilia a ele (o sobrinho), tanto em termos de conhecimento científico, vamos dizer, de mundo, quanto de outro conhecimento de mundo que é outras formas de relações que ele lê ou que ele pensa sobre e que o filho da faxineira não tem, por essa não visão ou essa não possibilidade, por não ser alfabetizado ou por ser pseudo-alfabetizado, ou seja, por não ter claro, para ele, da importância ou da super-armas que é saber ler e escrever. (grifo meu)*

Sem dúvida, o acesso à escola e a aprendizagem da leitura/escrita podem exercer influências positivas relacionadas à mobilidade de indivíduos na estrutura social. Indivíduos de classes populares urbanas que por ela passam (ou passaram) e que nela conseguem aprender têm maiores chances, por exemplo, de melhores empregos do que aqueles que por ela nunca passaram. As professoras C e B não consideraram, porém, que isto não revela nem implica em transformações essenciais, estruturais. O papel da escola poderá manter-se ainda mais limitado do que as características da sociedade capitalista o definem ou apontam se restringir em quantidade e qualidade (como defendem as professoras) sua atuação na escola pública junto às classes populares.

É importante, e não deve ser desanimador, aceitar as limitações sociais da escola. Aceitá-las pode favorecer a realização de trabalhos mais consistentes, realistas, e neste sentido, mais efetivos. Afinal, como diz Paulo Freire

(1987, p.45), precisamente porque a educação deveria ser a alavanca da transformação social, ela não pode ser. A efetiva aprendizagem da classe popular, vivenciada em um processo tanto construtivo-"interativo" de conhecimento quanto crítico-questionador das relações sociais são formas possíveis de participação da escola em um movimento no sentido da transformação da sociedade.

b) Quanto ao que pensam sobre as classes sociais e às suas posturas em relação às classes populares,

a professora C diz:

*Na classe popular, eu acho que tem uma coisa mais solta, como é que eu vou dizer, uma ... sem organização, uma coisa assim mais a Deus dará, sabe. Os pais sempre tão trabalhando. Outros, se não tão trabalhando, não sei, tão cuidando dos filhos ou, sei lá, tão brigando. Eu não sei te dizer... Tu pergunta, muitos não tem televisão, não tem rádio, não tem banheiro, não tem nada em casa, né. Vivem na maior pobreza.*

E prossegue:

*Eu continuo sentindo assim: que os mais fracos são aqueles que não têm nem uma casa direito para morar, não têm nenhum contato com o material escrito, que não têm nada.*

Resquisadora: *O que que tu chama os mais fracos?*

Professora D:

*Os que demoram mais pra se desenvolver, por exemplo, eu tenho um menino que tá I<sub>2</sub>, mas ele não tem uma casa, ele não tem mãe, o pai que cria, ele tá construindo a maloqueira dele, não tem condição de vida nenhuma, sabe, nem pra... nem pra nada, uma miséria total. E esse tá com mais dificuldade, é pequenininho. O pai é super interessado, sabe, é daqueles pais que se esmera ao máximo, parece uma mulher, o homem, de tão dedicado aos dois filhos. Ele que ficou com os filhos e ela saiu fora. Só que ele não tá dando conta, porque, decerto tem que trabalhar e mais o problema da falta de dinheiro, né?*

E a professora D, referindo-se àquele "mal" que considera que os pais fazem a seus alunos, por serem, por exemplo, alcoólatras ou estarem "completamente fora do ar", diz:

*Meus alunos são sobreviventes!*

E opina sobre as pessoas das famílias dos seus alunos, presentes às reuniões de avaliação (entrega de pareceres):

*A pessoa não consegue te entender porque tem uma linguagem completamente diferente da tua... não conseguem te interpretar, tu não consegue conversar, no fim quem é que sofre com isso? a criança... Então eu acho que pra escola ter, assim, uma função a nível de sociedade mesmo, na participação, porque eu*

*acho que a comunidade deveria participar mais, eu acho que tinha que começar um trabalho novo, assim como tá, eu não vejo muita coisa a nível de classes populares.*

A pesquisadora indaga se para ela a questão da função social da escola se revela na relação que a escola tenha com a comunidade.

E a Professora D prossegue:

*é, a relação, a participação, eu acho que fica distante. Eu vejo nas classes populares uma distância enorme, eles não falam do jeito que tu fala, eles não entendem o que tu diz. Então, porque chamar? O aluno está com problema, vou chamar a família, adianta? ... Então, tu tem que chamar em outras situações... eles só pensam nisso: vai passar, vai rodar. Ah! Incomodou? É doente mental. Eles têm uma lógica assim, que não adianta tu falar, é que nem falar pra uma porta, tu entende?...*

*Ah! Eu acho que a família tinha... tu tinha que oferecer, proporcionar outras coisas, entende?*

Pesquisadora: A escola chamar ...

Professora D:

*Mais. Se eles convivessem mais, talvez mudasse alguma coisa, até na própria vida, na própria condição de vida deles, entende? Eu sinto a escola muito fechada pro aluno...*

*Podia até de tardezinha, não precisa ter palestrante, não precisa isso, nós mesmos, as professoras mesmo, expor o trabalho, expor uma aula. (grifo meu)*

Volta, então, a concepção "não-crítica" da escola, considerando-a capaz de salvar, redimir seus alunos de classes populares das condições sociais em que vivem. A relação escola-comunidade é estabelecida, segundo o que se pode deduzir da fala da professora D, por uma via de mão única: a escola tem a ensinar, a falar, a expor. Os pais "bêbados e fora do ar" precisam ouvir e aprender com a escola, que tem, inclusive, o poder de mudar as condições de vida destas famílias. Pensando assim, a professora D, além de desprezar a cultura e o saber das classes populares, não considera as características e limitações estruturais que definem social e economicamente essas condições e relações.

Adverte-nos Miguel Arroyo (1986)

*é curiosa, para não dizer triste, a resistência que os educadores têm em trabalhar com a realidade das classes sociais. (p.29)*

E acrescenta-nos Paulo Freire (1987, p. 42) com sua reflexão sobre as classes populares:

... aprendi, na minha relação com eles, que eu deveria ser humilde em relação a sua sabedoria... Ensinarão-me, sem nada dizer, que sua linguagem não era inferior à minha. A sintaxe que usavam era tão bela quanto à minha, quando eu analisava sua estrutura e a ouvia.

Aparecem, contraditoriamente, as seguintes colocações no discurso da professora D:

*Eu acho que a escola cumpre o papel quando aceita a clientela como ela é e tenta trabalhar dentro, ali, da realidade dele, com as experiências deles, né. Toda a experiência que ele (aluno) traz, a vivência dele que, muitas vezes, dum sexta pra uma segunda feira o que acontece dentro dum vila é um... entende? Ele passou por uma série de coisas ali, vai chegar segunda feira completamente diferente. Então, tu tem que saber que tá naquela realidade e tem que aceitar eles assim, né?*

Ela mostra-se mais flexível, quando fala de seus próprios alunos e refere-se também com respeito àqueles considerados na escola como os mais problemáticos e agressivos:

*Sabe que têm pessoas que ficam desesperadas quando têm que entrar um período na minha turma. Eu digo, eu comento: são danados, são mesmo, mas são maravilhosos, são super-carinhosos. Eu não vejo outros alunos, assim, lá dentro, sabe? Eles não são carinhosos só comigo, eles são afetuosos com direção, com supervisão, cada um que entra, tu sabes? Existe um clima assim, então, eu não entendo por que rotular.*

A professora D estava se referindo à sua turma de 1991, quando foi realizada a última entrevista com ela, ou seja, não falava da turma de 1990, quando acompanhei seu trabalho. No entanto, já em 1990, assim revelava-se sua postura quanto aos alunos mais agressivos, violentos, como também em relação aos mais pobres ou mais novos que, talvez, outras professoras não valorizassem tanto e não acreditassem em suas possibilidades de aprender. Isso pôde ser percebido nitidamente na relação da professora D com dois de seus alunos, um deles taxado como violento e rebelde por algumas das professoras e o outro uma criança que se matriculara na escola já em junho de 1990 e que, além de ser o mais novo da turma, vivia em condições materiais muito limitadas. Estas crianças seguiram rapidamente seus processos de aprendizagem com o que a professora D demonstrou sempre muito respeito e entusiasmo.

Por este motivo foi surpreendente o severo conteúdo das colocações da professora D sobre a família de seus alunos. Se é comum a incoerência entre prática e discurso, sendo este apontado, muitas vezes, como já mais elaborado e "bonito", no caso em questão, a professora D durante todo o tempo em que pude observar seu trabalho demonstrou, na prática, muito mais tranquilidade e respeito a seus alunos de classe popular do que em seu discurso. Tal

característica de seu trabalho fez, inclusive, com que a direção da escola a convidasse para assumir em 1991 a turma de adolescentes, que segundo expectativas, seria uma das mais complicadas.

c) Quanto ao teor político-social da proposta construtivista de alfabetização

Para a professora C.:

*O construtivismo trabalha com o senso crítico, né. Eu acho que a criança tem o direito de dizer: eu não quero fazer isso, eu tô a fim, eu não gosto disso ou vamos fazer isso porque eu tô a fim de fazer isso, sabe? Eu acho que o aluno não é domesticado, o aluno é tratado com mais respeito, mais como ser humano.*

Nesta linha de raciocínio, a concepção humanista, defensora do respeito ao indivíduo, limita suas reflexões ao âmbito escolar e o desarticula das características e implicações sociais.

A professora C prossegue:

*... Tá todo mundo (da escola) muito interessado em fazer alguma coisa pela mudança do ensino.*

Resquisadora: *E por que é importante mudar o ensino?*

Professora C:

*Porque como tá não dá, não tem mais condições de continuar como tá.*

Resquisadora: *Por que, como assim?*

Professora C:

*Porque tá falido, as crianças se evadem muito, porque não têm interesse de ficar na escola, não tá de acordo com a realidade deles. A escola é uma coisa chata, que não dá prazer, as crianças não têm vontade nenhuma de frequentarem.*

Resquisadora: *Dentro dessa mudança que tu diz que vocês tão fazendo, tu acha que tá incluído isso de envolver a realidade deles?*

Professora C:

*Sim, bem mais... Eu não vejo o que seria o mais certo ainda, mas tem um grande empenho de todas nós para que seja de acordo com a realidade e que a criança goste de vir para a escola.*

Resquisadora: *Em que momentos tu exemplificaria isso ou*

*em que momentos é que tu vê isso acontecer?*

Professora C.

*Em todo momento. Até ela mostrar com quem que ela tá a fim de sentar, o que que ela tá a fim de fazer, dentro de uma linha pedagógica, de uma linha de trabalho, de coisas que ela precisa tomar conhecimento, de letras; tem todo um desejo por parte dela de aprender.*

Tornar a escola um ambiente agradável aos alunos e possibilitar-lhes que se posicionem e façam escolhas nela são, certamente, aspectos indispensáveis a mudanças qualitativas das relações escolares. No entanto, levar em conta a realidade do aluno de classe popular não se restringe ao que coloca a professora C. A realidade inclui sua cultura, seus valores, sua linguagem, suas experiências e condições materiais de vida situados historicamente e socialmente e definidos por uma estrutura econômica. E isto ainda foi visto, predominantemente, sob o prisma da carência e da pobreza e não houve a abertura e o espaço político-pedagógico para ser falado, discutido e analisado no âmbito escolar.

A professora D dá seu depoimento e opinião em relação à proposta construtivista:

De tudo que eu vi, já, de tentativa de trabalho, principalmente em classes populares, eu acho que foi a melhor possível, eu acho que fechou, assim, com a necessidade, né, da clientela... No momento em que tu começa trabalhar com a proposta, uma: tu fica mais solta, sabe? Tu utiliza mais as experiências deles, as coisas deles, né?... e esse tipo de aluno, eles precisam é disso, é de uma aproximação contigo, eles precisam sentir que tu queres bem. E eu acho que no momento que tu consegue isso, que pra mim é uma das coisas principais da proposta, que tu consegues ter essa relação mais íntima com o aluno, cai aquele papel, sabe? Aquela coisa, aquela postura. Então, eu acho que nesse sentido aí é o ponto básico, tu consegue abrir o caminho dele... Ali tu tem que dar chance de cada um é um, não existe aquela massificação... Tu tens autonomia, tu tens liberdade de ação na tua sala de aula... Eu acho que isso aí faz alfabetizar muito mais, rapidamente, com muito mais gosto, porque vibram muito mais, quando se dão conta, né?... Pode ser excelente também até como nessas escolas particulares, até acho que deve ser, porque é o que mais tão aplicando, né? E se não tivesse bom até já teriam parado, né? Eu acho que tanto pras classes populares é bom e abre também a nível político, né... Tu não limita, facilita algumas coisas pro professor poder trabalhar questões políticas... Então, eu acho que o construtivismo vai abrir muito mais pra essa questão política, também. Vai permitir porque ele dá acesso, ele não limita as coisas. Então, se o professor não aproveitar também essa maneira de trabalhar pra isso, só se ele não quiser ou não se der conta de que pode também, né? (grifo meu)

Pesquisadora: E tu achas que tem querido?

Professora D:

*No momento as pessoas são mais voltadas pro imediatismo, dificuldades de planinho, sabe? Não sai do Silábico, o que que eu faço, que atividade? Da coisa mais imediata. E acho até que isso é um processo natural ... até tu chegar a te dar conta que tu pode fazer tudo isso, pode muito mais dentro de uma sala de aula ... Me parece que as pessoas vão cada uma pra sua sala, sabe, e a coisa global vai se perdendo ao longo dos anos. (grifo meu)*

*... abriu a possibilidade de tu enxergares a aprendizagem de uma maneira diferente. Então, no momento em que tu abriu isso, eu acho que ela vem como uma questão política muito forte.*

Pesquisadora: *Em que sentido?*

Professora D:

*No sentido da mudança, de que é possível a gente encarar o ensino-aprendizagem de uma maneira mais aberta, mais dinâmica, utilizando mais as coisas que as pessoas antes não utilizavam. Os próprios alunos. (grifo meu)*

Pesquisadora: *E por que isso é uma conotação política?*

Professora D:

*Porque não restringe... Eu acho que a maneira que tá, que o ensino era encarado, era uma maneira muito fechada. Então, veio assim, revolucionou, mexeu com tudo. No momento em que mexeu com tudo, mexe com questões políticas, mexe com questões sociais, mexe com todo tipo de questão.*

*Então, eu acho que é muito difícil a gente separar, dizer assim, não, não tem conotação política... Só que talvez as pessoas ficaram tão... Eu noto assim, que as pessoas ficaram muito envolvidas no detalhe da parte educacional, só, entende? Que é que tu trabalha? Que atividade tu faz? Vou corrigir, não vou? As questões práticas do dia-a-dia, né? Práticas necessárias. Porque as pessoas se envolvem muito e ficam em volta disso? Porque não tiveram aquela base teórica, que seria o certo, primeiro tu estuda na teoria e depois, ou paralelo... E nós, ao menos ali na escola, não foi assim. A coisa foi mesmo no supetão. (grifo meu)*

A pesquisadora também indaga da professora B: *O que que tu vê que é diferente de um ensino tradicional para um ensino na linha construtivista?*

*A grande revolução pra mim na proposta não é o aluno sentado em grupo porque é trocando que ele vai aprender, não é ele jogando porque brincar é bom pra criança... Mas, exatamente isso, né, dessa mudança de considerar o aluno, independente da classe que for como alguém inteligente. E que sendo alguém inteligente, portanto, tem voz e tem voz ativa em qualquer lugar e em qualquer situação em que ele esteja... Eu acho que a teoria, enquanto teoria do conhecimento, ela dá abertura para espaços político-sociais. Eu acho que ela não é uma teoria fechada a nível de aprendizagem ou de conhecimentos científicos. Eu acho que ela deixa essas aberturas enquanto considera ou enquanto trabalha para que a criança seja alguém autônomo. (grifo meu)*

Questionada sobre a relação entre esta autonomia e a crítica à sociedade no sentido de transformações, responde:

*Eu não tô dizendo que esse trabalho em busca de autonomia seja um trabalho que busque um questionamento social... Eu acho que são coisas diferentes. Quer dizer, tu trabalhar pela autonomia do sujeito e tu trabalhar pela autonomia do sujeito com uma crítica social... Eu acredito que o construtivismo abre a questão do político pelo trabalho ou pela brecha que dá a questão do sujeito autônomo. Mas, não é determinante o sujeito autônomo transformador ou autônomo revolucionário da sociedade. Isso pra mim é diferente. É uma outra questão, um outro ramo. (grifo meu)*

Alguns dos principais aspectos políticos atribuídos pelas professoras, em seus discursos, à prática alfabetizadora que se embasa nos fundamentos construtivistas foram: o desenvolvimento do senso crítico, a não massificação dos alunos, o respeito à voz e ao gosto da criança e a possibilidade da construção da inteligência e da autonomia.

Estes importantes e valiosos aspectos da proposta que as professoras da escola pesquisada buscavam trabalhar sob os princípios do construtivismo "interacionista", levaram-me, ainda, aos seguintes questionamentos: quais foram (e quais são) os objetivos do trabalho em função da autonomia e do senso crítico dos alunos na escola pública? A isso esteve (ou pode estar) aliada a busca por liberdade, democracia, melhores condições materiais e relações sociais mais igualitárias? De que forma isso pode ser viabilizado

na escola? Na escola pública, o exercício dos valores por elas apontados articulado ao questionamento e à crítica à sociedade pode contribuir de uma forma mais atuante para tornar mais dinâmico (ainda que permaneçam determinações estruturais) o papel da escola frente a transformações sociais mais amplas.

O enfrentamento (não habitual) de problemas cruciais presentes na dinâmica institucional educativa a nível de sistema de ensino, no caso a esfera municipal, contribuiu para a prática (auto)reflexiva e para as (re)elaborações das professoras (ou mesmo desencadeou esse processo).

Baseada em uma proposta pedagógica bem definida sob os parâmetros do construtivismo "interacionista", a intervenção da SMED não se restringiu ao vazio pedagógico ou a discursos políticos sem base de atuação; concretizou-se principalmente pelo investimento na formação em serviço dos professores via assessorias, cursos e palestras. Este foi um aspecto fundamental para o processo observado na escola e para a trajetória das professoras.

Aliada a esse aspecto, houve a oportunidade também sustentada pela SMED e concretizada pelos profissionais da escola, no sentido da realização de aprendizagens e conquistas de ordem político-administrativas a partir de

discussões, posicionamentos, escolhas e exercício do voto, definindo pessoas a ocupar funções de direção, vice-direção, supervisão e coordenação, pessoas estas representantes do interesse predominante do grupo em lançar-se e assumir a proposta lançada pela Secretaria Municipal de Educação.

O interesse e a preocupação revelados pelas professoras voltaram-se, basicamente, como já foi mencionado, a que os alunos pudessem formular suas hipóteses, vivenciando o processo cognitivo no sentido de atingir compreensões cada vez mais consistentes a respeito do conhecimento em questão. O objetivo principal era que os alunos pudessem se estruturar, desestruturar e reestruturar na trajetória psicogenética da aquisição da leitura e da escrita (como vimos, mais da escrita), tornando-se no final do ano letivo, sujeitos alfabetizados (em termos da construção da lógica alfabética).

Este que é, certamente, um objetivo fundamental da prática alfabetizadora realizada sob uma perspectiva construtivista não pode estar desvinculado de seu porquê social se se quer posicionar-se criticamente diante da questão política da alfabetização das classes populares realizada na escola pública.

*Uma teoria coerente da alfabetização só será possível se a articulação e integração das várias facetas do processo for contextualizada social e culturalmente e iluminada por uma postura política que resgate seu verdadeiro significado. (Magda Becker Soares, 1985, p. 23)*

O construtivismo "interacionista" de Jean Piaget e de seus colaboradores e seguidores, ao romper com a polarização do conhecimento, até então, entendido como o resultado ora de pressões externas ora da maturidade biológica do sujeito, aponta o papel fundamental da inter(ação) e da reflexão na construção do conhecimento. "A ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza - todas estas virtudes são indispensáveis ao sujeito cognoscente" (Paulo Freire, 1987, p.18). Esta revolução no campo teórico permite sustentar profundas transformações no âmbito educacional por sugerir princípios básicos a serem considerados na prática didática e pedagógica escolar.

As atividades com os nomes próprios e os trabalhos realizados em pequenos grupos como, por exemplo, os jogos da leitura/escrita dão significado, consideram e respeitam aspectos individuais, subjetivos e etários dos alunos, valorizando, por isso, questões sociais. No entanto, o valor e o alcance da alfabetização foram reduzidos, pois apenas esporadicamente as atividades de

leitura e da escrita observadas permitiram ou provocaram o trânsito da criança para o mundo e deste para dentro da escola.

O depoimento da professora D nos confirma isso. Questionada sobre o que foi realizado, por exemplo, no sentido de incorporar ao trabalho escolar os acontecimentos, fatos e relações sociais, ela relembra o que foi desenvolvido até então e responde:

*Olha, eu acho que existe pouca coisa. Talvez até que existe mais quando vem deles mesmo, que aí tu aproveita, mas assim que exista a nível de planejamento do professor, sabe? Que os professores se preocupassem com essa questão e discutissem e levassem, eu acho que isso aí ainda não, sabe? A gente se envolve mais com outras coisas... Desde que eu entrei na escola o que eu vi assim nesse sentido? A questão, na época que eu acho que todo mundo falava era a eleição presidencial que ali, eu acho que em todo canto do país todo mundo tava envolvido. Agora, fora assim essas questões que todo mundo fala e que não pára de falar em TV, eu acho que não tem nada, a não ser, assim, o conteúdo que tem que desenvolver, de repente, em outras séries que trate de coisas assim.*

Poucas foram, portanto, as ocasiões em que o objeto de conhecimento leitura/escrita a ser construído (ou em construção) representou de fato, para os alunos da escola pesquisada, uma oportunidade viva e dinâmica, de desvelar ou, como diz Paulo Freire (1987) em relação à educação libertadora, "iluminar" a realidade.

*Através da educação libertadora, não propomos meras técnicas para se chegar à alfabetização, à especialização, para se conseguir qualificação profissional, ou pensamento crítico. Os métodos da educação dialógica nos trazem à intimidade da sociedade, tentamos penetrá-lo, desvendá-lo, ver as razões pelas quais ele é como é, o contexto político e histórico em que se insere. Isto é para mim um ato de conhecimento e não uma mera transferência de conhecimento, ou mera técnica para aprender o alfabeto. O curso libertador 'ilumina' a realidade no contexto do desenvolvimento do trabalho intelectual sério. (Paulo Freire, 1987, pp.24-25)*

Ficando o processo de construção da leitura/escrita alheio ao seu sentido, significado e valor social, descontextualizado e, por conseguinte, artificializado, não proporcionará, por si, no âmbito da escola, as ações e interações, discussões, reflexões e análises necessárias à compreensão das relações intersubjetivas, grupais e sociais. Tanto entre as professoras quanto no trabalho que estas realizam junto às crianças é fundamental que haja questionamentos e críticas dirigidos a questões sociais (prática esta concretizada, inclusive, através das próprias atividades de leitura e de escrita) no sentido de desvelar o real e nele atuar (embora e se sendo realístico quanto aos limites sociais dessas atuações) no sentido de transformações da sociedade.

A função da escola e da alfabetização como

possibilitadora da compreensão do mundo (conforme apontam as professoras em seus discursos) perde assim seu alcance, se não se realiza, efetivamente, e com este sentido, na prática escolar.

O que nomeio de "alfabeticismo" é, portanto, a idéia e/ou prática que artificializa a leitura/escrita, dando primazia à lógica de sua construção e afastando-a de sua função social, atribuindo ao processo de construção em si esta função, independente do papel, do uso e do objetivo que se tenha para que seja trabalhada. Isso revelou-se nitidamente pela não utilização sistemática da língua escrita em suas variadas funções de comunicação, expressão, informação, interação, relação com e compreensão do mundo, seja ele próximo ou distante: não utilização cotidiana, em sala de aula, de jornais, revistas, histórias em quadrinhos, bilhetes, listagens, registros etc.

Não se trata de transformar as aulas de 1ª série em cursos teóricos e abstratos, mas de, através da leitura/escrita, provocar o acompanhamento dinâmico, reflexivo e questionador do real na sua riqueza de aspectos culturais, artísticos, políticos e sociais.

*O leitor não é independente do texto quando lê, tampouco está controlado pelo texto. O*

*processo de leitura deve implicar na transação entre o leitor e o texto, e num sentido real, entre o leitor e o escritor através do texto. (Kenneth Goodman, p. 69)*

*a criança que lê necessita ter um contexto e um propósito; que começa a pensar acerca do que está fazendo inclusive antes que seus olhos vejam o texto e que continua pensando sobre isso muito tempo depois... a discussão sobre uma definição de leitura deve inserir-se em seu contexto histórico. (Walter McGinitie, p. 70)*

Questionou-se o ponto de partida da alfabetização buscando reestruturar a prática com base em reconstruções teóricas. A tradicional concepção de sujeito foi questionada. Para as professoras, o construtivismo, através principalmente de sua especificidade quanto à construção do objeto de conhecimento leitura/escrita, veio apontar para a necessidade de se considerar o aluno como um sujeito ativo, que pensa, formula hipóteses, indaga etc. No entanto, não se revelaram de uma forma evidente, permanente e organizada, reflexões, questionamentos e indagações das professoras quanto ao ponto de chegada, ou seja, ao porquê social, ou ao que se quer e se pode atingir através dessa escola transformada no sentido da reconstrução social, mais justa economicamente e democrática politicamente.

A nova e revolucionária concepção teórica de sujeito ativo e de processo "interativo" de construção do

conhecimento ao qual as professoras estavam sensibilizadas não desencadeou, por si só, o olhar mais amplo sobre os limites e as possibilidades político-sociais da escola e da leitura/escrita e não as levou a refletir, discutir sobre suas posturas frente as diferenças de classes sociais, nem a atuar num sentido, de fato, contextualizador e reflexivo através do próprio objeto de conhecimento com o qual trabalhavam (a leitura/escrita).

*Ler não é caminhar sobre as palavras, e também não é voar sobre as palavras. Ler é reescrever o que estamos lendo. É descobrir a conexão entre o texto e o contexto do texto, e também como vincular o texto/contexto com o meu contexto, o contexto do leitor. (Paulo Freire, 1987, p.22)*

É, pois, de fundamental importância para a eficácia do trabalho docente que se possa tanto assumir as possibilidades de participação da prática alfabetizadora no sentido de transformações da sociedade quanto considerar suas determinações sociais, definindo seus limites sociais. As colocações de Harvey S. Graff (1990) contribuem para o aprofundamento dessas reflexões:

*Nós supervalorizamos o alfabetismo, por si mesmo, e ao fazê-lo, nós o removemos de seu contexto sócio-cultural (...). Nem a escrita nem a imprensa sozinhas são 'agente de mudança'; seus efeitos são determinados pela maneira pela qual a agência humana as explora num contexto específico. O alfabetismo deve*

*ser visto como uma base, um fundamento, não como um fim ou conclusão. (pp. 34-35)*

Citando Johan Galtung, Graff traz as questões:

*Que aconteceria se o mundo inteiro se tornasse alfabetizado? Resposta: não muita coisa, pois o mundo é, em grande medida, estruturado de uma forma tal que é capaz de absorver o impacto. Mas se o mundo consistisse de pessoas alfabetizadas, autônomas, críticas, contrutivas, capazes de traduzir as idéias em ação, individual ou coletivamente - então o mundo mudaria.*

E, então, conclui:

*O alfabetismo não é o único problema. Ele também não é a única solução. (p. 57)*

Os aspectos do processo docente observados e analisados nesta pesquisa revelam, por um lado, significativas conquistas (grupais e individuais) e por outro lado indica pontos ainda frágeis na formação teórica e prática das professoras alfabetizadoras.

Cabe ainda lembrar que o pensar e o agir didáticos, pedagógicos e políticos do professor, sendo contraditórios, ingênuos, ou, construções cada vez mais consistentes, elaboradas seguem um processo no sentido de novas elaborações, onde, para isso, são fundamentais as ações e

reflexões do professor, as trocas e interações com os "iguais" (seus colegas), bem como as intervenções dos "diferentes", aqueles que pedagógica, institucional e politicamente têm responsabilidades diante da formação dos professores.

Anexo 1

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA ALFABETIZADORA

1 - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA FAMÍLIA E DA INFÂNCIA

Nome dos pais e dos filhos (todos vivos?) quantos são os filhos?

Idade dos pais e dos filhos, profissões

Grau de instrução dos pais e dos filhos

Local onde passou a infância (descrição do espaço)

Quantas pessoas moravam

Como era a relação com os irmãos, amigos, pais

Situação financeira

Local atual onde mora (descrição do espaço)

Quantas pessoas moram

Casa própria?

Situação financeira atual

2 - HISTÓRIA ESCOLAR

Quantos e quais colégios?

Onde era, como eram (descrição), tipo de ensino

Público, privado, religioso?

Qual sua relação com o colégio (sentimento)

Como era a relação com os colegas e com os professores

Relação da família com o colégio

Quais os fatos, acontecimentos mais importantes (piores e melhores)

Quais as pessoas que mais marcaram

Que tipo de estudante era

Que críticas faz (fazia)

Como se alfabetizou, o que lembra, de quem lembra

### 3 - HISTÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL

Que trabalhos já teve (funções) sem ser na área da educação

Trabalhos na área da educação sem ser professora

Como professora (quantos anos e em que séries)

Como professora alfabetizadora (quantos anos)

Por que escolheu ser professora, como aconteceu (professora alfabetizadora)

Que cursos fez, onde foram (magistério, curso superior, outros)

O que achou dos cursos

O que mais marcou (positiva ou negativamente)

O que de mais importante aprendeu ou deixou de aprender

Quais os professores que marcaram

Qual a relação com professores e colegas

O que diz sobre os estágios

#### 4 - ENVOLVIMENTO COM A LINHA CONSTRUTIVISTA

Quando e onde tomou conhecimento da teoria (Piaget e/ou  
Ferreiro)

Quais os pressupostos teóricos que conhece, considera  
importante, por que

Quais as dificuldades, dúvidas do ponto de vista  
teórico

Como articula este saber com a prática

Que dificuldades, dúvidas encontra na prática

O que é aprender

O que é ensinar

#### 5 - REFLEXÕES POLÍTICO-IDEOLÓGICAS

Qual a postura em relação às classes trabalhadoras

Qual a função social da escola

Quais as formas de engajamento político das quais  
participa (partido político, sindicato)

O que pensa sobre as crianças de classes trabalhadoras

O que pensa sobre a estrutura político econômica da  
sociedade

Que inquietações tem

Que críticas tem mais presentes

Por que as crianças de classes trabalhadoras não aprendem na escola

Há preocupação em transformar a sociedade

Que poder considera que tem para isto

Considera isto possível

Obs.: Este roteiro serviu para me orientar em relação às perguntas e me organizar quanto às respostas dadas pelas professoras. Não foi utilizado em forma de questionário e os tópicos não foram abordados com cada professora em sua totalidade.

Anexo 2

RESULTADOS QUANTITATIVOS (em %)

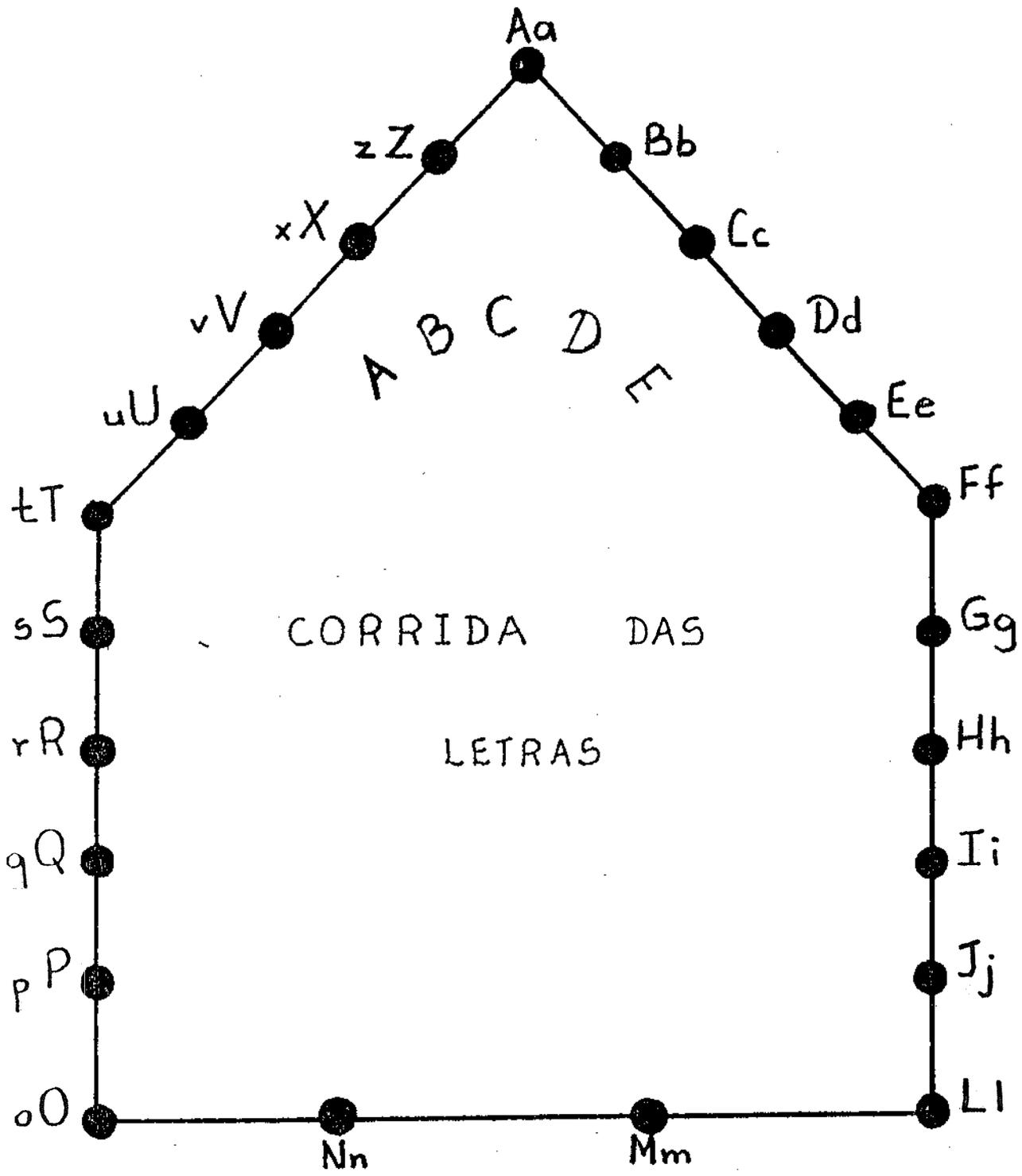
	ESCOLA		PROFESSORAS			
	1989	1990	A (1989)	B (1990)	C (1990)	D (1990)
APROVAÇÃO	54	75	60	67	100	80
REPROVAÇÃO	46	25	40	33	-	20
EVASÃO	22	9				

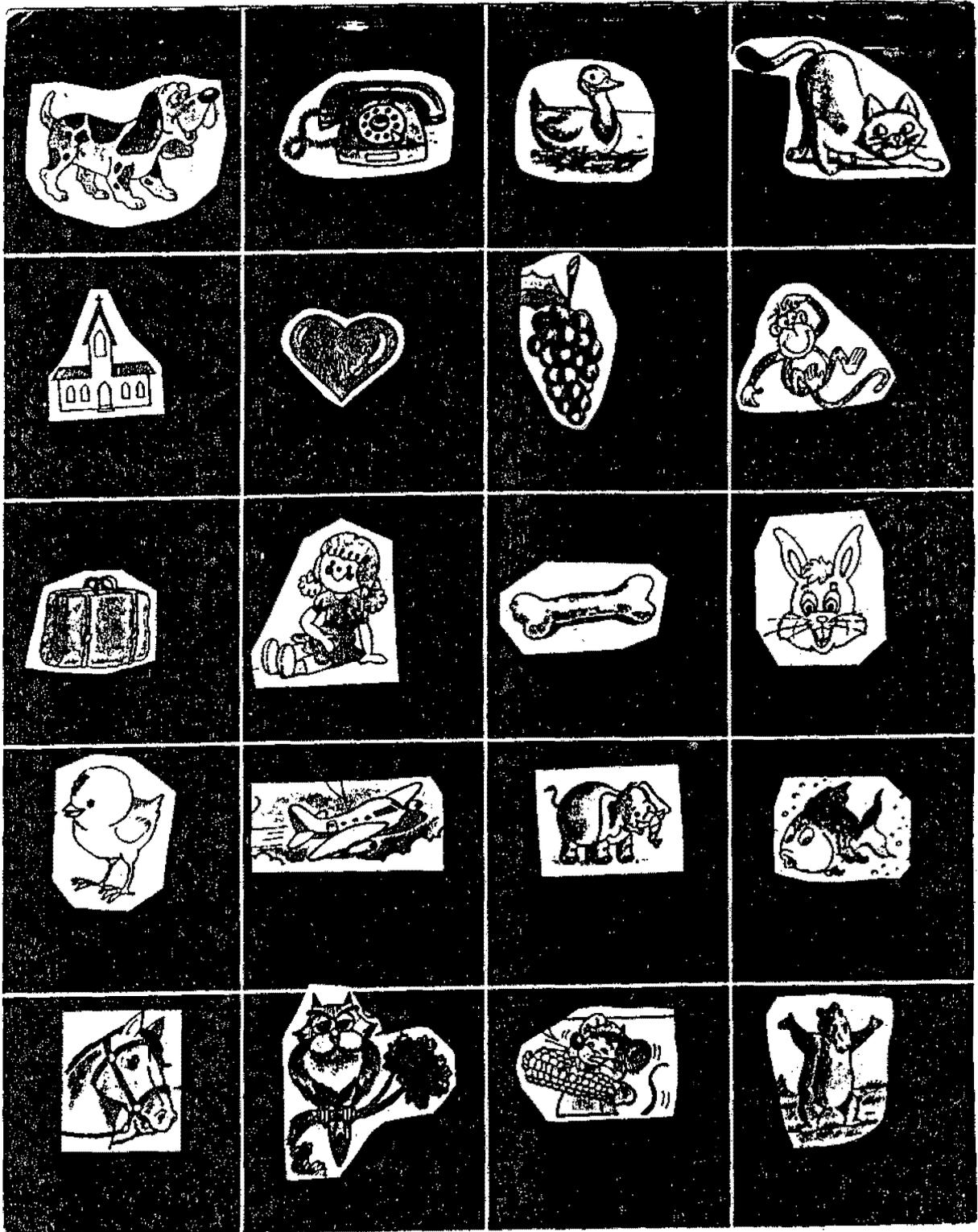
Obs.: os índices de evasão não foram inseridos no total da soma aprovação-reprovação

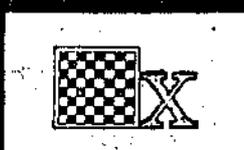
## JOGOS DA LÍNGUA ESCRITA.

	 ave	 bola	 copo
 dado	 ema	 fada	 gato
 homem	 igreja	 janela	 laço
 mala	 ninho	 ovo	 pé
 queijo	 rato	 sapo	 tatu
 uva	 vaca	 xícara	 zebra

\* Cópias Xerox reduzidas de cartelas confeccionadas pelas professoras para os jogos da língua escrita. Acompanham dados, fichas menores com letras ou palavras, gravuras e/ou pequenos brinquedos, objetos e sucatas.







Jogo das Palavras

Ii 	Corrida do ABC		Zz 
Hh 			Xx 
Gg 	    	Vv 	
Ff 		Uu 	
Ee 		Tt 	
Dd 		Ss 	
Cc 		Rr 	
Bb 		Qq 	
Aa 		Pp 	
		Jj 	

COM QUE LETRA COMEÇA?				A	B	C			
D	Ð	E	È	F	ƒ	G	g	H	ℋ
d	d	e	e	f	f	g	g	h	h
I	Ƴ	J	Ʒ	L	ℓ	M	ℳ	N	ℕ
i	i	j	Ʒ	l	ℓ	m	ℳ	n	ℕ
O	Ø	P	Ɔ	Q	ℚ	R	℞	S	ℚ
o	ø	p	Ɔ	q	q	r	℞	s	ℚ
T	Ƴ	U	u	V	Ƶ	X	ℵ	Z	ℤ
t	t	u	u	v	Ƶ	x	ℵ	z	ℤ

ACOMPANHAMENTO DA EVOLUÇÃO DA ESCRITA  
DE UM ALUNO DA PROFESSORA A

28/03/89

ps<sub>2</sub>

)

i F Q r E O F (sol) ⑦

J O + O E Q r f C Q  
(Jorge Eduardo)

E O U D R E (bola) ⑥

i Q F O I ⑥ (carrinho) ⑥

F O i E A C I (bicicleta) ⑦

i M O F E C A ⑦

(A bicicleta é legal.)

J  
{ aqui não dá }  
{ o espaço é }  
{ pequeno }  
{ (nome do }  
{ aluno) }

Conversar sobre brinquedos

23/08/89  
SAE → sal  
CARIBO - JORGE  
DOCO - doca → carrinho

EACODOCQ  
Eu como doce

Nível intermediário 2

---

03/10/89  
JORGE  
PO → pó  
GISL → giz  
MEZA → mesa  
COLA → cola  
ESICOLA → escola  
MERE DA → merenda  
DIRETORA → diretora  
PORFECORA → professora

EUGOTO DA MINHA ESICOLA  
Eu gosto da minha escola

Nível alfabético

ACOMPANHAMENTO DA EVOLUÇÃO DA ESCRITA  
DE UMA ALUNA DA PROFESSORA D

Jaqueline

23/03

POEP MNFU pau

OENU FMA colher

BOONURA boneca

COAUNUA EA cornidinha

OANE DENAL

O nome da boneca é dili

Intermediário - 2

CAFÉ

Julho

TOMATE

SOBIMEZA

SAL

EU TOMO CAFÉ

A

11/05

13

JAQUELINE

PALB → pão

BLRO → bolo

COUEDA → comida

SCLA → sobremesa

A EAMA CABLRO  
1 1 1 1

A menina come bolo.

- PÃO → começa com "p" e termina com "o". Pequena. 4 l.

- BOLO → começa com "b" e termina com "o". 4 l.

- COMIDA → começa com "c" e termina com "a". É uma palavra grande. 6 l.

- SOBREMESA → começa com "s" e termina com a. Contar silabicamente

Na frase sou contou a escrever, dizia certo as letras mas escrevia outras.

ANEXO 6

ACOMPANHAMENTO DA EVOLUÇÃO DA ESCRITA  
DOS ALUNOS DA PROFESSORA B

PS <sub>1</sub>	I <sub>1</sub>	PS <sub>2</sub>	I <sub>2</sub>	S	I <sub>3</sub>
		? ALCIONE X (03) O (26/04)	Δ (11/07)		
		ANDERSON X (03)		O (25/05)	
		→ CARLOS X (19/03) O (25/05)		Δ (11/07)	
		CLÉTON X (21/03)	O (22/05)	Δ (11/07)	
		DAIANA X (22/03)		O (7/05) Δ (11/07)	
			ROMICHO X (23/03)	O (6/03)	(30/03)
		→ ÉVERTON X (03)		EVELISE X (23/03)	
				EZEQUIEL X (21/03) O (28/4)	
X 21/03		JANAINA X (21/3) O (25/05)		Δ (3/07) □ (15/0)	
		? JÉFERSON X (03) O (25/05)		Δ (10/07) □ (25/0)	
		LILIAN X (03) O (25/05)		Δ (16/07)	
		LOURDES X (21/3) O (25/05)	(26/06)	Δ (10/07) □ (15/0)	
		? MICHIELE C. X (29/3) O (25/5)		MICH. C. Δ (20/06) □ (21/6)	
			MICHELE H. X (22/3)	O (25/5)	
				MIRIAN X (22/3)	
		MARCOS X (19/03)		O (25/5)	
				MARCOS ANT X (19/3)	
		LUCIANA X (03)		O (16/5) Δ (11/07)	
		PATRICIA X (19/03)		O (1/06)	Δ (11/07) □ (15/0)
		RIITA X (13/3)		O (4/5)	
			RODRIGO P. X (23/3)		
				RODRIGO S. X (23/3) O (25/5) SIV CIV } Δ (11/07) CIV	
				ROSMARI X (3/4)	
				YANIA X (14/3) O (SIV) □ (SIV)	

PERFIL PSICOGENÉTICO DA TURMA

RES	PS <sub>2</sub>	I <sub>2</sub>	S	I <sub>3</sub>	S-A	A	I <sub>4</sub>	O
03	15	3	7					
05	7	1	10		4	3		
07 116/107	-	1	10	1	5	1	5	
10	-		6	1	7	3	6	

OBS: \* FALTOU AVALIAÇÃO DA VÂNIA E DO ÉVERTON (07)

S-A	A	I <sub>4</sub>	O
Δ(10 07) <sub>S-A</sub> ---	LENDO		
□(5 10)			
□(15 10)			
○(7 05)	LENDO	Δ(11 07) □(5 10)	
○(25 05) <sub>S-A</sub> Δ(11 07) □(15 10)	LENDO		
○(25 05) <sub>S-A</sub> Δ(11 07) □(15 10)	LENDO		
□(15 10)			
Δ(11 07) <sub>S-A</sub> ---	□(15 10) LENDO		
○(25 5) <sub>S-A</sub> *	LENDO	Δ(11 07) □(15 10)	
Δ(11 07) <sub>S-A</sub> □(15 10)			
○(28 04) ---	LENDO	Δ(11 07) □(15 10)	
□(15 10)			
Δ(11 07) <sub>S-A</sub> ---	LENDO	□(15 10)	
○(1 05) ---	LENDO	Δ(11 07) □(15 10)	
LENDO			
□(15 10)			
○(10 5) <sub>S-A</sub> ---	LENDO	Δ(11 07) □(15 10)	

ACOMPANHAMENTO DA EVOLUÇÃO DA ESCRITA  
DE UMA ALUNA DA PROFESSORA B

(CASINHA) Q U M A Q U ~  
R + T A L E G A L (BARRO)  
G R P R T A G A M (ANGÉLICA)  
(SOL) L Q A Q H  
(A RITA BRINCA DE BARRO) (13/03/90)

---

R U L A  
I A (TIA)  
P U E (PERFUME)  
O Q I O (MORANGUINHO)  
M ã E (MÃE)  
I A I Z D O A  
(A MINHA TIA VENDE ROUPA)  
(04/05/90)

---

E L E T  
O Z E F T A Q O R D O E L L O A  
R I T A  
(OS ELEFANTES TAVAM CORRENDO  
E BUSCANDO ÁGUA)  
(17/05/90)

TITULO

Rita

ESTÓRIA DO JOÃO

É RAUMALES UM MININO  
QUE SE CHAMAVA JOÃO E LE  
QUERIA TEU MANANORADA  
ESSE LASA COM ELA ICOSI  
GIU NOTRO DIA BRIGARA  
ATÉ QUISSIAJUTARAM  
UDIALES FORIM BORA  
ELES ANIVERSARIO  
E COM VIDO ELA I  
ELA FOI GAMHO MUITOS  
PRESENTE I A DO RO  
OPREME FICOU MUITO  
SSATIFEITO I ELE DEUA  
BRASONÉLA FICOU MO  
ITOFELIS DISÉLA O  
PROMTO

(11/10/90)

ANIAM EIA OTOMPBHG  
RVA OXF SPTOZIL

21/03/90  
JANAINA



①

LÁPIS  
"4L"

"Fazer um lápis?"

Desenhou o lápis. jeito de  
- Tem outro jeito de  
escrever lápis?

"Nã."

- Quantas letras tem o  
tem nome?

Contou "6L".

- E se a gente escrevesse  
lápis com letras quando  
você tinha que ler?

Foi contando no seu  
lápis, através de todo  
seu comprimento.

"11L"

② CADERNO  
"4L"

Nã teve jeito  
de escrever

③ COLÉGIO  
"6L"

Escreveu com letras,  
olhando no cartaz de  
música.

"11L"

- Tem 6 ou tem 11 L?  
"11L"

④ SOL  
"7L"

Escreveu e disse: "18L"

⑤ EU BRINCO DE COLÉGIO



Ligações escrita- objeto.  
Nã conserva o nã de letras  
da antecipaças.

FRASE - letra cursiva.

ogs.: Ela e o irmãs  
brincam de colégio;

Talvez por isso a cursiva

RODRIGO P.

23/03/90

① AOA NA

OVO

② CALU EFO

③ TRVT

TAR OEA

④ AEF

① BOLA  
"5 l"

Escreveu IOANM.

- G. q. letra termina?

(pois ele, quando escreveu o M disse o A)

"G. A."

Apagou o M e escreveu

o A.

- G. que letra começa?

"Bo". "Nas e' o I"

Apagou e escreveu um A.

"Eu sei escrever ovo"

② CARRINHO

"6, 7 l"

Escreveu o C.

- Por que tu começou com o C?

"Porq. pad vai escrever sempre tem C. A mãe faz a lista do mercado e sempre tem C."

Tem C."

Escreveu o R.

"Tem R."

Apagou o R e botou o A.

Ao mesmo tempo que es-

crevia, batava as letras -

"Deu 7 l"

- G. que letra termina carrinho?

"G. o". Apagou o T e

colocou o O.

"Começa com C ou com Q."

Ficava dizendo CA, CA, CA (uma cara de "dúvida cruel")

Deixou o C, nos com a pulga atrás da orelha.

⑤ EAF J D A O A N A

③ TELEVISÃO

"62"  
"Começa com T"  
"Depois não sei que letra vem depois."  
Escrevem TRVR.  
Apagam e disse:  
"Vou escrever TV."  
- É para escrever  
TELEVISÃO é a mesma  
coisa que escrever TV?  
"Nas. Mas tem a mesma letra T, né?"

④ PA  
"42"

"PA de pato, de panak, de papai. Ah, não sei!"  
Ficou dizendo baixinho PA e escrevem A e disse, baixinho, PA-A, consentindo com a cabeça.  
Escrevem com 3 L.

⑤ EU JOGO BOLA  
"Começa com E"

Preocupação com o valor e final)  
Grande angústia!  
Frases: Conservou a escrita PS2 de BOLA.

EXPLORAÇÃO DE SITUAÇÃO DE AULA  
 PELA PROFESSORA B E A  
 OBSERVAÇÃO DA RELAÇÃO ENTRE LEITURA E ESCRITA

NS3E m Quere  
 2 EF4MAAN  
 LH 15HA  
 Quere  
 2 m - EN 2M  
 HEUA

Esta é uma carta  
 que a Luciana me nen-  
 dou no dia 16/05.

Ao perguntar-lhe o  
 que ele havia me escrito"  
 me disse: "Professora querida."

Então perguntei:

-Luci, quantas letras tem profa?  
 Para minha surpresa  
 "4".

-E para escrever, querida, quantas  
 letras precisa?

-"6" que letra começa?

-"E" com que letra termina?

Ah! puxei ele para que escre-  
 vesse.

PR O A Q I A  
PROF. FÉSSO-RA QUE-RI-DA

LUCIANA  
16/05/90

Este teste, ou esta  
escrita originou-se de  
uma carta que a Lucie-  
na me mandou, rele-  
vando a situação na própria  
carta.

- Professora, quantas letras?  
"4"  
Ficou dizendo "pro, pro, pro, qual será? Será  
o A?"  
- Sim. Depois?  
"Fe, fe, fe, acho que é o C."  
"So, so, so..." A Rosmari apareceu na  
porta e disse O.  
E a Lucie: "É o O, mesmo."

"A última é o A."  
- Querida, quantas letras?  
"3. A 1ª é o Q."  
"Ri, ri, ri de Rita. É o R."

E escrevem o R.  
- O que tu escrevem aí?

"Queri"  
- Aí nos está o R?

"Sim"  
- É pra picar RI o que falta?

"O I"  
"Apre DA. Termina com A."

Pedi que lesse e ela leu:

Q R I A "Nos aqui é o A"  
que-ri-da apontando p o F.

A pagou e escreveu "Q I A"  
porém nos ficou muito feliz com  
o I ou só o I p o R I, mas  
a sua leitura silábica a fez  
apagar o R.

## Referências Bibliográficas

- ALTHUSSER, Louis. Aparelhos Ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- ANDRÉ, Marli E. D. Dominação e Resistência no Cotidiano Escolar: uma introdução. Caderno CEDES. Cortez Editora, n.21, p.28-31, 1988a.
- Teorias da Resistência e a Prática Educativa. Educação e Sociedade. Cortez Editora, n.31, p.91-96, 1988b.
- ARROYO, Miguel G. (org.). Da Escola Carente à Escola Possível. São Paulo: Edições Loyola, 1986.
- APPLE, Michael W. Educação e Poder. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BATTRO, Antonio M. Dicionário Terminológico de Jean Piaget. São Paulo: Fioneira, 1978.
- BORDAS, Merion C. Educação Básica, Alfabetização e Contribuição da Universidade. In: SILVA, Dinorá Fraga (org.) Para uma Política Educacional da Alfabetização. Campinas: Papyrus, 1991, p.11-58. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- BOTTOMORE, Tom. Dicionário do Pensamento Marxista. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOWLES, Samuel, GINTIS, Herbert. La Instrucción Escolar en la Escuela Capitalista. México: Siglo Veintiuno, 1981.

DURAM, Marília. Ciclo Básico e a Reorganização do Ensino de 1º Grau: retomando a proposta de alfabetização. São Paulo: Secretaria do Estado da Educação, 1986.

ENGUITA, Mariano F. Educação e Teorias da Resistência. Educação e Realidade. Porto Alegre, v.14, n.1, p.3-16, jan./jun. 1989.

FERRARI, Alceu R. Analfabetismo no Brasil: Tendência Secular e Avanços Recentes - Resultados Preliminares. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.52, p.35-49, fev. 1985.

FERREIRA, Aurélio Buarque. Novo Dicionário da Língua Portuguesa, Editora Nova Fronteira, 1986.

FERREIRO, Emília. A Representação da Linguagem e o Processo de Alfabetização. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.52, p.7-17, fev. 1985.

\_\_\_\_\_. (org.) Os Filhos do Analfabetismo: propostas para a alfabetização escolar na América Latina. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERREIRO, Emília, TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREIRE, Madalena. O Sentido Dramático da Aprendizagem. In: PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. Paixão de Aprender. Nº 1. Ano 1. Porto Alegre, dez. 1991, p.2-4.

FREIRE, Paulo, SHOR, Ira. Medo e Ousadia: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. Pensamento Pedagógico Brasileiro. 2. ed. São Paulo: Ática, 1988.

GOODMAN, Kenneth. In: FERREIRO, Emília, PALACIO, Margarita G. Os Processos de Leitura e Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

GRAFF, Harvey J. O Mito do Alfabetismo. In: Teoria e Educação. Nº 2. Porto Alegre: Pannonica, 1990, p.30-64.

GROSSI, Esther F. Didática do Nível Pré-Silábico. Porto Alegre: Edições GEEMPA.

----- Construtivismo: um fenômeno do século. Secretaria Municipal de Porto Alegre, 1990 (mimeo.).

HARKER, Richard. Reprodução, Habitus e Educação. In: Teoria e Educação. Nº 1. Porto Alegre: Palmarinca, 1990, p.79-92.

INHELDER, Barbel, PIAGET, Jean. Da Lógica da Criança à Lógica do Adolescente: ensaio sobre a construção das estruturas operatórias formais. São Paulo, Pioneira, 1976.

LEITE, Luci Banks (org.) Piaget e a Escola de Genebra. São Paulo: Cortez Editora, 1987.

LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

McGINITIE, Walter. In: FERREIRO, Emília, PALACIO, Margarita G. Os Processos de Leitura e Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

PERRET-CLERMONT, Anne-Nelly. A Construção da Inteligência pela Interação Social. Lisboa: Socicultur, 1978.

PIAGET, Jean. O Nascimento da Inteligência na Criança. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

PIAGET, Jean. Para Onde Vai a Educação? 7a. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1980.

QUEIROZ, M.I.P. Relatos Oraís: do "indizível" ao "dizível". In: Ciência e Cultura. n.39 (3), p.272-286, mar. 1987.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. Psicologia e Epistemologia Genética de Jean Piaget. São Paulo: E.P.U., 1988.

ROSSI, Maria Helena. A Educação Artística e a Distribuição do Capital Cultural. Porto Alegre: UFRGS, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1990.

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia Histórico-Crítica no Quadro das Tendências Críticas da Educação Brasileira. Revista ANDE. São Paulo: Cortez Editora, n.11, 1986.

\_\_\_\_\_. Escola e Democracia: para além da Teoria da Curvatura da Vara. Revista ANDE. São Paulo: Cortez Editora, n.3, 1982.

\_\_\_\_\_. Escola e Democracia. Teorias da Educação, Curvatura da Vara, Onze Teses sobre Educação e Política. São Paulo: Cortez Editora, 1983, p.7-39.

SILVA, Tadeu Tomaz. Distribuição de Conhecimento Escolar e Reprodução Social. In: Revista Educação e Realidade. v.13, n.11, jan./jul. 1988a.

\_\_\_\_\_. Produção, Conhecimento e Educação: a conexão que falta. In: Educação e Sociedade. Cortez Editora, n.31, dez.1988b, p.79-90.

\_\_\_\_\_. Retomando as Teorias da reprodução. In: Teoria e Educação. Porto Alegre: Editora Palmarinca, Nº 1, 1990.

BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UFRGS

SOARES, Magda B. As Muitas Facetas da Alfabetização. In:  
Cadernos de Pesquisa. Nº 52, fev. 1985.

THIOLLENT, Michel. Crítica Metodológica. Investigação  
Social e Enquete Operária. Editora Polis, 1987.

----- Metodologia da Pesquisa = Ação. São Paulo: Cortez  
Editora, 1988.